



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

Análisis de los aprendizajes para la ciudadanía en niños y niñas: creación y validación de un instrumento

Presenta
Ana Karen Espinoza Morales

Directora de tesis
Dra. Samana Vergara Lope Tristán

Co-Director de tesis
Dr. Roberto Anaya Rodríguez

13 de noviembre de 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Índice general

Introducción	1
Capítulo I. Evaluación de los aprendizajes para la ciudadanía en los niños y niñas mexicanos: un problema de investigación	3
1.1 Pregunta de investigación	7
1.2 Objetivo general	7
1.3 Justificación de la investigación	7
1.4 Investigaciones sobre ciudadanía.....	11
1.4.1 Ciudadanía en niños.....	12
1.4.2 Ciudadanía en adolescentes	14
1.4.3 Instrumentos de medición sobre ciudadanía	15
Capítulo II. Los aprendizajes para la ciudadanía: su contribución a la formación del niño	18
2.1 El aprendizaje y su componente social	18
2.2 Los niveles de influencia ambiental para el aprendizaje de la ciudadanía	20
2.2.1 El macrosistema: la ciudadanía y la democracia	22
2.2.2 Exosistema: educación para la ciudadanía.....	24
2.2.2.1 Los aprendizajes para la ciudadanía: ¿Qué debe enseñarse?	25
2.2.2.2 La educación para la ciudadanía en México	27
2.2.3 Los sistemas meso y micro: primeros espacios de aprendizaje	28
2.2.3.1 El ideal de la escuela democrática	29
2.2.3.2 La familia y su contribución a la formación ciudadana.....	31
2.2.4 El individuo: el niño como actor social	32
2.2.4.1 El individuo como ciudadano: la formación del juicio moral en la niñez	33
2.2.5 Cronosistema: la educación para la ciudadanía en la coyuntura del modelo educativo 2018.....	36
2.2.5.1 Panorama internacional: políticas que inciden en la ciudadanía	37
2.2.5.2 Panorama nacional: políticas que inciden en la ciudadanía.....	39
2.2.5.2.1 Recorrido histórico del IFE.....	39

2.2.5.2.2 Políticas de formación ciudadana emanadas del IFE/INE	40
2.2.5.3 Panorama de la educación cívica en México	43
2.2.5.3.1 Modelo educativo 2018.....	45
Capítulo III. Metodología	48
3.1 Fase 1: Exploración de los aprendizajes de ciudadanía (fase cualitativa)	49
3.1.1 Categorías de análisis.....	49
3.1.2 Técnica de recopilación de información	51
3.1.2.1 Entrevista semiestructurada individual	51
3.1.2.2 Entrevista semiestructurada grupal	51
3.1.3 Participantes	52
3.1.3.1 Entrevistas semiestructuradas grupales.....	52
3.1.3.2 Entrevistas individuales	53
3.1.4 Muestreo	53
3.1.5 Análisis de la información	54
3.1.6 Procedimiento	54
3.2 Fase 2: Creación y validación del IAC (fase cuantitativa).....	54
3.2.1 Creación de banco de reactivos.....	54
3.2.1.1 Participantes para la elaboración del banco de reactivos.....	54
3.2.1.2 Procedimiento	55
3.2.2 Juicio de expertos.....	55
3.2.2.1 Participantes para el juicio de expertos.....	55
3.2.2.2 Procedimiento:	55
3.2.3 Aplicación IAC	55
3.2.3.1 Participantes para la aplicación.....	55
3.2.3.2 Técnica de recopilación de información	57
3.2.3.3 Muestreo	57
3.2.4 Análisis de la información	58

4.2.4.1 Procedimiento:	58
Capitulo IV. Resultados	59
4.1 Fase 1: Exploración de los aprendizajes de ciudadanía (fase cualitativa)	59
4.1.1 Análisis entrevistas a adultos y niños	59
4.1.1.1 Aprendizajes de los derechos y responsabilidades	60
4.1.1.2 Aprendizajes para la cultura de paz	64
4.1.1.3 Aprendizajes para la diversidad	67
4.1.1.4 Aprendizajes de la función del gobierno	71
4.1.1.5 Aprendizajes sobre la participación ciudadana.....	75
4.1.1.6 Aprendizajes de las normas y leyes	78
4.1.1.7 Espacios donde se adquieren los aprendizajes para la ciudadanía.....	81
4.1.1.8 Definición de ciudadano	83
4.1.1.9 Evaluación de los aprendizajes para la ciudadanía	84
4.1.2 Conclusiones de la fase 1 cualitativa: reestructuración de categorías	85
4.2 Fase 2: Creación, validación del IAC y análisis de los resultados de aprendizajes de ciudadanía (fase cuantitativa).....	88
4.2.1 Creación del Instrumento de Aprendizajes de Ciudadanía (IAC).	88
4.2.1.1 Banco de reactivos	88
4.2.2.1. Análisis del juicio de expertos	90
4.2.2 Validación del IAC	91
4.2.2.1 Análisis de Rasch.....	93
4.2.2.2 Análisis factorial	98
4.2.3 Análisis de los resultados de aprendizajes para la ciudadanía.....	102
4.2.3.1 Actitudes ciudadanas	109
4.2.3.2. Participación y trato igualitario.....	111
4.2.3.3 Trabajo en equipo	112
4.2.3.4 Derechos	113

4.2.3.5 Convivencia	115
4.2.4. Conclusiones fase 2 (cuantitativa).	116
Capitulo V. Discusión y conclusiones generales	120
5.1 Recomendaciones para futuras aplicaciones del IAC	125
Referencias bibliográficas.....	128
Anexos	
Anexo 1. Aprendizajes esperados de la asignatura de formación cívica y ética en nivel primaria	
Anexo 2. Categorías, sub-categorías e indicadores	
Anexo 3. Guía de entrevista para padres, maestros y expertos	
Anexo 4. Guía para entrevistas grupales	
Anexo 5. Versión de para jueces del IAC	
Anexo 6. Versión 1 IAC	
Anexo 7. Instrucciones para la aplicación del IAC	
Anexo 8. Versión Final IAC	

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de los adultos participantes en entrevistas	53
Tabla 2. Distribución por escuela, grado y sexo.....	57
Tabla 3. Indicadores de aprendizajes por categoría	85
Tabla 4. Definición de las dimensiones del IAC	88
Tabla 5. Dimensiones, subdimensiones e indicadores IAC	89
Tabla 6. Número de reactivos por dimensión, subdimensión, indicador y aprendizaje por evaluar	89
Tabla 6. Número de reactivos por dimensión, subdimensión, indicador y aprendizaje por evaluar (continuación)	90
Tabla 7. Número de reactivos por dimensión, versión 1 IAC	91
Tabla 7. Número de reactivos por dimensión, versión 1 IAC (continuación)	92
Tabla 8. Relación de reactivos eliminados y usados para el análisis factorial	98
Tabla 9. Análisis factorial 35 reactivos.....	99
Tabla 10. Definición e ítem de la dimensión Actitudes ciudadanas	100
Tabla 11. Definición e ítem de la dimensión Participación y trato igualitario	100
Tabla 12. Definición e ítem de la dimensión Trabajo en equipo	101
Tabla 13. Definición e ítem de la dimensión Derechos	101
Tabla 14. Definición e ítem de la dimensión Convivencia.....	101
Tabla 15. Rangos de calificación IAC	102
Tabla 16. Porcentajes de respuesta por reactivo	103
Tabla 17. Medias y medias ponderadas	104
Tabla 18. Medias y medias ponderadas por género	104
Tabla 19. Relación Calificación IAC-Estadio Kohlberg	105
Tabla 20. Medias y medias ponderadas de sumatoria total	106
Tabla 21. Relación rangos IAC, sexo y estadio de Kohlberg	107
Tabla 22. Relación: Rangos IAC- Estadio de Kohlberg por dimensión	107
Tabla 23. Medias y medias ponderadas por Estadio de Kohlberg y dimensión	109
Tabla 24. Porcentajes de respuestas: Actitudes ciudadanas.....	109
Tabla 25. Porcentajes de respuestas: Participación y trato igualitario.....	112
Tabla 26. Porcentajes de respuestas: Trabajo en equipo.....	113
Tabla 27. Porcentajes de respuestas: Derechos.....	115
Tabla 28. Porcentajes de respuestas: Convivencia	116

Índice de figuras

Figura 1. Síntesis de los niveles de influencia ambiental y sus componentes	47
Figura 2. Modelo de desarrollo de instrumentos (Creswell & Plano, 2007)	48
Figura 3. Edad de los participantes.....	56
Figura 4. Resumen de estadísticos	94
Figura 5. Mapa de personas e ítems.....	95
Figura 6. Ítems; estadísticas ordenados por medida	96
Figura 7. Ítems; estadísticas ordenados por medida (continuación...)	97
Figura 8. Ítems; estadísticas ordenados por medida (continuación...)	98
Figura 9. Porcentajes de cada estadio	105
Figura 10. Rangos IAC- Estadio de Kohlberg por dimensión	108
Figura 11. Medias por dimensión Actitudes Ciudadanas	110
Figura 12. Medias por reactivo, Participación y trato igualitario	111
Figura 13. Medias por reactivo, Trabajo en equipo	112
Figura 14. Medias por reactivo, Derechos	114
Figura 15. Medias por reactivo, Convivencia.....	115
Figura 16. Mensajes niños y niñas participantes	119

Abreviaturas

Siglas	Significado
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIVED	Estudio sobre Educación Cívica
CLA	Evaluaciones dirigidas por ciudadanos
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
ENCCIVICA	Estrategia Nacional de Cultura Cívica
ENEC	Estrategia Nacional de Educación Cívica
EXANI-I	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
IAC	Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía
ICCS	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo
IFE	Instituto Federal Electoral
INE	Instituto Nacional Electoral
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGE	Ley General de Educación
MIA	Medición Independiente de Aprendizajes
OMD	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSD	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PEEC	Programa Estratégico de Educación Cívica
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

Los ciudadanos hacen posible el cambio. Su participación en el contexto que habitan es una herramienta muy importante que permite el mejoramiento de las situaciones problemáticas que los atañen. En Latinoamérica se ha incrementado la falta de gobernabilidad y violencia, y no se vislumbra ninguna posibilidad de solución sin la participación de los miembros de la sociedad. Por este motivo, la ciudadanía ha sido ampliamente estudiada desde diferentes perspectivas y cobra importancia el análisis de su formación, sin embargo, la figura de la niñez y sus aprendizajes sobre el tema, han sido retomados en pocas ocasiones y en contextos muy específicos, con énfasis sesgado en el análisis de los conocimientos sobre la participación política.

Esta investigación pretende ir más allá del concepto de ciudadanía definido por los niños y niñas, intenta realizar un análisis de los aprendizajes adquiridos, la influencia de los diversos ambientes y los actores que participan en su formación como ciudadanos. Para cumplir este objetivo, como último fin, se encuentra la creación de un instrumento que cuente con validez y confiabilidad que permita realizar una medición de los aprendizajes sobre ciudadanía en los niños y niñas veracruzanos, y que también cuente con características que lo hagan sencillo en su aplicación y en la difusión de sus resultados para que, de este modo, sea posible su aplicación en diversos contextos.

El interés de esta investigación surge en el marco de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) que, a su vez, parte de la metodología de las Mediciones Dirigidas por Ciudadanos (CLA, por sus siglas en inglés). Dicho modelo se basa en la aplicación de instrumentos sencillos y comprensibles, pero al mismo tiempo, válidos y confiables (Banerji, Bhattacharjea & Wadhwa, 2013). En México, esta metodología es llevada a cabo a través de MIA, una propuesta iniciada en 2015 por Hevia y Vergara-Lope (2016), y que en sus inicios centró su atención en la medición e intervención de aprendizajes básicos de lectura y matemáticas, y ahora pretende ampliarse a otros dominios a partir de MIA para la vida.

La evaluación de aprendizajes es fundamental para el campo educativo debido a que permite obtener información que da pauta para toma de decisiones tanto de los profesores como de las autoridades y, en general, del sistema educativo (Canales, 2007). Pero, en sí misma, la evaluación en educación es un fenómeno complejo y multidimensional que se ve influido, a la vez que influye, en los actores que participan de él, motivo por el cual se considera que es un

proceso constituido con base en los significados compartidos en un marco socio-histórico particular (Perassi, 2012). En este sentido, la importancia el papel de los instrumentos de evaluación para la investigación educativa radica en que permiten recopilar información, válida y confiable (Reidl-Martínez, 2013), dar cuenta de la realidad educativa y contribuir para la comprensión de los elementos que definen al objeto de estudio (Mousalli-Kayat, 2017). Puede decirse entonces que la evaluación y la investigación educativa guardan una estrecha relación de interdependencia.

Más allá de su uso académico, este tipo de instrumentos abren la posibilidad de convertirse en una herramienta para la intervención social y comunitaria. Esto se debe a que sus resultados pueden ser detonadores de reflexión, al permitir a los involucrados ser conscientes de las carencias en cuanto a los aprendizajes de los niños y niñas de su región y realizar acciones para combatirlas, por esta razón forman parte de las llamadas evaluaciones formativas (Vergara-Lope, 2017; Vergara-Lope & Hevia, 2017; Vergara-Lope, Hevia & Rabay, 2017), es decir, son evaluaciones que ayudan a monitorear si se están cumpliendo con lo planeado en el proceso educativo (Méndez & Tirado, 2016) para realizar intervenciones el momento apropiado para obtener mejores resultados.

Dadas las ventajas que presenta la aplicación de este modelo, el análisis de los aprendizajes de ciudadanía será realizado con un instrumento que busca contar con las características que incluye la metodología CLA, con el objetivo de hacer posible su uso más allá de la presente investigación.

El documento está constituido por cinco apartados: en el primero, se realiza el planteamiento del problema a investigar y la justificación de este estudio; en el segundo, se realiza una aproximación a las tres teorías que guiaron la investigación: la concepción clásica de la ciudadanía, la teoría ecológica y el desarrollo del juicio moral; en el tercero, el abordaje metodológico; en el cuarto apartado se muestran los resultados obtenidos y por último, en el quinto, se presentan las conclusiones de la investigación.

Capítulo I. Evaluación de los aprendizajes para la ciudadanía en los niños y niñas mexicanos: un problema de investigación

La evaluación ha sido constante a lo largo de la historia, se remonta a actividades antes de nuestra era y puede decirse que evaluar y ser evaluado es un proceso natural que está presente en muchos aspectos de la vida cotidiana y con diversos fines. El interés por la evaluación puede rastrearse desde el siglo V a.C. con una especie de cuestionario usado por Sócrates y otros maestros de la época, así como en la evaluación para la selección de funcionarios en el siglo II a.C. en China, pero se reconoce su formalidad a partir de 1845, cuando comenzó la utilización de pruebas de rendimiento en Boston, Estados Unidos (Alcaraz, 2015).

Sin embargo, es Ralph Tyler quién a mediados del siglo XX es reconocido como el padre de la evaluación educativa; y en 1957 se comienza a ver a la evaluación como una herramienta que puede contribuir a la mejora de programas y de la enseñanza. A partir de entonces, aparecen otras corrientes de evaluación cuya intención era repercutir en el ámbito escolar y como consecuencia de ello, hoy en día, la evaluación se encuentra presente en cualquier debate sobre educación (Alcaraz, 2015).

Esta perspectiva se refuerza con el surgimiento de los nuevos modelos educativos que, al traer consigo procesos centrados en el alumno, exigen la implementación de estrategias e instrumentos que den muestra de su desempeño. En otras palabras, la evaluación de conocimientos, contextos, progresos y dificultades a través de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas es parte del proceso de enseñanza aprendizaje; por ello cobra importancia el desarrollo de instrumentos con criterios o estándares que permitan la valoración de los aprendizajes (Dorantes & Tobón, 2017) y por tanto la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que se debe evaluar depende también de los nuevos modelos educativos, es decir, de los objetivos planteados por el sistema educativo y de las exigencias que el contexto social tiene para la educación, o lo que Jiménez (2019) llama el *deber ser* de la realidad educativa. En el caso de las sociedades latinoamericanas la posibilidad de contar con ciudadanos que promuevan el mejoramiento de las condiciones actuales hace relevante el abordaje de la ciudadanía como tema de investigación. Siendo así, es importante considerar e indagar qué sucede con los individuos en cuanto a su rol como ciudadanos; y, ante todo, debe reconocerse que no nacemos siendo buenos ciudadanos, ni es suficiente estar en una sociedad democrática

para llegar a serlo, es la educación la que nos hace ciudadanos de una democracia (Puig, Gijón, Martín & Rubio, 2011).

En términos generales, la misión de la escuela es garantizar que los alumnos adquieran lo necesario para ser parte de una sociedad democrática (De Hoyos, 2017), esto implica considerar a la ciudadanía como uno de los temas curriculares centrales. La educación como formadora de individuos, se convierte en el fundamento de un orden social. Invita a reflexionar en el modelo de ciudadano que de ella surge ya que es producto, en parte, de la manera en que se estructuran los temas y contenidos que deben adquirirse en cada etapa de la vida. En otras palabras, podemos afirmar que la capacidad de los ciudadanos para ejercer plenamente su ciudadanía es resultado de un proceso en el que se forman como sujetos y como ciudadanos dentro de una sociedad determinada (Martínez, 2003).

La formación de ciudadanía es un proceso continuo que empieza desde la infancia y es influenciado por diversas esferas, como: la cultura, los medios de comunicación, la familia y la escuela; se considera que la interacción con el contexto esta mediada por la interacción con otros individuos, por lo que se ve al otro como un transmisor de la cultura vigente que contribuirá para el desarrollo y los aprendizajes del niño (Kohl de Oliveira, 1996).

La interacción con otros es entonces una fuente de experiencias que permiten aprender, sin embargo, persiste la idea de que el niño es un ser humano en formación en el que deben depositarse los conocimientos que posibiliten su futura participación en la sociedad (Gaitán, 2006) y más específicamente, como ciudadano. Esto tiene dos implicaciones negativas: por un lado, no se ve en el niño a un actor capaz de realizar acciones que repercutan en su entorno; y por otro, tener a los conocimientos como componente central para la formación de ciudadanía hace que se pierdan de vista otros dominios que deben ser desarrollados, tales como habilidades, actitudes y valores, cada uno de los cuales, requiere actividades y procesos didácticos distintos, que, a su vez, plantean la necesidad de hacer un abordaje que permita el aprendizaje significativo (Pedró, 2003).

Para que exista ese aprendizaje, debe brindarse al niño la posibilidad de relacionar y aplicar los contenidos escolares en su contexto inmediato; esto implica que la voz del niño sea escuchada más allá de los muros de la institución y sea considerada no como la voz escolar, sino como la voz de la ciudadanía infantil (Martínez, 2003). Sin embargo, pocos son los espacios en

los que se les brinda la oportunidad de participar para obtener experiencias que les permitan fortalecer su formación como ciudadanos.

Con estas limitaciones en mente, vale la pena preguntarse ¿cómo saber si los niños están aprendiendo? Tal como se mencionó anteriormente, la única manera es a través de la evaluación y el monitoreo del progreso que cada uno de ellos tiene; sin embargo, actualmente las evaluaciones centran su atención en el progreso de otras habilidades básicas, tales como lectura y matemáticas (De Hoyos, 2017). Como consecuencia de ello, cobra importancia la elaboración de diagnósticos o indagaciones sobre el estado de la ciudadanía, tema que ha sido abordado en numerosos contextos y poblaciones de diversos rangos de edad, dadas sus implicaciones políticas y sociales.

Una revisión sobre las investigaciones existentes sobre ciudadanía reveló, que si bien es cierto que existen estudios que han abordado el diagnóstico del estado de la ciudadanía en niños, estos se centran en abordajes exploratorios sobre contextos muy específicos (Gingold & Winocur, 2000; Huerta, 2000; Fernández, 2009; Vega & García, 2005; Redon, 2010; Corvera, 2014); mientras que los instrumentos de corte cuantitativo se han centrado en adolescentes y jóvenes que cursan la educación media y superior (Ochman & Cantú, 2013; Zambrano, Fernández, Rivera & Zapata, 2014). La revisión realizada muestra que, hasta ahora, las investigaciones sobre ciudadanía en la niñez están centradas en abordajes exploratorios y descriptivos de actitudes y concepciones generales sobre ciudadanía y democracia, pero no se ha encontrado algún instrumento de corte cuantitativo que evalúe, específicamente, los aprendizajes para la ciudadanía de niñas y niños.

Por tal motivo, en esta investigación se buscó, partiendo de una fase exploratoria que indagó las expectativas sobre el rol de los niños y niñas como ciudadanos en formación, la creación de un instrumento válido y confiable para el análisis de los aprendizajes para la ciudadanía en niños que se encuentran cursando la educación primaria, cuyo rango de edad osciló entre 6 y 12 años; que, además, permita su aplicación con miras a realizar una evaluación formativa, es decir, que permita a padres y maestros identificar los puntos que deben ser fortalecidos (De Hoyos, 2017; Martínez, 2012) para la mejora de los procesos escolares y extraescolares de formación ciudadana.

Se parte de la idea de que uno de los propósitos centrales de la evaluación formativa es conocer el estado los aprendizajes de los alumnos para contribuir a su mejora (Yorke, 2003); esto es posible debido a que el diagnóstico permite valorar si han obtenido los aprendizajes

esperados o si es necesario realizar intervenciones para la mejora de objetivos de aprendizaje específicos (Méndez & Tirado, 2016). Por tanto, se entiende a la evaluación como un “proceso basado en recoger información, analizarla, emitir un juicio sobre ella y facilitar la toma de decisiones” (Hamodi, López & López, 2015, p.150), en ese sentido es que en la presente investigación se creó un instrumento que busca servir como herramienta para contribuir a la puesta en marcha de ese proceso.

Para el desarrollo del instrumento, fue importante considerar dos aspectos clave: 1) la evaluación es una actividad que permite determinar el valor de un objeto educativo y 2) el desarrollo de instrumentos de evaluación, en sí mismo, implica delimitar y definir lo que se pretende valorar. Por ello, la evaluación es, a la vez, una herramienta para la identificación de un valor y un instrumento que define la realidad educativa (Jiménez, 2019). Si bien es cierto que en esta investigación no se persiguió el objetivo de crear estándares de evaluación, se pretendió definir y delimitar qué son los aprendizajes para la ciudadanía y qué se espera de la ciudadanía en la infancia para crear una herramienta contextualizada.

Antes que nada, se tomó como base que el ser humano es histórico-bio-psico-socio-cultural, esto se debe principalmente a dos motivos: en primer término, para entender el comportamiento debe considerarse la intervención de variables históricas, biológicas, psicológicas, sociales y culturales; y, en segundo término, el individuo (bio-psicológico) se desenvuelve en ambientes que fueron forjados por lo histórico-socio-cultural. Esto implica que, para estudiar al ser humano y su comportamiento, debe considerarse su naturaleza polifacética (Díaz-Guerrero, 1994). Siendo así, no pueden estudiarse a los niños y niñas, ni a ningún otro actor social, separados de su contexto.

Por consiguiente, y como parte de las variables bio-psicológicas, en esta investigación se aborda a la Teoría del Desarrollo Moral, propuesta por Kohlberg como una guía que permite comprender qué se espera de los niños y niñas según su edad. La importancia de tomar en cuenta esa teoría radica en que el proceso de maduración sienta las bases que posibilitan ciertos tipos de interacción que a su vez, y con la ayuda de los actores de su entorno inmediato y otros apoyos culturales y sociales, permiten que las experiencias de aprendizaje del niño se expandan (García, 2006). Puede decirse entonces que el aprendizaje es promovido y regulado tanto por el desarrollo biológico de los niños y las niñas como por el contexto, y al mismo tiempo que el aprendizaje produce desarrollo (National Research Council, 2000).

Debido a eso, fue necesario realizar una exploración de la influencia del componente histórico-socio-cultural, es decir, de cómo contribuyen los ambientes en que el niño se desenvuelve día a día; su importancia es que el desarrollo del niño dependerá de las experiencias que le son dadas o no, es decir, sus capacidades son moldeadas por el ambiente y por los individuos con los que interactúan (Bandura & Walters, 1990).

Ante este panorama, y teniendo como objeto de estudio a los aprendizajes para la ciudadanía y su análisis a través de la evaluación, con un instrumento validado cuantitativamente, la presente investigación buscó responder a la siguiente pregunta y objetivos:

1.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los aprendizajes para la ciudadanía que se esperan de los niños y niñas que cursan la educación primaria en la ciudad de Xalapa Veracruz y con cuáles cuentan?

1.2 Objetivo general

Analizar los aprendizajes para la ciudadanía de los niños y niñas que cursan la educación primaria en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

1.2.1 Objetivos específicos:

- Explorar los componentes de la ciudadanía en niños y niñas de nivel primaria.
- Crear el Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC).
- Obtener datos psicométricos del Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC) para dar cuenta de su validez y confiabilidad.
- Analizar los resultados del Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC) de acuerdo con las etapas del desarrollo moral.

1.3 Justificación de la investigación

La ciudadanía plena es una aspiración de todas las sociedades modernas, ya que implica igualdad de derechos y obligaciones para todos los miembros de determinada sociedad. Además de tener implicaciones en los regímenes democráticos, ser ciudadano conlleva tener un vínculo social con quienes forman parte de la comunidad en la que nos desarrollamos, por lo que se puede considerar que la ciudadanía es, además de una estructura, una forma de vivir y de relacionarse con los otros (Martínez, 2003), por tanto, ser ciudadano incluye también la capacidad de contribuir y buscar mejoras para el grupo social del que se es parte (Milani, 2006).

No obstante, y pese a que los gobiernos establecen leyes que buscan avances en esta materia, en la actualidad estamos lejos de ese ideal de ciudadanía. Es posible observar serios deterioros en materia de convivencia y cohesión social que provocan mayores problemas, descontentos sociales e incluso signos de ingobernabilidad (Gutiérrez, 2011).

Los altos índices de pobreza, desigualdad, violencia y desconfianza; las grandes dificultades en el acceso a los derechos; las bajas tasas de participación electoral, etc., son indicios actuales de una ciudadanía de baja calidad. Los números indican que, históricamente, América Latina ha sido una región con alto nivel de desigualdades y esta situación prevalece a pesar de los avances logrados. En materia económica, para el año 1990 la región ocupaba el segundo lugar según el índice de Gini del banco mundial, diez años después se encontraba ya por arriba de África Sub-Sahariana lo que la convertía en la región más desigual del mundo; pese a los avances logrados, para el año 2008, el índice de Gini de la región era de 48.3 por lo que aun ocupaba el puesto de la región con más desigualdad del mundo (Ortiz & Cummins, 2012).

En materia de seguridad, cifras obtenidas por Latinobarómetro muestran que los latinoamericanos que reportaron haber sido víctimas de algún delito ha oscilado del 31% al 44% entre el 2004 y el 2016; mientras que, del 2007 al 2016, el porcentaje de las personas encuestadas que sentían temor a ser víctimas de la delincuencia osciló entre el 38% y el 43%. Para el caso específico de México, en 2016 el 30% de los mexicanos considera que el problema más importante del país es la delincuencia, mientras que el 46% dice haber sido víctima de algún delito y el 31% expresa que todo el tiempo siente temor a ser víctima de la de algún delito con violencia (Latinobarómetro, 2016).

Sobre los niveles de desconfianza, en el año 2015 se realizó un diagnóstico sobre índice de confianza interpersonal de los mexicanos, encontrando que solo el 28% cree que puede confiar en la mayoría de las personas; mientras que, en referencia a la confianza en las instituciones, el 23% confía en la policía y el 36% en el gobierno (INE, 2015). Los resultados de México, son muy similares a los obtenidos en América Latina a través del Informe de Latinobarómetro 2016, que muestra que el índice de confianza interpersonal de los latinoamericanos es de 17%; respecto a la confianza en las instituciones, el 38% de los ciudadanos confía en la policía y el 28% en el gobierno, esto sin duda se debe a que el 73% de los ciudadanos considera que los gobiernos solo actúan para el beneficio de unos pocos grupos

poderosos y a que la corrupción se convirtió en el problema principal en varios países (Latinobarómetro, 2016).

Al considerar las cifras obtenidas en los ámbitos económico, de seguridad y desconfianza, podemos notar que en la actualidad resultan muy evidentes las carencias y desigualdades presentes en las sociedades latinoamericanas. Esta situación puede cambiar con la constante contribución de los ciudadanos que componen la sociedad (González-Agapito, 2007).

A lo largo de la historia, a los ciudadanos se les ha considerado actores habilitados para ejercer sus derechos mediante la participación en las decisiones del Estado, especialmente aquellas que son importantes en la esfera pública. Debemos entonces preguntarnos si contamos con ciudadanos capaces de participar activamente en la lucha por la igualdad perseguida por las sociedades democráticas y ahora, como tema de actual relevancia, en la lucha por la paz. Pero, además, ya que solo mediante la educación podemos ser ciudadanos de una democracia (Puig, Gijón, Martín & Rubio, 2011), vale la pena preguntarnos, qué tipo de ciudadanos estamos formando, y qué ciudadanos necesitamos y queremos como sociedad.

La educación es considerada como formadora de individuos y es también el fundamento de un orden social. Así, el modelo de ciudadano es influido directamente por los contenidos curriculares seleccionados, así como por el discernimiento de los modos de vida que son deseables para la sociedad en determinado momento. En otras palabras, podemos afirmar que la capacidad de los ciudadanos para ejercer plenamente su ciudadanía es resultado de un proceso en el que se construyen sujetos-ciudadanos (Martínez, 2003).

En este sentido, en el siglo XIX se crearon en Latinoamérica planes educativos que dieron forma al currículo de civismo (INE, 2015). En México, la educación cívica y ética asume el rol del instrumento de formación de ciudadanía, por lo que se ha considerado importante darle un lugar relevante dentro del currículo de escuelas primarias y secundarias (SEP, 2011).

Debemos ser conscientes de que la educación es uno de los principales medios en los que los individuos socializan, por lo que es necesario conocer qué está plasmado en ella y realizar cambios significativos que ofrezcan un escenario adecuado para la formación de futuros ciudadanos (Anaya-Rodríguez & Ocampo-Gómez, 2016). Sin embargo, la formación del ciudadano tiene lugar no solo en la escuela, se ve influida por diferentes contextos que repercuten en el individuo; estos contextos son descritos por la teoría ecológica como: el

microsistema, que está constituido por los ambientes inmediatos del niño (la casa, la escuela y el grupo de pares); el mesosistema, que tiene que ver con las interacciones, congruencias y contradicciones de los microsistemas en que el niño se desenvuelve; el exosistema, que incluye a los medios de comunicación y a las instituciones que regulan lo que sucede en los microsistemas; y el macrosistema, que comprende a la cultura (Bronfenbrenner, 1979).

La importancia de la enseñanza de ciudadanía se puede observar en cada nivel, y en cada uno de ellos prevalecen las acciones para la búsqueda de igualdad, mejores condiciones de vida y mejor convivencia.

A nivel regional, desde 1996 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su informe Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, designó a la formación de la ciudadanía moderna como uno los objetivos de la educación, con miras a reducir las desigualdades y promover el desarrollo económico de la zona (CEPAL-UNESCO, 1996).

A nivel internacional, la Unión Europea, estableció la competencia social y ciudadana como uno de sus ocho ejes clave para la educación por competencias (Bolívar, 2010). Mientras que, a nivel global, esto ha sido plasmado en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016, dichos objetivos son de aplicación universal y comprometen a los países que los adopten a intensificar sus esfuerzos hasta el 2030; el objetivo final es no dejar a nadie atrás. Esto a través de acciones que busquen poner fin a la pobreza, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático (ONU, 2016). Resulta evidente que, para el logro de esos objetivos, debe abordarse el tema de la formación ciudadana.

Pero ¿Por qué abordar la formación ciudadana desde la infancia? En general, la infancia ha pasado por diversas concepciones, desde que era invisibilizada y se consideraba a los niños como seres incompletos que eran recipientes en los que debía depositarse información que contribuyera a su maduración y por tanto a su integración a la sociedad (Aries, 1987). Sin embargo, esta perspectiva ha ido cambiando en diversos aspectos, uno de ellos es la formación como ciudadano. Tal como lo expone Martínez (2003), no es útil pensar que exista la posibilidad de separar a la ciudadanía en dos etapas, una en la niñez donde se aprenda cómo ser ciudadano y otra en la edad adulta donde se lleve a la práctica. La ciudadanía no puede concebirse como un “hoy no se es” y “mañana sí se es”, tal como es percibido al considerarse la edad como requisito reglamentario para ser ciudadano. Más bien se trata de procesos continuos, que implican maneras de ser y no solo de pensar, por lo que el ser ciudadano se logra

ejerciendo la ciudadanía y siendo respetado y reconocido como tal. Pese a esto, los niños y niñas aún son excluidos de los espacios públicos y procesos de participación, y se separan a los infantes de las actividades que se considera únicamente como propias de adultos al ser ciudadanos “plenos”, siendo que son esos, finalmente, los procesos en los cuales se puede fortalecer su formación como ciudadanos (Ramírez & Contreras, 2014).

Por ser la formación ciudadana de vital importancia, ha sido investigada desde distintas perspectivas, destacando aquellas que se interesan en medir de una u otra manera la ciudadanía. El interés en la medición de la ciudadanía y los procesos relacionados se debe a que, de acuerdo con Huerta (2009), las intervenciones en edades tempranas son claves para el reforzamiento de la formación ciudadana, sin embargo, no es conveniente permitir que dichos reforzamientos se realicen de manera libre o al azar, es necesario realizar acciones basadas en datos acerca del contexto, si es que se pretende conseguir una diferencia significativa.

En este contexto, el estudio sobre el análisis y evaluación de la ciudadanía ha cobrado importancia, ya que permite conocer y comprender como es que se forma y ejerce. Siendo así, realizar diagnósticos o exploraciones del estado de la ciudadanía ha sido un tema muchas veces abordado en numerosos contextos y poblaciones de diversos rangos de edad (Gingold & Winocur, 2000; Huerta, 2000; Fernández, 2009; Vega & García, 2005; Redon, 2010; Corvera, 2014, Ochman & Cantú, 2013; Zambrano, Fernández, Rivera & Zapata, 2014), dadas sus implicaciones políticas y sociales.

1.4 Investigaciones sobre ciudadanía

Desde que nace la concepción de ciudadanía con Marshall en el año 1950, se considera qué el ejercicio pleno de la ciudadanía es una meta por alcanzar, ya que además de tener implicaciones en los regímenes democráticos, ser ciudadano implica tener un vínculo social con quienes forman parte de la comunidad en la que nos desarrollamos, por lo que se puede considerar que la ciudadanía es, además de un estatus otorgado, una forma de vivir y de relacionarse con los otros (Martínez, 2003).

Para conocer cuál es el estado real de la ciudadanía y contribuir a alcanzar el ideal del ejercicio pleno, diversos estudios (Gingold & Winocur, 2000; Huerta, 2000; Araújo-Olivera, Yurén, Estrada & De la Cruz, 2005; Fernández, 2009; Vega & García, 2005; Vargas, Echavarría, Alvarado y Restrepo, 2009; Redon, 2010; Corvera, 2014, Ochman & Cantú, 2013; Zambrano, Fernández, Rivera & Zapata, 2014) han intentado dar cuenta de las características

de la ciudadanía. Para lograrlo, de alguna manera han evaluado sus significados, implicaciones y tipos. Sin embargo, las aproximaciones sobre este tema han sido diferentes según el tipo de población a la que está dirigida la investigación. A continuación, se presenta un recorrido sobre algunas de estas investigaciones, que han sido divididas de acuerdo con la edad de los sujetos de estudio.

1.4.1 Ciudadanía en niños

Resulta importante abordar los estudios realizados a la población infantil, es decir, aquellos que cursan la escuela primaria o incluso de edad menor.

El tema de la ciudadanía fue abordado por Vega y García (2005) quienes centraron su interés en el tema de los imaginarios de ciudadanía en niños de Barranquilla, Colombia, de entre 9 y 11 años, con el objetivo de comprender cómo es que los niños y niñas se van integrando y formando como ciudadanos, los datos fueron recolectados mediante grupos de discusión y diario de campo. Los resultados fueron reportados de acuerdo con los estratos económicos a los que pertenecían: los niños de estrato económico bajo, refieren que un ciudadano es aquel que vive en determinada ciudad, aquellos que son mayores de edad y aquellos que viven dentro de la ley; los malos ciudadanos son aquellos que infringen la ley. Por otro lado, los niños de estrato económico medio coinciden en que los ciudadanos son aquellos que pertenecen a determinada ciudad, pero difieren en lo que hace “bueno” a un ciudadano, considerando que además de seguir las reglas, un buen ciudadano debe abrir negocios (por ejemplo, centros comerciales). Por último, los niños de estrato económico alto siguen coincidiendo en qué, para ser ciudadano, se debe pertenecer a una ciudad, pero consideran que además se deben pagar impuestos y califican de buenos ciudadanos a aquellos que siguen las reglas y a quienes practican la caridad.

En Chile, Rendón (2010) realizó una aproximación a las apropiaciones conceptuales, valores y prácticas presentes en los discursos y acciones de niños y niñas de 4 a 10 años de edad pertenecientes a 8 escuelas, el objetivo de su abordaje fue analizar el papel de la escuela como espacio de formación ciudadana; en este estudio se utilizaron registros de observación, análisis documental, entrevistas formales y espontáneas, así como “fotos-memoria” para poder colectar información de los niños más pequeños.

Por su parte, Corvera (2014) usó la entrevista semiestructurada en su estudio, cuyo objetivo era conocer el impacto y el alcance del proyecto “La ciudad de los niños y niñas”,

surgido en Italia y replicado en las ciudades de Montevideo y Rosario, en Uruguay. El proyecto evaluado se centra en la participación de los niños como ciudadanos capaces de mejorar su entorno, por lo que el estudio tiene énfasis en el ámbito extraescolar. Los resultados mostraron que además de fomentar la participación de los niños y niñas, esta iniciativa permitía mayor involucramiento de las autoridades municipales y de la comunidad, todo en pro de cambios y mejoras físicas en la localidad.

En México, Gingold y Winocur, realizaron a finales de 1997 y principios de 1998 un estudio cualitativo sobre las representaciones de los valores democráticos en niños de 4° y 6° de primaria, esto con el objetivo de examinar la influencia de las campañas de educación cívica y ética desarrolladas por el IFE (Instituto Federal Electoral). La investigación se realizó en 10 estados de la república, a través de entrevistas grupales. Los niños participantes asocian a la democracia primero como una manera de elegir a los representantes, pero específicamente en la escuela como una manera obtener orden; en la familia, la democracia se asocia con la búsqueda de consensos y la no discriminación por diferencias entre los miembros; y, por último, la democracia entre pares es concebida a manera de reglas, consensos y como mecanismo de manejos de conflictos que se presentan en el juego (Gingold & Winocur, 2000).

Elizondo (2000) también realizó una aproximación cualitativa a niños de 4° de primaria, centrándose en identificar cuáles son las prácticas cívicas en la escuela; el estudio fue de corte etnográfico y tuvo una duración de cuatro semanas. Como conclusión a su estudio, la autora nos dice que la escuela es en definitiva una institución que participa en la construcción de ciudadanía, sin embargo, se requiere de mecanismos que hagan de esta adquisición un asunto reflexivo y consciente en el que los niños no perciban que se les imponen reglas de manera arbitraria, se necesita tomar en cuenta su participación.

Por último, es importante un acercamiento de corte cuantitativo aplicado a niños que cursan la educación primaria. Este fue realizado en 3 ciudades del norte de México, en donde se aplicaron encuestas a niños y niñas que cursaban 6° grado de primaria en 64 escuelas, la aplicación se llevó a cabo entre 2006 y 2007. El objetivo de la investigación fue responder a las preguntas: ¿Cómo se están formando los futuros ciudadanos?, ¿cuáles son sus actitudes respecto de elementos clave en la democracia, tales como la conciencia cívica y la participación política? Y ¿qué papel tienen agentes mediadores tales como las noticias por televisión y las discusiones políticas familiares? Los resultados arrojaron qué en el ambiente doméstico, donde convergen la televisión y los miembros de la familia como factores que contribuyen a definir

actitudes frente a la política y la participación, siendo así, aquellos niños que están expuestos a programas de noticias y a discusiones sobre esto con sus padres, tendrán una mejor disposición ante este tema (Huerta, 2009).

1.4.2 Ciudadanía en adolescentes

Dentro de las investigaciones referidas a ciudadanía en adolescentes pueden encontrarse estudios con enfoques mixtos y cualitativos.

En 2005, se realizó en el estado de Morelos una investigación mixta cuyo objetivo era analizar cuáles son los valores que influyen en la formación ciudadana de estudiantes que cursan la educación secundaria, los datos fueron recabados mediante entrevistas, observaciones y finalmente se aplicó un cuestionario cuyo objetivo era corroborar la información obtenida con las técnicas abordadas anteriormente (Araújo-Olivera, Yurén, Estrada & De la Cruz, 2005). Sus hallazgos más importantes destacan: la dimensión de la moral social, entendida por ellos como las reglas que se deben seguir y que son marcadas por la comunidad; el respeto, al que los jóvenes entienden como “no lesionar los intereses de los otros” y resalta la idea de que es valorado por su ausencia; democracia, a la cual asocian como un ideal, como un horizonte a alcanzar y como un medio para lidiar con los conflictos políticos. La conclusión de este estudio es que se requiere una educación crítica que permita que los alumnos se formen como ciudadanos.

Por su parte, Vargas, Echavarría, Alvarado y Restrepo (2009), realizaron en Colombia un estudio de tipo cualitativo, cuyo objetivo era indagar sobre los sentidos y significados que la ciudadanía tenía para jóvenes que cursaban la educación secundaria y cuyo método de recolección de información fue un taller pedagógico que permitió combinar diversas técnicas como la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad y la discusión grupal. Los resultados apuntan a que los jóvenes conciben a la ciudadanía en cuatro categorías: como aquello que da lugar al sujeto en la sociedad y la cultura, centrado en las normas que dan lugar a la protección de los bienes públicos; como el sentido del derecho y la ley en la organización y la convivencia, descrito como los derechos que los jóvenes saben que poseen; las percepciones del actuar moral y político de los líderes y de los políticos, relacionado con la noción de exigir rendición de cuentas a los representantes, políticos y lo que se espera en las sociedades democráticas; por último, las percepciones y consumos de ciudad que hacen los

ciudadanos y ciudadanas, que está relacionado con el sentido de pertenencia a la ciudad y las oportunidades que esta les brinda.

1.4.3 Instrumentos de medición sobre ciudadanía

Hasta ahora se han mencionado algunas de las investigaciones tanto de corte cualitativo, como cuantitativo que abordaron el tema de la caracterización o medición de la ciudadanía, sin embargo, existen investigaciones que hacen énfasis en la creación de instrumentos que cuenten con validez y confiabilidad estadística, como los que a continuación se presentan.

Ochman y Cantú, desarrollaron en 2005 un proyecto de investigación cuyo objetivo fue evaluar las competencias ciudadanas en estudiantes que cursaban educación media superior y superior en México. Estos autores buscaron realizar una evaluación de las propuestas e iniciativas creadas con base en el interés de formar ciudadanos capaces que contribuyan a la democracia ciudadana, su propuesta es realizar esto a través de la evaluación de las competencias con que cuentan los jóvenes (Ochman & Cantú, 2013). El resultado de su estudio no es un instrumento de medición de las competencias ciudadanas, sí arroja luz sobre cuáles son las competencias que los autores consideran clave si se quiere trabajar el tema con poblaciones de adolescentes y adultos; consideran ocho competencias: perspectiva social y búsqueda del bien común/justicia, respeto a la diversidad, manejo y resolución de conflictos, participación democrática, respeto y valoración de la legalidad, comprensión de la democracia como sistema de gobierno, comprensión de la democracia como forma de vida; y ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder.

En Colombia, se realizó un instrumento similar que buscaba evaluar conocimientos sobre ciudadanía y competencias ciudadanas de estudiantes universitarios, el fin último de la evaluación era contribuir a direccionar los procesos de enseñanza que se dan en las cátedras de formación integral impartidas en las universidades (Zambrano, Fernández, Rivera & Zapata, 2014). Las competencias que este instrumento mide se estructuraron en cinco dimensiones: conocimientos ciudadanos y competencias comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras. El instrumento contó con validez de contenido a través del juicio de expertos y mediante un análisis factorial se obtuvo validez de constructo y consistencia interna; además, obtuvo confiabilidad a través de Alfa de Cronbach (0.75).

En el ámbito internacional podemos encontrar al Estudio sobre Educación Cívica (CIVED, por sus siglas en inglés), en el que actualmente participan Austria, Bélgica, Bulgaria,

Chile, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong SAR, Hungría, Israel, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Federación de Rusia, República Eslovaca, Eslovenia, Suecia, Suiza y Estados Unidos. Cuenta con varias versiones que fueron desarrolladas por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y cuya primera aplicación fue en 1971; tuvo una reestructuración de ítems en aplicaciones posteriores, dichos cambios obedecieron a los cambios políticos experimentados en la década de los ochentas a nivel global, tales como la participación de la mujer en la política y el mercado laboral, la caída de las estructuras políticas en Europa del Este, la globalización económica y el nacimiento de la Unión Europea. La prueba está validada para aplicarse a adolescentes de 14 años y su objetivo es contribuir al entendimiento y mejoramiento de la enseñanza de la educación cívica como herramienta para la formación de ciudadanía (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz., 2009).

