

REFERENCIA: Ortega, D. & Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la Educación Primaria española: concepciones del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

LOS VALORES SOCIALES Y CÍVICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ESPAÑOLA: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN*

SOCIAL AND CIVIC VALUES IN THE SPANISH PRIMARY EDUCATION: STUDENT-TEACHERS' CONCEPTIONS

Delfín Ortega Sánchez

dosanchez@ubu.es

Pilar Blanco Lozano

pblanco@ubu.es

Facultad de Educación. Universidad de Burgos
C/ Villadiego, s/n, 09001. Burgos (España)

Recibido: 13/03/2017

Aceptado: 30/10/2017

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo analizar las concepciones del profesorado de Educación Primaria en formación sobre la enseñanza, aprendizaje y dimensión educativa de la asignatura Valores sociales y cívicos. Con este propósito, la investigación se adscribe a modelos metodológicos mixtos de corte cuantitativo, mediante análisis estadísticos descriptivos, y cualitativos, con la aplicación de técnicas de análisis de contenido. Los resultados informan de su justificación curricular, y del aún difícil tratamiento y recepción de la cultura ciudadana democrática en esta etapa educativa.

Palabras clave: Ciudadanía, Valores Sociales y Cívicos, formación del profesorado, Educación Primaria.

Abstract:

This research analyzes the teachers in training perception about the teaching, learning and educational dimension of Social and civic values subject. The research covered both a quantitative (descriptive statistical analysis) and a qualitative design (content analysis). The

* Esta investigación ha sido realizada al amparo del Proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P, *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*, coordinado por Antoni Santisteban Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona), y del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos en *Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria*, dirigido por Delfín Ortega (Universidad de Burgos).

results report of the curricular importance of the subject, although there are difficulties in the didactic approach and in the reception of the democratic citizen culture in Primary Education.

Keywords: Citizens, Social and civic values, teacher training, Primary education.

1. Introducción

De acuerdo al Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, introducida en alguno de los tres cursos del tercer ciclo al amparo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), concretaba para este área la iniciación del alumnado en la participación democrática activa, y el estudio y carácter universal de los Derechos Humanos. Asimismo, explicitaba la capacidad de los niños y niñas de “adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global” (Real Decreto 1513/2006, p. 43080), esto es, el tratamiento de identidades territoriales en un difuso concepto de sociedad -no ciudadanía-global. En esta línea, prescribía el documento, debían dirigirse los esfuerzos: el estímulo del pensamiento crítico, la participación “con el objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios” (Real Decreto 1513/2006, p. 43080), el conocimiento de las formas de organización de las sociedades democráticas, el reconocimiento de la diversidad –como concepto natural y positivo-, y el rechazo de las situaciones de discriminación e injusticia. Como contenidos específicos, consideraba también los principios de los Derechos Humanos, los de la Convención de los Derechos del Niño y los propios de la Constitución española, “así como su aplicación por parte de las diversas instituciones” (Real Decreto 1513/2006, p. 43081). Esta aplicación se completaba con la identificación del alumnado de un modelo de ciudadano depositario de derechos y obligaciones.

Vinculado el área, de forma preferente, al desarrollo de la competencia social y ciudadana, priorizaba la adquisición de habilidades para la vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía democrática, al tiempo que abordaba el diálogo, el debate y la argumentación como procedimientos elementales para la “toma de posturas sobre problemas y posibles soluciones” (Real Decreto 1513/2006, p. 43081).

Con la polémica aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, suprime el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos para regular una nueva: Valores sociales y cívicos. Como ya prescribía el Real Decreto 1513/2006 en el marco de la LOE, reafirma en su justificación la empatía, la tolerancia con las diferencias, la ciudadanía participativa para la consecución de fines colectivos y la adquisición de competencias sociales y cívicas que clasifica en “personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas” (Real Decreto 126/2014, p. 19415). Desde la consolidación de la identidad personal, la normativa se orienta hacia la comprensión de la realidad social, la resolución de conflictos de forma reflexiva, el diálogo para la mejora social e interpersonal, el respeto a los valores universales, la creación de un sistema de valores propios y a la participación activa en la vida cívica de forma pacífica y democrática. Además, aclara, en la resolución de problemas y conflictos en colaboración, así como en la toma de decisiones basadas en los juicios morales, “se adquieren las competencias necesarias para seguir diversos procesos de pensamiento, utilizar el razonamiento lógico,

analizar y enjuiciar críticamente los problemas sociales e históricos” (Real Decreto 126/2014, p. 19416).

