

TESIS DOCTORAL



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN
EL ÁMBITO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA
EDUCACIÓN CÍVICA EN LA COSTA
GRANADINA**

Autora

M^a Carmen Robles Vílchez

Directores

Dr. Antonio Bolívar Botía
Dr. José Antonio Ortega Carrillo

Granada, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María del Carmen Robles Vilchez
D.L.: GR 605-2011
ISBN: 978-84-694-0160-6

A mi padre

Agradecimientos

Un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas, proyectos y esfuerzos que corresponden al investigador o investigadora y las personas que le rodean. Quiero expresar a los Directores de este trabajo, los Profesores Doctores Antonio Bolívar Botía y José Antonio Ortega Carrillo, mi mayor gratitud, por la implicación que cada uno ha tenido en el desarrollo del mismo y por el interés investigador que en mí han sabido acrecentar; por lo que me han sabido transmitir a través de sus acertadas observaciones para llevar adelante este trabajo y los futuros, y por la consideración que han tenido en todo momento hacia mi persona.

Pero un trabajo de investigación es también fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer personal y profesionalmente. Gracias a Roge, mi marido, por su infinita paciencia, ayuda, amor y comprensión en todo momento. Gracias a mi madre, que siempre me ha prestado el apoyo y cuidado necesarios en los momentos difíciles de este trabajo y de mi vida. Gracias Juan de Dios por tu interés, dedicación, por la revisión cuidadosa que has realizado de este texto y tus valiosas sugerencias en momentos de duda. Has sido un gran estímulo para seguir adelante. A José Luis y Encarnita, gracias por todos los momentos que hemos pasado juntos y por la preocupación e interés constante por la marcha del trabajo de investigación. Juan Francisco, agradezco enormemente tu aportación en el diseño final de este trabajo. No lo olvidaré.

Sin los que me ayudaron de una u otra forma, amigos y compañeros de Facultad, este trabajo nunca se hubiera realizado y, por eso, también es suyo.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
<u>CAPÍTULO 1: EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA: UNA REFERENCIA HISTÓRICA</u>	19
1.1. Introducción	21
1.2. Ciudadanía en la sociedad greco-romana, la Edad Media y la Revolución Francesa	24
1.3. Modelos de ciudadanía	36
1.3.1. <i>Concepción liberal de la ciudadanía</i>	36
1.3.2. <i>Concepción de ciudadanía desde el comunitarismo</i>	42
1.3.3. <i>Republicanismo y ciudadanía</i>	46
<u>CAPÍTULO 2: CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN</u>	55
2.1. Introducción	57
2.2. Ciudadanía y educación: concepto y perspectivas	59
2.3. La formación ciudadana en la educación actual	67
2.4. El proceso de construcción de los valores	70
2.5. Reflexiones y propuestas pedagógicas para la formación cívica	85
<u>CAPÍTULO 3: CIUDADANÍA Y CURRÍCULUM</u>	97
3.1. Introducción	99
3.2. Antecedentes europeos en materia de educación cívica	100

Tesis Doctoral

3.2.1.	<i>El enfoque por competencias en la formación cívica</i>	108
3.3.	Actualidad de la educación para la ciudadanía en España	117
3.3.1.	<i>Formación cívica y transversalidad</i>	118
3.3.2.	<i>La educación para la ciudadanía en la LOE</i>	123
3.4.	Tema de investigación: estado de la cuestión	135
3.4.1.	<i>Praxis de la educación para la ciudadanía en el centro escolar</i>	138
3.5.	Educación para la ciudadanía y sociedad	149
<u>CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO QUE ORIENTA EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</u>		153
4.1.	Introducción	155
4.2.	Breve historia de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)	157
4.3.	Civic Education Study (CIVED, 1999)	159
4.3.1.	<i>Finalidad del Civic Education Study (CIVED, 1999)</i>	160
4.3.2.	<i>Países participantes en el CIVED, 1999</i>	161
4.3.3.	<i>Fases del CIVED, 1999</i>	162
4.3.4.	<i>Puntos destacados relacionados con la metodología de nuestra investigación</i>	163
4.4.	Actualidad de los estudios de educación cívica en Europa	167

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

<u>CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	171
5.1. Introducción	173
5.2. Cuestiones a dilucidar	174
5.3. Objetivos de la investigación	175
5.4. Marco metodológico de la investigación	177
5.4.1. Selección del paradigma de investigación	178
5.4.2. Metodología cuantitativa y principios metodológicos	184
5.5. Metodología de la investigación	185
5.5.1. Fases de la investigación	188
5.5.2. Selección de la muestra	190
5.5.3. Recogida de datos	197
5.5.4. Instrumentos	201
5.6. Análisis de datos	214
<u>CAPÍTULO 6: RESULTADOS I: ALUMNADO</u>	219
6.1. Introducción	221
6.2. Resultados del alumnado	222
6.2.1. Descriptiva general del alumnado	222
6.2.2. Estudio correlacional del alumnado	285
<u>CAPÍTULO 7: RESULTADOS II: PROFESORADO Y EQUIPO DIRECTIVO</u>	303
7.1. Resultados del profesorado	305
7.1.1. Descriptiva general del profesorado	305
7.2. Resultados de los centros	316

7.2.1. <i>Descriptiva general de los centros</i>	316
<u>CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN DE RESULTADOS</u>	325
8.1. Discusión de resultados	327
8.1.1. <i>Discusión de resultados del alumnado</i>	327
8.1.2. <i>Discusión de resultados del profesorado</i>	339
8.1.3. <i>Discusión de resultados de los centros</i>	341
<u>CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN</u>	343
9.1. Introducción	345
9.2. Conclusiones	346
9.3. Líneas futuras de investigación	349
BIBLIOGRAFÍA	355
ANEXO 1: ÍNDICE DE FIGURAS	375
ANEXO 2: ÍNDICE DE MAPAS	379
ANEXO 3: ÍNDICE DE MAPAS CONCEPTUALES	383
ANEXO 4: ÍNDICE DE TABLAS	387
ANEXO 5: ÍNDICE DE GRÁFICOS	393
ANEXO 6: CUESTIONARIO ALUMNADO: PRIMERA Y SEGUNDA PARTE	399
ANEXO 7: CUESTIONARIO ALUMANDO: TERCERA PARTE	415
ANEXO 8: CUESTIONARIO PROFESORADO	439
ANEXO 9: CUESTIONARIO EQUIPO DIRECTIVO	455
ANEXO 10: RECOMENDACIÓN (2002)12 DEL COMITÉ DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS RELATIVA A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA	CD
ANEXO 11: RECOMMENDATION CM/REC (2010)7 OF THE COMMITTEE OF MINISTERS TO MEMBER STATES ON THE COUNCIL OF EUROPE CHARTER ON EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS EDUCATION	CD
ANEXO 12: CUESTIONARIO ALUMNADO ORIGINAL	CD
ANEXO 13: CUESTIONARIO PROFESORADO ORIGINAL	CD
ANEXO 14: CUESTIONARIO EQUIPO DIRECTIVO ORIGINAL	CD

PRESENTACIÓN

Ahora, más que nunca, los centros educativos se enfrentan a situaciones, exigencias o padecimientos característicos de los nuevos tiempos. La opción de querer encontrar formas de adaptación adecuadas implica la búsqueda de procedimientos y respuestas a las nuevas necesidades sociales y, por ende, educativas. Esta labor se torna especialmente ardua si consideramos que la época actual está marcada por una situación de cambio permanente. Esta afirmación proviene de la constatación de que este hecho viene asociado a un entorno social condicionado por factores como la globalización, que repercuten en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad.

Se están produciendo cambios tan significativos que nos llevan a considerar la necesidad de situar en un lugar central a la educación para conseguir una sociedad con calidad de vida, una sociedad de ciudadanos libres y autónomos, como propuso el proyecto ilustrado que orienta la etapa actual de nuestra historia. Los cambios de roles de género que se están produciendo en el ámbito doméstico, salen adelante sobre la condición de un elevado nivel de formación y educación de las personas. La irrupción, tanto de los mensajes como de los nuevos soportes tecnológicos, pone de manifiesto la necesidad de adquirir una formación profunda que proporcione criterios personales y racionales a las personas para que sepan elegir en la vida. A todos nos interesa que, si vivimos en una sociedad democrática donde todos los votos tienen el mismo valor, las decisiones sean decisiones informadas, razonadas y que atiendan a criterios de racionalidad y de bien común.

Todo ello ha puesto en el punto de mira a las instituciones educativas clásicas. La escuela es hoy un agente educativo más, aún muy significativo, pero uno más. Los impactos, las ofertas, las oportunidades educativas se plantean por doquier y desde una gran multiplicidad de agentes.

Partimos de las reflexiones en torno a la necesidad de que, además de la formación y desarrollo personal de los alumnos y alumnas, el centro escolar, en colaboración con familia y comunidad, persiga la educación para la ciudadanía como finalidad, promoviendo el desarrollo conjunto del alumnado como personas y como ciudadanos.

Nuestro objetivo es obtener información actualizada sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento cívicos de estos estudiantes, en sus propios centros educativos. Sobre una base internacional, proporcionada por el Estudio de Educación Cívica llevado a cabo por la IEA en 1999, donde la experiencia de otros países podía ofrecer un rico conjunto de posibilidades y comparaciones, hemos diseñado una investigación llevada a cabo en los centros educativos de ocho municipios de la costa de la provincia de Granada.

Esta es la contribución que ponemos hoy sobre la mesa. Las voces de chicas y chicos de catorce años, reflexionando sobre lo que piensan de la democracia, su funcionamiento, sus expectativas y los valores implícitos que la sustentan. Este estudio considera también las voces del profesorado y el Equipo Directivo de los centros. Se entiende que esta investigación proporciona la oportunidad de poner en el centro de nuestros debates a los jóvenes y a los centros educativos en general, al hablar de los desafíos de una educación para la democracia. El estudio que presentamos no recomienda un enfoque único o uniforme sobre la educación para la ciudadanía, así como tampoco pretende plantear generalizaciones a partir de datos correspondientes a los ocho municipios de la provincia de Granada. Sin embargo, estimamos que los patrones y las relaciones observadas pueden ser útiles para realizar investigaciones en este campo.

Fundamentamos esta propuesta en la necesidad de aunar esfuerzos para que los alumnos y alumnas, además de potenciar valores personales, crezcan en valores sociales de participación activa. Mantenemos que la educación para la ciudadanía, desde un adecuado enfoque, debe afectar a todo el sistema

educativo y a los ámbitos que en él participan. Por ello, este trabajo establece como uno de sus objetivos conocer de qué forma se configura el centro escolar en su totalidad, es decir, hasta qué punto su estructura y organización global, así como la vida del aula, está basada en procesos de participación activa, diálogo, toma de decisiones conjunta, y valores y actitudes que contribuyen a una vivencia activa de la ciudadanía. Nos planteamos descubrir si existe una cultura democrática, de participación y compromiso del alumnado, familias y profesorado, en la estructura, organización y órganos de los centros educativos de la costa de la provincia de Granada, y cómo ésta se refleja en la tarea educativa y en la adquisición de conocimientos y competencias relacionadas con valores propios de la ciudadanía democrática.

Se desea, por otro lado, conocer los procesos que se dan dentro del aula, cómo se integra la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el trabajo diario, qué tipo de profesorado imparte la asignatura, qué materiales sustentan la metodología de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la materia, cuáles son las relaciones que se dan en el aula, qué parámetros se establecen dentro de ese microespacio de relaciones, etc.

En el primer capítulo del presente trabajo, se realiza una retrospectiva histórica que nos permitirá conocer cómo ha evolucionado el concepto de ciudadanía hasta nuestros tiempos. De esta forma aclaramos, en la medida de lo posible, la detección de valores y actitudes propios de un comportamiento cívico.

En el segundo capítulo se continúa con una revisión de la situación actual del binomio ciudadanía-educación. Se aporta información acerca de la noción de educación para la ciudadanía, recogiendo las aportaciones que numerosos autores, dada la actual relevancia de la temática, hacen al respecto.

Se analizará en el tercer capítulo la integración de la educación para la ciudadanía en el currículum escolar, revisando para ello los antecedentes en

materia de educación para la ciudadanía en Europa. Nos parece apropiado realizar dicho análisis, dada la tradición que diferentes países tienen en la inclusión de este tipo de formación en su currículum escolar. A tal fin se aportan diferentes datos recogidos por el informe realizado con esta finalidad, así como la planificación de acciones futuras (Eurydice, 2005). Se finalizará este capítulo con el análisis de la situación de la educación para la ciudadanía en España y con una primera aproximación a nuestra concepción de formación cívica desde el centro escolar, como organización que educa en colaboración con la comunidad, justificando de algún modo la realización de este trabajo de investigación.

En el cuarto capítulo proponemos un avance del diseño de investigación que ilumina el camino a recorrer en este trabajo. Al existir ya, en el contexto internacional, una investigación con la que compartimos intereses y objetivos, llevada a cabo por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) y puesto que España no fue uno de los 28 países participantes en dicho estudio, decidimos traducir y adaptar los instrumentos de recogida de datos utilizados en el contexto europeo. Se dedica este capítulo a ofrecer información acerca de este estudio internacional, con la finalidad de situar al lector en el contexto de nuestro trabajo de investigación.

Ya dentro de la segunda parte de este trabajo, dedicada a los aspectos metodológicos, en el capítulo quinto se hace un planteamiento metodológico general de la investigación. Se explica la selección de las diferentes muestras objeto de estudio, que en este caso son el alumnado de Segundo curso de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el profesorado que imparte docencia a la muestra de alumnado y los equipos directivos de los centros escolares de los municipios que conforman la costa de la provincia de Granada.

Se ha establecido como fórmula de trabajo la realización de una encuesta y una prueba al alumnado anteriormente mencionado. También hemos utilizado

diversos cuestionarios: uno sobre antecedentes personales del alumnado, otro al profesorado y un tercero al equipo directivo de cada uno de los centros que han participado en la investigación. Justificamos el uso de estos instrumentos de recogida de datos, que entendemos como los más apropiados para recoger información respecto a los objetivos propuestos, basándonos en la pertinencia de los mismos.

El capítulo sexto se dedica al tratamiento estadístico de los datos que nos permite obtener los resultados que arrojen luz sobre los objetivos propuestos. En este caso se analizan los datos correspondientes al alumnado.

El capítulo séptimo recoge los resultados obtenidos tras el tratamiento informático de los datos recogidos en la muestra de profesorado y equipos directivos de los centros participantes en el estudio.

El octavo de los capítulos se ha destinado a realizar la discusión de los resultados obtenidos.

En el capítulo noveno presentamos las conclusiones de este estudio y las implicaciones que consideramos fundamentales para la ampliación futura del mismo.

Finalmente, se reseñan las referencias bibliográficas utilizadas y se incluyen los Anexos. Algunos de ellos se presentan en formato CD, ya que se ha querido que el lector disponga, además, de algunos de los documentos originales sobre los que se ha basado el procedimiento de toma de datos en esta investigación.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

C
A
P
Í
T
U
L
O
1

**EVOLUCIÓN DEL
CONCEPTO DE
CIUDADANÍA. UNA
REFERENCIA
HISTÓRICA**

1.1. Introducción

El concepto de ciudadanía tiene una clara dimensión histórica que le confiere un significado variado a lo largo de los años. Hablar de ciudadanía es hablar de cultura, porque entendemos ambos conceptos íntimamente relacionados entre sí y vinculados con la democracia como forma necesaria e insustituible de ordenamiento político civilizado de una sociedad (Jans, 2007). Es decir, cada grupo cultural o país va, a través de su historia, definiendo y redefiniendo, con el trasfondo teórico y filosófico disponible, lo que entiende por ciudadanía. *“El concepto de ciudadanía se forma con el tiempo y a través de las luchas culturales (...)”* (Abowitz y Harnish, 2006).

En este breve recorrido por los trayectos históricos que ofrecemos a continuación, se puede apreciar de qué modo la conquista de la condición de ciudadano fue un proceso largo, difícil y complicado. Los derechos y las libertades que definen hoy la condición del ciudadano y de la ciudadana con plena igualdad jurídica son el fruto y la consecuencia de una larga travesía.

No deja de ser paradójico que la noción de ciudadanía, uno de los ejes en torno al cual se gestó la concepción moderna de las libertades en el siglo XIII, constituya hoy, en el siglo XXI, una de las categorías más asiduas en la esfera de los derechos fundamentales (Pérez Luño, 2006).

El concepto de ciudadanía tiene diversas acepciones que han evolucionado a lo largo del tiempo. Conviene reconocer el carácter polisémico, a veces ambiguo, que tiene la palabra ciudadanía (Bisquerra, 2008). Dentro de los múltiples usos lingüísticos que del término ciudadanía se pueden consignar, Pérez Luño (2006) propone los siguientes:

- **Descriptivo/prescriptivo.** En sentido descriptivo, la ciudadanía es entendida como un conjunto de normas que regulan el status jurídico-político de los ciudadanos. Estaría relacionado con el sector normativo del ordenamiento jurídico. En sentido prescriptivo, la ciudadanía se

caracteriza por el significado deontológico de un modelo ideal de status que debiera reconocerse a los miembros de una sociedad política.

- Teórico/pragmático. El uso teórico del término ciudadanía queda plasmado en innumerables aportaciones doctrinales de la filosofía, la sociología, la política, la educación, etc. Desde una perspectiva pragmática, se apela a la ciudadanía como bandera en la consecución de determinadas libertades o situaciones jurídico-políticas.
- Natural/político. El término ciudadanía comunitarista (lo veremos en el desarrollo del capítulo) se caracteriza por el sentido natural. Se concibe como algo innato que determina la inserción de las personas en su grupo cultural. Desde un punto de vista más liberal la ciudadanía tiene una identificación política, ya que supone una mera relación contractual entre comunidad y sus miembros.
- Global/local. Desde la visión global de ciudadanía, se le confiere el conjunto de todos los derechos fundamentales (personales, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales). Esta versión de ciudadanía fue propugnada por Thomas Marshall, que abogaba por una ciudadanía social, en sustitución de la ciudadanía individual (Marshall, 1998). Frente a esta concepción existe una visión de la ciudadanía limitada, local, que determina el vínculo de pertenencia a una organización política y los derechos de participación democrática que se derivan de él.
- Universal/particular. Generalmente, la acepción global de ciudadanía está relacionada con la concepción universal que tanto ha defendido Martha Nussbaum (1999), proclamando la existencia de un *universalis civitatis*. Frente a ésta, encontramos la concepción particular de ciudadanía, que coincide con la pertenencia a un Estado concreto, incluso a una determinada ciudad.
- Unilateral/multilateral. Desde un punto de vista unilateral, la ciudadanía hace referencia a un vínculo exclusivamente político entre individuo y

Estado. En el presente, y dado el desbordamiento político y jurídico del Estado, es posible hacer referencia a una perspectiva multilateral, que iría más allá del propio interior del Estado.



Figura 1: Dualidades en el uso lingüístico del término ciudadanía.

Actualmente, teniendo como referencia la multitud de definiciones que de ciudadanía se han elaborado, nos atrevemos a esbozar una propia, mediante la cual la consideración de ciudadano implicaría un status político, jurídico y social, en el que predominan la participación, los derechos y deberes y el sentimiento de pertenencia. Es decir, mediante la identificación de los individuos con el Estado en el que viven, adquieren unos derechos y unos deberes para con la colectividad, que los convierten en demandantes de los primeros y ejercientes de los segundos.

Existen conceptos e instituciones que a lo largo de la depuración histórica, tienen una excepcional capacidad de perduración. Tal cualidad puede advertirse en el concepto de ciudadanía, que a través de los tiempos ha expresado el vínculo jurídico existente entre individuo y las diferentes organizaciones políticas. A partir de la modernidad, la ciudadanía significará un sentimiento de pertenencia al Estado de derecho, haciendo alusión al conjunto

de derechos políticos de los que se desprende la participación de los miembros en la vida estatal.

A continuación se intentará explicar la continuidad existente entre la concepción de ciudadanía en la época clásica y la concepción moderna de la misma, teniendo en cuenta que, tal y como manifiesta Marshall (1998), esta linealidad de conceptualizaciones a través de la historia ha logrado definir los derechos de los individuos frente al Estado y las clases sociales.

Por tanto, en el presente capítulo nuestra tarea será poner un orden comprensible esa jungla de sentidos, a veces opuestos, del término ciudadanía, para evitar que quede confuso. Para este propósito clarificador resulta oportuno partir de los diferentes significados que la ciudadanía ha tenido a lo largo de los tiempos. Trataremos de esbozar una especie de mapa semántico que reseñe algunos de los contextos básicos en los que dicho término se ha ido forjando.

1.2. Ciudadanía en la sociedad greco-romana, la Edad Media y la Revolución Francesa

El término ciudadanía procede etimológicamente del vocablo latino *cives*, que designa la posición del individuo en la *civitas* (ciudad). Pero es la Grecia Antigua la que inventó el ciudadano como miembro de la comunidad de ciudadanos libres organizados políticamente en la *polis* (Le Gal, 2005). Según nos explica Pérez Ledesma (2000), el concepto de ciudadanía, antes de la revolución norteamericana y francesa, era concebido como un conjunto de deberes políticos (patriotismo, obediencia, lealtad), característicos de una actitud pasiva y de una visión poco comprometida de los ciudadanos.

Esta idea de ciudadanía política tiene su nacimiento en la Grecia de la Antigüedad. Schnapper (2001) nos traslada al concepto de *polis* para explicar lo que la actividad política suponía para los griegos. Aristóteles la definía como “*la comunidad de ciudadanos organizada en constitución (politeia)*” (Schnapper, 2001; 82). La ciudadanía aludía a la relación de un individuo con su ciudad y el

ciudadano era considerado el habitante de una ciudad que se constituía como una colectividad relativamente libre, en la que sus miembros estaban exentos de lazos y de compromisos. “*Cada cual es libre de hacer lo que le plazca, mientras cumpla las leyes y no perjudique a sus conciudadanos*” (Schnapper, 2001; 82).

La dicotomía “vida pública – vida privada” que esta organización generó pone de manifiesto la limitación que los griegos le dieron a la *polis* en cuanto a que la sociedad política era algo bien distinto de la sociedad en su totalidad. El miembro de esta sociedad política se definía por el hecho de participar personal y directamente en la gestión de los asuntos comunes.

Es necesario aclarar que, tal y como expone Schnapper (2001), en este contexto histórico, no todos los que habitan las ciudades eran considerados ciudadanos. La *polis* excluía a los esclavos, las mujeres, los extranjeros y los metecos¹, de la vida jurídica de la misma, aunque sí eran partícipes de la dinámica civil, además de tener un importante papel en la economía como artesanos y comerciantes.

La Atenas del siglo IV a.C., en la que los mecanismos democráticos funcionaban con normalidad, mantenía sin embargo una profunda desigualdad entre ciudadanos libres y los demás. La democracia ateniense, a pesar de sus enormes progresos no sirvió para extender la ciudadanía a todos los habitantes de la "polis". Hubo que esperar muchos siglos hasta que todos los seres humanos fueran considerados iguales en dignidad y en derechos (Cifuentes Pérez, 2008).

Asimismo, la aparición del Estado de derecho caracteriza también a esta concepción de sociedad, en la que los ciudadanos asumían que la *polis* estaba gobernada por leyes y que éstas estaban por encima de los hombres, garantizando así el desarrollo de la vida fundamentado en la igualdad y el derecho.

¹ Los metecos eran considerados extranjeros residentes y se les atribuían determinados derechos.

La *polis* griega se identifica con valores propios de la democracia, como son la libertad y la igualdad. Añade Schnapper (2001; 83), citando a Aristóteles, que el ideal de libertad vendrá caracterizado por “*ser gobernante y gobernado (...), vivir como uno quiere (...)*”, además de igualdad de todos ante la ley, derecho a no ser condenado sin juicio e idea de igualdad de oportunidades. “*Un ideal de igualdad formal, jurídica y política (...) característica de la democracia liberal moderna*” (Schnapper, 2001; 84).

La integración del individuo en el tejido social de la *polis* griega se articulaba mediante diferentes ritos y celebraciones que tenían lugar bajo el patrocinio de distintas divinidades, algunas de las cuales fueron modificando sus atributos y personalidad para poder ejercer mejor esa función (Rodríguez Ten, 2006). Esta autora resalta que la participación en ciertos festivales era de gran importancia para el ciudadano, ya que le identificaba como miembro de la comunidad, al tomar parte en los cultos cívicos que se organizaban en honor de los dioses protectores de la *polis*. Dichos cultos fueron articulados en calendarios religiosos y su carácter excluyente servía para establecer de forma clara los límites entre quién era miembro de la *polis*, y quién no, así como determinadas jerarquías internas. En estos cultos participaban los hijos e hijas de los ciudadanos en los que la mayoría de las veces, se trataba de un pequeño grupo de niños, hijos de las familias más ilustres. El objetivo de estos actos era prepararlos para las funciones y obligaciones que tendrían dentro de la comunidad. Los únicos que alcanzarían la ciudadanía serían los niños, ya que las condiciones básicas para ser ciudadanos era ser hombre, libre e hijo de ciudadanos. El papel de las niñas era relegado a la preparación para ser futuras esposas y traer al mundo hijos legítimos que heredarían propiedades y derecho a la ciudadanía.

La idea de ciudadanía evoca, por tanto, de la Grecia clásica, en la que, según definición aristotélica, el hombre era un “*animal político*”. La ciudadanía tiene dos características fundamentales: pertenece sólo a una élite y representa un vínculo de carácter religioso. Así lo especifica Aristóteles en su obra *La Constitución de Atenas* (1970).

Con la *polis* surgió, por primera vez, lo que nosotros denominamos Estado, aun cuando la palabra griega puede traducirse lo mismo por estado que por ciudad. La *polis* es el centro dominante, a partir del cual se organiza históricamente el período más importante de la evolución griega. La pertenencia a una ciudad tenía para los griegos un valor ideal, análogo al sentimiento nacional para los modernos. Lo realmente nuevo y lo que en definitiva trajo consigo la progresiva y general urbanización del hombre fue la exigencia de que todos los individuos participaran activamente en el estado y en la vida pública, y adquirieran conciencia de sus deberes ciudadanos completamente distintos de los relativos a la esfera de su profesión privada (Gutiérrez, 2006).

Consideraremos dos acepciones que Aristóteles (citado por Le Gal, 2005; 34) en su obra *Política*, hace respecto a la ciudadanía:

1. ¿Puede un ciudadano limitarse a vivir en un territorio, disfrutar de los derechos que se le garantizan, defenderlos en caso necesario ante los tribunales y dejarse gobernar? Para Aristóteles el ciudadano debe participar activamente en los asuntos de la ciudad (*polis*) y en las asambleas. De esta forma podrá ser gobernado y gobernante.
2. ¿El niño es un ciudadano? Para Aristóteles, se le debe considerar como ciudadano, aunque no en sentido estricto, introduciendo distinciones entre ciudadanos activos y pasivos.

No obstante, es necesario diferenciar entre el concepto de ciudadanía en Grecia y en Roma. La ciudadanía romana prefigura, en más aspectos que la griega, la moderna concepción de ésta. La idea romana de ciudadanía hace referencia a un status integrado por un núcleo compacto de derechos y deberes que definían la posición de las personas libres (Pérez Luño, 2006). El ciudadano es un sujeto de derechos en el terreno familiar, económico, judicial, religioso, aparte de su estatus político.

El concepto romano de ciudadano supuso en su momento una innovación, una ruptura total con la experiencia precedente: la de algunas ciudades

griegas. Han pasado los siglos, y aquella novedad no ha perdido su frescura (Pereira-Menaut, 2005). La democracia moderna ha heredado de Roma la identificación de ciudadanía en términos jurídicos, ya que de la extensión romana a poblaciones y extensiones conquistadas surgieron relaciones entre las personas que dieron lugar a situaciones que demandaban una nueva forma de organización social.

Nos explica Schnapper (2001) que dejaron de existir las clases intermedias, sobre las que se fundamentaba la ciudad griega, para dar lugar a “hombres” entendidos como ciudadanos, con derechos civiles, que los políticos romanos intentaban regular, desde un acercamiento a la ciudadanía universal. Si bien es cierto, que en la práctica el estatuto de la ciudadanía seguía siendo ejercitado desde la estirpe, es decir, la participación en la vida pública era monopolio de los ciudadanos ricos, así como el acceso a los cargos públicos.

Los ciudadanos (*cives romani*) tenían derechos públicos: *voto activo*, *pasivo*, para ser elegido, y *sagrado*, para desempeñar funciones religiosas; y privados: de propiedad, para comprar, vender, negociar; y de matrimonio, para contraer matrimonio legítimo.

Había personas que no tenían ninguno de estos derechos: los esclavos. Podían ser hijos de otros esclavos o prisioneros de guerra. Dependían totalmente de su amo, que tenía derecho de vida y muerte sobre ellos. Había otro grupo, el de los libertos, que habían logrado los derechos privados, no los públicos, por un decreto de libertad, que se lo podía dar el mismo amo por agradecimiento a algún servicio importante o a su fidelidad, por ejemplo.

Explica Pereira Menaut (2005) que el “*Ius Civitatis*” se podía conseguir de varias maneras: por nacimiento (hijo legítimo de padre “*civis*”), por liberación de la esclavitud, comprándolo por una buena suma de dinero a algún magistrado competente, o por conquista. En este caso dependía de la anexión de los pueblos conquistados. Frecuentemente se convertían en provincias romanas y se les concedían por tanto los mismos derechos que a la metrópoli. Esto supone que en Roma, estamos ante dos dimensiones de la vida de los

hombres y, por ende, de las sociedades. Por una parte, la dimensión que llamaremos *política*. Por otra, todo aquello vinculado al origen, lengua, costumbres etc., a lo que llamaremos *étnico-histórico*: todo aquello que un pueblo ha desarrollado a lo largo de su historia, que incluye una conciencia de ser un pueblo, que para ellos será una entidad histórica única por definición.

La ciudadanía (dimensión política) y la identidad (dimensión étnico-histórica) habían sido ahora separadas, independizadas. Así, cualquiera puede ser ciudadano romano independientemente de cuál sea su identidad, su origen étnico. La sociedad romana, el Estado romano, si preferimos llamarlo así, estará basada sólo en la ciudadanía. Ésta es la gran innovación. Si en Atenas, por ejemplo, para ser ateniense-político había que ser ateniense-étnico, en Roma se habían separado las dos dimensiones. Roma era una sociedad abierta, que podía integrar a otras poblaciones en su comunidad política, y así lo hizo (Pereira-Menaut, 2005).

En contraposición a la definición de ciudadanía en Grecia y Roma, donde los sujetos eran considerados *“homo politicus: además de ciudadanos son soldados”*, en la ciudad-Estado medieval característica de la Europa occidental los ciudadanos ejercían como *“homo oeconomicus: el hombre tiene libertad personal ligada a la actividad económica”* (Schnapper, 2001: 84). Los ciudadanos pasaban a formar parte de una burguesía trabajadora y de libre administración como individuos, no tanto como miembros de una familia posicionada, sino como actores de una ciudad constituida como asociación local.

El sistema feudal fue dominante en Europa durante toda la Edad Media y sirvió para asentar una economía agrícola y artesanal y una cultura simbolizada por aquellos grandes monasterios en los que toda la tradición grecolatina fue puesta al servicio del teocentrismo católico. A lo largo de varios siglos, desde el siglo V hasta el XV, la economía, la política, la cultura y la sociedad entera formaron una totalidad histórica y una síntesis simbólica dirigida por el Papado y por la Iglesia católica. Las relaciones económicas y sociales no contemplaban

el concepto ni la práctica de la ciudadanía, pues siervos y plebeyos carecían de derechos y libertades individuales (Cifuentes Pérez, 2008).

Durante los primeros siglos de la Edad Media se perdió la noción de ciudadanía. El ciudadano pasó a ser súbdito y vasallo del señor (relación feudal que sustituye a la idea de estado que había con el Imperio Romano). Los términos con protagonismo en la vida social, anteriores al ciudadano moderno, eran súbdito, creyente, vasallo en una relación feudal, o aprendiz, oficial o maestro en un gremio o en una corporación económica.

En el siglo XIV, coincidiendo con la emergencia de la clase burguesa en algunas ciudades medievales, el concepto de ciudadano y de ciudadanía tuvo sus primeras bases en esos ciudadanos burgueses, banqueros y comerciantes, conscientes ya de su incipiente poder económico y de sus derechos como individuos. La misma noción de burgos, de las ciudades bajomedievales, está ya asociada a la conciencia de ciudadano, de pertenencia a la ciudad. El feudalismo comenzaba lentamente a ser superado por la dinámica urbana, comercial y financiera de algunas ciudades europeas. La clase burguesa iba a adueñarse progresivamente del protagonismo de la historia económica y social de Europa y, con el tiempo, se haría dueña del poder político en Europa y en el mundo entero (Cifuentes Pérez, 2008).

Los creadores de las ciudades europeas de la Baja Edad Media, los burgueses, comenzaron a tomar conciencia de su capacidad de crear y distribuir riqueza y dinero mediante el comercio y la banca. Durante los siglos XVII y XVIII los ciudadanos europeos instalados en la riqueza de sus municipios, de sus poderosas ciudades, fueron adquiriendo conciencia plena de sus derechos sociales, económicos y políticos.

A lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX se libró en toda Europa la batalla por la dignidad y la igualdad por parte de las clases más desfavorecidas; la culminación de toda esa lucha fue, sin duda, el gran episodio de la Revolución Francesa (1789) que supuso el triunfo de la burguesía y el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de los ciudadanos. Fue el fin del Antiguo

Régimen, de la Monarquía tradicional y absolutista y el final del poder político de la nobleza y del clero (Cifuentes Pérez, 2008).

Pérez Ledesma (2001) pone de relieve que, a partir del siglo XVIII, el concepto de ciudadanía pasa a tener implicación en los derechos políticos, civiles y/o sociales. Si bien, éstos estarán determinados por las condiciones institucionales o socioculturales propias de una idea de sociedad política y democrática elaborada por atenienses y romanos y reinventada por las ciudades-Estado de Europa occidental (Schnapper, 2001).

El concepto de ciudadanía relacionado con el Estado-nación cobró nuevas dimensiones a fines de la edad moderna y se aproxima mucho a lo que hoy entendemos como ejercicio de la misma. Nació en el siglo XVIII, como ya hemos adelantado, y tiene como función principal integrar a todos los individuos en la vida política de una comunidad que se presenta ideal para sus ciudadanos.

Desde ese momento, la idea de ciudadano se identifica con persona, desapareciendo, entre otras, las condiciones excluyentes asociadas con la edad, el sexo y la propiedad, propias de la *polis* (Arango, 2006).

Conviene detenerse un instante en la consideración del modelo de ciudadano elaborado a partir de la Revolución Francesa y su evolución, ya que de éste surgirá también el modelo que influencia a los liberales españoles, frente al que se posicionan los republicanos. Son varios los autores y autoras que coinciden en determinar el nacimiento del concepto de individuo-ciudadano, tal y como lo entendemos hoy, aproximadamente en 1789 (Cortina, 1998; Schnapper, 2001; Rosanvallon, 2006). La idea de ciudadanía se inspiró en los principios de la democracia griega y en la república romana, sobre la base de la libertad civil: libertad de opinión, libertad de asociación y de decisión política; derechos que, posteriormente, serían reconocidos como derechos naturales y sagrados (Jans, 2007).

Una de las mejores expresiones de los nuevos tiempos que inauguraba la Revolución Francesa fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del

Ciudadano (1789). En ella se proclamaba la igual dignidad de todos los hombres y se reiteraba el lema revolucionario de la libertad, la igualdad y fraternidad que nos vinculaba a todos los seres humanos. La clase burguesa individualista y liberal proclamaba su fe en el progreso, en la racionalidad científica y en el avance de la humanidad hacia metas superiores. Fue una Declaración que se llamó Universal, pero no alcanzó a todos los seres humanos. Los ciudadanos pasivos quedan excluidos del pleno derecho a la ciudadanía. La Constitución de 1791, que venía precedida por la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, estableció varias condiciones para el derecho a sufragio, como el hecho de pagar impuestos o el grado de riqueza. Así, tal y como explica Le Gal (2005), las mujeres, los niños, los pobres, los vagabundos, los sirvientes, los esclavos y los extranjeros no se consideraban propiamente ciudadanos.

La Ilustración no fue capaz de superar los límites de su tiempo, el siglo de las Luces, el siglo XVIII, pero según Cifuentes Pérez (2008), puso los cimientos de la nueva cultura política basada en los derechos y libertades individuales de toda la Humanidad, con independencia de cualquier condición económica, social y cultural. La revolución de 1789 sentó las bases de la ciudadanía moderna, pero apoyada en un concepto liberal y burgués del ciudadano, que dejaba fuera a los proletarios y las mujeres.

Este nuevo estatuto se caracteriza por la igualdad, la individualidad y la universalidad, directamente consecuencia de la conquista de los derechos civiles llevada a cabo en este siglo (derecho a la vida, libertad de decisión, los derechos de propiedad, la libertad de desplazamiento, etc.). La pertenencia al cuerpo social no acepta criterios de exclusión, excepto los basados en lo que se considera una dimensión natural (menores, mujeres, criados, mendigos y vagabundos), teniendo en cuenta que nunca atenten contra el principio igualitario (Arango, 2006).

A modo de síntesis, podemos distinguir al menos tres aspectos relevantes en esta nueva concepción de ciudadanía: la ciudadanía legal (igualdad abstracta ante la ley, frente a la ciudadanía diferenciada de los privilegios

locales, corporativos y estamentales), la ciudadanía política (del ciudadano como sujeto político que participa en el gobierno de los asuntos públicos) y la ciudadanía nacional-estatal (del ciudadano como miembro del Estado organizado como nación, y no a través de cuerpos intermedios, claramente distinguido del extranjero).

La ciudadanía legal remite al ciudadano como un individuo. Pero esta afirmación puede entenderse de dos modos. En primer lugar, la ciudadanía moderna es un estatus que implica una igualdad abstracta entre individuos que cuentan como tales ante el Estado, y no ya como miembros de una ciudad o una corporación concreta. Influencia del liberalismo: hombre antes que ciudadano. De ahí arranca la distinta concepción de los derechos en las tradiciones liberal y republicana: garantías, límites, soberanía popular ilimitada. En segundo lugar, hay que hablar de la ciudadanía como un estatus político. A nuestro juicio, lo más significativo de la Revolución Francesa es la recuperación de la ciudadanía como categoría propiamente política, de la condición de ciudadano como sujeto político activo. Al depositar en el pueblo no ya sólo el origen de la soberanía, como hicieran las soberanías contractuales, sino el ejercicio de las mismas, las revoluciones francesa y americana recuperaron la ciudadanía como principio igualitario de pertenencia a una comunidad política y convirtieron al ciudadano en protagonista de la vida pública. Aquí la ciudadanía recupera su antiguo sentido de participación en el gobierno de la *res pública*.

La Revolución Francesa será, ante todo, la revolución de los ciudadanos y la cualidad de ciudadano pasará a ser, desde entonces, el centro de imputación del conjunto de derechos que corresponden a los miembros de un Estado de derecho (Pérez Luño, 2006). El Estado de derecho es la forma política en la que los poderes públicos están divididos y sometidos a una legalidad que garantiza los derechos fundamentales de los ciudadanos (ídem). La definición de ciudadano, ateniéndonos a esta clave histórica, nos remite a los términos concisos y aclaratorios expuestos por Kant, que señala expresamente: “*la situación de los ciudadanos, considerada como situación puramente jurídica, se funda en los siguientes principios, a priori*” (1793; 289-290):

- ❖ La libertad de cada miembro de la sociedad, como hombre.
- ❖ La igualdad de él mismo frente a cualquier otro, como súbdito.
- ❖ La independencia de cada miembro de la comunidad, como ciudadano.

Según la tesis kantiana, la ciudadanía consistirá en el vínculo de pertenencia a un Estado de derecho, por parte de quiénes son sus nacionales: ciudadano será la persona física titular de esa situación jurídica (Pérez Luño, 2006).

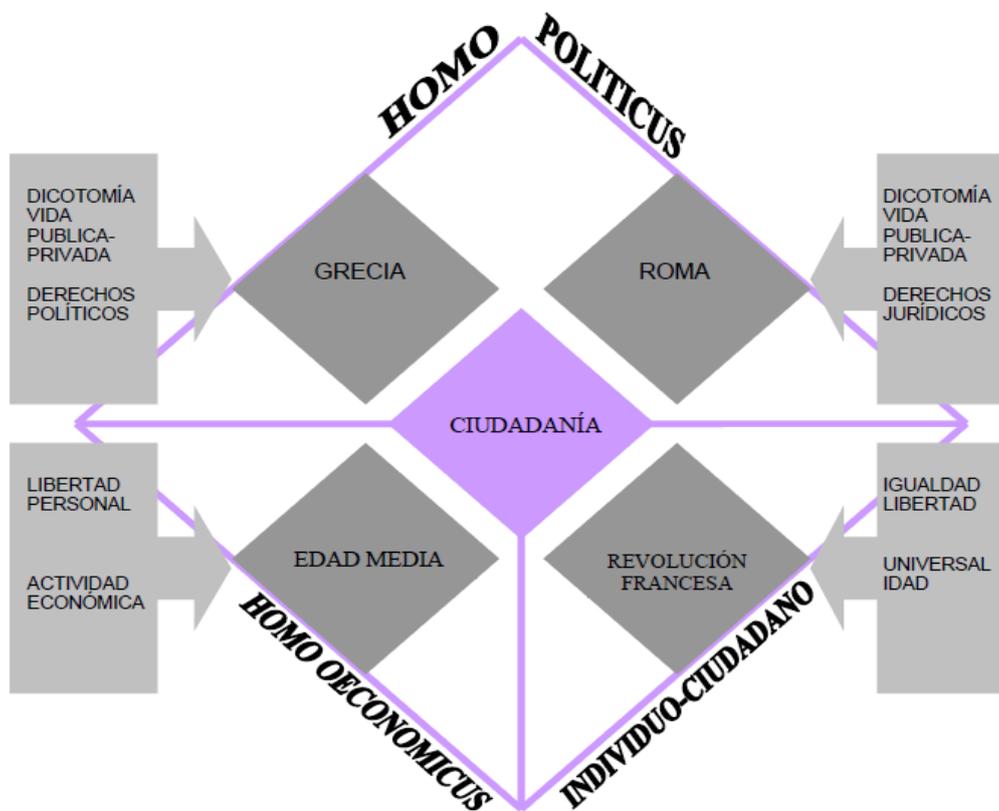


Figura 2: Evolución del concepto de ciudadanía.

Lo que tras la Revolución Francesa se origina se concita como la primera teoría democrática, en la que el republicanismo es piedra angular de valores y normas propios de la civilidad, en la que el poder se torna cívico. Desarrollaremos más adelante la concepción republicana de ciudadanía y nos centraremos ahora en dos corrientes posteriores: el modelo político liberal y el comunitarista.