Entre 2002 y 2003 se realizó en México una réplica del CIVED a una población de entre 13 y 15 años perteneciente a ocho estados de la república. La aplicación se hizo tomando como base la mayoría de los reactivos de la prueba internacional e incorporando cinco reactivos de civismo del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), con el objetivo de posibilitar un análisis comparativo con las aplicaciones del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Asimismo, incluyeron 16 reactivos elaborados por los autores y 14 para recabar información sobre variables de la población como género, edad, escolaridad de los padres e ingreso familiar, para relacionarlos con los resultados de la prueba (Tirado y Guevara, 2006). Los resultados de esa aplicación ubicaron a los participantes en un nivel medio.

Pese a que parte del instrumento ya había sido aplicado, fue hasta 2007 y 2008 cuando nuevamente se realizaron aplicaciones a jóvenes de entre 13 y 17 años en Baja California, cuyo objetivo era adaptar y obtener validez y confiabilidad de los 154 reactivos del CIVED. Esto se efectuó teniendo en consideración que la prueba fue realizada en el idioma inglés y requería ser traducida y los reactivos necesitaban ser adaptados al contexto mexicano (Caso, González-Montesinos y Rodríguez, 2009). Una vez realizada la aplicación, se obtuvo la validez de constructo mediante los criterios CFI (0.90) y RMSEA (0.60).

Finalmente, en 2009 la IEA reporta los resultados de su aplicación *del International Civic and Citizenship Educational Study (ICCS)* en Latinoamérica. Este estudio ha sido aplicado en diversas regiones del mundo y se interesa en recolectar información sobre el conocimiento cívico de los estudiantes, sus percepciones sobre las instituciones públicas, el

Gobierno y el Estado de derecho, además de sus actitudes básicas hacia la convivencia pacífica de diversos grupos dentro de la sociedad. Contó con 80 ítems tomados del CIVED y 16 ítems adaptados para la región. En general midió conocimientos sobre sociedad civil y sistemas cívicos, principios cívicos y participación e identidades cívicas. La confiabilidad del instrumento se obtuvo a través del modelo Rasch (0.84). El instrumento ubica los países en tres niveles alto, medio y bajo dependiendo del puntaje obtenido. En promedio, la región fue calificada en un nivel medio y México, fue calificado como bajo. Es importante hacer notar que dicho estudio está diseñado para aplicarse en jóvenes de entre 13 y 15 años y que, hasta ahora, no se ha encontrado información sobre un estudio similar en niños y que mida este constructo como aprendizajes (Schulz, et.al., 2009)

Se puede concluir que no se encontró hasta ahora instrumento alguno que explore el tema de aprendizajes para la ciudadanía en niños. Esto pudiera ser resultado de dos factores: el primero que es difícil conceptualizar y operacionalizar la ciudadanía específicamente en niños si se parte de las concepciones de ciudadanía que hasta ahora se han aportado en la literatura; y el segundo, que suele considerárseles a los niños como “pre-ciudadanos”, es decir, es una etapa de la vida en las que los individuos son excluidos del espacio público y de los procesos de participación, lo que termina por mermar su desempeño como ciudadanos plenos en la sociedad (González, 2012; Ramírez & Contreras, 2014). De ahí la importancia de reflexionar acerca de la ciudadanía en la infancia y los aprendizajes que esperan en esa etapa.

Capítulo II. Los aprendizajes para la ciudadanía: su contribución a la formación del niño

A continuación se realiza un abordaje teórico acerca de los aprendizajes, la ciudadanía y el desarrollo moral en la infancia, con miras a contribuir a la compresión y construcción de definiciones que permitan calificar cuales son los componentes de la ciudadanía en la infancia y qué es lo que se espera que los niños y niñas aprendan sobre el tema, así como la influencia del medio en el que se desarrollan.

2.1 El aprendizaje y su componente social

Para introducirnos al tema, debemos considerar que el aprendizaje ha sido definido por diversas disciplinas, tales como la filosofía, la antropología y la sociología, cada una ellas enfatiza los aspectos que son de interés para su área de estudio; por tanto, es necesario delimitar la perspectiva que permea los contenidos de esta investigación, esta es la psicología.

En psicología, existen tres conceptos centrales que son incluidos en la mayor parte de las definiciones de aprendizaje: el primero de ellos es *cambio*, porque se considera que cuando existe aprendizaje, existen también cambios al interior del organismo (químicos, eléctricos o anatómicos), estos cambios tienden a ser estables; el segundo es *conducta*, este concepto está relacionado con el anterior, ya que se considera que los cambios producidos por el aprendizaje pueden manifestarse, tanto al interior del organismo como en el comportamiento del mismo, es decir, al exterior; y por último, encontramos a la *experiencia*, a la que se ve como un factor que posibilita el aprendizaje (Chance, 1984).

El estudio de esos conceptos llevó a Chance (1984) a elaborar la siguiente definición de aprendizaje:

El aprendizaje es un cambio relativamente estable, sin especificar, dentro del organismo que posibilita un cambio en la conducta; se debe a la experiencia y no puede explicarse en términos de reflejos, instintos, maduración o influencia de la fatiga, de las lesiones, enfermedades o drogas (p. 17).

De esta definición, por un lado, se destaca la importancia de mencionar que los seres humanos atraviesan una serie de cambios conductuales que no deben ser considerados como aprendizaje;

y por otro, destaca la consideración de que la experiencia es un factor que hace posible el aprendizaje.

Por su parte, Puente (2003) considera al aprendizaje como “un cambio en la disposición de un organismo para comportarse de una determinada manera como resultado de la experiencia, el estudio, la instrucción, la observación y la práctica” (p. 202). Esta definición se ajusta al enfoque de la presente investigación debido a que pone énfasis en el componente sociocultural, al retomar como punto central a la experiencia del individuo y la sitúa como resultado de la interacción con otros, es decir, considera que el aprendizaje está estrechamente relacionado con la socialización, a la vez que enuncia cuáles son los tipos de experiencias sociales que estimulan el aprendizaje: la instrucción, la observación y la práctica.

Para comprender con mayor profundidad el componente sociocultural, conviene remitirse a la teoría sociohistórica; para Vygotsky, el funcionamiento mental de los seres humanos se constituye con base en su marco histórico, institucional y cultural (Wertsch, 1993). Su importancia para el aprendizaje queda enunciada en la Ley genética general, la cual dice que toda función psicológica se da dos veces; la primera, en el plano social, es decir, por el sujeto y su interacción con otros y la segunda, en el plano psicológico, de manera interna (Werstch, 1988). Dicha ley permite vislumbrar que existe una relación entre la interacción y el aprendizaje (Kohl de Oliveira, 1996), y debido a ella, se dan procesos de internalización, gracias a los cuales el niño se apropiá de los aprendizajes.

A partir de la internalización podemos comprender que la cultura no es independiente de los individuos, sino que esta se interioriza como actividad mental y por tanto es parte del sujeto; dicho de otra manera, el hombre es cultura internalizada (Blanck, 1993). Debido a esto, los miembros del grupo social se convierten en mediadores culturales y su intervención deliberada (como en el caso de la escuela y de la educación informal) es esencial para el aprendizaje tanto de contenidos teóricos, como para la transmisión de la cultura vigente y del conjunto de reglas culturales que posteriormente serán internalizadas como formas de autorregulación (Carrera & Mazzarella, 2001; Kohl de Oliveira, 1996).

Por otro lado, la teoría de Vygotsky considera también el componente bio-psicológico del aprendizaje, al exponer que el desarrollo del niño dependerá de la estructura biológica que lo dota de las características propias de la especie; la cual le brinda la posibilidad de desarrollar las funciones superiores típicamente humanas, sin embargo, estas funciones podrán

desarrollarse gracias a la interacción con otras personas y la participación en actividades reguladas culturalmente (Cubero & Luque, 2010), esto quiere decir que existe una estrecha interrelación entre el aprendizaje y el desarrollo (Vygotsky, 1996).

Siendo así, y tal como ya se ha mencionado, no se puede estudiar el individuo, en este caso a los niños y niñas, como un ser aislado; debe hacerse un abordaje que permita concebirlo como un actor inmerso en un contexto que en gran medida contribuirán a su desarrollo (Cortés, 2002). Ante este escenario, y teniendo como objeto de estudio los aprendizajes para la ciudadanía, se requiere hacer una revisión de los diversos ambientes que tienen influencia en el desarrollo de los niños y niñas, como ciudadanos. Todo esto desde una perspectiva de análisis sociohistórico, cuya concepción del aprendizaje está estrechamente ligada a procesos de relaciones interpersonales, es decir, la interacción del individuo con el medio (Kohl de Oliveira, 1996).

El objetivo es tener una perspectiva que permita visualizar como es que los sistemas, en los que los niños y niñas están inmersos, dan lugar a estructuras o niveles que se influyen mutuamente y funcionan como un filtro de contenidos y temas que, finalmente, se manifiestan en los aprendizajes y en las prácticas cotidianas de los ciudadanos.

2.2 Los niveles de influencia ambiental para el aprendizaje de la ciudadanía

Para articular el análisis de las influencias del contexto en los aprendizajes, se recurrirá a la teoría ecológica postulada por Urie Bronfenbrenner (1987), ya que, al hacer una diferenciación más fina de en qué medida el sujeto puede interactuar con otros y como los otros pueden influir en él, permite realizar un análisis detallado de las influencias del ambiente en el desarrollo del infante. En esta teoría se distinguen cinco niveles de influencia ambiental: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, macrosistema y el cronosistema. Todos ellos permiten comprender cómo el contexto, los actores en él y la interacción entre ellos funcionan como reguladores y estructuradores de los niños y niñas.

El microsistema, considerado como el primero de los niveles de Bronfenbrenner (1987), incluye al entorno más inmediato y cotidiano. Esto es: la casa, en donde interactúa con los padres, hermanos, abuelos, etc.; la escuela en donde los niños y niñas establecen relaciones con sus maestros y pares; y el vecindario, en donde podrán socializar tanto adultos como otros niños.

El segundo nivel, es el mesosistema, que está constituido por los vínculos entre dos microsistemas. En este nivel puede abordarse, por ejemplo, como las reglas instituidas en el hogar influyen en el comportamiento en la escuela. Tanto en este nivel como en el anterior, se ve a los niños y niñas como participantes activos.

El tercer nivel, considerado en esta teoría, es el exosistema. Aquí deben tomarse en cuenta aquellos entornos en los que se presentan hechos que afectan lo que ocurre en el ambiente inmediato donde se desarrolla los niños y niñas, es decir, a los microsistemas. En estos entornos el individuo no aparece como participante activo, pero las decisiones y contenidos abordados a este nivel, tienen mucha influencia en su desarrollo. Ejemplo de esto son los planes y programas determinados por instituciones gubernamentales, que inciden directamente en la escuela (microsistema) y, por tanto, en el niño.

En un cuarto nivel, encontramos al macrosistema. Está constituido por aquellos esquemas culturales generales, que se encuentran vigentes en determinado país, así como las ideologías y sistemas políticos dominantes, ya que a su vez incidirán directamente en los exosistemas y por tanto en los individuos.

Por último, encontramos al cronosistema, que constituye el quinto nivel de esta teoría. Básicamente constituye la dimensión temporal, es decir, la permanencia del individuo en determinados ambientes o en los cambios en la estructura familiar, escuela, grupo religioso, que pudieron darse a lo largo de su vida. También son considerados los cambios en la política pública, ya que impactan en el desarrollo del niño al incidir directamente en sus condiciones de vida a través de cada uno de los sistemas.

Como ya se mencionó, tanto la teoría sociohistórica como la ecológica de los sistemas resultan convenientes para la presente investigación, ya que permiten, por un lado, considerar las aportaciones que la esfera social hace al desarrollo y por otro, esquematizar los niveles contextuales que influyen en la formación del individuo, así como delimitar quienes son los actores involucrados en cada uno de ellos. Siendo así, a continuación, la perspectiva educativa de la ciudadanía será abordada con base en los niveles propuestos por la teoría ecológica, específicamente cómo es que cada uno de ellos delimita y estructura los contenidos que permiten (o no) la formación de los niños y niñas como ciudadanos.

2.2.1 El macrosistema: la ciudadanía y la democracia

La noción moderna de ciudadanía nace en 1950 a partir del análisis que T.H. Marshall realiza un análisis del caso de Gran Bretaña. Su interés principal era el efecto que la ciudadanía produce en las clases sociales, por lo que centró su análisis en cómo la ciudadanía permite la consecución de derechos de las clases sociales, y por tanto, influye en la mejora de sus condiciones de vida. Realizó aportes a los conceptos sociológicos de la clase social, ya que brindó las bases para su posterior análisis. Contribuyó también a los debates en torno al concepto de Estado del bienestar, surgido en el periodo de la posguerra.

A partir del análisis de un caso específico, Marshall definió a la ciudadanía como un estatus que es concedido a los miembros de una sociedad y que a su vez les otorga un paquete de derechos y obligaciones (Marshall & Bottomore, 1998). Dividió a los derechos otorgados en:

- *Derechos civiles*. Entendidos como el conjunto de libertades que el Estado debe garantizar a sus miembros, así como seguridad jurídica que le permita tener acceso a la justicia.
- *Derechos políticos*. Capacitan a todos los miembros de la sociedad para elegir a sus representantes, al mismo tiempo que los habilitan para ser votados en el proceso de elección de representantes.
- *Derechos sociales*. Constituyen al Estado de bienestar, entendido como la garantía de que todos los miembros de la sociedad tendrán acceso a condiciones básicas para la vida como salud, vivienda y educación.

Tomando en consideración esos derechos, el análisis de Marshall concluyó que en las sociedades existe cierta tendencia de transitar hacia la igualdad. Esta hipótesis tiene su base en el caso de Gran Bretaña, donde se dio de manera progresiva una conquista de derechos civiles, posteriormente de los derechos políticos y finalmente de los derechos sociales. Sin embargo, el desarrollo de las sociedades europeas demostraría que el caso de Gran Bretaña, descrito como una progresión armónica rumbo a la igualdad, no es un caso típico (Marshall & Bottomore, 1998).

El posterior estudio de otras sociedades europeas permitió descubrir la existencia de regímenes en los que se sacrificaban unos derechos por otros. Ejemplo de esto fueron las sociedades socialistas descritas por Marshall y Bottomore (1998), en las que se establecieron

algunos derechos sociales importantes, pero extinguiendo derechos civiles y políticos. Pese a las deficiencias de este primer abordaje de Marshall, es relevante considerar que esta teoría realizó una aportación de suma importancia al tema de la ciudadanía, esto es, permite distinguir a las sociedades con regímenes democráticos como aquellas en las que se puede acceder a los derechos y obligaciones que permiten ser considerado como ciudadano.

El estudio de la ciudadanía en contextos cercanos al nuestro, permite conocer cómo se vive la ciudadanía en la actualidad. Ejemplo de esto es el caso de América Latina, donde existen regímenes democráticos que están enmarcados por desigualdades y omisiones de derechos que limitan el desarrollo de la ciudadanía. Como consecuencia de esto, la noción de ciudadanía ha sido reconocida como un arma crucial en la lucha contra la desigualdad económica y social, y tan importante como eso, es considerar que la ciudadanía ha estado ligada a luchas históricas por alcanzar la democracia. Por tanto, en América Latina, la redefinición de ciudadanía ha sido producto de actores tanto sociales como políticos (Dagnino, 2005).

En el caso específico de México, se reconoce la existencia de un régimen democrático. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada en 1917 establece los derechos que el estado mexicano deberá otorgar a sus ciudadanos. Además, el artículo 26 instituye que el gobierno mexicano deberá organizar un sistema de planeación democrática que permita la participación de la sociedad y recoja sus demandas, con miras a lograr una democratización política, social y cultural.

Si bien es cierto que los esfuerzos por influir en la formación de ciudadanía se han realizado desde el siglo pasado, la existencia de un partido hegemónico durante 70 años y su posterior declive, a partir de las elecciones presidenciales realizadas en el año 2000, dejó marca en el desarrollo de la ciudadanía y por tanto en la exigencia de derechos y en la participación (Barba, 2007), es decir, trajo como consecuencia cambios y el inicio de un nuevo esfuerzo por comprender las condiciones políticas y sociales que surgieron después del cambio de gobierno

En 2006, al término del primer periodo presidencial de alternancia, surgen análisis como el de Bonifacio Barba (2007) quien, ante las nuevas condiciones del país, enfatiza la necesidad de desarrollar contenidos curriculares para la educación ciudadana que centren su atención en la formación de ciudadanos para la democracia. En este sentido, el autor explica que debe buscarse que la democracia sea entendida no solo como un régimen político o forma de organización política, sino que se la debe considerar como un sistema de vida, que tiene como base un constante mejoramiento económico, social y cultural; al mismo tiempo, debe

considerarse cuál es la *calidad democrática* del país, ya que constituye el punto medular de una democracia; en otras palabras, depende de que tanto se promueven, respetan y garantizan los derechos de los ciudadanos (León, 2011).

Ante este escenario y para los propósitos de esta investigación, el régimen democrático será considerado como el macrosistema en que están inmersos los niños y niñas mexicanos. Ver a la democracia como macrosistema, permite comprender cuáles son las pautas que los mexicanos deben seguir en todos los ámbitos, desde la perspectiva institucional, pasando por las políticas públicas, programas de gobierno, el sistema educativo, desembocando en la vida cotidiana. Por tanto, conviene analizar cómo se relaciona a la democracia con la educación para la ciudadanía, ya que esto constituye el exosistema que permite el estudio de la ciudadanía.

2.2.2 Exosistema: educación para la ciudadanía

La democracia es concebida típicamente como un tipo de régimen, sin embargo, desde el punto de vista educativo, debe verse más allá de la forma de gobierno, ya que implica un modo de vivir asociado (Dewey, 1995). Siendo así, y para efectos del estudio de la ciudadanía se puede dividir a la democracia en dos perspectivas. Por un lado, debe fungir como formadora para los planos político y jurídico; y por otro, debe orientar a la sociedad hacia un sistema de vida democrático, que tenga como objetivo un constante mejoramiento económico, social y cultural, con base en el establecimiento de pautas para la vida social y moral (Barba, 2007; Giroux, 1993).

Por tanto, la educación ciudadana debe incluir tanto el plano jurídico-político, como el sistema de vida democrático, y es solo en este sentido que se le puede considerar como sinónimo de educación para la democracia. Si se quiere comprender a profundidad el concepto de “educación para la ciudadanía” es necesario indagar acerca del significado de la palabra “educación”. Por esa razón, consideraremos lo propuesto John Dewey (1995):

Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, una estructuración según la forma normativa de la actividad social (p. 21).

No obstante, el mismo Dewey (1995) hace énfasis en que, a pesar de ser concebida como un proceso “directivo”, la educación no debe ser mero adiestramiento. Más bien, la considera como un proceso en el que se establecen las condiciones ambientales para que el individuo

participe en las actividades que le permitirán, en interacción con otros, hacer suyos los conocimientos del grupo.

De la definición de Dewey, vale la pena rescatar el sentido de la educación como formadora. Con base en eso, hablar de educación para la ciudadanía implica hablar de “formar ciudadanos”. Esto implica que el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, idealmente debe considerar a los contextos y actores que participan como transmisores y los contenidos que deben ser aprendidos por aquellos que se está formando.

Como ya se mencionó, debe considerarse que los contenidos que son transmitidos están profundamente ligados a la formación de la moral ciudadana, ya que ésta es fundamental para estructurar la convivencia y se espera que sea experimentada como un componente de identidad personal (Barba, 2007).

Siendo así, debe resaltarse que en la vida democrática y en la educación para la ciudadanía existe una dimensión de tipo moral, que trae consigo a la formación de valores y que son el sustrato para la convivencia social. Esto queda plasmado en los planes y programas educativos que, para efectos de esta investigación, serán considerados como el exosistema de la ciudadanía.

2.2.2.1 Los aprendizajes para la ciudadanía: ¿Qué debe enseñarse?

La ciudadanía es un proceso de regulación moral (Giroux, 1993), por tanto, la educación para la ciudadanía debe ser considerada como surgida de la democracia, a la vez que establece las bases para vivir en ella. Se considera entonces que la educación para la ciudadanía es un medio y un fin, debido a que en ella debe brindarse la posibilidad de vivir experiencias que permitan formar con base en las pautas morales estructuradoras de la convivencia; es decir, que permita la construcción de identidades ciudadanas a través de criterios culturales que dan sentido de pertenencia a la comunidad y, por tanto, a la vida en sociedad (Barba, 2007).

Debe tenerse en cuenta que la educación para la ciudadanía está compuesta por una serie de elementos que permiten definir la dinámica social en un grupo o contexto determinado (Pedró, 2003). En este mismo sentido, algunos autores han analizado el tema y realizado propuestas sobre cuáles son los contenidos que deben plasmarse en el currículo.

Según Kivinenemi (1999), existen tres componentes clave de la ciudadanía plasmados en la mayor parte de la literatura: el primero de ellos es el formal o institucional, en donde se

encuentra el marco de derechos y deberes que se encarga de regular la vida del ciudadano; el segundo de ellos es el ideológico o cultural, que está relacionado directamente con los criterios que articulan el sentido de comunidad y construyen identidades ciudadanas; y, por último, las prácticas sociopolíticas, en donde se establece el marco institucional que configura la praxis del ciudadano en la esfera pública.

Por otro lado, un estudio del caso del currículo inglés (Crick, 1998 como se citó en Bolívar, 2007), concluye que la educación para la ciudadanía debe basarse en contenidos que contribuyan a formar ciudadanos informados con competencias para la comunicación, participación y acción responsable. Para esto, la enseñanza debe responder a problemáticas locales, vinculadas a tres ámbitos interrelacionados: responsabilidad social y moral, cuyo objetivo debe ser promover el desarrollo moral y responsabilidad social; implicación en la comunidad, visto como aprendizaje-servicio cuya finalidad es aprender a través de la práctica; y conocimientos políticos, donde los contenidos se enfocan al conocimiento de instituciones políticas, leyes y prácticas de la democracia.

De igual forma, Pedró (2003) estudió el tema y concluye que los contenidos curriculares básicos para las asignaturas destinadas a la formación de ciudadanos deben girar en torno a los siguientes cinco ejes:

- *Los derechos y deberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía.* Este eje constituye la formalización de los valores sobre los que se asienta el concepto de ciudadanía, estos valores van más allá de los delimitados por las normas de funcionamiento social y político.
- *La identidad nacional.* Implica el proceso de identificación con una nación y sus implicaciones prácticas, es decir, la relevancia de la identidad nacional para la vida social, política y para la vida cotidiana. En este sentido, se lo considera como un aglutinador social.
- *La cohesión social.* Está directamente relacionado con la heterogeneidad social en términos raciales, culturales y de creencias; implica educar para la diversidad, considerando la complejidad y haciendo énfasis en los valores, así como los mecanismos de funcionamiento social y político.
- *El compromiso con respecto a cuestiones universales o planetarias.* Su principal objetivo es desarrollar la comprensión de fenómenos que simbolizan el progreso social como lo es la igualdad de género, cuestiones medioambientales o

desigualdades sociales. Implica la traducción a lo local, es decir, a los conflictos más próximos en los que se ven reflejadas estas problemáticas universales.

- *El compromiso con respecto a cuestiones locales o próximas.* Se trata sobre la comprensión de problemáticas estrictamente locales, que pueden relacionarse o no con cuestiones universales. Guarda relación con conflictos sociales o políticos.

Por su parte, Antonio Bolívar (2007) propone que la educación para la ciudadanía debe estar guiada por cuatro ejes: el sociopolítico, que aglutina temas como la convivencia democrática, haciendo énfasis en las virtudes cívicas y los derechos humanos; el sociocultural, donde deben abordarse temas relativos a la interculturalidad, como la equidad, diversidad, género, etnia, clase, discapacidad y uso de medios de comunicación; el socioafectivo, cuyo tema central es el desarrollo personal y humano a través del fomento a la autoestima, la autonomía y temas relativos al género y educación sexual; por último, el eje socioeconómico, que incluye temas como el desarrollo humano sostenible, justicia distributiva, consumo responsable, empleo y vivienda.

Se espera que los contenidos anteriormente descritos se plasmen en el currículo y deben ser planteados para descomponerse en conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Cada uno de esos tres dominios requiere actividades y procesos didácticos distintos, que, a su vez, plantean la necesidad de hacer un abordaje que permita el aprendizaje significativo (Bolívar, 2007; Pedró, 2003). Considerar estos aspectos resulta esencial a la hora de hacer una revisión de los contenidos plasmados en las asignaturas, sin embargo, existen otro factor a considerar, esto es, que la educación para la ciudadanía es el reflejo de un contexto y momento histórico determinados, tal como se verá a continuación.

2.2.2.2 *La educación para la ciudadanía en México*

El campo de la educación para la ciudadanía y las asignaturas plasmadas en el currículo han estado cargadas por posturas y reivindicaciones sociales, que no son más que el reflejo de las ideas y significados de la vida social y la ciudadanía en distintos momentos históricos (Luna-Elizarrarás, 2014). En el caso de México, Leticia Landeros (2017) considera que la educación para la ciudadanía ha sido conocida de distintas maneras y cada una de ellas ha estado cargada de distintas perspectivas pedagógicas, institucionales y políticas. Esta misma autora, analiza estas cargas en tres sentidos.

En primer lugar, como un intento de fijación de lo social: la formación de ciudadanos implica el definir ideales de organización y convivencia, así como un perfil del ideal de ciudadano que incluye aquellos saberes de los que debe apropiarse. Para esto, deben ser fijados los elementos clave de los proyectos formativos, es decir, que necesariamente deben determinarse “parámetros más o menos estables” de cómo serán entendidos conceptos como vida ciudadana y democracia, así como los aprendizajes que será indispensable transmitir. Siendo así, debe considerarse que la formación ciudadana no es producto de procesos neutrales, sino que sus contenidos son el reflejo de cada momento histórico.

En segundo lugar, como un espacio de articulación de posturas diversas: cuando se reconoce que las asignaturas planteadas para la formación de ciudadanía tienen un carácter temporal, es posible visualizar que la incorporación de contenidos como la defensa de los derechos humanos, la lucha por la paz, la equidad de género, el medio ambiente, etc., representan la articulación de voces sociales cuya postura se ve reflejada en los contenidos que logran incorporarse paulatinamente.

Finalmente, como un lugar de luchas y antagonismo: dado que la incorporación de contenidos es el reflejo de diversas posturas, debe reconocerse que definir los contenidos para la formación ciudadana en la escuela implica procesos de negociación, esto trae consigo que ciertos contenidos tengan mayor presencia que otros, o inclusive, que existan temas velados según las condiciones sociales del momento histórico.

La consideración de estas tres características de la educación para la ciudadanía en México, permite verla como un campo dinámico y cercano al plano político cuyos contenidos curriculares han pasado por transformaciones relevantes en los últimos veinte años¹ (Landeros, 2017).

2.2.3 Los sistemas meso y micro: primeros espacios de aprendizaje

Tal como se ha descrito hasta ahora, Bronfenbrenner (1979) desarrolló una teoría que ayuda a entender por qué los aprendizajes no son producto de un solo ambiente, más bien, son influidos por el ambiente en diversos niveles, por lo que debe pensarse a la socialización como un proceso que se da desde la niñez, a través de diversos niveles de influencia.

¹ Las transformaciones curriculares serán abordadas posteriormente como parte del cronosistema de la educación para la ciudadanía.

El microsistema, el sistema más inmediato al individuo, abarca el entorno más cotidiano; como lo es la casa, en donde interactúa con los padres, hermanos, abuelos, etc. y la escuela en donde el niño establece relaciones con sus maestros y pares. Estas primeras interacciones constituyen lo que otros autores, como Bernard Lahire (2007) consideran como socialización primaria y secundaria. Estas etapas son especialmente importantes debido a que son “unos periodos que son constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar muy duramente a los individuos” (Lahire, 2007, p. 23).

Tanto Bronfenbrenner como Lahire, consideran que estos microsistemas o instancias de socialización no influyen de manera aislada o sólo en determinados momentos, más bien, la socialización del niño está dada en función de cómo estas instancias de socialización interactúan entre sí, lo que vuelve a este proceso más complejo. Las interacciones entre microsistemas constituyen otro nivel de influencia, al que Bronfenbrenner (1979) llamó mesosistema. En este nivel pueden observarse ciertas coincidencias o contradicciones entre los ambientes en que el niño vive día a día, ejemplo de esto sería observar cuáles son las reglas instituidas en el hogar que influyen en su comportamiento en la escuela.

Para analizar el tema de la formación de ciudadanía, deben considerarse tanto los microsistemas en los que el niño está inmerso como las interacciones que se dan entre ellos. A continuación, se hará una descripción teórica sobre la contribución de cada uno de ellos.

2.2.3.1 *El ideal de la escuela democrática*

Como ya se mencionó, Dewey (1995) aborda el tema de la educación como un proceso que implica a alguien dirigiendo lo que otro debe saber. Sin embargo, este mismo autor hace énfasis en que la educación no debe ser considerada como mero adiestramiento; más bien, debe concebirse como un proceso en el que se establecen las condiciones ambientales para que el individuo participe en actividades que le permitirán, en interacción con otros, hacer suyos los conocimientos del grupo en el que está inmerso.

La escuela es y sigue siendo el principal ambiente creado con la intención de influir en la adquisición de conocimientos y formas de actuar en el mundo. En ella se lleva a cabo un proceso de intervención creado explícitamente para influir en la adquisición de aprendizajes (Kohl de Oliveira, 1996) incluyendo aquellos referidos a la ciudadanía y a la democracia.

Como lo mencionan Michael Apple y James Beane (1997) la formación para la democracia debe tener su base en una escuela democrática. Para que surja la escuela

democrática, deben considerarse dos líneas de trabajo: la primera, es que la vida dentro de la escuela se rija por estructuras y procesos democráticos; y segundo, la creación de un currículo que incorpore experiencias democráticas que permitan a los jóvenes aprender de ellas.

Esta idea de escuela democrática como ideal para formación de ciudadanos plenos surge al considerar la importancia de la imitación para la adquisición de conductas. Cuando se observa la conducta de los otros y sus consecuencias es posible aprender y, por tanto, existe una tendencia a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentaron aquellos que fungen como modelos en la vida cotidiana (Bandura & Walters, 1990).

Esto hace aún más clara la importancia de la interacción con otros para el desarrollo del niño y sus aprendizajes. Tal como lo menciona Silvia Schmelkes (2004):

En el proceso de relación con otros, los niños obtienen de los adultos el conocimiento acumulado y las reglas que permiten la convivencia armónica con quienes los rodean. De los adultos conocen las costumbres y tradiciones que dan sentido a existencia y el indispensable sentido de pertenencia a un grupo (p. 39).

Con esto en mente, podemos considerar que el funcionamiento de la escuela democrática requiere tanto de la participación de profesores, como del involucramiento de padres de familia y alumnos para contribuir a la planificación y toma de decisiones sobre los contenidos que serán abordados. Esto implica que los actores involucrados vayan más allá de la gestión del conocimiento, tiene que ver con un intento genuino de respetar el derecho de los ciudadanos a tomar parte de las decisiones que afectan su vida (Apple & Beane, 1997).

Además, ir más allá de la gestión del conocimiento guarda estrecha relación con la realidad educativa vivida en la escuela mexicana, donde, según Elsie Rockwell (1995), la norma educativa oficial, es decir, el currículo educativo formal, no es incorporado de manera tal y como fue formulado. Más bien se trata de un proceso en el que es recibido y reinterpretado por cada institución según su orden y tradición pedagógica vigente; se trata de una realidad escolar vivida como una dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Siendo así, se puede concluir que la escuela es un microsistema cuya función es ser un laboratorio de vida democrática (Martínez, 2003) en donde el niño aprende gracias a los contenidos formales, pero también como producto de la socialización. Y en ella, es posible observar la influencia de actores directamente relacionados con el proceso escolar como los

pares, los maestros y directivos (Rockwell, 1995); pero, además, cuenta con influencias que el niño tiene de otros microsistemas, como es el caso de la familia (Alonso, 2004).

2.2.3.2 La familia y su contribución a la formación ciudadana

La familia es un microsistema importantísimo para la formación del niño, es el espacio para la socialización primaria, por tanto, no puede ignorarse el papel que juega para la comprensión de la realidad, ya que, al igual que la escuela, la familia transmite creencias, tradiciones, esquemas y pautas de comportamiento, que incluso permitirán hacer valoraciones sobre el sistema educativo y sus contenidos (Alonso, 2004).

Bolívar (2007) considera que la educación para la ciudadanía requiere de una estrecha relación entre la escuela, la familia y, de manera más amplia, la comunidad. Esto se debe a que la formación del ciudadano es resultado de un largo proceso que comienza en el hogar y continua en las etapas iniciales de escolaridad; durante ese proceso, se espera que el niño internalice hábitos, actitudes y comportamientos del grupo social. En un primer momento, la familia se encarga de mediar la relación del niño con el entorno y juega un papel clave para su desarrollo, posteriormente, su implicación es importante para que, en coordinación con la escuela, se continúe estimulando el desarrollo y aprendizaje del niño.

Por tanto, la familia es muy importante para la formación del niño, tanto en aspectos sociales como en la adquisición de otros contenidos curriculares. Los resultados de los alumnos son mejores cuando existe implicación de los padres en las tareas educativas, esto conlleva un esfuerzo para que exista colaboración entre los actores de ambos microsistemas, ya que requiere eliminar los recelos mutuos y mejorar las vías de comunicación para crear espacios y coordinar tiempos, persiguiendo el objetivo de lograr sintonía y colaboración para los aprendizajes (Bolívar, 2007).

Esta labor se hace cada vez más difícil, ante un panorama que muestra a una escuela que no ha logrado abrir las puertas para que los padres de familia se acerquen con regularidad para conocer sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos. La relación del parent con la escuela ha sido tradicionalmente asociada a su participación en festividades escolares o reuniones de padres de familia con los maestros, sin embargo, aún no se han logrado pulir los canales de comunicación que permitan la colaboración entre ambas partes, ya que, por una lado, existe una visión limitada de cuáles son las formas en que los padres y madres de familia pueden

involucrarse y, por otro lado, los docentes no perciben a los padres y madres como pares en el proceso de educativo del alumnado (Valdés & Sánchez, 2016).

Sumado a esto, se puede ver al alumno como un actor cuya participación se ve limitada ya que, pese al surgimiento del enfoque de derechos que enuncia la necesidad de crear espacios que contribuyan para que los niños, niñas y adolescentes puedan expresarse, aún se ve a estos espacios como algo que les fue dado u otorgado por los adultos, no como un derecho inherente a ellos y menos aún, se reconocen sus capacidades y su rol como actores (Gülgönen, 2016; Osorio, 2016).

2.2.4 El individuo: el niño como actor social

Se mencionó ya que, históricamente, la infancia ha sido invisibilizada ya que los niños eran considerados como seres incompletos, como recipientes en los que debía depositarse información que contribuyera a su maduración y para así integrarse a la sociedad (Aries, 1987). Posteriormente, el surgimiento de documento como la Convención de los Derechos del Niño, de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), la creación de espacios especiales para la participación de los niños y niñas (Gülgönen, 2016), sin embargo, la mayoría de estos espacios son preparados por los adultos y su función es servir como una especie de simulacro o ensayo de lo que será la participación en la adultez, no brinda los niños y niñas la posibilidad de actuar en el espacio público (Osorio, 2016). Esta es una manera de continuar haciendo lo que Gaitán (2006) llama “invisibiliza” a la niñez; implica que se ignora su capacidad de intervenir en el mundo social incluso cuando comienza a introducirse en él.

Los niños y las niñas actúan desde la visión del mundo propia de su edad, lo hacen con base en el impacto que les provocaron sus primeras experiencias y su relación con los adultos. No se limitan a recibir información del medio que los rodea, sino que participan de manera activa en las rutinas culturales que se les presentan. La consideración de los niños y niñas como sujetos activos, permite verlos como actores sociales ya que:

...éstos (no importa su edad) son personas con sus propios derechos, gente con características y habilidades específicas que deben ser apreciadas y respetadas por sus semejantes (adultos) seres humanos. Es una visión opuesta a la de los niños como objetos para los adultos, visión que no niega la necesidad de protección especial para los niños, pero no a costa de su derecho a compartir y participar en la vida social (Gaitán, 2006: p. 28).

Si se parte de la visión de que los niños y las niñas son sujetos activos en su medio social, se vuelve necesario hacer explícito que cuentan con necesidades, intereses, deseos, aspiraciones, capacidades y habilidades propias de su edad. Por tanto, su formación debe estar enfocada a esas características sin perder de vista su preparación para el futuro (Schmelkes, 2004; Osorio, 2016).

2.2.4.1 El individuo como ciudadano: la formación del juicio moral en la niñez

Como ya se mencionó, en México, la educación para la ciudadanía ha sido impartida a través de las asignaturas denominadas civismo y formación cívica y ética, ambas asignaturas tienen presencia en el currículo mexicano antes de la década de los 90's, sin embargo, para esta investigación es relevante conocer lo que sucede a partir del año 1993, cuando se puso en marcha la Ley General de Educación (LGE) que está en vigor en la actualidad y que trajo consigo el modelo educativo de 1993 (De Ibarrola, 1995), cuyo énfasis estaba en la formación en valores como uno de los puntos relevantes para la formación de los niños y niñas mexicanos (SEP, 1993a).

El énfasis en la enseñanza-aprendizaje de los valores, se dio debido a su importancia para la formación integral del niño, especialmente como un individuo que forma parte de la sociedad y para el desarrollo de un juicio moral que oriente su toma de decisiones (Schmelkes, 2004). Para comprender cómo se da la formación de valores en el ser humano, es necesario remitirnos a la niñez, ya que es en esta etapa cuando comienza el desarrollo del juicio moral, entendido como “el dominio progresivo de las formas del pensamiento” (p. 37), en este caso sobre lo moral, y que en sí mismo es deseable ya que acerca al niño a juicios óptimos (Puig, 1996).

Una de las concepciones más aceptadas sobre el desarrollo del juicio moral tiene su base en la teoría psicogenética de Jean Piaget, quien en un esfuerzo por entender cómo los niños se sitúan ante el mundo social, realizó observaciones sus juegos, mismas que le permitieron plantear conclusiones generales sobre el juicio moral en la niñez (Piaget, 1984). La teoría de Piaget permite entender a grandes rasgos que el pensamiento no surge y queda establecido en una etapa de la vida, más bien, se da a través de un proceso que requiere de años de maduración e interacción con otros. Sin embargo, esta aproximación aborda de manera superficial la formación del pensamiento moral (Hersh, Reimer & Paolito, 1988).

En su estudio, Piaget (1984) no buscaba formular una teoría de sobre la moral infantil, su objetivo era, únicamente, analizar juicio moral de la niñez; buscaba realizar este trabajo de la manera más “neutral” posible, pero reconoció que dadas las implicaciones sociales y culturales del tema, era conveniente que otros autores recuperaran su trabajo y contribuyeran para una mejor compresión que contribuyera al objeto de estudio. Fue Kohlberg, quien en 1958 retomó la teoría de Piaget a través de su tesis doctoral (Kohlberg, Power, & Higgins, 1997) y nos da una visión más detallada de qué sucede durante la infancia para que se desarrolle el juicio moral (Hersh, Reimer & Paolito, 1988).

Usando dilemas morales hipotéticos con niños de entre 10 y 16 años, Kohlberg descubrió que el juicio moral puede dividirse y ordenarse siguiendo una jerarquía lógica. Siendo así, esta teoría del desarrollo moral propone tres niveles, que, a su vez, se subdividen a su vez en dos estadios cada uno; en ellos se definen los criterios a través de los cuales los sujetos enfocan los problemas morales (Kohlberg, Power, & Higgins, 1997). Por tanto, esta teoría cuenta con un total de seis estadios, que se describen a continuación:

- **Nivel I: Preconvencional.** Quienes se encuentran en este nivel, tienen la perspectiva de que la moral está ligada a los intereses concretos de los individuos implicados, poniendo énfasis en las consecuencias concretas que resultarán de la acción tomada. Este se subdivide en:

Estadio 1 (de los 5 a los 7 años). Aquí, el niño se caracteriza por poseer el deseo de hacer lo que la madre (autoridad) quiera y considera al castigo físico como una consecuencia automática a no cumplir con las reglas y mandatos. Aún no reconoce los derechos y sentimientos de otras personas.

Estadio 2 (de los 7 años a hasta antes de la preadolescencia). Los niños comienzan a coordinar perspectivas, descubren que las voluntades de los otros no son estáticas y que pueden cambiar si se consideran otros puntos de vista. Surge la justicia como nuevo estándar de juicio y se manifiesta de forma: positiva, considerando que aquellos con el mismo estatus deben recibir lo mismo, salvo que se tengan necesidades especiales, lo que haría poseedor de un estatus especial; y negativa, considerando que el castigo ya no es una consecuencia automática a la desobediencia, y que este debe ser proporcional a la falta. La causa por la que se cometió la falta es algo importante a considerar.

- **Nivel II: Convencional.** El enfoque que las personas en este nivel dan a los problemas morales, es considerando al individuo como miembro de la sociedad y lo que se espera de él con base en las normas sociales. Dentro de este nivel encontramos:

Estadio 3 (de la preadolescencia a la mitad de la adolescencia). Marca la entrada a la preadolescencia e implica un cambio de perspectiva, pasando de los intereses concretos de individuos a los intereses de grupo o sociales. Implica la capacidad de adoptar la perspectiva de una tercera persona, la motivación para la acción moral es que se debe vivir de acuerdo con lo que los otros esperan de aquellos que son miembros de su grupo o sociedad. Las relaciones interpersonales establecidas se basan en el conocimiento mutuo, se deposita esperanza en el otro y se espera que el otro cuide de ellos y respete la confianza depositada.

Estadio 4 (desde la mitad de la adolescencia). Se caracteriza por la capacidad de tomar un punto de vista generalizado, es decir, la perspectiva del sistema social y no únicamente la del grupo de pertenencia inmediato. Se sabe que la sociedad tiene acuerdos legales y morales, y que romperlos amenaza a la solidaridad y cohesión social. Gran parte de la población se queda en este estadio.

- **Nivel III: Post-convencional o de principios.** Aquellos ubicados dentro de este nivel, resuelven los dilemas morales con una perspectiva más allá de las normas y reglas establecidas por su propia sociedad, llegando a cuestionarse acerca de cuáles son los principios base para una buena sociedad. Considera, que los estadios de este nivel pueden ser alcanzados únicamente por filósofos y teóricos que realizan un análisis profundo de la realidad social.

Estadio 5. Aquí, los sujetos son conscientes de que los valores y reglas son relativas al grupo; son mantenidas por contrato social por el bien y protección de todos, a la vez que existe una preocupación se basen solo en cálculos de

utilidad general. Sin embargo, también son capaces de tomar en cuenta que hay valores y reglas no relativas, como la vida y la libertad.

Estadio 6. Consideran que está bien guiarse por principios éticos escogidos por uno mismo, conforme a los que se puede actuar cuando las leyes se violan. Los principios universales son la igualdad de derechos humanos y respeto a la dignidad de la persona.

Sin embargo, es importante hacer notar que Kohlberg no considera que los valores universales sean enseñados a los niños de manera directa, más bien están presentes en las instituciones sociales y son transmitidos a través de la interacción con adultos y pares (Hersh, et.al., 1988), es decir, a través de los sistemas exo y micro.

Para Cortés (2002), aunque la teoría de Kohlberg está centrada en la manera en que el individuo estructura su pensamiento y razonamiento, puede irse más allá al complementarla con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Esto permite tomar en cuenta los contextos en que se desarrolla la persona y cómo contribuyen al desarrollo del razonamiento moral.

2.2.5 Cronosistema: la educación para la ciudadanía en la coyuntura del modelo educativo 2018

Para realizar un análisis sobre los aprendizajes es necesario considerar la influencia del ambiente; para tal propósito se abordó el tema de los aprendizajes de ciudadanía desde los sistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). Hasta ahora se describieron los sistemas macro, exo y micro en los que los niños mexicanos están inmersos, sin embargo, para tener una mejor comprensión debe tenerse en cuenta el quinto nivel de esta teoría: el cronosistema. Constituye la dimensión temporal, es decir, los cambios en los sistemas en que el niño está inmerso.

Aunado a esto, el mismo autor considera que la política oficial incide en el desarrollo de los seres humanos ya que determina sus condiciones de vida (Bronfenbrenner, 1979). En consecuencia, resulta oportuno describir algunos de los cambios en las políticas públicas que han impactado en los contenidos, el abordaje y la importancia que se da a la formación de los niños como ciudadanos².