La formación cívica democrática o la formación cívico-política de la ciudadanía resulta fundamental en la participación consciente y responsable en la vida pública, en la afirmación de la propia identidad, desde el reconocimiento y valoración positiva de la alteridad, en la resolución de conflictos, en la asunción de los Derechos Humanos para la aceptación del compromiso social, y en el propio fortalecimiento de los sistemas democráticos (Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2009). Según esto, coincidimos con Santisteban (2004) en entender la educación política como educación para la democracia que, superando el conocimiento de los mecanismos funcionales de las instituciones, se dirige, desde la dimensión de una educación crítica, al aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos de la vida. Enseñar a resolver conflictos es, en definitiva, el objeto de la educación política. Esta enseñanza precisa del aprendizaje de la negociación, y del trabajo de la empatía, el debate y la cooperación.

Las finalidades políticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en este sentido, se orientan hacia la construcción de la democracia y la intervención social, favoreciendo la contra-socialización del alumnado mediante la adquisición de capacidades críticas para la toma de decisiones y el cambio social, y de capacidades creativas para su proyección futura; en suma, desarrollando el pensamiento crítico-creativo y la práctica de la libertad como derecho y deber social (Santisteban, 2004).

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar las concepciones de los maestros y maestras en formación inicial sobre la enseñanza, aprendizaje y dimensión educativa de la asignatura de Valores sociales y cívicos en la Educación Primaria. Con este propósito, intenta dar respuesta a seis interrogantes:

1. ¿A partir de qué medios los maestros y las maestras en formación han recibido información sobre los objetivos de la asignatura?
2. ¿Cuál es la percepción de los maestros y maestras en formación sobre la asignatura?
3. ¿Qué grado de acuerdo/desacuerdo expresan los maestros y maestras en formación sobre sus contenidos?
4. ¿En qué etapas educativas, desde qué áreas y qué profesionales habrían de asumir la impartición de la asignatura?
5. ¿Cuáles serían, en su caso, las necesidades formativas del profesorado?
6. ¿Qué planteamientos metodológicos, estrategias didácticas, técnicas e instrumentos de evaluación serían adecuadas en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura?

2. Método

2.1. Participantes

La muestra se compone de 82 estudiantes (N=82) pertenecientes al tercer curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos. La selección de la muestra ha respondido a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos y categorías apriorísticas de análisis del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). La muestra estuvo condicionada por la participación y accesibilidad del profesorado responsable, llevando a cabo un muestreo no probabilístico y no estratificado. La selección de la procedencia académica de la muestra objeto de estudio (tercer curso) y el semestre de

evaluación han sido escogidos en atención a su proximidad a la finalización de los estudios de Grado y, por tanto, a la maduración y mayor grado de definición de sus concepciones y posicionamientos sobre la materia, con anterioridad al inicio de su ejercicio docente.

2.2. Instrumento

El instrumento empleado para el vaciado y análisis de datos es el cuestionario mixto, seleccionado como técnica específica estandarizada en la obtención de información estructurada para la toma de decisiones desde la educación superior (Meneses y Rodríguez, 2011; Pereira, 2011).

El diseño del instrumento alterna las bases de elaboración del cuestionario estructurado y del cuestionario abierto, formulado este último mediante enunciados genéricos. Su diseño contempla ocho dimensiones de análisis: *información, percepción, contenidos, tratamiento, necesidades formativas, metodología, estrategias y evaluación*. Estas dimensiones categóricas se componen de 57 cuestiones cerradas, 5 semiabiertas y 1 abierta, con el objeto de hacer emerger significados discursivos capaces de profundizar en las ocho dimensiones propuestas. De las 57 cuestiones cerradas, 14 corresponden a respuestas dicotómicas (sí/no) y 43 adoptan una escala de estimación tipo Likert con cinco opciones de valoración: 1 (en total desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni en acuerdo ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). De las cinco cuestiones semiabiertas incluidas, cuatro de ellas demandan del y la estudiante la especificación de la cuestión abordada, y una requiere de la explicación de la atribución de valor en la escala Likert.

Para determinar la fiabilidad y consistencia interna del instrumento, se ha utilizado el estadístico Alfa de Cronbach, devolviendo un muy satisfactorio valor aproximado a 1 (p-valor = 0.891). Igualmente, la correlación de las respuestas emitidas ha sido evaluada mediante la prueba no paramétrica Chi-cuadrado. Partiendo de un nivel de significación <0.05 , el total de respuestas emitidas alcanzó valores generales significativos (p-valor $<1= 0.000$), a excepción de la cuestión 12-1, con un bajo nivel de significación de 0.387.

2.3. Diseño y procedimiento

Desde una perspectiva metodológica mixta, el estudio adopta enfoques cuantitativos, mediante el análisis estadístico descriptivo de las cuestiones cerradas, y enfoques cualitativos, con el análisis del contenido (López-Aranguren, 1990) emergente en las respuestas de la cuestión abierta.

La aplicación del instrumento tuvo lugar entre el 12 y el 21 de abril de 2016, situando su desarrollo temporal en el segundo y último semestre del curso académico 2015/2016. Los y las estudiantes participantes pertenecen al tercer curso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos, y se encuentran matriculados en la asignatura obligatoria Desarrollo curricular de las Ciencias Sociales. En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus respuestas y de su posterior tratamiento.