La ciudadanía es considerada un todo abstracto (Arango, 2006; 54) e indivisible, igual que la nación, que debe ser organizado por un Estado centralizado (Schnapper, 2001). Es a partir del siglo XIX cuando, tras la consecución de derechos propios de la vida política (libertad de reunión, de asociación, derechos a sufragio, a la participación política, etc.), es decir, los derechos que se ejercen colectivamente, se concibe al sujeto como un individuo libre, que toma las decisiones sobre su propio destino y que, con su opinión y participación, contribuye al bienestar de la sociedad. La noción moderna de ciudadanía arrastra el ideal de libertad que defiende la autonomía individual, poniendo de manifiesto la gran influencia que en este concepto ha tenido el liberalismo.

También en España se produce, durante el siglo XIX, un debate público en torno al concepto de ciudadanía, sus repercusiones y connotaciones, coincidiendo en gran medida con la Constitución de 1812, muy influenciada por la francesa de 1791.

La Constitución, según Peyrou (2007), determina un “sufragio universal” a tres niveles (parroquia, partido y provincia), en el que se establecen determinadas condiciones que dividen a los españoles en aquellos que gozan de derechos civiles y los que pueden ejercer de ciudadanos participando en la vida política.

La concepción moderna de ciudadanía está íntimamente relacionada con el nacimiento en nuestra sociedad de la idea de representación (a su vez inevitablemente relacionado con la democracia). Las instituciones políticas nacen para representar a los ciudadanos, intentando así garantizar la eficacia del gobierno y alejar la idea de que los ciudadanos son extraños a la política (Schnapper, 2001). Se traslada, además, la idea de libertad proveniente de la edad media, en la que los principios propiamente ciudadanos son universales, aunque cada individuo debe ejercer concretamente sus derechos.

A mediados del siglo XIX, la tendencia republicana se hace muy visible en la sociedad española, que maneja un concepto de ciudadanía basado en la

posesión de derechos y libertades y en la participación política, materializada en el sufragio universal masculino. Esta ciudadanía está impregnada de moralidad e inclusión. Se considera que el pueblo está plenamente capacitado para deliberar y no existe ningún criterio de exclusión que no sea la edad o el sexo.

El sufragio universal debe necesariamente solucionar los problemas del pueblo porque ellos serán los que dicten siempre las resoluciones, que ningún interés exclusivo de los ricos o de los más acomodados podrá prevalecer ni sostenerse contra la voluntad general del mayor número; y que como la utilidad general es la norma de toda justicia y nadie es juez más competente de esta utilidad general que el mayor número tienen por necesidad que ser las más arregladas en lo posible a la utilidad general (Peyrou, 2000; 231).

1.3. Modelos de ciudadanía

La ciudadanía no es algo unívoco, en el sentido de que no se entiende de una única manera. En este recorrido histórico dicha circunstancia ha quedado suficientemente clara, y en la modernidad esta pluralidad no es una excepción. Ahora es tiempo de presentar los tres principales modelos de ciudadanía a partir de los que se ha configurado nuestra más reciente historia sociopolítica: el liberal, el comunitarista y el republicano (aunque hay algunos más, como el diferenciado, el multicultural, etc.).

1.3.1. Concepción liberal de la ciudadanía

La noción de ciudadanía tiene sus orígenes a lo largo de la historia con diferentes formas, que dan lugar a diferentes enfoques sobre la ciudadanía en la mayoría de los países. Las dos fuentes que establece Le Gal (2005) son:

- La primera, heredada de las repúblicas de Grecia y Roma antiguas, se centra en el individuo como miembro de una comunidad política; la lealtad a

la patria y la predominancia de los derechos fundamentales. Los derechos individuales quedan subordinados al cumplimiento de los deberes sociales.

- La segunda fuente es la tradición liberal. Los derechos del ciudadano son los derechos del hombre promulgados, delimitados, sancionados, garantizados y convertidos en efectivos. Todos los individuos son iguales y depositarios de derechos inalienables que no pueden ser anulados por ninguna institución social, ni siquiera el Estado.

Karl Marx defiende, desde sus primeros escritos, una actitud crítica que denuncia una fractura entre el hombre como individuo, cuyas posibilidades de actuación en la sociedad civil se hayan condicionadas por la desigualdad en el reparto de bienes, y el ciudadano como sujeto titular de relaciones formales iguales en el seno de la comunidad política (Marx, 1843). El Estado liberal, en sus primeras etapas, negaba el pleno ejercicio de la ciudadanía y discriminaba jurídicamente a las mujeres, los analfabetos y los pobres (sufragio censatario).

El ejercicio de la ciudadanía en el Estado liberal viene condicionado por una *autoconcentración de los ciudadanos en sus derechos frente al estado y frente a los demás individuos, aderezado por una incesante lucha por su reconocimiento mediante un estatuto de derechos subjetivos jurídicamente tutelados* (Rubio Carracedo, 2007; 67).

La Revolución Francesa representa un hito en la historia de la ciudadanía. Por más que estuviese lejos su universalización, la Revolución supuso la recuperación de la concepción de ciudadanía como capacidad de control de la vida pública, al tiempo que establecía el principio de igualdad que la hacía potencialmente abierta a todos. Al mismo tiempo, la ciudadanía fue vista en aquel momento no sólo como un estatus del que disfrutar, sino como un modo de vinculación y compromiso. Se pone en el centro de la política la cuestión de la inclusión, mucho más que la participación activa. Se trata de reinventar para la nueva sociedad individualista el equivalente de los antiguos lazos de fidelidad y protección. El concepto de ciudadanía queda de nuevo dissociado de su elemento democrático.

La reacción conservadora tras la Revolución se guía por el temor a la democracia. El gran debate del momento es el que enfrenta a liberalismo y democracia. El liberalismo no tiene como centro la autonomía política, el autogobierno, sino la autonomía individual. Exige que el gobierno cuente con el consentimiento de los ciudadanos, no que sea el gobierno de los ciudadanos.

Los liberales tratarán de limitar la soberanía popular por medio de mecanismos e instituciones que eviten o disminuyan la amenaza potencial que entraña para los derechos individuales; sistemas de controles, limitaciones, dispersión del poder, federalismo.

El liberalismo se servirá de la idea de capacidad, entendida como capacidad de obrar según la razón, como barrera frente a la amenaza democrática. El liberalismo trató de promover una disposición de los ciudadanos alejada de los asuntos públicos.

Tal y como expone J. Rawls (1996), la ciudadanía liberal no necesariamente implica una participación en lo público, sino que el ciudadano tiene, a nivel personal, unos derechos fundamentalmente jurídicos, que le ofrecen garantía y los cataloga como tal.

La idea de ciudadanos impone un deber moral, no legal, el deber de la civilidad (...) (1996; 252).

En esta misma línea, Acquarone y Caleri (citados por Colom y Rincón, 2006) añaden que la pertenencia de los individuos a la organización social propia de un territorio origina una situación jurídica que los convierte en ciudadanos, los que a su vez, ejerciendo como tales, hacen valer sus derechos de cara a esta organización, de forma igualitaria. Es decir, los ciudadanos no están condicionados por su naturaleza o estilo de vida de cara a su identidad pública, sino que los derechos fundamentales a los que se refieren los principios universales del ciudadano están relacionados con la libertad individual, la igualdad ante la ley, etc. (Rawls, 1996).

Por tanto, el instrumento que conforma la ciudadanía no es otro que la justicia, principal vertebradora de la sociedad liberal.

En el liberalismo la gran virtud se asienta en la justicia y un Estado justo debe ser mínimamente intervencionista (Ackerman, 1993; 201).

Las características propias de la ciudadanía desde la perspectiva liberal que nos presenta este autor, se concretan en cinco (Rawls, 1996):

- Libertad. El liberalismo entiende la libertad como la no interferencia del Estado (entendiendo interferencia como dominación) con respecto a la libertad soberana del individuo. A este tipo de libertad se la conoce como libertad negativa. Se supone que es únicamente el individuo el que puede llevar a cabo su libertad efectiva.
- Uso instrumental de la moral pública. La moral se reserva para el ámbito privado quedando reducida la moral pública a la esfera que establece la legalidad. Todo estaría basado en una racionalidad estratégica que separaría lo privado de lo público.
- El individualismo es el elemento clave de la ciudadanía liberal, sobre todo como reacción al despotismo del Antiguo Régimen. El liberalismo ha primado fuertemente los derechos individuales y su esfera de acción. El bien individual queda por encima del bien común y la finalidad del Estado ha de ser meramente instrumental, es decir, permitir la libertad de los individuos sin interferir en ella.
- Participación política. El liberalismo basa la relación del individuo con la política a partir de la lógica del beneficio particular. La concepción de los derechos políticos es instrumental, y puede llegar a favorecer cierta pasividad ciudadana. El modelo liberal se define como representacional, es decir, el individuo otorga la representación de sus intereses a una élite política de profesionales.
- Neutralidad del Estado. El Estado debe quedar al margen de las morales y las concepciones particulares del bien. El Estado no debe interferir ni posicionarse en cuestiones éticas.



Figura 3: Características de la ciudadanía liberal.

Las instituciones públicas tienen, por tanto, el fin de sustentar la justicia, que proporcionará a los ciudadanos su bien específico individual. Ante esta posición, se induce un *relativismo moral* (Colom y Rincón, 2006; 103) que provoca las primeras reacciones en contraposición a este individualismo.

T. H. Marshall (1950), en una época posterior, presenta un concepto renovado de ciudadanía, ofreciendo una perspectiva liberal que procura sustituir la óptica romana, ya obsoleta desde las revoluciones liberales. Según recoge Rubio Carracedo (2007), aparece una ciudadanía que conlleva pertenencia a un estado-nación, en cuanto que éste es un territorio de soberanía excluyente e incluyente regulado por un estatuto de derechos políticos, civiles y sociales.

Marshall, partiendo del análisis de la historia británica, distingue tres dimensiones en la ciudadanía moderna: la civil, la política y la social.

Capítulo 1: Evolución del concepto de ciudadanía. Una referencia histórica

- La ciudadanía civil comprende los derechos necesarios para la libertad personal, la libertad de expresión y de pensamiento, los derechos de propiedad y los derechos a la justicia. Fueron los primeros derechos conquistados para enfrentar el abuso en el ejercicio de la autoridad; y el Estado debe ser garante de estos derechos civiles y protegerlos contra los abusos.
- La ciudadanía política supone el derecho a participar en el ejercicio del poder político a través del voto y el derecho a ser elegido.
- Pero la contribución de Marshall es agregar la dimensión social de la ciudadanía, conformada por los derechos a la educación, al bienestar y a la seguridad económica y social. Este concepto de ciudadanía social incluye derechos y también obligaciones, tales como el derecho y la obligación del trabajo, el pago de impuestos, la educación de las nuevas generaciones, el acceso a la salud, etc.

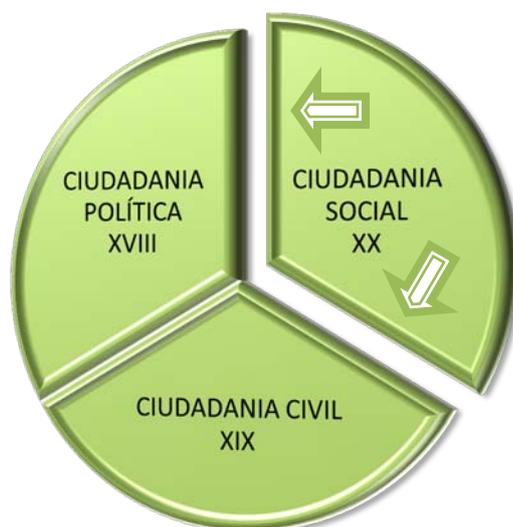


Figura 4. Dimensiones de la ciudadanía moderna, según T. H. Marshall.

Estos derechos sociales fueron conquistados en la Europa de fines del siglo XIX y comienzos del XX, con clara posterioridad a los derechos civiles y políticos y se corresponden con el desarrollo de: la industrialización, las instituciones del Estado moderno y con el reconocimiento del sindicalismo,

entre otros factores; paralelamente, en América, son producto de años de luchas sociales inspiradas desde movimientos de presión, partidos de izquierda, programas de gobiernos o en último caso desde el estado. Así la periodización realizada por Marshall, ampliamente criticada como también aceptada, establece que los derechos civiles fueron consagrados en el siglo XVIII, los políticos en el siglo XIX y los sociales en el siglo XX.

Así los derechos sociales constituyen un ingrediente importante en la construcción y desarrollo de la ciudadanía en la medida en que le asignan contenido. Se presentan como relaciones sociales cambiantes que se construyen como resultado de la interacción entre participación social e intervención del Estado.

Según Rubio Carracedo (2007), lo más discutible de la concepción de Marshall es que prioriza una identidad cultural colectiva unitaria, es decir, un proyecto de integración de las diferencias en el grupo hegemónico.

La ciudadanía se halla constituida por dos elementos: el contenido y la titularidad (Pérez Luño, 2006). El tránsito del Estado liberal al Estado social de derecho, planteó la ampliación del contenido de la ciudadanía para integrar en el seno de la ciudadanía social una serie de derechos, de índole económica, social y cultural, que en su ancestral significado rebasaban el concepto de ciudadanía. La ciudadanía social indujo a confundir el concepto de ciudadanía con una noción genérica en la que su contenido coincide con los derechos y libertades que corresponden a los miembros del Estado social de derecho.

1.3.2. Concepción de ciudadanía desde el comunitarismo

Los comunitaristas, postura absolutamente contraria los valores liberales, defienden, como recoge Taylor (1994), que los derechos individuales y las libertades personales no pueden desarrollarse fuera del seno de la comunidad, ya que el individuo, como tal, no nace, sino que se hace autónomo en la comunidad que le da herramientas para ello. El comunitarismo, como su propio nombre indica, privilegia la comunidad sobre el individuo, poniendo por delante

los vínculos de adhesión grupal con respecto a la libertad individual, y quedando el bien común por encima del pluralismo (Horrach, 2009).

Los comunitaristas sostienen que los vínculos sociales determinan a las personas, y que la única forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. Los comunitaristas mantienen que las premisas del individualismo traen consecuencias moralmente insatisfactorias, tales como la imposibilidad de lograr una comunidad genuina, el olvido de algunas ideas de la vida buena que serían sustentadas por el Estado y una injusta distribución de los bienes.

Según Horrach (2009), el comunitarismo no parte, como sí hacía el republicanismo y el liberalismo, de unos principios definidos sobre lo que se entiende por justicia, sino que éstos se someten al consenso grupal. En los casos más dogmáticos la lealtad al grupo viene impuesta, dejando fuera de la comunidad a quien no acepta los criterios de la misma.

La justicia no es, por tanto, la única virtud que sustenta a la sociedad, sino que, tal y como exponen Colom y Rincón (2006), no es más que una más de las virtudes que debe actuar cuando otras virtudes fundamentales han fallado, tales como solidaridad, altruismo o cooperación.

El comunitarismo acusa una “*tendencia estructural a priorizar las razones de la comunidad sobre las razones de la libertad*” (Rubio Carracedo, 2007; 78), mientras que el liberalismo iría en la dirección contraria. Muy lejos de la neutralidad propia del liberalismo, el estado debe intervenir con políticas decididas para así preservar los bienes comunes a la sociedad (a la comunidad). La ciudadanía comunitarista se caracteriza por (Rubio Carracedo, 2007):

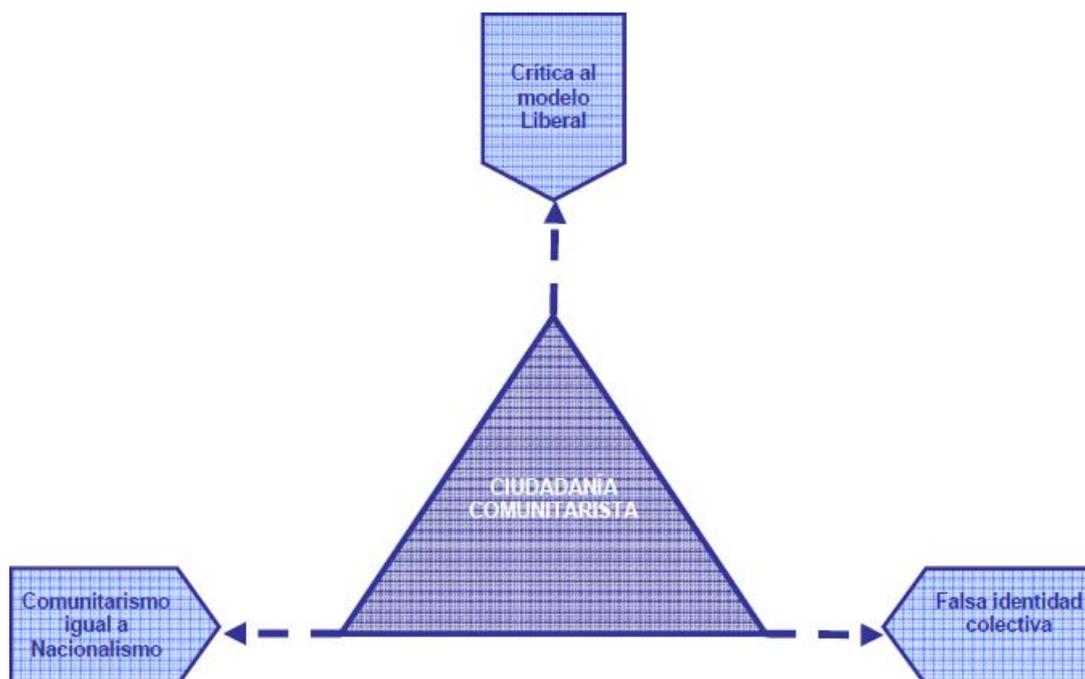


Figura 5: Características de la ciudadanía comunitarista.

La idea de fondo consiste en una recuperación de valores, se dice, desaparecidos, y vínculos que ya no existen. También se defiende una activa participación política, aunque al servicio de la identidad colectiva y sus intereses correspondientes. Políticamente el estado no puede ser neutral (como es la finalidad del caso liberal), sino que debe intervenir en defensa del bien común para preservar los valores y principios comunitarios.

Es oportuno examinar, tal y como afirman Lorenzo y Benedicto (2010), que para los comunitaristas la atención en las relaciones y los vínculos compartidos descansa sobre el principio según el cual las actividades desarrolladas en común son las que alcanzan los mayores logros y bienes para el ser humano. Continúan estos autores explicando que desde este planteamiento, se supera la perspectiva individualista que defiende la capacidad del hombre para autorrealizarse al margen de la sociedad.

Las personas no pueden desarrollar al máximo sus potencialidades, ni alcanzar la autorrealización que con ellas se corresponde, sin la participación de la sociedad y las instituciones que ellos mismos han creado (Taylor, 1996; 12).

Como afirma el profesor Lisón (2008) las personas inventan y reinventan las condiciones emocionales y cognitivas desde las que es posible la justificación crítica de los valores que son reconocidos históricamente como válidos. Por tanto, para desarrollar un juicio moral no bastará con adoptar sin más los usos y costumbre presentes en una sociedad en un momento dado, aunque las prácticas y costumbres constituyen el marco comunitario en el que se desarrollará la formación del criterio moral.

El nacionalismo es uno de los casos más extendidos de comunitarismo, estructurado a través del esquema inclusión/exclusión, pretendiendo apuntalar un nosotros en sentido antagónico, que marque diferencias con aquellos que queden fuera del “cerco propio”. Una de las paradojas más delatadoras de los nacionalismos consiste en que el individuo es prácticamente absorbido por completo por su comunidad de pertenencia. De esta manera, la dinámica del grupo coarta y lesiona el desarrollo autónomo de los individuos. Es un modelo que apela fuertemente por el reconocimiento de las diferencias (comunitario), mientras que a los miembros se les restringe ese mismo derecho (individuo), (Horrach, 2009).

Resumiendo, los fundamentos del comunitarismo serían:

1. El carácter constitutivo de la comunidad en el individuo.
2. El carácter histórico y cultural de la comunidad.
3. Predominio del bien sobre la justicia.
4. Necesidad de la existencia de sociedad civil independiente del Estado y del Mercado.
5. Particularismo ético.

Así, el ciudadano comunitarista:

1. Reconoce la prioridad de los deberes frente a la comunidad sobre los derechos individuales.
2. Asume responsabilidad sobre la conservación (evolución) de la comunidad histórica.

3. Es patriota.
4. Reconoce la existencia de deberes especiales para con la comunidad inmediata.
5. Promueve relaciones de amistad, amor, cuidado y buena vecindad.
6. Participa en labores del voluntariado y proyectos vecinales.
7. Es miembro activo de las asociaciones, clubes e iglesias.

1.3.3. Republicanismo y ciudadanía

La crisis profunda del modelo liberal, unida al cuestionamiento en torno a los excesos propios de un empacho de “colectividad”, dio paso a una “reconstrucción” del republicanismo más tradicional, convertido en neo-republicanismo (Rubio Carracedo, 2007), que comporta una concepción de la ciudadanía que rescata la participación en lo público que el liberalismo había convertido en individualismo y pasividad. La política es concebida como una moral social, con la necesidad de vertebrarla con la educación, para de esta forma “*expandir las virtudes sociales que la política promulga*” (Colom y Rincón, 2006; 116)

La comunidad es importante, por las normas y valores construidos desde la colectividad que ésta conlleva, pero lo verdaderamente importante es el ciudadano en comunidad. Lo más característico de la ciudadanía republicana es el “*compromiso permanente con lo público*” (Rubio Carracedo, 2007; 86). Continúa este autor explicando que el individuo es educado desde la infancia como un ciudadano, cuya vinculación a lo público le caracteriza como tal, juntos con sus conciudadanos, conviviendo desde el compromiso con las instituciones democráticas, con la finalidad de buscar el bien común, sin excluir la consecución del bien común.

Este modelo ha ido adquiriendo más relevancia debido a algunos problemas del modelo liberal, en la segunda mitad del siglo XX. De todas formas, aunque se plantee como una alternativa al citado liberalismo, no pocos autores consideran que es inevitable un acuerdo entre una y otra opción, un modelo mixto (Horrach, 2009).

Entendemos que la modernización del concepto de ciudadanía republicano es una de las influencias más potentes en la significación actual de ésta, lo que nos induce a dedicar especial atención a las características propias de la visión republicana recogidas por Rubio Carracedo (2007) y Horrach (2009):

- ✓ Libertad republicana: entendida como un proyecto de vida particular que puede complementarse con la participación política, concebida como una opción y no como un deber para todos los ciudadanos. La libertad puede ser puesta en práctica tanto en la vida particular como en la pública. Cobra más importancia que en el caso del liberalismo el vínculo del individuo con la comunidad, sin llegar a los extremos del comunitarismo. El individuo puede desarrollar sus intereses propios siempre y cuando no entren en oposición con los del Estado. Éste es el desarrollo de la llamada libertad positiva. Además, se pone mucho énfasis en la educación del ciudadano en las virtudes públicas.
- ✓ Igualdad republicana: concebida como un compendio de igualdad jurídica, formal y aquélla que es capaz de garantizar la libertad plena. El republicanismo no se conforma con un tipo jurídico-formal de igualdad, sino que exige una igualación más profunda que permita corregir todas las desigualdades posibles. En ocasiones, hace más hincapié en la igualdad que en la libertad, porque se considera que la primera es requisito indispensable para la segunda, y no a la inversa.
- ✓ Justicia republicana: ordenamiento jurídico entendido como “derechos del ciudadano” y no “derechos del hombre” (concepto propio del liberalismo), que la deliberación pública puede modificar y que están recogidos en las leyes fundamentales. El republicanismo enfoca la justicia hacia el ciudadano, de manera que priman los derechos del ciudadano, en lugar de los derechos del hombre. No tiene una concepción naturalista de los derechos (inmutables), sino que éstos tiene un carácter contractual.

- ✓ Autogobierno republicano: se suaviza el concepto clásico en pro de una búsqueda de la garantía de la libertad, mediante la representación institucional.

- ✓ Deliberación republicana: lo público debe ser consecuencia de la discusión de propuestas, permaneciendo así la opinión en constante revisión. Se incentiva en este modelo la vertiente deliberativa de la discusión pública. El objetivo es que la ciudadanía pueda participar en estos procesos de interacción dialéctica o, en su defecto, que se mantenga bien informada del contenido de los mismos. Se pretende una participación general en la dinámica política (idea de deber cívico), pues a ello se vincula una posibilidad de realización de los individuos.

- ✓ Control ciudadano del poder: pretensión de evitar que se monopolice el poder, garantizando de esta forma su efectividad.

- ✓ Ciudadanía activa: contra la visión liberal de que la libertad radica en dejar en manos de unos pocos (representación) el destino de muchos, el republicanismo defiende que es necesaria una participación activa y continuada en la política, que garantice la buena gestión de lo público.

- ✓ Virtud pública: en pro de imposibilitar la corrupción mediante la integridad, la honestidad o el patriotismo.

- ✓ Educación: se trata de que el individuo, desde su nacimiento y en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida, sea instruido, no en una doctrina política determinada, sino en los deberes cívico-democráticos en condiciones privadas y públicas. La idea principal es que el ciudadano-demócrata no nace, sino que “se hace”, y por ello es preciso una educación formativa en este sentido. Se trata de que el ciudadano se instruya en lo que hace referencia a sus deberes cívicos y políticos, y a que mantenga una referencia al ideal cívico.

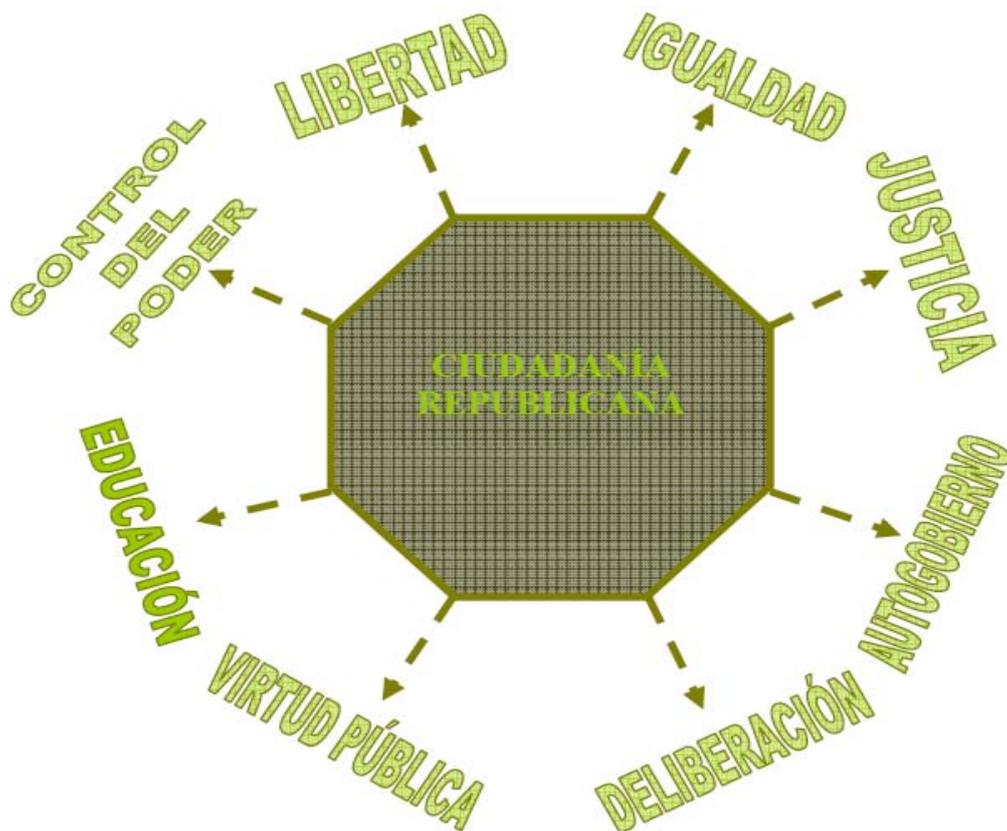


Figura 6: Características ciudadanía republicana.

Nos encontramos ante un ciudadano que toma parte en la vida cívica y que, inevitablemente, es un ciudadano político (Crick, 1998). Una democracia robusta exige la participación activa de su ciudadanía en los asuntos públicos (Abowitz y Harnish, 2006) y el concepto republicano de ciudadanía está ligado de manera inherente a esta condición.

Dentro del discurso de Rubio Carracedo sobre la ciudadanía, encontramos afirmaciones tales como que la “*democracia no nace, se hace*” (2007; 21). Desde esta perspectiva, la tradición republicana ha insistido siempre en la necesidad de inculcar la virtud cívica de modo institucional, desde la familia, la escuela o las diversas formas públicas.

Esta concepción de educación ciudadana republicana es la que nos ofrece la base teórica sobre la que sustentaremos este trabajo de investigación, en cuanto que respaldamos la afirmación “*la necesidad de la educación como*

moralización y como medio para vehicular el mantenimiento de las estructuras políticas (...)" (Dewey, 2002; 223).

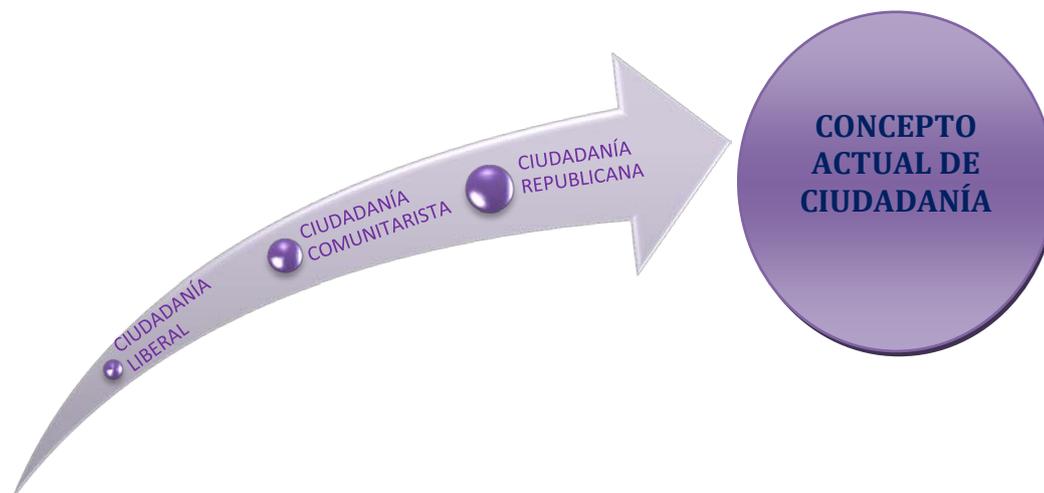


Figura 7: Evolución de los modelos de ciudadanía.

Ofrecemos, a modo de recopilación, las dimensiones más características de cada uno de los modelos que entendemos, representan la evolución histórica que nos permite situar la ciudadanía en la actualidad.

Liberalismo	Comunitarismo	Republicanismo Cívico
<i>Ciudadanía como un estatus: derechos</i>	<i>Ciudadanía como sentimiento de pertenencia</i>	<i>Ciudadanía como una práctica: civismo</i>
<i>Individualismo</i>	<i>Multiculturalismo</i>	<i>Identidad cívica</i>
<i>Ciudadanos pasivos</i>	<i>Reconocimiento</i>	<i>Participación</i>
<i>Tolerancia y pluralismo</i>	<i>Identidad cultural</i>	<i>Deberes y virtudes cívicas</i>
<i>Minimalismo cívico</i>	<i>Ciudadanía fragmentada</i>	<i>Noción robusta de ciudadanía</i>

Tabla 1: Características de la ciudadanía en las tradiciones liberal, comunitarista y republicana (Bolívar, 2007; 21).

A pesar de resaltar notablemente los tres modelos de ciudadanía expuestos con anterioridad, nos remitimos a Horrach (2009) para ofrecer una recapitulación de cuatro modelos más de ciudadanía, no tan representativos como los anteriores pero sí dignos de ser mencionados en este trabajo:

- Ciudadanía diferenciada. En este modelo se defiende una idea de colectividad más que de individualidad. Está basado en la existencia de un grupo dominante, mayoritario, que implica siempre situaciones de

injusticia. Por ello, se pretende la aplicación de concretas políticas diferenciales a favor de grupos minoritarios, produciéndose modelos de discriminación positiva a favor de grupos discriminados o colectivos marginados de una u otra manera. Se trata, por tanto, de la aplicación de medidas de desigualdad con la intención de conseguir una igualdad plena. Desde esta perspectiva, a pesar de la inclinación hacia lo colectivo, no se defiende lo común, sino la diferencia. Además, tal y como afirma Rubio Carracedo (2007), el mantenimiento de discriminaciones positivas, a la larga supondría el menoscabo de la total igualdad y la justicia.

- Ciudadanía multicultural. Contiene algunos aspectos en común con la ciudadanía diferenciada, aunque en este caso se defiende la existencia de tres clases de grupos, con sus correspondientes derechos específicos en cada caso:
 - Grupos desfavorecidos (mujeres, discapacitados). Deben tener derechos especiales por un espacio de tiempo determinado.
 - Grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas. Tienen derechos multiculturales, de forma permanente, manteniendo así de por vida la identidad diferenciada.
 - Minorías racionales. Exigen derechos de autogobierno.

Este modelo determina de forma más precisa la naturaleza de los rasgos diferenciales de cada grupo implicado. Tiene en común con el modelo comunitarista la completa absorción del individuo por parte de su grupo de pertenencia. Por tanto, el grupo tiende a coartar el desarrollo autónomo del individuo. La clave de este modelo sería que mediante la defensa de la tolerancia, se produciría el efecto contrario (acabaría con ella), ya que en lugar de producirse una integración de la diferencia, se defiende en la práctica una exclusión multiétnica.

- Ciudadanía postnacional. Los nuevos estados postnacionales, que en definitiva son los estados plurinacionales y pluriétnicos actuales, representan un modelo de ciudadanía inclusiva. Tal y como señala

Rubio Carracedo (2007), este modelo rompe la vinculación existente entre individuo y estado, defendida por Marshall. Se produce un patriotismo constitucional que fomenta la plena integración de las diferencias individuales en la sociedad. Este modelo rechaza las concepciones comunitarista y se acerca a la pretensión republicana en la que la lealtad constitucional sustituye las identidades nacionales. Dichas identidades no son rechazadas, sino que son superadas, mediante la razón y tras un profundo proceso de reflexión.

- Cosmopolitismo cívico. Es un modelo que defiende la idea de creación de un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que supere aspectos como el lugar de nacimiento del individuo o su residencia. Se trataría de superar los particularismos, en pro de una ciudadanía universal.

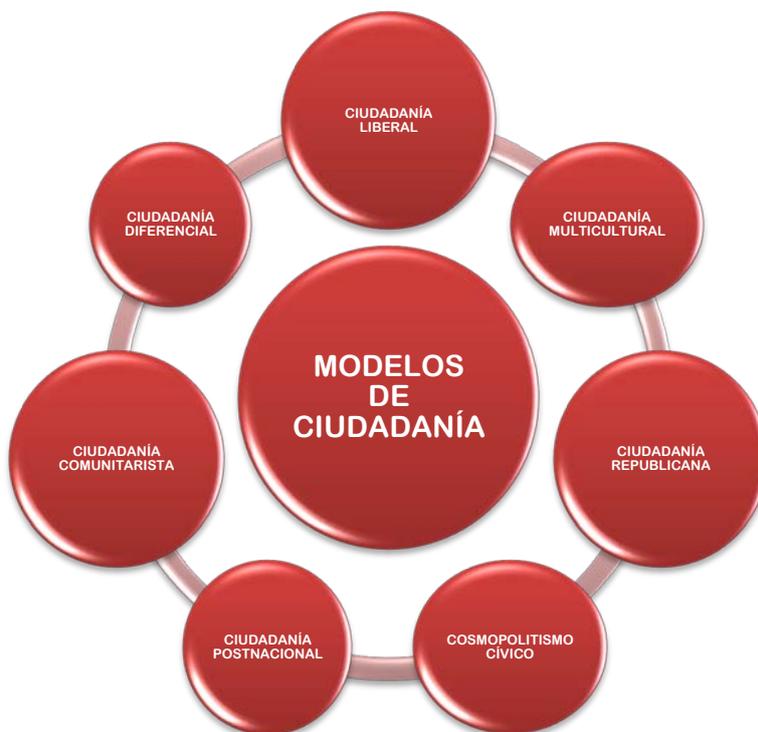


Figura 8: Modelos de ciudadanía.

Desde el desarrollo de este capítulo, hemos pretendido hacer hincapié en la evolución histórica del concepto de ciudadanía, sin obviar la necesidad de distinguir entre el discurso histórico y el discurso educativo. En el siglo XX, y

con la ciudadanía republicana como punto de partida, se han producido una serie de movimientos de renovación pedagógica que han tenido entre sus objetivos “educar para la vida” (Bisquerra, 2008).

En la posguerra surgen movimientos y personas que proponen una concepción de la ciudadanía más abierta, que con el tiempo desembocará en la educación para la ciudadanía. Entre estas personas destacamos a T. H. Marshall, autor al que hemos hecho referencia a lo largo del presente capítulo. Las modernas sociedades democráticas pueden asegurar la coexistencia de una pluralidad de visiones del mundo contradictorias. El ejercicio de ese pluralismo político se expresa a través de un consenso que tiene reglas que limitan su funcionamiento. La principal es la exigencia de la razón, es decir, la exigencia de que los desacuerdos o acuerdos se expresen mediante el razonamiento y no movidos por el prejuicio. Esto implica otorgar un papel fundamental a la educación cívica como medio para el logro del consenso (Pérez Luño, 2006).

A continuación, pasamos a comentar los acontecimientos que han favorecido el surgimiento de un movimiento de educación para la ciudadanía entre los siglos XIX, XX y XXI. Nuestro objetivo es definir los principales conceptos que se relacionan con la educación para la ciudadanía, conocer los pilares que la sustentan y repasar, históricamente, su aparición, evolución y asentamiento en la escuela.

C
A
P
Í
T
U
L
O
2

**CIUDADANÍA Y
EDUCACIÓN**

2.1. Introducción

Según hemos podido ver, tras la revisión histórica de la variación que el concepto de ciudadanía ha sufrido a lo largo de los años, una posible definición de ésta sería *aquella condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, disponen de un estatus jurídico dependiente de la pertenencia a una comunidad con base en un territorio y amparado en unas leyes que, a su vez, aseguran el reconocimiento legal de estos derechos* (Gimeno Sacristán, 2003; 35).

El republicanismo es aquella concepción de la vida que preconiza un orden democrático dependiente de la responsabilidad ciudadana (Giner, 2000; 3).

El "civismo republicano" y el "liberal" son los marcos más influyentes en la configuración actual de la educación para la ciudadanía (Abowitz y Harnish, 2006). Según Touraine (1994), estos dos enfoques de ciudadanía quedarían resumidos en:

- ✓ El de carácter republicano, hace hincapié en el papel del individuo en la política, desde sus deberes y compromisos con la sociedad, sin perder la libertad, la igualdad, la autonomía frente a los poderes del estado.
- ✓ El liberal, afirma que los derechos del individuo le vienen dados por hombre y no por ser miembro de una comunidad política. Por tanto, son derechos *naturales, inalienables y sagrados*.

De igual modo que la incorporación al concepto de ciudadanía de los derechos civiles y políticos se ha ido produciendo de forma paralela al avance de las sociedades a través de los siglos (las luchas culturales a las que hacíamos referencia anteriormente), los derechos sociales, tras los procesos generados con el nacimiento del Estado de Bienestar, se agregan a la concepción de ciudadanía, mediante una inclusión de aspectos relacionados con ámbitos como el trabajo, la salud, la educación, etc. La idea de ciudadanía que surge bajo el modelo liberal, en el que se intenta evitar a toda costa la intervención del estado en los asuntos "privados", da ahora un giro de 180°

cuando, con la aparición de los derechos sociales, se requiere y necesita la intervención del estado para garantizar la equidad en el acceso a los mismos (Gimeno Sacristán, 2003).

Para empezar, entre República y educación existe una simbiosis tal que, sin una educación cívica no puede existir la consolidación moral propia de la identidad que exige la vida en sociedad (Colom y Rincón, 2006). A lo largo de los siglos XIX y XX la escuela pública se convirtió en base del Estado-nación y en preocupación pública. La educación se concibió como una inversión indispensable de futuro.

En los años setenta se comienza a hablar de educación cívica. Entre las aportaciones principales de las décadas del siglo XX relacionadas con la ciudadanía encontramos la educación en valores, educación multicultural, habilidades sociales, educación para la convivencia, educación para la prevención de la violencia, educación emocional, etc. Mención aparte merece la propuesta de temas transversales por parte el Ministerio de Educación en 1992. Esta propuesta del MEC contiene un conjunto de aspectos relacionados con el desarrollo personal y social, por tanto, la ciudadanía estaría entendida desde una perspectiva amplia (Bisquerra, 2008).

La educación para la ciudadanía, históricamente, ha participado del núcleo de la escuela pública, que a lo largo de los años ha ido considerando una de las tareas básicas de la educación preparar a los jóvenes para vivir y ejercer como ciudadanos (Bolívar, 2008c).

A continuación realizaremos un recorrido que nos llevará a la idea de que la educación para la ciudadanía y en valores es un reto para todos. Pretendemos hacer una contribución a la explicitación de la educación en valores y para la ciudadanía, presentando aspectos relacionados con educación, ciudadanía y valores, que sin ser sinónimos, designan un núcleo formativo común. Además, nos aproximaremos a algunas propuestas pedagógicas en materia de educación cívica, como antesala al Capítulo 3, dedicado a las relaciones concretas entre ciudadanía y currículum.

2.2. Ciudadanía y educación: concepto y perspectivas

En nuestra sociedad de cambio vertiginoso, en un mundo globalizado en que las fronteras se hacen difusas y las identidades culturales se modifican, es necesario también replantear el concepto de ciudadanía: ¿qué significa formar ciudadanos en nuestra época? ¿Cómo formar ciudadanos en el marco de la educación actual? ¿Qué modelo de ciudadanía tendremos por objetivo?

Como hemos podido comprobar a lo largo del recorrido histórico realizado en el capítulo anterior, la ciudadanía se ha ido abriendo paso en la historia, imponiéndose su presencia decisiva en nuestras sociedades. Hasta la época de las revoluciones la ciudadanía se mantenía articulada, en cierta forma, a partir de las directrices formuladas por el modelo greco-romano, pero más recientemente las opciones al respecto han aumentado en diversidad y, en algunos casos, también en profundidad (Horrach, 2009).

Según Touraine (2009), en la modernidad pueden distinguirse dos conceptos de ciudadanía:

- La primera está relacionada con el espíritu republicano, con la sociedad política de la libertad y la igualdad. Hace referencia a los deberes que el ciudadano debe asumir para beneficio de la comunidad. El ciudadano es miembro de un estado nacional, es el artífice de la soberanía popular que otorga legitimidad a ese estado.
- La otra idea de ciudadanía afirma los derechos del individuo, no como miembro de una comunidad política, sino como hombre, con el sentido de universalidad que le otorga a este concepto la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. Este enfoque brinda a los individuos garantías frente a los poderes y las instituciones, y eventualmente contra ellos. Es decir, apela al derecho natural y lo vuelve inalienable frente a los posibles abusos del derecho positivo.

Civismo y escuela forman, desde el punto de vista del republicanismo, una dualidad imprescindible para alcanzar el ideal político. Es imposible pensar en

una sociedad justa, democrática y solidaria sin una educación amplia e igualitaria, que pueda imprimir a cada uno de sus miembros el carácter de una auténtica ciudadanía (Oraisón, 2005).