² La importancia de la ciudadanía como tema de estudio fue abordada también en el apartado 1.3 del capítulo I de este documento.

2.2.5.1 Panorama internacional: políticas que inciden en la ciudadanía

A nivel internacional, existen acuerdos y tratados que marcan pauta para el ejercicio de la ciudadanía en cada uno de los países que están inscritos a ellos. Para los propósitos específicos de este estudio, se considera que, a nivel general, dichos documentos constituyen la base para el desarrollo de ciudadanía en cada uno de los países que los ratifican.

Uno de los primeros instrumentos internacionales que brinda las posibilidades para el ejercicio de la ciudadanía es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) proclamada el 10 de diciembre de 1948. En esta declaración, quedan enunciados los derechos que deben ser otorgados a todos los seres humanos sin importar su raza, etnia, creencia religiosa o edad. Está constituida por 30 artículos, en los que quedan plasmados los derechos políticos, sociales y civiles de todos los individuos; en su artículo 21, deja ver que la democracia es un ideal a perseguir, debido a que establece el derecho de toda persona a formar parte del gobierno de su país, a través de participación directa o por el ejercicio del voto. Además, el derecho a tener condiciones de igualdad para el acceso a las funciones públicas (ONU, 2008).

Para el cumplimiento de los ideales estipulados en la DUDH, en 1976 fueron implementados: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) que incluye dos protocolos facultativos cuyo objetivo es contribuir a la comunicación entre personas cuyos derechos civiles y políticos fueron violados; y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PDESC) cuyo propósito es contribuir al cumplimiento de los artículos de la DUDH estableciendo normas que permitan que se den condiciones para que todos los seres humanos tengan una vida digna.

México se adhirió a estos pactos en 1981 y resalta su consideración del PIDCP como un documento que reconocer el derecho de todos los ciudadanos a participar en asuntos públicos y la responsabilidad del Estado de garantizar y hacer efectivos esos derechos. De la misma manera, de la adhesión al PDESC resalta la consideración al derecho a una educación orientada al desarrollo pleno y la necesidad de que el Estado haga que la educación sea accesible para todos (ONU, 1976a; 1976b). Por si mismos, estos documentos resultan incluyentes debido a que consideran que todos los seres humanos poseen igualdad para el ejercicio de sus derechos civiles, sociales y políticos.

Sin embargo, se debe hacer mención de documentos de política dirigidos a ratificar los derechos de grupos específicos que históricamente han sido discriminados. Entre estos

documentos se encuentra la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Eliminación Racial que entró en vigor en 1969 como respuesta a la necesidad de erradicar la discriminación y ratificar los derechos de todas las personas sin importar el grupo étnico al que pertenezcan. También es importante mencionar a la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer que entró en vigor en 1981; su objetivo es ratificar los derechos de las mujeres, contribuir a la eliminación del trato desigual hacia ellas y garantizar su participación en la vida pública y política.

Para el caso específico de los niños, el principal documento a nivel internacional es la Declaración de los Derechos del Niño aprobada en 1959. Su objetivo es ratificar los derechos de los niños, incluye el derecho a tener una nacionalidad desde su nacimiento y a una educación gratuita (ONU, 1959). Teniendo como precedente esa declaración, surge en 1990, la Convención de los Derechos del Niño, cuyo propósito es que los Estados adheridos asuman el compromiso de contribuir a la mejora de la calidad de vida, incluyendo el bienestar social, espiritual y moral (ONU, 1990).

Como ya se mencionó, los documentos referidos, persiguen el objetivo de contribuir para que los derechos de todos los seres humanos sean respetados y así, sea posible alcanzar el ideal de igualdad que permita su desarrollo pleno. Sin embargo, aún existen indicadores que demuestran que dicho objetivo está lejos de alcanzarse. Por tal motivo, en el año 2000 se llevó a cabo la Cumbre del Milenio; ahí, los representantes de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) analizaron las condiciones políticas, sociales, económicas, ambientales y de salud en que se encontraba el mundo de frente al inicio de un nuevo milenio (ONU, 2000). Como resultado de ese análisis, surgen los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

La importancia de esos objetivos es que, pese a no estar orientado específicamente a la infancia, resaltan la necesidad de alcanzar la universalidad de la educación, específicamente la enseñanza primaria. Además, plantearon cumplir metas ambiciosas a nivel mundial en un periodo de 15 años, esto tuvo como resultado el constante seguimiento a estas metas. En 2015, termina el plazo planteado para el cumplimiento de los ODM. Los resultados apuntan a que, pese a que existieron cambios significativos, los objetivos no se lograron. Ante este escenario, surge la necesidad de hacer una revisión de la agenda mundial y replantar los objetivos.

Producto de esa revisión, surgen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos buscan ampliar los logros de ODM y alcanzar las metas que no fueron alcanzadas por

ellos. El plazo planteado para su cumplimiento es, nuevamente, de 15 años. Los ODS entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016, son de aplicación universal y comprometen a los países que los adopten a intensificar sus esfuerzos para alcanzar un objetivo final, que puede resumirse en una frase: no dejar a nadie atrás. Para el cumplimiento de los ODS se plantea que los gobiernos deben llevar a cabo acciones para poner fin a la pobreza, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático (ONU, 2016). Resulta evidente que, para el logro de esos objetivos, debe abordarse el tema de la formación ciudadana.

El tema específico de la ciudadanía se aborda en el objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Lograr garantizar educación de calidad implica que los niños deben adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre temas que permitan su desarrollo integral como valores, desarrollo sostenible, igualdad de género, cultura de paz y la ciudadanía mundial (ONU, 2016). Como ya se dijo, la importancia de estos objetivos es que permiten un monitoreo constante del estado de los temas fijados en la agenda y da una guía a los países sobre los temas prioritarios, hacia los que deben orientar sus políticas públicas.

2.2.5.2 Panorama nacional: políticas que inciden en la ciudadanía

La teoría ecológica de Bronfenbrenner hace énfasis en la importancia de tomar en cuenta a las políticas públicas emanadas de la legislación nacional. Su importancia radica en que han incidido en la toma de decisiones de los actores políticos de México y, por tanto, en la manera en que se imparte la educación para la ciudadanía.

2.2.5.2.1 Recorrido histórico del IFE.

Las políticas encaminadas a formar ciudadanía en México no pueden entenderse sin la participación del Instituto Federal Electoral (IFE). Su creación es un parteaguas en el desarrollo del proceso electoral democrático del país.

El proceso de elección presidencial de 1988 trajo consigo una crisis de credibilidad al proceso electoral mexicano. Como resultado, se puso en marcha una reforma electoral que culminaría con la reestructuración de la arquitectura electoral a través de la creación del IFE como el órgano especializado en materia electoral (Sánchez & Vives, 2017). ¿Cuál fue la influencia de esta reforma? Carmona-Hernández y Jiménez-Solar (2006) realizan un recorrido histórico en el que aborda los cambios en el proceso electoral mexicano y nos ayudan a entender

el contexto histórico y político en el que se da la creación del IFE y cómo influyó en la vida y la educación cívica de los ciudadanos.

Existen tres momentos importantes en la historia del IFE (Sánchez & Vives, 2017). El primer momento implica su creación, en 1990, como un órgano especializado en materia electoral, presidido por el secretario de gobernación, con la participación de seis consejeros magistrados (abogados de profesión) y con un número variable de representantes de los partidos políticos que contaban con voz y voto.

El segundo momento importante sucede entre 1994 y 1996, produjo cambios significativos en la composición del organismo. Dichos cambios dieron como resultado la sustitución de los consejeros magistrados por consejeros ciudadanos (sin el requisito de ser abogados) y queda limitado a uno el número de representantes de los partidos políticos a los que se les quita el derecho a voto, solo cuentan con voz. En 1996 el IFE queda constituido como organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio; esto implica contar con un consejero presidente ciudadano y ocho consejeros electorales.

Por último, el tercer momento, fue la creación de un sistema nacional de elecciones y la sustitución del IFE por el Instituto Nacional Electoral (INE). Además, el aumento a 11 consejeros electorales y la atribución del INE de coordinar los institutos estatales electorales.

Este panorama del máximo organismo electoral de México, permite dar un contexto sobre la formación de la cultura democrática, ya que este organismo se encarga de plantear programas y acciones enfocadas a promover la ciudadanía, especialmente la participación política. Por este motivo, a continuación, se abordarán los programas emanados de este órgano.

2.2.5.2.2 Políticas de formación ciudadana emanadas del IFE/INE.

Durante el periodo que va de 1991 al 2000, el IFE desarrolló distintas estrategias y programas destinados a comenzar con su atribución de contribuir a la educación cívica en México. Entre las acciones y programas dirigidos a los niños y jóvenes esta la difusión de mensajes relativos a personajes y momentos relevantes de la historia nacional; difusión de valores y prácticas democráticas a través la colección de Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, la Red Nacional de Bibliotecas del IFE, campañas para dar a conocer los procesos electorales y programas como las jornadas infantiles y juveniles.

Lo anterior constituyó un esfuerzo inicial por definir y establecer una agenda de educación ciudadana para que el IFE cumpliera con su obligación de contribuir a la cultura

cívica en México. Sin embargo, la llegada del nuevo milenio trajo consigo la necesidad de que el instituto creara planes y programas que permitieran plantear y articular estrategias a mediano de plazo (IFE, 2011; INE, 2016).

La primera de ellas fue el Plan Trianual cuya vigencia se estipuló de 2001 a 2003, con una ampliación que permitió su operación hasta el año 2004. Este plan (IFE, 2011; INE, 2016) tenía como objetivo contribuir para el fortalecimiento de la ciudadanía, fomentar la participación cívica y la práctica de valores democráticos, así como el desarrollo del orden democrático en las comunidades, las instituciones y el país.

El plan contaba con tres programas, dos de los cuales incluían estrategias orientadas a incidir en los niños, niñas y jóvenes. El primero fue denominado “Educación y formación ciudadana en el espacio escolar” y su incidencia estaba encaminada al co-diseño de contenidos y materiales didácticos para el desarrollo de actividades extracurriculares; el segundo “Formación y educación no formal y educación ciudadana” incluye un eje para la participación cívica para la niñez y la juventud, cuya principal acción fue la implementación de la consulta infantil y juvenil del 2000 y la Semana Estatal de Educación Cívica.

Entre los años 2005 y 2010 se implementó el Programa Estratégico de Educación Cívica (PEEC). El programa surgió como resultado de la deliberación de un comité de expertos cuya labor principal era que el programa resultante diera continuidad al Plan Trianual. El PEEC se caracterizó por resaltar la importancia de la adopción de un enfoque por competencias para la educación cívica. Otra de las características del programa es que establece que el objetivo de la educación cívica es crear las condiciones que promuevan la participación ciudadana en el ámbito público, ya que se la considera como la vía efectiva para mejorar sus condiciones de vida y hacer válidos sus derechos. Siendo así, en este programa se considera que los ciudadanos son los actores fundamentales de la democracia y deben ser dotados de competencias para su ejercicio (IFE, 2005).

Sus líneas de trabajo específicas para los niños, niñas y jóvenes quedan establecidas en el objetivo “Educar para la democracia”, cuyos objetivos específicos están orientados a la población que cursa la educación básica, a través de propiciar ambientes democráticos en el espacio escolar, promover competencias cívicas contribuyendo al desarrollo de contenidos y materiales, además de acciones que permitan formar docentes educadores para la democracia.

También se establece la implementación de ejercicios de participación cívica infantil y juvenil a través de la Consulta Infantil y Juvenil, Parlamento de las Niñas y Niños de México y la Elección de Representantes en el Espacio Escolar. Estos ejercicios estaban orientados a la población de entre 6 y 17 años.

Al culminar el periodo de implementación del PEEC fue diseñada la Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México (ENE) cuya puesta en marcha se llevó a cabo de 2011 a 2015. Los objetivos de esta estrategia estaban orientados a contribuir a la ejecución de prácticas y políticas públicas para la construcción de ciudadanía en México, generar y socializar información sobre las prácticas y condiciones que son determinantes para la construcción de ciudadanía y, finalmente, desarrollar e realizar procesos y medios educativos que promuevan el aprecio por lo público y que contribuyan a generar capacidad de agencia de los ciudadanos mexicanos (IFE, 2005).

Las líneas estratégicas orientadas a la formación de ciudadanía en niños son dos: la primera fue denominada “Generación y socialización de información sobre prácticas y condiciones determinantes para la construcción de ciudadanía”, derivado de esa estrategia, surgió el proyecto de sistematización de estrategias y modelos educativos. Esta última buscaba visibilizar los modelos educativos y estrategias que fueron exitosas para la formación de ciudadanía, incluyendo aquellas creadas por otras instituciones gubernamentales y de la sociedad civil.

La segunda línea estratégica con incidencia en la población infantil fue “Educación en y para la participación democrática” dentro de la cual se creó el Programa Nacional de Formación Cívica para la Participación y la Convivencia Política Democrática. Este programa pretendía desarrollar un modelo educativo integral complementario a la formación cívica y ética impartida en escuelas primarias cuyo enfoque principal fuera mejorar la convivencia democrática en la comunidad escolar.

Es necesario mencionar que la ENEC fue puesta en marcha durante el periodo de cambios y reformas que llevaron a que el IFE fuera sustituido por el INE. En este contexto, un análisis de los resultados de la ENEC trajo consigo enseñanzas sobre las fallas de la estrategia, entre las que destacan que los objetivos eran muy abstractos y poco operativos, por lo que sobrepasaban la capacidad de operación del instituto y, además de contar con metas específicas, los proyectos presentados no contaban con un diagnóstico o línea base sobre la cual medir sus resultados (INE, 2016).

Con base en las consideraciones de las fallas de la ENEC, se diseñó de la Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCCÍVICA). Se tomaron en cuenta los resultados del Informe País Sobre la Calidad de Ciudadanía, desarrollado por la ENEC, además de una exploración de datos sociodemográficos para que la estrategia contara con una línea base. La estrategia plantea tres propuestas principales: el desarrollo de una ciudadanía que se apropie y ejerza de manera responsable todos sus derechos (no solo los políticos), que la ciudadanía contribuya e incida en la discusión pública y, crear contextos de exigencia a los poderes públicos para favorecer la estabilidad y eficacia del Estado de derecho (INE, 2016).

En resumen, la ENCCÍVICA plantea crear las condiciones para que los ciudadanos se apropien de los espacios públicos y la formulación de una cultura cívica que cambie las actitudes de los ciudadanos sobre lo público para que participen y ejerzan su poder político. Sobre las acciones específicas que se plantean dentro de la estrategia resulta importante mencionar al segundo eje estratégico denominado “Diálogo” dentro del cual se pretende realizar reuniones temáticas que posibiliten el contacto y el diálogo de los ciudadanos. Dentro de estas reuniones está contemplada la participación de niños y jóvenes principalmente en espacios escolares.

La participación de los niños y jóvenes se integra en la línea de acción “Promoción de la Cultura Cívica en los entornos escolares”. Esta línea plantea fomentar un modelo participativo dentro de la comunidad escolar, involucrar a padres de familia en los procesos de toma de decisiones de la agenda de las escuelas y que se establezcan relaciones entre los espacios educativos y comunitarios. Los otros dos ejes estratégicos de la ENCCÍVICA, denominados VERDAD y EXIGENCIA, no contemplan la participación de niños, niñas y jóvenes. Esta estrategia se encuentra vigente actualmente y continuará hasta 2023.

2.2.5.3 Panorama de la educación cívica en México

Para esta investigación resulta relevante conocer los contenidos orientados a la formación de ciudadanía impartidos, históricamente, a los niños y niñas de nivel primaria. Siendo así, es necesario remontarse al sexenio de Carlos Salinas De Gortari (de 1988 a 1994), ya que en este periodo se llevó a cabo la llamada “modernización educativa” que tenía como uno de sus puntos clave la reformulación de contenidos y materiales educativos para la educación básica. Además, durante este periodo se puso en marcha y la Ley General de Educación (LGE) que está en vigor actualmente y el modelo educativo de 1993 (De Ibarrola, 1995).

Este proceso de cambios tuvo un impacto directo en la educación para la ciudadanía ya que, por un lado, quedó establecido en el artículo 8 de la Ley General de Educación que la Educación proporcionada por el Estado estaría orientada por criterios democráticos, nacionales, de calidad y contribuiría a la convivencia humana (Ley General de Educación, 1993); estableciendo una pauta sobre la orientación de los contenidos y materiales educativos. La reformulación de contenidos y materiales educativos dio lugar a la división de las Ciencias sociales lo que trajo como consecuencia el establecimiento del civismo como una asignatura. Es en esta asignatura donde se han depositado los contenidos curriculares de educación para la ciudadanía en México (De Ibarrola, 1995).

En 1993, la asignatura de civismo tenía como objetivo la formación cívica y ética de las niñas y los niños, haciendo énfasis en cuatro aspectos: la formación en valores, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, el conocimiento de instituciones y los rasgos principales que caracterizan la organización política de México y el fortalecimiento de la identidad nacional (SEP, 1993a; Landeros, 2017). Para los tres primeros grados de la educación primaria quedó establecido el trabajo de las materias de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica, todas ellas integradas en una asignatura denominada “conocimiento del medio”. Para el trabajo de tercer a sexto grado, se estableció la asignatura de educación cívica, impartida durante una hora a la semana (SEP, 1993a).

El contenido descrito en el modelo educativo 1993 fue vigente para la educación primaria hasta el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), ya que a partir de este periodo surgen cambios políticos que traen como consecuencia que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tome forma, con el propósito de articular los contenidos curriculares de la educación básica para elevar la calidad de la educación en México (Ruiz, 2012). Además, es con esta reforma que la educación en México adopta el enfoque pedagógico basado en competencias.

A través del acuerdo 438 (SEP, 2008) se plantea una formación integral en materia de formación cívica y ética, promoviendo experiencias significativas en el ambiente escolar, la vida cotidiana y el trabajo transversal en las asignaturas curriculares y la impartición, durante los seis años de educación primaria, de una materia denominada “Formación Cívica y Ética” con contenidos específicos orientados a desarrollar las siguientes competencias: conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, apego a la legalidad y sentido de justicia, respeto y aprecio a la diversidad, comprensión y aprecio por la

democracia, participación social y política, y sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

Esta nueva perspectiva educativa impactó en la manera en que era percibida la formación para la ciudadanía, teniendo como consecuencia una visión educativa orientada a formar ciudadanos capaces de desempeñarse adecuadamente en la sociedad; esto implica dotar al niño de conocimientos, pero también lograr que se apropie de habilidades y actitudes (Landeros, 2017). Por último, en el año 2012 comenzó el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto, quien, durante los primeros meses de su sexenio anunció una nueva reforma educativa de la educación básica. Los cambios surgidos de dicha reforma serán abordados más adelante.

2.2.5.3.1 Modelo educativo 2018.

Todas las reformas mencionadas constituyen los planes y programas que han incidido en la educación para la ciudadanía en México y como tal, constituyen el exosistema propuesto por Bronfenbrenner. Los actores involucrados hasta ahora son instituciones gubernamentales y políticos con los que el niño no puede interactuar directamente. Sin embargo, su importancia radica en que inciden en los contenidos que llegan al niño a través de la escuela y por tanto en sus aprendizajes. La impartición de estos contenidos está a cargo de la escuela, que cuenta con actores con los que el niño puede interactuar directamente y que provee un ambiente en el que el niño se desarrollará. Por tanto, es necesario considerar lo que sucede dentro de ella.

En 2012, al inicio del periodo presidencial de Enrique Peña Nieto, se anunció una nueva reforma educativa de la educación básica. Las reformas curriculares quedaron plasmadas en el año 2016 en un documento que fue presentado y sometido a consulta, obteniéndose una versión final en 2017. El nuevo modelo entró en vigor en el 2018 y giró en torno a aprendizajes clave, que son considerados como “un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela.” (SEP, 2017, p. 72).

Los aprendizajes están concentrados en áreas de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, además de ámbitos de la autonomía curricular; estas áreas a su vez se subdividen. En este nuevo modelo, la formación cívica y ética está ubicada dentro del campo formación académica y como parte de los aprendizajes clave denominados *exploración del mundo natural y social*. Esta materia estaba planeada para ser impartida en 4°, 5° y 6° grado de educación primaria (SEP, 2017). Pese a que los contenidos orientados a incidir en la formación

del niño como ciudadano están centrados en dicha materia, ese modelo educativo toma en consideración que la educación para la ciudadanía implica la transversalidad con otras asignaturas.

De igual manera, se considera que la formación del niño como ciudadano se da a través de la vinculación con los padres y madres de familia, así como con la interacción social en general. Esto se hace más evidente al definir a la asignatura de formación cívica y ética como un espacio orientado a la formalización de saberes sobre ciudadanía, definiendo a los saberes como

Producto y consecuencia de la vida de cada sujeto, obtenidos por distintas vías, no sólo la educación formal y la producción científica e intencional del conocimiento. Son resultado de la interacción personal con lugares, situaciones, personas, objetos, pensamientos y normas. La diversidad, la cual atiende al principio de inclusión, requiere un espacio para los saberes de los antecedentes culturales y sociales a los que los estudiantes pertenecen (SEP, 2017, p. 212).

Al ser los saberes un componente central para la formación ciudadana, se recalca la importancia del ambiente como determinante de los aprendizajes para la ciudadanía; implica tomar en cuenta la influencia de los ambientes en los que el niño se está desarrollando. En este sentido, los saberes que son formalizados en la asignatura de formación cívica y ética quedan organizados en seis ejes: conocimiento y cuidado de sí mismo, ejercicio responsable de la libertad, sentido de pertenencia y valoración de la diversidad, convivencia pacífica y solución de conflictos, sentido de justicia y apego a la legalidad, y democracia y participación ciudadana. Cada uno de esos ejes se desglosa en temas y, posteriormente, en aprendizajes esperados que indican el objetivo que se persigue en cada grado (Anexo 1); todo esto, permite establecer una línea base o perfil sobre los aprendizajes que se esperan en un niño de primaria.

A manera de resumen, es necesario considerar que, si bien es cierto que la formación del niño como ciudadano se da como consecuencia de la su interacción en diversos ambientes, no debe perderse de vista que “la política oficial es una parte del macrosistema que determina las propiedades específicas del exo-, meso- y el microsistema, que ocurren a nivel de la vida diaria y dirigen el curso de la conducta y el desarrollo” (Bronfenbrenner, 1979, pp. 28-29).

Por tal motivo, todos los niveles descritos hasta ahora contribuyen a clarificar, tanto teórica como contextualmente, cómo se da la formación de ciudadanía en México. A manera de resumen, se presenta la Figura 1, en la que de manera visual se sintetizan los niveles que han

sido abordados y que serán tomados en cuenta para el desarrollo metodológico de esta investigación.

Figura 1. Síntesis de los niveles de influencia ambiental y sus componentes



Fuente: elaboración propia con base en Bronfenbrenner, 1979

Capítulo III. Metodología

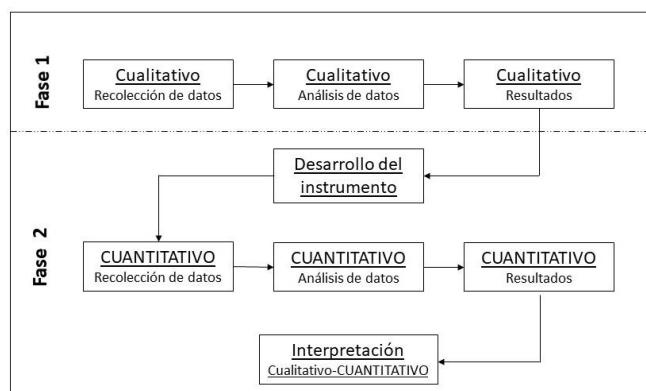
Tal como se ha visto en apartados anteriores, el objetivo de esta investigación es analizar los aprendizajes para la ciudadanía de los niñas y niñas que cursan la educación primaria en la ciudad de Xalapa, Veracruz. El análisis de los aprendizajes para la ciudadanía, se realizará a través de un abordaje metodológico mixto, con un diseño de tipo exploratorio. Este tipo de diseño fue descrito por Creswell y Plano (2007) como aquel que está constituido por dos fases, una cualitativa y otra cuantitativa; el propósito de la aplicación de la primera fase es recolectar la información necesaria para el desarrollo de la segunda.

El diseño mixto de tipo exploratorio tiene dos variantes:

- *El modelo de desarrollo de instrumentos* implica una fase cualitativa exploratoria y una fase cuantitativa orientada a la elaboración y validación de un instrumento que permita medir el fenómeno estudiado, en esta variante el mayor peso se da a la fase cuantitativa.
- *El modelo de desarrollo de taxonomías*, constituido por una fase cualitativa (de mayor peso) en la que se busca desarrollar una taxonomía o sistema de clasificación y una segunda fase, cuantitativa, en la que se pretende medir la prevalencia de esa clasificación en una población específica.

Esta investigación fue llevada a cabo con base en el *modelo de desarrollo de instrumentos*, que como ya se dijo, cuenta con dos fases cuya distribución puede verse en la Figura 2. En la fase cualitativa, se realizó la recolección y análisis de datos que permitió explorar los componentes de la ciudadanía en la infancia y misma que contribuyó a la creación de ítems para el desarrollo de instrumento cuantitativo válido y confiable para esa población y su posterior aplicación para el análisis de los aprendizajes para la ciudadanía y las dimensiones que lo conforman.

Figura 2. Modelo de desarrollo de instrumentos (Creswell & Plano, 2007)



A continuación, se describen a detalle las tres fases de esta investigación, así como las técnicas de recolección y análisis de datos de cada una de ellas.

3.1 Fase 1: Exploración de los aprendizajes de ciudadanía (fase cualitativa)

Esta fase tomo como base la revisión de la literatura, plasmada en el capítulo 2, en especial lo que se encuentra en las secciones 2.2.2 y 2.2.5.3, que forman parte del exo y crono sistema, es decir, de aquello que se enseña en la escuela. La revisión, dio como resultado la construcción de las categorías de análisis que se describen el siguiente apartado.

3.1.1 Categorías de análisis

Como resultado de la revisión hecha y los objetivos de la investigación, la variable principal del estudio fue los *aprendizajes para la ciudadanía*, que son entendidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son resultado de la experiencia, el estudio, la instrucción, la observación y la práctica. Su objetivo es que el niño desarrolle las facultades necesarias que le permitan formar parte de la sociedad, respetar las normas públicas, ser una persona que exija sus derechos, al mismo tiempo que cumpla con sus deberes y contribuya al bien común; es decir, que con sus acciones abonen al desarrollo de la democracia (elaboración propia³ con base en Dewey, 1995, Lave (1996) como se citó en Cubero y Luque, 2010; Pedró, 2003; Puig, et al. 2011).

De acuerdo con los razonamientos que se abordaron en la revisión teórica, se concluyó que, para una mayor compresión, los aprendizajes para la ciudadanía debían ser analizados a través de **dos categorías**: aprendizajes para la ciudadanía como forma de vida y aprendizajes para la ciudadanía como forma de organización.

Los aprendizajes para la ciudadanía como forma de vida son definidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, al establecer un horizonte de vida social y moral, estructuran y fortalecen la convivencia; es decir, dan sentido de pertenencia a la comunidad y delimitan el modo de vivir, con base en el cual experimentamos nuestras relaciones con los demás (elaboración propia con base en Barba, 2007; Dewey, 1995; Giroux, 1993; Pedró, 2003; SEP, 2017). Esta categoría está confirmada por tres subcategorías, mismas que fueron definidas con base en los autores que permitieron elaborar la definición de la

³ Las definiciones que se presentan en este apartado surgen como resultado del proceso de revisión de la literatura y la conjunción de las aportaciones de los autores que se mencionan.

categoría a la que pertenecen. (Barba, 2007; Dewey, 1995; Giroux, 1993; Pedró, 2003). Las definiciones se presentan a continuación:

- *Aprendizajes de derechos y deberes*: se refieren a las facultades y obligaciones que el niño posee. Implica que el niño reconozca que las tiene y que, a su vez, sepa que los otros también cuentan con ellas; la finalidad es que sea capaz de actuar con base en ello, al ejercer sus derechos respetando los de otros.
- *Aprendizajes para la cultura de paz*: buscan propiciar la convivencia basada en el respeto a sí mismo y hacia los demás, con base en el conocimiento de las reglas y normas que regulan las relaciones sociales. De igual manera, orientan para el rechazo a la violencia y a la solución de conflictos.
- *Aprendizajes para la diversidad cultural*: son aquellos relacionados con el conocimiento y reconocimiento de la existencia de diferencias entre los miembros de la sociedad (culturales, de género, raza, etnia, religión, etc.). Su finalidad es que el niño sea capaz de identificar esas diferencias y valorarlas, reconociendo que no merman la dignidad ni los derechos de los seres humanos.

Los aprendizajes para la ciudadanía como forma de organización, los cuales serán entendidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para el ejercicio de la ciudadanía como actividad política; es decir, sobre los temas públicos y la gestión del Estado. Dan las pautas para la implicación activa y la participación directa en la vida de la comunidad (elaboración propia con base en Barba, 2007; Benedicto & Morán, 2003; Pedró, 2003; SEP 2017). Dentro de esta categoría, también fueron consideradas tres sub-categorías definidas con base en los autores revisados (Barba, 2007; Benedicto & Morán, 2003; Pedró, 2003; SEP, 2017). Esas sub-categorías son:

- *Aprendizajes del sistema de gobierno*: son aquellos relacionados con el conocimiento de la forma en que está integrado el gobierno local y nacional, en la elección de representantes y en sus funciones. Su objetivo es que el niño conozca cómo se organiza un gobierno democrático.
- *Aprendizajes sobre la participación ciudadana*: buscan que el niño se asuma como alguien capaz de actuar y transformar su entorno, es decir, en el espacio público, para el beneficio colectivo. Incluye también el conocimiento de las formas de organización e instancias para la participación.

- *Aprendizajes sobre las normas y leyes:* se refiere a los principios que guían la vida en sociedad, garantizando que la convivencia sea justa y en apego a los derechos humanos. Su finalidad es lograr que el niño reconozca cuáles son las reglas que rigen a nivel local y nacional.

La conjunción de las categorías, subcategorías y el análisis de contenido de los ejes centrales del modelo educativo, forma parte del exosistema, llevaron a determinar los indicadores que permiten aprehender los contenidos dentro de cada una de ellas (Anexo 2).

3.1.2 Técnica de recopilación de información

En esta etapa se contó con cuatro tipos de actores: 1) expertos, ya que son ellos quienes aportan la visión sobre el macrosistema y el exosistema que influyen en los niños mexicanos, el criterio de inclusión de estos actores fue que contaran con experiencia de trabajo en ciudadanía, educación y enseñanza-aprendizajes en la infancia; 2) maestros y maestras que impartían clases en nivel primaria y 3) padres y madres de familia que tuvieran hijos que se encontraran cursando la escuela primaria, debido a que ellos son los actores principales de los microsistemas del niño; y 4) niños y niñas inscritos en la escuela primaria, como ciudadanos en formación. Todos los participantes radicaban en la ciudad de Xalapa al momento de realizar el trabajo de campo.

Dada la complejidad del tema a abordar, se utilizó una técnica para recopilar información con los adultos, y otra con los niños. A continuación, se describe cada una de ellas.

3.1.2.1 Entrevista semiestructurada individual

Para la recopilación de información con expertos, maestros y padres de familia se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales. El objetivo fue obtener información sobre su percepción acerca del ideal de ciudadano y sobre lo que se espera de un niño como ciudadano en formación. La guía para la entrevista fue construida considerando las categorías de análisis antes descritas (Anexo 3).

3.1.2.2 Entrevista semiestructurada grupal

En el caso de los niños, la información fue recopilada a través de entrevistas grupales semiestructuradas; se realizaron de esta manera porque tienen la ventaja de ser “de bajo coste y ricas en datos, que estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, y que pueden llevar más allá de las respuestas del entrevistado individual”

(Flick, 2004: 127). Sumado a esto, al ser un estudio que centra su trabajo en niños, se consideró que el trabajo con pares puede contribuir a generar un ambiente que propicie mayor confianza para que todos se expresen y aquellos que tuvieron problemas para comprender las preguntas o abordar los temas de la entrevista fueron auxiliados mediante una explicación de sus compañeros. La guía para las entrevistas grupales fue construida considerando las categorías de análisis antes descritas (Anexo 4).

3.1.3 Participantes

A continuación, se detalla el número de participantes, que formaron parte de esta fase, así como sus características.

3.1.3.1 Entrevistas semiestructuradas grupales

Se entrevistó a un total de 12 niños y 12 niñas, organizados en cuatro grupos de entre seis y siete integrantes. La distribución se realizó de acuerdo con las edades planteadas por Lawrence Kohlberg, quien establece que el desarrollo moral se da a lo largo de tres niveles, cada uno de los cuales está dividido en 2 estadios, que se diferencian entre sí por el grado de desarrollo del individuo (Reimer, Hersh & Paolito, 1984). Para propósitos de esta investigación se consideró únicamente el primer nivel, es decir, dos estadios; ya que, en teoría, en ellos se ubican los niños que cursan la educación primaria en México.

Los niños y niñas fueron seleccionados entre los asistentes de una innovación educativa escolar y dos de los cursos de verano⁴ gratuitos organizados por el proyecto MIA (Medición Independiente de aprendizajes) durante el mes de julio de 2018. Como ya se mencionó, se organizaron tomando como base la clasificación de Kohlberg, ubicándolos de acuerdo con el estadio que corresponde a su edad para facilitar la interacción de sus miembros:

- **Grupo 1. Estadio 2:** conformado por 4 niños y 3 niñas cuyas edades oscilaban entre 10 y 12 años; realizado con participantes del curso verano de la colonia Progreso Macuitlapetl de la ciudad de Xalapa.
- **Grupo 2. Estadio 2:** conformado por 4 niños y 2 niñas cuyas oscilaban edades entre 9 y 11 años; realizado con participantes del curso de verano de CIESAS

⁴ En el año 2016 el proyecto MIA comenzó a diseñar y llevar a cabo una serie de intervenciones cuyo propósito es que niñas, niños y jóvenes mejoren sus aprendizajes de lectura y matemáticas a través de actividades lúdicas. A esas intervenciones se les conoce como innovaciones educativas y se llevan a cabo en cuatro modalidades: escolar, extraescolar, autonomía curricular y cursos de verano; son completamente gratuitas. Para más información, puede consultarse el sitio web <https://www.medicionmia.org.mx>

(Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología social) Golfo, en la ciudad de Xalapa.

- **Grupo 3. Estadio 1:** conformado por 3 niños y 2 niñas cuyas oscilaban edades entre 6 y 8 años; realizado con participantes del curso de verano del CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología social) Golfo,, en la ciudad de Xalapa.
- **Grupo 4. Estadio 1:** conformado por 1 niño y 4 niñas cuyas oscilaban edades entre 5 y 8 años; realizado con participantes del curso verano de la colonia Niños Héroes de la ciudad de Xalapa.

3.1.3.2 *Entrevistas individuales*

En el caso de los adultos se realizaron un total de 16 entrevistas individuales, cuatro de ellas fueron realizadas a expertos (que contaran con experiencia de trabajo en ciudadanía, educación y enseñanza-aprendizajes en la infancia) que en ese momento formaban parte de instituciones de gobierno, dos de ellos del Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de Xalapa y dos de la Secretaría de Educación Pública; seis a padres y madres de familia, y seis más a maestros y maestras. Al igual que para el caso de los niños, se buscó tener información por cada estadio de Kohlberg y de manera adicional se realizaron entrevistas a padres y madres con hijos que cursan la educación secundaria, así como profesores que imparten clases en ese nivel; el objetivo fue explorar cuales eran sus consideraciones sobre los aprendizajes de niños y niñas de educación básica, considerando que cuentan con conocimientos sobre los aprendizajes con los que egresaron los alumnos de la educación primaria. La distribución de los participantes fue la siguiente:

Tabla 1. Distribución de los adultos participantes en entrevistas

	Primaria		Secundaria
	<i>Estadio 1</i>	<i>Estadio 2</i>	<i>1º- 3º</i>
Pública	1 maestra 1 madre	1 maestro 1 padre	1 maestro 1 padre
Privada	1 maestra 1 madre	1 maestra 1 madre	1 maestra 1 madre

Fuente: Elaboración propia con base en los datos

3.1.4 Muestreo

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas, esto se debe a que la elección de la muestra no dependió de la probabilidad, sino de que los

individuos cumplieran con los requisitos estipulados para delimitar a los participantes (D'Ancona, 2001).

3.1.5 Análisis de la información

El análisis de entrevistas grupales e individuales se realizó mediante análisis de discurso, entendido como aquel que busca develar en los hechos del lenguaje sus anclajes espaciales, temporales y sociales (Armony, 1997). A través del software Nvivo 12 se realizó un proceso de codificación de pasajes textuales con base en las categorías previamente elaboradas.

3.1.6 Procedimiento

El desarrollo de esta fase incluyó los siguientes pasos:

1. Creación de guía para las entrevistas individuales a maestros, padres y expertos; y entrevistas grupales a niños; con base en los contenidos teóricos previamente analizados.
2. Selección de participantes para realizar la gestión de los permisos requeridos para tener acceso a la muestra.
3. Organización de logística, implicó establecer fecha, horarios y duración de cada una de las entrevistas.
4. Ejecución de las entrevistas.
5. Análisis de la información por medio de la técnica seleccionada.
6. Reestructuración de categorías, tomando en consideración la información empírica.

3.2 Fase 2: Creación y validación del IAC (fase cuantitativa)

El propósito de la etapa fue desarrollar el instrumento de medición: el desarrollo de ítems IAC, así como validez y confiabilidad para su aplicación a niños y niñas.

3.2.1 Creación de banco de reactivos

Con base en el análisis de las entrevistas realizadas, se reestructuraron y enriquecieron las categorías propuestas desde la literatura y el modelo educativo. Se incluyeron también una serie de indicadores que dieron pie a la creación de al menos un reactivo por cada uno de ellos.

3.2.1.1 Participantes para la elaboración del banco de reactivos

Fue elaborado por el investigador a cargo de esta investigación, con base en el análisis teórico, así como de las entrevistas grupales e individuales.

3.2.1.2 Procedimiento

1. Definir lo que se espera del niño como ciudadano en formación
2. Definir las dimensiones del instrumento
3. Creación del banco de reactivos

3.2.2 Juicio de expertos

La validación de constructo del instrumento fue obtenida a partir del procedimiento de juicio de expertos. Se usó el juicio de expertos debido a que “si expertos en la materia coinciden en que en una prueba parece y actúa como un instrumento diseñado para medir lo que se supone que debe medir, entonces se dice que posee validez de contenido” (Lewis, 2003, p. 95). El procedimiento se denomina juicio de expertos debido a que, en esta ocasión, personas con experiencia en el área de interés, fungieron como jueces, es decir, su labor fue emitir un dictamen de sobre los reactivos creados.

3.2.2.1 Participantes para el juicio de expertos

La versión para jueces del instrumento (Anexo 5) fue sometido al juicio de 7 expertos: 5 académicos y/o investigadores que cuentan con experiencia en las áreas de ciudadanía, educación y desarrollo de instrumentos; una maestra de educación primaria y una pedagoga al trabajo extraescolar con niños y niñas.

3.2.2.2 Procedimiento:

1. A partir del banco de reactivos generado en la etapa anterior se creó una primera versión del instrumento que fue adaptada para la aplicación a jueces.
2. Aplicación del instrumento a jueces
3. Análisis de los resultados con estadística descriptiva
4. Realizar las modificaciones para la primera versión del IAC

3.2.3 Aplicación IAC

A partir de esta primera aplicación piloto se realizaron análisis estadísticos para obtener la validez de contenido por medio de análisis factorial y la confiabilidad del IAC por medio de consistencia interna.

3.2.3.1 Participantes para la aplicación

El número de participantes mínimo a encuestar fue determinado multiplicando el número total de reactivos por cinco (Nunnally, 1987). El criterio para delimitar a los participantes fue la

clasificación de los niveles de desarrollo del juicio moral de Kohlberg, para esta etapa se consideraron los estadios 1 y 2 propuestos por el autor.

El número de reactivos (119) exigía la aplicación del instrumento a 595 niños y niñas de entre 6 y 12 años; se tuvo acceso a 3 escuelas primarias en la ciudad de Xalapa, en las cuales se pudo realizar la aplicación a un total de 635 participantes durante el mes de mayo de 2019. Como se mencionó en el apartado metodológico, la muestra se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, es decir, la elección de los participantes se realizó tomando como base la edad como criterio de inclusión. La elección de las escuelas se realizó por conveniencia, ya que la aplicación del instrumento se realizó en las escuelas en las que la investigadora tuvo acceso. No se incluye el nombre de las escuelas participantes debido que una de las condiciones que los directivos establecieron para permitir el acceso fue garantizar el anonimato tanto de los niños y niñas como del plantel.

Del total de los participantes, el 50.6% fueron niños y el 49.4% niñas, la distribución de los participantes de cada escuela por grado y sexo se muestra en la tabla 2. Al trabajar con población cautiva de nivel primaria, se perseguía el propósito de aplicar el instrumento a alumnos de entre 6 y 12 años, sin embargo, 5 participantes superaban la edad preestablecida, la distribución por edad puede observarse en la figura 3.

Figura 3. Edad de los participantes.

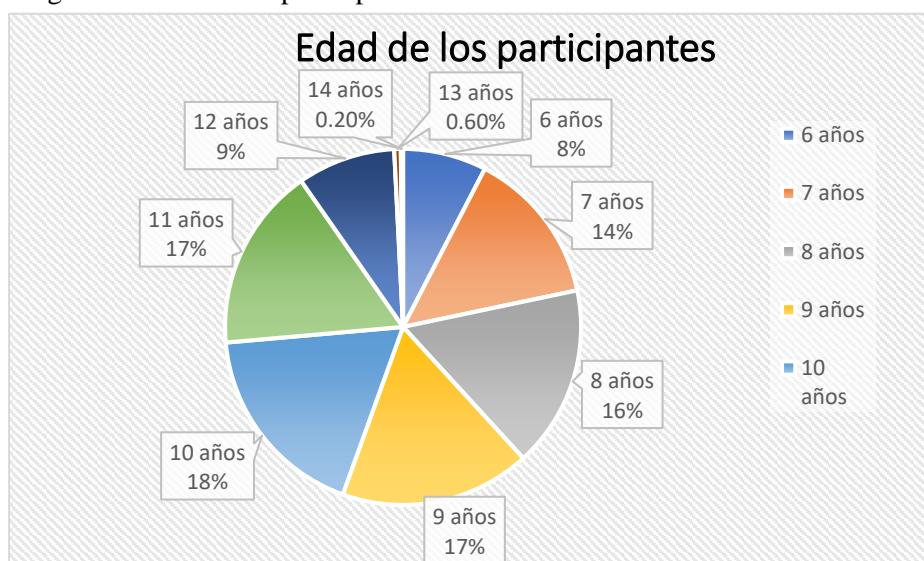


Tabla 2. Distribución por escuela, grado y sexo

Grado escolar	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Total	
1°	Niño	9	24	8	41
	Niña	7	35	9	51
	Total	16	59	17	92
2°	Niño	8	33	9	50
	Niña	11	30	8	49
	Total	19	63	17	99
3°	Niño	20	28	11	59
	Niña	22	15	11	48
	Total	42	43	22	107
4°	Niño	15	26	15	56
	Niña	10	25	19	54
	Total	25	51	34	110
5°	Niño	20	37	7	64
	Niña	20	31	14	65
	Total	40	68	21	129
6°	Niño	19	25	7	51
	Niña	24	17	6	47
	Total	43	42	13	98
Total	Niño	91	173	57	321
	Niña	94	153	67	314
	Total	185	326	124	635

Fuente: Elaboración propia con base en los datos

3.2.3.2 Técnica de recopilación de información

La primera versión del IAC (Anexo 6) fue resultado del análisis de realizado por los jueces, contó con un total de 119 reactivos que fueron aplicados en su totalidad a los participantes.

3.2.3.3 Muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas, esto se debe a que la elección de la muestra no dependió de la probabilidad, sino de que los individuos cumplieran con los requisitos estipulados para delimitar a los participantes (D'Ancona, 2001), es decir, que tuvieran entre 6 y 12 años, pertenecieran a las escuelas a las que se tuvo acceso para la investigación y estuvieran dispuestos a participar.

3.2.4 Análisis de la información

La información obtenida en la aplicación de la primera versión del IAC fue analizada estadísticamente en primer lugar con el programa Winstep, se realizó un análisis mediante el método Rasch. Posteriormente, se realizó mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) un análisis factorial y se obtuvo el coeficiente de Alfa de Cronbach, además de análisis y descarte de reactivos mediante diferentes estrategias. Asimismo, se realizó un análisis de las respuestas del IAC para describir los aprendizajes para la ciudadanía de los niños encuestados.