2.4. Análisis de datos

Los datos numéricos y alfabéticos dicotómicos (sí/no) obtenidos han sido procesados con el software SPSS v.24. Se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo, a partir de las frecuencias, las medias y la desviación típica de los resultados totales.

El análisis de los datos proporcionados en la cuestión de respuesta abierta ha precisado de la aplicación de técnicas cualitativas de análisis de contenido de naturaleza exploratoria e indirecta (Ruiz, 2012), con el propósito de profundizar y triangular la información cuantitativa obtenida (Cisterna, 2005). De esta forma, hemos pretendido revelar las contribuciones y limitaciones de las valoraciones otorgadas a cada ítem del cuestionario estructurado.

Desde este enfoque, se ha procedido a codificar los registros textuales devueltos, identificando al maestro y maestra en formación que emitía su respuesta mediante series numéricas continuas (M1-M82). Seguidamente, han sido destacadas y extractadas las declaraciones (unidades de análisis) más representativas (Piñuel, 2002) del conjunto textual, en función de tres categorías apriorísticas/niveles de respuesta:

1. Justificación de la presencia curricular de la materia.
2. Aceptación de las finalidades educativas de la materia y cuestionamiento de su tratamiento didáctico.
3. Rechazo curricular de la materia.

Para el registro, organización y clasificación categorial de la información, se ha utilizado el software ATLAS.ti, por su adecuación al análisis e interpretación de la información generada.

3. Resultados

3.1. Información

Con valores 4-5, los y las estudiantes afirman haber recibido información sobre los objetivos de la asignatura Valores sociales y cívicos a través de sus estudios universitarios (51.2%), considerando su nivel de conocimiento de objetivos (51.2%) y contenidos (46.4%) óptimo (Tabla 1).

	N	\bar{x}	DT
P1. Nivel de formación	82	3,05	0,859
P2. Medios de información de masas	81	2,35	0,964
P3. Estudios universitarios	82	3,37	1,072
P5. Conocimiento de los objetivos	82	3,33	1,019
P6. Conocimiento de los contenidos	82	3,18	0,995

Tabla 1. Medios por los que se obtiene información sobre los objetivos de la asignatura.

El 12.4% de los y las estudiantes que responden a la cuestión 4 (*otros medios de información*) considera internet uno de los canales más destacados en el acceso a los objetivos y contenidos de la asignatura, seguido de las prácticas de aula (6.02%), libros de texto (2.40%), prensa y radio (2.40%), redes sociales (1.20%) y la experiencia personal en la educación obligatoria (1.20%) (Gráfico 1).

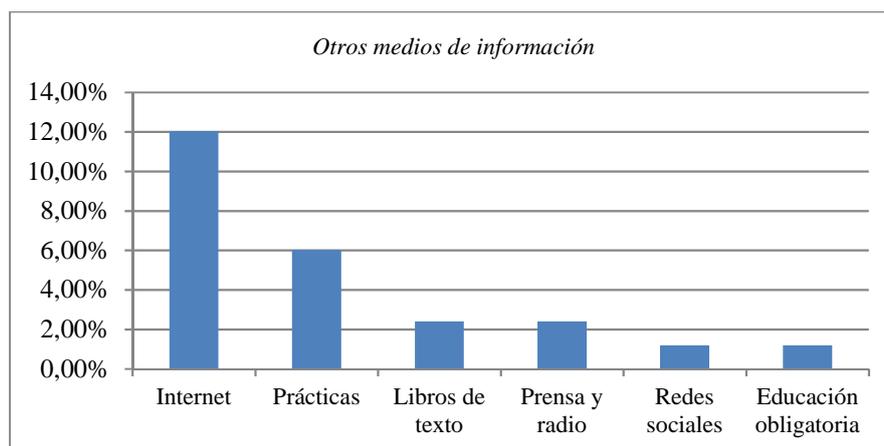


Gráfico 1. Otros medios de información.

3.2. Percepción

En relación a la percepción de la asignatura, en una horquilla mayoritaria de valor entre 3 y 4, los y las participantes confirman la existencia de recelos sobre la materia (68.3%), y la oposición de algunas familias a su incorporación curricular (52.4%) (Tabla 2).

	N	\bar{x}	DT
P7. Esta materia levanta recelos en la sociedad	82	3,16	0,936
P8. Se percibe como un ataque del laicismo contra la educación religiosa	81	2,58	1,105
P9. Es una herramienta de adoctrinamiento político en manos del gobierno	82	2,52	1,033
P10. Es una materia fundamental, necesaria y conveniente para la formación de las jóvenes generaciones	82	3,71	1,117
P11. Está justificada su inclusión como respuesta educativa a los conflictos que vive la sociedad y la escuela hoy	81	3,74	0,833
P12-1. Recuerda a un tipo de formación impartida en el sistema educativo español en épocas anteriores	71	2,72	1,406
P13. Hay familias que se oponen a que sus hijos reciban esta formación	82	3,09	1,178
P14. Entre el profesorado existe algún tipo de prejuicio, reticencia o inconveniente para impartirla	81	2,51	1,026
P15. Grado de aceptación en mi entorno próximo	82	3,66	1,080
P16. Grado de rechazo en mi entorno próximo	81	2,00	1,049

Tabla 2. Percepción.