Intentando hacer una buena reflexión sobre la educación para la ciudadanía, es necesario que nos adentremos en la clarificación conceptual de la multitud de términos que se encuentran relacionados con los valores que demandan actualmente las sociedades democráticas. Para ello nos servimos de las aportaciones de Bustamante y Compañy (2007) y destacamos los siguientes términos:

- **Democracia.** Etimológicamente, significa gobierno popular. Si en la actualidad preguntásemos por el orden social más justo y por los principios que deben regirlo, la palabra democracia aparecería en primer lugar, casi sin dudarlo. Constituye la primera piedra para poder hablar de paz o de derechos humanos y conlleva la libre elección de un gobierno representativo de los intereses de la mayoría y respetuoso con los derechos fundamentales. No podemos entender la democracia únicamente como una forma de gobierno. Está relacionada con la deliberación pública, con la idea de que la razón y no la violencia justifica el poder del estado. Importante en este momento puntualizar la diferencia entre representación y participación. Entendemos la representación como mecanismo de elección de un gobierno y apelamos a la participación para contribuir a la sociedad civil, es decir, que éste exige que en las escuelas, las familias, la comunidad, etc. La toma de decisiones ser basada en la deliberación y la propia participación.
- **Participación.** Este término cobra especial importancia cuando de la vida pública se trata. Su significado formal se relaciona entonces con la integración, articulación o negociación en manos de la pluralidad de actores existentes en la sociedad. En la democracia, la participación, junto a la representación, se convierten en términos clave. Al participar intervenimos en los procesos que nos interesan, tanto de forma individual como en grupo (siempre más efectivo). Los procesos de

participación generan resultados satisfactorios, ya que incluyen métodos como la negociación y el diálogo. De acuerdo con Camarero (2004) todas las personas tienen derecho a la libertad de reunión y de asociación, y para defender esas libertades se desarrollan programas de participación.

- Participación educativa. El objetivo fundamental de una educación para la participación democrática es proporcionar una base cívica y moral que mejore la calidad de vida en la escuela y fuera de ella. Para que exista una educación democrática se establecen dos condiciones: que exista participación y que se acoja a todo el alumnado en igualdad de derechos y condiciones. Para el desarrollo de esta participación se necesita: en primer lugar, determinar qué valores queremos conseguir y establecer pautas de acción para llevarlos a la práctica; en segundo lugar, trabajar activamente el diálogo, fomentando un ambiente de trabajo cooperativo y grupal.

- Comunicación. Para comunicarnos requerimos intención y deseos de relacionarnos con otros y con el entorno. La comunicación es fundamental para el hombre, ya que le permite acceder a la información, intercambiarla, negociar, la discusión de ideas, apoyo, etc. Si la comunicación es el medio de transporte de la información que nos permite hacer partícipe al otro de algo que no posee: conocimientos, sensaciones, experiencias, deseos... La comunicación es considerada por muchos como la esencia de la educación. Desde este prisma, sería la escuela el lugar idóneo para promover técnicas de comunicación entre los alumnos. Algunas de ellas serían: la conferencia-coloquio, discusión formativa, mesa redonda, debate, etc.

- Discriminación. La discriminación social implica comportamientos hostiles hacia otros, de forma física o moral. A veces la discriminación no es tan explícita y nos encontramos con formas de discriminación indirecta o simbólica. La discriminación, en cualquiera de sus formas (directa o indirecta) menoscaba las posibilidades de actuar de las

personas, ya que la relación con los otros no dependería de sus características particulares, sino de la pertenencia a un grupo específico que conlleva determinadas características.

- **Violencia.** Sin duda la violencia es uno de los aspectos de la vida que más nos suele preocupar. La violencia es vivida como la ruptura de un orden establecido, referida generalmente a actos humanos que inciden contra “*el modo regular, fuera de razón, contra la justicia o con ímpetu o fuerza*” (RAE). Poblaciones enteras sufren, por decisiones de sus congéneres, matanzas, explotaciones, discriminaciones de géneros, etc. En nuestros días, la violencia ha calado tanto en nuestras vidas privadas que se ha vuelto, en cierta manera, cotidiana, lo que hace más difícil comprender todas sus dimensiones e intentar aminorarla.

- **Derechos humanos.** Se definen como el grupo de derechos, señalados como humanos y reconocidos en documentos internacionales, tales como la Declaración Universal de 1948. Estos derechos establecen la ventaja de crear un catálogo, más o menos cerrado, de derechos, dotándolos de objetividad, evitando así incertidumbre moral o jurídica. Sin embargo, esto también genera cierto reduccionismo, al sostener que lo que convierte a cualquier derecho en un derecho humano es el reconocimiento jurídico, aunque lo cierto es que el lenguaje de los derechos humanos está plagado de reivindicaciones de naturaleza ética, política, cultural o social. Los derechos humanos, por tanto, reúnen en un aspecto descriptivo, como aquellos que están recogidos en las declaraciones y demás documentos, y una dimensión deontológica, al abarcar las exigencias de justicia que deben ser objeto de positivación. Junto a la concepción que hemos dado de derechos humanos, la más común es la que los define como aquellos derechos que tiene el hombre por el hecho de ser hombre. El primero de los rasgos más distintivos de los derechos humanos es que los titulares son todos los hombres (derechos universales). Por tanto, el segundo y tercer rasgo sería que son inalienables (irrenunciables por sus beneficiarios) y absolutos (en caso de entrar en conflicto con otros requerimientos morales, los

desplazan, quedando ellos como exigencia moral a defender). Queremos resaltar las tres etapas o generaciones de derechos humanos, por tener especial relación histórica con lo que venimos explicitando a lo largo de este trabajo:

1. La primera etapa estaría caracterizada por la racionalidad y el individualismo, y dará lugar a los llamados derechos políticos y civiles, centrados de la protección de los individuos ante los poderes públicos.
 2. Las luchas sociales del siglo XIX, impulsaron una segunda generación de derechos humanos: los económicos, sociales y culturales.
 3. La tercera generación está formada por los derechos basados en la solidaridad y en la seguridad contra peligros propios de estos tiempos, como desastres nucleares o la informática.
- Ciudadanía europea. Se trata de un concepto jurídico, oficialmente instituido por el Tratado de Maastricht, que establece una nueva configuración de ciudadanía, con aspectos novedosos y esenciales como las múltiples lenguas europeas, las identidades nacionales, la exclusión/inclusión de inmigrante. Este nuevo concepto de ciudadanía implica cinco aspectos que resaltamos a continuación y que fueron propuestos por la Comisión Europea, en 1997, mediante el informe “Construir Europa mediante la educación y la formación”:
 - La dignidad de la persona. Representa el núcleo de la idea de ciudadanía.
 - La ciudadanía social. Abarca los derechos y deberes sociales, luchas contra la desigualdad, la cohesión social, etc.
 - La ciudadanía paritaria. Implica rechazo hacia los prejuicios sobre minorías étnicas, mujeres. Representa el valor de la igualdad.
 - La ciudadanía intercultural. Es el valor de lo plural, la apertura a la diversidad, a las distintas culturas.

- La ciudadanía ecológica. Exige la preservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

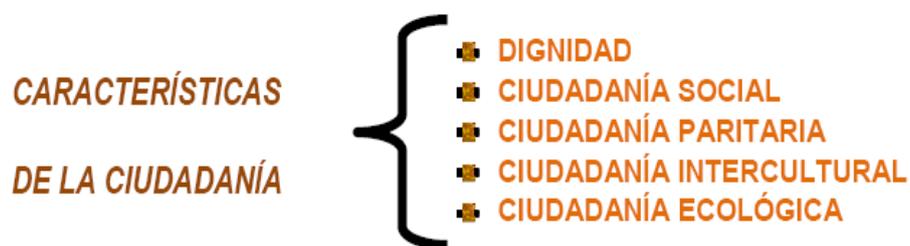


Figura 9: Características de la ciudadanía europea.

Completamos las características o dimensiones de la ciudadanía europea expuestas, con los adjetivos que la profesora M^a Ángeles Marín aporta, que ponen el acento en la necesidad social a la que se pretende dar respuesta, con la intención de configurar una amplia significación del término ciudadanía en la actualidad (2010):

- Ciudadanía activa y responsable. El Consejo de Europa pone énfasis en la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad cívica como valores decisivos en el espacio público.
- Ciudadanía cosmopolita. Supera el vínculo tradicional entre ciudadanía y comunidad política (nacional o transnacional).
- Ciudadanía global. Vinculada a propuestas de educación global. Pone acento en los conceptos de diversidad, equidad, etc.
- Ciudadanía multicultural/intercultural. Desde la diversidad, se pone énfasis en las dimensiones relativas a valorar otras formas de identidad cultural, nacional, etc.
- Ciudadanía social inclusiva. Relacionada con la promoción de las condiciones de igualdad y equidad en el acceso al espacio público y a las instituciones.

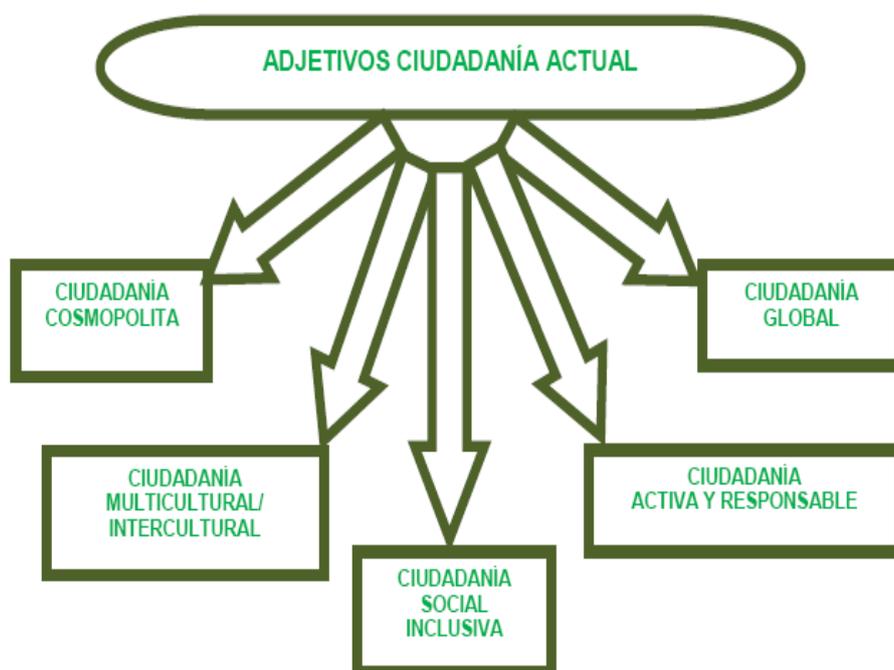


Figura 10: Adjetivos de la ciudadanía actual, según Marín (2010).

Las aportaciones realizadas por Marín (2010), apuntan a la formación de dos dimensiones en el concepto actual de ciudadanía:

1. Dimensión asociada a un status legal. Exige el reconocimiento de unos derechos y responsabilidades. Esta dimensión estaría identificada con la pertenencia de un ciudadano o ciudadana a una comunidad política.
2. Dimensión asociada a la participación efectiva. Entendida la ciudadanía como práctica deseable o construcción social. No sería, por tanto, una cualidad ligada al nacimiento, sino al desarrollo de un sentimiento de pertenencia que les impulsa a actuar en los asuntos públicos que les conciernen.

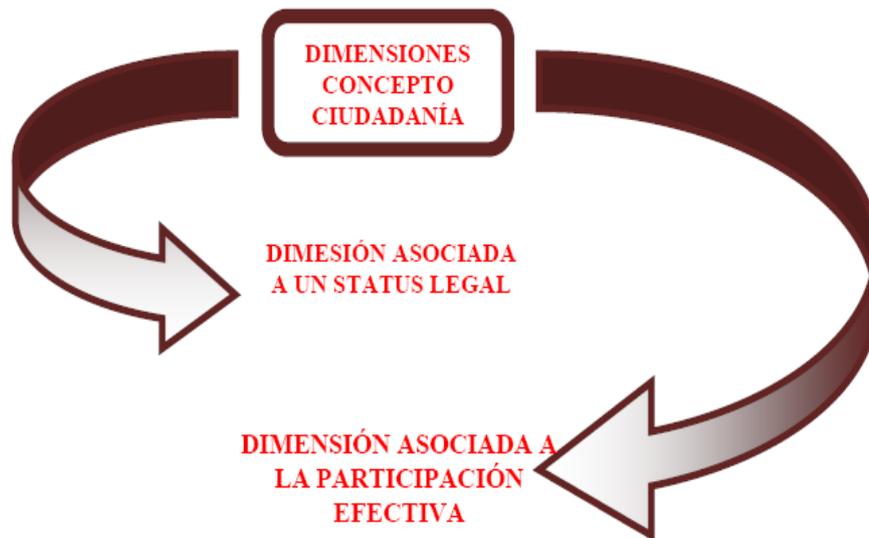


Figura 11: Dimensiones de la ciudadanía.

El concepto de ciudadanía que defendemos en este trabajo se centra en la dimensión ciudadana como práctica, debido a la importancia que tiene para la educación. Por tanto, cada ciudadano debe ir construyendo su posición, su identidad. Una educación ciudadana debe tener como premisa clara su servicio público, en el sentido de que debe priorizar la explicación de principios antes que el fomento de conductas, es decir, que debe constituirse en un saber riguroso y de espíritu científico, no en algo cercano al adoctrinamiento.

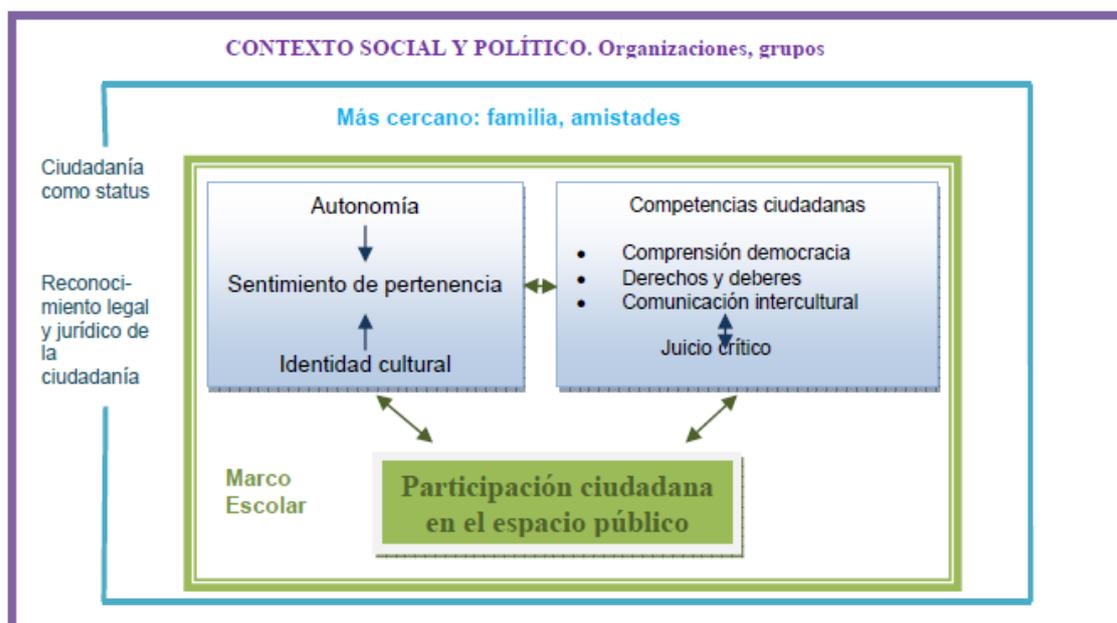


Figura 12: Modelo dinámico de ciudadanía (Marín, 2010).

2.3. La formación ciudadana en la educación actual

Con la ayuda del planteamiento que presentábamos al referirnos a la construcción del juicio moral desde el punto de vista republicano, en el ámbito escolar se puede descubrir que la intención educativa no dista demasiado de la intención ética, ya que pretende ayudar a revelar nuestra identidad en el lugar adecuado, en relación a los otros, desde la comunicación interpersonal. Se recuperan formas de vinculación entre el individuo y el grupo, sin diluir la identidad individual, propiciando la reflexión sobre los fines de la existencia humana. Tal y como afirman Lorenzo y Benedicto, “*no se trata de atropellar la autonomía individual bajo las ruedas de la comunidad, sino de situar la libertad personal en el marco de lo social, favoreciendo la reflexión sobre los caracteres fundamentales de la identidad humana (...)*”, (2010; 149).

La educación para la ciudadanía, desde la dimensión de proceso que planteamos en este trabajo, desborda el marco escolar, avanzando en acciones colectivas (ONG, asociaciones y comunidades de vecinos, etc.). No se pretende poner énfasis en el ejercicio formal de la ciudadanía (votos), sino en formas más innovadoras. La sociedad se convierte en espacio y agente de educación para el desarrollo de una identidad colectiva y de un aprendizaje comunitario de la participación, el diálogo y el compromiso con una acción educativa crítica y transformadora (Marín, 2010).

Los seres humanos somos sociales, vivimos en una estructura social determinada, pero vivir en una sociedad democrática tiene sus exigencias (Bustamante y Compañy, 2008). Para conocer nuestros derechos y obligaciones, a los jóvenes se les ha de acostumbrar a que sepan ejercerlos con responsabilidad.

La educación es, probablemente, el mayor enunciado de socialización que ha existido a lo largo de la historia, es decir, la transmisión de conocimientos, valores y actitudes que se ha producido en el seno de cualquier colectividad, que ha procurado la permanencia y supervivencia de los miembros de éstas. Lo cierto es que la educación, a lo largo de la historia, ha sido portadora de

esta función de socialización, que se ha llevado a cabo a medida que los individuos van pasando por instituciones o ámbitos que les facilitan la transmisión de conocimiento. De este modo, tal y como apunta Bolívar (2007), la educación ha sido una fábrica de ciudadanos, ya que mientras éstos interiorizan el mundo cultural y social que les rodea, también se les están proporcionando herramientas que les conducen a la autonomía moral y racional.

Son numerosas las teorías que avalan este planteamiento. Sociólogos como Parsons defienden que la integración de las pautas de valor que se producen durante la relación entre los actores y las estructuras sociales constituye la base fundamental de la continuidad de las sociedades (Lorenzo, 2008). Parsons presupone que los individuos aprenden no sólo cómo actuar, sino también las normas y los valores, la moralidad de la sociedad. La socialización constituye el principal mecanismo que permite al sistema social mantener el equilibrio (ídem).

La identidad se constituye y se descubre a través de diversas formas de diálogo con los otros (Mead, citado por Lorenzo y Benedicto, 2010). Por tanto, los sujetos, mediante su interacción en las diferentes instituciones que conforman la sociedad (escuela, familia, grupo de iguales, etc.), asimilan los valores que les permiten vivir como miembros de una colectividad, a la vez que desarrollan competencias y capacidades que les permiten vivir como sujetos autónomos.

Para Durkheim (2002), el contenido de la educación consiste en la moral racional y laica, destinada al logro de los grandes objetivos que ahora se necesitan: el desarrollo intelectual de los individuos, el valor de la dignidad humana en que debe basarse cualquier organización social y la construcción de una moral global que se extienda tanto al ámbito privado como al público, dotando a la sociedad de elevados y altruistas ideales.

La sociedad es concebida como un organismo, cuya vida depende del cumplimiento de ciertas funciones (que, a su vez, pueden ser bien o mal

cumplidas) y de la capacidad de integrar a los recién llegados a esta sociedad (lo que ha conducido durante mucho tiempo a hablar de la escuela, la familia y de los grupos de iguales como "agentes de socialización"). La sociología que ha surgido de esta visión, considerada como clásica, se ha preocupado por el mantenimiento de la organización social, pero también por su transformación y su capacidad de procesar los cambios sin entrar en crisis ni sucumbir a conflictos incontrolables.

Es la educación, en el desarrollo procesual de construcción de la ciudadanía, la que juega un papel fundamental para su ejercicio. Así, Marín (2010) recoge tres componentes principales de la dimensión de la ciudadanía como proceso:

1. Desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad cívica, desde lo local a lo global. La identidad cívica de las personas se construye mediante el establecimiento de vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de la ciudadanía.
2. Formación en competencias ciudadanas. Mediante aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes relativos a:
 - Conocimiento de los derechos y deberes así como el funcionamiento práctico de la democracia.
 - Desarrollo del juicio crítico y de la capacidad de deliberación.
 - Adquisición de una competencia comunicativa intercultural, para superar las tendencias etnocéntricas.
3. Favorecimiento de la implicación y participación activa de las personas en la comunidad. Potenciación de las actitudes y habilidades necesarias para participar de forma efectiva en la sociedad. Además, supone la creación de espacios de encuentro donde se favorezca el proceder democrático.

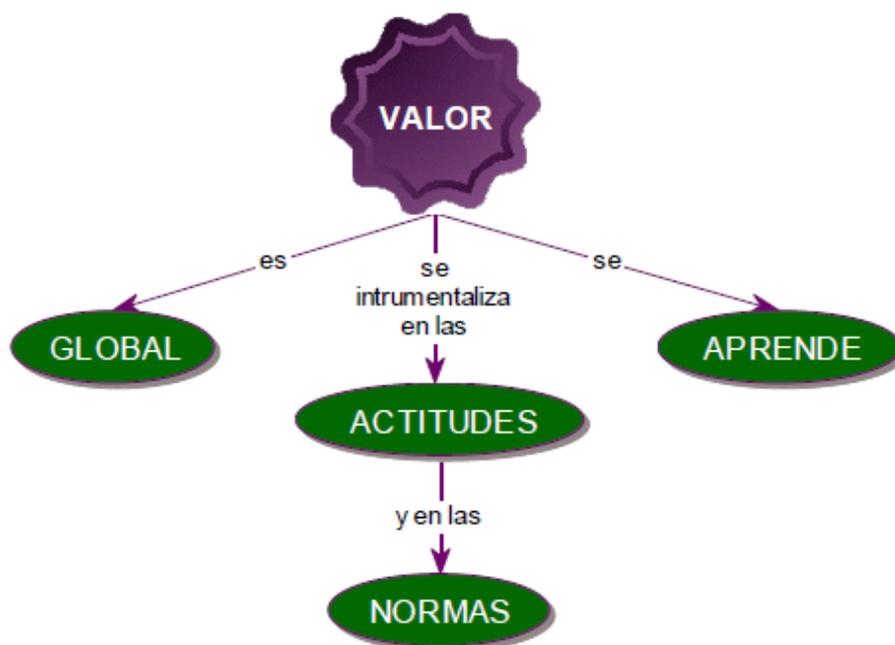


Figura 13: Componentes de la ciudadanía como proceso.

2.4. El proceso de construcción de los valores cívicos

Si las personas necesitamos educación moral, en cuanto a normas, actitudes y valores, como parte imprescindible de nuestro desarrollo individual y social, será necesario, para empezar, especificar en qué valores debemos ser educados. En la actual literatura es un común apuntar que nos encontramos viviendo un proceso de transformación social, con nuevas formas de organización social, económica y política, que tienen lugar en esferas y procesos como los modos de producción, las tecnologías de comunicación y la democracia política (Fernández, 2001).

Cada día afrontamos un conjunto de situaciones que se relacionan, de algún modo, con el ámbito de lo moral y los valores (Payá, 2010). Los seres humanos nos formamos en esa dimensión de la vida desde la infancia y a lo largo de toda ella. Los valores quedarían definidos, atendiendo a las palabras de Fernando González Lucini como *“los proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de las **actitudes** y del cumplimiento consciente de unas **normas**”* (1993; 44).



Mapa conceptual 1: Mapa conceptual sobre los valores.

El concepto de valor abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías a lo largo de la historia. Desde la perspectiva humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad (Savater, 2004).

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Desde las aportaciones realizadas por Trilla (1992), Savater (2004) y Payá (2010), hacemos una recopilación de las principales características de los valores:

- *Apetibilidad*: los valores son atractivos para las personas, a diferencia de, por ejemplo, las necesidades, que son obligatorias.
- *Polaridad*: todo valor tiene un antivalor.
- *Jerarquía*: no todos los valores presentan la misma validez (la concreción de este aspecto es el caballo de batalla entre todos los estudiosos).
- *Sistema*: no están desconectados entre ellos, sino que forman parte de un conjunto de relaciones.
- *Referencia a un sujeto*: El valor es siempre valor “para alguien”; supone una referencia a un ser inteligente y sensible que lo capta.
- *Carácter relacional sujeto-objeto*: La valoración no es mera espontaneidad subjetiva, sino que se funda en las propiedades del objeto. No hay valor sin un interés personal, ni hay interés sin unas necesidades subjetivas que lo generen. Y se engendra cuando un sujeto estima un objeto por encima de que pueda satisfacer unas necesidades suyas. Si ese objeto no es conocido o apetecido, se queda en un simple bien potencial, en un conjunto de meras cualidades objetivas, pero sin valor. Para que haya valor ha de haber una preferencia.



Figura 14: Características de los valores.

Los valores no son innatos, sino que se pueden y deben aprender y adquirir. No se trata de conceptos estáticos sino que, al igual que nuestra sociedad, son cambiantes y dinámicos, aunque estamos de acuerdo con Carreras (1997) en que los valores no dependen de las percepciones subjetivas o individuales; como está recogido por numerosos Organismos Internacionales, entre otros la UNESCO, son universales y deben formar parte de nuestra educación y aprendizaje de manera transversal. Algunos valores carecen de espacio y tiempo y, según recogen estos autores, son: amor, paz, justicia, generosidad, diálogo, honradez, solidaridad, etc. La educación, en este sentido, debe ser un proceso que reafirme nuestra identidad, por ello debe estar presente en toda etapa educativa de una manera transversal. Esta educación favorecerá en el alumno la reflexión para interpretar y elegir libremente la opción que considere más positiva para él.

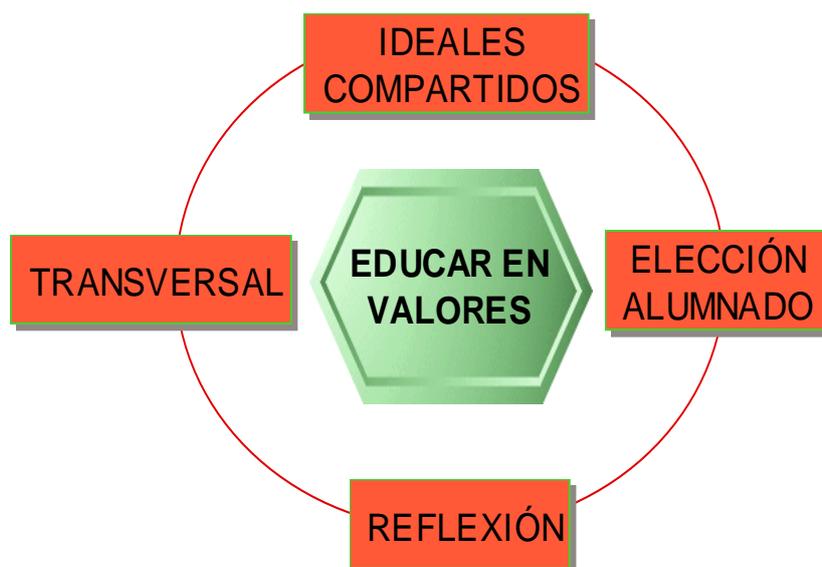


Figura 15: La educación en valores.

Tal y como afirma Pérez Tapias (2002), estamos sometidos a un proceso de “desdibujamiento axiológico”, que aparece con la cultura postmoderna y que afecta muy especialmente a la educación. Esta crisis viene provocada, en gran medida, por la imposibilidad de conjugar valores individuales con valores propios de un marco común, en el que no sólo se convive, sino que se persigue el bien compartido (Dubet y Martuccelli, 2005), así como al hecho de que vivimos en una sociedad de continuos cambios, una sociedad de flujos más

que de estructura (Rojo, 2005). Estos autores especifican que, en una sociedad donde los contextos de socialización son tan variados, se producen conflictos entre la socialización y la subjetivación de las normas, que llevan al individuo a un estado de rebeldía que dificulta o impide la asimilación de los procesos de interiorización cultural y normativa.

Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar en parte las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular conductas; lo que – en el plano personal- se vive como una pérdida de apoyaturas que orientaban la conducta de los sujetos. (Bolívar, 2007; 26)

La consecuencia inmediata es la inmersión en un proceso de *des-institucionalización* que definitivamente, pone en cuestión el proceso de socialización desde la perspectiva clásica, así como los contextos en los que se ha producido (ver figura 16).

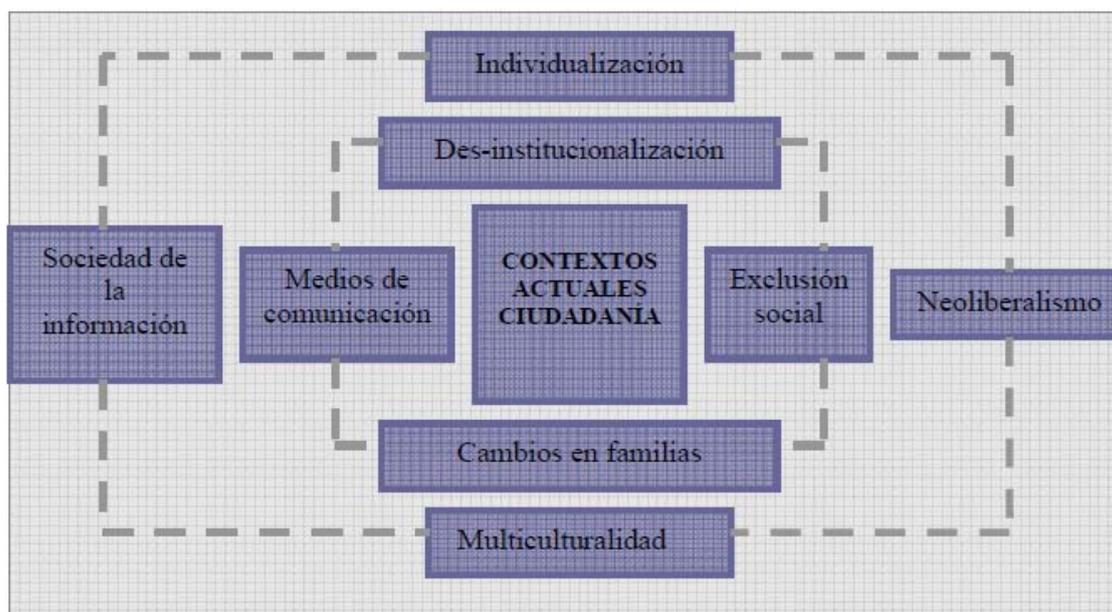


Figura 16: Contextos actuales de socialización. (Bolívar, 2007; 25).

Nos encontramos ante una situación en la que, de forma desconcertada, intentamos afrontar los nuevos cambios a los que nos vemos sometidos. Los cambios de roles de género que se están produciendo en el ámbito doméstico, la irrupción de los mensajes y de los nuevos soportes tecnológicos, los cambios

en las familias, el paradigma de la globalización, en el que se desarrolla la sociedad actualmente, ponen de manifiesto la necesidad de concretar y definir específicamente aquellos valores, capacidades y actitudes que antes todos dábamos por supuestos, estaban claros y eran asumidos sin cuestionar (Pérez Tapias, 2002). Si vivimos en sociedad, la formación para la dimensión comunitaria de la vida se convierte en un tema pendiente que ha de ser incorporado a la formación de los sujetos.

La institución escolar propiciaría que las personas establezcan relaciones sociales nuevas, cambiando el tipo de vínculo personal propio de la familia. Además puede hacer las veces de agente que presenta a los jóvenes los diversos sistemas sociales y de valores y les ayuda a sintetizar los valores supremos de la sociedad y las normas de conducta deseables. Su función social es tan importante como su función cultural e intelectual.

La institución escolar también se ve afectada por estos cambios, en cuanto tiene que trasladar a sus prácticas educativas las necesidades que de la nueva sociedad emanan. Gimeno (2001) concreta en tres los supuestos básicos sobre los que la institución escolar debe basarse a la hora de adaptar sus funciones a las nuevas necesidades:

- Los currícula de las diferentes áreas de conocimiento requieren un marco interdisciplinar que sustenten la correcta interpretación y comprensión de la realidad universal y multicultural en la que vivimos.
- La universalidad en la que nos vemos inmersos provoca que el currículum no pueda ni deba tener una perspectiva localista.
- Las identidades personales de los sujetos, que han de desarrollarse también en el ámbito escolar, deben estar muy presentes al repensar las funciones de la institución escolar, dado el peligro que los continuos cambios suponen para establecer referentes en la realidad en la que el alumnado se desenvuelve.

La función de la escuela, por tanto, no puede quedar limitada a la instrucción, sino que también le competen responsabilidades como formadora

de individuos que deben fundamentar y participar activamente del orden social (Pérez Tapias, 2002). La misión de la educación pública ha sido crear un público que comparta los valores comunes en la sociedad, superando las particularidades individuales. Por tanto, lo que hace pública a la escuela no es sólo ese servicio público, sino el hecho de tener que crear público, o lo que es lo mismo, ciudadanos (Bolívar, 2008a).

Desde el siglo XVIII, como hemos visto en la primera parte del capítulo, se ha pretendido construir una sociedad de ciudadanos libres, iguales en derechos y solidarios, frente a la sociedad de desigualdades que hasta ese momento existía. A lo largo de los siglos XIX y XX la escuela se convirtió en preocupación pública. La educación se concibió como una inversión indispensable de futuro. La herencia de la escuela moderna es que la formación de la ciudadanía se asiente en valores comunes y universales, que estén por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales (ídem).

Lo que está en juego es, por tanto, un trabajo de reconfiguración del proyecto de socialización y de educación para la ciudadanía, tanto en un nuevo modo de concebir el currículum como en la organización del trabajo escolar. (Bolívar, 2004; 78).

Se establece que la escuela ha de ser una escuela para todos. Parte de la idea de una escuela que continúa la formación básica, la de la familia, para todos los niños y niñas que llegan sin ella. La escuela debería ser el instrumento adecuado para ello y por lo tanto se asume que su primer objetivo es reducir las diferencias sociales. Para este autor, la escuela debe hacerse cargo de todos. La educación debe hacerse cargo de la función de desarrollar en cada persona un núcleo moral sólido que permita elegir, asumiendo las consecuencias de las decisiones.

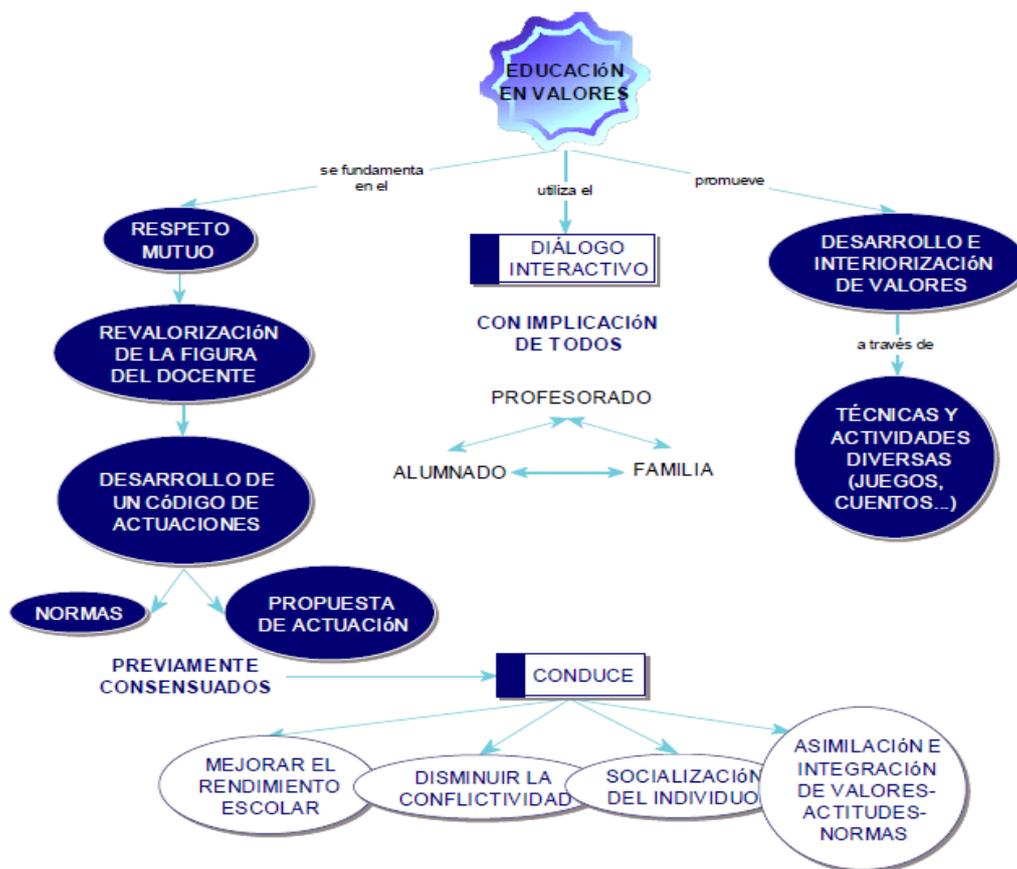
El creciente interés por la incorporación de los individuos a la vida pública no puede ser materializado sin una formación adecuada que les faculte para ejercer sus derechos, concienciarles de sus obligaciones. Ser ciudadanos,

entendido ciudadano como status, no siempre tiene por qué suponer un ejercicio de lo que ello implica. La educación que promueva el crecimiento conjunto de personas responsables y de ciudadanos activos constituye, junto con el desarrollo de otras dimensiones, la finalidad principal de la escuela pública (Bolívar, 2007). Tanto es así, que se advierte la demanda de una redefinición de responsabilidades y roles que sitúen a la educación en un lugar central para el aprendizaje de buenas prácticas ciudadanas, como fórmula para mejorar la calidad de vida y el ejercicio consolidado de las libertades públicas. Se pone de manifiesto la necesidad de adquirir una formación profunda que proporcione criterios personales y racionales a las personas para que actúen crítica y reflexivamente en su quehacer cotidiano (Robles, 2007).

La educación que exigen las sociedades democráticas actuales, de acuerdo con la tradición republicana, no consiste sólo en proporcionar a los niños y los jóvenes más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, sino que debe educarse a las nuevas generaciones para el ejercicio de una ciudadanía libre, solidaria, participativa y democrática. La cuestión que inmediatamente se nos plantea es, por tanto, la definición de qué ciudadanía deseamos, qué formación y educación debemos proporcionar a los futuros ciudadanos.

Consideramos, junto a Cabello, Corbera & Artaza, que la educación para el ejercicio de la ciudadanía requiere la formación en valores, que a su vez *“implica un trabajo sistemático (estimulación) a través del cual y mediante actuaciones y prácticas se pueden desarrollar aquellos valores explicitados en el entorno sociocultural en el cual se desarrollan los individuos”* (1999:115).

Apoyándonos en las investigaciones de Carreras y otros (1997), creemos que el desarrollo e interiorización de la educación en valores es un proceso que se fundamenta en la actuación de los educadores, familia, alumnos, así como en la utilización de diferentes medios, quedando representado este proceso a través de este esquema:



Mapa conceptual 2: Esquema educación en valores.

Los valores que pueden hacer que un ciudadano desarrolle su vida personal en sociedad, con todos sus iguales, según Cortina (1998), son cinco. Su adquisición contribuirá a hacer realidad el estatuto jurídico que la instituye como forma de vida valiosa, ayudando a entender y atender los nuevos retos y dificultades que el presente nos impone (Gimeno, 2003).

- Libertad. Será entendida desde tres perspectivas: independencia, participación y autonomía.
 - Libertad-Independencia: supone una concepción de la libertad heredada del liberalismo y acuña a todas aquellas libertades que rechazan cualquier tipo de interferencia del Estado, tales como expresión, reunión, desplazamiento, etc.
 - Libertad-Participación: garantiza la participación activa en la construcción de la sociedad, la vivencia de la democracia como un estilo de vida, como una moral.

- Libertad-Autonomía: entendida como libertad para la toma de decisiones, para tener criterios propios que permiten el asentamiento de una conducta y una actitud reflexiva (Martínez, 2003).
- Igualdad. Conlleva tres subaspectos más:
 - Igualdad-Dignidad: como derechos supremo de todos los seres humanos.
 - Igualdad-Económica: como justicia igualitaria que garantice un mundo éticamente imparcial.
 - Igualdad-Competencias: un aumento de competencias favorece que las personas puedan ponerse al servicio de los que no las tienen.
- Solidaridad. Promulgando la participación y el compromiso con los demás enriquece y dinamiza a las personas combatiendo el individualismo que tanto atenta contra el ejercicio de la ciudadanía.
- Respeto. Como sentimiento de consideración y reconocimiento de todo ser humano en tanto que fin en sí mismo y nunca como un medio (Kant, citado por Colom y Rincón, 2006).
- Diálogo. Actitud humana que proporciona, no sólo negociación, sino conocimiento de uno mismo a través de los demás.

Es evidente que una de las principales fuentes de educación en valores es el currículo o conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación que conforman lo que se ha de enseñar en los centros educativos. Para determinar los valores que se enseñarán es necesario establecer algunos parámetros fundamentales que deben ser comunes a todos ellos. Otras son la familia, el grupo de iguales, etc. Además, cual agencias de educación informal, los medios de comunicación ejercen una poderosa influencia en los procesos de conformación de actitudes, valores, creencias y mitos, así como en el aprendizaje de conceptos, hechos, principios, automatismos, habilidades y destrezas (Ortega, 1997).

Gervilla (2000) conjuga una serie de características que estarán presentes en una educación en valores que promueva el desarrollo integral del individuo:

- Que éstos sean suficientemente sólidos como para que ofrezcan seguridad ante los cambios o crisis de valores que se puedan derivar de éstos
- Flexibilidad y adaptación a la vertiginosa evolución de nuestra sociedad
- Realismo, considerando al contexto del que subyacen
- Orientados al futuro, ya que aspiran al ideal de persona
- Integrales, porque conllevan al desarrollo total del individuo

Siguiendo este criterio, el mismo autor hace una propuesta de modelo axiológico integral, en el que se establecen las dimensiones humanas que debe acaparar la educación en valores así como las categorías de valor que precisa.

		Dimensiones Humanas	Categorías de valor / Definición
SER MODO DE SER / EXPRESIÓN / RELACIÓN	CUERPO	→	Vitales: Valores relacionados con la salud individual y con su conservación, fortalecimiento y recuperación si la persona lo hubiese perdido.
	RAZÓN	→	Intelectuales: Referidos a la cultura y al saber individual, así como a la aplicación de funciones propias del ámbito cognitivo e intelectual del sujeto
	AFECTO	→	Afectivos: Relacionados con sentimientos, estados de ánimo o emociones hacia otras personas (dimensión comunicativa), hacia sí mismo o hacia situaciones.
	SINGULARIDAD	→	Estéticos: Relacionados con las dimensiones perceptiva, creativa y expresiva de la belleza, ya se encuentre en la naturaleza, las artes u otros objetos.
		→	Individuales: Relacionados con la identidad, intimidad y singularidad de cada persona así como el ser y el "hacerse" conscientemente a sí mismo
	APERTURA	→	Morales: Relacionado con la bondad de los actos y los planteamientos de la persona, adquiridos en el seno del grupo y regulados por la propia conciencia, que afectan al propio individuo y a otras personas
		→	Sociales: Referidos a la disposición del individuo para la interacción con los demás, al modo de tratar, estar y a la relación con una u otras personas
		→	Comunitarios: Referidos al individuo en cuanto miembro de una comunidad político/social
		→	Ecológicos: Vinculados a las relaciones que el ser humano establece con la naturaleza y con los demás seres vivos que la habitan, referidos al respeto y conservación de la misma
		→	Instrumentales: Relacionados con la realización de tareas y consecución de objetivos, utilización de conocimientos y recursos que facilitan la ejecución de los primeros y la consecución de los segundos.
TRASCENDENCIA	→	Económicos: Relacionados con la producción, utilización y conservación que se da al dinero u otros bienes materiales	
	→	Trascendentales: Relacionados con la filosofía personal, ideología y religión.	