4.2.4.1 Procedimiento:

1. Con base en los cambios realizados a la versión de jueces del instrumento por los resultados del juicio de expertos, se creó la primera versión del IAC para niños. Se redactaron las instrucciones y las opciones de respuesta para el instrumento.
2. Se gestionaron los permisos para la aplicación en las escuelas
3. Se aplicó la primera versión del IAC en las escuelas seleccionadas.
4. Se creó la base de datos en SPSS
5. Se capturó de la información vertida en los instrumentos.
6. Se realizaron los análisis estadísticos correspondientes
7. Se obtuvo la versión final del IAC
8. Se analizaron los resultados de la aplicación, de acuerdo con la versión final de IAC.
9. Se contrastaron los datos cualitativos y cuantitativos con base en la teoría del desarrollo moral propuesta por Kohlberg.

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo, se describen los hallazgos de este estudio, al igual que la metodología, está dividido en dos fases; la *fase 1*, denominada Exploración de los aprendizajes de ciudadanía (fase cualitativa) y la *fase 2*, llamada Creación, validación del IAC y análisis de los resultados de aprendizajes de ciudadanía (fase cuantitativa).

4.1 Fase 1: Exploración de los aprendizajes de ciudadanía (fase cualitativa)

Con la finalidad de que, la exploración contara con la calidad requerida para la investigación, se buscó cumplir con los criterios *exhaustividad, exclusividad y precisión* (D'Ancona, 2001). Para cumplir con esos criterios, en esta fase se buscó:

- Someter a consideración de los participantes la pertinencia de las categorías creadas con base en el análisis de la teoría y de los planes y programas, además de integrar los contenidos sugeridos por los participantes. Para atender el criterio de exhaustividad.
- Obtener información sobre la manera en que esas categorías teóricas eran vividas por los participantes en la vida cotidiana, es decir, obtener información empírica que contribuyera a la correcta redacción de los ítems. Esto es, contribuir a la exclusividad y la precisión.
- Explorar el tipo de lenguaje que usaría, con la finalidad de que los contenidos abordados en el instrumento estuvieran plasmados con palabras compresibles para los niños y niñas. Esto para aportar al cumplimiento de los criterios de exclusividad y precisión.

En resumen, el propósito de la fase exploratoria fue obtener la información necesaria para la creación de un banco de reactivos para el desarrollo del Instrumento de Aprendizajes de Ciudadanía para niños y niñas (IAC). Los datos fueron recabados a través de entrevistas semiestructuradas individuales para el caso de los adultos y entrevistas semiestructuradas grupales en el caso de los niños y niñas.

4.1.1 Análisis entrevistas a adultos y niños

Las entrevistas se elaboraron con base en las mismas categorías y en ambas guías se plantearon preguntas detonadoras que tenían como propósito generar mayor confianza para que los entrevistados se expresaran. En el caso de los adultos la pregunta fue *¿Cuáles son los aprendizajes esenciales que debería tener un niño de primaria para formarse como ciudadano?*

y en el caso de los niños la pregunta inicial *¿Qué necesita un niño para ser feliz?*; con base en las respuestas que los entrevistados daban a esas preguntas, se decidió el orden en que serían abordados los temas a lo largo de la entrevista.

Cabe destacar que el análisis de las entrevistas a adultos se realizó considerándolos como un solo grupo, sin hacer diferencias entre padres, madres, maestros y expertos; en el caso de los niños y niñas, el análisis se realizó considerando los cuatro grupos conformados para las entrevistas.

Los hallazgos producto de esta primera etapa del trabajo de campo se describen a continuación siguiendo un orden por categoría. Las categorías son el resultado del análisis de todas las entrevistas, relacionándolo con los conceptos que se han abordado en el marco teórico de esta investigación.

4.1.1.1 Aprendizajes de los derechos y responsabilidades

Entre los adultos entrevistados existió unanimidad en cuanto a la importancia de conocer los derechos, sin embargo, dentro de ese acuerdo pueden identificarse dos posturas: la primera, se orienta a una dimensión formal, es decir, se ve a los derechos como algo sobre lo que se debe tener información general ya que son parte del paquete que se otorga a todos por el hecho de ser miembro del Estado y por tanto deben conocerse:

De los derechos, pues los derechos como personas que están dentro de las garantías individuales como dice en la ley. Deben saber que pueden expresarse libremente, que pueden conducirse de esa manera, se supone que somos libres, libres de opinión, el derecho a la vida, a la vida de los demás... (fragmento entrevista a parent de familia).

Dentro de esta postura se considera importante orientar a los niños para que aprendan sobre cuestiones jurídicas y, por tanto, se relaciona estrechamente con el conocimiento de las normas y leyes que rigen el país, ya que en ellas se establecen cuáles son los derechos que corresponden a los mexicanos.

Por otro lado, se puede identificar una segunda postura en la que se ubica a un menor número de entrevistados. La principal característica de su discurso es que consideran que debe brindarse a los niños y niñas una formación que vaya más allá del conocimiento e información sobre el plano jurídico, en lugar de eso, se les deben brindar las herramientas que les permitan adquirir ciudadanía sustantiva, es decir, que los posibiliten para ejercer y exigir sus derechos y los de otros.

Que tanto niño como adolescente sepan que tienen derechos, sepan que los pueden defender, ejercer, exigir y que no es un regalo, no es una concesión de los adultos, de los maestros, de sus padres, esos derechos. Esos los tienen por el simple hecho de ser niños, por el hecho de ser adolescente y tendrían que conocerlos y tendrían que disfrutarlos y ayudar a que otros los disfruten, los que no los disfrutan; también ellos tendrían que involucrarse (fragmento de entrevista, experto).

En esta postura, los participantes orientan a la acción como eje central a la hora hablar de ejercicio y exigencia de los derechos, se deja ver un sentido de colectividad a través del cual se pretende que, además de tener información sobre los derechos, se los pueda ver como un asunto colectivo cuyo fin último es lograr ciudadanos capaces de participar en el ámbito público y para el bien común.

Algo que también se me hace fundamental es que no somos ajenos, o sea, si mis derechos son vulnerados no puede ser que la otra persona se dé la media vuelta, el que yo no haga ejercicio de mis derechos o si a mí me violentan están afectando los derechos de todos, no solo los míos ... si alguien está viviendo una problemática no solo es de la persona, a lo que voy es que debe de ser una respuesta colectiva, una respuesta en donde nos involucre a todos, las problemáticas de uno nos tiene que involucrar a todos... cómo no ser ajeno, cómo no ser indiferente a aquellas injusticias que vive otra persona y es reconociendo que en algún momento yo también he vivido esa injusticia, eso nos da mucho poder como ciudadanía (fragmento de entrevista, experto).

Dichas posturas convergen nuevamente cuando se cuestiona a los entrevistados sobre cuáles son los principales derechos que deben conocer. Los primeros en ser mencionados son los derechos de los niños, ya sea como conjunto o por separado: derecho a la identidad, es decir, tener un nombre y una nacionalidad; derecho a tener condiciones para la vida digna, incluyendo alimentación y vivienda; derecho a la salud; derecho a tener una familia que les brinde afecto y protección para desarrollarse; derecho a la educación, al que los entrevistados ven como sinónimo de acceso a la escuela; derechos al juego y al descanso; y por último, el derecho a ser protegido, tanto por el núcleo familiar como por el Estado.

Esos derechos coinciden con los mencionados por los niños y niñas, quienes orientaron sus respuestas a la pregunta generadora hacia temas como la satisfacción de sus necesidades básicas, es decir, alimentación, vivienda, salud, educación y juego; puntos que ellos mismos mencionan cuando se les pregunta directamente sobre cuáles son sus derechos. Así, establecen una relación entre el bienestar del niño y el respeto de sus derechos.

De igual manera, entre los entrevistados existe unanimidad acerca de que todos los niños y niñas tienen derechos y sobre cuales son; sumado a eso, llama la atención que, al igual que los adultos, dan mucha importancia a su derecho a ser protegidos por su familia e instituciones gubernamentales. Lo anterior y las respuestas obtenidas ante la pregunta *¿Qué pasa cuando no se respetan esos derechos?* permite ver que el niño no se ve a sí mismo como capaz de actuar para defender sus derechos o los de otros, deja esa labor a los adultos, tal como se puede observar en el siguiente fragmento:

-Entrevistadora: Y ¿qué pasa cuando no se respetan esos derechos de los niños?

-Matías: Hijo le.

-Brenda: Lo llevan a ... al DIF

-Matías: A un orfanato.

-Entrevistadora: ¿Al DIF? ¿Quién?

-Brenda: Hay niños que los papás no los cuidan bien, así que el DIF se los lleva...

-Entrevistadora: Y además del DIF ¿qué otra cosa pasa cuando no se respetan los derechos de los niños?

-Toño: Pues se demandan.

-Entrevistadora: ¿Se demandan?

-Brenda: Puede haber personas que demanden a sus papás, por ejemplo, maestras, vecinos.

Se abordó también el tema de las responsabilidades, en él se pueden identificar dos puntos de vista diferentes en la manera de concebirlas y, por tanto, en la manera en que deben ser transmitidas a los niños. Por un lado, gran parte de los entrevistados establecen un vínculo entre los derechos y las responsabilidades, no obstante, dentro de estos discursos se observa mayor peso en el ejercicio de estas últimas.

Sí, por supuesto necesita conocer sus derechos, pero también sus responsabilidades. La otra vez precisamente estábamos hablando en conocimiento del medio, cuando aún estaba, sobre los derechos de los niños y estábamos especificando de qué se trataba y en qué consistían; pero siempre hay que ponerles muy en claro que como ciudadanos todos tenemos ciertos derechos para que todo funcione armónicamente y se nos trate con dignidad como ciudadanos, pero que también está la parte de la responsabilidad, o sea acatar las normas, de que puedo contribuir yo para que eso se dé también y tengamos una sociedad armónica (fragmento de entrevista, maestra).

Por tanto, se ve a las responsabilidades como algo que debe recalarse a la hora de enseñar sobre derechos y que debe ser puesto en práctica día a día; esto se debe a que se las considera como una manera de enseñar cuáles son las pautas de comportamiento que se consideran aceptables en ese contexto específico. Los actores ubicados en esta postura usan los conceptos

“responsabilidad” y “obligación” como sinónimos y los dejan ver como un sistema de reglas que se dan al niño para que contribuya a la convivencia.

Las responsabilidades podrían ser, por ejemplo, en casa los papás empiezan con reglas pequeñas que al pasar del tiempo se van volviendo ya obligaciones, pero deben empezar con algo pequeño; pues en casa, por ejemplo, tu obligación es hacer tu tarea, tu obligación es mantener limpia tu casa y con ello es tener limpio el espacio donde vas a estar. En la escuela, ¿cuál es tu obligación? Bueno, quizás seguir las reglas que te ponen en la escuela, llevarlas a cabo (fragmento de entrevista, maestra).

Esto coincide con lo expresado por los niños, quienes hacen uso de ambos conceptos y, al igual que los adultos, abordan a las responsabilidades como una serie de reglas a seguir y que están ya determinadas en cada uno de los microsistemas a los que pertenece: la casa, en donde señalan actividades relativas a ayudar en las labores del hogar como mantener el orden y limpieza; la escuela, espacio en el cual mencionan poner atención, llevar sus materiales, no jugar en clase, respetar turnos y no pegarle a otros como sus obligaciones; y el espacio público, sobre el que indican que deben realizar acciones de cuidado del medio ambiente y respeto del reglamento de tránsito.

Contrario a lo anterior, se observa en los discursos de los adultos una segunda postura que, a pesar de contar con menor presencia, resulta de suma importancia ya que implica una forma diferente de definir a las responsabilidades; en lugar de considerarlas como sinónimo de “obligación” los entrevistados dicen que debe enseñarse a los niños que, para garantizar los derechos de todos, cada miembro de la sociedad debe asumir ciertos compromisos, es decir, los aprendizajes deben estar orientados a que los niños y niñas aprendan acerca del bien común en todas las esferas en las que se desenvuelvan, ejemplo de esto puede verse en el siguiente fragmento:

En la relación familiar, en lo que es lo cotidiano todos contribuimos ¿Por qué contribuimos? Porque tenemos derecho a estar en un ambiente sano, en un ambiente limpio, es parte de mi compromiso, pero también es mi derecho entonces nosotros los manejamos siempre desde los derechos, pero los adultos mucho pensamos eso “ah sí, los derechos, pero las obligaciones ¿Cuándo van a venir a hablar de eso?” pero nosotros no hablamos propiamente de obligaciones (fragmento de entrevista, experto).

Sumado a esto, aparece la consideración de que esos compromisos contribuyen para el desarrollo del niño ya que posibilitan que los niños y niñas aprendan, al mismo tiempo que

reconoce su capacidad para comprender y actuar sobre su entorno. Puede establecerse entonces una relación entre las responsabilidades como acciones que el niño debe llevar a cabo y que a su vez posibilitan la consolidación de la responsabilidad como una cualidad, esto es, como un rasgo que permitirá que el niño actué conforme a los compromisos que asumió.

Yo creo que a veces los papás... somos papás y somos paternalistas en parte porque queremos seguir apapachando, y ahí es donde creo que luego se pierde a lo mejor el privilegio de la responsabilidad, porque creo que la responsabilidad es un privilegio, entonces yo creo que también tienen que aprender a ser responsables... (fragmento de entrevista, madre de familia).

En concreto, y pese a tener visiones diferentes sobre las implicaciones de las responsabilidades, ambos grupos de adultos coinciden en que éstas se deben concentrar en cuatro ámbitos: 1) el personal, es decir, el cuidado de sí mismo; 2) el hogar, en donde se espera que el infante contribuya en las labores de limpieza y mantener el orden, así como realizar las tareas escolares; 3) en la escuela, los niños y niñas deben cumplir con las tareas y, en general, respeten las reglas que son establecidas; y, finalmente, 4) en la comunidad, los niños y niñas deben también seguir las reglas, normas y leyes establecidas, contribuir para tener una sociedad armónica y responsabilizarse de sus acciones, todo eso está orientado a mejorar la interacción con otros y al bien común.

4.1.1.2 Aprendizajes para la cultura de paz

La respuesta a la pregunta generadora planteada a los adultos siempre fue orientada hacia esta categoría “Aprendizajes para la cultura de paz”, en específico a las reglas que el niño debe aprender para convivir en sociedad. Los discursos de los actores entrevistados dejan ver que se entiende a las reglas de convivencia como un componente primordial ya que es la base para la formación ciudadana. En este sentido, uno de los primeros aspectos que el niño debe aprender es que forma parte de un grupo social y, por tanto, debe interactuar con aquellos que lo rodean.

El niño en sí debe entender que es un ser social, sociable, que vive en un ambiente donde debe convivir con otras personas y que todo este sentido ciudadano pues va a esa convivencia que se debe lograr entre las personas... (fragmento de entrevista, experto)

Sumado a esto, el aprendizaje debe estar orientado a conocer que, como parte de esta interacción, existen ciertas reglas a las que debe apegarse. Esto coincide con lo que dicen los niños entrevistados, a quienes se preguntó *¿Ustedes creen que es necesario seguir reglas?* La respuesta en todos los casos fue afirmativa y, al igual que en el caso de las responsabilidades,

hicieron mención de cuáles deben seguir en los microsistemas en los que están involucrados, es decir, los espacios en los que interactúan con otros.

Sin embargo, a diferencia de los niños, entre los adultos entrevistados pueden distinguirse dos visiones respecto a cómo deben ser abordadas esas reglas. Por un lado, se las ve como pautas que limitan el comportamiento y que han sido ya establecidas por otros, por tanto, son rígidas y su incumplimiento implica una sanción:

que hay límites ¿no?... que hay límites para todo, que no puede maltratar a un niño, no maltratar a otro niño, si precisamente se infringen esas reglas habrá castigos y los castigos no deben ser, se dice que violentos ¿no? Se debe hacer entender, se les debe dar, no sé, quizás ejemplos y no un castigo... lo que les guste simplemente no dárselos hasta que entiendan que su conducta no fue la indicada, correctivos (fragmento de entrevista, padre de familia).

Esta visión puede relacionar con lo que Kohlberg (Hersh, Reimer & Paolito, 1988) describió como el primer estadio del desarrollo moral, ubicado dentro del nivel preconvencional, en él se hace énfasis en las consecuencias concretas de las acciones tomadas y se considera al castigo como un resultado automático del incumplimiento de las reglas. Al analizar las entrevistas realizadas a los niños, puede observarse que ese es el paradigma de enseñanza que domina; ya que, al cuestionarlos sobre la importancia de seguir reglas, surge como respuesta el evitar un castigo como la principal motivación para seguir las:

-Entrevistadora: ¿ustedes creen que es necesario seguir las reglas?

-Alfredo: Sí.

-Entrevistadora: ¿Por qué?

-María: Porque, por ejemplo, en la escuela, si no obedeces a la maestra no vas a poder salir al recreo porque no hiciste nada. Y te van a mandar tarea con reportes.

-Rogelio: Y te van a castigar...

-Alfredo: No vas a poder ver... y luego a algunos los castigan por un mes

-María: o cuatro.

-Alfredo: No, uno.

-Rogelio: No es tan fuerte el castigo. O sea, es un castigo, pero no tan feo.

Asimismo, en el fragmento anterior, se observa que además de considerar al castigo como el resultado del incumplimiento, aparece la noción de que éste debe ser proporcional a la infracción. Por otro lado, existe una segunda visión que, aunque menos presente, manifiesta una perspectiva diferente respecto a la convivencia y a las reglas:

Que ellos (los niños) concibían la convivencia no como una organización fría y distante, como una organización en la que "así es porque así dicen" ¿Y por qué? "Pues es que así dicen". Sino que trascienda esa parte a "no, pues, hay que hacerlo para que tú estés cómoda, yo esté cómodo,

el de junto esté cómodo, y todos podamos crecer juntos" ... esa parte no llega, llegan, muy por el contrario, bajo un esquema en el cual, formados como en la competencia, como una perspectiva muy conductista, de "Ah, ¿hiciste bien? Palomita."... para lograr como esa apropiación de lo que tiene que ver con ciudadanía, sí es indispensable que se refuerzen ... una interiorización de la convivencia como una herramienta para trascender uno mismo. O sea, sí en comunidad, pero también, "si yo te procuro a ti, yo también voy a crecer indirectamente" Que es algo que no está claramente descrito en el programa de estudios, ¿no? No, no está. (fragmento entrevista a maestro).

En esta perspectiva, se apela a que el sentido que tienen las reglas y la misma convivencia con otros, vaya más allá del premio o castigo como principales motivaciones a la hora de seguir las reglas; se considera que, antes que nada, debe crearse un sentido de comunidad y de bien común que llevará a que el niño tome en cuenta al otro en su vida cotidiana. Este punto de vista se ubica en el estadio cuatro del nivel convencional de Kohlberg (Hersh, Reimer & Paolito, 1988) y se espera que esté desarrollado en la adolescencia; en esta perspectiva se propone al sentido de comunidad y a la cohesión social como los principales orientadores para la enseñanza de las pautas de comportamiento esperadas.

Pese a las diferencias ya mencionadas, los adultos consideran que existen puntos en común respecto a cuáles son los aprendizajes esenciales que se espera que los niños y niñas posean para formarse como ciudadanos: respeto al otro, esto se deja ver en acciones como esperar su turno, escuchar, no burlarse, mantener el orden y no tomar ni dañar las pertenencias de sus compañeros; orientar sus acciones al bien común, esto se ve reflejado en acciones como ayudar a otros cuando sea posible y la capacidad de trabajar en equipo para alcanzar metas y por último, se menciona al cuidado del medio ambiente, ya que hacerlo contribuye para que la sociedad en conjunto cuente con una mejor calidad de vida.

Esas reglas coinciden con las consideradas por los niños y niñas, quienes mencionan algunas reglas generales como obedecer a los mayores, no discriminar y ayudar a otros; para el caso de la escuela, hacen referencia a respetar el turno de sus compañeros, escuchar, no burlarse, mantener el orden y respetar las cosas de los demás como normas específicas de ese entorno. Y, finalmente, para el caso del espacio público, consideran que deben seguir las reglas de tránsito y cuidar de la naturaleza.

Otro de los temas que se abordaron durante la entrevista fue la solución de conflictos que pueden presentarse como resultado de la convivencia en sociedad, al respecto los

entrevistados mencionaron que, en primera instancia, los niños y niñas deben aprender que el diálogo es fundamental para resolver conflictos, esto implica enseñar que la comunicación es una herramienta fundamental para la toma de acuerdos; de igual manera, mencionaron al arbitraje como un segundo nivel para solucionar problemáticas debido a que se espera que el niño acuda a sus maestros o padres para que lo auxilien en caso de que el diálogo no brinde una solución.

Por su parte, los niños y niñas mencionan al arbitraje y la mediación como las principales maneras de solucionar conflictos; es decir, existe una tendencia a considerar muy importante la intervención de otros para resolver las situaciones que se presentan en su vida cotidiana.

-Entrevistadora: Díganme, ¿qué deben hacer los niños cuando hay problemas en la casa o en la escuela?

-Gonzalo: En la escuela, hablarle a un maestro.

-Daniela: En la casa, hablarles a los padres.

-Gonzalo: ¿Y si es entre los padres?

-Daniela: A los tíos.

-Entrevistadora: A los tíos ¿El chiste es hablarle a alguien?

-Daniela: Mayor.

-Entrevistadora: Ah, alguien mayor...

También mencionan al diálogo, específicamente como una herramienta para solucionar problemas sin recurrir a agresiones; al igual que el control de sus emociones como una herramienta que, a nivel individual, puede ayudar para evitar peleas. Eso coincide con el discurso de los adultos, ya que mencionaron que un punto central para la solución de conflictos es enseñar al niño sobre auto control y manejo de emociones, ya que esto favorece la comunicación y el diálogo. En general, evitar conductas violentas aparece de nuevo como una de las reglas a seguir, si se quiere evitar el castigo, no como una manera de aportar para la convivencia y el bien común.

Sumado a eso, los adultos esperan que el niño aprenda cuáles son las instancias a las que puede recurrir en caso de que se presenten conflictos que no puedan ser solucionados en su entorno inmediato, es decir, cuáles son las instituciones públicas que protegen a los infantes.

4.1.1.3 Aprendizajes para la diversidad

En esta categoría se pueden encontrar similitudes con las dos anteriores, esto se debe a que, al hablar de diversidad, los actores consideraron central hablar de convivencia y derechos. Y es en ese sentido que los padres, madres, maestros, maestras y expertos orientan sus discursos:

comprensión de las diferencias e igualdad de derechos para favorecer la convivencia con otros. Por un lado, consideran que es necesario que los niños y niñas aprendan que todos y todas tenemos derechos y que, por tanto, somos iguales ante la ley. Sin embargo, reflexionan sobre el hecho de que conocer la normativa no es suficiente, es necesario:

un contexto que nos lleve a nosotros a formarnos para el respeto a la diversidad, para el respeto a las diferencias de opinión, para promover la inclusión, para mirarnos iguales pero iguales únicos pero diferentes, ese es otro de los temas (fragmento de entrevista, experto).

Se considera entonces que un factor esencial es que se permita al niño aprender sobre las diferencias que existen en su contexto inmediato y más allá. Esto implica hacerle saber que existen diversos grupos sociales y que cada uno de ellos tiene características propias que generan comportamientos, formas de pensar, costumbres y tradiciones; siendo así, el conocimiento y reconocimiento de las diferencias contribuye al respeto de estas y por tanto a la convivencia pacífica:

... México es un país lleno de diversidad cultural y aprender eso, la tolerancia de todo lo que hay en su entorno, que somos diferentes en cuanto a nuestras ideologías, pero eso no quiere decir que somos diferentes como seres humanos, tienen que aprender a respetar y para ello deben de conocerlo. Si tú eres ignorante en qué es lo que hay a tu alrededor, la opinión que tú puedes decir sobre eso, pues va a ser muy, muy pequeña, porque no tienes el conocimiento de todo lo que hay, por tanto, lo principal sería "¿sabes qué?", todo esto hay alrededor" las culturas, el tipo de ideologías que hay (fragmento de entrevista, maestra).

Unido a esto, algunos de los actores entrevistados señalan que es necesario que los niños conozcan la contraparte, es decir, que el no respetar esas diferencias tiene consecuencias. Surge entonces la necesidad de que aprendan los conceptos que se contraponen a la diversidad:

Pero sí, bueno, obviamente hay culturas muy machistas y que... o muy religiosas, homofóbicas, incluso racistas, y pues que ellos sepan que existe pero que no porque existe, o sea... que ellos necesitan mantener su panorama abierto (fragmento de entrevista, madre de familia).

Visibilizar la existencia de la desigualdad y la discriminación permite que los niños y niñas conozcan que existen grupos cuyos derechos son vulnerados. Es aquí donde se establece un vínculo entre diversidad y ciudadanía sustantiva ya que, pese a estar plasmado en documentos oficiales, en nuestro contexto la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad no es algo dado:

... todos por ser humanos tenemos los mismos derechos, tenemos incluso las mismas inquietudes, los mismos sentimientos, emociones y demás, pero que sepan que, pues hay que trabajar en ello, que no es una cuestión que se dé gratuitamente, aunque debiera ser garantizado por nuestros derechos, tenemos que trabajar en esa construcción, de ser equitativos, de ser justos (fragmento de entrevista, maestra).

En consecuencia, es necesario brindar al niño las herramientas que le permitan actuar para contribuir a la consecución de derechos sin importar las diferencias entre grupos sociales, tales como el origen étnico, género, religión o la clase social.

En el caso de las entrevistas grupales a niños el tema fue abordado con la pregunta *¿Todos los niños de México son iguales?* A través de ella fue posible identificar ciertas diferencias entre los grupos según la edad; en los dos grupos conformados por niños de entre 6 y 8 años (grupos tres y cuatro) la conversación se centra en el aspecto físico, especialmente el color de piel, como lo que marca las diferencias. También hacen mención a diferencias de pensamiento y actitud, es decir, aspectos que resultan muy evidentes. Al tratar de profundizar el tema con la pregunta *¿Crees que es bueno o malo que existan esas diferencias?* Los niños y niñas del grupo cuatro no pudieron dar una respuesta, mientras que los del grupo tres mencionan que las diferencias no son malas, sin embargo, no pueden responder cual es el motivo, tal como se puede ver en el siguiente fragmento:

Entrevistadora: ¿y ustedes creen que es bueno o que es malo que no sean iguales?

María: Es bueno que no sean iguales.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alfredo: Porque algunos nacieron que unos son negros y otros son blancos, no a fuerzas todos deben de ser negros, blancos, no a fuerzas deben de ser todos así, iguales.

María: Yo siento que es porque... me refiero a que... es difícil de explicar, o sea... que no se deben de ser exactamente iguales porque es como si fuera un apocalipsis.

José: ¿Qué es apocalipsis?

María: Es que pase algo malo...

En contraste, los grupos integrados por niños de entre 9 y 12 años (grupos uno y dos), hacen referencia a las diferencias físicas, pero también mencionan que existen diferencias culturales como tipo de vestimenta, tradiciones y comida; y son esos aspectos diversos los que marcan la cultura en México y que por tanto deben ser valorados. El tema llevó a crear pequeños debates dentro de los grupos, donde se discutió cual es la relación entre lo que hace diferentes a los mexicanos y si esas diferencias son buenas o malas; llegando a concluir que las diferencias son buenas ya que, por un lado, permiten que cada individuo tenga su propio punto de vista y que

“sea como quiere ser”, es decir, aluden al respeto de las diferencias como una de las pautas que dan la libertad para desarrollarse y convivir en sociedad.

En esos grupos surge también el tema de los derechos como importante ya que, sin considerar las diferencias antes mencionadas, todos los niños y niñas tienen los mismos derechos. Aunque de manera muy superficial, surge también el tema de que en ocasiones esas diferencias pueden crear conflictos como discriminación o racismo, conceptos que ellos mismos mencionan como conductas no permitidas por las reglas de convivencia que los niños deben seguir:

- Entrevistadora:** Respetar a los mayores, a los de la tercera edad ¿Alguna otra?
- Matías:** También no hacer discriminación, por ejemplo, a otros niños.
- Rubén:** ¿No discriminar?
- Matías:** O a personas discapacitadas.
- Rubén:** Por su color, o por su forma de ser, por su forma de hablar.
- Matías:** Por su vestimenta. O qué tal si son indígenas.
- Rubén:** O por su color de piel.
- Matías:** Eso se llama...
- Rubén:** Racismo.
- Toño:** Racismo.

Otro de los temas abordados con ellos fue la diversidad de género; al respecto, los miembros del grupo cuatro centraron su atención en los roles de género, haciendo alusión a que existen actividades específicas para los niños y otras para las niñas. Esto puede deberse a que en ese grupo fue conformado por las niñas y niños más pequeños, de entre 5 y 7 años. Sumado a eso, existen características específicas de su contexto como, por ejemplo, que todos ellos tienen madres jóvenes que se dedican exclusivamente al hogar y cuidado de sus hijos, mientras que el padre de familia se dedica trabajar; eso puede contribuir a que consideren que los roles de género están firmemente delimitados.

Sobre ese tema, los grupos tres y cuatro, integrados por niños y niñas de entre 6 y 12 años, dijeron que los niños y las niñas son iguales y pueden hacer las mismas cosas. Mencionan que tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y que, si bien existen actividades más asociadas a un género específico, no debe darse por hecho que los miembros del género opuesto no pueden realizarlas:

- Entrevistadora:** ahora otra pregunta, ¿los niños y las niñas pueden hacer lo mismo?
- Toño:** Sí.
- Rubén:** Sí.
- Entrevistadora:** ¿Sí? ¿Todos creen que sí?

Brenda: Todo el mundo puede practicar el deporte que quieran, estudiar la carrera que quieran, porque eso antes no se permitía, que las niñas estudiaran.

Entrevistadora: Te veo dudando. ¿Qué piensas?

Víctor: No lo sé.

Entrevistadora: ¿Por qué no?

Víctor: Pues nunca había visto a una mujer taxista.

Entrevistadora: Ah, una mujer taxista.

Ana: Yo sí he visto, una vez.

Víctor: Yo no.

Ana: O sea, tal vez no sea porque no las dejen, sino porque no quieren. O sea, si no lo hacen tiene que ser porque no quieran.

Matías: Nadie las puede obligar a trabajar en lo que no quieran.

Queda claro entonces que, en general, los integrantes de esos tres grupos consideran que los niños y las niñas tienen los mismos derechos. Lo expresan al mencionar que todos pueden jugar lo mismo, pueden ir a la escuela, tener la misma tarea, trabajar lo mismo, hacer lo mismo, practicar el deporte que quieran. Pese a eso, también mencionan que eso no siempre es así, ya que existen ocasiones en que los derechos de las mujeres son vulnerados pero que eso no es correcto.

4.1.1.4 Aprendizajes de la función del gobierno

Al cuestionar a los padres de familia, maestros y expertos, todos consideraron que los niños deben tener conocimientos sobre el tema. La importancia de esto radica en que consideran que dichos contenidos se deben adquirir de manera paulatina a lo largo de la vida, todo esto con el propósito de preparar al niño para se desempeñe como ciudadano. Sin embargo, es posible diferenciar dos tipos de discursos: en el primero, los entrevistados dejan ver que, si bien es cierto que los niños y niñas deben tener un acercamiento al tema, su ámbito de acción se ve limitado:

Creo que sí es importante que él lo conozca, a lo mejor, no participan todavía en la vida política, pero sí participan en la vida pública, entonces, creo que sí es muy importante que vayan aprendiendo que son necesarias para una sociedad las reglas de gobierno, y que conozcan también cuál es la obligación del gobierno, ¿no? (Fragmento de entrevista, madre de familia).

El fragmento anterior deja ver que, el tema de gobierno está estrechamente relacionado con el estatus legal de ciudadano; por tal motivo, los aprendizajes que poseen sobre este tema son, en su mayoría, para ser ejercidos en el futuro ya que los niños no poseen la edad necesaria para desenvolverse en la vida política del país. En esta postura, aparece la mayoría de edad como un punto fundamental para ejercer la ciudadanía y esta se enfoca en la votación para elegir representantes, por tanto, la única utilidad de los conocimientos sobre la democracia,

organización y funciones del gobierno es participar en las votaciones al llegar a la mayoría de edad.

Aparece, además, un segundo grupo de discursos en los que se apela a la necesidad de que el niño identifique que el tipo de organización que rige al gobierno se da también en espacios más cercanos a él y que tiene a la democracia como eje rector. Esta postura implica, primero que nada, que para que se dé un mejor proceso de aprendizaje sobre el gobierno debe darse al niño la posibilidad de ver y vivir este tipo de organización:

Yo creo que lo primero es saber que el gobierno es una forma de organización y que el gobierno no es solamente el alcalde o el presidente de la república, sino que el gobierno, la democracia, la construcción de la democracia va desde tu casa, desde tu escuela. Y que de esa forma te vas preparando para que algún momento ejercer tu ciudadanía...podemos enseñar a los niños esta parte, cómo puedo asumir mi liderazgo, cómo puedo ser un representante de mis pares y cómo ser representante me obliga más a servir que a ser servido (fragmento de entrevista, experto).

Lo anterior hace evidente que, a diferencia de la primera postura, en esta se pretende que el niño se ve a sí mismo como un agente con capacidad de participar como líder y representante, no solo como elector. Sumado a esto, consideran que el aprendizaje sobre el gobierno debe girar en torno a cuáles son las características del buen gobierno en contraposición al mal gobierno, es decir, no se debe perder de vista que existen temas negativos como la corrupción y los niños también deben aprender sobre ello. Por tanto, los actores plantean la necesidad de brindar al niño la posibilidad de formar un juicio crítico sobre las funciones el gobierno:

Yo creo que desde esta edad sería necesario que ellos aprendieran o tuvieran bien claro cuáles son las obligaciones que tiene el gobierno ante los ciudadanos, y fueran creando un criterio de análisis o un criterio sobre valoración de su trabajo, o del desempeño del gobierno... creemos que no es importante que el niño conozca lo que el gobierno realmente tiene que hacer, pensando que a lo mejor ellos, como no tienen una participación activa en la política o en lo que realiza el gobierno, pues no es necesario que conozcan, pero es bien importante que desde esta edad conozcan perfectamente lo que el gobierno debe de hacer para que se formen un criterio y puedan juzgar más adelante y puedan tomar decisiones importantes, porque si desde esta edad los formamos a que sean críticos, analicen realmente el trabajo del gobierno y puedan exigir lo que realmente debe ser el trabajo que ellos realizan, pues estaría magnífico (fragmento de entrevista, maestro).

Esta postura deja ver una visión más enfocada a la formación de ciudadanos críticos, ya que los entrevistados consideran importante que el niño aprenda sobre la organización y función del gobierno como temas centrales, e indirectamente sobre transparencia y rendición de cuentas (expresadas como crítica y exigencia) ya que se los considera mecanismos que le permitirán ejercer la labor de vigilancia que les corresponde como ciudadanos.

Puede decirse que ambas posturas tienen en común los temas centrales sobre los que niños y niñas deben aprender: organización del gobierno, funciones y democracia. Pese a esto, surgen algunas diferencias tales como la visión del gobierno como una estructura de la que solo se puede formar parte a través de las elecciones, contraria al enfoque del gobierno como una forma de organización social que requiere de la participación de los ciudadanos.

Además de todo eso, surge el tema del mal gobierno como una de las características que los niños deben conocer, eso implica que sean conscientes de que existen temas como la corrupción y demagogia:

Que nos hacen chanchuyo... debe de saber que no puede conformarse con lo que... o sea, que siempre debe de estar pendiente, ¿no?, de lo que sucede a su alrededor en cuanto a democracia, porque la realidad es que, por ejemplo, si ahorita en las encuestas de López Obrador va hasta acá, y se me hace que ya le están planeando un chanchuyo ahí, o sea, no sé... (fragmento de entrevista, madre de familia).

Debido a que las entrevistas se realizaron después del proceso electoral 2018, todos los grupos hicieron alusión a la elección de Andrés Manuel López Obrador como presidente de México. Y ante la pregunta *¿Qué saben del gobierno de México?* De manera inmediata las respuestas se enfocaron a las características negativas del gobierno y de los gobernantes, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

-Entrevistadora: Ahora tengo otra pregunta. *¿Ustedes qué saben del gobierno de México?*

-Gonzalo: Es un corrupto.

-Entrevistadora: Que es un corrupto, *¿qué más?*

RISAS

-Entrevistadora: *¿Qué más saben?* No, sí, todo lo que ustedes me digan está bien, porque es lo que piensan *¿Qué saben del gobierno de México?*

-Daniela: Que se roba el dinero.

--Gonzalo: Ratas.

RISAS

-Entrevistadora: *¿Qué más saben del gobierno de México?* Ustedes díganme. Todo lo que digan está bien.

-Karla: Que prometen cosas y no las cumplen.

-Gonzalo: Que ganó Pejito.

RISAS

-**Tomás:** Que ganó Peje.

Fragmentos similares al anterior se repiten en las entrevistas de los cuatro grupos, donde los niños y niñas resaltan antes que nada que los gobernantes no cumplen lo que promete, mienten, roban y pelean entre ellos. Para profundizar más acerca del tema del gobierno y los gobernantes se realizó la pregunta *¿Saben quiénes mandan en su país?* Pueden identificarse algunas diferencias en las repuestas según la edad de los integrantes de cada grupo.

Los grupos tres y cuatro, los más pequeños, hicieron mención del gobierno en general y a los gobernantes: el presidente, senadores, diputados, gobernadores y alcaldes. A diferencia de ellos, los niños y niñas de entre 9 y 12 años mencionaron la misma estructura de gobierno, sin embargo, se mostraron inconformes ante el uso de la palabra “mandar”: en el grupo uno hacen énfasis en que los gobernantes no “mandan” los mencionan como líderes que deben apoyar al pueblo, ya que es el pueblo el que “manda”; por su parte, en el grupo dos se hace la acotación de que no son los gobernantes quienes mandan, ya que solo en las monarquías existe una figura de mandato y ese no es el caso de México.

Por tanto, surge la democracia como un concepto que alude a todas las características positivas del gobierno y de los gobernantes. Los niños más pequeños, del grupo cuatro, no fueron capaces de definir qué es la democracia, sin embargo, relacionan el proceso de elección de gobernantes como una manera de contribuir para tener un México mejor. Por su parte, en los otros tres grupos surgen maneras de definir a la democracia que, además de relacionarse estrechamente con el proceso electoral, permiten ver características del gobierno y los gobernantes que son contrarias a las primeras que mencionaron:

-**Entrevistadora:** ¿Qué es la democracia?

-**Toño:** Sí sé, está guardado ahí adentro en mi memoria, pero no quiere salir ya.

-**Brenda:** Democracia es votar

-**Toño:** es darle a cada quien lo que le corresponde.

-**Matías:** No, eso sería igualdad.

-**Toño:** Igualdad y justicia es lo mismo.

-**Brenda:** Democracia es cuando hay un grupo donde la gente hace una votación para elegir a su líder, a quien los va a dirigir, o quien los va a organizar.

-**Toño:** Un pueblo democrático.

-**Matías:** Que lo eligen a través del voto.

-**Brenda:** Hay países que son democráticos, pero hay algunos que no.

-**Matías:** Y se pelean, ¡Pum! ¡Pum! (ruido de balazos)

En el fragmento anterior, se ve al gobernante como un líder, elegido por el pueblo para representarlo, dirigirlo y organizarlo; esto es de suma importancia ya que deja ver que los niños

y niñas tienen claro que el proceso de votación implica decidir cuál es el mejor candidato. Sin embargo, la elección de representantes es algo que consideran lejano, los entrevistados hacen mención de que ellos no pueden participar en el proceso porque no cuentan con la mayoría de edad.

Pese a eso, se realizó la pregunta *¿Has votado para algo?* El objetivo fue explorar si han tenido algún acercamiento a los ejercicios de consulta infantil propuestos como estrategias para la formación de ciudadanía o si han tenido alguna otra experiencia. De los 23 niños y niñas entrevistados, solo uno ha participado en las consultas oficiales, mientras que la experiencia de los demás ha sido estar presentes cuando sus padres emiten el voto y actividades de la vida cotidiana: en la escuela, los profesores les piden levantar la mano para decidir algo, en los trabajos de equipo se toman decisiones con base en lo que la mayoría considera mejor y a la hora del recreo votan para decidir qué jugar; en la casa sus padres los consultan sobre pequeñas decisiones como qué comer o cómo deben distribuirse las labores de limpieza y orden.

4.1.1.5 Aprendizajes sobre la participación ciudadana

Al cuestionar a los adultos participantes sobre este tema, surge la edad como una limitante para que los niños participen; esto se debe a que los entrevistados consideran que la participación ciudadana se centra en el ejercicio del voto. Al no contar con la edad necesaria para votar, la mayoría de los entrevistados refiere que lo básico que el niño debe aprender es estar informado y a emitir su opinión sobre diversos temas:

Pues debería saber que, aunque legalmente a esta edad no tiene una participación activa, pues sí debería saber que también, el que él se inmiscuya o se relacione con lo que pasa en su comunidad o en su entorno, pues sería beneficioso. Aunque repito, no tiene una participación activa pero sí debería de saber que el participar, no quedarse callado, no reprimir algunos comentarios, pues es parte de la democracia. Y que el hecho de participar puede solucionar algunas situaciones que se ven en nuestra sociedad (fragmento de entrevista, maestro).

En esta perspectiva, puede identificarse que, si bien se considera al componente electoral como el aspecto más relevante a la hora de hablar de participación ciudadana, al hablar específicamente de los niños y niñas de nivel primaria, surge el aprender a expresarse y emitir su opinión sobre diversos temas como uno de los aprendizajes básicos, ya que contribuye para la formación de ciudadanos críticos:

Yo creo que también es una de las cosas principales, que los niños deben de saber, hacia dónde va, cómo es la forma crítica de decir y de dar su opinión. Y es algo que muchas veces también no estamos acostumbrados, a escuchar las opiniones de los niños. Entonces ¿cómo queremos que un ciudadano sea competente y sea crítico, si no se les enfoca desde un principio, desde la edad... desde la primaria, a que los niños puedan desenvolverse en ese ámbito? (Fragmento de entrevista, maestra).

Pero esta capacidad de crítica se relaciona estrechamente con la dimensión electoral, ya que se la ve como orientadora del proceso de toma de decisiones a la hora de emitir el voto. Sumado a eso, se menciona que los niños pueden participar en ejercicios de votación llevados a cabo especialmente para ellos, tal es el caso de las consultas infantiles y juveniles organizadas como parte de las propuestas del INE (antes IFE) para la formación de ciudadanía:

Cuando hubo elecciones abrían casillas para los chicos, para los jóvenes, los que estaban en edad de votar iban y metían un voto. Entonces, bueno, ella también ha participado, o yo creo que los jóvenes han tenido la oportunidad de ir participando en lo que son elecciones, y por ende en lo que es la participación ciudadana (fragmento de entrevista, padre de familia).

Esta perspectiva se relaciona con lo que los niños piensan sobre el tema: ellos consideran que si pueden participar. No obstante, al profundizar en el tema nuevamente existe una diferencia marcada por la edad: los niños de los grupos 3 y 4 (los más pequeños) consideran que los espacios para su participación son la casa y la escuela, es decir, solo sus entornos más inmediatos. Por su parte, niños y niñas de los grupos 1 y 2 creen que pueden participar en esos microsistemas, pero incluyen también al espacio público como un ámbito en el que pueden participar; sin embargo, hacen hincapié en que debe ser a través de actividades planeadas específicamente para ellos:

-Entrevistadora: ¿En dónde pueden participar los niños?

-Matías: Ah, bueno, participar en juegos.

-Víctor: En votaciones de niños.

-Toño: En juegos.

-Matías: En cualquier cosa infantil.

-Toño: Deportes.

-Matías: Chicos, pero adultos no.

-Entrevistadora: ¿De adultos no?

-Matías: No.

-Brenda: De adultos, creo que tienes que ser mayor de edad. O sea, no es que no nos dejen, sino que para que tengan una mejor decisión.

-Matías: A lo mejor ahorita tú quieras ser futbolista, pero al rato que sepas vas a saber más de la vida y basquetbol que futbol... Y vas a tener el derecho a elegir lo que vas a hacer.

Como se puede ver en el fragmento anterior, hacen referencia a consultas infantiles y juveniles, cursos, concursos y otras actividades desarrolladas por instituciones gubernamentales como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) e incluso, mencionan que su intervención debe limitarse a ellas porque están pensadas para enseñarles a participar.

Por otro lado, en el análisis de las entrevistas a adultos, surge una segunda perspectiva cuyo punto central es que los niños y niñas aprendan a emitir su opinión, pero con un objetivo diferente a lo electoral; estos actores ubican a la capacidad de expresión como la base para enseñar a los niños a construir propuestas que permitan solucionar problemas que lo afecten o que afecten a otros.

La participación con las niñas y los niños debe ser escuchar sus necesidades, el mismo proceso que te comenté: la construcción de propuestas y alternativas de solución y en la implementación de esas propuestas o acciones. Ahí lo que nos implica es más trabajo a los adultos, es mejor si no los involucramos tanto porque eso implica un acompañamiento ahí... el problema es que no tenemos canales hechos permanentemente (fragmento de entrevista, experto).