Aunque una de las causas podría encontrarse en la identificación de la asignatura con otras materias de anteriores regulaciones educativas, esta cuestión (P12-1) registra altos niveles de dispersión en la atribución de valores (Tabla 3).

P12-1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	19	23,2	26,8	26,8
	2	14	17,1	19,7	46,5
	3	17	20,7	23,9	70,4
	4	10	12,2	14,1	84,5
	5	11	13,4	15,5	100,0
	Total	71	86,6	100,0	
Perdidos	Sistema	11	13,4		
Total		82	100,0		

Tabla 3. P12-1. Recuerda a un tipo de formación impartida en el sistema educativo español en épocas anteriores.

Parcialmente, esta indefinición se aclara en la cuestión semiabierta 12-2, donde un 25.30% de las respuestas emitidas la hacen corresponder con Educación para la Ciudadanía, asignatura integrada en el currículo de Educación Primaria en la extinta Ley Orgánica de Educación de 2006 (Gráfico 2).

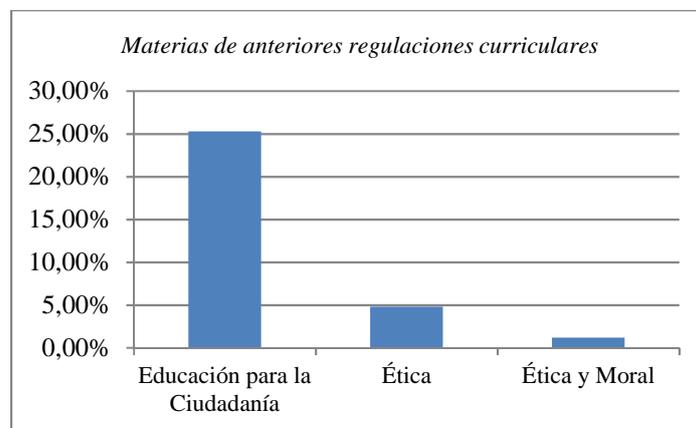


Gráfico 2. P12-2. Identificación con otras materias de anteriores regulaciones curriculares.

En cualquier caso, con una atribución mayoritaria de valores de 4 y 5, reconocen su destacada relevancia educativa en respuesta a los conflictos sociales contemporáneos (66.7%) y una positiva aceptación en su entorno próximo (59.8%).

3.3. Contenidos

De forma generalizada, los y las participantes identifican los contenidos de la materia con las relaciones interpersonales (comprensión, respeto e igualdad) en valores 4 y 5 (77.8%), con la convivencia y los valores sociales (80.3%), y con la identidad y la dignidad de la persona (60.5%) (Tabla 4). Se comprueba la aceptación mayoritaria de los contenidos propuestos por las normativas curriculares vigentes.

	N	\bar{x}	DT
P17. La identidad y dignidad de la persona	81	3,83	1,010
P18. Relaciones interpersonales: comprensión, respeto e igualdad	81	4,12	0,967
P19. La convivencia y los valores sociales	81	4,26	0,771
P20. La reflexión ética	81	3,78	0,837
P21. La relación entre la justicia y la política en el mundo actual	81	3,46	1,073
P22. Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre Derechos Humanos	78	3,44	0,961
P23. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología	78	3,14	1,041

Tabla 4. *Contenidos.*

3.4. Tratamiento de la asignatura

En coherencia con la aceptación mayoritaria de la asignatura, un 80.5% de los y las participantes considera su conveniencia curricular en todos los cursos de la educación obligatoria, mientras que un 73.2% expresa la conveniencia de que el alumnado reciba esta formación más allá de estas etapas educativas (Tabla 5).

	SÍ	NO
P24. Es conveniente que el alumnado reciba esta formación sólo durante su paso por la educación obligatoria	26.8%	73.2%
P25. Es conveniente también en el Bachillerato	80.5%	19.5%
P26. Debería impartirse en todos los cursos de la educación obligatoria	80.5%	19.5%
P27. Debería impartirse sólo en algunos cursos	19.5%	80.5%

Tabla 5. *Conveniencia curricular.*

Asimismo, identifican los contenidos de la materia con ámbitos de conocimiento de la ética y de las Ciencias Sociales (67.1%), aunque coinciden en rechazar una vinculación exclusiva a estas últimas (Tabla 6). A pesar de considerar su tratamiento transversal (75.6%), un 52.4% afirma la necesidad de un tratamiento específico e individualizado o de un tratamiento compartido (63.4%).