Tabla 2: Modelo axiológico integral: Qué enseñar (Gervilla, 2000).

Además de estos valores, nuestro posicionamiento a la hora de abordar esta investigación defiende que la ciudadanía debe ser educada desde un planteamiento favorecedor del desarrollo de personas libres e íntegras. Esto implica la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, participativos, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Se trata, por tanto, de una formación que va más allá de la adquisición de valores relacionados con la vida en común.

El ámbito escolar es de fundamental importancia en la formación de la personalidad individual, de manera que podemos afirmar que las actitudes de un adulto frente al gobierno y las obligaciones civiles están fuertemente relacionadas con sus experiencias escolares. Afirma Martínez (2005) que cada centro educativo tiene normativas, reglamentos, código que establecen, con diferente grado de precisión, los derechos de padres, madre e hijos. Una escuela bien organizada y administrada brinda las oportunidades para una educación cívica que se fortalece cuando los alumnos son consultados, las decisiones fundamentadas y discutidas, y las autoridades son accesibles. Los miembros de una escuela bien orientada pueden comportarse como miembros leales de una comunidad en la que confían. Una escuela que forma ciudadanos solidarios y responsables se apoya tanto en las actitudes de los profesores como en los contenidos para lograr la formación integral sustentada en principios éticos, así como en la funcionalidad de los aprendizajes.

La enseñanza meramente expositiva, abstracta y descontextualizada, da lugar a conocimientos de escasa relevancia social, sin significado y con limitada aplicabilidad (Bolívar, 2008c). El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual la persona incorpora a su experiencia los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento. Todo lo que hace el docente o dice, en el transcurso de las clases, tienen valor simbólico (Martínez, 2005). El sujeto es el principal constructor del conocimiento, que cimienta significados cuando utiliza experiencias y conocimientos previos, tiene interés y disponibilidad y cuando

recibe la orientación oportuna y efectiva. El aprendizaje es significativo cuando el conocimiento llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de actitudes.

Recurre el profesor Martínez al concepto de *autenticidad* para definir *la creación original, efímera e irreplicable que se establece entre personas que asumen papeles diferentes. La variable que da autenticidad a la sesión se sitúa en que se desarrolle de un modo diferente al previsto. La lucha por la autenticidad implica al profesorado negociar en la tensión necesaria entre la originalidad creativa y la autodefinición a través del diálogo con el alumnado sobre sus diferentes significados* (2005; 39-45).

Para lograr la funcionalidad de los aprendizajes, es necesario que éstos estén contextualizados y se realicen en entornos cercanos a la vida del alumnado. Lograríamos entonces la funcionalidad, si el alumnado ve en los aprendizajes una utilidad, permitiéndoles comprender el mundo e intervenir en él (Bolívar, 2008c). El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se entiende que las ideas se relacionan con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto, etc. Así pues, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra (Ausubel, 1961; 101).

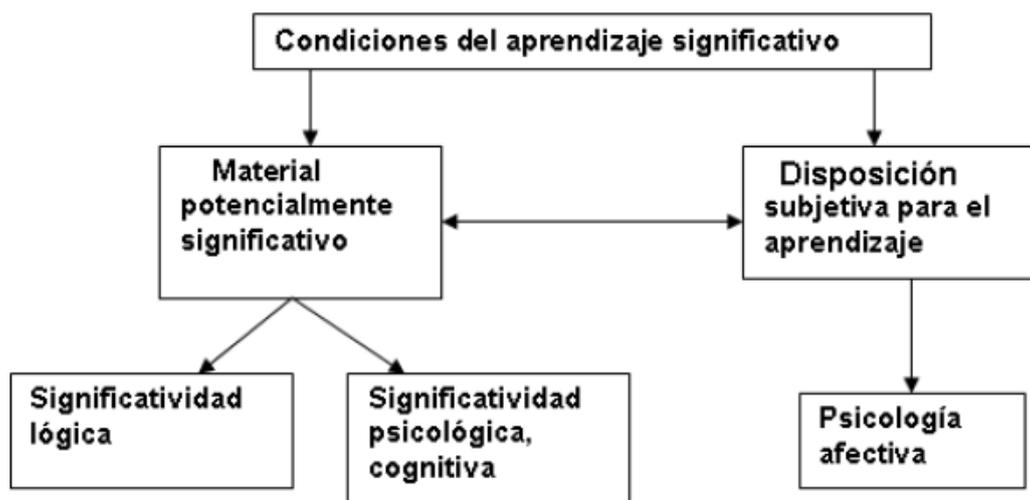
De lo anterior se puede entender que, independientemente de cuánto significado potencial pueda poseer un determinado material, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados de este serán mecánicos y carentes de significado. Y a la inversa, sin importar lo significativa que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje (el material, el problema) no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

Según Ausubel (1961), dos son las dimensiones que distinguen la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo, el segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto al aprendizaje. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal que está presente en todo aprendizaje.

El aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva:



Mapa conceptual 3: Condiciones del aprendizaje significativo (Morejón, 2007).

Aprender competencias es más amplio que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias disciplinares, ya que comprenden además de resultados de aprendizaje, habilidades necesarias para el mundo laboral, conocimientos y habilidades socioculturales y comprenden la preparación para la vida (Bolívar, 2008b).

Concebimos la educación para la ciudadanía como el desarrollo de capacidades y actitudes, de competencias (habilidades, destrezas, adquiridas mediante la formación de hábitos obtenidos tras la repetición del ejercicio de actos correspondientes). Competencias que, por tanto, se nos muestran como “potencias”, “capacidades” o “virtudes” de un sujeto para ejercer determinadas acciones u operaciones (Bueno, 2007). En lugar de transmitir conocimiento, la metodología de enseñanza, en este caso, se dirige a proporcionar entornos de experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento por los alumnos (Bolívar, 2008c).

Más adelante desarrollaremos la idea de competencia con precisión, ya que debemos hacer referencia a los antecedentes europeos que representan el marco sobre el que se sustenta la educación para la ciudadanía en España.

De esta forma, tal y como manifiesta Bolívar, *ser un ciudadano activo y libre, sin riesgo de exclusión, implica tener competencias (...), sin las cuales no será*

ciudadano de pleno derecho en la vida social o bien en su integración en el mundo del trabajo (2007; 119). Nos remitimos al concepto que Crowley (1998) defiende sobre la adquisición de la ciudadanía como proceso ligado al solo hecho de nacer en un país o ciudad. El sentimiento de pertenencia al que ya hemos hecho referencia anteriormente. Sin embargo, añade Martínez (2005) que esta ciudadanía será puesta en práctica si la sociedad dispone de los mecanismos para el acceso a lo que ella representa. La educación para la ciudadanía pasa, por tanto, por una educación democrática, que garantice las condiciones igualitarias de acceso a la misma a todos los ciudadanos (Escudero y Flecha, 2005).

2.5. Reflexiones y propuestas pedagógicas para la formación cívica

Entrando más a fondo en los conceptos aclaratorios sobre la relación entre educación y ciudadanía, las propuestas conceptuales en torno al papel que debe desempeñar la formación cívica en el sistema educativo formal, cuáles son sus contenidos, si es necesaria una asignatura concreta para ello, etc. han estado muy presentes en los debates políticos y mediáticos, en general. Esto es debido a las diferentes formas de entender lo que implica la buena práctica ciudadana (Trilla, 2010).

No podemos obviar, a la hora de clarificar los aspectos conceptuales sobre la formación cívica, las diferentes concepciones que de la condición de ciudadanía existen. No son concepciones enfrentadas, pero sí requieren aspectos educativos diferentes. En este sentido, Jaume Trilla presenta tres niveles de ciudadanía que van desde la condición legal de ciudadano hasta el buen ciudadano, considerando las necesidades educativas que de pretenderse cada uno de ellos, se desprenderían (2010).

Nivel 1: Condición legal de la ciudadanía.

Los requisitos y contenidos concretos de la condición legal de ciudadanía serán los que, en cada comunidad política y en cada momento histórico, estén establecidas en las legislaciones respectivas. Tal y como afirman Kymlicka y

Norman “*la ciudadanía como condición legal supone plena pertenencia a una comunidad política particular (...)*, (1997; 42). Según esta concepción de ciudadanía, esta condición legal de la ciudadanía no dependería de ningún requisito de corte educativo. La condición de ciudadano se adquiere al nacer, residir en un tiempo o lugar determinado u otras circunstancias señaladas en las correspondientes legislaciones. A la mayoría de los ciudadanos de países democráticos se les reconoce la condición de ciudadanos sin acreditar ningún tipo de conocimiento ni educación al respecto. De esto se sustrae que cualquier persona nativa del propio país, al nacer, ya cumple los requisitos necesarios y tiene la formación adecuada para ejercer como ciudadano o ciudadana. Si bien es cierto que en determinados países, a los inmigrantes se les exige unos conocimientos y requisitos educativos mínimos para acceder a la ciudadanía del país receptor.

Nivel 2: Educación y ciudadanía consciente y responsable.

Esta es la primera distinción entre ciudadano legal y buen ciudadano o ciudadana. La determinación de un buen ciudadano o ciudadana resulta mucho más compleja y clara que la de un ciudadano o ciudadana legal. La ciudadanía consciente y responsable sería aquella de mínimos, es decir, la que conoce sus derechos y deberes, que está capacitada para defender sus derechos y cumplir sus deberes. En este nivel de ciudadanía, la educación tiene que llevar a cabo una tarea imprescindible, ya que se convertiría en un medio fundamental para su alcance, al requerirse conocimientos, actitudes, competencias, valores, etc. con un marcado carácter universal (deben ser recibidos por todos y todas) y compartido (deben ser los mismos para todos y todas). Por tanto, la educación relativa a estos mínimos compartidos por la ciudadanía debe ser entendida como una responsabilidad compartida, es decir, del estado, la sociedad civil, las escuelas, familias, etc.

Nivel 3: Ciudadanía participativa, crítica y comprometida.

Cuando al buen ciudadano o ciudadana correspondiente al nivel anterior se le pide que, además de serlo, sea solidario, se esfuerce por el bien común o sea

capaz de conocer la sociedad desde la reflexión y la crítica comprometida con su mejora, estaríamos hablando de una ciudadanía más exigente. El buen ciudadano o ciudadana ahora sería el que se compromete con la mejora de las condiciones reales de los demás y del sistema. Ciudadanía solidaria (implica trabajo desinteresado para la mejora de vida de los demás) o transformadora (implicaría la lucha por cambiar o mejorar el propio sistema), serían algunos de los adjetivos propios de este individuo. Desde el punto de vista educativo, si conseguir ciudadanos y ciudadanas que conozcan sus derechos y deberes y los reclamen y ejerciten, ya es un proyecto ambicioso (Nivel 2), este perfil más alto del buen ciudadano y ciudadana requiere una acción educativa más compleja. Las virtudes propias del buen ciudadano desde este tercer nivel, son educables y deberían ser incluidas entre los objetivos esenciales de la educación. Desde este planteamiento, la solidaridad, la capacidad de reflexión, crítica y participativa, el compromiso, etc. serían disposiciones que, razonablemente y significativamente, deben estar presentes en la educación. Si ya en el nivel anterior, la ciudadanía debía ser universal y compartida, en este nivel esta tarea no es tan fácilmente asumible, por el debate y escaso consenso que acerca de las capacidades o virtudes a enseñar existe. No existe un acuerdo explícito sobre cómo y en qué contenidos habría que educar, o bien en qué aspectos del sistema formal habría que mejorar o cambiar, dada la pluralidad política existente en las sociedades democráticas. Una de las principales razones de que exista esta falta de consenso es la existencia de cuestiones que Trilla (1992) denomina “socialmente controvertidos”, relacionadas con opciones religiosas, políticas, ideológicas o morales. Desde este trabajo defendemos un postura inclusiva de tales cuestiones, entendiendo que a los ciudadanos y ciudadanas no se les puede ocultar nada que tenga que ver con lo que ocurre en la sociedad. El tratamiento de estas cuestiones en la escuela exige condiciones y procedimientos alejados de la manipulación, coactiva o excluyente.

	Niveles de ciudadanía		Características	Educación
<i>Ciudadano o ciudadana</i>	Nivel 1	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos	Para acceder a este nivel la educación no es, salvo excepciones, necesaria
<i>Buen/a ciudadano o ciudadana</i>	Nivel 2	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que reconoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes	Debe ser universal en cuanto a destinatarios y compartida en cuanto contenidos
	Nivel 3	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano/a solidario/a) y/o del propio sistema (ciudadano/a transformador)	Debe ser universal en cuanto a destinatarios, pero sólo puede ser parcialmente compartida cuanto a contenidos

Tabla 3: Niveles de ciudadanía y educación (Trilla, 2010).

Tomando en consideración lo dicho hasta ahora, nos parece adecuado desarrollar con más precisión los aprendizajes éticos fundamentales que debemos asegurar desde la formación cívica, establecer los dinamismos morales que todos compartimos y formular algunas propuestas para enraizar la formación en ciudadanía y valores en nuestra educación. Más adelante entraremos en la explicación concisa de la relación existente entre ciudadanía y currículum.

Para esta tarea, tomaremos como referencia las aportaciones realizadas en este sentido por el profesor Puig Rovira (2010), en su reciente publicación sobre la educación para la ciudadanía. Así, según este autor debemos hablar de tres temas fundamentales que darán una visión más profunda de la educación en valores y ciudadanía. Estos son: *aprender a vivir, aprender a vivir en el mundo plural, multicultural y global* y, por último, *un proyecto escolar de educación en valores y para la ciudadanía*.

- ✓ Aprender a vivir. No tendría sentido una educación en valores y para la ciudadanía si su principal finalidad no fuese ayudar a los jóvenes a vivir, a aprender a vivir. La naturaleza humana, inacabada y caracterizada por una indeterminación básica, es prácticamente un lienzo en blanco, que

ofrece una apertura extraordinaria y un abanico de posibilidades para aprender a actuar en relación a las cuestiones esenciales del trayecto vital. Para aprender a vivir se demanda una educación completa, integral, sin limitarnos a ninguna dimensión concreta. Deben estar presentes en esta educación integral los principales ámbitos de la experiencia humana, junto a su aprendizaje ético. La propuesta que el profesor Puig hace de estos ámbitos es:

- Aprender a ser (auto-ética). Este ámbito hace referencia a la construcción de sí mismo que cada individuo debe hacer, en pro del logro de un mayor grado de autonomía y responsabilidad. Conllevaría esta tarea una doble labor: hacerse a uno mismo según los propios deseos y utilizar esta manera de ser para actuar en la vida.
- Aprender a convivir (alter-ética). Quizá el apartado anterior podría dar lugar a hacer conjeturas sobre la excesiva individualización o egoísmo de los individuos en esa tarea de construcción de su auto-ética. Intentando superar esa tendencia al aislamiento de las personas, este ámbito conllevaría la labor educativa de liberar a los individuos de su limitación, fomentando la creación de vínculos con los demás sobre una base de compromiso con lo común.
- Aprender a formar parte de la sociedad (socio-ética). Siguiendo con lo establecido en el punto anterior, al propiciar los vínculos con los demás, desde el compromiso con lo común, la educación se centraría en el aprendizaje de la vida colectiva, siendo la finalidad última que los jóvenes alcancen un buen nivel de civismo, dado lugar a ciudadanos y ciudadanas activos y activas, es decir, personas capaces de requerir los correspondientes derechos, sentir la obligación de cumplir los deberes y manifestar las virtudes cívicas necesarias para contribuir a la sana vida de la organización democrática de la convivencia.
- Aprender a habitar el mundo (eco-ética). Trabajo educativo que implanta, desde la reflexión, a cada joven una ética universal de la responsabilidad por el presente y el futuro del planeta. Se trataría del fomento de un cuidado responsable por la humanidad, en momentos

de crisis ecológica y de globalización extensible a todos los ámbitos de la vida, siendo necesario habitar en el mundo desde una ética global y ecológica.

- ✓ Aprender a vivir en un mundo plural, multicultural y global. Ante la ampliación de la diversidad moral, las sociedades modernas y abiertas han tenido que pasar de un único código moral a un *pluralismo moral* que reconoce que diferentes puntos de vista pueden convivir en una misma sociedad. Si bien es cierto, actualmente nuestras sociedades se ven inmersas en un fenómeno que ve aumentar esa diversidad moral, llamado multiculturalismo con, si cabe, más puntos de vista morales y posiciones culturales viviendo en el mismo espacios geográfico y social. Así, Serrano (2004) plantea dos cuestiones fundamentales respecto a esta situación. En primer lugar, debemos interrogarnos sobre la necesidad de que las distintas creencias culturales que conviven en la sociedad deben compartir algunos criterios morales que faciliten la vida en común. En segundo lugar, en caso de respuesta afirmativa a la anterior cuestión, deberíamos preguntarnos sobre la realidad factible de llegar a reconocer como común algo, por todo el mundo. Desde el planteamiento que llevamos defendiendo en este trabajo, la ciudadanía como construcción procesual y la educación en valores deben tener un nexo común, independientemente de las circunstancias históricas o socioculturales, en una sociedad concedora de los dinamismos morales y buscadora de la armónica convivencia colectiva. A la hora de determinar la existencia de un mínimo común en los seres humanos sobre el que construir un proyecto moral, Puig nos remite a dos aspectos esenciales del vínculo de los individuos con el mundo:
 - El arraigo a una forma de vida particular. La necesidad de pertenecer a una manera particular de entender el mundo es compartida por todos los seres humanos. Es universal la necesidad de inmersión en una manera de vivir concreta, forma parte de nuestra socialización. Tal y como explica García Gómez-Heras (2000), no hay posibilidad de romper la socialización en un *ethos* moral singular, y además, no conviene hacerlo.

- La apertura universal a los demás. La creación de lazos con los demás es otra realidad común a todos ellos. Los seres humanos no nos hacemos en soledad, sino mediante la relación con los demás. Es una necesidad imprescindible el salir a establecer relaciones con los otros. A partir de esta idea de apertura al otro, descubrimos la estructura de la moralidad en tareas como el reconocer al otro, la capacidad de empatía, la actuación de forma aceptable para los demás, etc. Las maneras en las que se manifiestan estos dinamismos morales quedan resumidas en tres:
 - El encuentro interpersonal o cara a cara. En este espacio interpersonal aparecen los vínculos afectivos, los sentimientos que nos unen a los demás. El afecto, la amistad o el amor son mecanismos sociales compartidos que pueden actuar como horizonte normativo compartido.
 - El diálogo. Se pone en juego mecanismos comunicativos que permiten mantener intercambios constructivos con los demás. El diálogo es un potente instrumento moral, en cuanto esté orientado a obtener una mayor comprensión entre los participantes y exista entre ellos un alto grado de acuerdo.
 - La participación cooperativa. En este espacio de relación se utilizan procedimientos de trabajo conjunto en proyectos de intervención en el mundo natural o social. Nos permitiría elaborar propuestas consensuadas de intervención sobre la realidad, con la finalidad de mejorarla. De esta forma, el trabajo en proyectos comunes es una importante fuente de dinamismo moral y un espacio compartido de valores para todo ser humano.

- ✓ Proyecto escolar de educación en valores y para la ciudadanía. Todo lo dicho anteriormente (la moralidad del arraigo y la apertura a los demás) debe quedar plasmado en un proyecto escolar que recoja prácticas y propuestas educativas que permitan la transmisión de valores. Los

espacios o ámbitos escolares en los que pueden plasmarse las distintas prácticas formativas comentadas son los siguientes:

- Consideración compartida de la educación en valores y para la ciudadanía. Fortalecimiento del impulso de llegar a propuestas formativas accesibles, programadas, que contengan consideraciones compartidas y distribuidas de los contenidos actitudinales de todas las áreas, así como de los temas transversales de valor contenidos en cada materia.
- Conocimientos y procedimientos para formar ciudadanos. Introducción de los temas políticos, económicos y jurídicos, fundamentales para entender la organización social, así como el conocimiento de los conceptos y reflexiones éticas que ayudan a entender la experiencia social y personal.
- Tutoría que permita educar en valores, con ampliación horaria y considerándola un espacio fundamental de educación en valores, tanto en lo referidos al trabajo en el aula del grupo-clase, como en el seguimiento del trabajo individual de cada alumno y en la dinamización del trabajo colectivo.
- Construir una cultura moral de centro. Si los centros educativos son gestionados y organizados como comunidades democráticas de aprendizaje y convivencia, los alumnos se impregnarán de esos valores. Si educar, tal y como hemos defendido anteriormente, no es sólo instruir, sino preparar a los alumnos para la vida, los educadores deben formularse como “arquitectos” que favorezcan la cristalización los valores en el medio, en un entorno rico en prácticas educativas que expresen los valores. Trabajo colaborativo, proyectos de investigación, mediación de conflictos, asambleas y debates en las aulas serán propuestas adecuadas si nuestra finalidad es crear una cultura escolar, eso sí, dedicando un gran esfuerzo en la planificación y realización de dichas actividades.
- Participación. El protagonismo del alumnado en el Consejo Escolar y sobre todo, en aspectos no tan formales del centro educativo les permitirá jugar un papel más activo en la cultura de las instituciones educativas. La participación debe ir desde el nivel del aula (elección

de delegados, por ejemplo) hasta la creación de Consejos de Delegados en el centro que faciliten la participación, colaboración y deliberación entre la comunidad escolar.

- Aprendizaje-servicio para la formación cívica. Los programas de aprendizaje-servicio a la comunidad es uno de los mejores dinamismos de formación personal y de educación cívica, ya que sensibilizan considerablemente y responsabilizan en la vida ciudadana.
- Escuelas como centros de cultura y civismo abiertos a la comunidad. La coordinación de los centros educativos con las demás instancias educativas, asistenciales o culturales de la población implicaría la apertura del centro más allá del horario establecido en las obligaciones curriculares, prolongando la tarea educativa del centro a otros usuarios, con otros educadores y con actividades que van más allá de las curriculares.
- Nuevo perfil del educador para impulsar la convivencia, la participación y el civismo. Una figura educativa que impulse las actividades que trascienden el trabajo estricto del aula necesitaría aunar características propias de la pedagogía, la animación sociocultural y de educación social. Algunas de estas actividades serían: la Asociación de Alumnos y Alumnas y la de Padres y Madres, el Consejo de Delegados, el Plan de Acción Tutorial, etc.

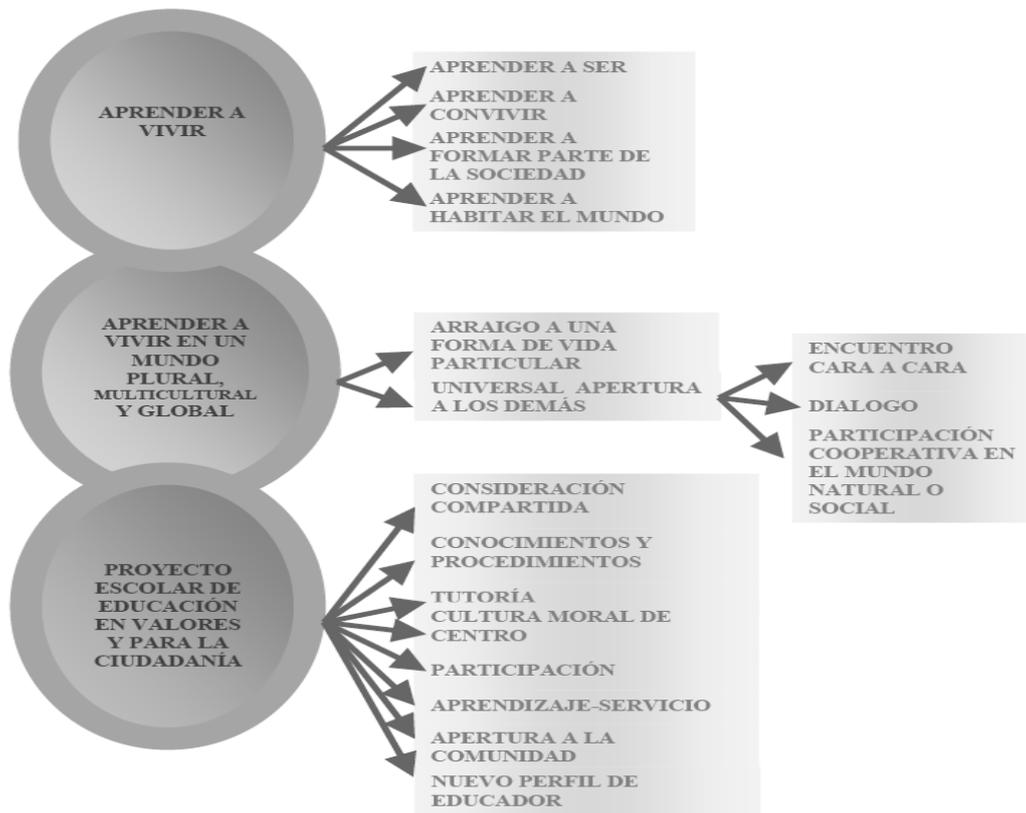


Figura 17: Aspectos fundamentales que deben estar presentes en la educación cívica.

Si la educación en valores y para la ciudadanía no es algo que se alcanza sólo con pensarlo o deseárselo, darle un lugar claro en el ámbito escolar parece una buena propuesta para obviar ese subalterno papel que a menudo ha ocupado en la formación integral de las personas. Este imperativo (educación integral para todos) requiere esfuerzos, planteamientos novedosos a los que no estamos acostumbrados, pero lo cierto es que resultaría bastante rentable la inversión de tiempo y esfuerzo en estas propuestas, dado el aumento de capital social que se generaría, al crear un clima de convivencia ciudadana que garantizara el desarrollo y formación de ciudadanos activos de una sociedad democrática.

Tal y como manifiesta Puig (2009), las prácticas de ciudadanía son todas las oportunidades que ofrecemos a nuestros jóvenes para que realicen actividades que les preparen para la ciudadanía, actividades que les permitan cultivar virtudes cívicas. Cuando reducimos las clases magistrales para en su lugar entablar debates sistemáticos y reposados con los alumnos, les estamos

ofreciendo una oportunidad de entrenar hábitos de ciudadanía. Cuando impulsamos la participación del alumnado en las reuniones de clase o de delegados para regular la convivencia y considerar la marcha del trabajo escolar, les estamos ofreciendo una oportunidad de degustar valores cívicos. Cuando establecemos sistemas de aprendizaje cooperativo en los que el trabajo y el éxito, son colectivos, les estamos enseñando contenidos y a la vez preparando en valores que les serán de utilidad en su vida profesional y ciudadana. Éstas son algunas de las muchas modalidades de prácticas que podrían completar la formación para la ciudadanía. Si bien es cierto que las condiciones necesarias para el desarrollo de la democracia en los centros escolares consisten en adecuar la organización de las escuelas y las estructuras que en ellas se ocupan de tomar decisiones que, por lo general, son jerárquicas, burocráticas y poco democráticas (Martínez, 2005; 58).

El profesor Bolívar resalta el fenómeno por el cual la educación pública se ha convertido en una actividad fundamental para la dinámica social, por su capacidad de favorecer el bienestar personal y la calidad de vida “particular” de la ciudadanía. Además, de ella se espera que contribuya a formar ciudadanos desde la cohesión social, a través de procesos innovadores, que se pueden formalizar, según plantea el Consejo de Europa, como materia obligatoria u optativa, como parte integrada de otras materias o bien como eje transversal en todas ellas (Robles, 2007).

C
A
P
Í
T
U
L
O
3

**CIUDADANÍA Y
CURRÍCULUM**

3.1. Introducción

El ámbito escolar es de primordial importancia en la formación de la personalidad individual, de manera que podemos afirmar que las actitudes de un adulto frente a las obligaciones civiles, su responsabilidad y compromiso con la sociedad, están fuertemente relacionadas con sus experiencias escolares. Pero el conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo, dentro de la educación formal, son sólo un aspecto de un marco más amplio.

En el terreno de la socialización, donde la escuela cumplió un papel crucial desde su origen en el siglo XVII hasta finales de la década de los setenta, hoy aparecen nuevas modalidades de relación y ocupación, especialmente en el espacio urbano por parte de niños y jóvenes, que debilitan de manera notable la influencia de la escuela formal en su función de formación de ciudadanos. En la actualidad los adolescentes gozan de mucha mayor libertad en su movilidad, lo que permite que generen actividades y organizaciones autónomas con respecto a las instituciones familiares y escolares, dando origen a tipologías de cultura juvenil que se van caracterizando de manera cada vez más definida en relación con las formas de comportamiento social, la moda, la sexualidad, el poder, la autoridad, y otra serie de comportamientos que se van distanciando cada vez más del legado de la tradición transmitida por los adultos.

En esta situación, la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y esta responsabilidad debería ser asumida de manera explícita y consciente a fin de garantizar un mejor estar para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe ventilarse en el ámbito de lo público.

Si bien es cierto que a lo largo del presente capítulo se pone cierto énfasis en el contexto de la educación reglada, no debemos perder de vista la perspectiva del ciclo vital que caracteriza la formación cívica.

Dicho esto, se toman en consideración los diferentes elementos y formatos que la educación cívica ha tenido y tiene en el contexto educativo formal. El propósito de este capítulo es aportar información que favorezca la comprensión y reflexión del camino recorrido por la perspectiva curricular de la formación cívica, para desembocar en la afirmación de que ésta no puede ni debe quedar limitada a uno, dos o tres ámbitos de la vida de las personas. Será responsabilidad de la sociedad, en su totalidad, desde las familias, a los espacios de ocio y tiempo libre o los medios de comunicación, sin olvidar el centro escolar los que favorezcan la adquisición de hábitos y competencias para la convivencia ciudadana comprometida.

3.2. Antecedentes europeos en materia de educación cívica

El desarrollo de un comportamiento cívico responsable puede fomentarse desde una edad muy temprana. La educación para la ciudadanía, que incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática, está considerada como un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos (Eurydice, 2005; 23).

El Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática* desde 1997. El proyecto es un foro de debate entre expertos en esta temática y profesionales de toda Europa, cuyo fin es definir conceptos, desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas en materia de Educación para la Ciudadanía Democrática. De los resultados obtenidos a través de las aportaciones a este foro, el Consejo de Europa definió y propuso una serie de normas a sus estados miembros, haciéndose llegar la información mediante diversos folletos, documentos, manuales y *kits* de formación en materia de Educación para la Ciudadanía Democrática, con el fin de facilitar a los responsables políticos, profesores y otros profesionales, la puesta en marcha de las políticas propuestas en los distintos contextos nacionales (Eurydice, 2005).

Ese mismo año, la Comisión Europea redactó el informe “Construir Europa mediante la educación y la formación”. Se propusieron cinco dimensiones fundamentales para una nueva ciudadanía, que ya señalamos en el capítulo anterior como aspectos principales de la ciudadanía europea. Estos son: la dignidad de la persona, ciudadanía social, ciudadanía paritaria, ciudadanía intercultural y ciudadanía ecológica.

Tras la aprobación, por parte del comité de Ministros, de los resultados y conclusiones del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, propuestos en su 19ª Sesión y teniendo en cuenta las conclusiones de la 20ª Sesión de la Conferencia de Ministros de Educación Europeos (Cracovia, 2000), se elaboró una recomendación (REC 2002) de los ministros a los Estados miembros, acerca del papel determinante que se estaba otorgando a la educación para la ciudadanía en las reformas educativas en muchos de los estados miembros y de posición clave en la cooperación internacional para la paz y la estabilidad. Se instaba a los estados miembros a que introdujesen en sus sistemas educativos la enseñanza de valores democráticos y convivencia (ver Anexo 10 de este trabajo).

La ciudadanía activa implica participación en la sociedad y ejercicio de derechos a través de prácticas y estructuras participativas a nivel local, regional, nacional y transnacional. Esto supone un conocimiento y comprensión de estos derechos, prácticas y estructuras (Bustamante y Compañy, 2007).

Birzea (2004) establece tres contextos que delimitan diferentes dimensiones para el aprendizaje de la ciudadanía. Tal y como resalta Bolívar (2007), en la base se encontraría el currículum formal que se desarrolla en el centro escolar, sobre éste se asentaría el currículum no formal, como forma de vida del centro, y como marco general de todos ellos, el currículum informal, que incluiría todo lo vivido de forma cotidiana.

La educación debe integrar la vertiente formal, no formal e informal, estableciéndose el carácter complementario de estas facetas y su valoración equitativa. El importante papel de la educación no formal en el proceso de

aprendizaje permanente no sólo debe ser reconocido por las instituciones, sino que debe ser reconocido socialmente y en el mercado laboral.

Desde el punto de vista del currículum escolar, la educación para la ciudadanía puede enfocarse de distintas maneras, en función de los niveles educativos y de la organización del mismo en el país correspondiente. Puede ofertarse como una materia independiente obligatoria u optativa, o integrada en una o más materias. Otra posibilidad es la de impartirla como tema de educación transversal, de modo que los principios de la educación para la ciudadanía estén presentes en todas las materias del currículum, no siendo ninguno de estos enfoques excluyentes entre sí (Eurydice, 2005).

Dentro del currículum informal, las dimensiones proclives al aprendizaje de la ciudadanía son el currículum oculto (aprendizaje entre iguales, relaciones afectivas, etc.) y los medios de comunicación, mediante la imitación de ídolos, estereotipos... (Bolívar, 2007).

En lo que respecta al currículum no formal, más adelante nos centraremos en explicitar sus dimensiones e importancia en la educación para la ciudadanía, puesto que representa base sobre la que se sustenta nuestra investigación.

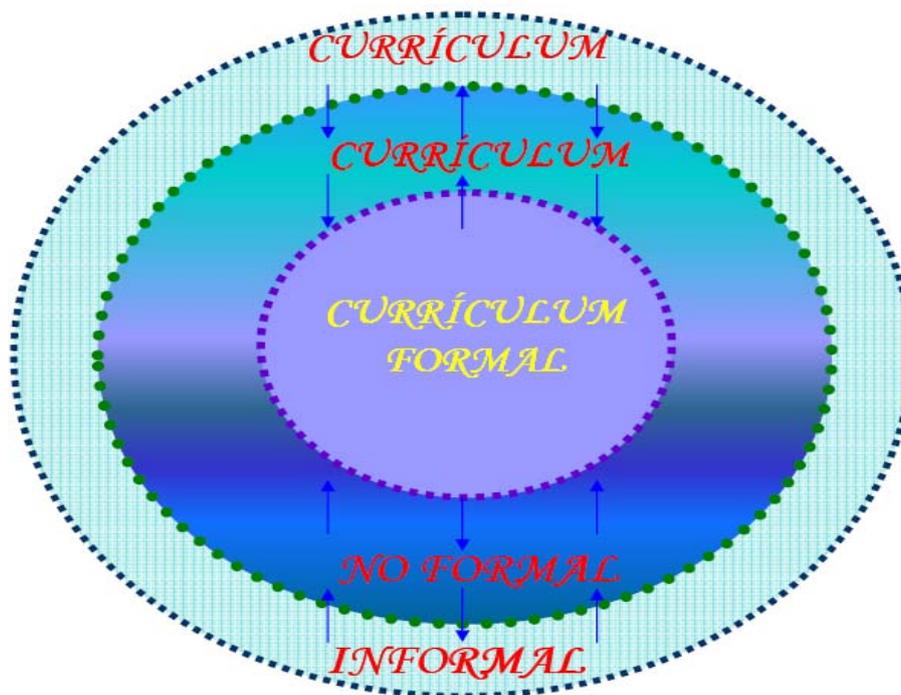
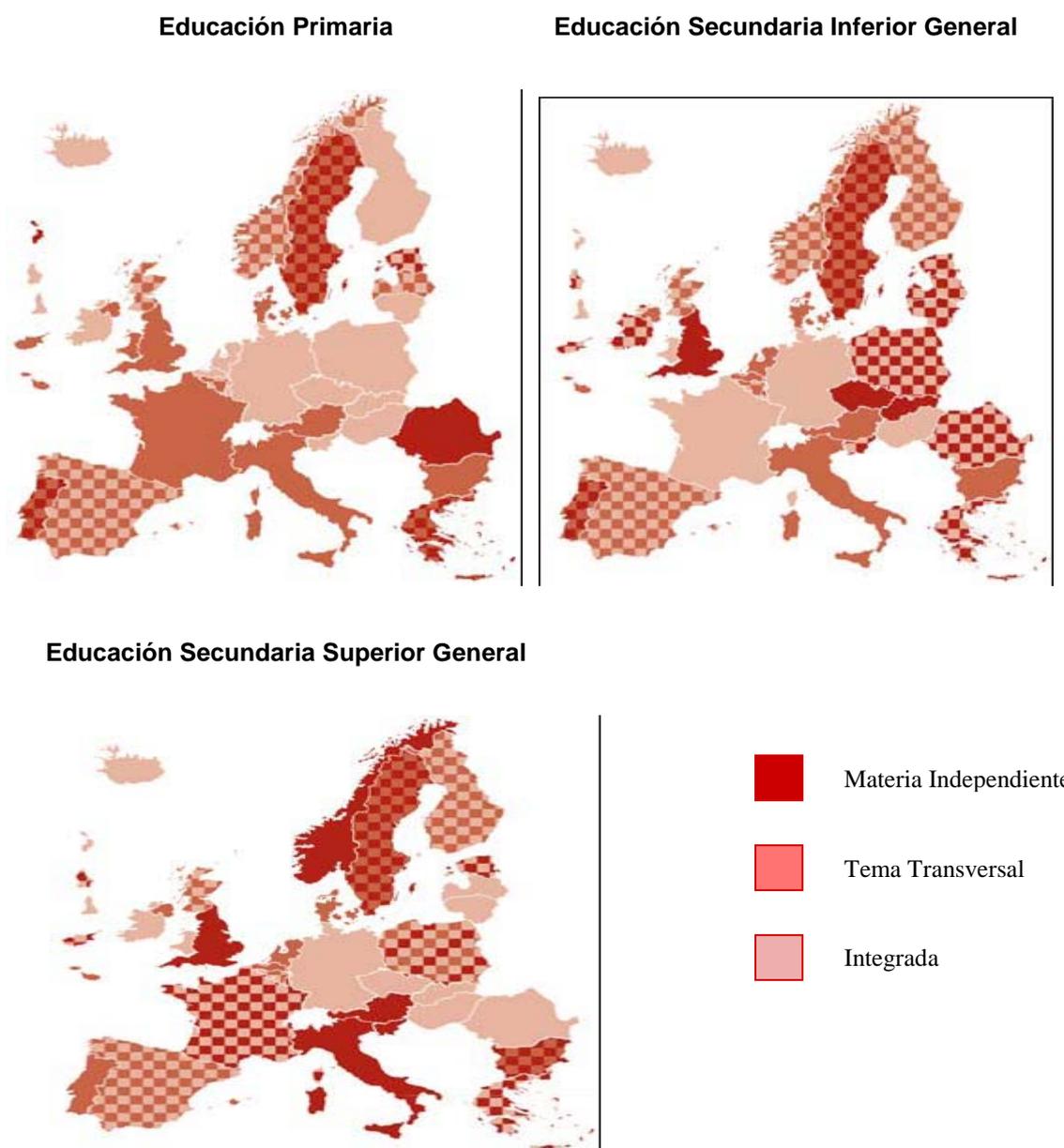


Figura 18: Contextos de aprendizaje de la ciudadanía.

El informe publicado por la Red Eurydice en el año 2005 aborda el estudio de la organización de la educación para la ciudadanía durante el curso 2004/05, en los centros docentes de los 30 países europeos que integran esta Red. De acuerdo con las informaciones recogidas en este estudio, titulado *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*, podemos ver que son muy pocos los países que incluyen en su currículum de primaria el enfoque de educación para la ciudadanía como materia independiente, tal y como se indica en el Mapa 1. En el nivel de primaria, la educación para la ciudadanía es una materia independiente únicamente en Bélgica y Rumania. En Estonia, Grecia, Portugal y Suecia, se integra también en otras materias o está presente como tema transversal. En el resto de los países, o bien es un tema transversal, o bien se integra en otras materias.



Mapa 1: La educación para la ciudadanía en Europa. Fuente: Eurydice (2005).

En Educación Secundaria, la educación para la ciudadanía suele ofertarse como materia independiente. Es el caso de Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Polonia, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), tanto en el nivel de secundaria inferior como superior. En la República Checa, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovaquia y Rumania, únicamente es una materia independiente en la Educación Secundaria inferior. En Francia, Austria, Noruega y Bulgaria es una materia independiente de la Educación Secundaria superior. No obstante, en la mayoría de los países, la educación para la

ciudadanía como materia independiente coexiste con las otras dos modalidades: integrada en otras materias o como tema transversal. En el resto de los países, el enfoque integrado es el más extendido en Educación Secundaria. En caso de integrarse en otras materias, la historia, los estudios sociales, la geografía, la educación religiosa y moral, la ética, la filosofía, las lenguas extranjeras y la lengua de instrucción son las materias en las que la educación para la ciudadanía se incluye con mayor frecuencia en todos los niveles.

En Francia, la escuela tiene una larga tradición desde fines del XIX en materia de educación moral y cívica, con un contenido fundamentalmente político, jurídico y social. Aún así, recientemente se han incluido algunas modificaciones en el currículum, haciéndose hincapié en el aprendizaje de la democracia en una sociedad tolerante (Bolívar, 2008a).

En Inglaterra, el Gobierno del Reino Unido, ayudado por un Grupo asesor y dirigido por Bernard Crick, presentaron un informe en 1998 (*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*), que recopilaba información obtenida mediante consultas a numerosas instituciones y personas, y posterior análisis sobre la necesidad y las dificultades de la introducción de la asignatura educación para la ciudadanía (Citizenship) dentro del currículum educativo, cosa que se hizo en el año 2002. Los objetivos que plantea el informe Crick son los siguientes (Marina, 2007):

- Fomentar la responsabilidad social y moral.
- Fomentar la implicación comunitaria.
- Ampliar la cultura política (political literacy).

Existen países como Portugal, en los que además de existir como materia escolar específica (en Educación Secundaria), es línea transversal (*educação para a cidadania*) en Educación Primaria, teniendo como objetivo desarrollar la conciencia de los alumnos como ciudadanos críticos, activos y responsables, y participantes en la vida del centro escolar, la comunidad y el país desde edades muy tempranas (Bolívar, 2008a).

Durante el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (2005), concluyó el proyecto anteriormente mencionado sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y se pretendió poner de relieve que la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación en la sociedad democrática.