Tal como se ejemplifica en el fragmento anterior, esta perspectiva se orienta más a la formación del niño como un ciudadano activo, ya que implica ir más allá del proceso electoral para ejercer la participación ciudadana y requiere de la formación de espacios permanentes para que el niño sea tomado en cuenta, además de brindarle la posibilidad de llevar a cabo las propuestas que surjan como parte de su proceso de análisis de sus necesidades o problemáticas.

Finalmente, se encuentran aquellos que consideran que los aprendizajes sobre participación de los niños deben enfocarse a conductas cívicas como cuidado del su entorno, labores de limpieza, protección a los animales, así como labores altruistas cuya finalidad es enseñar al niño que sus acciones deben contribuir para el bien común:

Lo que yo creo fundamental es que, si somos muchos, las cosas son más fáciles. Para mi ese sería el sentido que los niños tendrían que tener muy dentro de su formación, es más fácil que todos salgamos y limpiemos el patio a que le toque solo a dos y que esos dos lo tengan que hacer, y el que yo participe e involucre automáticamente las cosas se hacen más fáciles, más eficaces, se hagan de mejor manera. Eso es lo que trataría de rescatar, el trabajo en equipo y el trabajo unido para el bien común. (fragmento de entrevista, experto).

Esta última perspectiva ubica a los aspectos cívicos y de convivencia social como prioritarios a la hora de hablar de participación ciudadana. Al igual que en la primera perspectiva descrita, se considera que la participación de los niños y niñas está limitada por su edad; por tanto, sus aprendizajes deben tener como base la realización de acciones que, en medida de sus posibilidades, contribuyan para el beneficio de todos.

4.1.1.6 Aprendizajes de las normas y leyes

Sobre este tema, los discursos de los entrevistados consideran que los aprendizajes de niños y niñas deben orientarse a conocer cuál es el marco normativo y legal que rige al país, haciendo énfasis en aquellos comportamientos que están permitidos y aquellos que están prohibidos, incluyendo los posibles castigos marcados por la ley; la principal motivación para abordarlos es hacer notar que contribuye para una mejor convivencia. Sin embargo, al profundizar sobre el tema, se observa que la importancia dada a ese conocimiento hace énfasis en tres puntos principales: derechos, vida cotidiana y elaboración de leyes.

La mayor parte de los entrevistados cree que el conocimiento de las normas y leyes debe estar vinculado que la niñez tenga presentes cuales son los documentos, nacionales e internacionales, en los que están plasmados sus derechos; la finalidad es que tengan un acercamiento al tema a través de material concreto, para que posteriormente tenga la posibilidad de identificar situaciones en que las normas son respetadas o no:

No puedes enseñarles democracia sin saber que eso está plasmado en algún lugar, no le puedo hablar sobre derechos, si no le digo que existe una constitución. Entonces, sí, sí, por supuesto. Lo repito mucho, pero creo que así es, en su contexto... por supuesto que deben de saber de las leyes. Cuando uno les dice "es tu derecho", pues sepan por qué es su derecho, que respalda ese derecho. (fragmento de entrevista, madre de familia).

Las respuestas de los niños a la pregunta *¿Existen reglas en México?* Muestra que actualmente sus aprendizajes se dan en ese sentido. Por un lado, se hizo mención de existen documentos en donde están plasmadas las reglas que deben seguir todos los mexicanos, tal es el caso de la Constitución Política; que es mencionada en todos los grupos como el reglamento principal del país.

Entrevistadora: *¿Ustedes saben si existen reglas en México?*

-María No.

Alfredo: Sí, claro que sí hay.

Entrevistadora: *¿Qué reglas hay?*

Alfredo: Por ejemplo, en la casa, en la escuela, afuera. Por ejemplo, en el lago yo vi un cartel de no tirar basura.

-Alfredo: Porque si no ponen reglas van a poder hacer todo. Por ejemplo, si no hay reglas les van a quitar las cosas importantes, les rompen, rompen su computadora, rompen las sillas, arrancan las plantas, cortan los árboles que todavía están vivos, y bueno, van a hacer maldades...

-Susana: Destruyen casas.

-Alfredo: ... además no lo van a detener porque, por ejemplo, cuando destruyes la casa no los van a regañar porque no hay reglas.

-José: Hay un tipo como... ¿cómo se llama el libro este? La Constitución Mexicana... En la Constitución Mexicana se trata de las reglas que hay en México, lo que no se hace y lo que sí se hace. Por ejemplo, en lo que no se hace es la violencia, el robo, y eso.

-Susana: Yo creo que en eso eran cuatro reglas, ahí.

-Entrevistadora: ¿Cuáles?

-Susana: En el libro...

-José: En la Constitución Mexicana son varias reglas, son muchísimas.

Así mismo, se puede observar que los niños y niñas consideran que las reglas plasmadas en la constitución cumplen la función de regular el comportamiento, principalmente para evitar la violencia; por tal motivo, deben ser iguales para todos y, en caso de que alguien presencie el incumplimiento de alguna de ellas, debe denunciar ante las autoridades que son las encargadas de aplicar sanciones. Análogo a lo que sucede con las reglas de convivencia, los niños y niñas mencionan que la sanción sea equivalente al tipo de infracción cometida, por lo que existen diferentes tipos de sanciones como pagar multas, trabajo comunitario o encarcelamiento.

En este sentido es que se puede hablar nuevamente de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg ya que, en este caso, los niños parecen centrar su atención en que las reglas deben cumplirse para evitar las sanciones u otros efectos negativos como la violencia. Durante las entrevistas no surgió el tema del bien común como una de las motivaciones para conocer y hacer valer las reglas y leyes, sin embargo, esto no es de extrañarse ya que gran parte de los adultos entrevistados consideraron que correcto enseñar a los niños a través de la asociación del incumplimiento y la sanción.

De manera complementaria, se identifica un segundo grupo de adultos que consideran que los aprendizajes de los niños y niñas debe centrarse en aquellas normas y leyes que son observables en la vida cotidiana y se hace mención del reglamento de tránsito como una de las primeras normas que los niños deben aprender. De igual manera, hacen mención de que el conocimiento de esta categoría debe ir más allá de lo plasmado en documentos oficiales, ya que hay normas y leyes no escritas que son igual o incluso más importantes para la vida en sociedad y, por tanto, la motivación para seguir las debe ir más allá de la evitación de las sanciones o castigos que se otorgan por violarlas.

Y tendríamos que enseñarles a los niños que si yo me paro y dejo pasar al otro y luego paso yo, ni soy más listo yo ni, es más tonto el otro; eso es parte de la convivencia y es algo muy simple, si yo respeto esa parte al final vamos a ganar todos. Y ese un ejemplo cotidiano, pero yo creo sería aplicable a todo lo que hacemos y lo que los niños tendrán que aprender, hay normas y yo tengo que respetar esa norma: nadie me ve, es de noche, me pasó el alto y sí, nadie me ve, es de noche, no va a pasar nada, pero es el alto y yo tengo que respetarlo... Yo creo que eso es lo que habría que enseñarle al niño, que la ley no es solo que no robes, sino que la ley implica toda la norma, incluso que no esté escrita, la norma de convivencia formaría parte de ese marco normativo el que tendríamos que regirnos todos (fragmento de entrevista, experto).

Las perspectivas anteriormente descritas centran su atención en el conocimiento de las normas y leyes desde un punto de vista pasivo, es decir, implica conocerlas, identificarlas y seguir las para contribuir a la convivencia social. En contraste, surge un tercer discurso con menor presencia, pero que resulta relevante abordar; se trata de una perspectiva en la que se considera que además de conocer y cumplir las leyes, los niños y niñas también deben conocer los mecanismos a través de los cuales se elaboran para que este conocimiento establezca las bases para formar adultos que se vean como actores capaces de proponer y contribuir más allá de seguir la normativa:

Y, bueno, tal vez, mencioné el trabajo que desempeñan los legisladores refiriéndome especialmente a los diputados y senadores, sí sería bueno de que conocieran la manera en que uno y otro desarrollan, o prueban, o llevan a cabo una ley, ¿no? Si sería interesante que ellos lo conocieran. Más bien todo el proceso que lleva aprobar una ley, sería interesante que ellos lo conocieran... o que lo tuvieran en cuenta durante toda su vida, ¿no? (fragmento de entrevista, maestro).

Deberíamos enseñarles quizás a llevar propuestas a la cámara de diputados y senadores, para que el día de mañana cuando ellos sean adultos tenga este poder de petición, de reclamo y demás (fragmento entrevista, experto).

A manera de conclusión debe señalarse que, al abordar la categoría de normas y leyes, los entrevistados consideraron que los niños y niñas que cursan la educación primaria deben aprender sobre el tema. Si bien es cierto que los discursos se orientan a tres diferentes perspectivas, en cada uno de ellos se mencionan acciones concretas que tienen que ver con que el niño aprenda que las normas y leyes constituyen las reglas necesarias para la convivencia cotidiana; es decir, sea cual sea la perspectiva para abordarlas, son consideradas como reglas para la convivencia.

4.1.1.7 Espacios donde se adquieren los aprendizajes para la ciudadanía

Después de abordar las categorías descritas anteriormente, en las entrevistas a adultos se realizó la pregunta *¿Dónde cree usted que deberían adquirir esos aprendizajes?* El objetivo fue explorar cuales son los espacios en donde se espera que los niños y niñas aprendan lo que necesitan para formarse como ciudadanos.

Fueron tres los espacios mencionados: la casa o entorno familiar, que implica la interacción con la familia nuclear y extendida; la escuela, donde se toma en cuenta la interacción entre pares, pero se da especial importancia al papel de los maestros y maestras como formadores; y la comunidad, donde se espera que la sociedad en general contribuya a la formación de los infantes, incluyendo a vecinos, grupos o clubes a los que el niño pertenezca e instituciones gubernamentales cuya población objetivo es la niñez. Cada uno de los espacios mencionados son lo que, como ya se explicó, constituyen el primer nivel propuesto Bronfenbrenner (1987) y son llamados microsistemas.

Pueden observarse tres posturas respecto a los microsistemas donde los niños deben aprender a ser ciudadanos: por un lado, encontramos a quienes creen que los aprendizajes para la ciudadanía deben darse en casa; en esta postura encontramos a tres madres de familia y una maestra quienes, tal como se puede ver en el siguiente fragmento, consideran que la casa es el espacio donde se dan estos aprendizajes y ponen especial énfasis en la convivencia como el eje central para la formación de ciudadanos.

Es que yo creo que, en la escuela, van a aprender las enseñanzas del español, matemáticas y demás; y la base, como te decía, la tienen en la casa, con el ejemplo de sus padres, con el ejemplo de cómo tú tratas a las demás personas y el respeto (fragmento de entrevista, madre de familia).

El primero que tiene que empezar es en el núcleo familiar, es decir, que los papás fomenten los valores, porque si un niño no tiene claras las reglas que hay primero para poder desenvolverse como ciudadano, de acuerdo con su edad, creo que de ahí parte que muchos niños no puedan desenvolverse o incluso que lleguen a la escuela y no sean aceptados por sus compañeros (fragmento de entrevista, maestra).

Las entrevistadas ubican a la familia como la base para la construcción de ciudadanía y a la escuela como el escenario dónde los niños tendrán la oportunidad de evidenciar y reforzar lo aprendido. Contrapuesto a eso, se encuentra la segunda postura donde, la mayoría de los

entrevistados, consideran que la formación del niño como ciudadano debe ser un trabajo conjunto de la casa y la escuela:

Yo creo que tiene que ser integral. Yo creo que se tiene que hacer mucho trabajo colaborativo entre los padres de familia, la institución, los docentes, y los niños, los alumnos. Sí, no creo que pueda ser algo que sea específicamente una labor de los padres. O sea, yo creo que empieza en casa, definitivamente, pero se tiene que reforzar en el ámbito escolar, y bueno, en cualquier ámbito de su vida... (fragmento de entrevista, maestra).

A ese vínculo se le denomina mesosistema y tomarlo en cuenta permite ver a la escuela no solo como un reforzador, la convierte en espacio que aporta para la construcción de ciudadanía; esto amplía el panorama y, por ende, el número de actores involucrados en la enseñanza ya sea intencional o no, de los temas relacionados con la ciudadanía. Debido a ello, surge la necesidad de hablar sobre la interacción de esos microsistemas para que exista congruencia para la correcta formación del niño

Para que esto se complementara las escuelas deberían de estar como muy de la mano con los padres... Es un poco más complejo que quién debe de tener la responsabilidad, o en dónde tienen que tener la responsabilidad. Me refiero a que puede ser más complejo porque si digo "es que deberíamos de estar de la mano" el detalle es aquí ¿cómo estar de la mano el sector educativo con los padres de familia? (Fragmento de entrevista, padre de familia).

El fragmento anterior deja ver la preocupación que los actores manifiestan acerca de las coincidencias o contradicciones que día a día influyen en los niños y niñas; por tanto, el establecimiento de vínculos y acuerdos entre el hogar y escuela surge como uno de los requisitos más importantes para la adquisición de aprendizajes para la ciudadanía. Sumado a esto, aparece la perspectiva de los expertos quienes estiman necesario tomar en cuenta a la comunidad ya que también influye en el niño.

Tal como se mencionó anteriormente, hablar de comunidad implica incluir a otros grupos con los que el niño interactúa, es decir, vecinos, grupos o clubes a los que el niño pertenezca e incluso, considerar el papel que juegan las instituciones gubernamentales en la formación del niño a través de programas y acciones concretas cuya población objetivo son los infantes; cada uno de esos grupos constituye un microsistema y cada uno contribuye para la formación del niño:

Tú vas a la escuela y la idea es que... ahí vas a aprender otro tipo de cosas que van a reforzar lo que tú tengas en la casa. Y si nos vamos más allá incluso en la colonia, en la comunidad, en el edificio; no son mis hijos, pero yo tendría que respetarlos, tendría que orientarlos, si dos niños se están peleando pues no tendría que pasar de ladito por la escalera y decir no son mis hijos, sino yo tendría de alguna forma que acercarme, o si me encuentro en una situación difícil en la calle también tendría que regresarme y ver que necesita, en qué le puedo ayudar (fragmento de entrevista, experto).

Los microsistemas mencionados resultan muy importantes y en definitiva deben ser considerados a la hora de abordar la formación de ciudadanía tema de investigación, sin embargo, los entrevistados difieren en el peso que cada uno tiene.

4.1.1.8 Definición de ciudadano

A manera de cierre, en las entrevistas grupales niños y niñas se realizaron dos preguntas ¿Qué es un ciudadano? y ¿Los niños son ciudadanos? Las respuestas dadas por los entrevistados nuevamente permiten hacer una distinción por edad: los miembros los grupos tres y cuatro, los más pequeños, asocian la idea de ciudadano con la pertenencia a determinado territorio, por tanto, ellos consideran los niños sí son ciudadanos porque están en México; es decir, tiene una nacionalidad.

En los grupos uno y dos también asocian a la ciudadanía con la pertenencia a determinado territorio, ya sea urbano o rural, pero añaden más características asociadas a la ciudadanía, como que tienen derechos y obligaciones, que deben respetar las leyes y que pueden votar. En ese sentido, en el grupo uno, concluyen que los niños y niñas sí son ciudadanos ya que pertenecen a una ciudad y tiene derechos, obligaciones y reglas a seguir. En contraste, respuesta a la segunda pregunta fue objeto de discusión en el grupo dos:

-Entrevistadora: Ok. Entonces, ¿todas las personas en México son ciudadanos?

-Todos: ¡Sí!

-Entrevistadora: ¿Y los niños son ciudadanos?

-Entrevistadora: Sí.

-Matías: Que yo sepa.

-Brenda: Ciudadanos... no lo sé

-Rubén: No, porque creo que ciudadano es hasta los dieciocho.

-Brenda: Ajá.

-Toño: Si, ¿no?

al fondo discuten

-Entrevistadora: Y entonces, con esto que nos dice su compañero ¿los niños son o no son ciudadanos?

-Matías: A lo que él dice, no son ciudadanos. En mi opinión, sí lo somos.

-Entrevistadora: ¿Por qué? Por ejemplo.

- Matías:** Porque somos seres vivos, aunque las plantas también lo son, no son ciudadanos porque no pueden caminar, y los niños caminamos, y nos movemos.
- Brenda:** O sea, pienso que sí son ciudadanos, pero así, no completamente.
- Entrevistadora:** Pero no completamente... ¿Estarían ustedes de acuerdo con lo que dice Brenda? ¿Que son ciudadanos, pero no completamente?
- Todos:** ¡Sí!

Su conclusión refleja un aspecto que ha sido discutido teóricamente pero que continua vigente: considerar a la edad como requisito para ser considerado ciudadano se dificulta el proceso de formación, ya que no se permite a los niños y jóvenes participar plenamente en actividades que contribuyen para la adquisición de aprendizajes (Ramírez & Contreras, 2014).

4.1.1.9 Evaluación de los aprendizajes para la ciudadanía

De manera específica, en las entrevistas a los padres, maestros y expertos se realizó la pregunta *¿Qué comportamientos son resultado de esos aprendizajes?* el objetivo era que ellos expresaran de forma concreta como se dan cuenta de que el niño aprendió los temas tratados a lo largo de entrevista, para contribuir a la construcción de ítems del instrumento. En esta pregunta en específico, surgió la necesidad de hacer un análisis separando que permitiera comparar las perspectivas de padres y madres de familia, maestros y expertos; el principal motivo fue hacer notar que, pese a que todos los entrevistados proporcionaron su apreciación sobre cuáles deben ser los aprendizajes que permiten a los niños y niñas necesitan para formarse con ciudadanos, la labor de valorar cómo esos aprendizajes se ven reflejados en comportamientos y actitudes resulta se facilita mucho más a los maestros y maestras, quienes proporcionan un mayor número de indicadores (ver Tabla 3).

A simple vista, es posible apreciar tres aspectos a considerar: en primer lugar, que la categoría cultura de paz es la que cuenta con mayor número de indicadores de aprendizaje, esto se debe a que los adultos consideran que las reglas de convivencia son un componente primordial para la formación ciudadana y, por tanto, centran su atención en ese aspecto. En segundo lugar, al expresar de manera concreta los indicadores de aprendizaje, se hace más evidente que cada uno de ellos responde a una serie de pautas de comportamiento, es decir, a una serie de reglas cuyo objetivo final es contribuir para convivencia social y el bien común. Y finalmente, se hace evidente que muchos de los indicadores aparecen en más de una dimensión, por lo que resulta necesario realizar una reestructuración de las categorías que respondan a los datos empíricos aportados por los actores entrevistados.

Tabla 3. Indicadores de aprendizajes por categoría

	Madres y padres	Maestras y maestros	Expertos
Derechos y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> •Busca su bienestar y el de otros 	<ul style="list-style-type: none"> •Tiene confianza en sí mismo. •Cuida de sí mismo (autocuidado) 	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica cuando se vulneran sus derechos o los de otros y lo denuncia.
Cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> •Resuelve conflictos a través del diálogo. •Acude a los adultos cuando tiene problemas que no puede solucionar solo. •No tira basura en la calle (cuidar su entorno). •Convive con otros. •Ayuda a los otros •Es ordenado •Sabe obedecer (seguir instrucciones). •Respeto a los demás 	<ul style="list-style-type: none"> •Tiene la habilidad de expresar lo que quiere. •Siente empatía por otros. •Comparte. •Toma en cuenta las opiniones de los demás. •Toma en cuenta las reglas del lugar en donde está. •Es solidario con los otros. •Levanta la mano para hablar en clase. •Escucha a otros cuando hablan. •No tira basura. •Sigue las reglas específicas del aula (no correr, no gritar, saludar al llegar). •Se dirige con respeto a los mayores y sus compañeros. •Resuelve los problemas que se le presentan. •Trabaja en equipo para alcanzar objetivos. •Cuida de los animales y naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> •Es capaz de tomar decisiones •Conoce las normas básicas de convivencia, las respeta y fomenta su respeto. •Es capaz de expresarse. •Controla sus emociones/No es agresivo. •Resuelve problemas de manera respetuosa •Acude a otros cuando tiene problemas. •Ayuda a los demás
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> •Habla con emoción de México (tiene arraigada su identidad como mexicano). •Respeto a otros 	<ul style="list-style-type: none"> •Se comunica fluidamente •No discrimina •Trabaja en equipo con todos. •Es tolerante al interactuar con otros. •Integra a aquellos que son diferentes. •Es empático con las situaciones o posturas diferentes a las suyas 	<ul style="list-style-type: none"> •Realiza diversas actividades sin importar roles de género (barrer, lavar trastes) •Respecta las diferencias •Es tolerante.
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> •Conoce cómo se estructura el gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> •Es observador y analítico. •Propone que las cosas se decidan democráticamente (votar) 	
Normas y leyes	<ul style="list-style-type: none"> •Vigila que las reglas de tránsito se cumplan 	<ul style="list-style-type: none"> •Respeto las cosas de los otros 	
Participación		<ul style="list-style-type: none"> •Expresa su opinión •Comprende conceptos como la cooperación, participación y es proactivo. •Tiene un punto de vista sobre lo que pasa. •Cuestiona lo que sucede en su entorno. •Puede refutar ideas erróneas en el contexto escolar y familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> •Se expresa y es escuchado •Tiene conductas altruistas (dar a los que menos tienen). •Cuida el ambiente.

•Fuente: Elaboración propia con base los hallazgos

4.1.2 Conclusiones de la fase 1 cualitativa: reestructuración de categorías

En el capítulo dos de esta investigación se abordó la definición clásica de ciudadanía propuesta por Marshall, quien concebía a la ciudadanía como un estatus que otorga un paquete de

derechos y obligaciones a los miembros de una nación. Para el caso de México, ese estatus es reconocido de manera legal al cumplir los 18 años; a partir de ese momento, surge la figura del ciudadano como un actor cuya acción está asociada, principalmente, a formar parte de la vida política del país a través del voto. Sin embargo, la exploración de los datos empíricos recabados a través de las entrevistas deja ver que, al hablar de niños y niñas, la noción ciudadanía toma otra dirección que la orienta al ámbito social y comunitario:

Para lograr pues realmente... como esa apropiación de lo que tiene que ver con ciudadanía, sí es indispensable que se refuercen las cuestiones de valores y de manera general, pero sobre todo en cuanto a conocimiento, empatía, respeto al prójimo, era una interiorización como de la convivencia como una herramienta para trascender uno mismo. O sea, sí en comunidad, pero también, "si yo te procuro a ti, yo también voy a crecer indirectamente" Que es algo que no está claramente descrito en el programa de estudios, ¿no? No, no está. Y que es algo que es preciso retomar (fragmento de entrevista, maestro)

Considerando lo anterior, la ciudadanía en niños y niñas puede entenderse mejor si se la ve como la posición de una persona con respecto a su grupo social, misma que la lleva a desenvolverse según las acciones y conductas que en ella se esperan. Ser ciudadano implica ser parte de una comunidad e interactuar con sus miembros tomando como base las reglas que han sido establecidas para convivir con ellos en todos los espacios que la conforman, cuyo fin último es el bien común, tal como puede verse en el siguiente fragmento:

Yo creo que uno de los valores principales es el bien común, que siempre vele o vigile por el bien común de, en este caso, si hablamos de una institución educativa, de toda la institución; que su práctica sea para bien de toda la escuela, la lealtad, la honestidad, para mí es fundamental porque un niño realmente desde ahí puede proyectarse el día de mañana como un ciudadano íntegro, entonces para mí es fundamental, sea niño o niña, creo que son los valores que principalmente he llevado a la práctica con mis hijos, y pienso que han sido buenas bases para, para la casa y para la escuela (fragmento de entrevista, madre de familia).

Surge entonces la relación entre convivencia y aprendizajes para la ciudadanía en la infancia y, sumado a eso, los actores entrevistados consideran que el aprendizaje de reglas es muy importante porque tiene como finalidad contribuir para la convivencia y el bien común, por lo que son consideradas parte esencial para la formación ciudadana y son mencionadas en casi todas las categorías:

Pues lo primero es que aprenda a respetar a sus vecinos, desde casa ser limpio para poder ser limpio fuera de casa, respetar a sus compañeros de la escuela, a sus maestros, como maestros y como adultos... Y pues saludar, ser amable con la gente, siempre; yo le digo mucho que siempre tiene que dar gracias, saludar a la señora que nos ayuda en la casa, en general, ser amable. Si llegamos a una casa, saludar a la persona, a la gente que ayuda en esa casa también. Como, no tener ese... los niños de ahora tienen mucha diferencia entre quiénes son los dueños y quiénes son los empleados, yo a mi hijo no se lo he enseñado. Entonces, pienso que es lo básico en un niño de la edad de él, porque conforme van creciendo pues yo creo que ya son otros puntos (fragmento de entrevista, madre de familia).

Es decir, sean formales o informales, explícitas o implícitas, son consideradas como un eje transversal en los aprendizajes para la ciudadanía y los adultos consideran que deben ser transmitidas a los infantes. Esto coincide con lo expresado por la literatura, donde se considera a las reglas como organizadoras de la interacción entre personas, ya que establecen límites que permitirán la autorregulación y reconocimiento del otro (Burbano, 2009). Por tanto, las reglas serán abordadas como un indicador orientado a indagar si son seguidas o no y, pese a que aparecen como un tema transversal, serán incluidas solo dentro de una dimensión debido a que los actores las caracterizan como una responsabilidad para contribuir convivencia.

De tal manera que, tomando como base los datos empíricos producto de las entrevistas, se considera necesario reestructurar las categorías abordadas hasta ahora, para incluir la convivencia como un eje central para la formación ciudadana en la infancia y, por tanto, para el desarrollo del Instrumento de Aprendizajes de Ciudadanía (IAC).

Para tal propósito, a partir de ahora se considerará a los *Aprendizajes para la ciudadanía* como el constructo a medir y serán entendidos como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la convivencia. Marcan las pautas para que los niños y niñas, en su calidad de ciudadanos, formen parte de una sociedad, convivan con otros y busquen el bien común. Estas pautas están vinculadas en varios sentidos con las reglas, con los derechos de las personas, con las dinámicas de interacción con los otros y otras, y con las formas de organización social.

Dichos aprendizajes están orientados a tres temas, que serán considerados como las dimensiones para la elaboración del instrumento y se definen en la Tabla 4.

Tabla 4. Definición de las dimensiones del IAC

Dimensiones de aprendizajes	Definición
<i>Derechos y responsabilidades</i>	Se refieren al conocimiento y reconocimiento de que, existe un conjunto de derechos que adquirimos al nacer. Estos derechos son normas jurídicas que protegen a todos los seres humanos, cuyo objetivo final es permitir que se desarrollen y vivan con dignidad. Implica el reconocimiento de los derechos de los demás. La finalidad es que sea capaz de actuar con base en ello, al ejercer sus derechos, hacerlos valer y respetar los de otros.
<i>Interacción social</i>	Aluden a la relación entre las personas y a las pautas de comportamiento y dinámicas que surgen en esa relación. Permiten al niño integrarse y relacionarse con todos los miembros de la sociedad, aportando al desarrollo de su entorno y propiciando relaciones pacíficas.
<i>Organización de la sociedad</i>	Se relacionan con la forma en la que se ordena e integra el gobierno y cuáles son sus funciones y relevancia en las sociedades; buscan que el niño comprenda cómo se organiza la sociedad y cuál es el papel y la importancia de cada individuo en ella.

Fuente: Elaboración propia con base en los hallazgos

4.2 Fase 2: Creación, validación del IAC y análisis de los resultados de aprendizajes de ciudadanía (fase cuantitativa)

La segunda fase de esta investigación es de tipo cuantitativa, y su propósito fue desarrollar el instrumento de medición: el desarrollo de ítems, así como obtener la validez y confiabilidad para su aplicación a niños y niñas; y analizar los resultados de aprendizajes de ciudadanía. A continuación, se describe el análisis del proceso desarrollado.

4.2.1 Creación del Instrumento de Aprendizajes de Ciudadanía (IAC).

4.2.1.1. Banco de reactivos

Cada una de las dimensiones definidas en el apartado anterior cuenta con indicadores y subindicadores organizados con base en la reestructuración de los datos empíricos (Tabla 5). Dicha información sentó las bases para la creación de la primera versión del banco de reactivos para el IAC.

Para cada uno de los subindicadores se crearon reactivos que permitieran dar cuenta de los aprendizajes contenidos en cada dimensión. La versión final contó con 177 reactivos distribuidos 3 dimensiones, 6 subdimensiones, 20 indicadores y, además, se agregó un apartado donde se plasmaron los aprendizajes que se esperaban evaluar de cada indicador, todos ellos fueron tomados de la información proporcionada por los y las entrevistadas; la distribución final del banco de reactivos se puede observar en la *Tabla 6*.

Tabla 5. Dimensiones, subdimensiones e indicadores IAC

Dimensiones	Indicadores	Subindicadores
Derechos y responsabilidades	Derechos	Conocimiento de los derechos
		Defensa de los derechos
	Responsabilidades	Apropiación y seguimiento de reglas
		Respeto a los derechos de otros y otras
		Cuidado del medio ambiente y los animales
		Cuidado de sí mismo
	Cooperación	Ayuda a otros
		Trabajo en equipo
		Acciones para el bien común
		Compartir
Interacción social	Manejo de conflictos	Toma de acuerdos
		Diálogo
		Empatía y escucha
	Diversidad	Identidad
		Respeto de las diferencias
		Trato igualitario y no discriminación
		Inclusión
Organización de la sociedad	Gobierno	Estructura del gobierno
		Función del gobierno
	Participación	Voto
		Opinión
		Toma de decisiones
		Asociación con otros

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Tabla 6. Número de reactivos por dimensión, subdimensión, indicador y aprendizaje por evaluar

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores	Aprendizajes por evaluar	Reactivos
Derechos y responsabilidades	Derechos	Conocimiento de los derechos	Reconoce que los derechos son inherentes al ser humano	9
			Conoce los derechos de los niños	11
			Conoce el objetivo final de los derechos (que vivan y se desarrollen con dignidad)	6
		Defensa y respeto de los derechos	Sabe que los derechos propios y de otros deben ser respetados	8
			Conoce la importancia del respeto de derechos	4
			Defensa de sus derechos propios y de otros	7
	Responsabilidades	Apropiación y seguimiento de reglas	Identifica la violación de derechos	5
		Cuidado del medio ambiente y los animales	Conoce la finalidad de las reglas y las respeta	13
		Cuidado de sí mismo	Conoce la importancia de cuidar el medio ambiente (bien común)	8
			Conoce como puede cuidar el ambiente	11
Interacción social	Cooperación	Ayuda a otros	Reconoce la importancia del autocuidado para la interacción con otros	4
		Trabajo en equipo	Reconoce que la ayudar a otros es una manera de contribuir para una mejor calidad de vida	4
		Acciones para el bien común	Reconoce que el trabajo en equipo es la mejor manera para alcanzar el bienestar colectivo	6
		Compartir	Reconoce la importancia de realizar acciones que beneficien a otros.	10

Tabla 7. Número de reactivos por dimensión, subdimensión, indicador y aprendizaje por evaluar (continuación)

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores	Aprendizajes por evaluar	Reactivos
Interacción social	Manejo de conflictos	Toma de acuerdos	Reconoce a la toma de acuerdos como una herramienta para la convivencia	11
		Diálogo	Reconoce al diálogo como una herramienta para la solución de conflictos y la interacción con otros	6
		Empatía y escucha	Reconoce la importancia de escuchar para convivir con otros	5
	Diversidad	Identidad y pertenencia	Identifica que pertenece a un grupo social	2
		Respeto de las diferencias	Identifica que existen diferencias entre las personas y que deben ser respetadas	4
		Trato igualitario y no discriminación	Reconoce que todas las personas deben ser tratadas con respeto, sin importar sus diferencias	8
		Inclusión	Identifica situaciones de exclusión o rechazo y es inclusivo con las personas diferentes	5
Organización de la sociedad	Gobierno	Estructura y Función del gobierno	Conoce la función de un gobierno democrático	6
		Voto	Conoce la importancia del voto	3
	Participación	Opinión y toma de decisiones	Reconoce que todos tienen la libertad de emitir su opinión y que debe ser respetada.	12
		Asociación con otros	Reconoce su capacidad para organizarse con otros	3

Fuente: Elaboración propia con base en los hallazgos

4.2.2.1. Análisis del juicio de expertos

Los reactivos desarrollados dieron paso la creación del instrumento para juicio de expertos (ver Anexo 5), en el cual se solicitó a cada juez que, como experto en el tema, brindara su apoyo para la valoración de los reactivos. Se les pidió leer y calificar los ítems para saber si correspondían a la dimensión de la que formaban parte; para ello, se colocó la definición de cada dimensión, seguida por el grupo de reactivos que la conformaban y en las instrucciones se solicitó a los expertos que calificara la relación con base en cuatro niveles: ninguna relación, poca relación, alta relación y total relación. Con la finalidad de que los expertos contaran con mayor claridad para realizar su valoración, la dimensión Derechos y responsabilidades se dividió y se definió a cada subdimensión, tal como si fueran dimensiones separadas.

Las valoraciones de los 7 expertos fueron capturadas en el software SPSS para su análisis, se contó con la participación de una profesora que imparte clases en nivel primaria, una en escuelas públicas y otra en privadas, tres investigadores con experiencia en ciudadanía, dos investigadoras que trabajan temas educativos y una pedagoga con experiencia en aprendizajes

en la infancia y trabajo grupal. En total se eliminaron 69 reactivos cuyas medias se ubicaron por debajo de 3.00, sin embargo, los comentarios y aportaciones de los expertos permitieron reestructurar y añadir 11 reactivos más, por lo que, al final del proceso de juicio de expertos se contó con 119 ítems para conformar la primera versión el IAC.

4.2.2 Validación del IAC

Una vez que las aportaciones de los jueces fueron analizadas e incluidas en el banco de reactivos original, fue posible elaborar la versión 1 del IAC para su aplicación piloto. La nueva distribución se realizó tomando en cuenta las sugerencias de los expertos sobre los cambios de redacción, cambios de dimensión de los reactivos, la eliminación de reactivos y la elaboración de algunos nuevos, a manera de resumen, la Tabla 8 presenta la nueva distribución de los reactivos de la versión 1 del IAC, considerando su dimensión, subdimensión, indicadores y aprendizajes por evaluar. En total, el instrumento tuvo 119 reactivos, de los cuales 27 fueron redactados de forma negativa (2, 9, 11, 12, 17, 21, 24, 27, 41, 47, 48, 57, 58, 63, 68, 74, 76, 77, 86, 90, 98, 103, 107, 111, 112, 116 y 117).

Tabla 8. Número de reactivos por dimensión, versión 1 IAC

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores	Aprendizajes por evaluar	Reactivos
Derechos y responsabilidades	Derechos	Conocimiento de los derechos	Reconoce que los derechos son inherentes al ser humano Conoce los derechos de los niños Conoce la importancia de los derechos	5 7 2
		Defensa y respeto de los derechos	Conoce la importancia del respeto de derechos Identifica la violación de derechos Defensa de sus derechos propios y de otros	5 4 6
		Apropiación y seguimiento de reglas	Conoce la finalidad de las reglas y las respeta Conoce la importancia de las reglas Reconoce que puede participar en la creación de reglas	5 2 2
	Responsabilidades	Colaboración con limpieza y orden	Reconoce la importancia de su colaboración en el hogar Reconoce que puede colaborar más allá del hogar	3 1
		Cuidado del medio ambiente y los animales	Reconoce su responsabilidad en el cuidado del medio ambiente Reconoce acciones a favor del medio ambiente	2 2
	Ayuda a otros			
	Cooperación	Trabajo en equipo	Reconoce que el trabajo en equipo trae tiene implicaciones positivas para el individuo Reconoce que el trabajo en equipo trae tiene implicaciones positivas para el grupo	4 2
		Compartir	Identifica cuando comparte Reconoce la importancia de compartir para la convivencia	3 1

Tabla 9. Número de reactivos por dimensión, versión 1 IAC (continuación)

Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Aprendizajes por evaluar	Reactivos
Interacción social	Manejo de conflictos	Toma de acuerdos	Reconoce la importancia de tener apertura para la toma de acuerdos	2
			Reconoce la importancia de expresarse para la toma de acuerdos	1
			Reconoce la importancia de tomar en cuenta a los demás para la toma de acuerdos	2
		Diálogo	Reconoce la importancia de rechazar la violencia para la solución de conflictos	2
			Reconoce al diálogo como una herramienta para la solución de conflictos	2
	Diversidad	Empatía y escucha	Reconoce la importancia de escuchar para convivir con otros	3
			Reconoce la importancia de la empatía para la convivir con otros	1
		Trato igualitario y no discriminación	Identifica que existen diferencias entre las personas	2
			Reconoce las diferencias entre las personas deben ser respetadas	4
			Reconoce que todas las personas deben ser tratadas con respeto, sin importar sus diferencias	5
Organización de la sociedad	Gobierno	Función del gobierno	Identifica situaciones de exclusión o rechazo	1
			Identifica situaciones en las que incluye a personas diferentes	3
		Voto	Conoce las funciones generales del gobierno	8
			Conoce las funciones específicas de un gobierno democrático	5
		Asociación con otros	Identifica al voto como una obligación	3
			Identifica al voto como una forma de participación	2
	Participación	Opinión y toma de decisiones	Reconoce la asociación como forma de organización	2
			Reconoce la importancia de opinar	2
			Reconoce que tiene la capacidad de expresar su opinión	4
			Reconoce que los demás tienen la libertad de emitir su opinión y que debe ser respetada.	3

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Para la primera versión del IAC los reactivos se reacomodaron de manera desordenada y se les asignó una nueva numeración (Anexo 6. Versión 1 IAC Anexo 6); así mismo, se elaboraron instrucciones para su aplicación. En las instrucciones se pidió a los niños dar su opinión acerca de cada uno de los reactivos, el instrumento presentaba tres opciones de respuesta: no estoy de acuerdo (eso no es cierto), estoy más o menos de acuerdo y sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto).

El proceso se llevó a cabo de manera grupal con lápiz y papel, en los grupos previamente establecidos por grado escolar. Debido a las características y extensión del instrumento, para la

aplicación se contó con el apoyo de siete aplicadores, a las cuales se les brindó capacitación y un instructivo para la aplicación del instrumento (Anexo 7).

Los datos recabados en la aplicación de la versión 1 del IAC fueron capturados en una base de datos creada en el software *SPSS*. Sin embargo, tal como se describió en el apartado metodológico, la primera fase de análisis se desarrolló en el software *Winsteps*; los resultados se muestran a continuación.

4.2.2.1 Análisis de Rasch

La base capturada en *SPSS* fue exportada para ser compatible con el formato requerido por el Software *Winsteps* (.txt). El análisis responde al modelo de crédito parcial (PCM, por sus siglas en inglés), debido a que el instrumento contaba con tres opciones de respuesta, es decir, no fueron dicotómicas (Wu & Adams, 2007). El primer paso del análisis consistió en el análisis de la *tabla 3.1 Resumen de estadísticas (personas e ítems)*, donde es posible apreciar una confiabilidad de .93 (Figura 4).

Posteriormente, con el objetivo de conocer la dificultad de los ítems, se analizó el mapa para conocer su distribución (Figura 5). En él se observa que gran cantidad de los reactivos quedan situados por debajo de la media de dificultad (cero), al tiempo que los respondientes se sitúan por encima de ese mismo punto. En este caso, se puede decir que los niños y niñas tienen alta afinidad o disposición actitudinal favorable a las afirmaciones contenidas en los reactivos.

Figura 4. Resumen de estadísticos

TABLE 3.1 Base ~~IAC_analisis~~.sin99.xlsx ZOU130WS.TXT Jun 6 2019 13: 7
INPUT: 635 Person 119 Item REPORTED: 635 Person 119 Item 3 CATS WINSTEPS 4.0.

SUMMARY OF 635 MEASURED Person

	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	187.1	117.3	1.20	.16	1.02	.2	.95	.0
P.SD	25.6	5.7	.50	.03	.22	1.5	.28	1.5
S.SD	25.6	5.7	.50	.03	.22	1.5	.28	1.5
MAX.	228.0	119.0	2.58	.30	1.78	6.9	2.12	6.7
MIN.	55.0	36.0	-.13	.12	.52	-4.2	.42	-3.5
REAL RMSE	.17	TRUE SD	.47	SEPARATION	2.77	Person	RELIABILITY	.88
MODEL RMSE	.16	TRUE SD	.48	SEPARATION	2.92	Person	RELIABILITY	.90
S.E. OF Person MEAN	= .02							

Person RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .92

CRONBACH ALPHA (KR-20) Person RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .93 SEM = 6.62

SUMMARY OF 119 MEASURED Item

	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	998.3	625.8	.00	.07	1.01	.4	.95	.0
P.SD	174.0	4.0	.65	.02	.12	2.1	.20	2.6
S.SD	174.7	4.0	.65	.02	.12	2.1	.21	2.6
MAX.	1224.0	633.0	2.11	.15	1.33	6.6	1.68	7.7
MIN.	292.0	615.0	-1.51	.05	.72	-5.6	.57	-4.6
REAL RMSE	.08	TRUE SD	.64	SEPARATION	8.48	Item	RELIABILITY	.99
MODEL RMSE	.07	TRUE SD	.64	SEPARATION	8.68	Item	RELIABILITY	.99
S.E. OF Item MEAN	= .06							

Item RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.97

Global statistics: please see Table 44.

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000

Figura 5. Mapa de personas e ítems.

Como complemento al mapa anterior y con la finalidad de conocer el orden de medida de los reactivos se analizó la tabla 13.1 Ítems: estadísticas, ordenados por medida, en la que es posible visualizar los valores obtenidos por cada reactivo. Tomando en consideración los valores mostrados en la columna de OUTFIT y de INFIT, los reactivos que se encuentran fuera del rango $-2/+2$ no se ajustan al modelo, debido a que los primeros indican demasiado determinismo en el patrón de respuestas (zona muda), mientras que los últimos implican mucha posibilidad de azar o respuestas inesperadas (zona de ruido); debido a ello los reactivos marcados en color azul fueron eliminados.

También se tomó en consideración la columna MNSQ y aquellos reactivos que se encontraron con puntuaciones menores que .80 y mayores que 1.30 (color amarillo) fueron eliminados. Finalmente, considerando la discriminación de los reactivos, fueron eliminados los reactivos fuera del parámetro .80/1.20 (marcados en rojo). En total, debido a los tres criterios considerados, se eliminaron 65 reactivos y el siguiente paso consistió en realizar el análisis factorial (Figura 6, Figura 7y Figura 8).

Figura 6. Ítems; estadísticas ordenados por medida

TABLE 13.1 Base IAC_an·lisis sin99.xlsx ZOU911WS.TXT Jun 14 2019 0: 1
INPUT: 635 Person 119 Item REPORTED: 635 Person 119 Item 3 CATS WINSTEPS 4.0.1

Person: REAL SEP.: 2.77 REL.: .88 ... Item: REAL SEP.: 8.48 REL.: .99

Item STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTMEASUR-AL CORR.	EXACT EXP.	MATCH OBS%	ESTIM EXP%	DISCR	Item
111	292	625	2.11	.06	1.33	5.4	1.67	7.7	.03	.32	51.0	57.2	.80	Item 111 : 111
9	516	619	1.46	.05	1.07	1.9	1.17	3.8	.14	.37	34.9	33.3	.35	Item 9 : 9
116	524	627	1.45	.05	1.07	2.0	1.09	2.2	.34	.37	26.8	33.2	1.02	Item 116 : 116
58	549	630	1.40	.05	.99	-.2	1.08	1.8	.18	.37	35.9	32.4	.32	Item 58 : 58
27	552	627	1.38	.05	.93	-1.9	1.03	.6	.18	.37	38.6	32.1	.22	Item 27 : 27
103	640	621	1.16	.05	1.09	2.5	1.14	3.3	.11	.37	35.7	31.6	.11	Item 103 : 103
22	642	624	1.15	.05	1.25	6.6	1.30	6.9	.09	.38	30.6	31.7	.26	Item 22 : 22
78	647	623	1.14	.05	1.23	6.1	1.32	7.4	-.04	.38	31.9	31.8	.18	Item 78 : 78
17	709	623	.99	.05	1.19	4.9	1.29	6.3	.08	.37	32.6	33.4	.28	Item 17 : 17
57	735	633	.95	.05	1.21	5.4	1.22	4.8	.24	.37	29.9	33.7	.83	Item 57 : 57
2	732	615	.91	.05	1.09	2.3	1.11	2.4	.22	.37	36.7	34.5	.61	Item 2 : 2
47	745	624	.90	.05	.96	-1.2	.95	-1.1	.32	.37	41.0	34.4	.75	Item 47 : 47
11	745	622	.90	.05	1.21	5.3	1.25	5.3	.14	.37	34.2	35.0	.55	Item 11 : 11
48	762	621	.85	.05	1.11	2.8	1.08	1.8	.35	.37	34.9	35.5	1.08	Item 48 : 48
77	762	619	.84	.05	1.05	1.4	1.03	.7	.42	.37	32.5	35.6	1.25	Item 77 : 77
81	772	627	.84	.05	1.18	4.4	1.23	4.8	.10	.37	34.3	35.7	.43	Item 81 : 81
3	813	621	.71	.05	1.01	.2	1.12	2.3	.21	.36	42.8	39.4	.66	Item 3 : 3
63	831	618	.66	.05	1.07	1.7	1.01	.2	.38	.35	41.1	41.0	1.11	Item 63 : 63
118	842	628	.66	.05	1.26	5.6	1.42	7.1	.00	.36	34.4	40.8	.47	Item 118 : 118
12	829	617	.65	.05	1.06	1.3	1.07	1.3	.25	.36	43.6	41.0	.81	Item 12 : 12
16	837	617	.63	.05	.84	-3.8	.86	-2.7	.27	.35	47.2	41.8	.67	Item 16 : 16
38	860	628	.61	.05	1.02	.5	1.07	1.2	.24	.35	44.4	42.3	.78	Item 38 : 38
68	862	622	.58	.05	1.13	2.7	1.04	.7	.38	.35	42.1	42.8	1.17	Item 68 : 68
86	877	623	.54	.05	1.05	1.1	.99	-.2	.43	.35	48.3	45.1	1.20	Item 86 : 86
82	883	625	.53	.05	.96	-.9	.98	-.4	.29	.35	48.0	45.8	.85	Item 82 : 82

Figura 7. Ítems; estadísticas ordenados por medida (continuación...)