	SÍ	NO
P28. El contenido de esta materia es fundamentalmente ético	45.1%	53.7%
P29. El contenido es sobre todo de Ciencias Sociales	25.6%	72%
P30. El contenido es ético y de Ciencias Sociales	67.1%	32.9%
P31. El contenido de la asignatura debería tratarse de forma transversal	75.6%	22%
P32. El contenido de la asignatura necesita un tratamiento específico, como materia individualizada	52.4%	43.9%
P33. La materia debería ser transversal y específica al mismo tiempo	63.4%	35.4%

Tabla 6. *Identificación de contenidos.*

Esta transversalidad motiva que un 75.6% de los y las participantes atribuyan la responsabilidad docente al profesorado de cualquier área curricular que cuente con una habilitación o formación específica.

	SÍ	NO
P34. La materia debería impartirse por profesores de Filosofía	20.7%	79.3%
P35. La materia debería impartirse por profesores de Ciencias Sociales	42.7%	57.3%
P36. La materia debería impartirse por profesores de Filosofía y de Ciencias Sociales indistintamente	36.6%	62.2%
P37. La materia debería impartirse por profesores de todas las áreas previamente habilitados y formados específicamente para ello	75.6%	22%

Tabla 7. Vinculación de la materia.

3.5. Necesidades formativas

La afirmación de una formación específica por el profesorado responsable justifica el generalizado reconocimiento personal de necesidades formativas, con un elevado registro de valores entre 4 y 5 (74.7%) (Tabla 8). No son significativos, en consecuencia, los bajos niveles de divergencia en el resto de ítems.

	N	\bar{x}	DT
P38-1. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con la identidad y dignidad de la persona	81	3,90	0,957
P38-2. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con las relaciones interpersonales: comprensión, respeto e igualdad	82	3,94	0,986
P38-3. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con la convivencia y los valores sociales	82	4,01	0,923
P38-4. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con la reflexión ética	82	4,07	0,828
P38-5. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con la relación entre la justicia y la política en el mundo actual	82	4,05	0,830
P38-6. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre Derechos Humanos	82	4,05	0,830
P38-7. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología	82	3,91	0,864
P38-8. Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en contenidos relacionados con todos los contenidos curriculares vinculados a la materia	79	4,08	0,903

Tabla 8. Necesidades formativas.

3.6. Metodología y estrategias

A pesar de la significativa aceptación de todos los planteamientos metodológicos y estrategias didácticas sugeridas, los y las participantes coinciden en atribuir los valores más elevados (4-5) a la resolución de casos (82.9%) y al debate (91.4%) (Tabla 9). El aprendizaje basado en problemas (80.5%), el trabajo por proyectos (80.4%), el *role-playing* (80.5%) y las estrategias de simulación (79%) alcanzan niveles igualmente positivos con estos mismos valores. No obstante, sorprende la escasa atención al aprendizaje-servicio en el tratamiento didáctico de los contenidos vinculados a la materia (55.1%), por debajo de los tradicionales planteamientos teórico-prácticos (68.3%).

	N	\bar{x}	DT
P39-1. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta planteamientos teórico-prácticos	82	3,88	0,961
P39-2. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta planteamientos metodológicos como el aprendizaje basado en problemas	82	4,04	1,071
P39-3. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta planteamientos metodológicos como la resolución de casos	82	4,21	0,885
P39-4. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta planteamientos metodológicos como el trabajo por proyectos	82	4,07	0,900
P39-5. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta planteamientos metodológicos como el aprendizaje-servicio	80	3,68	0,938
P40-1. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta estrategias didácticas como el debate	82	4,45	0,804
P40-2. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta estrategias didácticas como el <i>role-playing</i>	82	4,15	0,931
P40-3. Si tuviera que impartir esta materia, tendría en cuenta estrategias didácticas como la simulación	81	4,05	0,999

Tabla 9. *Metodología y estrategias.*

Sólo un 10.97% del profesorado en formación participante responde a la cuestión 39-6 (otros planteamientos metodológicos). Las respuestas textuales registradas apuntan al trabajo cooperativo (2.40%), las salidas experimentales y excursiones (2.40%), metodologías de indagación (1.20%), el aprendizaje basado en la experiencia (ABE) (1.20%), la práctica (1.20%), el aprendizaje significativo (1.20%) y las charlas (1.20%) como alternativas al tratamiento metodológico de la asignatura.