El Consejo de Europa expresaba, durante este año, el deseo de desarrollar una educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil, y decidía emprender un plan de acción encaminado a la educación para la ciudadanía democrática, preocupado además «por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas, y consciente de las responsabilidades que recaen sobre las generaciones presentes y futuras a la hora de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del papel que desempeña la educación para promover la participación activa de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural. Como conclusión se manifestó que la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, cuya ocupación es promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia (Bueno, 2007).

El Consejo de Europa, durante este año, invitó a los Estados miembros a realizar un conjunto de acciones para promover una ciudadanía activa y una cultura democrática, así como a constituir en su ámbito territorial estructuras de coordinación para el desarrollo de los objetivos y las actuaciones necesarias. Con tal fin, se constituyó en España, en el año 2007, un Comité Español con la intención de impulsar los objetivos de esta recomendación europea. Haremos mención especial a este hecho en el siguiente punto.

Son, pues, los objetivos prioritarios del año:

- ✓ Elevar la conciencia de cómo la educación puede contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación.
- ✓ Hacer de esta educación un objetivo prioritario de las políticas educativas y proporcionar medios y recursos para llevarla a cabo.
- ✓ Promover una educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos mediante:
 - El desarrollo de prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas.
 - Nuevo contenidos y metodologías de enseñanza.
 - Aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida.
 - Intercambio de información, recursos y actividades.

Entre los años 2006-2009 el Consejo de Europa puso en marcha el programa “Aprender y vivir la democracia para todos”, con el objetivo de desarrollar y aplicar políticas de inclusión social y educación para la ciudadanía, funciones y competencias para los profesores y otros profesionales y el gobierno democrático de los centros educativos (Bolívar, 2008c). El Consejo de Europa constituyó un Comité *ad hoc* (CAHCIT), integrado por representantes de diversos sectores, que elaboró el documento con el mismo nombre que el programa anterior, y que sirvió como orientación y punto de partida a dicho programa.

El Programa de actividades del Consejo de Europa para 2006-2009 sobre EDC (Education for Democratic Citizenship/Educación para la Ciudadanía Democrática) y HRE (Human Rights Education/Educación en Derechos Humanos) pretende:

- Desarrollar políticas estables.
- Apoyar las prácticas y
- Fomentar la cooperación entre los Estados miembros y dentro de cada uno de ellos.

El programa incluye el desarrollo de instrumentos, recomendaciones políticas y mecanismos de seguimiento, así como la cooperación con organismos de Naciones Unidas, OSCE, Comisión Europea y otras instituciones y organizaciones. Las áreas prioritarias para 2006-2009 fueron las siguientes:

- Desarrollo y puesta en práctica de políticas en EDC/HRE
- Formación del profesorado
- Gobierno democrático de las instituciones educativas.

El 11 de mayo de 2010, los Ministros de Relaciones Exteriores y representantes del Consejo de cuarenta y siete de los Estados miembros de Europa adoptaron la **Recomendación CM / REC (2010) 7 de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos**, en la 120ª reunión del Comité de Ministros. La Carta - que se desarrolló durante un período de varios años con amplias consultas y no es vinculante - será un importante punto de referencia para toda Europa y se utilizará como base para el Consejo en la labor futura europea en este campo (Consultar Anexo 11 de este trabajo).

El Consejo de Europa considera, según Bustamante y Compañy (2007), que para promover una participación activa en todos los ámbitos de la vida social, la educación para la ciudadanía democrática representa un elemento esencial para la convivencia social, por lo que debe ocupar un lugar prioritario en las políticas educativas, reflejado en sus planes de estudio y en la organización escolar.

3.2.1. El enfoque por competencias en la formación cívica

Una vez expuestos los diferentes enfoques que la educación para la ciudadanía puede tener en los distintos países europeos, debemos detenernos ahora en cómo se materializa la enseñanza de ésta, es decir, de qué formas se lleva a cabo la articulación y ejecución de los diferentes aspectos que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

Según explica el profesor Bolívar (2008c), hay diferentes vías para la educación de una ciudadanía activa. Algunos estudios hacen hincapié en la importancia de estimular el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones; otros acentúan los aspectos afectivos y relacionales. Este autor afirma que, en cualquier caso, son aspectos esenciales de la articulación de la educación cívica los procesos del aula, el clima de centro y el servicio a la comunidad. Desde esta perspectiva, los ejes clave de dicha formación son (ídem):

- Enseñar en el aula, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Se requiere para ello asumir el empleo de procesos de reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, así como una determinada reconstrucción del currículum para promover las habilidades necesarias para el pensamiento crítico, capacidad de empatía, etc. características de una sociedad democrática. La discusión en clase y en pequeños grupos puede constituirse como un medio privilegiado para el diálogo, la interacción, la empatía y la responsabilidad, entre otras. Las asambleas de clase son un ámbito excepcional de educación en valores, ya que permiten la deliberación y decisión de asuntos comunes.
- Organización democrática de la escuela. Esto permitirá la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en práctica de los valores democráticos. Será necesario vivir cotidianamente los valores propios de la ciudadanía activa en la trama organizativa del centro.
- Aprendizaje-servicio. Esta actividad integra el servicio a la comunidad con la enseñanza en el aula, especialmente en Educación Secundaria y Superior. Algunos de los principios de este aprendizaje-servicio son el respeto a los demás, la atención y cuidado, reflexión sobre las actividades desarrolladas, etc. Constituye una alternativa a modos puramente transmisivos para conectar la teoría y la práctica, la escuela y la comunidad.

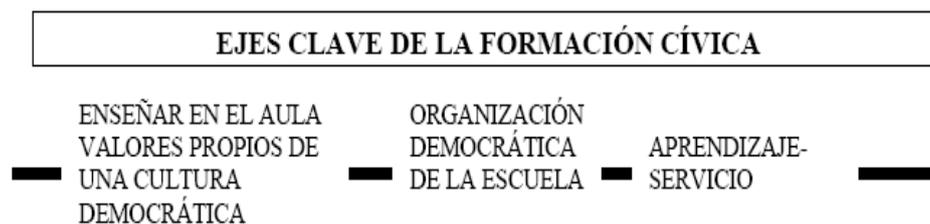


Figura 19: Ejes de la formación cívica.

Educar para el ejercicio de la ciudadanía, desde el planteamiento de este trabajo, tiene dos dimensiones: en primer lugar, el desarrollo de las virtudes cívicas necesarias para el desarrollo de una buena convivencia y la adquisición de conocimientos y competencias necesarias para participar en lo público y en segundo lugar, conseguir una inserción laboral y una capacitación para la formación profesional a lo largo de toda la vida. El profesor Bolívar (2007) ya ha defendido que educar a una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos, sino que comprende todo el conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública.

Según se recoge en el informe Eurydice, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, los objetivos oficiales transversales y disciplinares de la educación para la ciudadanía hacen referencia al desarrollo de las competencias que los alumnos deben haber adquirido al finalizar su curso, etapa o nivel educativo. La primera misión del sistema escolar debe ser que el alumnado posea los conocimientos y adquiera las competencias fundamentales (Bolívar, 2007) que le permitan acceder y adquirir la cultura común. La vinculación entre competencias y ciudadanía (en la Educación Secundaria Obligatoria) viene determinada por la consideración de que sin un capital cultural mínimo competencial (comprensión lectora, matemáticas, etc.) no se puede ser ciudadano pleno y ejercer activamente como tal (Bolívar, 2008c).

El concepto de competencia es, por tanto, garantía de equidad y justicia, en cuanto que dentro del sistema escolar, su adquisición asegura el derecho a recibir una educación igualitaria y el acceso a los conocimientos indispensables a los más desfavorecidos (Bolívar y Luengo, 2005).

La competencia ha sido definida por numerosos autores, especificando la mayoría la dificultad que supone la conceptualización de un término tan ambiguo. Se hace difícil, por tanto, aportar una definición única y universal. El término “competencia” representa una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Este concepto está estrechamente relacionado con otros términos con significados similares como capacidad, atributo, habilidad y destreza. Weiner (2004) afirma que es por esta similitud con otros conceptos por lo que es tan difícil de definir.

Numerosos estudios internacionales de evaluación de la eficiencia educativa, como el informe PISA (Programa de Indicadores de la Educación, OCDE), se han interesado muy especialmente por las competencias (Marina, 2007). Los cambios que se están produciendo en la sociedad en que vivimos hacen de la educación una referencia constante en las agendas y los discursos de los políticos responsables de hacer frente a las nuevas situaciones. Por ejemplo la ruptura de la organización tradicional de la vida humana en período inicial de formación, período de trabajo y por último jubilación, de manera que ahora una persona ha de cambiar de trabajo o adecuar el mismo a las exigencias del cambio varias veces en su período de vida activa, han hecho de la formación permanente (aprendizaje a lo largo de la vida) un enfoque básico en la existencia de las personas. Hoy no es imaginable el mantenerse vivo en profesión alguna sin momentos más o menos continuos de reciclaje y renovación de ideas que nos permitan mantener una capacidad de adaptación cada vez más valorada. Es una de las consecuencias últimas de, por una parte, lo que llamamos globalización que, al intensificar la competitividad en los mercados mundiales, llena la existencia de incertidumbres, y por otra, de la sociedad de la información en que continuamente nos dicen que vivimos. En este contexto, la educación se ha convertido en un elemento central de las políticas activas de promoción del empleo, de lucha contra la exclusión, de integración y de cohesión social.



Figura 20: Requisitos profesionales contemporáneos.

Perrenoud (2004), en una aproximación a la conceptualización de competencia, aporta cuatro aspectos fundamentales que nos acercan a una definición concreta:

- ❖ No representan conocimientos, habilidades o actitudes por sí mismas, aunque las integran como recursos.
- ❖ Cada situación concreta requerirá la puesta en práctica y pertinencia de los recursos mencionados y, por tanto, de las competencias.
- ❖ Además de estos recursos, las competencias requieren la puesta en marcha de operaciones mentales de cierta complejidad.
- ❖ En el caso de las competencias relacionadas con el ámbito profesional, éstas se desarrollan mediante la formación, complementándose con la práctica del sujeto en los distintos contextos laborales.

Se trata, por tanto, de una interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona que determinan y predicen el comportamiento llevar a cabo con éxito una actividad determinada. Una buena categorización de la

competencia, que permite aproximarse mejor a las definiciones, es la que diferencia tres enfoques (Gonzzi y Athanasou, 1996).

- El primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas (saber);
- El segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades), correspondientes al ser;
- El tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores (saber-hacer).

Afirma Ducci (1997) que la competencia es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.



Figura 21: Esquema de competencias (Azar, 2009).

Asegurar el acceso y la adquisición de las competencias a todos los individuos debiera ser el objetivo primero de la educación pública, ya que sin éstas no serán ciudadanos o ciudadanas de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo (Bolívar, 2008b).

La Comisión Europea estableció, en 2004, lo que podría ser la base sobre la que se constituyera el capital cultural que debe estar al alcance de todos y todas, como garantía de equidad e inclusión. Esta base, compuesta por ocho competencias denominadas clave, deben suponer un marco de referencia que fruto del consenso social, represente el compromiso y demandas de la sociedad, una especie de *contrato social* (Bolívar, 2007).

1. *Comunicación en la lengua materna*. Entendida como habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita, así como interactuar lingüísticamente con otros sujetos.
2. *Comunicación en una lengua extranjera*. Comprende la capacidad para escuchar, leer, comprender, hablar y escribir en una lengua diferente a las oficiales.
3. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*:
 - La Competencia matemática es la habilidad para resolver problemas, dentro de la vida cotidiana, utilizando el cálculo mental y escrito (pensamiento lógico y espacial).
 - Competencia científica entendida como la habilidad y capacidad de usar los conocimientos para explicar la naturaleza.
 - Competencia tecnológica como la capacidad de aplicar dichos conocimientos para modificar el entorno natural ante la demanda de las necesidades.
4. *Competencia digital*. Implica el uso de las tecnologías de la sociedad de la información y la comunicación de forma crítica, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana (laboral, ocio, etc.). Requiere del desarrollo de destrezas y de pensamiento lógico y crítico.
5. *Aprender a aprender*. Requiere la capacidad para organizar el propio aprendizaje y está muy relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que supone un alto grado de consciencia del proceso de

aprendizaje, de las necesidades y de las oportunidades de éxito en el aprendizaje.

6. *Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.* Supondría todas aquellas habilidades que preparan a las personas para desenvolverse de forma adecuada en la vida social, las destrezas que facilitan las relaciones interpersonales tanto en el ámbito público como privado. La competencia cívica recogería aquellas formas de comportamiento que promueven la participación en la vida pública, mediante la adquisición de los conocimientos necesarios para garantizar un compromiso social y político que favorezca el ejercicio de la ciudadanía de forma activa.
7. *Espíritu emprendedor.* Se entienden todas aquellas destrezas que proporcionan a la persona la habilidad para transformar las ideas en actos, para planificar y gestionar proyectos desde la responsabilidad de las acciones propias, con la finalidad de alcanzar objetivos pensados con anterioridad.
8. *Expresión cultural.* Esta competencia promueve la expresión de experiencias y emociones de forma creativa, a través de distintos medios, como música o artes plásticas.

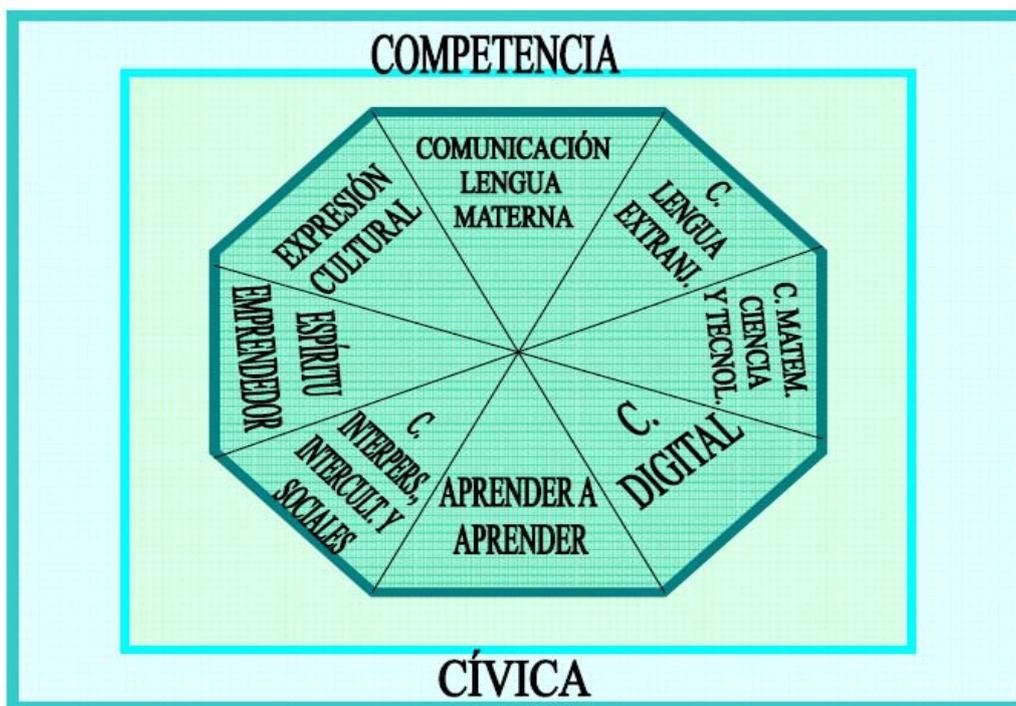


Figura 22: Competencias clave.

Nuestro planteamiento comparte la definición de Eurydice (2005), que conceptualiza las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros de la sociedad. Por ello, consideramos que la competencia cívica engloba a todas las demás, es decir, los comportamientos que el individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social (Grupo de Trabajo Educación y Formación, 2010), requieren de la previa adquisición de todos aquellos conocimientos que le garantizan un bagaje cultural adecuado. Este planteamiento ya ha sido defendido por Bolívar (2007), al afirmar que educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos; en sentido amplio e inclusivo, comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública.

Es necesario entonces considerar que no se es ciudadano pleno, es decir con una vida digna, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva (Bolívar, 2008a).

La educación para el ejercicio de la ciudadanía activa, en sentido amplio, comienza con el acceso a la escritura, lenguaje, diálogo y todo aquello que constituye la tradición cultural, alcanzando los niveles más críticos al llegar a la adolescencia, en la que es necesario el aprendizaje de contenidos y valores compartidos (Bolívar, 2008c).

La agenda social de la Unión Europea para el año 2010, requiere entre sus objetivos estratégicos la participación, cohesión e inclusión social de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas. De esta manera, han quedado vinculadas las competencias básicas y la educación para la ciudadanía activa, al suponer la adquisición de éstas el dominio de conocimientos de base y de una formación cultural amplia (Bolívar, 2008c).

3.3. Actualidad de la educación para la ciudadanía en España

La inclusión de valores morales y cívicos dentro del currículum escolar es hoy en día, según Bolívar (1998: 44-46), una apuesta necesaria pero sin embargo, fuertemente problemática, por razones tales como:

- La institución escolar se encuentra situada con una debilidad estratégica para formar ciudadanos responsables, tolerantes, solidarios y autónomos. Diversos factores, entre ellos esas “otras escuelas” que son los medios de comunicación, han erosionado su capacidad educativa, lo que la hace especialmente vulnerable al contexto social.
- La demanda de educar en valores y actitudes ha de ser debidamente contextualizada, para que no quede como un discurso que contribuye a “quedar bien”, ocultando el origen de los verdaderos problemas y, por ello mismo, los ámbitos (no sólo escolares) donde deba tener su resolución.
- Llevar a cabo una educación en valores requiere un amplio apoyo en materiales y acciones formativas e investigativas de los profesores, rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para

llevar a cabo las acciones colegiadas que se proponen y dignificar socialmente la función docente y de la escuela, tan falta de reconocimiento y apoyo social en los últimos tiempos, sin cuya autoridad moral su mensaje y tarea no será del todo creíble.

El interés por el tema de la ciudadanía se debe, entre otras cosas, a una pluralidad de hechos políticos y cambios sociales muy dispares: desde la pasividad y apatía de los votantes, al resurgimiento de los movimientos nacionalistas; desde la crisis del Estado de Bienestar, al hecho del multiculturalismo que inunda la sociedad de una heterogeneidad antes inexistente. En nuestras sociedades avanzadas y complejas, la educación es una actividad social tan fundamental e importante para la dinámica social como el mismo trabajo. En primer lugar por la importancia que tiene de cara al bienestar personal y la calidad de vida particular de los ciudadanos. Pero también porque de ella se espera contribuya de manera imprescindible y aporte las condiciones necesarias para el desarrollo económico y para la cohesión y el progreso sociales.

Algunos autores manifiestan que, en España, la polémica surgida a raíz de la introducción de la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículum escolar, viene a destiempo y principalmente promovida por la herencia de las limitaciones que el Estado liberal tiene en cuanto a la educación moral (Jares, 2007).

3.3.1. Formación cívica y transversalidad

Debemos remitirnos a 1990, año en el que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introdujo por primera vez en el Sistema Educativo español finalidades que recogían la educación en valores como fundamento del proceso que se desarrollaba en las aulas. De los mencionados fines y principios se pueden extraer los siguientes (Preámbulo):

- ✓ La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- ✓ La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
- ✓ La formación personalizada, que propicie la educación integral en conocimientos destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- ✓ La efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- ✓ El desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico.
- ✓ La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

En el ámbito educativo, la educación en valores ha contado con un reducido espacio para su tratamiento explícito, no siendo este el caso del propio currículum oculto cotidiano, en el que cada docente realiza tratamientos no explícitos en la planificación que se traducen en una educación en valores, totalmente inconsciente para el alumnado y a veces para el docente. A través de la LOGSE se introdujo el concepto de tema transversal, como planteamiento de una educación integral del alumno, subrayando, de forma especial, la necesidad de que éste desarrolle plenamente sus capacidades. La lógica de la transversalidad respondía a la necesidad de vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales que demandan en los tiempos actuales una respuesta escolar (Bolívar y Luengo, 2005). Con ello se pretende proporcionar al alumno una formación que le prepare para ser miembro activo en una sociedad plural, una persona solidaria con los problemas que le rodean, crítica con su entorno y, a la vez, capaz de comprender lo que sucede a su alrededor. Algunos de los temas transversales propuestos para ser impartidos en todas las materias y a lo largo de todos los cursos son:

- *Educación para la salud.* Se incluye la prevención del consumo de drogas, del sida, fomentando la creencia de que una ciudadanía responsable debe preocuparse de su salud y de la salud ajena, siendo esto condición indispensable para el bienestar social y personal.

- *Educación sexual.* Contempla las relaciones afectivas, donde no se admiten imposiciones. La violencia de género es uno de los temas más graves a prevenir en la sociedad actual.
- *Educación moral.* Como aspecto clave se introduce la dimensión ética y moral que debe desarrollar la ciudadanía.
- *Educación para la paz.* Se propone el fomento de la convivencia en paz como objetivo prioritario.
- *Educación ambiental.* Fomento de la conciencia ecológica para la conservación del medio, incluyéndose espacios públicos, parques, arquitectura, monumentos, etc.
- *Educación vial.* Fomento de la conducción responsable que no ponga en peligro la vida propia o la de otros ciudadanos.
- *Educación del consumidor.* Formación de ciudadanos informados y responsables ante la sociedad de consumo.
- *Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos.* Propone impedir las discriminaciones sobre la base de un principio de igualdad.

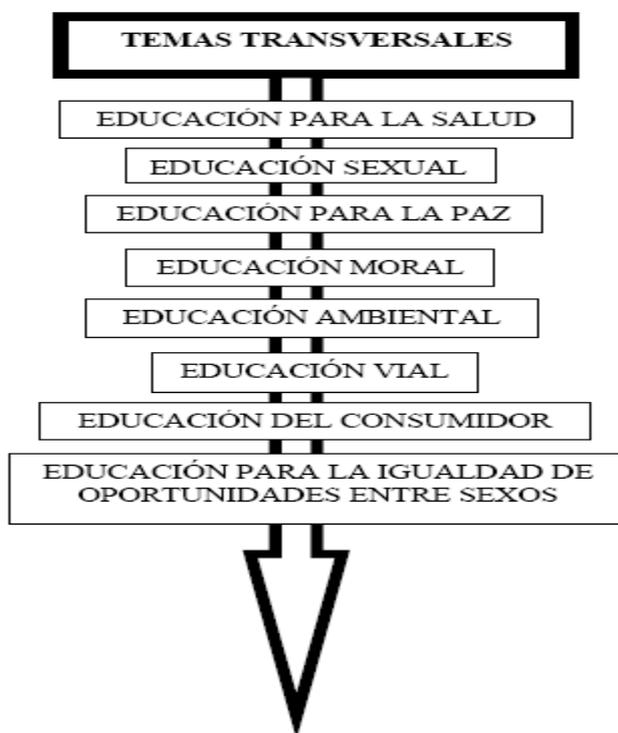


Figura 23: Ejes transversales según la LOGSE (1990).

Tanto en los fines educativos de la Educación Primaria como de la Secundaria, se recogen aspectos relacionados con la educación en valores de forma explícita. Éste es el caso de los temas transversales, *cuya lógica respondía a la necesidad de vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales que demandan una respuesta escolar* (Bolívar, 2007; 152).

Siguiendo esta línea, señala Tedesco (2005), que desde la perspectiva de la LOGSE, en los distintos niveles de escolarización obligatoria del Sistema Educativo español, los objetivos y contenidos están relacionados y encaminados a conseguir educación en valores: actitudes de tolerancia, participación de forma crítica, solidaridad, respeto con el medio, responsabilidad y sentido crítico. Pero, como afirma Bolívar (2008), las distintas dimensiones transversales, aún cuando tengan elementos de incidencia diferenciales, tienen que confluír en un tratamiento educativo integrado, en función de los valores que se han determinado, en el Proyecto de Escuela, como líneas de acción pedagógica común.



Figura 24: Algunos valores incluidos en la educación en valores.

Afirma Bolívar (2008a) que la experiencia de la introducción curricular de la llamada educación en valores y los temas transversales, con motivo del desarrollo de la LOGSE, debe servir para aprender de los problemas que se han presentado y la manera de articular mejor y apoyar su puesta en práctica.

Cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, representa la verdadera dificultad de llevar a cabo una educación moral y cívica de forma continuada y global. Considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro, y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa (Bolívar, 1998).

Coincidiendo en 2005 con la celebración del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, se produce en España una reforma educativa donde se aboga por una Educación para la Ciudadanía que agrupe la educación en valores, en su totalidad. Además, este año tendrán lugar una serie de actividades promulgadas por el Consejo Europeo, que quedan planificadas en cuatro bloques (Bustamante y Compañy, 2007):

- a) Campaña de sensibilización en todos los niveles y medios para extender los principios de la ciudadanía democrática y las buenas prácticas.
- b) Concursos y ayudas en convocatorias para profesores (materiales curriculares y experiencias educativas) y para alumnado (trabajos sobre el tema).
- c) Realización de un Seminario Internacional sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática.
- d) Actividades variadas que las organizaciones representadas puedan hacer.

Para llevar a cabo estas actividades en España, se ha constituido el Comité Español, como contribución de nuestro país al año Europeo para la Ciudadanía Democrática, y por Orden de la Consejería de Educación de Andalucía, de 25 de Abril de 2005 (BOJA de 16 de mayo), se constituyó el Comité Andaluz para la Conmemoración del Año Europeo, que en la Orden de 12 de septiembre de 2005² consideró hacer partícipes a los centros educativos andaluces en el desarrollo de actividades programadas para dicha conmemoración,

² Disponible en: <http://juntadeandalucia.es/educación/europa/com.index>.

extendiéndose estas actividades a la duración del curso académico 2005-2006 (Bustamante y Compañy, 2007).

Actualmente, muchos son los retos que tiene planteada la educación del siglo XXI, que debe ir en consonancia con las nuevas demandas sociales: grandes migraciones humanas, la facilidad o dificultad para cruzar fronteras de todo tipo (virtuales o reales), los fundamentalismos o nacionalismos acusados que acentúan identidades geográficas e históricas en un universo cada vez más rico en identidades múltiples, la influencia de una economía global, las caídas y emergencias de los poderes políticos, los avances vertiginosos de los diferentes campos del saber, etc., que imponen la creación de un nuevo espacio educativo que haga posible una nueva educación para la ciudadanía, en la que se requerirán nuevos instrumentos, el desarrollo de nuevas competencias, de nuevas estrategias y el desarrollo de nuevas sensibilidades.

El hecho de que todas las asignaturas hagan una aportación propia a la educación para la ciudadanía, no exime que haya clases pensadas específicamente para llevar a cabo esta tarea educativa (Marín, 2010).

3.3.2. La educación para la ciudadanía en la LOE

El discurso de las competencias ha entrado en España, aún cuando los orígenes, el modo de plantearse y el papel que puedan jugar, no están del todo clarificados. Sin embargo, tiene como finalidad clara orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, más allá del aprendizaje de contenidos escolarizados, necesarias en la sociedad de la información. Pero también, al igual que sucediera con el caso de la “planificación por objetivos”, la pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altera la práctica. Por eso, estimamos puede ser de interés una reflexión al respecto.

Tras una larga tradición de la planificación por objetivos en la educación española, tomar las competencias como organizadoras del currículum y los programas educativos supone nuevas bases sobre las que trabajar. Creemos

necesario hacer referencia a la comparación que el profesor Bolívar hace, en su trabajo *Ciudadanía y competencias básicas*, sobre la contraposición entre los dos enfoques comentados.

PARÁMETROS DEL APRENDIZAJE	ENFOQUE POR COMPETENCIAS	PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS
Entrada	Por las clases de situaciones y las situaciones pertinentes en relación a la formación	Por los contenidos disciplinares descompuestos y jerarquizados en micro-unidades
Proceso	Tratamiento competente de las situaciones basado en las acciones y las experiencias del alumnado; es activo y constituye sus conocimientos y competencias	Comportamiento observable del alumnado basado en la transmisión de contenido disciplinar por el profesor; alumnado pasivo y reproduce los contenidos descontextualizados
Naturaleza de los contenidos	Pluralidad de recursos contextualizados, interdisciplinares y significativos para el alumnado	Contenido monodisciplinar enseñado al alumnado y descontextualizado
Resultados	Conocimientos y competencias construidas por los alumnos/as a través de sus propias actividades y experiencias	Contenidos disciplinares transmitidos por el profesor/a y reproducidos por el alumnado
Perfil de salida	Conjunto de situaciones a tratar con competencia al término de la formación	Contenidos monodisciplinares y descontextualizados a reproducir al término de la formación
Referente epistemológico	Diferentes paradigmas epistemológicos, en el marco de las actuales reformas. Constructivismo	Conductivismo

Tabla 4: Enfoque por competencias versus pedagogía por objetivos (Bolívar, 2008c; 144).

Como la escuela constituye un catalizador de necesidades, se trata, por tanto, de preparar a los jóvenes no sólo en la democracia y convivencia, sino en el saber ser y actuar como ciudadanos. Esto exige una preparación de los alumnos y las alumnas para que construyan la nueva sociedad, valorando la identidad propia, abriéndose desde lo local a otras realidades supranacionales, y aceptando lo diferente como elemento enriquecedor.

Por su parte, la introducción de las “competencias básicas” o “clave” (*Key competences*) en la Educación Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria) del contexto español, tiene su origen siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea. En efecto, dentro del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, derivado de los objetivos estratégicos establecidos en el Consejo de Lisboa de 2000, se establece un área de cooperación sobre objetivos básicos compartidos, dentro de la diversidad de sistemas existentes. Se crea, así, un

llamado “Grupo B” sobre “Key Competences”, cuyos trabajos servirán de base para que –primero– el Parlamento Europeo y el Consejo hagan una Propuesta de Recomendación sobre las *competencias clave para el aprendizaje permanente* (noviembre 2005) y, posteriormente, de manera más formal ambas instituciones formulen una Recomendación (18 de diciembre de 2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). En ambos documentos, la Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*, recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países (Bolívar, 2008b). Hemos hecho referencia a este marco en apartados anteriores.

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE), en su título Preliminar dedica un capítulo a establecer sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. En este apartado se explica con especial interés, que la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Se definen así como *aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos* (LOE).

Tanto en la escuela como en su entorno, ejercitar unas buenas prácticas ciudadanas implica asimilar y desarrollar las ocho competencias básicas que están recogidas en los Decretos de Enseñanzas Mínimas (2006) y que están basadas en las indicaciones ofrecidas por la Comisión Europea en 2004 a través de las *“Competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida”*, a las que dedicamos especial atención, justificando, desde las experiencias realizadas en el Proyecto Atlántida, su aportación a la no compartimentación del currículum (Robles, 2007). El trabajo en las áreas y materias del currículum para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales imprescindibles para su desarrollo.

Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas (Decreto de Enseñanzas Mínimas, 2006):

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

De esta forma, las competencias se definen, en esta ley, en relación a los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar la etapa educativa correspondiente (Marina y Bernabeu, 2007). Continúan estos autores aclarando que la competencia cívica viene denominada como **competencia social y ciudadana**, y que comprendería los siguientes objetivos:

- *Comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía, comprometerse.*

- *Utilizar el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, así como los valores y rasgos de las sociedades democráticas.*
- *Utilizar el juicio moral para la toma de decisiones, ejercicio de los derechos y deberes.*
- *Comprensión crítica de la realidad, tomando consciencia de las diferentes perspectivas de los hechos sociales e históricos.*
- *Ciudadanía global e identidad local.*
- *Habilidades sociales, resolución de conflictos dentro de la convivencia normalizada.*
- *Dimensión ética, valores del entorno y comportamiento coherente.*
- *Habilidades psicológicas relacionadas con valorarse, conocerse, empatía, reconocer la igualdad de derechos, diálogo.*
- *Ciudadanía activa e integradora, desde el conocimiento de los estados democráticos, asimilando valores como la libertad, solidaridad, (co) responsabilidad. Conocer las Declaraciones internacionales sobre Derechos Humanos, la Constitución española y las legislaciones de la Comunidad Autónoma en la que vive.*

Que la educación ha de contemplar, como una de sus metas, la formación de ciudadanos es una afirmación obvia. El proceso educativo ha de contribuir no sólo a desarrollar las capacidades lingüísticas o matemáticas de los niños o de los jóvenes, sino también a que el educando adquiriera el comportamiento propio de un buen ciudadano, que en eso consiste la ciudadanía. En todas las materias del currículum se transmiten, a través de los temas transversales antes mencionados, además de contenidos y procedimientos, actitudes, orientadas éstas a despertar y consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica (Morado, 2006).

En el mes de abril de 2007 se aprobó en el Parlamento la Ley Orgánica de Educación (LOE), que introduce una serie de novedades en las asignaturas obligatorias para el alumnado. La primera de estas materias novedosas es la Educación para Ciudadanía y los Derechos Humanos, que se impartirá en uno de los dos últimos cursos de Primaria y en uno de los tres primeros de la

Educación Secundaria Obligatoria. La segunda, llamada Educación Ético-cívica, se impartirá en el último curso de la ESO. Además, se prevé la sustitución de la actual materia de Filosofía de primero de Bachillerato por otra llamada Filosofía y Ciudadanía. Es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI.

El currículum del área y materias de ciudadanía debe tener como objeto fundamental educar ciudadanos y ciudadanas: individuos libres, trabajadores preparados y ciudadanos y ciudadanas activos/as desde el respeto de los derechos humanos, los valores y las normas de convivencia constitucionales y el conocimiento de la democracia. Tomando como base este planteamiento, consideramos que la ciudadanía se vive pero también se debe aprender. Esta nueva área debe contribuir, como ocurre en el resto de las materias, a la educación de los alumnos y alumnas mediante un currículum específico con objetivos, contenidos y criterios de evaluación orientados a la competencia básica.

Por otro lado, en la exposición de motivos de la LOE, se afirma que *“...la finalidad de la educación para la ciudadanía consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión y análisis sobre las características y el funcionamiento de los regímenes democráticos, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y en las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes de la ciudadanía democrática en un contexto global...”*. Creemos que, además de los espacios de reflexión y análisis, la finalidad de la asignatura debe contemplar los espacios **de vivencia**, ya que la ciudadanía y la convivencia se aprenden ejerciendo desde la experiencia en el día a día. A construir valores y ciudadanía se aprende haciendo, viviendo y conviviendo

desde el afecto. Dedicaremos especial atención a la defensa de este aspecto en sucesivos apartados.

La legislación vigente en materia de educación se desmarca a favor de una educación integral de la ciudadanía, que vaya más allá de la instrucción en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2008). La Educación para la Ciudadanía ocupa un lugar importante en la LOE, ya que es una materia que surge sin tradición ninguna, sin apenas bibliografía en castellano.

En la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

Conceptos clave de Educación para la Ciudadanía	
Primaria	
Accidentes (prevención) Actitudes Afectividad Argumentación Autoconocimiento Autoestima Autonomía personal Ayuda mutua Bienes comunes Bienestar Civismo Clima Cohesión social Competencias sociales Compromiso Comunicación Comunidad Conflicto Constitución Convivencia Cooperación Criterio propio Crítica (actitud, juicio) Debate Deberes Democracia Derechos Desarrollo Diálogo Dignidad Dilemas Diversidad Educación emocional Elecciones Emociones Empatía	Equidad Estado de derecho Ética Género Identidad personal Igualdad Impuestos Inclusión Iniciativa Instituciones Justicia Leyes Libertad Mediación Medio ambiente Moral Negociación Normas de convivencia Participación Paz Prevención Relaciones afectivas Relaciones interpersonales Relaciones sociales Respeto Responsabilidad Salud Seguridad ciudadana Seguridad vial Sentimientos Solidaridad Solución de conflictos Tolerancia a la frustración Toma de decisiones Valores Violencia (prevención)
Secundaria	
Consumo responsable Discriminación Globalización Instituciones democráticas	Interdependencia Ordenamiento jurídico Organismos internacionales Sostenibilidad

Tabla 5: Conceptos clave de la asignatura Educación para la Ciudadanía (Bisquerra, 2008; 60-61).

A continuación exponemos, de forma general, el contenido sobre el que versa esta asignatura se desdobra en cinco bloques distribuidos en contenidos generales y contenidos curriculares:

Bloque 1. Contenidos comunes

Contenidos generales

- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los demás.
- Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Contenido curricular

- Búsqueda activa de información sobre aspectos relevantes de la realidad social, académica, laboral, económica y cultural en fuentes diversas.
- Análisis crítico de informaciones por medio de técnicas como la inferencia y el contraste.
- *Explicación multicausal* de los factores que intervienen en la determinación de los fenómenos sociales y humanos.
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados.
- Disposición abierta y respetuosa a escuchar, analizar y valorar las opiniones de los demás.
- Participación activa en coloquios y diálogos como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.
- Exposición oral y escrita de opiniones y juicios propios con argumentos razonados.
- Preparación sistemática y rigurosa de temas para debate sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.
- Búsqueda de información significativa en materiales impresos, audiovisuales e informáticos para fundamentar opiniones y juicios personales.
- Contraste y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por diferentes medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
- Cooperación responsable en los trabajos de grupo.
- Puesta en práctica de estrategias de investigación ante algún tema de especial interés: formulación de hipótesis, búsqueda, recogida, organización y análisis de datos, confrontación de las hipótesis, interpretación, conclusiones y

comunicación de las mismas.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación

Contenidos generales

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres, y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.
- Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

Contenido curricular

- La psicología en el proyecto de una sociedad justa.
- Autoconcepto, autonomía y autoestima.
- Relaciones interpersonales y desarrollo personal. Afectos y emociones. Sentimientos convenientes. Empatía. El ejercicio del pensamiento crítico. Asertividad.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres, y relaciones intergeneracionales. Ámbitos de convivencia: centros educativos y marco familiar. El ejercicio del derecho a la educación. La familia en el marco de la Constitución española.
- La convivencia con los seres cercanos: amistad, sexualidad, familia.
- Resolución inteligente de conflictos. Los sentimientos y los conflictos. Normas para resolver conflictos. La violencia en la escuela.
- Los sentimientos en la convivencia íntima. Convivencia y conflicto. Análisis de los problemas de la comunicación. Sentimientos creadores.
- El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria: ámbito académico, familiar y social.
- Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
- La lucha por la felicidad: igualdad, democracia, derechos humanos y protección de valores.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, sexistas y homófobos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales y familiares que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria. Derechos y deberes. Compromiso, esfuerzo y colaboración.
- El proyecto de vida personal. Sus componentes (entorno social, familiar y académico-laboral). Los elementos de

desarrollo personal. La actitud y el afán de superación y mejora de los diferentes tipos de capacidad.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

Contenidos generales

- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
- La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades) y su situación en el mundo actual.

Contenido curricular

- La construcción de un mundo justo: dignidad y respeto.
- Los derechos humanos fundamentales. Los deberes. Normas. Respeto y autoridad. Prejuicios.
- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas.
- Ciudadanía y conciencia cívica: responsabilidad, solidaridad y justicia. Toma de decisiones responsables.
- El derecho a la educación. Los deberes: la participación, el esfuerzo y el respeto. El ejercicio del pensamiento crítico.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
- La lucha por la igualdad. La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades) y su situación en el mundo actual. Relaciones justas: dignidad y respeto. La violencia de género.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI

Contenidos generales

- El Estado de derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución española y el Estado de las autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.
- Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades

Contenido curricular

- Funcionamiento de los estados democráticos. Principios básicos de la democracia. Los poderes políticos. El modelo político español: la Constitución española y el Estado de las autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública. Diversidad social y cultural.
- Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. La emigración y la

-
- | | |
|---|---|
| personales, económicas o sociales. | interculturalidad. El trabajo. La marginación. |
| - Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta. | - Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. Conciencia cívica: responsabilidad, solidaridad y justicia. |
| - Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales. | - Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta. |
| - Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados. | - Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales. |
| - La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias. | - Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados. |
| | - La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias. |

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global

Contenidos generales

- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La “feminización de la pobreza”. La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.
- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las Fuerzas Armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho Internacional Humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Contenido curricular

- La necesidad de vivir en sociedad. Ciudadanos de un estado y ciudadanos del mundo. Una sociedad justa y feliz. Un gran proyecto humano. La convivencia y los sentimientos.
- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La “feminización de la pobreza”. El derecho a la educación. La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo. Consumo responsable. Comercio justo. Conciencia cívica: responsabilidad, solidaridad y justicia. Organizaciones de ayuda y cooperación.
- Problemas y conflictos actuales. Las soluciones justas. Instituciones que ayudan a buscar la justicia. El papel de los organismos internacionales y de las Fuerzas Armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. La desigualdad en el acceso a la información. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder

político. El consumismo. Valoración de situaciones y prácticas de consumo que generan desigualdad, injusticia y violación de los derechos humanos.

Como se ha podido comprobar, la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se inscribe dentro de la estrategia de la Unión Europea para que los Sistemas Educativos promuevan el aprendizaje de valores y participación democrática para crear una ciudadanía activa. El objetivo fundamental de esta materia, desde lo expuesto, es favorecer el desarrollo de personas a través de la consolidación de valores como autoestima, dignidad personal, libertad, responsabilidad... Para lograr estos objetivos la materia intenta profundizar en los principios éticos así como en las relaciones humanas, educación emocional, derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos. Los procedimientos que se trabajarán en esta materia serán la reflexión, el debate y la evaluación crítica de la información recibida. Asimismo, la materia pretende profundizar en los elementos de la educación en valores entre los que se encuentran la educación para el consumo responsable, la circulación vial, la familia, las desigualdades, etc. A esta miscelánea de valores, se han añadido valores referidos a los derechos humanos, por considerarse fundamentales para la formación cívica de los ciudadanos. Este es el principal objetivo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: favorecer la creación de ciudadanos cívicos y democráticamente activos desde la escuela.

La idea de crear una asignatura para formar ciudadanos abrió un debate sobre la idoneidad de una materia específica para este fin. Sin embargo, este debate no se centró tanto en la necesidad de una materia específica para llevar a cabo una educación cívica, como en una lucha ideológica sobre el papel del Estado a la hora de educar en valores. Como es habitual en cualquier propuesta gubernamental, siempre hay una reacción de las fuerzas de oposición, basadas en ideologías políticas, que no deben confundirse con otras críticas de corte teórico, profesional, pedagógico o científico. Desde el punto de vista pedagógico, se puede estar más o menos de acuerdo con la existencia de una materia expresamente diseñada para la educación cívica, se puede abogar

por una postura más transversal o bien defender la conjunción de ambas. Sin embargo, desde según qué sectores, se ha visto la asignatura como una amenaza, llegando a reclamar la objeción de conciencia de los padres para evitar que sus hijos e hijas reciban las enseñanzas de esta asignatura. Si bien es cierto que estas objeciones de conciencia fueron presentadas, en enero de 2009 el Tribunal Supremo determinó que no cabe objeción de conciencia en el caso de la materia Educación para la Ciudadanía, dejando el Alto Tribunal la puerta abierta a que los padres puedan impugnar los manuales que desarrollen la asignatura o la forma de impartirla en un determinado centro.