61	894	631	.52	.05	1.22	4.5	1.39	5.9	.21	.35	42.8	45.9	.93	Item 61 : 61
1	893	622	.49	.06	1.18	3.4	1.19	2.9	.28	.35	43.1	47.6	1.02	Item 1 : 1
117	907	625	.45	.06	1.22	4.1	1.20	2.9	.33	.34	50.9	49.5	1.12	Item 117 : 117
24	925	628	.41	.06	1.02	.5	.98	-.2	.36	.34	51.9	51.4	1.05	Item 24 : 24
43	925	627	.41	.06	.98	-.4	.98	-.3	.31	.34	50.1	51.5	.94	Item 43 : 43
23	923	626	.41	.06	1.06	1.2	1.07	1.0	.35	.34	54.8	51.4	1.06	Item 23 : 23
100	930	623	.38	.06	1.13	2.4	1.18	2.5	.20	.34	50.1	53.0	.88	Item 100 : 100
31	951	627	.33	.06	.72	-5.6	.71	-4.6	.37	.33	54.9	55.1	.88	Item 31 : 31
98	952	624	.31	.06	1.22	3.8	1.32	4.1	.23	.33	56.3	56.0	.99	Item 98 : 98
112	959	626	.29	.06	1.10	1.7	.96	-.5	.46	.33	61.7	56.3	1.22	Item 112 : 112
21	963	628	.29	.06	1.07	1.3	.99	-.1	.34	.33	56.7	56.3	1.04	Item 21 : 21
66	963	627	.28	.06	.99	-.2	.93	-.9	.40	.33	57.7	57.0	1.08	Item 66 : 66
52	971	628	.26	.06	.87	-2.4	.84	-2.2	.32	.32	57.2	58.7	.91	Item 52 : 52
95	969	626	.26	.06	1.10	1.6	1.17	2.2	.31	.32	61.5	58.9	1.04	Item 95 : 95
110	968	624	.25	.06	1.16	2.6	1.17	2.2	.32	.32	58.3	59.3	1.07	Item 110 : 110
25	978	631	.25	.06	1.07	1.2	1.13	1.7	.32	.32	60.7	59.1	1.04	Item 25 : 25
32	981	628	.23	.06	.94	-1.1	1.00	.1	.14	.32	51.4	60.0	.78	Item 32 : 32
13	978	625	.22	.06	.82	-3.2	.84	-2.2	.28	.32	58.7	60.6	.87	Item 13 : 13
101	981	625	.21	.06	1.05	.9	.98	-.2	.37	.32	62.9	61.0	1.09	Item 101 : 101
114	991	628	.19	.06	1.05	.8	1.16	2.0	.18	.32	57.8	61.9	.87	Item 114 : 114
70	994	629	.18	.06	1.07	1.2	1.07	.9	.34	.31	66.3	62.4	1.06	Item 70 : 70
26	1001	631	.17	.06	.88	-2.0	.88	-1.6	.34	.31	66.6	63.2	.97	Item 26 : 26
75	990	621	.16	.06	.86	-2.3	.86	-1.8	.34	.31	64.3	63.6	.97	Item 75 : 75
92	997	622	.13	.06	.86	-2.2	.91	-1.1	.26	.31	63.3	64.5	.89	Item 92 : 92
54	1010	629	.12	.06	1.00	.0	.92	-1.0	.43	.31	72.2	64.8	1.12	Item 54 : 54
33	1012	626	.10	.06	1.09	1.3	1.20	2.3	.28	.30	67.6	65.6	1.02	Item 33 : 33
80	1013	626	.09	.06	1.06	.9	1.15	1.7	.19	.30	62.1	65.5	.91	Item 80 : 80
74	1010	624	.09	.06	1.11	1.6	.95	-.6	.37	.31	70.0	65.9	1.09	Item 74 : 74
76	1024	625	.04	.06	1.09	1.3	.98	-.2	.36	.30	69.4	68.0	1.08	Item 76 : 76
56	1036	632	.04	.06	1.01	.2	1.30	3.2	.03	.30	61.7	68.0	.79	Item 56 : 56
6	1024	624	.03	.06	1.27	3.7	1.68	6.4	.09	.30	67.6	68.3	.91	Item 6 : 6
90	1038	631	.02	.06	1.16	2.2	1.01	.2	.37	.30	72.4	68.8	1.12	Item 90 : 90
15	1024	620	.01	.07	.94	-.9	.94	-.6	.24	.29	67.6	69.5	.92	Item 15 : 15
41	1028	617	-.04	.07	1.06	.9	.92	-.9	.40	.29	74.1	70.6	1.11	Item 41 : 41
42	1052	622	-.10	.07	.76	-3.4	.70	-3.5	.46	.28	77.3	72.9	1.05	Item 42 : 42
107	1054	624	-.11	.07	1.17	2.2	1.00	.1	.39	.28	77.1	72.7	1.13	Item 107 : 107
19	1071	629	-.14	.07	.95	-.7	1.08	.8	.22	.28	73.1	74.0	.95	Item 19 : 19
99	1068	625	-.16	.07	.96	-.4	.89	-.1	.37	.27	77.1	74.5	1.06	Item 99 : 99
88	1077	626	-.20	.07	.93	-.8	1.04	.4	.19	.27	73.5	75.5	.93	Item 88 : 88
89	1082	627	-.22	.07	.88	-1.4	.90	-1.0	.21	.27	73.8	75.9	.93	Item 89 : 89
53	1103	633	-.28	.07	1.04	.5	.81	-.8	.44	.26	81.8	77.5	1.13	Item 53 : 53
67	1087	622	-.29	.08	.91	-1.1	.79	-2.0	.36	.26	79.4	78.3	1.03	Item 67 : 67
10	1081	618	-.29	.08	.94	-.7	.89	-1.0	.30	.26	79.3	78.3	1.01	Item 10 : 10
115	1095	625	-.30	.08	.88	-1.4	.85	-1.4	.32	.26	78.9	78.6	1.01	Item 115 : 115
102	1091	622	-.31	.08	.99	.0	.97	-.2	.30	.26	79.7	78.8	1.02	Item 102 : 102
20	1105	631	-.31	.08	.94	-.6	.88	-.1	.35	.26	80.8	78.5	1.04	Item 20 : 20
65	1100	627	-.32	.08	.84	-1.8	.74	-2.5	.38	.26	81.0	78.8	1.03	Item 65 : 65
51	1105	629	-.32	.08	.73	-3.3	.57	-4.5	.50	.26	81.2	78.9	1.07	Item 51 : 51
60	1107	629	-.33	.08	.85	-1.7	.72	-2.7	.43	.25	82.0	79.2	1.07	Item 60 : 60
5	1102	623	-.36	.08	1.00	.0	.89	-.9	.35	.25	81.4	79.9	1.05	Item 5 : 5
64	1105	625	-.36	.08	.87	-1.4	.73	-2.5	.40	.25	81.6	80.0	1.05	Item 64 : 64
35	1116	631	-.36	.08	.88	-1.4	.80	-.8	.36	.25	81.1	80.0	1.03	Item 35 : 37
109	1113	629	-.37	.08	.98	-.2	.99	-.1	.26	.25	80.4	80.0	1.00	Item 109 : 109
7	1113	629	-.38	.08	.90	-1.1	.88	-.1	.34	.25	80.8	80.0	1.03	Item 7 : 7
44	1116	630	-.38	.08	.81	-2.2	.80	-1.8	.37	.25	81.3	80.3	1.02	Item 44 : 44
36	1122	632	-.39	.08	1.01	.2	.94	-.5	.31	.25	82.8	80.6	1.03	Item 36 : 36
69	1115	628	-.40	.08	.91	-.9	.85	-.3	.32	.25	82.8	80.6	1.02	Item 69 : 69
106	1112	624	-.42	.08	1.00	.1	.95	-.3	.30	.25	82.9	81.2	1.03	Item 106 : 106
87	1120	628	-.43	.08	.90	-1.0	.75	-2.3	.44	.24	84.4	81.5	1.09	Item 87 : 87
94	1120	627	-.44	.08	.95	-.5	.87	-.1	.30	.24	81.2	81.7	1.02	Item 94 : 94
45	1128	632	-.44	.08	.92	-.8	.78	-.1	.37	.24	83.4	81.5	1.06	Item 45 : 45
96	1122	627	-.45	.08	.79	-2.2	.65	-3.2	.44	.24	83.6	81.9	1.06	Item 96 : 96
105	1107	618	-.46	.08	.95	-.4	.88	-.1	.35	.24	83.8	82.0	1.05	Item 105 : 105
83	1121	625	-.47	.08	.91	-.9	.81	-.6	.31	.24	81.8	82.2	1.01	Item 83 : 83
50	1131	630	-.48	.08	.87	-1.4	.65	-3.2	.45	.24	83.7	82.3	1.08	Item 50 : 50
40	1123	624	-.49	.08	1.23	2.2	.94	-.4	.40	.24	87.3	82.6	1.14	Item 40 : 40
4	1115	619	-.50	.08	1.01	.1	.85	-.1	.36	.23	85.3	82.8	1.07	Item 4 : 4
59	1127	626	-.50	.08	.90	-1.0	.74	-2.2	.40	.24	83.5	82.6	1.07	Item 59 : 59
30	1130	626	-.52	.08	.91	-.9	.86	-.1	.30	.23	82.6	83.2	1.02	Item 30 : 30
93	1134	625	-.56	.09	.98	-.1	.84	-.2	.32	.23	85.1	84.1	1.04	Item 93 : 93
14	1140	628	-.57	.09	1.12	1.2	.82	-1.4	.39	.23	87.3	84.2	1.11	Item 14 : 14
85	1130	622	-.57	.09	1.00	.1	.87	-.9	.37	.23	87.3	84.2	1.07	Item 85 : 85

Figura 8. Ítems; estadísticas ordenados por medida (continuación...)

29	1150	632	-.59	.09	.86	-1.4	.71	-2.4	.39	.22	85.3	84.6	1.05	Item 29 : 29
79	1141	627	-.59	.09	.93	-.7	.80	-1.5	.34	.22	86.1	84.6	1.04	Item 79 : 79
18	1139	626	-.59	.09	1.00	.1	1.04	.3	.27	.22	85.6	84.6	1.02	Item 18 : 18
108	1146	629	-.60	.09	.91	-.8	.82	-1.4	.33	.22	85.2	84.7	1.03	Item 108 : 108
62	1146	629	-.60	.09	.96	-.3	.76	-1.9	.38	.22	87.3	84.7	1.07	Item 62 : 62
104	1133	620	-.62	.09	1.00	.1	.71	-2.3	.41	.22	87.1	85.3	1.09	Item 104 : 104
37	1150	629	-.63	.09	.88	-1.1	.65	-2.9	.43	.22	86.2	85.4	1.07	Item 37 : 37
73	1154	629	-.67	.09	1.00	.1	.86	-1.0	.35	.22	86.2	85.9	1.06	Item 73 : 73
46	1145	623	-.68	.09	.97	-.2	.64	-2.8	.45	.21	88.6	86.3	1.11	Item 46 : 46
39	1158	629	-.69	.09	.97	-.3	.75	-1.9	.34	.21	87.6	86.7	1.05	Item 39 : 39
91	1156	627	-.71	.09	1.00	.0	.88	-.8	.33	.21	87.2	86.8	1.06	Item 91 : 91
71	1173	633	-.77	.10	.87	-1.1	.62	-2.9	.42	.20	88.0	87.6	1.07	Item 71 : 71
119	1166	629	-.77	.10	.97	-.2	.82	-1.3	.32	.20	88.1	87.6	1.04	Item 119 : 119
34	1174	630	-.82	.10	1.01	.1	.73	-1.9	.36	.20	90.0	88.5	1.07	Item 34 : 34
113	1168	627	-.83	.10	1.03	.3	.92	-.5	.26	.20	89.0	88.4	1.03	Item 113 : 113
55	1176	631	-.83	.10	1.07	.6	.72	-2.0	.38	.20	89.9	88.5	1.09	Item 55 : 55
49	1175	628	-.87	.10	.97	-.2	.77	-1.5	.35	.19	89.8	89.2	1.06	Item 49 : 49
8	1168	622	-.93	.11	1.15	1.1	.84	-1.0	.34	.19	91.6	89.8	1.08	Item 8 : 8
97	1169	621	-.95	.11	1.12	.9	.92	-.4	.27	.18	91.3	90.1	1.05	Item 97 : 97
28	1198	628	-1.17	.12	1.18	1.2	.80	-1.1	.30	.16	93.5	92.1	1.07	Item 28 : 28
84	1191	624	-1.17	.12	1.10	.7	.69	-1.8	.33	.16	93.1	92.1	1.07	Item 84 : 84
72	1224	632	-1.51	.15	1.08	.5	.60	-2.1	.32	.13	94.9	94.4	1.06	Item 72 : 72
MEAN	998.3	625.8	.00	.07	1.01	.4	.95	.0			67.6	66.7		
P. SD	174.0	4.0	.65	.02	.12	2.1	.20	2.6			19.3	18.7		

4.2.2.2 Análisis factorial

Después del proceso de eliminación de reactivos realizado con el software Winsteps, se realizó un primer análisis factorial con los 54 reactivos restantes, como resultado de se eliminaron 5 reactivos que no concordaban teóricamente con el resto, por lo que el análisis factorial se realizó con los 49 reactivos que pueden observarse en la tabla 8.

Tabla 8. Relación de reactivos eliminados y usados para el análisis factorial

Reactivos eliminados por análisis de Rasch	Reactivos utilizados para el análisis factorial
1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 16, 17, 22, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 81, 84, 87, 90, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 116, 117, 118.	4, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 36, 41, 43, 53, 54, 63, 66, 69, 70, 73, 74, 76, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 97, 101, 102, 106, 108, 109, 113, 114, 115, 119.

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

El segundo análisis se realizó con el método de rotación varimax, como resultado, fueron eliminados 14 reactivos debido a que tenían puntuaciones bajas en comunidades (debajo de .20) o en la carga factorial de los componentes (debajo de .40). Siendo así, se obtuvieron 35 reactivos; mismos que se agruparon en 5 factores que explican un porcentaje de 36.74 de la varianza y tienen un Alfa de Cronbach de .79. Los valores de cada reactivo por componente pueden observarse en la tabla 9.

Tabla 9. Análisis factorial 35 reactivos

Reactivos	Componentes				
	1	2	3	4	5
12. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo	0.49	0.001	0.04	-0.084	0.052
21. Votar no sirve de nada	0.649	0.083	-0.022	0	-0.103
24. Creo que los hombres son mejores que las mujeres	0.457	0.247	0.053	0.048	-0.084
41. Todos tienen que pensar como yo	0.645	0.071	0.052	0.12	-0.053
63. No me gusta ayudar en las labores del hogar	0.591	0.138	-0.093	-0.027	0.088
74. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad	0.677	0.022	-0.073	0.091	0.02
76. Para resolver los problemas prefiero pelear	0.603	-0.005	0.116	0	0.244
86. No me gusta escuchar las opiniones de los demás	0.655	0.076	0.034	0.056	0.016
4. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos	0.193	0.428	0.056	0.103	-0.039
5. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo	0.08	0.562	0.05	0.073	-0.034
7. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo	0.009	0.483	0.073	0.134	0.209
8. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad	0.056	0.517	-0.063	0.17	0.298
10. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí	0.04	0.519	0.031	-0.089	0.225
14. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos	0.116	0.614	0.074	0.118	-0.04
18. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias	-0.011	0.455	-0.008	0.061	0.186
53. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños	0.122	0.536	0.129	0.257	-0.101
54. Los demás tienen los mismos derechos que yo	0.123	0.486	0.097	0.324	-0.174
30. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	-0.031	0.3	0.447	0.086	0.08
79. Trabajar en equipo es bueno para todos	0.157	0.058	0.627	0.103	0.18
88. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	-0.036	0.014	0.727	0.001	0.033
93. El trabajo en equipo permite aprender de los demás	0.095	0.077	0.674	0.057	0.104
109. Me gusta trabajar en equipo	0.009	0.083	0.56	-0.031	0.35
114. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	-0.101	-0.008	0.564	0.05	0.145
25. Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación	0.073	0.123	-0.031	0.518	0.037
43. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	-0.031	0.089	0.051	0.535	-0.005
70. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	0.054	0.013	-0.017	0.657	0.098
73. Los niños y niñas deben respetar mis derechos	0.024	0.176	0.082	0.557	-0.005
82. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	-0.155	0.179	0.045	0.437	0.048
101. Cuando yo nací, ya tenía derechos	0.177	0.172	0.112	0.425	-0.09
113. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	0.02	-0.038	0.026	0.512	0.245
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien	-0.038	0.352	-0.003	-0.135	0.576
19. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos	-0.043	0.147	0.136	0.128	0.431
89. Ayudo a mantener el orden en mi casa	-0.016	-0.033	0.18	0.064	0.558
94. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	0.149	0.01	0.295	0.011	0.512
108. Me gusta ayudar a los demás	0.105	0.027	0.231	0.137	0.592

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Con los reactivos resultantes, se elaboró la versión final del IAC (Anexo 8), considerando las mismas instrucciones y opciones de respuesta con las que fue aplicada la versión 1. Así mismo, se presentan las tablas 10, 11, 12, 13 y 14 con los datos de las cinco dimensiones obtenidas en el análisis factorial, el número de reactivos que la componen, la varianza explicada por dimensión y el Alfa de Cronbach de cada una. También se incluye el número asignado a los reactivos en la versión 1 del instrumento y la nueva numeración que obtuvieron luego de la elaboración de la versión final.

Tabla 10. Definición e ítem de la dimensión *Actitudes ciudadanas*

Dimensión Actitudes ciudadanas				
Disposición negativa a actuar con base en los principios y normas establecidas para la convivencia ciudadana				
Número asignado		# de reactivos:	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
versión 1	versión final	8	8.93%	0.75
12	4	Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo		
21	1	Votar no sirve de nada		
24	12	Creo que los hombres son mejores que las mujeres		
41	8	Todos tienen que pensar como yo		
63	19	No me gusta ayudar en las labores del hogar		
74	22	Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad		
76	33	Para resolver los problemas prefiero pelear		
86	26	No me gusta escuchar las opiniones de los demás		

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Tabla 11. Definición e ítem de la dimensión *Participación y trato igualitario*

Dimensión Participación y trato igualitario				
El conocimiento de que ser parte de un grupo social implica que todos y todas pueden formar parte de la toma de decisiones colectivas y actuar en los espacios públicos y privados, sin importar las diferencias por sexo, origen étnico, religión o clase social; ya que ello no es motivo para mermar la dignidad ni los derechos de los otros.				
Número asignado		# de reactivos:	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
versión 1	versión final	9	8.13%	0.70
4	1	Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos		
5	18	Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo		
7	14	Las reglas sirven para ponernos de acuerdo		
8	3	Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad		
10	5	Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí		
14	7	Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos		
18	9	Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias		
53	31	Las niñas tienen los mismos derechos que los niños		
54	23	Los demás tienen los mismos derechos que yo		

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Tabla 12. Definición e ítem de la dimensión *Trabajo en equipo*

Dimensión Trabajo en equipo			
Reconocimiento de que la colaboración con otros tiene implicaciones positivas más allá del interés individual, ya que a través del trabajo colaborativo se contribuye para el bienestar del grupo social del que se forma parte.			
Número asignado	# de reactivos:	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
	6	7.16%	.70
versión 1	versión final		
30	16	Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	
79	24	Trabajar en equipo es bueno para todos	
88	20	Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	
93	29	El trabajo en equipo permite aprender de los demás	
109	12	Me gusta trabajar en equipo	
114	35	Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Tabla 13. Definición e ítem de la dimensión *Derechos*

Dimensión Derechos			
Se refiere al reconocimiento de que existen derechos universales e inherentes al ser humano y que su violación constituye un daño, por ello defendidos y respetados por todos y todas, para contribuir al bienestar colectivo.			
Número asignado	# de reactivos:	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
	7	6.59%	0.59
versión 1	versión final		
25	10	Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando sus derechos a la educación	
43	17	Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	
70	27	Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	
73	21	Los niños y niñas deben respetar mis derechos	
82	34	He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	
101	25	Cuando yo nací, ya tenía derechos	
113	2	Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Tabla 14. Definición e ítem de la dimensión *Convivencia*

Dimensión Convivencia			
Reconocimiento de las acciones que cada individuo puede realizar para relacionarse con todos de manera armónica, es decir, mejorar la relación con otros miembros del grupo social y la vida en común.			
Número asignado	# de reactivos:	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
	5	5.91%	0.57
versión 1	versión final		
15	15	Compartir mis cosas me hace sentir bien	
19	6	Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos	
89	28	Ayudo a mantener el orden en mi casa	
94	30	Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	
108	32	Me gusta ayudar a los demás	

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

Con base en los datos recabados en los 635 participantes, se obtuvo la sumatoria total de los 35 reactivos que conformaron la versión final del instrumento. Los resultaron mostraron que la calificación máxima que puede obtenerse en el IAC es de 70 puntos; así mismo se obtuvieron las sumatorias y calificaciones de cada dimensión. Con los datos obtenidos fue posible establecer valores a través del cálculo de percentiles, la finalidad fue determinar los rangos bajo, medio y alto para fijar puntajes de calificación (tabla 15).

Tabla 15. Rangos de calificación IAC

Puntajes							
Percentil	Calificación	Sumatoria Total	Actitudes Ciudadanas	Participación y trato igualitario	Trabajo en equipo	Derechos	Convivencia
0-25	Bajo	0-53	0-9	0-14	0-9	0-9	0-7
25-75	Medio	54-63	10-14	15-17	10-11	10-12	8-9
75-100	Alto	64-70	15-16	18	12	13-14	10

Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos

4.2.3 Análisis de los resultados de aprendizajes para la ciudadanía

Solo con los reactivos de la versión final del instrumento se realizó un análisis de los resultados obtenidos por los 635 alumnos a los que fue aplicado el instrumento. Se obtuvieron los porcentajes de respuesta por cada reactivo, considerando que las tres opciones con las que contaba el instrumento: no estoy de acuerdo, estoy más o menos de acuerdo y sí, estoy de acuerdo (tabla 16). Es importante resaltar que, los porcentajes mostrados en la tabla permiten observar que si se suman los porcentajes de las respuestas *No estoy de acuerdo* y *Estoy más o menos de acuerdo*: en 10 reactivos (4, 10, 11, 12, 17, 19, 26, 27, 34 y 35) hay entre 30 y 40% de los participantes, así mismo en 12 reactivos (5, 6, 7, 8, 13, 15, 18, 22, 23, 25, 31 y 33) entre el 15% y 30% seleccionó esas opciones de respuesta. Estos participantes son en los que se deben centrar los esfuerzos por mejorar los aprendizajes para la ciudadanía.

Tabla 16. Porcentajes de respuesta por reactivo

	No estoy de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	Sí estoy de acuerdo
1. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos	5%	9.30%	83.10%
2. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	2.80%	7.90%	88%
3. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad	3.80%	4.40%	89.80%
4. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo	53.20%	24.10%	19.80%
5. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí	5%	14.30%	78%
6. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos	5.80%	17.80%	75.40%
7. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos	6.30%	5.70%	86.90%
8. Todos tienen que pensar como yo	75.70%	10.40%	11%
9. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias	3.90%	9.90%	84.70%
10. Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación	15%	14.80%	69.60%
11. Votar no sirve para nada	67.90%	15.90%	15.10%
12. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas	63.90%	17.80%	17.20%
13. Me gusta trabajar en equipo	5%	12.80%	81.30%
14. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo	4.60%	13.70%	80.8%
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien	6.60%	20.80%	70.20%
16. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	3.50%	12.30%	82.80%
17. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	14.60%	22.50%	61.60%
18. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo	5.80%	11%	81.3
19. No me gusta ayudar en las labores del hogar	57.20%	16.50%	23.60%
20. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	4.70%	18.10%	75.70%
21. Los niños y niñas deben respetar mis derechos	3.90%	8.50%	86.60%
22. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad	73.70%	11.70%	12.90%
23. Los demás tienen los mismos derechos que yo	12.80%	13.50%	72.80%
24. Trabajar en equipo es bueno para todos	3.60%	10.60%	84.60%
25. Cuando yo nací, ya tenía derechos	14.30%	13.70%	70.40%
26. No me gusta escuchar las opiniones de los demás	62%	14%	22%
27. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	14%	13.50%	71.50%
28. Ayudo a mantener el orden en mi casa	3.80%	19.50%	75.40%
29. El trabajo en equipo permite aprender de los demás	4.10%	10.10%	84.30%
30. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	4.40%	12.30%	82%
31. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños	8.50%	8.70%	82.50%
32. Me gusta ayudar a los demás	3.30%	11%	84.70%
33. Para resolver los problemas prefiero pelear	75%	11.30%	12.10%
34. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	15.40%	26.90%	56.10%
35. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	10.40%	20.90%	67.60%

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Posteriormente, se obtuvieron las medias y medias ponderadas de cada una de las dimensiones del instrumento, los resultados se muestran en la tabla 17, donde es posible

observar que la media ponderada pertenece a la dimensión *Participación y trato igualitario* y la más baja *Actitudes ciudadanas*.

Tabla 15. Medias y medias ponderadas

	Sumatoria Total	Actitudes Ciudadanas	Participación y trato igualitario	Trabajo en equipo	Derechos	Convivencia
Medias	58.45	12.02	15.94	10.50	11.28	8.68
DE	7.68	3.64	2.67	2.01	2.51	1.62
Medias ponderadas	1.67	1.50	1.77	1.75	1.61	1.73

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Además de las medias y medias ponderadas generales, se obtuvo esa información por género. La tabla 18 permite observar que las medias ponderadas de las niñas son más elevadas en la sumatoria total y en la mayoría de las dimensiones, excepto en trabajo en equipo, donde se ubican por debajo de la obtenida por los niños.

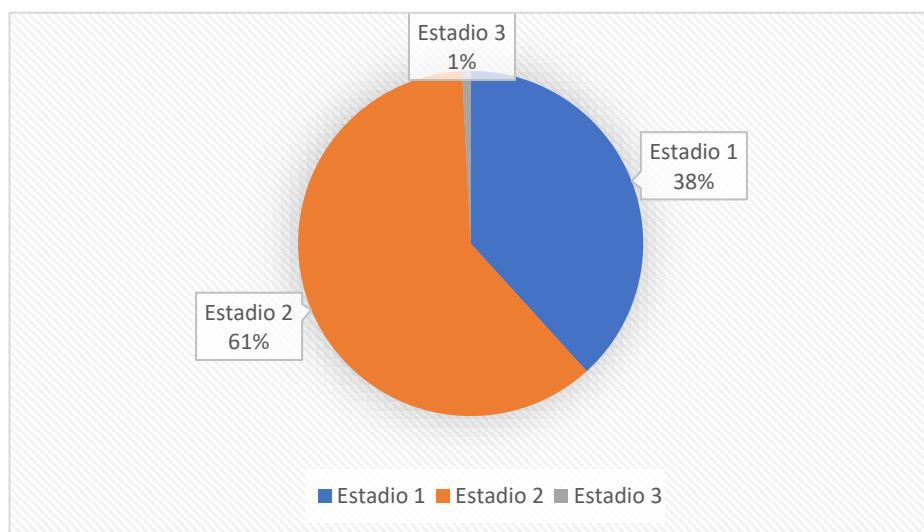
Tabla 16. Medias y medias ponderadas por género

	Sumatoria Total		Actitudes Ciudadanas		Participación y trato igualitario		Trabajo en equipo		Derechos		Convivencia	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Medias	59.05	57.87	12.30	11.74	16.18	15.72	10.43	10.58	11.34	11.22	8.78	8.59
DE	7.62	7.71	3.78	3.49	2.71	2.60	2.12	1.90	2.46	2.55	1.50	1.73
Medias ponderadas	1.68	1.65	1.53	1.46	1.79	1.74	1.73	1.76	1.62	1.60	1.75	1.71

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Con base en los rangos para la calificación del IAC obtenidos en la fase anterior, se analizaron los rangos, relacionándolos con el estadio al que pertenecen según lo establecido por Kohlberg. Para ello, los datos se analizaron estableciendo dos grupos de edad: el primero, corresponde al estadio 1 e incluye a 241 participantes de entre 6 y 8 años; mientras que, en el segundo, están 384 sujetos de entre 9 y 12 años, del estadio 2; la figura 9 muestra la distribución de participante por estadio.

Figura 9. Porcentajes de cada estadio



Con base en la poca presencia del estadio 3, se tomó la decisión de omitirlo en la presentación de resultados, ya que únicamente 5 sujetos (1%) se ubicaron en el debido a su edad. Dentro de los estadios se observa que ambos están conformados por 50% niños y 49 % niñas. Una vez conformados los estadios, se relacionaron con la calificación obtenida, los resultados mostraron que el 86.3% de los niños y niñas del estadio 1 se ubican en los rangos bajo y medio, y solo el 12.9% en el rango alto; mientras que en el estadio 2 sucede lo contrario, al ubicarse el 86.7% en los rangos medio y alto, y solo el 13.3% en el rango bajo (tabla 19).

Tabla 19. Relación Calificación IAC-Estadio Kohlberg

		Estadio 1 (6-8)	Estadio 2 (9-12)	Total por rango
Bajo	% de estadios	36%	13.3%	22.4
	Frecuencia	87	51	140
Medio	% de estadios	40.3%	46.9%	48.4
	Frecuencia	123	180	303
Alto	% de estadios	12.9%	39.8%	29.4
	Frecuencia	31	153	184
Total	% de estadios	100%	100%	
	Frecuencia	241	384	

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

De manera complementaria, se obtuvieron las medias y medias ponderadas de las sumatoria total y de las dimensiones del instrumento de cada grupo de edad. En la tabla 20 puede observarse que el estadio 2 presenta las medias ponderadas más altas en la sumatoria total del IAC. Con el objetivo de conocer si existe una correlación estadística entre el puntaje

total obtenido en el IAC y la edad, se realizó una correlación de Pearson, que fue positiva, baja y significativa al .001 ($r = .389$), esto quiere decir que a mayor edad se presenta un mejor puntaje, es por eso que el estadio 2 tiene una media más elevada.

Tabla 20. Medias y medias ponderadas de sumatoria total

	Sumatoria Total	
	Estadio 1	Estadio 2
Medias	55.02	60.74
DE	7.99	6.47
Medias ponderadas	1.57	1.73

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

La tabla 21 muestra la distribución por calificación en el IAC, sexo y estadio de los participantes, en ella es posible observar que, al igual que en la distribución general, los niveles medio y alto cuentan similitud en cuanto a la distribución de participantes según el sexo, mientras que la calificación baja, está compuesta por 58.6% de niños y 41.4% de las niñas.

Se realizó una T de Student para saber si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres. Para la sumatoria total de aprendizajes de ciudadanía, el resultado mostró una media más elevada en las niñas, con una $t = -1.945$ significativa al .05 ($gl = 633$). En las dimensiones las mujeres obtuvieron medias más elevadas, excepto en trabajo en equipo, sin embargo solo resultaron significativas las diferencias en la dimensión *Actitudes ciudadanas* ($t = -1.938$, sig. al .05, $gl = 633$) y *Participación y trato igualitario* ($t = -2.182$, sig. al .05, $gl = 633$).

Los valores por estadio y calificación en el IAC fueron calculados por cada dimensión (Tabla 18 y Figura 10), los resultados mostraron que en *Actitudes ciudadanía, Participación y trato igualitario* y *Derechos* existe una tendencia similar a la mostrada en los resultados de la calificación general, es decir, más del 70% de los miembros del estadio 1 se ubican en los rangos bajo y medio (88%, 73.4%, 70.1%, respectivamente). Contrario a lo que sucede en las dimensiones *Trabajo en equipo* y *Convivencia*, donde más del 40% de los miembros de ambos estadios se ubican en el rango alto.

Tabla 17. Relación rangos IAC, sexo y estadio de Kohlberg

Calificación IAC	Bajo	Niño	Estadios		Total
			Estadio 1	Estadio 2	
		F	48	32	82
Medio	Niño	%	55.2%	62.7%	58.6%
		F	39	19	58
	Niña	%	44.8%	37.3%	41.4%
		Total	F 87	51	140
Alto	Niño	%	100.0%	100.0%	100.0%
		F	62	88	151
		%	50.4%	48.9%	49.5%
		F	61	92	154
	Niña	%	49.6%	51.1%	50.5%
		Total	F 123	180	305
	Niño	%	100.0%	100.0%	100.0%
		F	11	73	85
Total	Niña	%	35.5%	47.7%	45.9%
		F	20	80	100
	Total	%	64.5%	52.3%	54.1%
		F	31	153	185
	Total	%	100.0%	100.0%	100.0%

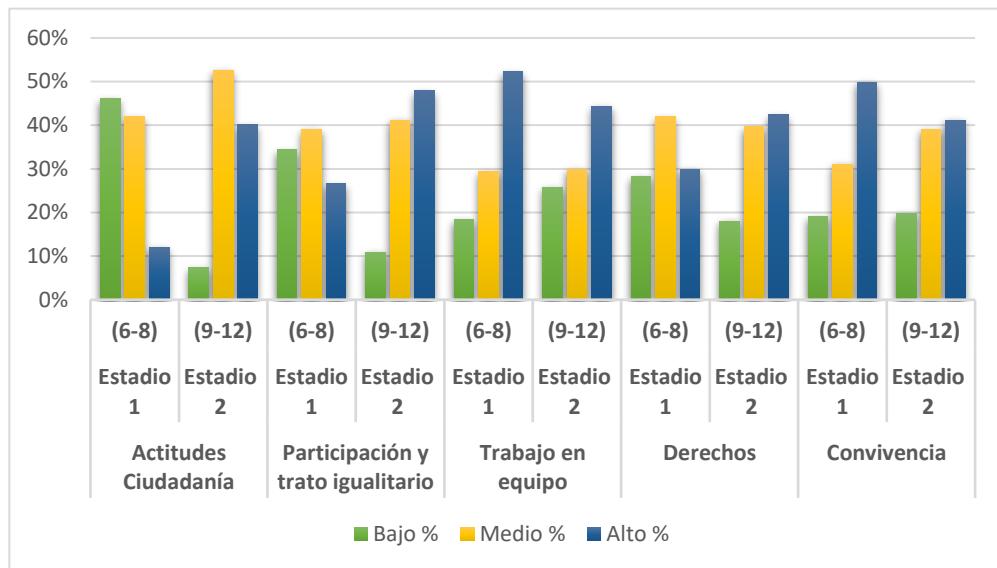
Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Tabla 18. Relación: Rangos IAC- Estadio de Kohlberg por dimensión

		Actitudes Ciudadanía		Participación y trato igualitario		Trabajo en equipo		Derechos		Convivencia		
		Estadio 1 (6-8)	Estadio 2 (9-12)	Estadio 1 (6-8)	Estadio 2 (9-12)	Estadio 1 (6-8)	Estadio 2 (9-12)	Estadio 1 (6-8)	Estadio 2 (9-12)	Estadio 1 (6-8)	Estadio 2 (9-12)	
		%	46.1%	7.3%	34.4%	10.9%	18.3%	25.8%	28.2%	18%	19.1%	19.8%
Bajo	%	F	111	28	83	42	44	99	68	69	46	76
	F											
Medio	%	41.9%	52.6%	39%	41.1%	29.5%	29.9%	41.9%	39.6%	31.1%	39.1%	
	F	101	202	94	158	71	115	101	152	75	150	
Alto	%	12%	40.1%	26.6%	47.9%	52.3%	44.3%	29.9%	42.4%	49.8%	41.1%	
	F	29	154	64	184	126	170	72	163	120	158	
Total	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	F	241	384	241	384	241	384	241	384	241	384	

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Figura 10. Rangos IAC- Estadio de Kohlberg por dimensión



Las medias y medias ponderadas de los estadios en cada dimensión (tabla 23) del estadio 2 son más elevadas en tres de las cinco dimensiones, y las diferencias en las puntuaciones son significativas en los tres casos: *Actitudes ciudadanas* ($t=-12.551$, sig. al .001, $gl= 353.178$); *Participación y trato igualitario* ($t= -7.079$, sig. al .001, $gl=368.233$); *Derechos* ($t=-3.943$, sig. al .001, $gl=460.712$).

Para saber si existe correlación significativa entre la edad y el puntaje obtenido en cada dimensión, se realizaron correlaciones de Pearson. Los resultados arrojaron que en tres dimensiones la correlación es positiva y significativa: con *Actitudes ciudadanas* la correlación es moderada ($r=0.521$, sig. al .001), con la dimensión *Participación y trato igualitario*, es baja ($r=0.324$, sig. al .001) y con *Derechos* es muy baja ($r=0.185$, sig. al .001). En la dimensión *Trabajo en equipo* la correlación fue negativa y significativa al 0.05, pese a ello, es muy baja ($r = -.080^*$), por lo que no puede asegurarse que exista relación entre las variables. Por último, en la dimensión *Convivencia* no existe correlación.

Tabla 19. Medias y medias ponderadas por Estadio de Kohlberg y dimensión

	Actitudes Ciudadanas		Participación y trato igualitario		Trabajo en equipo		Derechos		Convivencia	
	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 1	Estadio 2
Medias	9.77	13.43	14.96	16.59	10.70	10.42	10.80	11.62	8.76	8.66
DE	4.07	2.48	3.16	2.06	1.93	2.02	2.63	2.31	1.66	1.58
Medias ponderadas	1.22	1.67	1.66	1.84	1.78	1.73	1.54	1.66	1.75	1.73

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Con el objetivo de analizar lo que sucede en cada dimensión, se realizó un análisis para conocer el comportamiento de los reactivos que la conforma con relación al estadio de Kohlberg. Los resultados de cada uno se presentan a continuación.

4.2.3.1 *Actitudes ciudadanas*

Esta dimensión está compuesta por 8 reactivos, en la tabla 24 es posible observar la frecuencia de respuesta de los reactivos, los datos del estadio 1 dejan ver existe una tendencia en cada reactivo: existe un alto número de participantes (entre 22.8% y 45.2%) que está de acuerdo con las afirmaciones.

Tabla 20. Porcentajes de respuestas: Actitudes ciudadanas

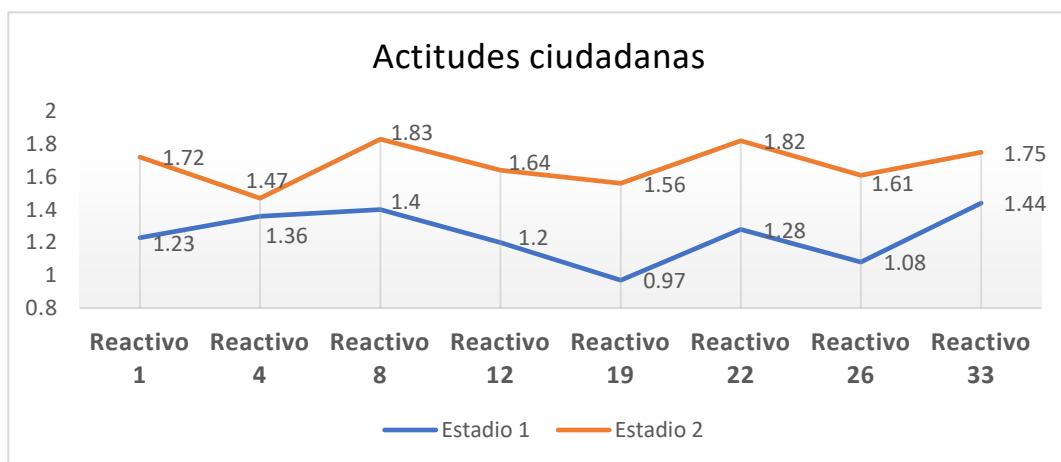
Reactivo	Estadio 1			Estadio 2		
	No de acuerdo estoy	Mas o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo	No de acuerdo estoy	Mas o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo
1. Votar no sirve de nada	54.2%	14%	31.8%	77.7%	17%	5.2%
4. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo	45.7%	21.3%	33%	60.2%	26.8%	13%
8. Todos tienen que pensar como yo	63.2%	13.4%	23.4%	87.2%	9%	3.7%
12. Creo que los hombres son mejores que las mujeres	49.2%	21.6%	29.2%	74.3%	16%	9.7%
19. No me gusta ayudar en las labores del hogar	41.3%	13.5%	45.2%	68.8%	19.6%	11.6%
22. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad	54.7%	17.7%	27.6%	86.9%	8.6%	4.5%
26. No me gusta escuchar las opiniones de los demás	44.8%	17.7%	22.8%	74.5%	12.3%	13.1%
33. Para resolver los problemas prefiero pelear	66.8%	10.3%	37.5%	82.2%	11.5%	6.3%

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

Los reactivos de esta dimensión están redactados de manera negativa, por lo que los altos porcentajes en la opción afirmativa indican que los participantes tienen una disposición negativa hacia los principios y normas ciudadanas, es decir, en este conjunto de reactivos se esperaba la prevalencia de la respuesta “*No estoy de acuerdo*”. Debido a ello y para el análisis de medias de esta dimensión, los puntajes de otorgados a la opción de respuesta negativa y afirmativa fueron invertidos, siendo así, las medias más altas indican mayor actitud de ciudadana y las medias bajas implican menor actitud ciudadana.

En la figura 11 pueden observarse las medias de cada uno de los reactivos que la conforman. Las de los niños y niñas del estadio 1 están por debajo de las obtenidas por los participantes del estadio 2.

Figura 11. Medias por dimensión Actitudes Ciudadanas



En el estadio 1, el reactivo con la media baja de ciudadanía es el reactivo 19. *No me gusta ayudar en las labores del hogar*, seguido por 26. *No me gusta escuchar las opiniones de los demás*. En el caso del estadio 2 la media más baja la tiene el reactivo 4. *Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo* seguido, como en caso del estadio 1, del reactivo 19.

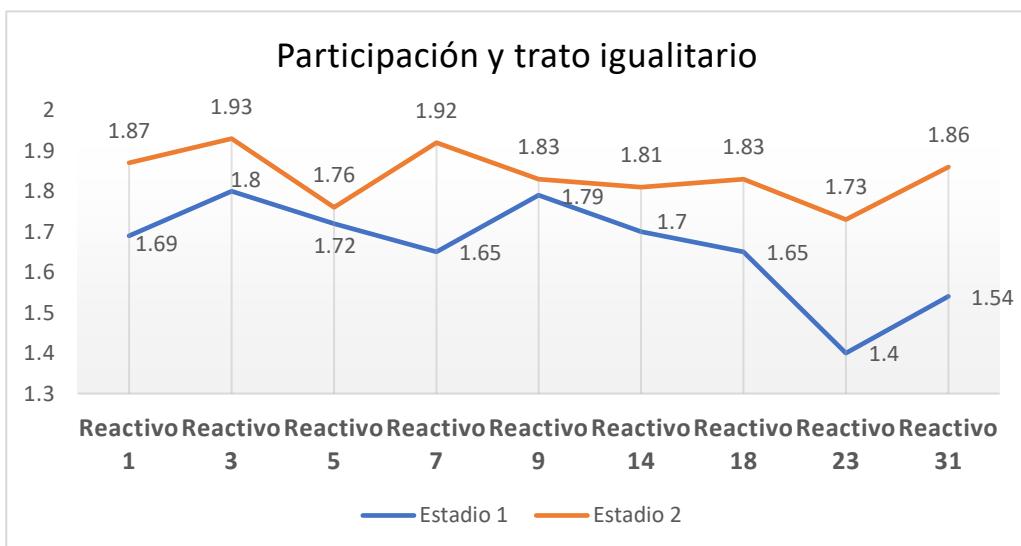
En la gráfica se observa cierta similitud en el comportamiento de los reactivos, sin embargo, complementando esta información con la contenida en la tabla, salta a la vista que las respuestas dadas por ambos grupos en el reactivo 4 se acercan, esto se debe a que es la más baja del estadio 2 y una de las más altas del estadio 1; el reactivo está dirigido al indicador de diálogo y rechazo a la violencia, lo que implica que es un tema al que se debe prestar atención en ambos grupos.