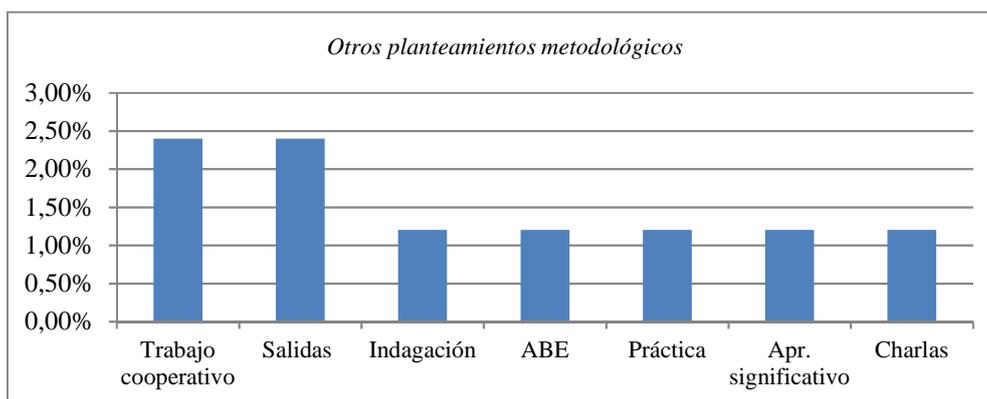


Gráfico 3. P39-6. Otros planteamientos metodológicos.

Menor aún es la frecuencia de respuesta a la cuestión 40-4 (otras estrategias didácticas) con un registro porcentual del 9.75% del total de la muestra (Gráfico 4). En este caso, con un 3.61%, la reflexión personal alcanza niveles más coincidentes, seguida de la propuesta de contenidos emergentes de problemas contemporáneos (2.40%), del feed-back como base definitoria de la puesta en marcha de la estrategia (1.20%), de la reflexión grupal (1.20%) y del empleo de ejemplos (1.20%).

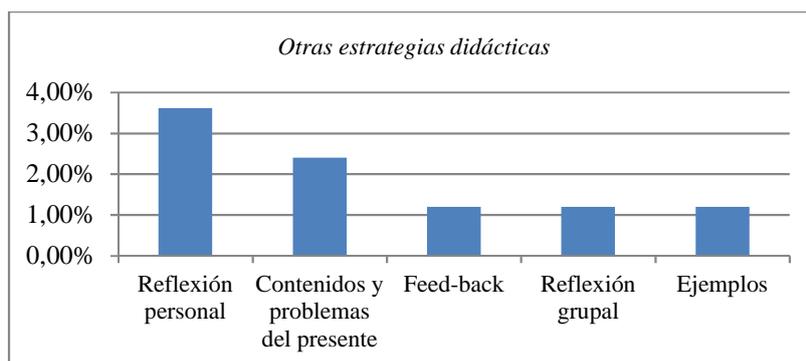


Gráfico 4. P40-4. Otras estrategias didácticas.

3.7. Evaluación

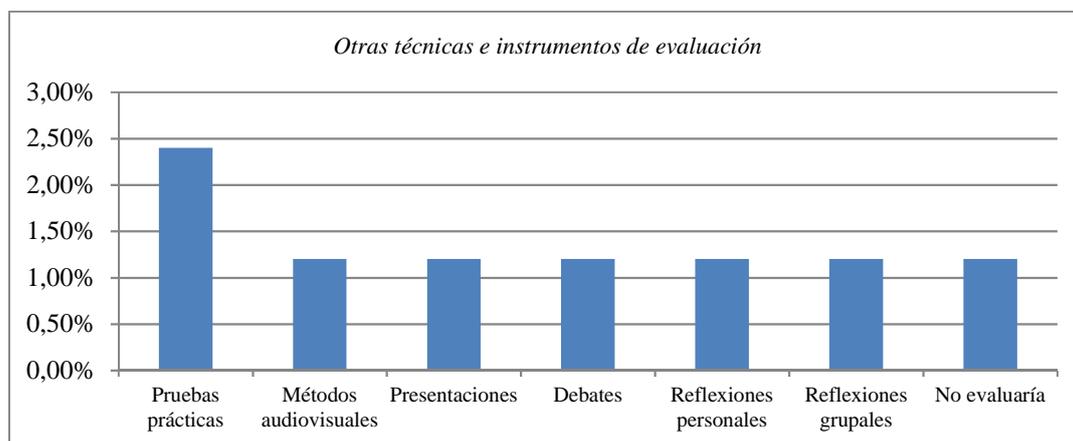
Finalmente, la observación sistemática (70.7%) y los proyectos (74.4%) reúnen las valoraciones más positivas (4-5) como técnicas e instrumentos de evaluación óptimas en el tratamiento didáctico de la materia (Tabla 10). En esta misma horquilla de valoración, le sigue el portfolio (45.1%) que, a pesar de recibir una satisfactoria aceptación si consideramos valores medios de 3, no alcanza niveles mayoritarios. Los dosieres (32.9%) y las pruebas de evaluación escrita (13.6%) ocupan las estimaciones más bajas para su implementación en la etapa educativa objeto de estudio.