La polémica generada en España con motivo del establecimiento de la asignatura llega fuera de tiempo y lugar y, según defiende Bolívar (2008c), es herencia de nuestra historia anterior, que pone de manifiesto los límites del Estado liberal, a los que ya hemos hecho referencia en este trabajo, para educar la conciencia moral. La tensión generada desde esta tradición entre lo individual y lo común limita el establecimiento de una educación cívica.

Ya situados en el republicanismo cívico, defendemos la necesidad de establecer unas normas compartidas que contribuyan a crear ciudadanía. Si entendemos la ciudadanía como un proceso, al igual que la democracia, se convierte en un modo de interacción entre los individuos, una forma de vida comunitaria en todos los ámbitos (Bolívar, 2008c). La educación ético-cívica, como expondremos a continuación, no debe quedar recluida a los centros escolares, sino que debe darse cierta congruencia, no discontinuidad, entre el aprendizaje experiencial que el alumno/a tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar (ídem).

3.4. Tema de investigación: estado de la cuestión

Con la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se pretende promover una ciudadanía más cívica, que entienda y comprenda la importancia de una sociedad democrática y, en tal sentido, la preocupación del Estado por suscitar este concepto en toda su extensión, planteándose de este modo como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas que, en

esta misma línea, hacen distintos organismos internacionales. No en vano, la Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar para que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación 12 del Consejo de Europa (2002).

Por otra parte, nuestra Constitución en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que debe sustentarse la convivencia social, que son: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Y en la misma línea, señala que el Estado español se configura como un Estado Social y Democrático de Derecho. Y proclama en su artículo 14 la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Por lo tanto, la Constitución Española y las recomendaciones internacionales, son el eje sobre el que gira y debe girar el currículum de esta materia, intentándose a través de esta acción educativa que los jóvenes asuman de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. En una sociedad plural como lo es y viene siendo la española, la necesidad de esta materia se hace aún más evidente, porque el respeto hacia lo diferente debe ser un valor interiorizado por todos, si partimos de la idea de que diferencia es sinónimo de pluralidad.

En este trabajo se defiende, tal y como el profesor Bolívar (2008a) pone de manifiesto que, ya desde el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares, no debe entrar en conflicto con la introducción de una asignatura específica que recoja los contenidos propios de la educación cívica. Continúa este autor señalando que, desde una perspectiva holística, la materia no debe plantearse como un modo alternativo a una formación transversal, sino como un complemento y refuerzo *a la enseñanza*

de los saberes que permitan conocer y fundamentar, de modo racional y argumentado, las bases de la convivencia democrática, el Estado de derecho, la participación política y los valores asociados (2008; 358).

Esta afirmación queda de sobra justificada, dada la situación final de la polémica asignatura en el currículum escolar español. En Cataluña, Andalucía, y Extremadura la materia ha quedado fijada en una hora semanal en la Educación Secundaria y una o dos horas de Ético-Cívica en 4º de ESO, con lo que es *poco lo que se puede hacer en el aula, si no se ve apoyado como tarea de todo el centro escolar (Bolívar, 2008; 358).*

Una de las principales funciones de la escuela ha sido la transmisión de información y/o conocimientos. En nuestros días, más aún en el contexto de la educación para la ciudadanía, se insiste en el hecho de que la escuela ha dejado de ser la única depositaria de la información, por lo que se requiere una redefinición de sus funciones para potenciar más el desarrollo de las capacidades que permitan un tratamiento reflexivo y crítico de la información que se transmite, así como la necesidad de formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación moral no puede ser una asignatura concreta; es inseparable de todo el proceso educativo mismo.

Los estudios sobre socialización política (Bobbio, Matteuci, y Pasquino, 2002) demuestran que es en la escuela donde el sujeto adquiere las nociones fundamentales sobre lo político, sobre las luchas que se dirimen en este espacio y los modos de relacionarse que se instauran con las instituciones políticas. Pero, tal y como afirma Oraisón (2008), entender la ciudadanía plantea importantes rupturas con algunas de las concepciones que impregnan los discursos, las prácticas y los mandatos escolares.

Explica Taylor (2006) que sucede a menudo que lo que comienza como una teoría mantenida por un grupo de personas termina infiltrándose en el imaginario social. La propuesta que realizamos a la hora de justificar la necesidad de realizar esta investigación se ampara en las concepciones propias de una ciudadanía democrática, en cuanto pilar principal de la

educación pública. Nos basamos en las tareas, procesos y significados que se ponen en práctica en la organización y estructura institucional de un centro escolar para afirmar que, si todas éstas se desarrollan desde el ejercicio y convicción plena de una ciudadanía activa y democrática, el aprendizaje de los valores propios de una sociedad democrática se realizaría en forma de vivencia y no sólo de transmisión de conocimientos. Si queremos que los ciudadanos ejerzan como tales en sociedad, será fundamental que el centro educativo en el que pasan la mayor parte del tiempo durante su infancia y juventud esté organizado bajo las premisas de una ciudadanía democrática. Los decentes deben tomar conciencia de la importancia de mantener en la escuela un comportamiento coherente con el respeto de los derechos humanos que ellos enseñan (Martínez, 2005; 57).

3.4.1. Praxis de la educación para la ciudadanía en el centro escolar

Uno de los problemas más serios que afronta ahora la formación del ciudadano es lo que podría llamarse «déficit de socialización» que caracteriza a la sociedad actual. La familia y la escuela, por diversos motivos, habrían perdido el peso y la confianza social depositada en ellas como agentes formadores y, a cambio, la televisión, por ejemplo, lo habría ganado. El escenario social y educativo actual, que contiene y divide unos contextos familiares desestructurados y una población inmigrante con capitales culturales diferenciados da lugar a que la escuela sólo no pueda satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía. La escuela, junto a las familias, servicios sociales y municipales, están llamados a recorrer el largo camino de asegurar estos objetivos, requiriéndose un sistema económico y social con políticas amplias, formalmente equitativas y favorables (Bolívar, 2008c).

En este contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos de educación. Entre estos nuevos modos estará la colaboración con las familias o la inserción en la comunidad.

Es evidente que la educación democrática, cívica, tal y como defiende Bolívar (2002), debe ser resultado de la acción conjunta de muchos y diferentes

agentes e instituciones. Ésto dotará de congruencia las posibilidades educativas de la misma, ya que la acción única del contexto escolar carecería de consistencia y continuidad, al no ser seguido por las restantes instancias sociales (familia, comunidad, etc.). Trabajar con los estudiantes en las aulas contenidos curriculares relativos a las instituciones democráticas, los procedimientos de la vida política, los derechos y responsabilidades democráticas, señala Bolívar (2007; 88) *no garantiza el ejercicio de una ciudadanía democrática*; ésta no sólo se asegura con una asignatura dedicada a ello, pues exige paralelamente la existencia de prácticas y relaciones escolares que contribuyan a consolidar los valores sobre los que se asienta una sociedad democrática. Lo que sí es cierto es que el centro educativo es el contexto en el que se va a desarrollar nuestra investigación, por entender que supone un campo de acción prioritario, siempre que se conjuguen labores de forma coherente con familia y entorno (González, 2008).

Hablamos de corresponsabilidad, y recogemos la denominación que desde el Proyecto Atlántida³ se da al proceso de formación cívica: *ciudadanía comunitaria*. Educar para la ciudadanía es una tarea compartida, por lo que la escuela no puede ni debe asumir esa función en soledad. Es necesario abandonar esta concepción para corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer redes con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que están insertos.

Anteriormente, expusimos los diferentes ámbitos que podían ser objeto de Educación para la ciudadanía: formal, no formal e informal. Consideramos que, tras la pertinente justificación realizada acerca de la insuficiencia, que no inutilidad, que una sólo asignatura puede suponer para una eficiente educación cívica, el contexto que mejor recoge aquellos aspectos que serán el objeto de este estudio es el no formal. Desde un punto de vista que considera que la escuela no está, ni debe estar, aislada del resto del sistema social en el que funciona y tal y como aparece en la figura 25, el currículum no formal,

³ Para más información consultar <http://www.proyectoatlantida.net/>.

representa un contexto intermedio entre el currículum formal y el informal, en el que educar a la ciudadanía supondría la vivencia (no sólo la transmisión) de los valores democráticos que garantizan el doble sentido de la misma: educar *para* y *en* la democracia. Las dimensiones que integran este currículum, según Bolívar (2007) son:

- El *êthos* del centro escolar, que incluirá todo lo relacionado con el ambiente escolar, la cultura organizativa del centro, el liderazgo informal o las relaciones que dentro del centro se producen.
- La participación en la toma de decisiones del centro, es decir, la contribución a los Consejos Escolares, la vida del aula o los movimientos asociacionistas que se producen partiendo del centro.
- Las actividades escolares, incluyendo proyectos, visitas organizadas por el centro, intercambios escolares, campañas o trabajos voluntarios.

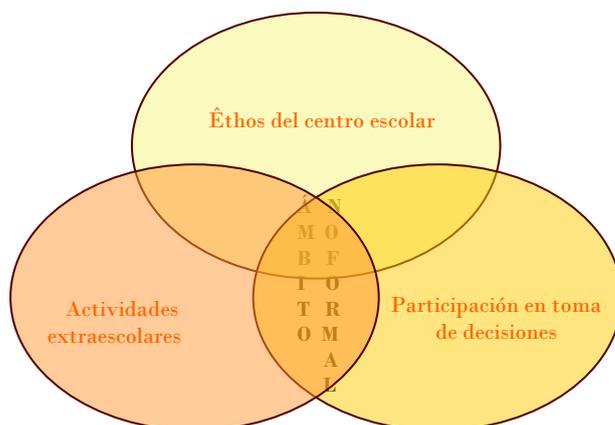


Figura 25: Dimensiones del contexto no formal.

Cualquier proyecto escolar y educativo, por lo tanto, que pretenda ser congruente con los principios propios de una ciudadanía democrática, no puede ser sino un proyecto en el que ésta habrá de figurar en el centro de sus

propósitos, compromisos y actuaciones. Esta tarea y responsabilidad no quedaría bien tratada si fuera confinada a espacios particulares de la formación de los estudiantes, o adscrita a contenidos específicos, profesores u otros profesionales presuntamente especializados (Escudero y Flecha, 2005). Desde este documento no discutimos ni ponemos en duda la necesidad de una concepción teórica de la educación cívica, sino que, de hecho, la apoyamos en cuanto complemento.

Al menos por principio, la educación para una ciudadanía democrática es la razón de ser y responsabilidad compartida de todos los sistemas escolares democráticos, de todos los niveles de los mismos y, por ende, de todos y cada uno de los centros y docentes. Un eje vertebrador del currículum y no, por tanto, una materia particular y quizás aislada (Escudero y Flecha, 2005; 8).

La idea de que la ciudadanía se aprende también en la vida cotidiana en el centro escolar, viviendo y practicando los valores democráticos a través de las diversas experiencias y oportunidades que se les brinde a los estudiantes, es apoyada y defendida por numerosos autores. Dürr (2004; 9) expresa que *el propio centro escolar necesita convertirse en un espacio de vida, aprendizaje y experiencia democrática*. En términos similares se pronuncian San Martín y Rubio cuando señalan que *tanto o más relevante que la asignatura es el entramado organizativo de los centros, espacio en el que se relacionan docentes y aprendices. Es en medio de esa “distancia corta” donde se vuelven operativos y se reconstruyen los valores, normas y criterios morales que de verdad le sirven al individuo para desenvolverse en colectividad (2007; 15).*

El proceso de construcción de una escuela en el que la presencia de valores y actitudes cívicos juegan un papel importante, dentro del ámbito no-formal (actividades extra-escolares, participación en los órganos de gobierno, relaciones con la comunidad más amplia, etc.) (Birzea, 2000), pasa por la transformación de un currículum y de unas condiciones organizativas, que faciliten y permitan la vivencia de los valores y actitudes propios de la democracia (Bolívar, 2002). Las concepciones democráticas sobre la

educación, el currículum escolar y diversos proyectos de educación para todos, nos plantean una nueva perspectiva en que la educación puede y debe contribuir a la construcción de una ciudadanía activa (González, 2008).

Desde las aportaciones del Proyecto Atlántida, recopilamos aquellos ámbitos que, dentro de la organización, estructuración y finalidades del proyecto educativo del centro escolar, posibilitan y dan coherencia, a modo de núcleos globalizadores, a una cultura y educación democráticas (Bolívar, 2002). El eje sociopolítico representa el ámbito central sobre el que han de girar los otros tres, es decir, aglutina al resto de ámbitos, en cuanto a que en él intervienen todas las dimensiones que constituyen el ejercicio de una cultura democrática. El eje sociocultural, incluye dimensiones referidas a la igualdad, la solidaridad y la equidad, valores fundamentales y garantías imprescindibles del reconocimiento de una cultura democrática. El eje socioeconómico, entendido como valor propio de la justicia social, fundamental en las aulas como inequívoca señal de equidad. Por último, el ámbito socioafectivo, que incluye dimensiones relacionadas con lo personal, como autoestima, educación sexual, para la salud e higiene, etc., es decir, todos aquellos valores y actitudes que configuran un adecuado desarrollo afectivo y emocional de las personas.

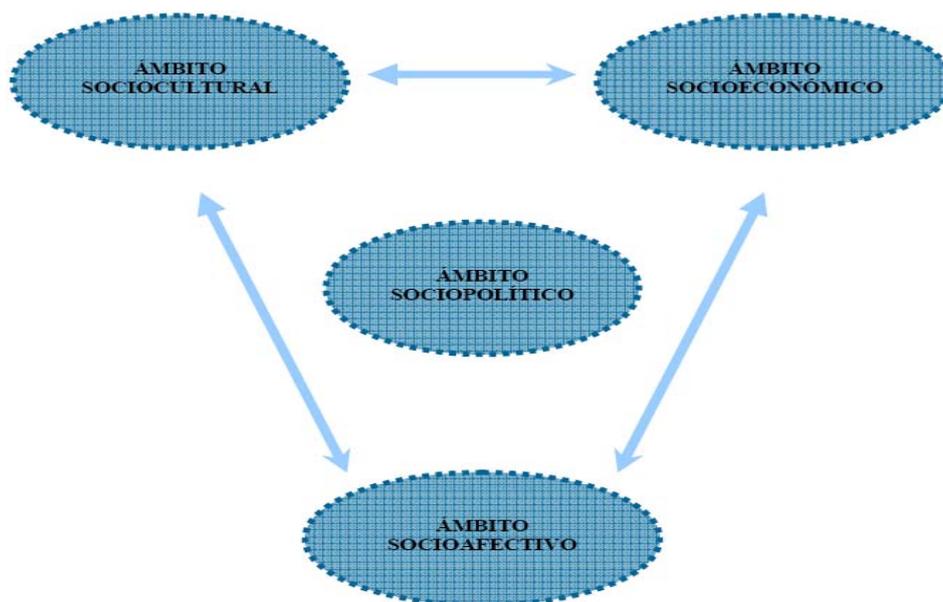


Figura 26: Ejes globalizadores Atlántida de una cultura democrática.

Así, desde esta premisa, hacemos hincapié en una serie de principios que, desde nuestra forma de entender la educación *para y desde* la ciudadanía, y apoyándonos en los ámbitos mencionados, garantizarían unas condiciones apropiadas para la vivencia y aprendizaje de ésta en los centros escolares. Nos referimos a aspectos relacionados con la generación del Proyecto de Centro, la participación, tanto del profesorado como de las familias y alumnado, en la vida del centro escolar, así como a las relaciones del profesorado, presencia de trabajo colaborativo, sentimiento de equipo, etc.

La ciudadanía habrá de ser vivida, experimentada y practicada cotidianamente en el centro escolar: en las experiencias del currículo formal en las aulas, en la vida de centro, en los patios de recreo, en las dinámicas de trabajo y las relaciones entre profesores, entre éstos y el alumnado, entre los estudiantes, con las familias y la comunidad más amplia (González, 2008). Así, la persistencia de normas de privacidad, aislamiento e individualismo en la organización educativa, gestadas por el modo en que la institución escolar a lo largo de su historia ha legitimado ciertas estructuras, relaciones y condiciones de trabajo organizativo, y reflejadas en el funcionamiento del centro escolar como si fuese un agregado de comportamientos individuales, genera contextos poco propicios para el aprendizaje profesional y las mejoras organizativas. En tal sentido, romper esa cultura individualista, promover la colegialidad y el trabajo en colaboración constituye un requisito básico para que el centro escolar sea una comunidad de aprendizaje.

Pero para que no exista contradicción entre lo que se hace en clase y lo que se vive en las aulas, es necesario que el Plan de Centro establezca vías, consensos y compromisos. Porque el aprendizaje de valores y actitudes exige experienciarlos en la trama organizativa del centro (Bolívar, 1998). Éste recogería la acción coordinada y comprometida de todos los miembros del centro escolar, garantizando así la variedad de procesos complejos que deben practicarse a la hora de *vivir para enseñar* la ciudadanía.

Jares (2005) lo expresa claramente cuando advierte que si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, ella misma tiene que

estar organizada desde estos presupuestos. Un centro escolar cuyas dinámicas de funcionamiento organizativo y educativo no sean democráticas, no sólo entra en contradicción con el propio currículum formal previsto para el área/asignatura de “educación para la ciudadanía” sino que difícilmente podrá servir de modelo a los estudiantes, difícilmente les animará a ser ciudadanos activos dentro del centro, o les aportará experiencias reales que les permitan practicar el ejercicio de toma de decisión democrática en la escuela como fuente de aprendizaje ciudadano.

El currículum acordado en el Proyecto Educativo así como las decisiones tomadas acerca de cómo se promoverá el ejercicio de la ciudadanía en el centro escolar y en la comunidad más amplia, a su vez, habrá de ser desarrollado en la práctica (González, 2008).

Así, autores como Escudero (2008), afirman que la educación de una *ciudadanía democrática* requiere, previamente o al tiempo, la *educación democrática* de la ciudadanía, es decir, recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas. El enorme reto que se nos plantea es cómo pensar la ciudadanía de los sectores de la población que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad, de exclusión social. Frente a situaciones límite en las que las personas no alcanzan niveles mínimos de integración social, la ciudadanía resulta un proyecto para pocos.

Un currículo que, como apunta Bolívar (2007) contribuya a desarrollar los niveles de competencias básicas que ha de poseer el alumnado al finalizar su formación obligatoria, de forma inclusiva y comprensiva, entre las que se incluyen (tal como propone la LOE) la “*competencia social y ciudadana*”, contemplará, per sé, en sus objetivos de etapa y área, en sus contenidos y en sus procesos de desarrollo, la serie de dimensiones que contribuyan al aprendizaje de la ciudadanía.

Otro aspecto a resaltar es la participación, entendida como el marco que refleja que el ciudadano no es sólo sujeto de derechos, sino que es ante todo un miembro de la sociedad civil, esto es, parte de asociaciones que no son ni

económicas ni políticas, pero sí esenciales para su socialización y para el desarrollo de su vida y su realización personal. De ahí que se considere la sociedad civil como auténtica escuela de ciudadanía, como un espacio común generado libre y espontáneamente, donde las personas aprenden a participar y a interesarse en las cuestiones públicas (Oraison, 2008).

En esta misma línea, San Fabián (2005) manifiesta que la educación democrática es una parte esencial de la educación ciudadana. Continúa este autor haciendo notar que es difícil concebir un servicio público de la educación sin participación social. Ciertamente la educación necesita apoyo político y económico, pero éste no es suficiente si el sistema educativo carece de legitimación social, siendo la participación seguramente el mejor indicador del grado de legitimación social de un sistema educativo.

La propuesta de Educación para la Ciudadanía de la LOE en España se orienta a considerar la participación como un valor fundamental y una práctica que debe ser promovida por la escuela. Desencadenar en el centro, y en sus respectivos órganos de coordinación las necesarias dinámicas de discusión y consenso para concretar y desarrollar en la práctica las grandes decisiones contempladas en el Proyecto Educativo es un aspecto crucial, pues de otro modo se quedarán en una simple declaración de intenciones (González, 2008). Continúa esta autora añadiendo que la escuela en la que se comparte el poder de decidir sobre asuntos organizativos y educativos requiere docentes que trabajen en colaboración. Es en el Plan de Centro donde se reflejan las cuestiones analizadas de la realidad que se pretende cambiar, sin olvidar el cómo se enseñará y aprenderá la democracia.

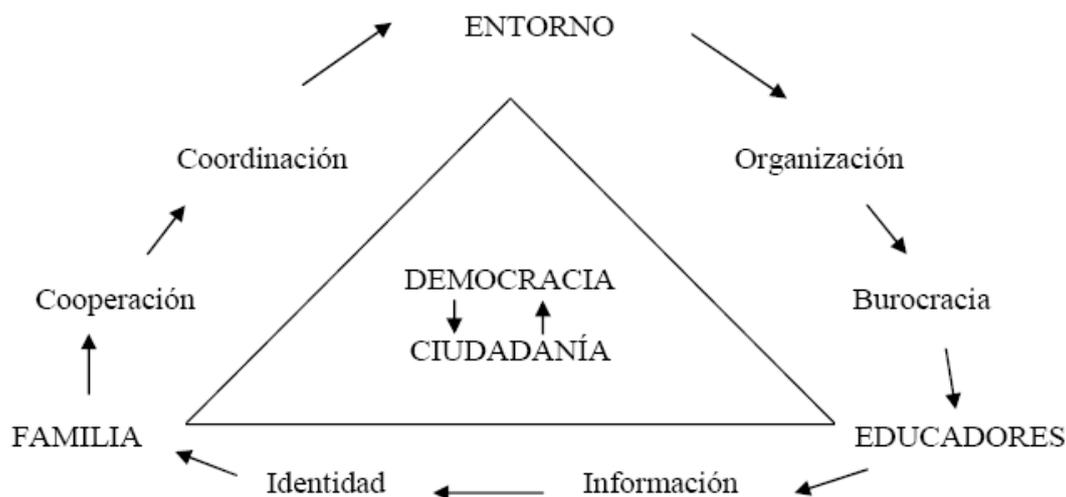


Figura 27: Cuestiones sobre las que reflexionar en la elaboración del PE (Bustamante y Compañy, 2007; 89).

La organización escolar es un escenario clave para enseñar y aprender ciudadanía democrática en la medida que cultive el valor de la participación entre todos sus miembros, por tanto, también en lo que respecta a los alumnos. Pretender formar a los estudiantes para participar en los procesos democráticos dentro de una sociedad cada vez más multicultural requiere contemplar el ineludible componente experiencial de tal formación, que está ligado a las posibilidades de participación real de éstos en las aulas y en el centro escolar en su conjunto (González, 2008). Como señala Espínola, *resulta una expectativa muy poco realista el suponer que los niños y jóvenes se transformarán en ciudadanos responsables de un día para otro, sin haber estado expuestos a las habilidades, competencias y responsabilidades que esto involucra. Entendida así, la participación se convierte en un medio y un fin en sí misma y por lo tanto, un tema pedagógico central para la Educación Democrática* (2005; 10).

La educación cívica y democrática quedará mediatizada por los modos de pensar la enseñanza y trabajar con los estudiantes, así como también por el modo en que entiendan y desempeñen su profesión los profesores (Escudero, 2008), sin olvidar la propia cultura de la que se nutre el centro escolar. Una puesta en práctica de la educación para la ciudadanía no puede descansar única y exclusivamente en el trabajo individual y aislado de cada profesor. La coherencia, coordinación y continuidad del currículum previsto difícilmente se

cultivará sumando actuaciones individuales de docentes; por el contrario, exige coordinación y trabajo conjunto en los correspondientes equipos y/o departamentos.

(...) no es posible esperar que alguna propuesta curricular y organizativa para la formación de los estudiantes pueda llegar a buen puerto, si no va de la mano de docentes que la asuman, estén convencidos de su importancia, entiendan que ha de impregnar sus valores, ideas, prácticas y relaciones educativas (Escudero, 2008).

La colaboración, señala San Fabián (1996: 220) es un objetivo de la democracia escolar. *“De poco sirve que se tomen decisiones y se vote periódicamente en unos órganos de gestión si no se modifican las relaciones entre las personas y las condiciones de aislamiento personal y profesional. Es absurdo, educativamente hablando, la existencia de centros dotados de órganos de gestión democráticos pero donde se desconoce el trabajo en equipo y la colaboración profesional”.*

Por eso, formar ciudadanos no sólo puede tener como finalidad enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino que partimos de la premisa que, sin estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, no se pueden crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas propias de un ciudadano activo. En la gran parte de la literatura reciente (estudios e investigaciones) se ha subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

Desde el centro escolar cabe diseñar y planificar experiencias en que los alumnos tengan la oportunidad de implicarse en proyectos más amplios, campañas, proyectos sociales, etc. Se abren así posibilidades más amplias para proporcionarles experiencias de participación y de que éstas, junto con la implicación de los estudiantes en su planificación así como en la reflexión sobre su acción, constituyan una fuente de aprendizaje de la ciudadanía.

Situados en este punto, pudimos conocer que existía en Europa una investigación internacional realizada sobre estos parámetros, con la que compartíamos núcleos intencionales comunes y que podía servir de base metodológica para llevar a cabo el presente trabajo.

El enfoque del estudio considera que la Educación Cívica no se aprende sólo en la escuela, sino también en la familia, con los amigos y en el contacto con los medios de comunicación. Dentro del centro, el aprendizaje de estos temas comienza en los primeros años de escolaridad, tanto en el estudio de las diferentes asignaturas como en la convivencia cotidiana con profesores y alumnos o en la participación en organizaciones escolares o estudiantiles

Fue realizado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) y se denominó Estudio Internacional de Educación Cívica, El propósito fue evaluar conocimientos y compromisos cívicos de los estudiantes de 14 años de edad a través de una encuesta y una prueba al alumnado, y sendas pruebas a profesorado y equipo directivo de los centros seleccionados. Aunque un estudio similar ya se había realizado en 1971, el interés resurgió durante los años 90, período en el que ocurrieron numerosas reformas democráticas en todo el mundo, especialmente en Europa del Este y Latinoamérica. La prueba se aplicó a un total de 90.000 estudiantes de 14 años de edad, pertenecientes a 28 países.

Por suponer el antecedente metodológico sobre el que sustentamos nuestro trabajo de investigación, dedicaremos el Capítulo 4 a explicar, de forma detallada, los parámetros de este estudio, como antesala al esclarecimiento de

nuestra investigación, realizada en los centros educativos de la costa granadina.

3.5. Educación para la ciudadanía y sociedad

La adquisición de una formación profunda que proporcione criterios propios y racionales a las personas para que sepan elegir en la vida se inscribe en un paradigma ampliado de la cultura escolar donde, como educación global, se conjuga la dimensión cognitiva con la sensibilidad moral y la acción o comportamientos éticos. Educar desde y para la ciudadanía exige la necesidad de articular esfuerzos conjuntos entre escuela y comunidad, algo que, desde el Proyecto Atlántida de “*Educación y Cultura Democráticas*”, el profesor Antonio Bolívar junto a un gran número de profesionales de diferentes Comunidades Autónomas han convertido desde hace años, en su estandarte identificativo. Las experiencias recogidas y trabajos realizados ponen en evidencia que la tarea de educar, en primera instancia y de contribuir a formar ciudadanos activos y comprometidos en última, no puede ni debe ser asumida por los educadores en solitario, entre otras razones, por carecer de consistencia y constancia. Educar para ejercer la ciudadanía es una labor y una actitud, que debe ser compartida y asumida, de forma progresiva por familia, escuela y comunidad, cada una en su ámbito competencial, pero articuladas entre sí, como si de una red se tratara. Por ello insistimos en la necesidad de fomentar el tejido cooperativo de la sociedad, a través de la coordinación y la organización vinculada de acciones entre escuelas y de éstas con la comunidad y familias, poniendo en práctica los valores propios de la democracia, no sólo como sistema político sino como forma de vida (Robles, 2008).

Desde el planteamiento de esta investigación, apelamos también a la filosofía que inspira los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC), como el existente en Barcelona. Un PEC es un instrumento del que se puede dotar un municipio o ciudad para implicar a entidades de todo tipo (económicas, sociales, culturales, deportivas, musicales, lúdicas, etc.) en la educación de sus miembros en el marco de la ciudadanía.

El punto de partida del PEC radica en la idea de que *la educación constituye (...) uno de los instrumentos más importantes (...) para transmitir (...) el modelo de ciudad que se pretende* (Gómez-Granell et al., 1999; 15). El PEC fue concebido en Barcelona como *proyecto que permitiría redefinir la relación entre ciudad y educación y proyectar líneas estratégicas de actuación en materia educativa* (ídem). Como grandes retos contemporáneos, se señalan: la incorporación a la sociedad de la información y el conocimiento, la difusión de los valores democráticos y el mantenimiento del crecimiento económico, científico y tecnológico.

El Proyecto Atlántida pone de manifiesto, en primer lugar, la necesidad de que el proceso de transformación de la escuela se concrete en la construcción de un currículum y de unas condiciones organizativas que den respuesta a esas visiones alternativas. La educación democrática no sólo implica la enseñanza de unos determinados contenidos, en paralelo, debe conllevar también una reorganización del currículum, así como de la estructura del centro y aula, en modos que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

Los Proyectos Educativos de Ciudad se desarrollan básicamente en el ámbito de la educación no formal. Además es un ámbito en que por su proximidad a los ciudadanos, tienen un conocimiento mejor de las necesidades y nada puede impedir que pongan en marcha iniciativas que busquen solucionar problemas y sus necesidades educativas. Educar nos compete a todos y todas y aprendemos en todos los contextos. No debemos centrar el tema educativo en la formación reglada. La escuela no puede asumir en solitario esta tarea. Por tanto, apostamos por la educación formal y no formal para toda la vida.

Quien educa es la sociedad entera, antes y ahora. Las experiencias de la vida son más reales y eficaces de cara a la formación de la identidad de las personas que las lecciones (en sentido estricto de aprendizajes de contenidos académicos) del maestro. Por ello desde la perspectiva con la que iniciamos este camino, abogamos por la propuesta de reconstrucción curricular a la que

alude el Proyecto Atlántida, en el que se propugna una educación democrática, expresada en una configuración organizativa y curricular acorde con los valores propios de ésta como forma de vida como alternativa a lo que representa actualmente la escuela. No sólo porque sea más valioso desde el punto de vista cultural y más justo socialmente, sino porque la escuela pública es una instancia insustituible en la ordenación crítica de conocimientos, de acuerdo con unos valores individuales y colectivos, defendibles éticamente. La escuela pública debe ser un espacio en el que, durante la vida escolar, los alumnos y alumnas puedan replantear, analizar, discutir sus preconcepciones ideológicas, modos de ver con que interpretan la realidad y formas acríticas o incoherentes de actuar, para proporcionarles claves y experiencias de aprendizaje desde las que puedan ir construyendo tanto su autonomía moral y política como la sociedad en la que sería deseable vivir (Proyecto Atlántida, 2008).



Figura 28: Espacios para el aprendizaje de la ciudadanía (Bolívar, 2007; 107).

Estos son los matices que introduce esta investigación con respecto al discurso habitual en torno a cómo, dónde y quién debe educar en valores de ciudadanía y se traducen precisamente en la negación a determinar ámbitos separados e independientes para esta función. Ejercer la ciudadanía es una forma de vida y por tanto, intentar limitarla a un espacio, dos o tres sería ineficaz. Consideramos que una puesta en escena correcta y efectiva de la educación cívica va a exigir una coordinación entre los diversos agentes

implicados (profesorado, tutoría, familia, sociedad), debiéndose enfocar el reto como un trabajo en equipo. Esto exige la integración de recursos en una misma unidad de acción, potenciándose así un efecto sinergia.

La puesta en práctica de las competencias adquiridas mediante la participación del alumnado en la gestión del centro y la conexión con la comunidad son aspectos que harán posible la transferencia de las competencias adquiridas a las situaciones de la vida diaria. Desde este trabajo hemos planteado la posibilidad de hacer permisibles diversas definiciones de ciudadanía, no defender un enfoque en particular para la educación cívica. Más bien tratamos de profundizar en la comprensión de las posibilidades y prácticas de la educación cívica tal como se realizan en diferentes contextos.

Aunque nuestro modelo conceptual ha centrado la atención del estudio en factores basados en la escuela, la familia, la comunidad y el grupo de pares, el estudio no constituye un esfuerzo por refinar la teoría. Tampoco ha sido un esfuerzo por centrarnos en el currículum, aunque éste tiene implicaciones importantes en la formación cívica. A continuación aportamos detalladamente aspectos relativos al estudio internacional mencionado anteriormente que resultan relevantes para situar y comprender nuestra investigación.

C
A
P
Í
T
U
L
O
4

**MARCO TEÓRICO
QUE ORIENTA EL
DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN**

4.1. Introducción

Durante los años 80 tuvieron lugar iniciativas hacia la reforma democrática en todo el mundo. Surgieron nuevos regímenes constitucionales. En países que estaban estableciendo o restableciendo democracias después de un período de gobierno no democrático, tanto el público en general como los líderes se dieron cuenta de que se requerían cambios importantes en la educación cívica formal e informal para preparar a los jóvenes para este nuevo orden social, político y económico. Sin embargo, no estaba claro cuáles serían estos cambios ni cómo se debían iniciar. Durante el mismo período, muchas democracias bien establecidas reconocieron que sus propios métodos para preparar a los jóvenes para la ciudadanía estaban lejos de ser ideales. En algunos países era improbable que los adultos jóvenes votaran o participaran en otras actividades políticas convencionales. Los jóvenes demostraban vacíos tanto en su comprensión de las ideas fundamentales de la democracia como en su conocimiento de las estructuras políticas existentes.

Tal y como establece Marina (2007), *“algo se está moviendo en el mundo educativo occidental”*. En los últimos decenios ha crecido la preocupación por temas que habían sido relegados tradicionalmente a un segundo plano. Un grave deterioro de la convivencia escolar, la aparición de brotes de violencia, el aumento de conductas de riesgo, el dramático incremento del fracaso escolar, los brotes de racismo, la indolencia política de los jóvenes, las violencias domésticas, ha suscitado el interés generalizado por la educación para la convivencia, la recuperación de la función moral de la educación, la insistencia en habilidades sociales, el desarrollo de la empatía o del altruismo, la educación cívica.

El mundo educativo occidental se encamina hacia un nuevo tipo de escuela cuya finalidad esencial será educar para la convivencia como persona, como ciudadano local y mundial. Ante los innumerables retos que la sociedad plantea a la escuela, nuestra pretensión es realizar una reflexión sobre la formación cívica de nuestros estudiantes de la Costa Granadina y describir, en la medida

de lo posible, cómo el centro educativo contribuye al desarrollo de una ciudadanía compartida.

El concepto de ciudadanía y de civismo que se plantea en este trabajo profundiza en la construcción de la noción de ciudadano o ciudadana consciente de sus derechos y deberes, libre, crítico, responsable, participativo y solidario. Todos esos rasgos que definen lo que debe ser hoy el civismo y la ciudadanía se han ido fraguando en la historia occidental de un modo complejo y sinuoso, recorrido que hemos intentado explicar a lo largo de los dos capítulos anteriores y que es preciso conocer para saber en qué situación nos encontramos hoy.

Desde este trabajo pretendemos, sobre todo, fomentar la reflexión crítica y el diálogo sobre el papel de la escuela pública en la formación de la ciudadanía. De este modo, hemos basado nuestra metodología de investigación en el estudio que a continuación referimos.

En el contexto internacional, en 1994, el cuerpo directivo de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), en su Asamblea General, votó a favor de emprender, en 1999, el Civic Education Study (CIVED), debido al interés de los diversos países miembros, muchos de los cuales estaban experimentando transiciones políticas, económicas y sociales.

En este capítulo se incluye una descripción del Civic Education Study (CIVED, 1999), ya que nos referimos a él como fundamento metodológico de nuestra investigación. En esta descripción se ha realizado una revisión de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), como precursora del Estudio. Hemos procedido a organizar los aspectos que se consideran imprescindibles para proporcionar una visión global y precisa de este Estudio. Para ello, se ofrece una perspectiva general del CIVED, de los países participantes en el mismo, de los puntos metodológicos relevantes para nuestra investigación y de los resultados más sobresalientes del Estudio, así

como una breve referencia a la actualidad en el estudio internacional de la educación cívica.

4.2. Breve historia de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

La IEA se convirtió en una entidad jurídica en 1967, pero sus orígenes se remontan a 1958 cuando un grupo de académicos, psicólogos educativos, sociólogos y expertos en psicometría se reunieron en el Instituto de la UNESCO para la Educación en Hamburgo para discutir los problemas de la escuela y la evaluación de los estudiantes. Sostuvieron que la evaluación eficaz requiere no sólo la consideración de las aportaciones a la educación y las condiciones en las que la enseñanza se lleva a cabo, sino también el examen de los resultados educativos tales como el conocimiento, la actitud y la participación. También querían ir más allá de un conjunto de indicadores de rendimiento que se limitasen a establecer el bienestar o no de un sistema escolar, para identificar aquellos factores que tuvieran influencia significativa y consistente en los resultados educativos.

Por tanto, fue creada con el objetivo de realizar estudios de evaluación a gran escala que permitieran comparar las políticas y las prácticas educativas de diferentes países. Se trata de una asociación independiente cuyos miembros son universidades, institutos o ministerios, dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa, que representan al sistema educativo de su país.

Los fundadores de la IEA ven el mundo como un laboratorio natural para la educación, donde experimentar diferentes sistemas escolares de diferentes maneras para obtener resultados óptimos en la educación. Afirmaron que mientras los países diferentes dan definiciones similares a estos "resultados óptimos", tienden a emplear métodos diferentes que podrían ser comparados, para lograr fines comunes. Los fundadores suponen que si la investigación podría obtener pruebas a través de una amplia gama de sistemas, probablemente sería suficiente variabilidad para permitir la revelación de las

relaciones importantes que escapan a la detección en un solo sistema educación. La IEA es un pilar importante de la comunidad educativa internacional: una red única de estudiosos, investigadores y responsables políticos que trabajan juntos para preparar y realizar estudios sobre los logros educativos en todo el mundo.

Ha realizado estudios sobre matemáticas, comprensión lectora, ciencias, educación preescolar, información tecnológica y educación cívica, entre otras materias. Además, con el fin de facilitar nuevas oportunidades para el análisis secundario de los datos recopilados, la IEA decidió organizar conferencias de investigación cada dos años. La primera conferencia tuvo lugar en 2004, en Chipre y en 2006 fue seguida por la conferencia en Washington DC y la conferencia de 2008 en Taipéi. La IEA ha otorgado dos premios como reconocimiento a la alta calidad en el uso de los datos recopilados en la investigación empírica realizada por la Asociación. La intención de estos premios es fomentar y promover la investigación llevada a cabo por destacados estudiantes de postgrado e investigadores que trabajan con datos de la IEA.

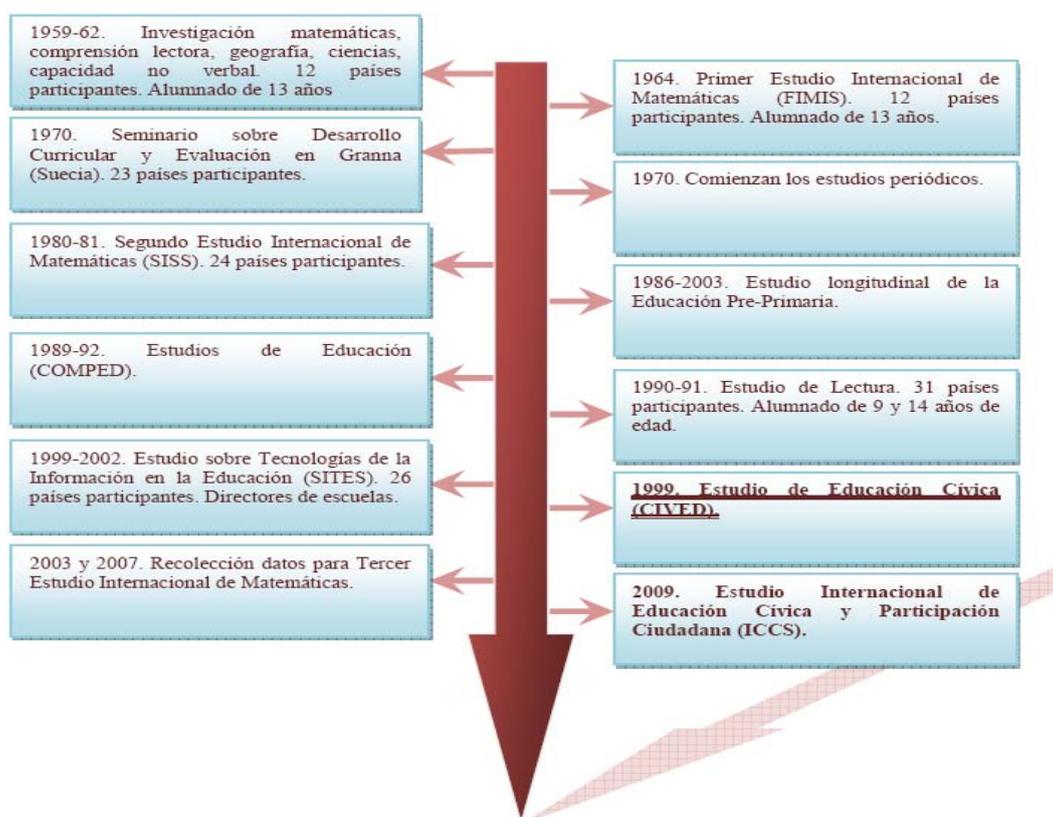


Figura 29: Cronografía de las investigaciones más relevantes.

Actualmente tiene su sede en Amsterdam (Holanda) y está formada por 66 países, cuyos miembros van desde institutos de investigación educativa hasta Ministerios de Educación.

España viene colaborando con los estudios de la IEA desde los años ochenta. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte es el representante de España en los estudios de la IEA.

4.3. Civic Education Study (CIVED, 1999)

En respuesta a la necesidad expresa de muchos países de disponer de información empírica cuando empezaron a repensar sus programas de educación cívica a comienzos de la década de los 90, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo decidió emprender un estudio internacional de educación cívica. Anteriormente, en 1971, la IEA llevó a cabo un estudio de educación cívica que empleó muestras representativas nacionales de tres grupos de edades en la República Federal de Alemania, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos. Cerca de 30.000 estudiantes respondieron a los instrumentos que medían conocimiento y actitudes, mientras que 5.000 profesores y 1.300 directores y rectores describieron la pedagogía y las características de las escuelas (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). El instrumento incluyó una prueba de conocimiento cívico, medidas de apoyo a los valores democráticos (incluyendo la tolerancia y el apoyo a los derechos políticos de las mujeres), apoyo a los gobiernos nacional y local, y participación en actividades políticas. Ninguno de los estudiantes de 14 años de ninguno de los países logró calificaciones altas en todos estos factores.

¿Qué opinan los jóvenes sobre la democracia en distintos países del mundo? ¿Comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas? Los estudios internacionales de educación cívica de la IEA abordan estas y otras preguntas de relevancia en diversos países del mundo, además de la influencia de los sistemas escolares, las familias, y los medios de comunicación en la

promoción del conocimiento, las actitudes y la participación cívica (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004).

En virtud de esto, el Estudio de Educación Cívica de la IEA (1999) se diseñó con la intención de llenar el vacío que los diseñadores de políticas educativas se encontraban, al disponer de muchas aspiraciones pero poca información actualizada respecto al conocimiento, las actitudes y el comportamiento cívico en sus países.