4.2.3.2. Participación y trato igualitario

En esta dimensión los resultados muestran, en promedio, medias más altas que los de la dimensión anterior. Nuevamente, los participantes del estadio 2 están por arriba que los del estadio 1 (Figura 12). En ambos grupos, el reactivo con la media más baja fue el 23. *Los demás tienen los mismos derechos que yo*, pero en el estadio 1 este reactivo se separa ampliamente del resto; la tabla 25 permite ver que la razón de esto es que el 19.5% de los niños y las niñas no están de acuerdo con la aseveración del reactivo, el 21.2% está más o menos de acuerdo.

Llama la atención la relación que puede guardar ese reactivo con el 31. *Las niñas tienen los mismos derechos que los niños* cuya media es la segunda más baja en el estadio 1, la razón de esto es que el 16.3% no está de acuerdo con lo planteado por el reactivo y el 12.9% está más o menos de acuerdo. El reactivo 7. *Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos* muestra un comportamiento similar, ya que el 12.7% no está de acuerdo con la afirmación. Los tres reactivos abordan la igualdad de derechos como tema central, por lo que resulta significativo que sean los que puntúan más bajo en los niños y niñas del estadio 1.

Figura 12. Medias por reactivo, Participación y trato igualitario



En el caso del estadio 2, además del reactivo 23, el 5. *Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí* tiene una media baja comparada con las alcanzadas por el resto de los reactivos y si se compara con la media obtenida por los participantes del estadio 1 en ese reactivo, se observa que se encuentran muy cercanas en la gráfica, esto se debe a que en ambos casos alrededor de 14% de los niños y niñas están más o menos de acuerdo con lo planteado.

Tabla 21. Porcentajes de respuestas: Participación y trato igualitario

Reactivo	Estadio 1			Estadio 2		
	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo
1. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos	9.1%	13%	77.8%	2.9%	7.1%	90%
3. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad	6.9%	6.4%	86.7%	1.6%	3.2%	95.3%
5. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí	6.4%	14.6%	79%	4.5%	14.4%	81.1%
7. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos	12.7%	9.7%	77.6%	2.1%	2.9%	95%
9. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias	4.2%	12.3%	83.5%	3.7%	8.9%	87.4%
14. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo	6.7%	16.4%	76.9%	3.1%	11.8%	85%
18. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo	9.9%	15.5%	74.7%	3.7%	8.7%	87.7%
23. Los demás tienen los mismos derechos que yo	19.5%	21.2%	59.3%	9.1%	8.6%	82.2%
31. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños	16.3%	12.9%	70.8%	3.7%	5.7%	90.6%

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

4.2.3.3 Trabajo en equipo

Resulta de importancia destacar que, tal como lo muestra la figura 13, en esta dimensión las medias del estado 1 superan a las del estadio 2 en cinco de los seis reactivos que la conforman.

Figura 13. Medias por reactivos, Trabajo en equipo



Para ambos estadios la media más baja la obtuvo el reactivos 35. *Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo* y la correspondiente al estadio 2 es la más baja de toda la dimensión, a la vez, este estadio tiene la media más alta, en el reactivos 24. *Trabajar en equipo es bueno*

para todos. La tabla 26 permite visualizar que en los cinco reactivos del estadio 1 cuyas medias que se encuentran por arriba de las del estadio 2, más del 84% de los participantes está de acuerdo con la aseveración.

Tabla 22. Porcentajes de respuestas: Trabajo en equipo

Reactivo	Estadio 1			Estadio 2		
	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo
12. Me gusta trabajar en equipo	4.6%	7.2%	88.2%	5%	16.5%	78.5%
16. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	3.8%	10.6%	85.5%	3.1%	13.1%	83.7%
20. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	5.1%	10.3%	84.6%	4.7%	22.8%	72.5%
24. Trabajar en equipo es bueno para todos	5.6%	9.8%	84.6%	2.3%	11%	86.7%
29. El trabajo en equipo permite aprender de los demás	4.7%	9%	86.3%	3.7%	10.7%	85.6%
35. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	9.3%	15.3%	75.4%	10.5%	24.3%	65.2%

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

En general, los resultados del estadio 1 son muy altos, por arriba del 75% (incluso en el reactivo 35). Mientras que en el estadio 2 los resultados son altos, pero las medias más bajas son las de tres reactivos orientados a conocer la perspectiva de los niños y niñas en cuanto al trabajo en equipo vs el trabajo individual; la conjunción de medias bajas en los ítems 12, 20 y 35 puede indicar que los participantes de ese estadio tienen mayor inclinación o preferencia por el trabajo individual.

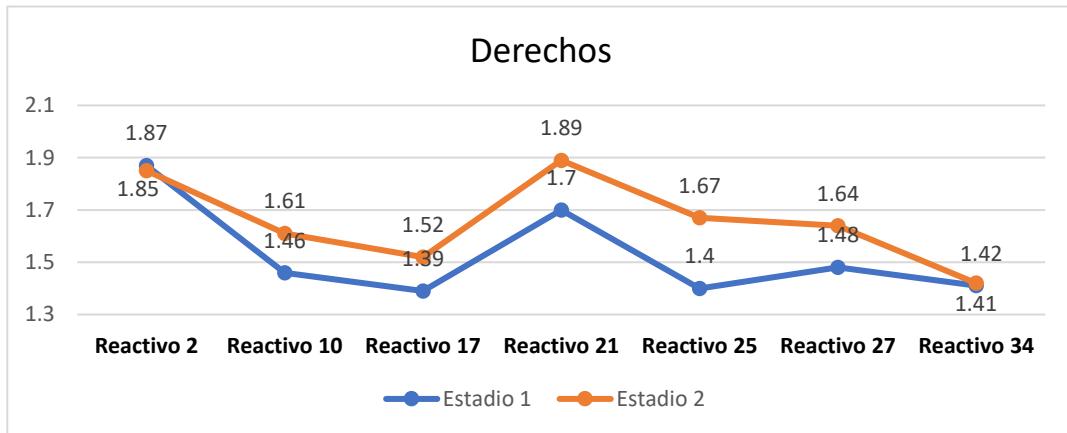
4.2.3.4 Derechos

La dimensión está conformada por siete reactivos en cinco de ellos las medias (figura 14) de los participantes del estadio 2 se ubican por arriba de las del estadio 1, en los otros dos reactivos las puntuaciones son muy similares; el reactivo 2. *Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas* es uno de los que obtuvieron la media más alta en ambos casos y se separan una de otra por apenas .02 y es el estadio 1 el que se encuentra por arriba, pero en ambos estadios existió un altísimo porcentaje (tabla 27) de participantes que estuvieron de acuerdo con lo afirmado por el ítem (90.2% y 88.8%, respectivamente).

De igual forma, los puntajes son muy similares en el reactivo 34. *He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos*, que cuenta con la media más baja en ambos grupos. El motivo de esto es que la opción “más o menos de acuerdo” fue seleccionada

por el 25.8% (estadio 1) y el 28% (estadio 2), que constituyen los porcentajes más altos alcanzados por esa opción de respuesta en todo el instrumento; esto puede reflejar cierta tendencia hacia la incertidumbre sobre las acciones que los niños pueden tomar cuando sus derechos son violados. Lo mismo sucede con el reactivo 17. *Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño* cuentan cuya opción intermedia fue elegida por el 21.2% y el 24.1% de los participantes.

Figura 14. Medias por reactivo, Derechos



En el grupo conformado por los participantes del estadio 2, únicamente el reactivo 34 y el 17 muestran porcentajes bajos de niños y niñas que se están de acuerdo con las afirmaciones, el resto cuenta con una aceptación más del 72%. Mientras tanto, son tres los reactivos que en el estadio 1 cuentan con las medias más bajas, aparecen de nuevo el 17 y el 34, relacionados con la violación de derechos y sus implicaciones; a ellos se suma en número 25. *Cuando yo nací, ya tenía derechos*, donde el 23.2% de los participantes no está de acuerdo con esa afirmación y el 13.3% está más o menos de acuerdo, eso indica que el 36.5% de los niños y niñas de esta investigación no tienen claro que los derechos son inherentes al ser humano. El comportamiento de ese reactivo en el estadio 2, muestra que ese porcentaje se reduce a 23.5%, pero continúa siendo importante si se considera que es uno de los aprendizajes que sienta la base para la comprensión del tema.

Tabla 23. Porcentajes de respuestas: Derechos

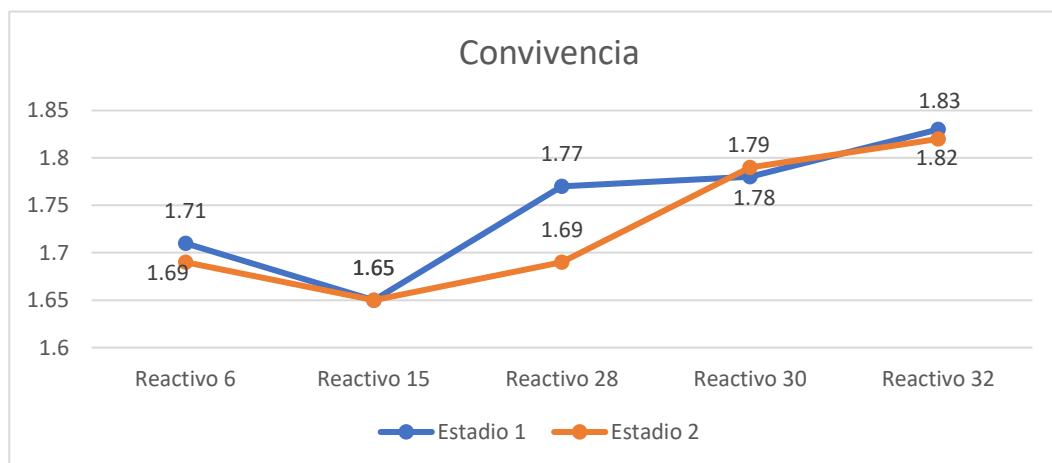
Reactivo	Estadio 1			Estadio 2		
	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo
2. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	2.6%	7.3%	90.2%	3.1%	8.1%	88.8%
10. Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando sus derechos a la educación	19.7%	13.9%	66.4%	1.7%	15.4%	72.8%
17. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	19.9%	21.2%	58.9%	11.5%	24.1%	64.4%
21. Los niños y niñas deben respetar mis derechos	6.4%	11.5%	82.1%	2.1%	6.8%	91.1%
25. Cuando yo nací, ya tenía derechos	23.2%	13.3%	63.5%	9.4%	14.1%	76.4%
27. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	18.6%	14%	67.4%	11.2%	12.8%	76%
34. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	16.3%	25.8%	57.9%	14.9%	28%	57.1%

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

4.2.3.5 Convivencia

En esta dimensión, las medias obtenidas por los participantes del estadio 1 superan los del estadio 2 en tres de los cinco reactivos que la conforman; dos de ellos son similares y solo en uno se muestra una diferencia más amplia (figura 15). Sin embargo, en todos los ítems, los porcentajes de aceptación de la afirmación es mayor al 70% (Tabla 24) lo que la hace la única dimensión con medias altas en ambos estadios.

Figura 15. Medias por reactivos, Convivencia



En el grupo conformado por el estadio 2, se observa que los reactivos 6. *Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos*, 15. *Compartir mis cosas me hace*

sentir bien y 28. *Ayudo a mantener el orden en mí casa* los porcentajes participantes que están de acuerdo con lo afirmado por el reactivo con menores de 80%, y son estos los que cuentan con medias más bajas. Esta situación se repite en el estadio 1 pero únicamente en los reactivos 6 y 15.

Tabla 24. Porcentajes de respuestas: Convivencia

Reactivo	Estadio 1			Estadio 2		
	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Sí, estoy de acuerdo
6. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos	6.8%	15.3%	78%	5.5%	19.6%	74.9%
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien	7.8%	19%	73.25	6.1%	22.7%	71.2%
28. Ayudo a mantener el orden en mí casa	4.3%	13.6%	82.1%	3.4%	23.3%	73.3%
30. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	6.8%	7.7%	85.5%	2.6%	15.4%	81.9%
32. Me gusta ayudar a los demás	4.2%	8.5%	87.3%	2.6%	12.5%	84.9%

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos

En ambos grupos los resultados de los reactivos 30 y 32 que se relacionan con ayudar a otros tiene las medias más altas, mientras que los referidos a compartir (6 y 15) tiene las medias más bajas. El caso del reactivo 28. *Ayudo a mantener el orden en mí casa* es especial, ya que, en él, los miembros del estadio 1 se encuentran muy por arriba del estadio 2.

4.2.4. Conclusiones fase 2 (cuantitativa).

Para cerrar la fase 2, es necesario recapitular acerca de los resultados obtenidos: los resultados de la aplicación y validación del instrumento muestran que es una herramienta constituida por ítems fáciles. El análisis de Rasch permitió observar que la habilidad de los niños y niñas de ubicaba por arriba de gran parte de los reactivos diseñados, esto se debe a que la exploración cualitativa buscó sondear *¿Cuáles son los aprendizajes esenciales que deberían tener los niños de nivel primaria para ser (formarse como) buenos ciudadanos?* y la aplicación del IAC pretende identificar a los niños y niñas que no cuentan con esos aprendizajes esenciales para su desarrollo y acción como ciudadanos.

Lo anterior implica que los reactivos fueron elaborados considerando aquello que los entrevistados y entrevistadas consideraron como *esencial o básico*, eso explica el comportamiento de los reactivos versus la habilidad de los niños y niñas. Esta característica, junto con la eliminación de ítems que permitió obtener una versión final que cuente solo con

35 reactivos, puede ser un factor que posibilite la aplicación (de manera oral y uno a uno) del IAC a niños menores de 6 años, para el diagnóstico de aprendizajes de ciudadanía y, por tanto, que sirva como guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas tempranas y para ser aplicado mediante la metodología CLA, es decir, en hogares y por voluntarios ciudadanos de manera rápida y sencilla.

Por otro lado, el análisis factorial permitió crear las 5 dimensiones finales: *Actitudes ciudadanas, Participación y trato igualitario, Derechos, Trabajo en equipo y Convivencia*; mismas que permitieron realizar un análisis de los resultados mostrados por los niños y niñas que participaron en la aplicación del IAC. Aunque esos resultados no muestran el comportamiento real de la versión final del IAC, permiten observar ciertas tendencias a las que se deberá prestar atención al momento de realizar una nueva aplicación, entre ellas destaca las posibles diferencias por género, ya que las mujeres muestran mejores datos en algunas dimensiones. Por su parte, los porcentajes muestran que 140 participantes que se ubicaron en el rango bajo, el 58% son niños, mientras que el 54. 1% (de un total de 185) de los ubicados en el rango alto, son niñas.

Asimismo, los resultados por estadio muestran ciertas tendencias al relacionarse la calificación del IAC con los estadios del desarrollo moral, esto se hace notorio al observar que el 36% de los participantes del rango bajo pertenecen al estadio 1 y el 39.8% de los participantes del rango alto pertenecen al estadio 2; el análisis mostró que existe una correlación positiva baja entre la edad y la calificación obtenida en el IAC. Esta tendencia podría facilitar la creación de grupos para el desarrollo de futuras intervenciones o materiales sobre el tema de ciudadanía en la infancia.

El IAC también pretende ser una herramienta que permita realizar un diagnóstico para, posteriormente, implementar estrategias que permitan la mejora de los aprendizajes, por ello, se realizó un análisis por reactivo de cada dimensión. Los resultados mostraron que, si se quisiera realizar una intervención, en la dimensión *Actitudes ciudadanas* los temas centrales deberían ser diálogo y rechazo a la violencia, ya que mostró ser relevante para ambos grupos, así como los temas de género.

Sobre la dimensión *Derechos* puede decirse que es necesario abordar el tema de la naturaleza universal e inherente de los derechos, así como cuál es el daño que ocasiona su violación y que puede hacerse en caso de que se quebrante alguno; como se dijo anteriormente,

estos temas sientan las bases para que, más adelante, pueda comprenderse temas como lo que el instrumento presenta en la dimensión *Participación y trato igualitario*, cuyas áreas de mejora es, precisamente, la igualdad de derechos; específicamente como se relacionan los derechos del individuo con los del colectivo. El trabajo de intervención en la primera dimensión podría ayudar a facilitar la compresión y mejora de la segunda.

En las dimensiones *Trabajo en equipo* y *Convivencia* sucede algo contrario a lo identificado en el resto de las dimensiones, debido a que las medias más altas pertenecen al estadio 1. En la primera, será necesario que los niños conozcan los beneficios del trabajo en equipo, tanto para el colectivo como para el individuo. En la segunda, se presenta medias y porcentajes altos en ambos grupos, ninguna de las medias baja de 1.65; sin embargo, muestra que los puntos que deben ser tratados con mayor atención en una intervención es la importancia que compartir tiene para la convivencia con otros, especialmente con los niños y niñas de entre 9 y 12 años.

En el análisis de las dimensiones, las gráficas permiten observar que, si bien los puntajes en ambos estadios son diferentes, existe una tendencia similar en el comportamiento de los reactivos; esto apunta a que, pese a que existe un proceso normal de maduración y a la enseñanza-aprendizaje que se da en los sistemas a los que los infantes pertenecen implican una mejora, hay temas que requieren reforzamiento extra si lo que se busca es contribuir a la mejora general de la formación ciudadana que los niños y niñas están recibiendo.

La aplicación del Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía sin lugar a duda, permitirán contar con un punto de comparación para futuras aplicaciones. No obstante, es necesario recordar que el instrumento está constituido por aprendizajes muy básicos, por lo que los puntajes altos no significan que la labor en cuanto a la formación para la ciudadanía haya terminado. La formación de ciudadanos requiere de trabajo constante en cada uno de los sistemas en los que el niño se desenvuelve.

Para finalizar, es importante mencionar que, para el proceso de aplicación del instrumento para su validación, existieron complicaciones debido a los tiempos de la investigación y a la necesidad de adaptarse, por una parte, al calendario escolar, y por otra parte a las fechas disponibles en cada escuela.

Si bien es cierto que la primera versión del instrumento era muy extensa porque estaba constituida por 119 reactivos, el tiempo de aplicación fue únicamente entre 20 y 30 minutos

para los niños y niñas de 3 a 6 grado, pero de una hora o más para los participantes de 1 y 2 grado. Pese a eso, los niños y niñas mostraron buena disposición a participar en la investigación; prueba de ello, son los mensajes que dejaron en los instrumentos sin que les fuera solicitado y que fueron encontrados al momento de realizar la captura de información en la base de datos (figura 16).

Figura 16. Mensajes niños y niñas participantes



Capítulo V. Discusión y conclusiones generales

El objetivo de la investigación fue la creación de un instrumento válido y confiable que mida los aprendizajes para la ciudadanía en niños y niñas que cursan la educación primaria; para ello, se llevó a cabo una investigación mixta de dos fases, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. La primera fase de la investigación fue de corte cualitativo y se centró en explorar los componentes de la ciudadanía en niños y niñas de nivel primaria. El principal motivo para realizar dicha exploración fue que la noción clásica de ciudadanía no es apropiada para determinar que sucede con el niño como ciudadano, ya que como se ha mencionado, en el caso de México, ese estatus es reconocido de manera legal al cumplir los 18 años, y es entonces que surge la figura del ciudadano como un actor cuya acción está asociada, principalmente, a formar parte de la vida política del país a través del voto.

La exploración permitió dar cuenta de que, para las personas entrevistadas, la ciudadanía en la infancia implica aprender a ser parte de una comunidad e interactuar con sus miembros, tomando como base “las reglas” que han sido establecidas para convivir con ellos en todos los espacios que la conforman, teniendo como fin último la consideración, ante todo, del bien común. En este sentido, los hallazgos de las entrevistas están en sintonía con lo que postulan Touriñán (2007) y Milena-Burnano (2009), ya que los discursos dejan ver que el objetivo de las reglas es el fortalecimiento de la convivencia, sin importar si fueron construidas a través de un proceso natural como el uso cotidiano o creadas de manera más formal, como es el caso de instrumentos legales; y su mantenimiento es un requisito indispensable para la vida en sociedad y comunidad, ya que establece límites que permitirán la autorregulación y reconocimiento del otro. En resumen, se ve a la convivencia y la ciudadanía como ejes fundamentales para la educación.

Considerando lo anterior, la ciudadanía en la infancia puede entenderse mejor si se la ve como la posición del niño con respecto a su grupo social, misma que le lleva a desenvolverse según las acciones y conductas que de la infancia se esperan. El rol del niño como ciudadano implica ser parte de una comunidad e interactuar con sus miembros tomando como base las reglas que han sido establecidas para convivir con ellos en todos los espacios que la conforman, cuyo fin último es el bien común.

Siendo así, los adultos, como actores que participan en la crianza del niño, consideraron que la principal tarea del niño ciudadano es aprender sobre las características

generales de su contexto, así como el conocimiento y reconocimiento de los derechos y responsabilidades, propios y de los demás; eso será la base que le permitirá comprender cómo se organiza la sociedad y cuáles son pautas de comportamiento que le permitirán interactuar con los demás miembros de su localidad o comunidad.

Pero ¿Cuáles son los espacios en los que los niños y niñas pueden desempeñar su rol de ciudadanos? Los adultos entrevistados refieren que, si bien la apropiación de aprendizajes es un proceso paulatino, el objetivo final es que el niño o niña pueda aplicarlos en todos los aspectos de su vida, especialmente al convivir con otros, dentro y fuera de la escuela. De igual forma, desde el principio de esta investigación, se ha apelado a la necesidad de implicar a los niños y niñas como actores de diversos microsistemas, es decir, considerarlos como ciudadanos más allá de los muros de la escuela (Martínez, 2003) o la casa. Con base en eso, se llegó a la conclusión de que para las siguientes etapas de la investigación se considerara a la casa, la escuela y el espacio público como los espacios donde los niños desempeñen su rol como ciudadanos.

Otro hallazgo importante en la etapa exploratoria es la capacidad de acción que los niños y niñas tienen al ejercer su rol como ciudadanos. Llama la atención que los adultos entrevistados expresaron la inquietud de que los niños y niñas deben verse a sí mismos como actores capaces de realizar acciones para contribuir al bienestar propio y el de quienes los rodean, por lo que debe brindársele la oportunidad de participar en actividades que favorezcan su aprendizaje significativo y les permitan desarrollarse plenamente; esto contrasta con la marcada presencia de la postura tradicional de enseñanza de las reglas con base la imposición de castigos o sanciones. La presencia de ambas posturas podría indicar que actualmente se vive un periodo de transición, en que, si bien es cierto que los entrevistados tienen presente la necesidad de contar con ciudadanos críticos y activos, no cuentan con lineamientos claros que les permitan enseñar y transmitir lo necesario para que la niñez llegue a serlo.

Aunque no se llega a una conciliación entre la expectativa sobre el niño como actor capacitado y la perspectiva tradicional de la enseñanza de las reglas, si la hay sobre los aprendizajes que deben hacerse significativos para los niños y niñas; estos deben relacionarse con cuatro temas que fungieron como dimensiones para la elaboración del instrumento, es decir, dieron como resultado *tres componentes* principales de la ciudadanía en la infancia, a saber: derechos y responsabilidades, la interacción social y la manera en que se organiza la sociedad.

Una vez que las aportaciones de los actores de los sistemas contextuales fueron concretadas en esos componentes y que se construyeron las definiciones que permitieron su operacionalización, se dio por concluida la etapa exploratoria y se cumplió con el primer objetivo específico de la investigación. A partir de entonces dio comienzo la segunda etapa de la investigación y, por tanto, el trabajo para lograr los objetivos específicos dos y tres: *Crear el Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC)* y *Obtener datos psicométricos del Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC)*.

La aplicación del instrumento a los niños y niñas permitió realizar un análisis de dos partes, la primera a través de Rasch y la segunda, por medio de análisis factorial. Con ello, se obtuvo la versión final del IAC constituida por 35 reactivos, con un índice de consistencia interna Alfa de Cronbach de .79. El instrumento cuenta con cinco dimensiones: *Actitudes ciudadanas, Participación y Trato igualitario, Trabajo en equipo, Derechos y Convivencia*. Al obtener esos datos se concluye que la versión final del IAC cuenta con validez y confiabilidad suficiente, lo que posibilita su aplicación en el futuro.

Finalmente, se procedió a realizar un último análisis, cuyo objetivo era aportar datos sobre los resultados del (IAC) de acuerdo con las etapas del desarrollo moral (objetivo específico número cuatro), para ello, se observó el comportamiento de cada dimensión y sus reactivos, realizando una comparación entre dos grupos que fueron elaborados con base en la edad de los participantes. Los datos requieren que centremos nuestra atención en dos aspectos sobre la relación dimensiones-estadio: el primero, que en las dimensiones *Actitudes ciudadanas, Participación y Trato igualitario* y *Derechos*, los resultados del grupo que pertenece al estadio 2 se presentan por encima de los del estadio 1 y eso constituye una diferenciación esperada, que puede deberse a dos factores a) los contenidos que se abordan en los reactivos se van tratando a lo largo de la educación primaria, es decir, se espera que los niños y niñas de menor edad y por tanto en los primeros grados de la educación primaria muestren niveles de aprendizaje menores a los que pueden alzar quienes se encuentran en grados superiores; y b) a las diferencias propias de la maduración.

Relacionado con eso, se presenta el segundo aspecto que es importante considerar, eso es, que en las dimensiones *Trabajo en equipo* y *Convivencia* los resultados alcanzados por los miembros del estadio 1 se encuentran por arriba de los del estadio 2. Esta situación puede deberse a que, como ya se comentó acerca de las entrevistas, se ve a la convivencia como una serie de reglas y según lo postulado por Kohlberg (Kohlberg, Power & Higgins, 1997), en el

estadio 1 los niños y niñas evitan violar las reglas por temor al castigo, lo que podría explicar que los niños y niña de ese grupo se tiendan a responder que están de acuerdo con los reactivos porque es lo que consideran como una regla que debe ser cumplida indudablemente.

A diferencia de eso, en el estadio 2 se sobrepone una perspectiva individualista cuyo punto central es cumplir con las reglas según los propios intereses y necesidades, lo que los llevaría a no estar de acuerdo con las reglas de convivencia si no representan un beneficio para sí mismos. Esa visión individualista podría explicar también por qué las medias de *Trabajo en equipo* son más bajas en el estadio 2, ya que los niños y niñas de esas edades pueden preferir trabajar de manera individual para cumplir sus propios objetivos sin la interferencia de otros.

Por lo anterior, puede concluirse que en esta aplicación los resultados del IAC dejan ver que tres dimensiones muestran un comportamiento que guardan relación con lo esperado de acuerdo con los contenidos curriculares de nivel primaria y también es lo esperado debido al desarrollo y maduración de niños y niñas. En las otras dos dimensiones, los resultados no reflejan lo esperado, lo que puede indicar la necesidad de realizar un análisis no solo de *qué* se está enseñando sobre esos temas, también es relevante conocer *cómo* se está enseñando, es decir, como se está materializando el ideal de ciudadano, para así comprender su impacto en los aprendizajes sobre la convivencia y el trabajo en equipo.

Respecto a la metodología empleada, resulta pertinente mencionar que el uso del modelo de desarrollo de instrumentos propuesto por Creswell y Plano (2007) es de suma importancia para el desarrollo de instrumentos en ciencias sociales, especialmente si se espera que la evaluación sea contextualizada. La elección de esa metodología obedece, además, a la necesidad de obtener un instrumento que cumpla con las características de la metodología CLA: sencillo y comprensible, pero al mismo tiempo, con validez y confiabilidad.

Con esto en mente, el último punto por considerar es que el IAC fue realizado tomando como base el ideal plasmado en el modelo educativo y las aportaciones de niños y adultos de un contexto urbano. Es posible que su aplicación niños y niñas de otros contextos muestre resultados diferentes debido a la manera en que se vive la ciudadanía; el surgimiento de este tipo de resultados sería esperado y deseable, debido a que tal como se dijo en la introducción, el uso de los instrumentos responde a la necesidad de realizar diagnósticos que visibilicen y permitan el surgimiento de datos que contribuyan para la reflexión, discusión, mejora del objeto de estudio a evaluar, en este caso, los aprendizajes para la ciudadanía. En otras palabras, se busca que funcione como herramienta de diagnóstico y su aplicación abre la posibilidad del

desarrollar investigaciones que profundicen en los rasgos específicos de las poblaciones evaluadas.

Los hallazgos de esta investigación revelan que los adultos entrevistados conocen y no cuestionan la importancia de los aprendizajes para la ciudadanía en la infancia, se reconoce su valor social y cultural, pero eso no se ve reflejado en la cotidianeidad. El deterioro social continúa aumentando y, si bien es cierto se otorga cada vez más valor y espacio a aprendizajes que no son de tipo académico-cognitivo, se continúa preparando a los niños y niñas para acceder al siguiente nivel educativo, y se pierde de vista que tal como mencionan Zapata-Ospina & Restrepo (2013), los aprendizajes en la infancia son elementos clave para la vida y el desarrollo de los sujetos. En este sentido, uno de los objetivos de las futuras aplicaciones de este instrumento, debe ser lo que autores como Perrenoud (2012) describen como *poner mayor atención* a aquellos aprendizajes que preparan para la vida, es decir, brindar a los alumnos los conocimientos necesarios para que cada uno tenga la posibilidad de afrontar las situaciones *no académicas* que surjan a lo largo de su existencia.

Por ello, la principal conclusión de esta investigación es que debe reconocerse a la ciudadanía como un *aprendizaje para la vida* que cumple la función de ser un orientador para que el niño o niña interactúe con otros y descubra sus potencialidades. Esta perspectiva concuerda y va de la mano con lo que desde 1996 quedó plasmado en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: la necesidad estructurar a la educación a través de cuatro aprendizajes fundamentales, es decir, aquellos que serán los pilares para la vida de las personas: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Tradicionalmente, la escuela se ha centrado casi exclusivamente en *aprender a conocer* y en menor medida en *aprender a hacer*; los otros dos aprendizajes, dependen de circunstancias aleatorias o se los considera como una extensión de los dos primeros. Sin embargo, si se desea que la educación sea integral y de calidad, cada uno de esos aprendizajes debe recibir un nivel de atención equivalente (Delors, 1996).

Para aprender a ser y aprender a convivir, requiere de habilidades que permitan al individuo contar con herramientas para el desarrollo personal y para la interacción con otros; para hablar de ello, conviene retomar a Perrenoud (2012), quien reflexiona sobre el tema y concluye que si bien es cierto que algunos de los aprendizajes para la vida han sido abordados dentro del currículo escolar, es común observar que se continúa dando prioridad a aprendizajes de tipo académico que preparan para acceder a niveles educativos superiores y es en este sentido

que la autora de esta investigación coincide con que Perrenoud considera como una educación que promueve la desigualdad, en dónde se ve a los aprendizajes para la vida como algo a lo que se puede fácilmente acceder al terminar la educación escolar, pero ¿qué pasa con aquellos que no tiene la posibilidad de culminar sus estudios? La respuesta es simple, es muy probable que tampoco tengan la posibilidad de aprender sobre temas como autocuidado, autoestima, medio ambiente y, por supuesto, ciudadanía. Esto impide su desarrollo y promueve la desigualdad ya que es probable, que incluso en la edad adulta carezcan de dichos aprendizajes y no tengan acceso a espacios donde se fomenten, ni las herramientas para el autoaprendizaje.

Ante este escenario, el desarrollo del IAC cobra aún más sentido si se lo ve como un instrumento que surge en el marco de las Mediciones Dirigidas por Ciudadanos (CLA, por sus siglas en inglés), desarrolladas por La Red PAL, cuya visión es que niñas, niños y adolescentes adquieran aprendizajes y habilidades básicas para su desarrollo integral⁵. Los 14 países miembros de la red pertenecen a lo que se denomina *sur global* y realizan esfuerzos por tener un diagnóstico del estado de los aprendizajes de la infancia en sus territorios, para identificar el nivel de aprendizaje y dar cuenta de los factores sociales y económicos que influyen en esos aprendizajes.

Como herramienta surgida de las CLA, se pretende que el IAC funcione como una herramienta de tamizaje que dé cuenta de los aprendizajes para ciudadanía en la niñez mexicana, que sus resultados puedan relacionarse, al igual que los instrumentos de PAL, con factores socioeconómicos y que, finalmente, propicie el desarrollo de acciones que contribuyan para la mejora de esos aprendizajes. La labor de influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía es ardua, pero necesaria debido a las condiciones sociales no solo de Latinoamérica, sino del mundo, por ello, no debe perderse de vista, por un lado, el papel de los aprendizajes para ciudadanía en el proceso de construcción de los niños y niñas, y por otro, que la importancia de la ciudadanía radica en que permite a la niñez aprender a ser ciudadano y aprender a ser parte del mundo.

5.1 Recomendaciones para futuras aplicaciones del IAC

Como se ha reiterado a lo largo de este documento, el IAC pretende ser una herramienta que pueda ser usada para diagnósticos y genere reflexión sobre la ciudadanía en la

⁵ La información acerca de las Mediciones Dirigidas por Ciudadanos, La Red PAL y las actividades que llevan a cabo para contribuir a la reflexión y mejora de los aprendizajes básicos de niñas, niños y adolescentes puede consultarse en el sitio web: <https://palnetwork.org/>

infancia. Por tal motivo, se proponen las siguientes recomendaciones para futuras aplicaciones, elaboradas con base en la experiencia obtenida en el proceso validación del instrumento:

1. El IAC no fue creado para ser una herramienta *auto aplicable*, esto se debe a que se pretende que los resultados no se vean afectados por los niveles de comprensión lectora de los y las participantes.
2. El IAC está constituido por ítems fáciles, siendo así, se considera que puede ser aplicado para el diagnóstico de los aprendizajes de niños y niñas de menor edad a la planteada por esta investigación; en esos casos, no se descarta que pueda aplicarse uno a uno de manera oral, con un adulto que registre las respuestas. Esta posibilidad puede pilotarse en el futuro, para permitir visibilizar y conocer los niveles que muestran de los niños y las niñas más pequeños.
3. La primera aplicación del instrumento mostró que es posible que sea administrado de manera grupal, pero resulta necesario la edad de los participantes: con niños y niñas de entre 8 y 12 años, es necesario llevar a cabo el proceso con grupos no mayores a 20 participantes. En el caso de los niños y niñas de 6 y 7 años (y menores) puede realizarse una aplicación a grupos pequeños (de no más de 5 participantes) pero es preferible considerar una aplicación individual.
4. Si se pretende que el diagnóstico obtenido de aplicación del IAC dé pautas para la puesta en marcha de acciones para la mejora de los aprendizajes para la ciudadanía, la aplicación del instrumento debe ir de la mano con la observación de características del contexto tales como datos socioeconómicos y en general el nivel de participación que se permite y /o fomenta a los niños, niñas y adolescentes en su centro escolar o comunidad. Así como del tipo de estrategias, si existieran, que se han puesto en marcha en ese contexto para la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía.
5. No existe un tiempo límite para la aplicación del instrumento, debe seguirse el ritmo que el grupo o el individuo establezca para pensar y seleccionar su respuesta.
6. Se sugiere que el espacio dónde se realice la aplicación esté libre de interrupciones o distractores que puedan afectar los resultados de la prueba.

7. En caso de aplicación grupal, es necesario solicitar a los participantes no dar sus respuestas en voz alta. En todo caso, si se desea y se cuenta con tiempo extra, puede pedirse al grupo que den su opinión acerca de las oraciones que se presentaron, de esta manera, se puede conocer más sobre su perspectiva del tema, al mismo tiempo que se brinda la oportunidad de que externen sus inquietudes sobre el tema.

Se espera que estas recomendaciones permitan que la aplicación de IAC se dé de manera exitosa en diversos contextos, para seguir visibilizando qué sucede y cómo se vive la ciudadanía en la infancia.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Alonso, J. M. (2004). La educación en valores en la institución escolar. México: Plaza y Valdés.
- Anaya-Rodríguez, R. & Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 5-35
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Comps.) (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata
- Apple. M. W. (2001). Política cultural y educación. Madrid: Morata.
- Araújo-Olivera, S.; Yurén, M.; Estrada, M.J.; De la Cruz, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso: el caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (24) 15-42
- Ariès, P. (1987[1960]). El descubrimiento de la infancia, en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, (12) 9- 16
- Bandura, A. & Walters, R. (1990). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. España: Alianza Editorial.
- Banerji, R., Bhattacharjea, S., & Wadhwra, W. (2013). The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education*. 8 (3) 387-396.
- Barba, B. (2007). Las (im)posibilidades de la Educación Ciudadana en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5 (4) 52-69.
- Benedicto, J. & Morán, M.L. (2003). Los jóvenes, ¿Ciudadanos en proyecto? En Benedicto, J. & Morán, M.L. (Eds.), Aprendiendo a ser ciudadano (pp. 39-64). Madrid: Instituto de la juventud.

Blanck, G. (1993). Vygotsky: El hombre y su causa. En Moll, C. (comp.), Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (pp. 45-74). Argentina: Aique

Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Barcelona: GRAÓ.

Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Madrid: Síntesis.

Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós

Burbano, A (2009). La convivencia ciudadana: su análisis a partir del “aprendizaje por reglas”. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 28-45.

Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. Reencuentro. (48), pp. 40-46.

Carmona-Hernández, J. & Jiménez-Solares, C. (2006). La reforma electoral en México 1988-2000, en un sistema de partidos competitivos. *Revista Ximhai*. 2 (3) septiembre-diciembre. Pp. 641-655

Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Enducere*, 5 (13), pp. 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Caso, J., González-Montesinos, M. & Rodríguez, J.C., (2009). Adaptación y validación de un instrumento para la medición de actitudes cívicas en contextos educativos. X Congreso Nacional De Investigación Educativa [en línea] [Fecha de consulta: 01 de octubre de 2016] Disponible en: <http://www.educadoressinfronteras.mx/centro-info-biblioteca/medicion-actitudes-civicas.pdf>

Chance, P. (1984). Aprendizaje y conducta. México: Manual Moderno

Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. México: Secretaría de Educación Pública.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO] (1996). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>

- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*. 18 (1) 111-134
- Corvera, N. (2014). Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía. EURE. 40 (119) 193-216
- Creswell, J.W. & Plano, V.L. (2007). Mixed methods research. New Delhi: SAGE
- Creswell, J.W. (1994). Research design. Qualitative and quantitative approaches. New Delhi: SAGE
- Cubero, R. & Luque, A. (2010). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (comps.). Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. pp., 137-156. Madrid: Alianza.
- Cuesta, O.J. (2010). Pedagogía urbana, convivencia ciudadana y aprendizaje por regias. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2, 176-188
- D'Ancona, M. (2001). Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social. España: Síntesis.
- Dagnino, E. (2005). Meanings of citizenship in Latin America. Recuperado de <http://www.drc-citizenship.org/system/assets/1052734448/original/1052734448-dagnino.2005-meanings.pdf>
- De Hoyos, R. (20, 12, 2017). Test for what and what to test [Entrada de un blog]. En Let's talk development. Recuperado de <http://blogs.worldbank.org/developmenttalk/node/1633>
- De Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano. En Puryear, G y Brunner, J.J. Educación, equidad y competitividad en las Américas. Un proyecto del Diálogo Interamericano (vol. II) Washington: OEA. 253-270.
- Delors, J. (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.

- Díaz-Guerrero (1994). Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología. México: Trillas.
- Dorantes, J.A. & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: Rubricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9 (17), 79-86.
- Elizondo, A. (2000). El discurso cívico en la escuela. *Perfiles educativos*. 22 (89-90) 115-129
- Flick, U. (2004). Entrevistas semiestructuradas y Entrevistas y debates del grupo de discusión. En Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Gaitán, L. (2006). Sociología de la infancia. Madrid: Síntesis.
- García, E. (2006) La psicología de Vygotsky en la enseñanza preescolar. México, DF: Trillas
- Gingold, L. & Winocur, R. (2000). Los valores de la democracia según los niños mexicanos. *Perfiles latinoamericanos*. (16) 149-172
- Giroux, H.A. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI
- González-Agapito, J. (ed.) (2007). La educación funcional. Madrid: Biblioteca nueva.
- González, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. 12 (2).
- Gülgören, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 81-93.
- Gutiérrez, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. Sinéctica, (36), 1-18. Recuperado en 05 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100005&lng=es&tlang=en
- Hamodi, C., López, V.M. & López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37 (147) 146-161.
- Hersh, R. Reimer, J. & Paolito, D. (1988). El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.

Huerta, J.E. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (40), 121-145.

IFE (2011). Estrategia nacional de educación cívica para el desarrollo de la cultura política democrática en México. Recuperado de <http://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategiaNacional/>

INE (2016). Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023. Recuperado de <http://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategiaNacional/>

Instituto Federal Electoral [IFE] (2005). Programa estratégico de educación cívica 2005-2010. Primer informe semestral. Recuperado de <http://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/SeguimientoDeProgramas/DECEYEC-ProgramaEstrategicoEducacionCivica/DECEYEC-peec-docs/peec-1erinforme.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/ecopred/2014/>

Instituto Nacional Electoral [INE] (2015). Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México. Recuperado de <http://www.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/informePais/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2016). Panorama educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.

Jiménez, J.A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17 (27), 185-202. e-ISSN: 1698-7802

Kiviniemi, M. (1999). Profiles of citizenship: elaboration of a framework for empirical analyses. En Bussemaker, J. (ed). *Citizenship and Welfare State Reform in Europe*. London: Routledge

Kohl de Oliveira (1996). Pensar en la educación: las contribuciones de Vygotsky. En Castorina, J.A.; Ferreiro E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós: México.

Kohlberg, L., Power, F.C. & Higgins A. (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16) 21-38

Landeros, L.G. (2017). La formación cívica en México: un espacio abierto y complejo. Recuperado de :
http://mx.mexicox.gob.mx/assets/courseware/136dabcebf490da60196d8ad8af1e6c/asset-v1:INEE+CUES17101X+2017_10+type@asset+block/Unidad1_Anexo4.pdf

Latinobarómetro. (2016). Informe Latinobarómetro 2016. Recuperado de
<http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>

León, H. (2011). Democracia ¿sin ciudadanos? El problema de una democracia liberal. *Xipe Totek*, 20 (1), pp. 9-27.

Lewis, A. (2003). Test psicológicos y evaluación. México: Pearson education

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, Distrito Federal, México, 13 de julio de 1993.

Luna-Elizarrarás, M.E. (2014) Citizenship education in México. En Petrovic, J.E. y Kuntz, A.M. (eds.). *Citizenship education around the world: local contexts and global possibilities*. New York: Routledge.

Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, F. (2012) La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849-875.

Martínez, J. (coord.). (2003). Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: GRAÓ

Méndez, S. M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>

Milani, F. (2005). Ciudadanía proactiva, pactos de convivencia y paz en Comprensiones sobre ciudadanía: veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse. Recuperado de https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Avelez-2006_Comprensiones-sobre-ciudadania_Lind.pdf

Milena-Burbano, A (2009). La convivencia ciudadana: su análisis a partir del “aprendizaje por reglas”. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 28-45.

Mousalli-Kayat, G. (2017). Los instrumentos de evaluación en la investigación educativa. Mérida.

National Research Council (2000). How people Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, D.C.: National Academic of Science.

Nunnally, J. C. (1987). Teoría psicométrica. México: Trillas.

Ochman, M. & Cantú (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 18 (56) 63-69

ONU (1976a). Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

ONU (1976b). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

ONU (1990). Convención de los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

ONU (2000). Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/development/devagenda/millennium.shtml>

ONU (2000). Objetivos del desarrollo del milenio. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

ONU. (2016). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las naciones Unidas [ONU] (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf>

Ortiz, I. & Cummins, M. (Ed.) (2012). Documento de trabajo sobre política económica y social. Desigualdad global: La distribución de ingreso en 141 países. Recuperado de https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Desigualdad_Global.pdf

Osorio, A. (2016). La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica (México)*, 31(87), 111-142.

Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En Benedicto, J. & Morán, M.L. (Eds.), Aprendiendo a ser ciudadano (pp. 235-257). Madrid: Instituto de la juventud.

Perassi, Z. (2012). La evaluación educativa como desafío. *Anuario digital de investigación educativa*. (23). Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4011>

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: GRAÓ

Piaget, J. (1984). El criterio moral del niño. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Puente, A. (2003). Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos. Madrid: Pirámide.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67

Puig, J.M. (1996) La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós.

Ramírez, M. & Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en ciencias Sociales*. 10 (1).