	N	\bar{x}	DT
P41-1. Si tuviera que impartir esta materia, emplearía los dosieres como técnica e instrumento de evaluación	82	2,91	1,135
P41-2. Si tuviera que impartir esta materia, emplearía los portfolios como técnica e instrumento de evaluación	82	3,29	1,105

	N	\bar{x}	DT
P41-3. Si tuviera que impartir esta materia, emplearía la observación sistemática como técnica e instrumento de evaluación	82	3,87	0,966
P41-4. Si tuviera que impartir esta materia, emplearía los proyectos como técnica e instrumento de evaluación	82	3,99	1,024
P41-5. Si tuviera que impartir esta materia, emplearía las pruebas de evaluación escrita como técnicas e instrumento de evaluación	81	2,23	1,121

Tabla 10. *Evaluación.*

Por último, 8 de los 82 participantes (9.75%) responden a la cuestión 41-6 (otras técnicas e instrumentos de evaluación) (Gráfico 5). Los registros textuales considerados insisten en las pruebas/trabajos prácticos con una frecuencia del 2.40%, seguido de los métodos audiovisuales (1.20%), las presentaciones (1.20%), los debates –en este caso, considerado tanto estrategia didáctica como técnica de evaluación- (1.20%), las reflexiones personales (1.20%), las reflexiones grupales (1.20%) y la ausencia de evaluación (1.20%).

Gráfico 5. *P41-6. Otras técnicas e instrumentos de evaluación.*

3.8. Contribuciones de la materia en Educación Primaria.

El 14.63% de los y las participantes respondieron a la cuestión abierta. A pesar de las limitaciones de la frecuencia, la información generada ha permitido profundizar en las respuestas emitidas y categorizar su contenido en los dos primeros niveles de respuesta contemplados: 1. Justificación de la presencia curricular de la materia. 2. Aceptación de las finalidades educativas de la materia y cuestionamiento de su tratamiento didáctico.

Las reflexiones devueltas justifican la presencia curricular de la materia:

Me parece que es una asignatura necesaria (M77).

Debería ser obligatoria (M62).

Desde mi punto de vista, esta asignatura debería contemplarse como una materia troncal, ya que ayuda a las personas a vivir en sociedad y a evitar comportamientos poco cívicos, que se pueden ver hoy en día a pie de calle (M81).

Desde esta primera categoría, destaca la participación social como contenido fundamental en la educación para la ciudadanía democrática:

La participación en sociedad es un tema muy importante y, en mi opinión, obligatorio para que los niños comprendan las formas en que se toman decisiones colectivas (M63).

Resulta igualmente frecuente la insistencia en el carácter transversal de la materia y la importancia de su integración curricular:

Pienso, realmente, que se trata de una asignatura fundamental en todas las etapas educativas, pero no como una asignatura específica, sino como un contenido transversal" (M11).

Creo que la importancia que se le da a esta materia no es suficiente, ya que suele percibirse como una asignatura innecesaria o de 'relleno' (M80).

En esta línea, son significativas las valoraciones que aceptan sus finalidades educativas, aunque cuestionan su recepción curricular, tratamiento metodológico y recursos:

La forma de impartirla debería ser más práctica (M59).

Sería conveniente realizar actividades más lúdicas y motivadoras para impartir la materia, sobre todo, en los primeros cursos (M59).

Los libros de texto no se adecúan a la realidad del alumno (M65).

El temario es disperso, no se acaba de centrar (M65).

Si estuviese mejor enfocada la asignatura (y debería), podría ser imprescindible y enriquecedora, pero no acaba de conseguirlo (M65).

Considero interesante olvidar los libros de texto en esta asignatura y utilizar las TICs para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son más cercanas (M66).

Por último, desde esta segunda categoría, es destacable la formación del profesorado:

Resaltaría la importancia de la formación de los docentes para impartir esta asignatura (M66).

4. Discusión y conclusiones

Como demuestran Ortega, Blanco y Pérez (2016), no cabe duda de que las últimas disposiciones curriculares españolas parten de conceptos propios e imprescindibles para la articulación educativa de ciudadanías democráticas. En distintos niveles, ambas apuestan por la participación como práctica de una ciudadanía crítica en su búsqueda constante de la justicia social como principio regulador de la vida en sociedad y, de forma muy desigual, por la propuesta de los Derechos Humanos como contenidos específicos del área. Además, asumen la responsabilidad de potenciar en el alumnado la adquisición de actitudes y valores, la tolerancia, el reconocimiento de la pluralidad y la valoración de la diversidad, la lucha contra la desigualdad y la implicación en lo público.

En este sentido, los resultados informan del óptimo conocimiento de los objetivos y contenidos curriculares por el profesorado en formación. Sin embargo, los estudios universitarios o internet se presentan como dos canales prioritarios en su definición y concreción educativa, en detrimento de la propia experiencia personal durante la educación obligatoria. Este extremo da cuenta de la difícil recepción curricular del área.