4.3.1. Finalidad del Civic Education Study (CIVED, 1999)

El propósito del Estudio de Educación Cívica de la IEA es identificar y examinar, en un marco comparativo, cómo se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos en la democracia de sus respectivos países. Un foco del estudio es la escuela. Este no se limita al currículo formal de ningún curso escolar en particular, sino que incluye varias materias o áreas curriculares. Las oportunidades de discusión en el aula y la participación en la escuela son importantes, como también lo son los textos y el currículo. Un segundo foco lo constituyen las oportunidades para la participación cívica fuera de la escuela, especialmente en la comunidad.

Pero, ¿cómo podría un estudio internacional contribuir al debate educativo? Tal estudio puede documentar semejanzas y diferencias en los resultados de los estudiantes, y también en la organización y contenido de los programas y prácticas en el mundo. Otra contribución de la investigación internacional bien diseñada es poder mostrar las conexiones entre las prácticas o políticas y el logro de ciertos objetivos de la educación cívica en las diferentes naciones. También puede estimular la conciencia de la importancia de la educación para la ciudadanía en sus muchas formas cívicas (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004).

La aplicación del CIVED ha proporcionado información sobre aquello que los jóvenes piensan de la democracia, su funcionamiento, sus expectativas y los valores implícitos que la sustentan. La importancia tanto del estudio como

del instrumento radica, precisamente, en que permite conocer los impactos que han tenido en los estudiantes aquellos programas y prácticas educativas en sus respectivos países.

Se diseñó el estudio en dos fases. La primera fase consistía en estudios de casos cualitativos para examinar los contextos y el significado de la educación cívica en diferentes países, y proporcionar antecedentes para el desarrollo de los instrumentos que se aplicarían a estudiantes y profesores. La segunda fase consistía en una prueba de conocimiento cívico y una encuesta de compromiso cívico para análisis estadísticos.

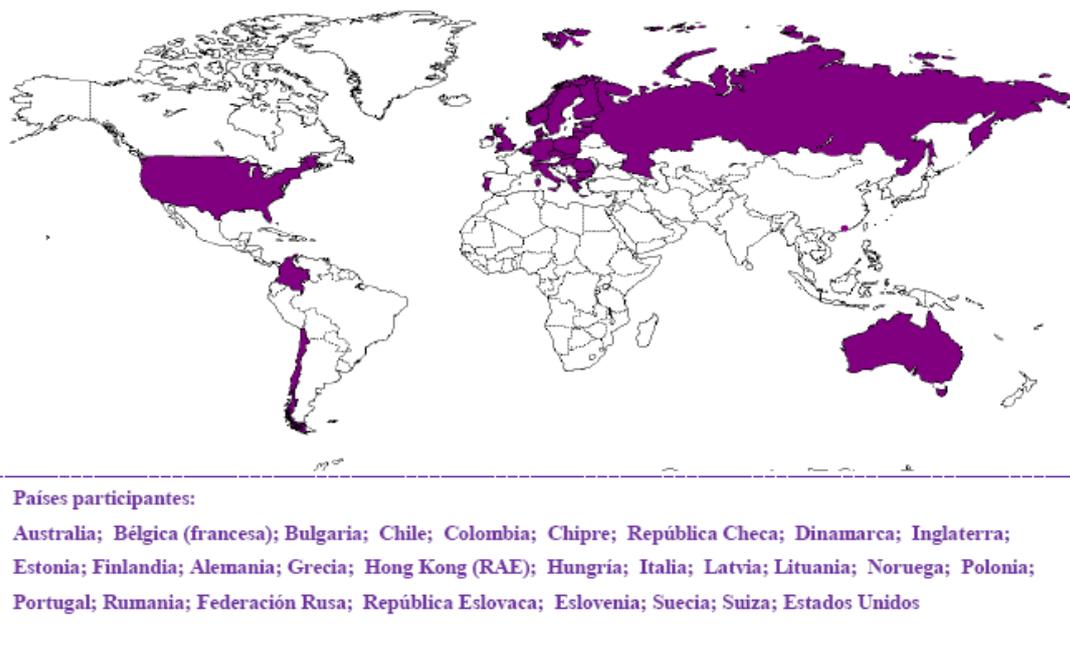
4.3.2. Países participantes en el CIVED, 1999

Según el informe emitido tras la realización del CIVED (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004), veintiocho países aceptaron la invitación de la IEA, que se envió a los 51 países miembros, para participar en la prueba y la encuesta propias de este estudio.

Aproximadamente dos terceras partes de los países participantes colaboraron en la investigación desde el comienzo. Ellos:

- Completaron los estudios de casos de la Primera Fase (y por tanto tuvieron influencia en el marco y en el desarrollo de los ítems);
- Enviaron representantes a las reuniones de Coordinadores Nacionales de Investigación, que se iniciaron en 1995;
- Contribuyeron con ítems o criticaron los instrumentos cuando se estaban desarrollando; y
- Participaron en las aplicaciones pre-piloto y piloto de las formas preliminares de la prueba y la encuesta y examinaron los resultados.

La otra tercera parte de los países se incorporaron al estudio posteriormente; el último, en noviembre de 1998. El estudio fue masivo, tanto en su cobertura del material identificado en la Primera Fase, como en el número de individuos que respondieron (cerca de 90.000).



Mapa 2: Países participantes en el CIVED, 1999.

4.3.3. Fases del CIVED, 1999

Con la intención de clarificar lo que la ciudadanía significa en cada uno de los países participantes en el Estudio, el diseño del mismo empieza con una fase más cualitativa de estudios de casos, seguida por una segunda fase que incluye una prueba y una encuesta, más típicas de los estudios IEA. En la Primera Fase, cada país participante realizó un estudio nacional de casos de educación cívica, y presentó cuatro documentos a una base documental internacional (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004):

- a.** Un plan para la Primera Fase, incluyendo un resumen del estado actual de la educación cívica.
- b.** Una revisión de la literatura empírica en relación con la educación cívica y las actitudes y comportamientos sociales y políticos de la juventud.
- c.** Información en relación con las políticas, prácticas y problemas actuales, relativos a la preparación para la ciudadanía, organizada alrededor de un conjunto de 18 preguntas marco sobre los estudios de casos.
- d.** Un análisis en profundidad de los temas centrales de democracia, ciudadanía, identidad nacional y diversidad, incluyendo un examen del

tratamiento que los textos dan a estos temas, y los métodos de enseñanza.

Todo este material proporcionó una visión de los currícula intencionales de educación cívica de los países participantes, lo mismo que un extenso material contextual.

En la Segunda Fase del estudio, se evaluaron y examinaron muestras representativas nacionales de estudiantes de catorce años en veintiocho países, sobre su conocimiento del contenido relacionado con la formación cívica, sus habilidades para la comprensión de la comunicación política, sus conceptos y actitudes hacia la cívica, y su participación o prácticas en esta área. El instrumento se basó en el material presentado durante la Primera Fase y se benefició de los aportes de los miembros del Comité Directivo Internacional, del Grupo Técnico Ejecutivo de la IEA, de los Coordinadores Nacionales de Investigación, y de los Comités Asesores Nacionales, durante el proceso de cinco años de desarrollo del marco, escritura de los ítems, aplicaciones pre-piloto, piloto y selección final de ítems.

4.3.4. Puntos destacados relacionados con la metodología de nuestra investigación

En primer lugar, se escogió el grado usual para estudiantes de 14 años como población objetivo por dos razones. Primera, es población estándar de la IEA, y fue la población objetivo de la muestra para el estudio de educación cívica de 1971 (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Segunda, y más importante, algunos Coordinadores Nacionales de Investigación observaron durante el desarrollo de los planes en 1999, que evaluar a un grupo mayor significaba enfrentar una deserción estudiantil importante. Además, también se incluyó en el estudio a profesores y a los directores de las escuelas participantes

En la mayoría de los países se seleccionó el grado 8. En nueve países se seleccionó el grado 9. El promedio de edad de quienes respondieron en el

grado 8 seleccionado fue de 14.5, semejante a la edad promedio en la mayoría de los demás países del estudio.

En segundo lugar, los instrumentos de recogida de datos que se aplicaron en la Segunda Fase del Estudio fueron elaborados tras la lectura minuciosa de los documentos confeccionados por los diferentes países participantes durante la Primera Fase. En ellos se presentaron propuestas acerca de lo que se podría esperar que los jóvenes conocieran y creyeran sobre un núcleo común de tópicos y conceptos. Tras el análisis del material, se seleccionaron tres dominios de tópico agrupados, que se denominaron “dominios centrales internacionales” (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004). Estos fueron:

Dominio I: Democracia

¿Qué significa la democracia y cuáles son sus instituciones y prácticas asociadas? Los tres sub-dominios fueron:

- A) La democracia y las características que la definen
- B) Instituciones y prácticas de la democracia
- C) Ciudadanía – derechos y obligaciones

Dominio II: Identidad nacional, relaciones regionales e internacionales

¿Cómo se puede describir el sentido de identidad nacional o de lealtad nacional entre los jóvenes, y cómo se relaciona con sus orientaciones hacia otros países y organizaciones regionales e internacionales? Los dos sub-dominios fueron:

- A) Identidad nacional
- B) Relaciones internacionales / regionales

Dominio III: Cohesión y diversidad social

¿Qué significan los problemas de cohesión y diversidad social para los jóvenes, y cómo ven ellos la discriminación?

Además de estos dominios, se definieron, según la información aportada en los documentos mencionados, los tipos de ítems que se incluirían en el instrumento:

- Ítems Tipo 1: evalúan *conocimiento de contenidos*.

- Ítems Tipo 2: evalúan *habilidades de interpretación* de material, con contenido cívico o político (incluyendo textos cortos y caricaturas).

Los ítems de los tipos 1 y 2 conformaron la *prueba*. Estos ítems tenían respuestas correctas con clave.

Debido a que la educación cívica es un área en la cual el conocimiento de contenidos y habilidades de los estudiantes son importantes pero no son el único objetivo, los Coordinadores Nacionales de Investigación sugirieron otros tres tipos de ítems:

- Ítems Tipo 3: evalúan cómo entienden los estudiantes *conceptos* tales como democracia y ciudadanía.
- Ítems Tipo 4: evalúan las *actitudes* de los estudiantes (por ejemplo, sentimientos de confianza en el gobierno).
- Ítems Tipo 5: evalúan las *acciones* participativas actuales y esperadas de los estudiantes en relación con la política.

Los tipos de ítems 3, 4 y 5 conformaron la *encuesta*. Estos ítems no tienen respuestas correctas.

Respecto a la encuesta para profesores y para directores, cubrió los mismos dominios de contenido del instrumento de los estudiantes, junto con preguntas sobre el contexto de la escuela y la instrucción. La prueba piloto de estos instrumentos se realizó en los mismos países y al mismo tiempo que los instrumentos de los estudiantes. Se utilizaron análisis de factores confirmatorios y escalas Rasch para desarrollar los mismos. Se realizaron pruebas para comprobar la fiabilidad interna de los instrumentos y se obtuvieron valores alfa entre 0,55 y 0,85 para cada uno de los cuestionarios. Un proceso similar se realizó para el desarrollo del Cuestionario de los Profesores y de un Cuestionario para la Escuela.

Los instrumentos piloto y final fueron preparados en inglés y distribuidos por el Centro de Coordinación Internacional (ICC). Los Centros Nacionales de

Investigación los tradujeron luego a 22 lenguas, aunque se encuentran publicados únicamente en inglés.

Tanto la prueba como las encuestas han sido traducidas, adaptadas y validadas para ser usadas en el contexto español como instrumentos de recogida de datos en la investigación actual que presentamos. En virtud de ello, dedicaremos en posteriores capítulos, una especial atención a estos aspectos.

Para seleccionar una muestra representativa de cada país, se empleó un diseño de grupos estratificados de dos etapas. En la primera etapa se sacó la muestra en las escuelas usando una probabilidad proporcional al tamaño. En la segunda etapa la muestra consistió en un aula intacta por escuela en el grado del estudio (grado 8). La clase seleccionada debía ser, en lo posible, de una materia relacionada con la cívica (por ejemplo, historia o estudios sociales), (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004).

Los tamaños de las muestras de escuelas por país variaron entre 112 y 185. En Chipre las 61 escuelas del país fueron evaluadas, y en cada escuela se incluyeron dos clases en la muestra. Los tamaños de las muestras de estudiantes oscilaron entre 2.076 y 5.688 (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004).

La recolección de datos se realizó teniendo especial cuidado en la confidencialidad de las respuestas y en la pureza del proceso. Así, se realizaron controles periódicos tras la pasantía de las pruebas en 25 escuelas elegidas al azar.

La prueba y la encuesta se aplicaron a muestras nacionales representativas de cerca de 90.000 estudiantes de 14 años y 28 países en total.

Se siguieron procedimientos de control de calidad, incluyendo la revisión de muestras por expertos en muestras, dos verificaciones de las traducciones por expertos independientes, y otras medidas prescritas por los estándares técnicos de la IEA.

Tras la recolección de datos, el Centro de Procesamiento de Datos de la IEA (DPC) en Hamburgo creó la base internacional de datos del estudio y la comparó con los formatos de investigación de la escuela, el aula, los profesores y los estudiantes, que se habían completado durante la recolección de datos.

4.4. Actualidad de los estudios de educación cívica en Europa

Tras el anterior estudio de la IEA, CIVED (1999), el nuevo contexto internacional incita a proponer en 2004 un nuevo estudio sobre educación cívica y ciudadana (ICCS-INTERNACIONAL CIVIC AND CITIZENSHIP STUDY). El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de 2009 investiga en qué medida los jóvenes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria están preparados para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos. El ICCS evalúa los aprendizajes y la competencia cívica y ciudadana adquiridos por los alumnos, así como su actitud hacia la educación cívica.

El estudio internacional de la IEA sobre educación cívica y ciudadana, está pensado para alumnos de 2º de ESO, consta de pruebas y cuestionarios sobre actitudes y contexto del alumnado, que incluirán un módulo regional europeo, y además se realizarán cuestionarios para el profesorado, la dirección de los centros y un informe sobre el contexto nacional.

Participan 38 países. Además se han establecido tres módulos regionales de los que el estudio ofrece informes específicos:

- **Módulo europeo** (25 países). La Unión Europea participa en el estudio apoyando el módulo europeo y contribuyendo a parte de la financiación de los costes del estudio para cada uno de los 25 países de la Unión.
- **Módulo latino americano** (6 países).
- **Módulo asiático** (5 países).

Austria	España	Irlanda	Paraguay
Bélgica (Flamenca)	Estonia	Irlanda del Norte	Rep. Corea
Bulgaria	Federación Rusa	Italia	Rep. Dominicana
Canadá	Finlandia	Letonia	República Eslovaca
Chile	Francia	Lituania	Suecia
China Taipéi	Grecia	Luxemburgo	Suiza
Chipre	Guatemala	Malta	Tailandia
Colombia	Hong Kong	México	Países Bajos
Dinamarca	Indonesia	Noruega	
Eslovenia	Inglaterra	Nueva Zelanda	

Tabla 6: Listado de países participantes en el ICCS (2009).

La muestra española de alumnos y centros, como en el resto de países participantes, se ha seleccionado en dos etapas. Primero, se han seleccionado de modo aleatorio 150 centros. En segundo lugar, en cada uno de dichos centros se ha seleccionado, también de modo aleatorio, un grupo de alumnos de segundo curso de ESO. En total, componen la muestra seleccionada 4.500 alumnos que representan al conjunto del alumnado del sistema educativo español en dicho curso. Además en cada centro se han seleccionado 15 profesores entre el profesorado de esta etapa que, en total, forman una muestra de 2.250 profesores aproximadamente. La administración de las pruebas y cuestionarios se ha llevado a cabo entre mediados de marzo a principios de abril de 2010.

Después de la realización de los trabajos de campo se procederá a la preparación de los datos recogidos, a su análisis y a la elaboración de un informe internacional. Está previsto realizar también un informe español de los resultados obtenidos y su comparación internacional. Se prevé que la publicación definitiva de los resultados a nivel internacional y nacional sea a finales de 2010, aunque en el momento en el que se escribe este trabajo se han avanzado algunos informes como Swultz et al. (2010), en el que se adelantan aspectos relacionados con el desarrollo del estudio, aunque no con los resultados.

SEGUNDA PARTE
DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN

C
A
P
Í
T
U
L
O
5

**METODOLOGÍA E
INSTRUMENTOS DE
LA INVESTIGACIÓN**

5.1. Introducción

Se ha establecido en el capítulo anterior el contexto en el que se va a desarrollar nuestra investigación, además de los aspectos que sustentan teóricamente la temática elegida. En este capítulo se pretende ofrecer una descripción del diseño y de los procesos metodológicos de implementación del mismo. A la hora de diseñar una investigación, Buendía, Colás y Hernández (2004), recomiendan seguir los siguientes pasos:

- ✓ Identificar el problema. Se trata de la selección de la cuestión sobre la que queremos investigar, debiendo ser ésta de cierta relevancia.
- ✓ Seleccionar la perspectiva paradigmática. Una vez elegido el ámbito a investigar, se debe adoptar una perspectiva metodológica que se ajuste a nuestras pretensiones. Esta elección tendrá consecuencias inmediatas sobre el resto de aspectos que conforman el proceso de investigación.
- ✓ Elaborar el proyecto de investigación. En este proyecto se deben incluir las estrategias de muestreo (en caso de que existan) así como las técnicas de recogida de datos y posterior análisis.

La tesis central de esta investigación es que la formación de normas, hábitos y valores se ve influida por el ámbito del centro escolar más que por cada aula y disciplina aisladamente. Considerar, apartadamente, los contenidos actitudinales de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro y el tratamiento individualizado de cada tema transversal merma su incidencia educativa (Bolívar y Luengo, 2005).

Se ha optado por realizar una investigación de corte descriptivo, ya que ésta constituye el método más adecuado para obtener información concreta acerca de las situaciones de los sujetos que actúan en ellas (Fox, 1981). El propósito de la investigación descriptiva es “*describir la situación prevalente en el momento de realizarse el estudio*” (Salkind, 1999; 210). Lo que estamos haciendo es que el lector de este informe de investigación obtenga una imagen. De lo que se trata, por tanto, es de poder ofrecer una imagen más acabada de lo que está sucediendo.

Intentamos caracterizar individuos o grupos, de tal forma que se puedan dar respuesta a cuestiones tales como ¿qué opinan los jóvenes sobre lo que supone ser buen ciudadano? ¿Comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas? ¿Piensan votar y participar en otras actividades cívicas cuando sean adultos?

Así, nos basamos en la investigación explicativa, ya que es un tipo de investigación que forma un subgrupo de la investigación descriptiva y su objetivo es explicar las relaciones entre diversas variables que influyen en un mismo fenómeno (Salkind, 1999). Intentaremos obtener información acerca de las relaciones causa-efecto que se producen en el seno del centro escolar, en cuanto a la formación cívica.

En lo que se refiere a la temporalidad, nuestro estudio es sincrónico o transversal, ya que investigamos un fenómeno en un momento determinado. Se pretende recopilar y analizar la información obtenida en un breve espacio de tiempo, concretamente en el curso escolar 2009-2010.

En este capítulo se abordan los aspectos relacionados con la metodología de investigación llevada a cabo. Para ello, se proporciona información sobre las cuestiones y los objetivos de investigación, entendidos como las metas a las que aspira este trabajo. Justificamos la elección de la metodología que se entiende pertinente, se exploran las técnicas de muestreo utilizadas hasta conseguir la muestra final; se analiza el proceso de obtención de los instrumentos de recogida de datos a partir de los cuestionarios originales y finalizamos con una aproximación a las directrices que se seguirán para el análisis de los datos obtenidos.

5.2. Cuestiones a dilucidar

Sarramona (1980) justifica una investigación cuando hay cuestiones que no sabemos responder satisfactoriamente. Estas lagunas constituyen los problemas que no permiten el avance en el conocimiento y, consecuentemente, se intentan solucionar mediante la investigación. Bajo esta idea, ¿cuál es la

cuestión o cuestiones que se desconocen y a las que no podemos dar respuesta? Concretamente, se desea conocer:

- ✓ Si los jóvenes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de la costa granadina están preparados para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos.
- ✓ El grado de aprendizaje y competencia cívica y ciudadana adquiridos por el alumnado.
- ✓ Las actitudes, opiniones y acciones cívicas de estos estudiantes.
- ✓ Si existen diferencias entre los antecedentes personales y sociales del alumnado, tales como sexo o nivel socioeconómico, con la puesta en práctica de actitudes propias de una formación cívica y de una ciudadanía activa.
- ✓ La valoración del profesorado del centro en cuanto a determinados aspectos curriculares y si ésta difiere de unos centros a otros.
- ✓ La organización de los centros educativos y su relación con el logro de las actitudes de civismo y ciudadanía del alumnado.
- ✓ Qué profesorado imparte la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- ✓ Qué metodologías, materiales y organización aplican estos profesionales a la enseñanza de dicha asignatura.

La respuesta a éstas y otras cuestiones que surgirán a lo largo de esta investigación es lo que da consistencia al estudio. Interesa obtener información en torno a la preparación de los jóvenes para asumir su rol como ciudadanos de una sociedad moderna, en la que los cambios ocurren con mucha rapidez. Por ello nos hemos comprometido a extender los resultados de esta investigación a la comunidad educativa que trabaja directa o indirectamente con este alumnado.

5.3. Objetivos de la investigación

En el centro de este trabajo está el estudiante. El discurso público y las prácticas de la sociedad tienen un impacto en el estudiante a través de

contactos con la familia (padres, hermanos y, a veces, la familia extendida), la escuela (profesores, currículo intencional y oportunidades de participación), el grupo de pares (tanto en la clase como fuera de ella), y los vecinos (incluyendo organizaciones juveniles fuera de la escuela). Generalmente la literatura se refiere a estos grupos de personas como agentes de socialización. Además de estas relaciones cara a cara, existe también una sociedad más amplia que tiene un impacto a través de sus instituciones y los medios masivos.

En el epígrafe anterior, se habló del interés por dar respuesta a una serie de cuestiones que nos interesan. Para ello, se diseñará la estrategia más adecuada para alcanzar unos objetivos que nos permitan alcanzar la respuesta a dichas cuestiones.

La investigación que se aborda en este trabajo tiene como objetivo principal conocer, describir y analizar los conocimientos que los estudiantes de 2º de ESO de la costa de la provincia de Granada tienen sobre aspectos relacionados con la ciudadanía, actitudes y tendencia a ejercer como ciudadanos/as e intentar detallar la enseñanza de la educación cívica en los centros educativos desde las opiniones del profesorado y el Equipo Directivo. Para ello nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos.

De forma específica, en el ámbito del alumnado, se pretende:

- Examinar el grado de conocimientos de contenido cívico que presentan.
- Conocer la presencia de habilidades de interpretación de materiales relacionados con la educación cívica.
- Analizar qué antecedentes personales y sociales se relacionan con el conocimiento cívico.
- Explorar en los conceptos que tienen sobre la democracia, los aspectos que asocian a la configuración de un buen ciudadano/as y las responsabilidades sociales y económicas del gobierno.
- Examinar la presencia de actitudes de confianza en las instituciones públicas y actitudes positivas hacia el país en el que viven (identidad nacional).

- Indagar su percepción en torno a las oportunidades que existen y que deberían tener en este país las mujeres.
- Indagar en su percepción respecto a los derechos y deberes de los inmigrantes
- Conocer sus opiniones sobre lo aprendido en el colegio las oportunidades de participación en las aulas y en el centro.
- Comprobar su interés actual por temas políticos y el grado de exposición a medios masivos de comunicación
- Ahondar en el grado de compromiso cívico y expectativas de participación en actividades políticas que muestran.
- Indagar en las relaciones existentes entre el grado de conocimiento de contenidos y habilidades de interpretación y la presencia de actitudes y acciones propias de un comportamiento cívico.

En el ámbito del profesorado pretendemos:

- Acercarnos a la práctica docente de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En el ámbito del centro pretendemos:

- Indagar en los aspectos que configuran el centro educativo.

Una vez expuesta la cuestión a investigar y los objetivos a alcanzar, nos situaremos dentro de un enfoque metodológico asumiendo, por tanto, los principios que lo caracterizan.

5.4. Marco metodológico de la investigación

Es muy común, hoy en día, encontrar publicaciones que acentúan la disyuntiva entre metodología cuantitativa y cualitativa. En este trabajo se aboga por la superación de esta dicotomía, ya que se parte de que cada una de estas metodologías conducen a conocimientos diferentes, que no enfrentados (Corbetta, 2003). Debe tratarse, por tanto, de una complementariedad y

enriquecimiento mutuo puesto que si la realidad es compleja y dinámica, los enfoques que nos faciliten su estudio han de ofrecernos técnicas e instrumentos que nos capaciten para adaptarnos a esta situación.

A pesar de la tradición, caracterizada por un fuerte desequilibrio entre las dos tendencias, que inclina la balanza del lado experimental debido al desarrollo e influencia del positivismo, tal vez lo más novedoso en el momento actual reside en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las dos tendencias que posibiliten el trabajo conjunto (...) (Cook y Reichardt, 1986; 9).

Estos autores defienden en su obra que la preocupación a la hora de adoptar un enfoque u otro, debería residir en dar una *explicación comprensiva* y realizar una *comprensión explicativa*, es decir, es necesario tomar la opción que de forma más coherente y rigurosa se adapte, en cada momento del proceso, a los objetivos y propósitos de la investigación. Por tanto, dependiendo de si nuestra finalidad es *explicar* (enfoque cuantitativo), *comprender* (enfoque cualitativo) o contribuir a *modificar* la realidad (teoría crítica) (Colás y Buendía, 1994), nos situaremos en uno u otro enfoque.

5.4.1. Selección del paradigma de investigación

Tras estas consideraciones iniciales se pasa a describir la selección del enfoque de la investigación para, a continuación, exponer los supuestos metodológicos.

Según Salomón (citado por Buendía, Colás y Hernández, 2004), son cuatro los ámbitos que es necesario tener en cuenta a la hora de seleccionar el proceso de investigación: los supuestos paradigmáticos de los que parte, la naturaleza del fenómeno objeto de estudio; las preguntas que se formulan acerca del fenómeno y la metodología que hemos de usar. Continúan estas autoras afirmando que la elección inicial que se haga de uno de ellos automáticamente determinará la selección de los tres restantes. Algunos autores, como Shulman (1988) consideran que la pregunta que se formula

acerca de la inquietud respecto al tema de investigación es el que determinará tanto el paradigma, como la metodología que se adoptarán.

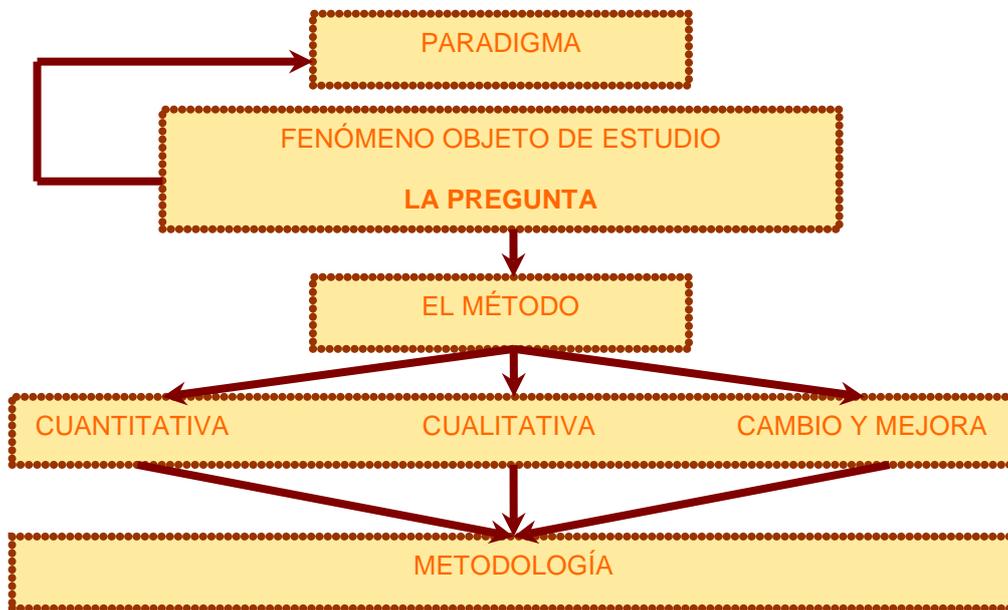


Figura 30: Elementos que condicionan el proceso de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 2004).

Filstead (1986) propone una aproximación del concepto de paradigma, entendiendo que algunas de sus características serían:

- Indica cuáles son los problemas y las cuestiones a las que se enfrenta un profesional de una disciplina actuando así de guía.
- Es orientador de un esquema aclaratorio, ya que sitúa estas cuestiones en un marco que permite al profesional situarse más adecuadamente en su resolución.
- Establece los criterios que ayudan a la elección de las herramientas que permitan la resolución de las cuestiones planteadas.
- Proporciona unos principios epistemológicos que ayudan a organizar el trabajo global.

Puesto que es necesario ubicar este trabajo de investigación en un paradigma concreto, pasamos a describir brevemente los más característicos empleados en el estudio de las ciencias sociales, según recopilación de varios

autores (Rubio y Varas, 2004; Colás y Buendía, 1994; Cea, 2004; Corbetta, 2007).

Desde un punto de vista histórico, en las ciencias sociales se distinguen dos grandes paradigmas: el paradigma explicativo y el paradigma interpretativo o comprensivo. Los fundamentos filosóficos del paradigma explicativo se encuentran en el empirismo y en el realismo científico, especialmente en este último caso, en el realismo científico y crítico. Ambas escuelas afirman la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia. Sin embargo, se reconoce que el objeto percibido no es una mera reproducción de la realidad, pues en el proceso del conocimiento se combinan la percepción y el pensamiento. El conocimiento puede referirse a entes individuales o a relaciones que se dan entre los fenómenos. Las ciencias sociales buscan, en primer lugar, descripciones y relaciones entre características de los fenómenos que estudian. La función última de las ciencias sociales consiste en explicar los fenómenos que estudian. La explicación puede utilizar factores causales o bien puede basarse en una teoría. Los principales tipos de investigaciones que se apoyan en este paradigma son las investigaciones cuantitativas y las investigaciones cualitativas que buscan explicar los resultados obtenidos.

Según el paradigma interpretativo o comprensivo, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. A diferencia del paradigma explicativo, el paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado. La intención final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los

objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. Los principales tipos de investigación amparadas en este paradigma son las investigaciones cualitativas interpretativas (no buscan explicaciones sino interpretaciones)

Las investigaciones explicativas pueden ser de naturaleza cuantitativa y de naturaleza cualitativa, es decir, hay investigaciones cuantitativas explicativas e investigaciones cualitativas explicativas y las investigaciones del tipo interpretativo son de naturaleza cualitativa.

Una segunda clasificación de paradigmas, contendría los siguientes:

1. Paradigma positivista. Ligado al empirismo, supone una forma de conocer la realidad que considera sólo los datos observables como objeto de conocimiento, situándose en la tradición científica. Alguna de sus características son:
 - El uso de un solo método, es decir, los diferentes fenómenos de la realidad sólo serán explicados mediante el método científico.
 - La realidad tiende a ser descrita en términos matemáticos, como consecuencia de la idea de que las ciencias naturales representan el ideal metodológico al que deben atender todas las disciplinas.
 - La explicación causal, funcional y mecanicista de los diferentes fenómenos.
 - Un excesivo interés tecnológico e instrumental, utilitarista, del conocimiento. Si éste no es aplicable, no se justifica el esfuerzo.

2. Paradigma interpretativo. Supone el examen de las condiciones en que tiene lugar la comprensión de los fenómenos, es decir, considera que el conocimiento es comprensivo, permitiendo una relación de identidad entre sujeto y objeto de estudio, representando un proceso reflexivo sobre los significados y valores que le dan sentido a la realidad.

3. Paradigma dialéctico. Se caracteriza por:

- ✓ Existencia de una relación constante entre todo, naturaleza y sociedad
- ✓ Todo se transforma, ya que el movimiento y el cambio son condiciones básicas de la realidad.
- ✓ Cambio cualitativo: de la cantidad a la calidad.
- ✓ Permanente lucha de contrarios, que da lugar al cambio.
- ✓ Ley de desarrollo en espiral, ya que se integra lo superado en lo nuevo. Nada se destruye.

La investigación en educación, hasta bien entrados los años setenta, ha estado sustentada básicamente por supuestos positivistas, es decir, vinculados a un planteamiento cuantitativista (Rubio y Varas, 2006). Se imponía la necesidad, hasta ese momento, de cuantificar con precisión mediante la estadística los resultados de la investigación (Colás y Buendía, 1994).

Debemos atender a las preguntas a las que deseamos responder y, a partir de ese momento, decidir el modo de indagación para darles respuesta. Algunos autores manifiestan que, a pesar de vislumbrarse un enfrentamiento entre ambas perspectivas metodológicas, la dicotomía existente debe servir de *ayuda para entender las diferencias, y no como un conjunto firme de reglas dirigidas al investigador* (Merriam, 1998: 8).

Se asume que no tiene mucha razón de ser dicha dicotomía y, atendiendo a las características mencionadas, situamos esta investigación en el paradigma explicativo y, por tanto, en lo cuantitativo, manifestando que, desde una perspectiva basada en la complementariedad, se entiende que cada una de las metodologías es un *continuum* de la otra. Este enfoque de investigación permite obtener información para la descripción y explicación de los fenómenos objeto de estudio (Rubio y Varas, 2006).

A continuación se examinan siete fines principales de la investigación social que, atendiendo a las consideraciones de Ragin (2007), representan la búsqueda e identificación de la regularidad dentro de la complejidad de la vida social.

1. Identificar patrones y relaciones generales.
2. Comprobar y refinar teorías.
3. Hacer predicciones.
4. Interpretar los fenómenos culturales o históricamente relevantes.
5. Explorar la diversidad.
6. Dar voz.
7. Hacer progresar la teoría.

Por lo general, los tres primeros fines se configuran a partir del modelo de las ciencias llamadas positivas. El cuarto y sexto fin, en contraste se derivan de la naturaleza social de las ciencias sociales: los investigadores sociales estudian fenómenos que son relevantes de alguna forma específica para el mundo social del investigador. El quinto y séptimo de los fines oscila entre el dominio puramente científico y el dominio de naturaleza social.

De estos siete fines principales, desatacaremos el cuarto, por entender que representa el universo en el que se mueve este estudio. Ragin (2007) manifiesta que los investigadores sociales que estudian fenómenos generales, bien por su importancia histórica o bien por su relevancia cultural, no suelen ocuparse de acontecimientos específicos o de su interpretación. Resulta preferible conocer patrones generales, para posteriormente ocuparse de la interpretación de conjuntos específicos de acontecimientos. Cuando se trata de conocer aspectos de la vida social, en las ciencias sociales el conocimiento de situaciones específicas se valora mucho. En este caso, se prefiere el estudio de los patrones generales, dejando para posteriores trabajos las cuestiones relacionadas con la especificidad o la conciencia de los sujetos de investigación.

En investigación social los métodos han de ser consecuentes con la especificidad de cada uno de los niveles de la realidad social, lo que implica una coherencia entre *la naturaleza del objeto de conocimiento y la forma o el camino de acometer su captura* (Rubio y Varas, 2006; 233). En este sentido, la adecuación entre objeto y método es lo que Beltran (1991) denomina

pluralismo metodológico. Según el aspecto o dimensión del objeto que haya de considerarse, el propio objeto reclamará el tratamiento adecuado.

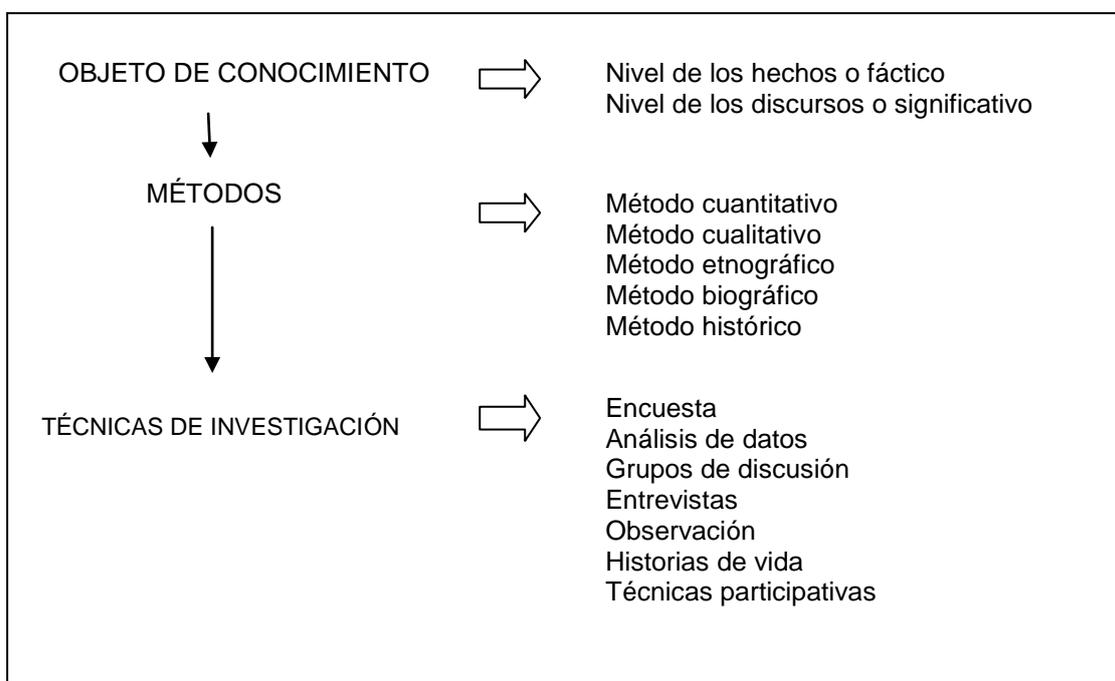


Figura 31: Pluralismo metodológico (Rubio y Vargas, 2006).

5.4.2. Metodología cuantitativa y principios metodológicos

A la hora de designar la metodología de investigación que mejor se adecue a las pretensiones del estudio, conviene distinguirla conceptualmente como el nivel de investigación que aspira a “comprender” los procesos de investigación. Metodología es “*el estudio, descripción, explicación y justificación de los métodos y no los métodos en sí*” (Kaplan, 1964, citado por Buendía y otros, 2004; 107). El método, por tanto, se define como el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados. Llevar a cabo una metodología que justifique la elección de métodos cuantitativos es un requisito esencial y un punto de partida que todo investigador debe tener en cuenta antes de iniciar un trabajo.

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer, describir y analizar los conocimientos que los estudiantes de 2º de ESO de la costa de Granada, tienen sobre aspectos relacionados con la ciudadanía, actitudes y

tendencia a ejercer como ciudadanos/as e intentar detallar la enseñanza de la educación cívica desde las opiniones del profesorado y los centros. Este planteamiento de la investigación nos acerca a la metodología cuantitativa, al pretender describir la comprensión conceptual y las conductas sociales que, dentro del centro escolar y en interacción con la comunidad, presentan los estudiantes.

Al diseñar una investigación de carácter cuantitativo se deben tener en cuenta una serie de pasos. La literatura científica al respecto es extensa y prolija. Según Castro (2001), la investigación cuantitativa se caracteriza por:

- Una medición penetrante y controlada.
- Objetividad.
- Basada en la inducción probabilística.
- Inferencias más allá de los datos.
- Orientada al resultado.
- Particularista.
- De realidad estadística.

Si mediante la investigación cuantitativa se trata de describir y explicar los hechos sociales desde sus manifestaciones externas, desde dicha vía se aborda el nivel de los hechos del contenido de la realidad social en el que se sitúan los fenómenos sociales manifiestos que son perceptibles y registrables a partir de la observación del investigador (Rubio y Varas, 2006).

5.5. Metodología de la investigación

Hemos de ser conscientes de la relevancia que tiene en una investigación la relación entre los objetivos de la investigación y los métodos elegidos. Esta pertinencia queda recogida a continuación en el diseño de la investigación, ya que éste hace referencia al plan de trabajo que nos guiará en nuestro proceso, desde la recogida de datos, hasta su posterior análisis e interpretación.

Para alcanzar los objetivos propuestos nos centraremos en recoger información de los ámbitos que forman parte de la vida de un centro educativo (alumnado, profesorado y Equipo Directivo), sobre aspectos relacionados con el conocimiento y ejercicio de la ciudadanía, las responsabilidades del alumnado, la participación en la toma de decisiones o las opiniones del profesorado y Equipo Directivo sobre la formación cívica en el centro educativo.

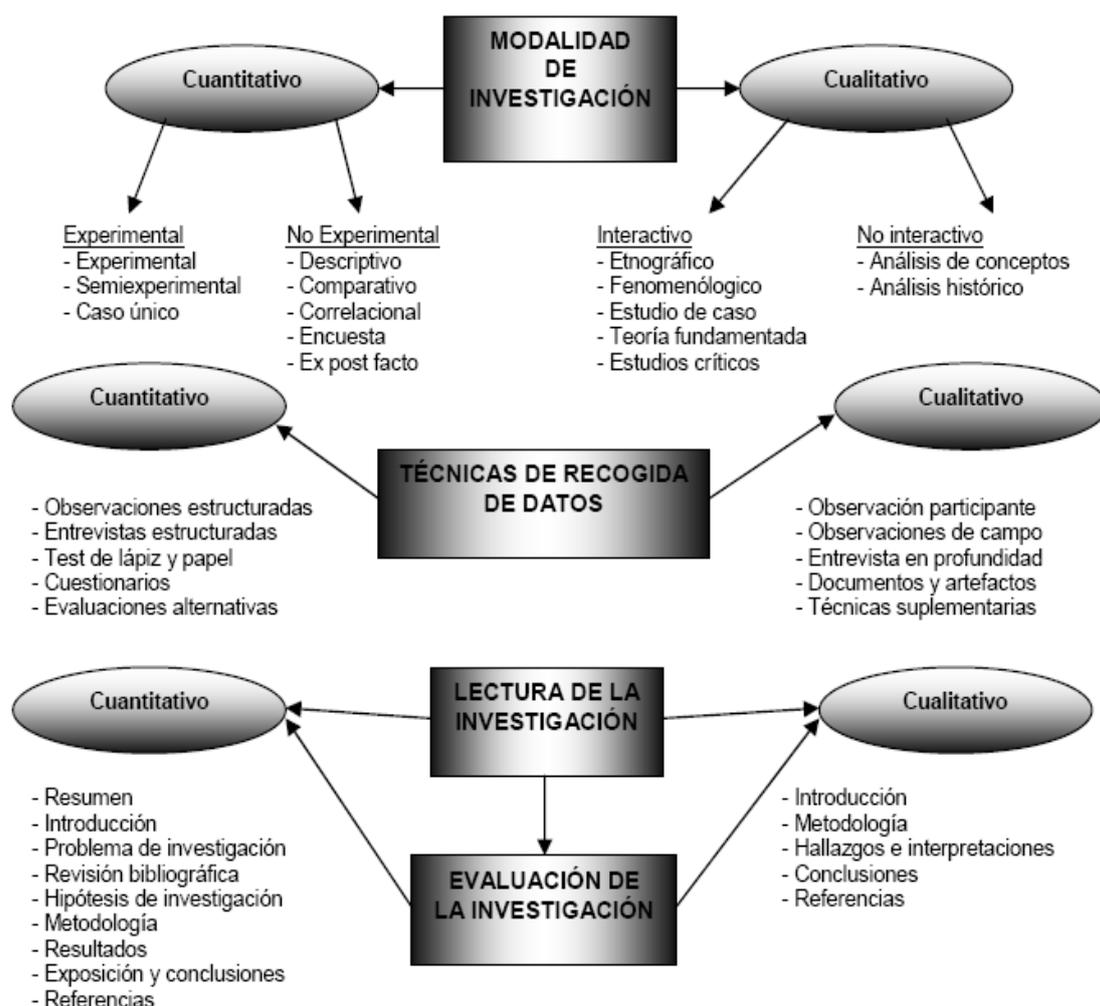
Nuestro diseño de investigación se caracteriza por estar inmerso en la modalidad de investigación no experimental, desde la que se pretende describir alguna circunstancia o examinar relaciones entre aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones (MacMillan y Shumacher, 2005). Existen cinco tipos de modalidades de investigación no experimental: descriptiva, comparativa, correlacional, encuesta y ex post facto. El trabajo que presentamos emplea una modalidad de investigación descriptiva, como ya se expuso anteriormente. Los puntos especialmente relevantes de este apartado que deben ser definidos y aclarados por el investigador, están recogidos en la figura 32 (Corbin y Strauss, 1990).