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*. 36 (2) 213-239.
- Reidl-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2 (6), pp.107-111
- Reidl-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación educación médica [online]*, 2 (6), 107-111. ISSN 2007-5057.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60.
- Sánchez, E. & Vives, H. (2017). Evolución de las atribuciones legales del IFE-INE, 1990-2017. Recuperado de <https://integralia.com.mx/fortalezasydebilidades/Capitulo2-SanchezVives.pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2009). Informe latinoamericano del ICCS 2009. Ámsterdam: IEA
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP] (1993). Acuerdo número 181. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (1993a). Acuerdo número 181. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (1993b). Acuerdo número 182. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (1999). Acuerdo número 253. Diario Oficial de la Federación. México
- SEP (2008). Acuerdo número 438. Diario Oficial de la Federación. México
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educación_Obligatoria.pdf
- Tirado, F. & Guevara, G. (2006). Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11 (30) 995-1018.

- Touriñán, J.M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311
- Valdés, A.A. & Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 105-115.
- Vargas, H., Echavarría, V., Alvarado, V. & Restrepo, A. (2007). Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales*, 5(2) 691-721.
- Vega, M.J. & García, L.H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Investigación y Desarrollo*, 13 (2) 296-317
- Vergara-Lope, S. & Hevia, F. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: Validación de la Medición Independiente de aprendizajes. *Innovación educativa*, 16 (70) 85-109.
- Vergara-Lope, S. & Hevia, F. (2017). La reforma educativa ¿está dando resultados? Construcción de una línea base para una evaluación independiente de aprendizaje y factores asociados al logro educativo. En Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública 2016 (pp. 49-96). México: CESOP Cámara de diputados LXIII Legislatura. ISBN: 978-8501-19-9
- Vergara-Lope, S. (2017). Aprendizajes Básicos en niñas y niños de Veracruz: primeros resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA). *Pampedia*, 12. En prensa.
- Vergara-Lope, S., Hevia, F. & Rabay, V. (2017). Evaluación ciudadana de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (2). En prensa, ISSN: 16-35-72
- Vigotsky, L. (1984). La estructura y dinámica de la edad en Problemas de la psicología infantil. Editorial pedagógica: Moscú.
- Vygotski, L (1996). El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Grupo planeta

- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En Moll, C. (comp.), *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 135-152). Argentina: Aique
- Wu, M. & Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach*. Melbourne: Educational Measurement Solutions,
- Yorke. M. (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higer education*, (45), 477-501
- Zambrano, E., Fernández, F., Rivera, A. & Zapata, E. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (21) 78-97
- Zapata-Ospina, B. E. & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 217-227.

Anexos

Anexo 1. Aprendizajes esperados de la asignatura de formación cívica y ética en nivel primaria

Ejes	Sub- eje	Aprendizajes esperados 4°	Aprendizajes esperados 5°	Aprendizajes esperados 6°
Conocimiento y cuidado de sí	Identidad personal y cuidado de sí	Identifica sus características y capacidades personales (físicas, emocionales y cognitivas), así como las que comparte con otras personas y grupos de pertenencia.	Reconoce situaciones que pueden afectar su integridad personal o sus derechos y se apoya en otras personas para protegerse y defenderse.	Analiza situaciones de riesgo para protegerse ante aquello que afecta su salud e integridad o la de otras personas.
	Sujeto de derecho y dignidad humana	Identifica que es una persona con dignidad y derechos humanos y que por ello merece un trato respetuoso.	Reconoce su derecho a ser protegido contra cualquier forma de maltrato, abuso o explotación de tipo sexual, laboral u otros.	Exige respeto a sus derechos humanos y se solidariza con quienes viven situaciones de violencia y abuso sexual
Ejercicio responsable de la libertad	Libertad como valor y derecho humano fundamental	Identifica que es una persona con capacidad para tomar decisiones y hacer elecciones libres como parte de su desarrollo personal.	Reconoce que la libertad es un derecho humano y un valor que hace posible el desarrollo pleno y digno de cada persona.	Comprende que el respeto mutuo y la no violencia son criterios para ejercer la libertad.
	Criterios para el ejercicio responsable de la libertad: la dignidad, los derechos y el bien común	Reflexiona sobre sus actos y decisiones para identificar las consecuencias que pueden tener en su vida y la de otros.	Describe las necesidades, intereses y motivaciones de otras personas o grupos al tomar acuerdos y asumir compromisos para la mejora de la convivencia en la escuela.	Reconoce sus responsabilidades y pone en práctica su libertad aportando ideas para enfrentar un proyecto colectivo o mejorar algún aspecto de la vida escolar.

Sentido de la pertenencia y valoración de la diversidad	Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad	Identifica distintas formas de ser, pensar y vivir, como una forma de enriquecer la convivencia cotidiana.	Analiza situaciones de la vida escolar donde se humilla o excluye con base en diferencias o características de cualquier tipo: género, origen étnico, cultural, religioso, condición económica, física u otras.	Distingue creencias, tradiciones culturales y prácticas que generan intolerancia o distintas formas de exclusión.
	Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social	Identifica que es parte de un país constituido por distintos colectivos sociales y pueblos originarios que le dan identidad colectiva y le enriquecen.	Reconoce distintas costumbres y tradiciones que reflejan la diversidad de México, como parte de su herencia cultural.	Analiza los desafíos compartidos por personas, grupos sociales y culturales en México.
	Igualdad y perspectiva de género	Comprende que mujeres y hombres tienen iguales derechos y que la discriminación afecta la dignidad de las personas.	Reconoce situaciones de desigualdad de género y realiza acciones a favor de la equidad.	Distingue características naturales y sociales entre hombres y mujeres y sus implicaciones en el trato que reciben.
Convivencia pacífica y solución de conflictos	Cultura de paz	Identifica las características de la cultura de paz en contraposición a la cultura de violencia.	Analiza las implicaciones que tiene asumir una cultura de paz frente a una cultura de violencia.	Comprende que existen diferentes tipos de violencia y los rechaza porque atentan contra la dignidad de las personas y son opuestos a una cultura de paz.
	Formas de hacer frente al conflicto	Identifica el conflicto como parte inherente a las relaciones humanas y como oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales y sociales.	Reconoce las causas del conflicto y diseña alternativas para solucionarlo.	Aplica sus habilidades sociales y comunicativas para dialogar y alcanzar acuerdos basados en la cooperación para la solución de

				conflictos, tanto interpersonales como intergrupales.
	Los conflictos interpersonales y sociales	Reconoce sus emociones ante situaciones de conflicto y las expresa sin ofender o lastimar a otros.	Elige rechazar la violencia como una forma de responder ante un conflicto y opta por solicitar la intervención de un tercero cuando sea necesario.	Comprende el papel de la mediación, el arbitraje y la facilitación como formas de intervención para resolver conflictos.
Sentido de justicia y apego a la legalidad	La justicia como referente para la convivencia	Relaciona la igualdad en derechos con la satisfacción de las necesidades básicas.	Reconoce normas que son injustas porque afectan los derechos de los demás y propone cambios.	Analiza si las normas de convivencia están inspiradas en valores como la justicia, la libertad, la solidaridad y el respeto a las diferencias.
	Criterios para la construcción y aplicación de las normas y leyes para la vida democrática	Comprende el sentido de las normas de convivencia para proteger los derechos, ejercerlos y gozarlos.	Analiza si las sanciones establecidas en el reglamento escolar o de aula contribuyen a la reparación del daño.	Valora la importancia de la aplicación imparcial de las normas y las leyes en sociedades democráticas.
	La función de la autoridad en la aplicación y cumplimiento de las normas y leyes	Identifica la función de las autoridades en su entidad y su contribución al bien común.	Distingue si las autoridades en su entorno social ejercen su poder con sentido democrático.	Comprende las funciones que desempeñan las autoridades en su país y analiza si ejercen su poder en apego a normas y leyes.
	La democracia como forma de organización social y política: principios,	Identifica a México como una república democrática, representativa y federal.	Reconoce las características de la democracia como forma de gobierno y como forma de vida, para el ejercicio	Aplica procedimientos y principios democráticos para organizarse en situaciones escolares y familiares.

Democracia y participación ciudadana	mecanismos, procedimientos e instituciones		de los derechos en los espacios de convivencia cotidiana.	
	La democracia como base para la reflexión sobre asuntos que nos afectan, la toma de decisiones en función del bien común y la actuación conforme a ello	Reconoce que la creación de ambientes democráticos se favorece mediante acuerdos y la toma de decisiones colectivas.	Comprende la importancia de la participación como principio de la vida democrática.	Analiza situaciones, tanto del contexto escolar como de la vida social y política, que vulneran o se oponen a un sistema democrático.
	Participación ciudadana en las dimensiones política, civil y social y sus implicaciones en la práctica	Identifica necesidades colectivas en su salón de clases o en su grupo, y participa para resolverlas.	Reconoce que atender las necesidades del contexto escolar demanda la participación organizada.	Distingue necesidades y problemas de su comunidad y las instancias públicas adecuadas que pueden intervenir en su solución.

Anexo 2. Categorías, sub-categorías e indicadores

Aprendizajes para la ciudadanía		
Categorías	Sub-categorías	Indicadores
Aprendizajes para la ciudadanía como forma de vida	Aprendizajes de los derechos y deberes	Dignidad como persona
		Derechos de los niños
		Derechos humanos
		Respeto de los derechos (propios y de los demás)
		Exigencia de derechos (propios y de los demás)
		Situaciones de riesgo para los derechos
		Libertad (para elegir, a la libertad de otros)
	Aprendizajes para la Cultura de paz	Obligaciones/responsabilidad
		Comportamiento con base en reglas y normas de convivencia
		Sanciones por incumplimiento de normas
		Solución de conflictos (Acuerdos, dialogo)
Aprendizajes para la ciudadanía como forma de organización	Aprendizajes para la diversidad	Rechazo a la violencia
		Sentido de pertenencia
		Valoración de la diversidad cultural
		Respeto a las diferencias (No discriminación, trato igualitario)
	Aprendizajes del sistema de gobierno	Igualdad de género
		Características (democracia)
		Organización
		Función de la autoridad
	Aprendizajes sobre la participación ciudadana	Ejercicio democrático del poder
		Organización
		Instancias para participar
	Aprendizajes sobre las normas y leyes	Su importancia para la democracia
		Aplicación imparcial de normas
		Normas que vulneran derechos de otros
		Su importancia para la democracia

Hora de inicio: _____

Hora de termino: _____

Anexo 3. Guía de entrevista para padres, maestros y expertos

Preguntas iniciales para padres	Preguntas iniciales para maestros
Edad:	Edad:
Escolaridad/ocupación:	Años de impartir clases:
Número de hijos:	¿En qué grados ha impartido clases?:
Tipo de escuela a la que asisten sus hijos	Tipo de escuela en las que ha impartido clase:

Introducción: Considerando que, un **ciudadano** es un miembro de la sociedad que respeta las normas públicas, exige sus derechos al mismo tiempo que cumple con sus deberes y actúa para transformar su entorno (el espacio público) para el beneficio colectivo.

- ¿Cuáles son los aprendizajes esenciales que deberían tener los niños de nivel primaria para ser (formarse como) buenos ciudadanos?

Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Preguntas
Aprendizajes para la ciudadanía como forma de vida	Aprendizajes de los derechos y deberes	Dignidad como persona	¿Considera necesario que sepan sobre derechos ? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los derechos principales que un niño debe conocer? • ¿Qué actitudes y comportamientos debe tener un niño que conoce esos derechos?
		Derechos de los niños	¿Es necesario que sepan sobre obligaciones ?
		Derechos humanos	• ¿Cuáles son las obligaciones básicas que un niño debe conocer?
		Respeto de los derechos (propios y de los demás)	• ¿Qué actitudes y comportamientos debe tener un niño que conoce esas obligaciones?
		Exigencia de derechos (propios y de los demás)	
		Situaciones de riesgo para los derechos	
		Libertad (para elegir, a la libertad de otros)	
		Obligaciones/responsabilidad	
	Aprendizajes para la Cultura de paz	Comportamiento con base en reglas y normas de convivencia	¿Considera que los niños deben saber sobre reglas para convivir con otros (de convivencia social)? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las normas sociales básicas que un niño debe conocer? • ¿Qué actitudes y comportamientos debe tener un niño que tiene sabe esas reglas de convivencia?
		Sanciones por incumplimiento de normas	¿Debe enseñarse a los niños sobre solución de conflictos ? ¿Qué deben saber sobre eso? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y comportamientos son resultado de esos aprendizajes?
		Solución de conflictos (Acuerdos, dialogo)	
		Rechazo a la violencia	
		Sentido de pertenencia	

Hora de inicio: _____

Hora de termino: _____

Aprendizajes para la ciudadanía como forma de organización	Aprendizajes para la diversidad	Valoración de la diversidad cultural	<p>¿Considera que debe enseñarse a los niños sobre las diferencias culturales? ¿Qué deben saber sobre eso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Religión • Indígenas <p>¿Qué actitudes y comportamientos son resultado de esos aprendizajes?</p>
		Respeto a las diferencias	
		No discriminación	
		Trato igualitario	
	Aprendizajes del sistema de gobierno	Igualdad de género	
		Características (democracia)	<p>En cuanto a la estructura y función del gobierno ¿Qué debe saber sobre la estructura y función del gobierno?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y comportamientos debe tener un niño que aprendió eso?
		Organización	
	Aprendizajes sobre la participación ciudadana	Función de la autoridad	
		Ejercicio democrático del poder	
		Organización	<p>¿Qué aprendizajes deberían de tener sobre participación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y comportamientos son resultado de esos aprendizajes? <p>¿Dónde y cómo pueden participar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay algún lugar donde deban participar? • Escuela, casa, comunidad • ¿Qué actitudes y comportamientos son resultado de esos aprendizajes?
	Aprendizajes sobre las normas y leyes	Instancias para participar	
		Su importancia para la democracia	
		Aplicación imparcial de normas	<p>¿Qué aprendizajes deberían de tener sobre las normas y las leyes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las normas y leyes principales que un niño debe conocer? • ¿Qué actitudes y comportamientos son resultado de esos aprendizajes?
		Normas que vulneran derechos de otros	
		Su importancia para la democracia	

¿Qué comportamientos debe tener un niño que ha aprendido eso?

¿Qué actitudes debe tener un niño que ha aprendido eso?

¿Cree usted que los niños adquieren esos aprendizajes?

¿Dónde cree usted que deberían adquirir esos aprendizajes?

- ¿Cuáles en la escuela?
- ¿Cuáles en la casa?

¿Algo más que quiera agregar?

Anexo 4. Guía para entrevistas grupales

Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Preguntas guía
Aprendizajes para la ciudadanía como forma de vida	Aprendizajes sobre derechos y deberes	Dignidad como persona	¿Qué necesita un niño para ser feliz? <ul style="list-style-type: none">• En la escuela• En la casa
		Derechos de los niños	¿Los niños tienen derechos? <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son?• ¿Qué pasa cuando no se respetan esos derechos?
		Derechos humanos	¿Los niños tienen obligaciones? <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son?
		Respeto de los derechos (propios y de los demás)	
		Exigencia de derechos (propios y de los demás)	
		Situaciones de riesgo para los derechos	
		Libertad (para elegir, a la libertad de otros)	
	Aprendizajes de la Cultura de paz	Obligaciones/responsabilidad	
		Comportamiento con base en reglas y normas de convivencia	¿Crees que es necesario seguir reglas? <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las reglas que deben seguir los niños?• ¿Qué pasa cuando los niños no siguen esas reglas?
		Sanciones por incumplimiento de normas	¿Qué deben hacer los niños cuando hay problemas en la casa o en la escuela? <ul style="list-style-type: none">• (peleas/no están de acuerdo)
		Solución de conflictos (Acuerdos, dialogo)	
		Rechazo a la violencia	
	Aprendizajes de la diversidad cultural	Sentido de pertenencia	¿Todos los niños de México son iguales? <ul style="list-style-type: none">• ¿En qué son diferentes?• ¿Crees que es bueno o malo que existan esas diferencias?
		Valoración de la diversidad cultural	
		Respeto a las diferencias	
		No discriminación	¿Los niños y las niñas pueden hacer lo mismo?
		Trato igualitario	¿Porqué?
		Igualdad de género	
Aprendizajes para la ciudadanía como forma de organización	Aprendizajes de la función del gobierno	Características (democracia)	¿Qué sabes del gobierno de México? <ul style="list-style-type: none">• ¿Sabes quienes mandan en tú país?
		Organización	¿Sabes que es la democracia?
		Función de la autoridad	¿Qué deben hacer los gobernantes?
		Ejercicio democrático del poder	¿Sabes para que votamos? <ul style="list-style-type: none">• ¿has votado para algo? Elegir representantes/opinar-que se tome en cuenta la opinión/ decisiones/liderazgo justo/
	Aprendizajes sobre la participación ciudadana	Organización	¿Los niños pueden participar?
		Instancias para participar	¿Es importante que los niños participen? <ul style="list-style-type: none">• ¿Dónde?• ¿Por qué?
		Su importancia para la democracia	
	Aprendizajes de las normas y leyes	Aplicación imparcial de normas	¿Existen reglas en México? <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las reglas (leyes) que debe seguir la gente en México?• ¿Esas reglas son iguales para todos? ¿Por qué?• ¿Esas reglas deberían ser iguales para todos? ¿Por qué?
		Normas que vulneran derechos de otros	
		Su importancia para la democracia	¿Qué pasa si alguien no cumple con las reglas? ¿Los niños tienen reglas? <ul style="list-style-type: none">• ¿Dónde?• ¿Por qué tienes tu que seguir esas reglas?

Hora de inicio: _____

Hora de termino: _____



INSTRUMENTO DE APRENDIZAJES PARA LA CIUDADANÍA EN NIÑOS Y NIÑAS (IAC)

Versión para jueces

Como parte de un proyecto de investigación sobre ciudadanía en la infancia, se está realizando la validación de un instrumento que tiene por objetivo medir los aprendizajes para la ciudadanía que tienen los niños y niñas que se encuentran cursando la educación primaria.

Para ello solicitamos que, como experto en el tema, nos brinde su apoyo para la valoración de los reactivos que conformarán el instrumento. La idea es que usted lea y califique cada uno de los reactivos, de manera que nos permita saber si miden adecuadamente la dimensión a la que corresponden. Más que “responder” a las preguntas desde su experiencia personal, hágalo desde su pericia sobre el tema. Nos interesa saber si los reactivos están bien hechos, se entienden y tienen relación con lo que queremos evaluar.

Le pedimos que lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y seleccione, marcando con una X, la opción que defina mejor LA RELACIÓN ENTRE EL REACTIVO Y LA DIMENSIÓN ESPECIFICADA EN CADA CASO.

Ejemplo:

¿Qué tanta relación guarda el siguiente reactivivo con la dimensión asignada?

Dimensión: Interacción social				
Reactivivo	Ninguna relación	Poca relación	Alta relación	Total relación
Si tengo problemas con un compañero, hablo con él para resolverlo			X	

Esa respuesta quiere decir que el reactivivo “*Si tengo problemas con un compañero, hablo con él para resolverlo*” tiene una relación alta con la dimensión *Interacción social*.

También tomaremos en cuenta sus comentarios, así que siéntase en libertad de añadirlos en por medio de la función “comentarios” de Word o al final del documento.

¡Gracias por su participación!

Instrucciones: Por favor marque con una X la opción que usted considere que describe mejor la relación entre el reactivo y la dimensión que se menciona en la parte superior de cada tabla.

Dimensión: Derechos

Se refieren al conocimiento y reconocimiento de que existe un conjunto de derechos que adquirimos al nacer. Estos derechos son normas jurídicas que protegen a todos los seres humanos, cuyo objetivo final es permitir que se desarrollen y vivan con dignidad. Implica el reconocimiento de los derechos de los demás. La finalidad es que sea capaz de actuar con base en ello, al ejercer sus derechos, hacerlos valer y respetar los de otros.

Reactivos (50)	Ninguna relación	Poca relación	Alta relación	Total relación
1. Cuando yo nací, ya tenía derechos				
2. Para tener derechos, tengo que ganármelos				
3. Conozco bien cuáles son mis derechos				
4. Es importante conocer mis derechos				
5. Los demás tienen los mismos derechos que yo				
6. Aunque seamos diferentes todos tenemos los mismos derechos				
7. Yo tengo más derechos que otros niños y niñas				
8. Los niños y niñas pobres tienen menos derechos que los ricos				
9. Las niñas tienen más derechos que los niños				
10. Tener un acta de nacimiento es un derecho de los niños y niñas				
11. Los niños y niñas no tienen derecho a tener pasaporte				
12. Si mis papás no tuvieran dinero, yo no tendría derecho a tener una casa				
13. Si mis papás no tuvieran trabajo, yo no tendría derecho a tener comida				
14. Cuando me enfermo tengo el derecho de ir al médico, aunque mis papás no tengan dinero				
15. Los niños y niñas tienen derecho de ir a la escuela solo cuando sus papás tienen dinero para mandarlos.				
16. Los niños y niñas salen al receso solo cuando se lo han ganado				
17. Los niños y niñas deberían tener siempre un tiempo para jugar en casa				
18. Los papás y los maestros deben decidir si los niños y niñas tienen derecho de jugar				
19. La policía y los soldados cuidan a los niños y niñas solo cuando se portan bien				
20. Los niños y niñas que se portan mal no merecen que los cuiden				
21. Los niños y niñas sin papás no tienen derecho a que otro adulto los cuiden y los protejan.				
22. Tener derechos nos ayuda a convivir mejor				
23. No me hace falta tener derechos para vivir bien				
24. Me puedo llevar mejor con mis amigos porque tenemos derechos				
25. Los niños y niñas no necesitan derechos para ser felices				
26. Desconozco para que sirven los derechos				
27. Los otros niños y niñas deben respetar mis derechos				
28. Mis papás deben respetar mis derechos				
29. Me da igual si no respetan mis derechos				
30. Me da igual si no se respetan los derechos de los demás				
31. Respeto los derechos de los demás para que no me castiguen				
32. Respetar los derechos de los demás implica hacer todo lo que ellos dicen				
33. Respetar mis derechos implica que todos hagan lo que yo digo				

34. Los derechos de los niños y niñas deben respetarse solo si los adultos están de acuerdo con esos derechos.				
35. Si mis derechos son respetados yo seré una persona más feliz				
36. Respetar los derechos de los demás me ayuda a tener mejores relaciones				
37. Cuando alguien viola mis derechos, me hace daño				
38. Si yo violo los derechos de otra persona, la daño				
39. Ignoro qué hacer cuando alguien viola mis derechos				
40. He sido informado sobre qué hacer si alguien viola alguno de mis derechos				
41. Yo debo proteger mis derechos				
42. Solo los adultos pueden proteger los derechos de los niños y niñas				
43. Yo también puedo cuidar los derechos de los demás				
44. Otros niños y niñas pueden cuidar mis derechos				
45. Si alguien no respeta mis derechos, puedo denunciarlo				
46. Sin darme cuenta, yo en ocasiones he violado los derechos de los demás				
47. Me doy cuenta cuando alguien viola o no respeta mis derechos				
48. Cuando ponen a trabajar a un niño o niña, están violando sus derechos				
49. Cuando no llevan a un niño a la escuela, violan su derecho a la educación				
50. Cuando no llevan al doctor a un niño enfermo, violan sus derechos				

Dimensión: Responsabilidades

Hace referencia a los compromisos que los ciudadanos asumen al ser miembros de una sociedad democrática; se traducen en un conjunto de tareas que cada uno debe llevar a cabo y un conjunto de pautas que orientan su comportamiento. Su finalidad es garantizar el bien común y la convivencia pacífica dentro de su comunidad.

Reactivos (36)	Ninguna relación	Poca relación	Alta relación	Total relación
51. Me gusta seguir las reglas				
52. Sigo reglas solo cuando los adultos me observan				
53. Sigo las reglas porque no quiero que me castiguen				
54. Respeto las reglas cuando participo en una actividad				
55. Cuando voy a comparar algo no necesito formarme, puedo meterme en la fila cuando nadie lo nota				
56. Cuando alguien no respeta las reglas del juego, se lo digo				
57. Si los adultos o profesores no están presentes, puedo romper las reglas				
58. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo				
59. Las reglas sirven para mejorar la convivencia				
60. Si una regla no me gusta y puedo romperla sin que nadie se dé cuenta, lo hago				
61. Los niños y las niñas pueden proponer reglas para llevarse mejor con sus compañeros				
62. Tener reglas no sirve para nada				
63. Las reglas tienen que ser hechas con acuerdo de todos				
64. Si un niño o niña está dañando los arboles de la escuela, le digo que no lo haga y lo reporto con los maestros				
65. Si un niño o niña destruye algo del patio de la escuela, a mí no me afecta				
66. Si los demás dañan el medio ambiente, a mí no me afecta				

67. La contaminación en la ciudad es un problema de los adultos, no de los niños y niñas				
68. Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no				
69. Cuidar la naturaleza nos ayuda a vivir mejor				
70. Yo trato de cuidar el medio ambiente				
71. Cuidar el medio ambiente es mi responsabilidad				
72. Cuando me lavo los dientes uso solo un vaso de agua				
73. Es mi responsabilidad cuidar que el agua no se desperdicie				
74. La escasez de agua es un problema mundial				
75. Me molesta cuando alguien desperdicia el agua				
76. Cuando hay una fuga de agua, le digo a un adulto para que lo repare				
77. Si tiro basura en la calle afecto a todos				
78. Si tiro basura en la calle daño el medio ambiente				
79. Me molesta cuando veo que alguien tira basura				
80. Cuidar los arboles de mi colonia nos beneficia a todos				
81. Debo cuidar a los animales				
82. Si veo que alguien maltrata a un animal, tengo la obligación de decirle que no lo haga o denunciarlo con un policía				
83. Me molesta cuando veo que alguien le pega a su perro				
84. Si cada quien se cuidara a sí mismo, este mundo sería mejor				
85. Solo mis papás tienen la obligación de cuidar de mi salud, porque yo no puedo hacerlo por mí mismo.				
86. Estar sano me ayuda a convivir mejor con otros				
87. Si cuido mi salud soy mejor ciudadano/a				

Dimensión: Interacción social

Aluden a la relación entre las personas y a las pautas de comportamiento y dinámicas que surgen en esa relación. Permiten al niño integrarse y relacionarse con todos los miembros de la sociedad, aportando al desarrollo de su entorno y propiciando relaciones pacíficas.

Reactivos (65)	Ninguna relación	Poca relación	Alta relación	Total relación
88. Solo ayudo a los demás cuando me ofrecen una recompensa o algo a cambio				
89. Ayudo a mis compañeros y compañeras cuando lo necesitan				
90. Me gusta ayudar a los demás cada vez que puedo				
91. Ayudar a otros me hace sentir bien				
92. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo				
93. Si trabajas en equipo lo haces mejor				
94. El trabajo en equipo permite aprender de los demás				
95. Me gusta trabajar en equipo				
96. Evito trabajar en equipo				
97. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo				
98. Prefiero pensar primero en lo que yo necesito				
99. Debemos hacer cosas para que todos estemos mejor				
100. Aunque yo quiera hacer algo, si daña a otros no debo hacerlo				
101. Lo que yo hago afecta a los demás				
102. Me molesta cuando alguien hace cosas que nos afectan a todos				
103. Mantener limpia y ordenada la casa es responsabilidad de mi papá y mi mamá, no mía				
104. Ayudo a mantener el orden en mi casa				
105. Solo los adultos pueden mejorar el lugar en donde vivo				
106. Yo puedo ayudar a mejorar mi barrio o comunidad				
107. Prefiero no compartir mis cosas				

108. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto				
109. Si mi vecino se queda sin agua, yo le doy un poco de la mía				
110. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos				
111. Si compartimos lo que tenemos a todos nos toca				
112. Me siento bien cuando comparto mis cosas				
113. Es muy difícil ponerse de acuerdo con los demás				
114. Tomo en cuenta a los demás para ponernos de acuerdo				
115. Me gusta que se haga lo que yo digo				
116. Me gusta tomar en cuenta las propuestas de otros				
117. Me gusta que todos estén conformes con lo que acordamos				
118. A veces es necesario ceder para tomar acuerdos				
119. Es importante decir mi opinión cuando se toman acuerdos				
120. Hago lo que los demás deciden				
121. Me cuesta mucho dar mi opinión cuando se toman acuerdos				
122. Cuando mi amigo y yo no queremos jugar a lo mismo, podemos platicar para decidir qué hacer.				
123. Cuando mis amigos y yo no podemos ponernos de acuerdo, debemos acudir a un adulto				
124. Para llegar a acuerdos es necesario dialogar				
125. Me es fácil aceptar las opiniones de los demás				
126. No me gusta escuchar las opiniones de los demás				
127. Me enojo cuando los demás no piensan lo mismo que yo				
128. Me cuesta mucho trabajo hablar sobre lo que pienso o siento				
129. Cuando tengo problemas con un compañero o compañera, hablamos para resolverlo				
130. Escucho lo que lo que mis amigos dicen, aunque no esté de acuerdo.				
131. Escuchar a los otros es importante para convivir				
132. Los otros deben escuchar mi opinión				
133. Debo escuchar la opinión de los demás				
134. Trato de entender lo que sienten o piensan los demás				
135. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias				
136. Ser mexicano implica valorar, cuidar y respetar a México				
137. No todos tienen que pensar como yo				
138. Todos y todas somos diferentes				
139. Es malo ser diferente a los demás				
140. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí				
141. Evito estar con personas que son diferentes a mí				
142. Cuando estoy con personas que piensan diferente a mí, es mejor apartarme que intentar entender porque piensan así.				
143. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad				
144. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños				
145. Pienso que las mujeres pueden hacer las mismas cosas que los hombres				
146. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas				
147. Me caen mal las personas que no tienen el mismo color de piel que yo				
148. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad				
149. Los niños y las niñas pueden jugar juntos				
150. Invito a jugar a los niños y niñas diferentes a mí				
151. Me gusta adaptar el juego para que todos puedan jugar				

152. Es malo jugar con los niños y niñas que le caen mal a los demás				
153. Me molesta cuando mis compañeros o compañeras le dicen alguien que no puede jugar con nosotros				

Dimensión: Organización de la sociedad

Se relacionan con la forma en la que se ordena e integra el gobierno y cuáles son sus funciones y relevancia en las sociedades; buscan que el niño comprenda como se organiza la sociedad y cuál es el papel y la importancia de cada individuo en ella.

Reactivos (23)	Ninguna relación	Poca relación	Alta relación	Total relación
154. Los gobernantes son los líderes del país				
155. El gobierno ayuda a mantener el orden				
156. El gobierno garantiza el cumplimiento de nuestros derechos				
157. El gobierno debe apoyar al pueblo				
158. El gobierno debe escuchar al pueblo				
159. El gobierno debe luchar por el bienestar del pueblo				
160. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo				
161. Votar ayuda a resolver conflictos				
162. Votar es una forma de participar cuanto tenemos que decidir algo				
163. Cuando no estoy de acuerdo con algo, debo decirlo para que tomen en cuenta mi opinión				
164. Los niños y las niñas pueden opinar				
165. Me cuesta mucho expresar mi opinión				
166. Me gusta decir lo que pienso				
167. Es importante decir lo que uno piensa y siente				
168. Es importante dar mi opinión para que los demás sepan que pienso y siento				
169. Pido que mi opinión sea tomada en cuenta				
170. Trato de tomar en cuenta la opinión de los demás				
171. Tomar en cuenta la opinión de los demás, es importante para ponernos de acuerdo				
172. Aunque no estoy de acuerdo con alguien, respeto su opinión				
173. Cuando se tienen que tomar decisiones en grupo es importante la participación de todos y todas				
174. Es importante dar mi opinión cuando se toman decisiones en grupo				
175. Si los niños y niñas se organizan, pueden lograr metas comunes				
176. Puedo organizarme con mis compañeros y compañeras para hacer cosas que nos beneficien a todos				
177. Puedo reunirme con mis compañeros y compañeras para organizarnos y compartir nuestras opiniones a los adultos				

Comentarios y observaciones:

Nombre:

Institución:

Correo electrónico de contacto:

Anexo 6. Versión 1 IAC



Universidad Veracruzana



Instituto de
Investigaciones en Educación

Nombre: _____ Edad: _____

Escuela: _____ Grado: _____

A continuación, te presento algunas oraciones y quiero saber tu opinión sobre ellas. Por favor, marca con una “X” la columna que elijas, por ejemplo:

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto)	Estoy más o menos de acuerdo	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto)
Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no			X

En la oración anterior, está marcada la opción **Sí estoy de acuerdo**. Eso quiere decir que el niño o niña que la seleccionó piensa que es verdad que **Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no**.

¡IMPORTANTE!: No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero saber qué es lo que tú piensas.

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
1. Cuando no llevan al doctor a un niño enfermo, están violando sus derechos			
2. No me gusta compartir mis cosas			
3. Escucho lo que mis amigos dicen, aunque no esté de acuerdo			
4. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos			
5. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo			
6. Todos y todas somos diferentes			
7. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo			
8. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad			
9. Gobernar el país es responsabilidad de una sola persona, el presidente			
10. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí			
11. Votar no es un derecho			
12. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo			
13. A veces es necesario ceder para tomar acuerdos			
14. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos			
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien			
16. El gobierno de México nos representa frente a otros países			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
17. Ignoro qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos			
18. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias			
19. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos			
20. Tener derechos nos ayuda a convivir mejor			
21. Votar no sirve para nada			
22. Yo puedo cuidar los derechos de los demás			
23. Aunque yo quiera hacer algo, si daña a otros no debo hacerlo			
24. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas			
25. Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación			
26. El gobierno debe garantizar el cumplimiento de nuestros derechos			
27. Es muy difícil ponerse de acuerdo con los demás			
28. Los niños y niñas pueden jugar juntos			
29. Respetar los derechos de los demás me ayuda a llevarme mejor con las personas			
30. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor			
31. Trato de entender lo que sienten o piensan los demás			
32. Yo me propongo como voluntario para ayudarle a los maestros			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
33. Si trato mal a un compañero o compañera estoy dañando sus derechos			
34. Ayudar en las labores del hogar también es mi responsabilidad			
35. El gobierno debe luchar por el bienestar del pueblo			
36. Invito a jugar a los niños y niñas diferentes a mí			
37. Las reglas sirven para mejorar la convivencia			
38. Si alguien no respeta mis derechos, puedo denunciarlo			
39. Si los niños y niñas se organizan, pueden lograr metas comunes			
40. Si tiro basura en la calle daño el medio ambiente			
41. Todos tienen que pensar como yo			
42. Votar es una forma de participar cuando tenemos que decidir algo			
43. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño			
44. Cuando no estoy de acuerdo con algo, debo decirlo para que tomen en cuenta mi opinión			
45. Cuando tengo problemas con un compañero o compañera, hablamos para resolverlo			
46. Debo escuchar la opinión de los demás			
47. No sé para qué sirve el gobierno			
48. No sé para qué sirven los derechos			
49. El gobierno debe apoyar al pueblo			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
50. Es importante dar mi opinión para que los demás sepan lo que pienso y siento			
51. Es importante decir mi opinión cuando se toman acuerdos			
52. La constitución mexicana establece las reglas que guían al gobierno			
53. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños			
54. Los demás tienen los mismos derechos que yo			
55. Los niños y las niñas pueden opinar			
56. Los niños y niñas deberían tener siempre tiempo para jugar en casa			
57. Los niños y niñas sin papás no tienen derecho a que otro adulto los cuiden y los protejan			
58. Me cuesta mucho expresar mi opinión			
59. Me gusta adaptar el juego para que todos puedan jugar			
60. Me gusta que todos estén conformes con lo que acordamos			
61. Me molesta cuando mis compañeros o compañeras le dicen a alguien que no puede jugar con nosotros			
62. Mis papás deben respetar mis derechos			
63. No me gusta ayudar en las labores del hogar			
64. Para llegar a acuerdos es necesario dialogar			
65. Pido que mi opinión sea tomada en cuenta			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
66. Pienso que las mujeres pueden hacer las mismas cosas que los hombres			
67. Aunque no estoy de acuerdo con alguien, respeto su opinión			
68. Ayudo en casa solo cuando me regañan o me obligan			
69. Conozco cuáles son mis derechos			
70. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos			
71. Cuando se tienen que tomar decisiones en grupo es importante la participación de todos y todas			
72. Cuidar la naturaleza nos ayuda a vivir mejor			
73. Los niños y niñas deben respetar mis derechos			
74. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad			
75. Me doy cuenta cuando alguien no respeta mis derechos			
76. Para resolver los problemas prefiero pelear			
77. Sigo las reglas solo cuando los adultos me observan			
78. Sin darme cuenta, a veces no respeto los derechos de los demás			
79. Trabajar en equipo es bueno para todos			
80. Si me organizo con mis compañeros, podemos conseguir que los profesores realicen actividades que nos gusten.			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
81. Votar por los dirigentes del país es una obligación de los adultos			
82. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos			
83. Ayudo a mis compañeros y compañeras cuando lo necesitan			
84. Debo cuidar a los animales			
85. El gobierno debe escuchar al pueblo			
86. No me gusta escuchar las opiniones de los demás			
87. Tomar en cuenta la opinión de los demás, es importante para ponernos de acuerdo			
88. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo			
89. Ayudo a mantener el orden en mi casa			
90. Cuando voy a comprar algo no necesito formarme, puedo meterme en la fila cuando nadie lo nota			
91. El gobierno debe ayudar a mantener el orden			
92. El presidente tiene un equipo que le ayuda a hacer su trabajo			
93. El trabajo en equipo permite aprender de los demás			
94. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto			
95. Si yo no respeto los derechos de otra persona, la daño			
96. Tomo en cuenta las propuestas de los demás para ponernos de acuerdo			
97. Yo debo proteger mis derechos			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
98. A veces trato mal a mis compañeros o compañeras que parecen más pobres que yo			
99. Cuando alguien no respeta las reglas del juego, se lo digo			
100. Cuando me enfermo tengo el derecho de ir al médico, aunque mis papás no tengan dinero			
101. Cuando yo nací, ya tenía derechos			
102. Cuidar el medio ambiente es mi responsabilidad			
103. No sé qué hacen los gobernantes			
104. Escuchar a los otros es importante para convivir			
105. Los gobernantes deben seguir reglas			
106. Los niños y las niñas pueden proponer reglas para llevarse mejor con sus compañeros			
107. Me caen mal las personas que no tienen el mismo color de piel que yo			
108. Me gusta ayudar a los demás			
109. Me gusta trabajar en equipo			
110. Si le pego a otro niño o niña estoy violando sus derechos			
111. Sigo las reglas porque no quiero que me castiguen			
112. Solo ayudo a los demás cuando me ofrecen una recompensa o algo a cambio			
113. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas			
114. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
115. Yo puedo ayudar a mejorar mi barrio o comunidad			
116. Ayudo a los maestros sólo cuando me lo piden			
117. Evito estar con personas que son diferentes a mí			
118. Los gobernantes deciden en qué se usa el dinero de México			
119. Respeto las reglas cuando participo en una actividad			

¡Gracias por tu participación!

Anexo 7. Instrucciones para la aplicación del IAC

Instrucciones para la aplicación Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC)

El IAC forma parte de la tesis *Aprendizajes para la ciudadanía en la infancia: creación y validación de un instrumento*, elaborada para la *Maestría en Investigación Educativa* de la *Universidad Veracruzana* y forma parte del *Proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*. El instrumento, pretende ser una herramienta para el diagnóstico del estado de la ciudadanía en niños y niñas que cursan la educación primaria. Posterior a la aplicación, se contempla la entrega de resultados a las escuelas participantes, así como un informe sobre los resultados generales de la tesis una vez que sea culminada.

Características del instrumento

- Reactivos: cuenta con 119 reactivos de opción múltiple (tres opciones de respuesta) que actualmente se encuentran en proceso de aplicación para su validación.
- Tipo de aplicación: grupal
- Tiempo de aplicación: 35 minutos aproximadamente
- Responsables de la aplicación: dos personas por grupo

Requerimientos para la aplicación

Se debe contar con un aula o espacio con mesabancos que permita a los niños y niñas sentarse cómodamente, para recibir las instrucciones de las personas responsables de la aplicación.

Materiales para la aplicación

- Los responsables de la aplicación deberán contar con:
 - Lápiz
 - Diurex
 - Ampliación de la oración-ejemplo del instrumento
 - Juegos de copias del instrumento
 - Hoja de datos de aplicación
- Los niños deberán contar con:
 - Lápiz
 - Goma
 - Regla

Instrucciones

1. Una vez se tenga acceso al grupo, las personas responsables de la aplicación se presentarán ante los niños niñas, se sugiere seguir el guion que se presenta a continuación:

Buenos días niños y niñas, mi nombre es nombre del aplicador(a) 1 y vengo acompañado de nombre del aplicador(a) 2; somos parte de la Universidad Veracruzana y estamos realizando una investigación para conocer la opinión de los niños y niñas de primaria sobre varios temas. Para eso, traemos unas hojas que queremos nos ayuden a responder.

Es importante que sepan que lo que ustedes pongan en esas hojas no va a ser calificado por su maestro/maestra, las respuestas de cada uno solo las conoceremos nosotros.

2. Al finalizar la presentación, se solicita a los niños que guarden los materiales que tienen en su mesa, excepto un lápiz, una goma y una regla/escuadra. El objetivo de la regla/escuadra es servir de guía para que los niños y niñas puedan responder en la celda que corresponde al reactivo, por lo que puede ser sustituida por un lápiz largo o algún otro material que les facilite visualizar las celdas que corresponden a cada reactivo.
3. Mientras los niños y niñas guardan sus materiales, los aplicadores pegarán en el pizarrón la ampliación de la oración-ejemplo del instrumento.
4. Cuando los niños y niñas terminen de guardar sus materiales (con excepción de su lápiz, goma y regla) los responsables de la aplicación comenzarán a repartir los juegos de copias del instrumento, solicitando a los participantes que COMIENCEN A LLENAR SOLO LA PRIMERA HOJA con su nombre, edad, sexo, escuela y grado escolar en los espacios correspondientes.
5. Una vez terminado el llenado de datos generales, el aplicador 1 procederá leer las instrucciones de la primera hoja. Al llegar al ejemplo, señalará la ampliación pegada en el pizarrón, leerá la oración de ejemplo y señalará las opciones de respuesta para mostrar cual está marcada con una “x” para, posteriormente, continuar con la lectura de la explicación de la primera página del instrumento.
6. En este punto, el aplicador 1 explicará que el propósito de la regla es que sea usada como guía en las filas del instrumento:

Vamos a contestar todos al mismo tiempo; yo voy a leer cada oración y ustedes, con ayuda de su regla, van a señalarla y seguir la lectura así (mostrará con su copia del instrumento como se mueve la regla) y con su lápiz, van a poner una “x” en la respuesta

que ustedes elijan. Cuando comience a leer la siguiente oración, ustedes van a deslizar su regla hacia abajo para verla mientras leo y eso haremos con todas.

7. *El aplicador 1* preguntará a los niños y niñas si tienen alguna duda antes de comenzar. Repetirá las instrucciones en caso de ser necesario.
8. Si no hay dudas, el aplicador 1 tomará su copia del instrumento comenzará a leer cada oración y las opciones de respuesta. **Es importante dar lectura a las opciones de respuesta después de cada oración** para facilitar a los niños el llenado del instrumento.
9. Cuando el aplicador 1 comience con la lectura a las oraciones, *el aplicador 2* anotará la hora de inicio de la aplicación y posteriormente, se encargará de vigilar que los niños y niñas llenen el instrumento de manera adecuada y responder dudas individuales en caso de ser necesario.
10. Al finalizar la lectura de los reactivos, *el aplicador 2* anotará la hora de termino y se recogerán los instrumentos. Por último, los responsables de la aplicación agradecerán a los niños y niñas su participación.

Anexo 8. Versión Final IAC



Universidad Veracruzana



Instituto de
Investigaciones en Educación

Nombre: _____ Edad: _____

Escuela: _____ Grado: _____

A continuación, te presento algunas oraciones y quiero saber tu opinión sobre ellas. Por favor, marca con una “X” la columna que elijas, por ejemplo:

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no			<input checked="" type="checkbox"/>

En la oración anterior, está marcada la opción **Sí estoy de acuerdo**. Eso quiere decir que el niño o niña que la seleccionó piensa que es verdad que **Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no**.

¡IMPORTANTE!: No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero saber qué es lo que tú piensas.

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
1. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos			
2. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas			
3. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad			
4. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo			
5. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí			
6. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos			
7. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos			
8. Todos tienen que pensar como yo			
9. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias			
10. Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación			
11. Votar no sirve para nada			
12. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas			
13. Me gusta trabajar en equipo			
14. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo			
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien			
16. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor			
17. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño			
18. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo			
19. No me gusta ayudar en las labores del hogar			
20. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo			

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
21. Los niños y niñas deben respetar mis derechos			
22. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad			
23. Los demás tienen los mismos derechos que yo			
24. Trabajar en equipo es bueno para todos			
25. Cuando yo nací, ya tenía derechos			
26. No me gusta escuchar las opiniones de los demás			
27. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos			
28. Ayudo a mantener el orden en mi casa			
29. El trabajo en equipo permite aprender de los demás			
30. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto			
31. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños			
32. Me gusta ayudar a los demás			
33. Para resolver los problemas prefiero pelear			
34. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos			
35. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo			

¡Gracias por tu participación!