Entre los contenidos estructurantes de la materia, un significativo 60.5% declara reconocer la identidad personal, obviando que la formación de ciudadanías instrumentales o políticas,

entendidas como las herramientas y recursos para el ejercicio de la libertad individual, del debate y del consenso, corren parejas a las ciudadanías de pertenencia, en las que el componente afectivo y los sentimientos colectivos, son susceptibles de movilidad y adscripción múltiple (Audigier, 2000; Martín, 2006).

El registro de una positiva percepción del área destaca su relevancia educativa en respuesta a los conflictos sociales contemporáneos. En esta línea, se hace precisa una intensificación de la comprensión de la realidad social, mediante el desarrollo de la conciencia crítica, y la implicación en la vida diaria del alumnado, que favorezca las relaciones y comunicación humanas, a través de la acción intencional. En suma, lo que ha sido conceptualizado como el ejercicio de una ciudadanía peligrosa (Ross y Vinson, 2012). En este sentido, el desarrollo del pensamiento social, manifestación expresa de la competencia social y ciudadana, debe presentarse como el instrumento para la comprensión de la realidad social y la intervención de la ciudadanía en los problemas sociales, el motor constructivo de la realidad social y de la democracia (Santisteban y Pagès, 2007a, 2007b; Pagès y Santisteban, 2010).

Como evidencian los datos obtenidos en relación a la justificación curricular de la materia y a la necesidad de implementar metodologías y técnicas de evaluación activas, la educación para una ciudadanía democrática habría de considerar las experiencias sociales del alumnado, la inclusión de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas y el refuerzo de métodos interactivos, con el fin de desarrollar competencias sociales. Entre ellas, la actuación libre, consciente (conciencia crítica e histórica) y responsable del ciudadano y ciudadana en el marco de la colectividad de la que forma parte, y la capacidad de hacer frente a desacuerdos y conflictos (Comisión Europea, 2012). Esta inclusión contempla la promoción de la justicia social en la escuela como motor del cambio social y la deconstrucción del estereotipo, activando para ello valores consensuados, apolíticos y trascendentes a cualquier frontera política y cultural.

La insistencia del profesorado en formación participante en la transversalidad de los objetivos y contenidos de la materia confirma, desde un modelo maximalista (Martín, 2006), la necesidad de la educación para una ciudadanía democrática, fundamentada en la participación, colaboración, autonomía, responsabilidad, y capacidad crítica y creativa de los miembros de los contextos comunitarios naturalmente heterogéneos y globales. Esta perspectiva impregna, más allá de su tratamiento en materias específicas curriculares y de aula, la cotidianeidad del alumnado, la comunidad educativa, y la comunidad social y cultural de la que forma parte como actor activo.

La naturaleza activa y práctica del ejercicio ciudadano, por tanto, requiere de la creación de entornos educativos dinámicos y abiertos al aula que permitan el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes, en torno a los valores propios de una ciudadanía global como la libertad o la justicia; esto es, “educar en valores debe ser enseñar a practicar la democracia en todos los ámbitos de la vida comenzando por la escuela o en la clase de Ciencias Sociales” (Oller y Santisteban, 2011, p. 318). Sin embargo, atendiendo a la diversidad y complejidad de la vida social y sus inherentes relaciones con la escuela (Ross y Vinson, 2012), el alcance, la formulación de los objetivos, la selección de contenidos y la precisión de métodos en la puesta en marcha de lo que podría denominarse cultura ciudadana democrática, continúa planteando conflictos, desacuerdos y debates (Martín, 2006; Blanco, 2007). De hecho, recientes resultados de investigación han destacado las dificultades e incomodidad del profesorado en el tratamiento del conflicto, la controversia o la incertidumbre en el aula (Delgado, 2014) y, como demuestra la presente investigación, necesidades formativas específicas. Un camino, en definitiva, que aún precisa de un largo recorrido en la formación del profesorado y en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu? En L. Pfander-Mény y J-G Lebeau (Dir.), *Vers une citoyenneté européenne* (pp. 23-40). Dijon: CRDP de l'Académie de Dijon.
- Blanco Lozano, P. (2007). La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el nuevo marco educativo. En R. M^a Ávila, J. R. López y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 401-416). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Comisión Europea (2012). *La Educación para la Ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Consulta: 25 de marzo de 2015].
- Delgado Algarra, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Huelva, Huelva. Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841> [Consulta: 13 de noviembre de 2016].
- López Aranguren, E. (1990). El análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social* (pp. 383-414). Madrid: Alianza.
- Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Oller, M. y Santisteban A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 315-338). Madrid: Síntesis.
- Ortega Sánchez, D., Blanco Lozano, P. y Pérez González, C. (2016). De la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos a los Valores sociales y cívicos: análisis curricular en el marco de una ciudadanía global. En C.R García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 625-635). Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867/793>

- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el *currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M^a I. Vera y D. Pérez (Eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007a). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Los problemas para definir los conceptos de EpC. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda> [Consulta: 10 de enero de 2016].
- Santisteban, A. y J. Pagès (2007b). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Universidad del País Vasco-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.