Figura 32: Proceso de la investigación (Corbin y Strauss, 1990; 44).

Esta investigación responde a un diseño transversal, ya que se estudian distintas variables recogiendo la información sobre éstas en un mismo momento.

Interesa, especialmente, conocer y analizar las cuestiones planteadas, después de una selección a partir de un amplio abanico de posibilidades a alumnos, profesores y equipos directivos de centros escolares de ocho municipios de la costa de la provincia de Granada. Para su análisis, tal y como se ha expuesto en el Mapa conceptual 4, la pluralidad de instrumentos de recogida de información es un handicap que difícilmente se puede obviar.



Mapa conceptual 4: Modalidades de investigación (MacMillan y Shumacher, 2005; 37).

Atendiendo a las características propias de las técnicas de recogida de datos cuantitativas expuestas por (MacMillan y Shumacher, 2005; 49), éstas

utilizan instrumentos para la recogida de datos, generalmente numéricos, en los que la respuesta está determinada por la prueba. Además, los datos se tabulan y describen estadísticamente. Siendo consecuentes con nuestra finalidad, a la hora de seleccionar las herramientas de recogida de información en los tres sectores mencionados (alumnado, profesorado, Equipo Directivo) se ha optado por unos instrumentos que ya han sido validados y utilizados en un contexto internacional para alcanzar objetivos similares a los de este trabajo. Éstos posibilitarán la aproximación a los objetivos del estudio y la inferencia en una serie de ideas y elementos reales de la formación cívica de los adolescentes del contexto elegido.

5.5.1. Fases de la investigación

En el diseño de una investigación cuantitativa se deben definir claramente, a priori, las acciones que serán llevadas a cabo. Los puntos esenciales que deben ser delimitados por el investigador, que se corresponden con las fases del proceso de la investigación son, según Úriz y otros (2006; 78):

1. Estado del objeto de estudio. Será necesario tener en cuenta la literatura científica previa existente sobre el tema objeto de estudio. La revisión de la literatura permite al investigador justificar el por qué del estudio e indicar por qué el problema es importante desde el punto de vista científico.
2. Perspectiva teórica. La hipótesis, las variables, los objetivos de estudio, deben encontrarse abrigados por un cuerpo teórico. Por tanto, el proceso metodológico comienza por un estudio avanzado teórico, luego se diseña un procedimiento de recogida de datos y se finaliza con los resultados del estudio. Según Creswell, J. W. (1994), la teoría se convierte en un marco de referencia para el conjunto del estudio.
3. Planteamiento del estudio. Un paso especialmente relevante al definir el planteamiento del estudio es la concreción de las variables que van a ser objeto de estudio. Las variables pueden clasificarse en dos tipos, dependiendo del lugar que ocupen en la relación causal: dependientes e independientes. Las variables dependientes son aquellas que cambian si las variables independientes son modificadas. Son aquellas especialmente

objeto de observación en la investigación, ya que es en ellas donde se mide el efecto que producen las variables independientes. Las variables independientes son aquellas variables que no dependen de nada y se supone son la causa del fenómeno que se estudia.

4. Formulación de preguntas o hipótesis. Es un paso obligado formularse, preguntar y definir los objetivos de la investigación. Servirían éstos como indicadores que sirven al investigador en primer lugar para explicar cuál es el objeto de estudio al que se enfrenta y en segundo lugar como guión de investigación. La formulación de hipótesis depende del tipo de investigación que se vaya a realizar. Los diferentes tipos de hipótesis son:

- Direccionales. Especifican la dirección de los hallazgos.
- No direccionales. No se precisa la dirección que tomarán los hallazgos.
- Nulidad. Indican que no hay ninguna relación entre las variables.

El cronograma real de realización de esta investigación ha dependido, en gran medida, de la receptividad por parte de los centros educativos. La disponibilidad del Equipo Directivo y el grado de colaboración de los centros ha determinado la evolución procesual del estudio que presentamos.

	CURSO 2007-2008	CURSO 2008-2009	CURSO 2009-2010
1ª Fase	Revisión del Marco Teórico		
2ª Fase		Primer semestre <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la investigación Segundo semestre <ul style="list-style-type: none"> • Traducción y validación de instrumentos 	
3ª Fase			Octubre – diciembre <ul style="list-style-type: none"> • Actualización marco teórico Enero - marzo <ul style="list-style-type: none"> • Toma de contacto con los centros educativos Mayo - junio <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos Julio - septiembre <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de datos • Conclusiones • Redacción final

Tabla 7: Fases de la investigación.

5.5.2. Selección de la muestra

La muestra es un subconjunto representativo de la población total, que incluye todas las características poblacionales que desean ser conocidas con la información recogida y posteriormente extrapoladas (Buendía y otros, 2004; 45). La población, por tano, será el grupo de posibles participantes al cual se desea generalizar los resultados del estudio (Salkind, 1999). Si no es posible someter a prueba a todos los miembros de la población, la única opción es seleccionar una muestra, un subconjunto de la población.

En el caso del estudio que presentamos, la población constituye el grupo que reúne las características que desean ser estudiadas, es decir, el curso usual para estudiantes de catorce años (2º de ESO) de los centros educativos situados en los municipios de la costa de la provincia de Granada. La elección de esta población está fundamentada en dos razones. Primera, porque es la población estándar del Estudio de Educación Cívica de la IEA realizado en 1999. Segunda, porque durante nuestro primer contacto con la Inspección Educativa y los centros escolares como acercamiento al contexto a investigar, la información aportada por inspectores y directores de centros coincidía en la especial situación del curso 2º de ESO.

En el artículo 28.6 de la LOE se dice: *"El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa (...) Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa"*. Esto significa que, tanto en los seis años de Primaria como en los cuatro de la ESO, el alumno podrá repetir un máximo de dos veces. En el Artículo 25 se define el cuarto curso de la ESO, como el único en el que se permite elegir tres materias de entre cinco. Así pues se obliga a todos los alumnos y alumnas a estudiar lo mismo hasta los quince años, en lugar de ofrecerles diferentes caminos a partir de los catorce, para que cada alumno pueda seguir aquel que mejor se adapte a sus capacidades e intereses personales. Según aseguran los responsables de los centros educativos, a partir de los catorce años un determinado porcentaje de alumnos ya sólo desea adquirir conocimientos y habilidades relacionadas con el sector laboral al que quiere acceder a los dieciséis años. Si el sistema no se los da, generalmente fracasan en sus estudios. Mantener el itinerario único hasta los quince años es la principal fuente de conflictividad en las aulas. El segundo curso, por tanto, pareció ser suficientemente característico como para que fuera el objeto de estudio en esta investigación.

Además, en Educación Secundaria Obligatoria empieza a ser, más que una apuesta innovadora una necesidad urgente, analizar si los valores de ciudadanía han llegado a ser trabajados en todos los ámbitos del centro escolar, dado el objetivo propio de la etapa. Al finalizarla, se pretende que los

alumnos puedan lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

El profesorado objeto de estudio ha sido el que imparte docencia en el 2º curso de ESO, es decir, el Equipo Docente de 2º de ESO de cada centro educativo.

El hecho de realizar la investigación en los municipios de la costa de la provincia de Granada tiene su razón de ser en que la población de estudiantes (voluntaria como se verá), es decir, la muestra, alcanza un valor razonable para aplicar técnicas estadísticas; el conjunto de municipios constituye un grupo geográficamente bien definido que cubre toda la costa de Granada; y que la proximidad y acceso a este espacio geográfico facilita las actuaciones en el proceso de investigación. Demográficamente, los municipios tienen las siguientes características:

- ◆ **Almuñécar: 27.696** habitantes de los que **4.256** son de **La Herradura**.
- ◆ **Motril: 60.279** habitantes de los que **2.601** son de **Torrenueva**, **2.054** son de **Carchuna** y **1.542** son de **Calahonda**.
- ◆ **Salobreña: 12.747** habitantes.
- ◆ **Castell de Ferro: 2.588** habitantes.

Para entender el procedimiento de muestreo llevado a cabo en este estudio, primero se debe distinguir entre dos tipos de estrategias: probabilísticas y no probabilísticas (Salkind, 2005; MacMillan y Shumacher, 2005).

- Muestreo probabilístico o aleatorio. Es un aquel en el que se conoce la probabilidad de seleccionar un miembro individual de la población. El principio de la selección de los elementos en una muestra aleatoria es el mismo que cuando se reparte la baraja. Todos los objetos de la población tienen iguales probabilidades de ser seleccionados en la muestra. Esta probabilidad es llamada *razón de muestreo* (*sampling*

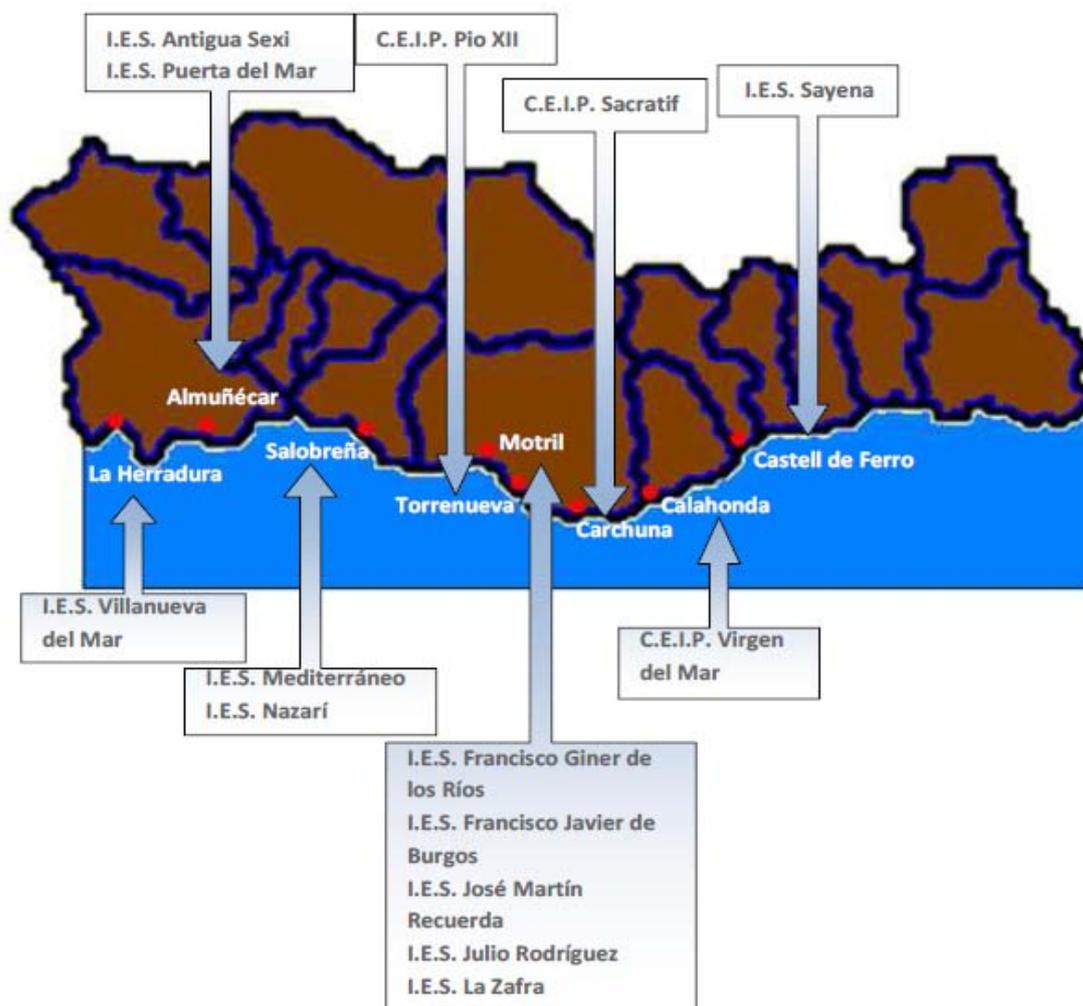
ratio), y es igual al número de elementos de la muestra dividido por el número de la población.

- Muestreo no probabilístico o no aleatorio. Es aquel en el que se desconoce la probabilidad de seleccionar un miembro individual de la población.

Dada la heterogeneidad y complicación de acceso a cada uno de los grupos de cada centro, en cada municipio la muestra seleccionada no se ha extraído mediante el empleo de un muestreo probabilístico que garantizara, como señalan Pardo y San Martín (1994), la representatividad de la población. No obstante, se ha optado por el empleo de un muestreo no probabilístico, que como señalan los anteriores autores *“no significa que el muestreo no probabilístico no pueda generar muestras representativas (...) sino que no tenemos información sobre el grado de representatividad de la muestra”* (1994; 67). Para seleccionar la muestra de alumnado, profesorado y Equipo Directivo decidimos utilizar la técnica no probabilística de **muestreo de voluntarios**. La muestra de voluntarios es creada cuando todos los miembros de la población tienen la oportunidad de participar en la ella. Una muestra de voluntarios puede ser una alternativa práctica cuando no hay lista de los miembros de la población de la que se pudiera extraer una muestra aleatoria, o cuando sea difícil tomar contacto a la gente en una muestra porque sus direcciones no se saben.

En este trabajo se ha asegurado una muestra que contiene todos los municipios y todos los centros educativos que imparten el Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de cada municipio. Esto incluye los Centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) que imparten el Primer Ciclo de ESO y los Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.). Para ello, se tuvieron una serie de encuentros con los inspectores educativos de cada zona, en los que se les expusieron las intenciones y acciones pretendidas con dicha investigación buscando de alguna manera, un apoyo que nos pudiera garantizar la participación de todos los centros educativos.

Con tal motivo, los inspectores de cada zona realizaron llamadas a los Equipos Directivos para concertar las primeras reuniones de toma de contacto con cada centro (Mapa 3).



Mapa 3: Muestra objeto de estudio.

A cada una de estas reuniones se ha acudido personalmente, intentando crear un clima de confianza entre el equipo directivo y la investigadora. Finalmente, en la investigación han participado ocho de los nueve municipios y catorce de los dieciséis centros escolares. La localidad de Albuñol no tenía posibilidad de participar por incompatibilidad de responsabilidades y a uno de los tres centros de Almuñécar, más el centro de Motril-Varadero les fue imposible la participación. La proporción de participación de municipios, centros y grupos de 2º de ESO queda reflejada en la Tabla 8.

POBLACIÓN	CENTRO	Nº TOTAL GRUPOS	GRUPOS PARTICIPANTES	Nº ALUMNOS
ALMUNECAR	I.E.S. Antigua Sexi	3	2ºA	9
			2ºB	12
	I.E.S. Puerta del Mar	5	2ºA	14
			2ºB	15
			2ºC	8
			2ºD	8
CALAHONDA	C.E.I.P. Virgen del Mar	1	2ºA	11
CARCHUNA	C.E.I.P. Sacratif	1	2ºA	10
CASTELL DE FERRO	I.E.S. Sayena	2	2ºA	16
			2ºB	18
MOTRIL	I.E.S. Francisco Giner de los Ríos	4	2ºA	23
			2ºC	22
			2ºD	19
			2ºE	6
	I.E.S. Francisco Javier de Burgos	5	2ºA	10
			2ºB	14
			2ºD	11
			2ºG	22
			2ºE	17
	I.E.S. José Martín Recuerda	3	2ºA	19
			2ºB	23
			2ºC	13
	I.E.S. Julio Rodríguez	4	2ºA	22
			2ºB	27
			2ºC	28
			2ºD	20
I.E.S. La Zafra	3	2ºA	17	
		2ºB	12	
		2ºC	16	
LA HERRADURA	I.E.S. Villanueva del Mar	1	2ºA	15
SALOBRENA	I.E.S. Mediterráneo	2	2ºA	27
			2ºB	25
	I.E.S. Nazari	5	2ºA	23
			2ºB	15
			2ºC	22
			2ºD	13
			2ºE	12
TORRENUEVA	C.E.I.P. Pio XII	1	2ºA	20

Tabla 8: Participación de grupos por centro y municipio.

El alumnado invitado a formar parte de la muestra se corresponde con toda la población, al igual que el Equipo Directivo de cada Centro. El procedimiento de selección para la muestra de los profesores se basó en los estudiantes participantes, es decir, los profesores de la muestra no representan a todos los profesores de materias, sino a los profesores de las muestras representativas de estudiantes para este estudio.

La respuesta de alumnado, profesorado y Equipo Directivo en cada centro educativo ha sido satisfactoria (Tabla 9). Sin embargo, queremos hacer

mención al elevado nivel de absentismo escolar que nos ha manifestado el profesorado de los centros educativos y que ha afectado en gran medida a la muestra final de alumnado. En algunas clases nos hemos encontrado con una asistencia “regular” del 60% de los alumnos y alumnas totales. Según la información ofrecida por los docentes, está situación es bastante habitual dado el momento en el que se pasó la prueba (mayo-junio), máxime en alumnado de nacionalidad no española o en los estudiantes con 16 o 17 años.

MUNICIPIOS	CENTROS EDUCATIVOS	ALUMNADO DE 2ª DE ESO	PROFESORADO DE 2ª DE ESO	EQUIPO DIRECTIVO
Muestreo no probabilístico de voluntarios	Muestreo no probabilístico de voluntarios	Muestreo no probabilístico de voluntarios	Muestreo no probabilístico de voluntarios	Muestreo no probabilístico de voluntarios
N= 9	N= 16	N= 1092	N= 273	N= 53
n= 8	n=14	n=702*	n=130**	n=49
Los municipios participantes han sido:	Los centros educativos participantes han sido:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Castell de Ferro ▪ Calahonda ▪ Carchuna ▪ Torrenueva ▪ Motril ▪ Salobreña ▪ Almuñécar ▪ La Herradura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I.E.S. Sayena ▪ C.E.I.P. Virgen del Mar ▪ C.E.I.P. Sacratif ▪ C.E.I.P. Pio XII ▪ I.E.S. Francisco Javier de Burgos ▪ I.E.S. Francisco Giner de los Ríos ▪ I.E.S. Julio Rodríguez ▪ I.E.S. José Martín Recuerda ▪ I.E.S. La Zafra ▪ I.E.S. Mediterráneo ▪ I.E.S. Nazarí ▪ I.E.S. Antigua Sexi ▪ I.E.S. Puerta del Mar ▪ C.E.I.P. Villanueva del Mar 			

* Tras el análisis exploratorio la muestra se redujo a 634.

** Tras el análisis exploratorio la muestra se redujo a 115.

Tabla 9: Selección de la muestra.

A continuación se exponen los instrumentos utilizados en este estudio, la muestra invitada y los porcentajes reales con los que hemos llevado a cabo nuestra investigación (Tabla 10).

INSTRUMENTOS	MUESTRA INVITADA	MUESTRA REAL
Prueba y encuesta alumnado	1092 pruebas y encuestas para el alumnado de 2º de ESO de los ocho municipios	702 alumnos y alumnas* 64,28% de participación
Cuestionario profesorado	273 cuestionarios para el Equipo Docente de 2º de ESO	130 profesores y profesoras** 47,61% de participación
Cuestionario Equipo Directivo	53 cuestionarios para el Equipo Directivo de los centros educativos participantes	40 miembros de Equipos Directivos 75,47% de participación

*Tras un primer análisis exploratorio la muestra se redujo a 634.

** Tras un primer análisis exploratorio la muestra se redujo a 115.

Tabla 10: Instrumentos utilizados, muestra invitada y muestra real.

5.5.3. Recogida de datos

La configuración de una ciudadanía vivida dentro del centro escolar no supone la creación de nuevas estructuras sino que, tal y como manifiestan Bolívar y Luengo (2005), incide en la coordinación de las ya existentes. Así, en el Decreto que establece las Enseñanzas Mínimas en Educación Secundaria Obligatoria, vigente hasta nueva aprobación, se especifica que:

*Es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible **hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia**, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos (Real Decreto 1631/2006).*

La recogida de información es un paso operacional importante, ya que define cómo nos vamos a acercar al fenómeno objeto de estudio y cómo lo

vamos a medir (Úriz y otros, 2006). Es necesario acotar ciertas técnicas o grupos de técnicas que proporcionen información para ir conociendo la realidad social objeto de nuestra investigación (Corbetta, 2007). El cuestionario ha sido la técnica más utilizada en el campo educativo (Cohen y Manion, 1990).

Según Rodríguez y otros (1995), el empleo de cuestionarios suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, ya que:

- Los cuestionarios se constituyen para contrastar puntos de vista.
- Favorecen el acercamiento a las formas de conocimiento no ideográfico.
- Su análisis se apoya en el uso de estadísticos que permiten acercar los resultados de unos cuantos elementos a un punto de referencia más amplio y definitivo.

Los cuestionarios pueden servir para “entrevistar” a grupos, para conocer opiniones y actitudes (Díez Gutiérrez, 2001), característica que resulta de gran interés para esta investigación, siendo además el instrumento que mejor se adecuaba a ella. Además, estas pruebas deben ser lo más objetivas posible, con lo se debe asegurar el requisito de validez y fiabilidad. Los instrumentos deben ser coherentes con el tipo de información que el investigador desea medir (Salkind, 1999).

Para Colás y Buendía (1994), el cuestionario es una técnica de recogida de datos que se incardina en la modalidad de estudios tipo encuesta de los métodos descriptivos. La encuesta es el método descriptivo más empleado en investigación educativa. Las encuestas, según estas autoras, reúnen los datos en un momento particular con la intención de:

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones que existen en acontecimientos específicos.

Dentro de las encuestas hay varios tipos. Entre ellas destacamos la encuesta personal, por ser la que en esta investigación se ha utilizado. Afirman Úriz y otros (2006) que la encuesta personal es aquella en la que el encuentro con el entrevistado o entrevistada es directo y se realiza por escrito, utilizando como principal instrumento un cuestionario.

En el caso de la investigación que presentamos, el papel de la investigadora en este sentido ha sido clave, ya que se ha asegurado una correcta comprensión de las preguntas, se ha intentado estimular la contestación de las mismas y se ha podido ayudar a aclarar las dudas de los encuestados ante preguntas complejas. Todo ello, evidentemente, ha supuesto un alto coste de esfuerzo, dedicación personal y tiempo para el control y supervisión en cada visita a los centros. Además, se ha tenido que “estar muy encima” para que los distintos grupos de estudio acabaran cumpliendo con su compromiso voluntario. Esto es parte de los aspectos que caracterizan las encuestas de tipo personal, en los que el coste de esfuerzo, de tiempo y económico es mayor (Uriz y otros, 2006).

El procedimiento general de una encuesta, según Pulido (citado por León y Montero, 2002; 145), lleva consigo los siguientes pasos:

- 1) La población y la unidad muestral.
- 2) Selección y tamaño de la muestra.
- 3) Material para realizar la encuesta.
- 4) Organización del trabajo de campo.
- 5) Tratamiento estadístico.
- 6) Discusión de los resultados.

En función de los objetivos planteados en la investigación y teniendo en consideración la existencia de una investigación en el contexto internacional con la que compartimos finalidades e intenciones, hemos decidido utilizar la prueba, encuesta y cuestionarios que habían sido contruidos, validados y usados en dicha investigación.

Así, estos instrumentos propios de un diseño cuantitativo nos permitirán preguntar e indagar acerca de la implicación que, para el centro escolar tiene como organización la educación para la ciudadanía. Esta investigación es de tipo transversal, ya que la recogida de información se realiza en una muestra y una sola vez, durante un periodo de tiempo de corta duración.

Se presenta a continuación la estructura fundamental de nuestro método de investigación, formado principalmente por dos ámbitos diferenciados:

- ❖ Un ámbito, al que hemos denominado *formal*, permitirá obtener información sobre los conocimientos, actitudes y opiniones que los estudiantes de 2º de ESO de la costa de Granada tienen en materia de educación cívica.

- ❖ Además, nos interesa descubrir la configuración de los centros y las perspectivas del profesorado. Por ello, el segundo ámbito, al que hemos denominado *real*, aportará información acerca de la opinión de los miembros de la comunidad educativa que forman parte del centro escolar. Estas evidencias ayudarán a descubrir si el centro nutre e impregna su funcionamiento como organización de valores propios de la cultura democrática y si éstos se materializan en prácticas y en condiciones organizativas (estructuras, formas de trabajar, proyectos, etc.), haciendo posible la educación y experiencia democrática (González, 2008).

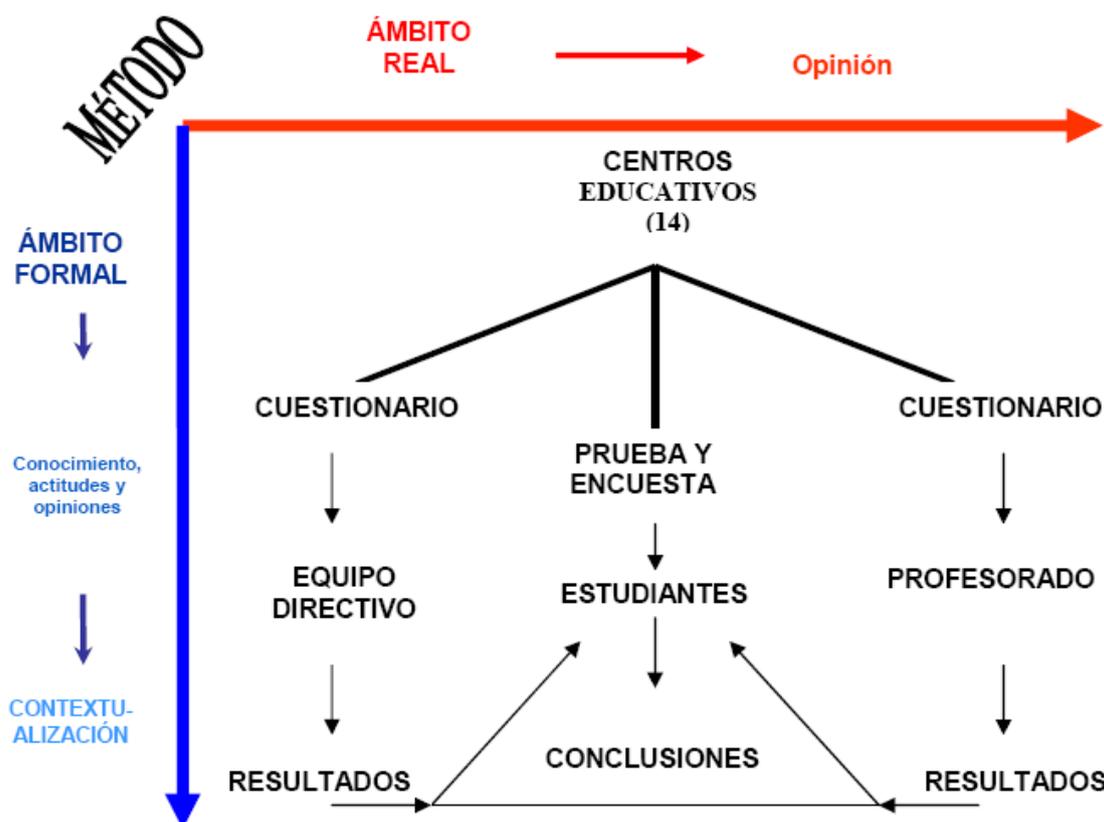


Figura 33: Método de investigación.

Con la intención de alcanzar la finalidad de nuestra investigación, los instrumentos de recogida de datos permiten obtener información para visualizar el estado global de la educación cívica, según los conocimientos, actitudes y opiniones de alumnado, profesorado y centro. Una vez obtenidos los datos, seleccionaremos las técnicas de análisis que, de forma pertinente, permitan a obtener conclusiones coherentes con los objetivos propuestos.

5.5.4. Instrumentos

Al diseñar este estudio se consideró oportuno centrarlo en el análisis de los puntos de vista y opiniones de la juventud sobre los siguientes temas: ¿Qué piensan sobre la democracia? ¿En qué medida comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas? ¿En qué medida esperan votar y participar en otras actividades cívicas cuando sean adultos? ¿Creen en la tolerancia y la practican? Las respuestas a preguntas como éstas, así como sus implicaciones en la organización del centro escolar, son analizadas en este estudio.

Como ya se ha adelantado, las pretensiones de esta investigación coinciden, en gran medida, con el estudio internacional y comparativo sobre educación cívica realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA) en veintiocho países, entre los años 1999 y 2000. Optamos, así, por utilizar los instrumentos de recogida de datos usados en dicho estudio. Nos inclinamos por esta alternativa por dos razones. En primer término, es reconocido el prestigio de las evaluaciones de la IEA, basado en su rigurosidad metodológica; esto garantiza la validez y fiabilidad de los instrumentos disponibles. En segundo lugar, el marco de referencia teórico que orientó el diseño de los cuestionarios y escalas utilizadas, surgió del consenso alcanzado por las delegaciones de veintiocho países, en el que, si bien es cierto que España no participó, se respetaron las particularidades históricas y la diversidad de regímenes políticos que caracterizan a las sociedades democráticas. Los ítems se centraron en principios, ideas esenciales y ejemplos generales y no en detalles de los planes políticos de cada país.

La intención, a priori, de nuestro estudio es obtener información sobre los conocimientos, actitudes y actividades cívicas de estudiantes de catorce años, así como las opiniones del profesorado de 2º de ESO, del profesorado encargado de impartir la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y el Equipo Directivo de los centros. Hemos hecho referencia a las oportunidades que las escuelas brindan en cuanto a favorecer una significativa participación, al autogobierno y al respeto de los derechos y, teniendo en cuenta que éstos podrían estar entre los factores que, potencialmente, influyen en las actitudes cívicas, a su vez, tenemos la intención de correlacionar los datos obtenidos con aspectos socioeconómicos tales como los hogares del alumnado, el uso de los medios de comunicación o la participación de los estudiantes en movimientos sociales.

Los instrumentos contruidos por la IEA para el Civic Education Study en 1999, no trataban de identificar una única y mejor definición de ciudadanía o de propugnar un enfoque particular para la mejora de la educación cívica. Alternativamente, intentaban recoger información para describir las

posibilidades y las prácticas que, en materia de educación cívica, existen en diferentes contextos y determinar qué factores están relacionados con dichas prácticas.

La construcción de estos instrumentos se realizó tras recolectar información en los estudios de caso en cada país durante la Fase 1 del estudio (ver Capítulo 4), siendo los ítems resultantes congruentes con dicha información. Como ya explicamos en el Capítulo 4, el instrumento de recogida de datos de los estudiantes se compone de una prueba y una encuesta. La prueba contiene ítems del Tipo 1 y 2, referentes a Conocimiento y Habilidades. La encuesta está compuesta por ítems de tipo 3, 4 y 5, es decir, referentes a conceptos, actitudes y acciones. Tras la realización de pruebas pre-piloto y piloto en 20 y 25 países, respectivamente, de los 28 participantes, los coeficientes alfa del instrumento final estuvieron entre 0,76 y 0.85 en la prueba y entre 0.55 y 0.80 en la escala. Además, se realizó un análisis de factores confirmatorios para confirmar las dimensiones teóricamente esperadas o para volver a especificar la estructura dimensional del instrumento. La perspectiva confirmatoria, según manifestaciones de Downie y Meta (1983), guía al investigador para que optimice el proceso de construcción o adaptación de un cuestionario, liberándolo del ritual poco fundamentado que “receta” la metodología clásica.

A los ítems de la prueba y la encuesta se añadieron ítems que evaluaban los antecedentes de los estudiantes, la experiencia de la escuela, la pertenencia a organizaciones y la participación de grupos de pares, etc., es decir, un cuestionario que recogiera información sobre el contexto del alumnado.

Respecto a los cuestionarios de profesorado y Equipo Directivo, la construcción fue similar y paralela al instrumento de los estudiantes. La prueba piloto de estos instrumentos se realizó en los mismos países y al mismo tiempo que los instrumentos de los estudiantes.

☒ Cuestionarios provisionales de este estudio

Cuando se optó por hacer uso de los citados instrumentos, se pudo comprobar que se encuentran publicados en inglés (consultar Anexos 12, 13 y 14) todos los ítems de la encuesta (tipo 3, 4 y 5 referentes a conceptos, actitudes y acciones) y la mitad de la prueba (tipo 1 y 2, referentes a conocimientos y habilidades).

Por tanto, la primera tarea a realizar fue la traducción al español de dichos instrumentos. Para llevar adelante esta labor se contó con la colaboración de tres licenciados en Traducción e Interpretación. Cada uno de ellos tradujo uno de los documentos (prueba y encuesta de alumnado, cuestionario de profesorado y cuestionario de Equipo Directivo). Tras realizar la traducción de cada documento, ésta era repasada por los otros dos licenciados, considerando que, de esta forma, la traducción sería lo más aproximada a la original, evitando así cualquier sesgo o error.

- Validez y fiabilidad de los instrumentos

Una vez traducidos los instrumentos originales y revisada la traducción por los directores del trabajo, nos situamos en la fase de validación del mismo. Es obvio que los instrumentos ya habían sido validados y comprobada la confiabilidad para ser usados en los distintos países participantes en el CIVED. En este punto, se planteó la necesidad de comprobar si el contenido de los instrumentos en cuestión era adecuado al contexto español, puesto que España no participó en el estudio de la IEA, como ya se ha especificado.

De esta forma, la estructura y formulación de las preguntas de los instrumentos han sido sometidas a un proceso de validación de contenido por criterio de expertos o jueces, siendo ésta la técnica más apropiada cuando se trata de validar cuestionarios (Fox, 1981). El criterio de los jueces o expertos se utiliza para evaluar la correspondencia de los ítems en relación con la definición operacional y las categorías propuestas (Salkind, 1999; Rubio y Varas, 2006).

En el caso del estudio que les presentamos se decidió enviar, vía correo electrónico, un escrito, junto a los cuatro instrumentos a validar, a cinco profesionales del sector universitario, todos/as de reconocido prestigio, no solo a nivel universitario sino en diferentes ámbitos de la educación. También se envió a tres profesionales de la educación no universitaria que imparten docencia en el curso o etapa objeto de estudio (2º de ESO). Se resolvió no establecer ninguna parrilla de respuesta, sin embargo se solicitó a los expertos que determinasen:

- La univocidad, pertinencia y adecuación del lenguaje empleado en las preguntas y respuestas de los ítems al contexto español.
- Las aportaciones, correcciones o sugerencias que se quisieran realizar para mejorar los instrumentos.

Todas las respuestas de los expertos y las expertas, las sugerencias que realizaron, han sido de gran importancia para la consecución de un cuestionario de calidad adaptado al contexto español. Para ello se modificó levemente el planteamiento o construcción de algunos ítems y se incluyó en la primera página de cada instrumento (alumnado, profesorado y Equipo Directivo) una tabla para recopilar datos de control⁴, es decir, cuestiones como nombre del centro, de la localidad, años de antigüedad en el cargo del equipo directivo, etc.

Los cuestionarios se respondieron de forma anónima, tanto alumnos, profesores o miembros de los equipos directivos. Por tanto, estos datos de control permitirán ordenar y clasificar los instrumentos tras su realización.

Sexo	
Edad	
Población	
Cargo que desempeña	
Denominación Centro educativo	
Antigüedad en el cargo	

Tabla 11: Ejemplo de datos de control incluidos en el cuestionario del Equipo Directivo.

⁴ No confundir con preguntas de control, relacionadas con estrategias de verificación de la información obtenida (Rubio y Varas, 2006).

En el siguiente punto se hará mención a los datos de control incluidos en el instrumento del alumnado, dada la importancia que alguno de ellos tiene en desarrollo de la prueba.

La fiabilidad interna del cuestionario hace referencia a la consistencia de los resultados. Se busca que los resultados de un cuestionario concuerden con los resultados del mismo cuestionario en otra ocasión. Si esto ocurre se puede decir que hay un alto grado de confiabilidad. Nos hemos decantado por el coeficiente alfa de Cronbach. Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes (Sánchez Huete, 2006). Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad.

En el caso de este trabajo, la fiabilidad de los instrumentos se ha determinado independientemente para cada uno, es decir, para la prueba del alumnado (Primera Parte), el Coeficiente alfa ha dado una puntuación de 0,72 (N=16 ítems). Para la encuesta del alumnado (Tercera Parte) se ha obtenido un coeficiente alfa independiente para cada Sección.

El formato final de los instrumentos es: un documento que contiene la prueba del alumnado y los ítems que recogen información sobre los antecedentes de los estudiantes (Primera y Segunda Parte; ver Anexo 6), un documento con la encuesta pasada al alumnado (Tercera Parte; Anexo 7), un documento con el cuestionario del profesorado (Anexo 8) y un documento con el cuestionario pasado al Equipo Directivo (Anexo 9). Todos los documentos finales fueron realizados en folios tamaño DIN-A3, tipo libro, para facilitar la lectura y las respuestas y no incurrir en un coste excesivo de papel.

☒ Cuestionarios finales de esta investigación

A. Prueba y encuesta del alumnado

La prueba, como ya hemos explicado en el Capítulo 4, consta de dos tipos de ítems: Tipo 1, que explora el conocimiento de contenidos por parte de los estudiantes; y Tipo 2, que mide sus habilidades para interpretar materiales relacionados con la educación cívica (caricaturas, descripciones de problemas, panfletos) incorporando también su habilidad para distinguir entre hechos y opiniones. Esta prueba contiene, por tanto, una plantilla de corrección para estimar los aciertos y errores en la realización de la misma.

De los 38 ítems que contiene la prueba de conocimiento cívico y habilidades utilizada por la IEA, han sido publicados la mitad. Además, se añadieron 17 ítems que recogen información sobre las características personales de los estudiantes (sexo, edad, etc.), sobre sus hogares, el uso de los medios de comunicación o la participación de en movimientos sociales.

El resultado final de la prueba concluyó con 16 ítems, recogidos en lo que denominamos Primera Parte, que corresponden a la traducción y validación de los ítems publicados por IEA. Los ítems de este apartado hacen referencia a la comprensión conceptual y a las habilidades de interpretación. Recordemos la tipología de Ítems, que veíamos tenían respuestas correctas:

- Ítems Tipo 1: evalúan *conocimiento de contenidos*.
- Ítems Tipo 2: evalúan *habilidades de interpretación* de material, con contenido cívico o político (incluyendo textos cortos y caricaturas).

Una Segunda Parte de la prueba incluyó 17 ítems que conforman el cuestionario de variables de contexto y exploran información de naturaleza económica, social y cultural vinculada con actitudes cívicas de los estudiantes (Rodríguez, Caso, Contreras & Urias, 2007). Las variables exploradas por el presente instrumento incluye aspectos relacionados con los antecedentes sociales, contruidos al integrar las variables: país de nacimiento, nivel

educativo de los padres, expectativas educativas del alumno, número de libros en casa, etc.

Dada la amplitud final del instrumento, se estimó necesaria la pasantía en dos sesiones diferentes, teniendo en cuenta que la totalidad de ítems de prueba y encuesta está alrededor de los 200. La Primera y Segunda Parte se unieron en un sólo documento y, tras consultarlo con los directores del trabajo, se decidió que se pasarían en una única sesión de 30 minutos de duración.

En cuanto a la encuesta, la tipología de ítems que forman parte de ella sigue la siguiente clasificación:

- Ítems Tipo 3: evalúan cómo entienden los estudiantes *conceptos* tales como democracia y ciudadanía.
- Ítems Tipo 4: evalúan las *actitudes* de los estudiantes (por ejemplo, sentimientos de confianza en el gobierno).
- Ítems Tipo 5: evalúan las *acciones* participativas actuales y esperadas de los estudiantes en relación con la política.

La encuesta se compone de 160 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, agrupados en catorce dimensiones: democracia, ciudadanía, gobierno, confianza en las instituciones, nuestro país, oportunidades 1, oportunidades 2, inmigrantes, sistema político, colegio, currículum del colegio, acción política 1, acción política 2 y clase. Se pretenden evaluar, en general, aspectos actitudinales relacionados con el conocimiento de los principios fundamentales de la democracia, el concepto de ciudadanía, las percepciones sobre las responsabilidades de los gobiernos, el nivel de confianza en las instituciones, las actitudes y percepciones con respecto a la nación, equidad de género, la oportunidad percibida para grupos minoritarios, los derechos políticos de la mujer y las expectativas de participación futura en actividades políticas (Torney-Purta y Henry-Barber, 2004). Los reactivos están agrupados en las siguientes escalas:

DIMENSIONES o SECCIONES	DESCRIPCIÓN
A. Democracia	Explora las opiniones de los jóvenes sobre el concepto de democracia (23 ítems).
B. Buenos Ciudadanos	Explora qué tipo de conceptos asocia un estudiante a la configuración de un buen ciudadano (15 ítems).
C. Gobierno	Explora las percepciones de los estudiantes sobre las responsabilidades sociales y económicas del gobierno (12 ítems).
D. Confianza en las instituciones	Explora el nivel de confianza que los estudiantes manifiestan hacia las principales instituciones públicas (12 ítems).
E. Nuestro país	Explora las actitudes y sentimientos de patriotismo en los estudiantes (12 ítems).
F. Oportunidades 1	Explora la percepción de los estudiantes en torno a las oportunidades que existen en este país para los grupos vulnerables (6 ítems).
G. Oportunidades 2	Explora la percepción de los estudiantes con respecto a las oportunidades y derechos que deberían tener ciertos grupos vulnerables (14 ítems).
H. Inmigrantes	Explora la percepción de los estudiantes con respecto a los derechos y deberes de los inmigrantes (8 ítems).
I. El sistema político	Explora las opiniones e intereses que tienen los estudiantes sobre diversos asuntos relacionados con el sistema político nacional (10 ítems).
J. Colegio	Explora en qué medida los estudiantes participan en la dinámica escolar (7 ítems).
K. El currículum de la escuela	Explora las opiniones de los estudiantes en cuanto al tipo de aprendizajes que se promueven en la escuela (7 ítems).
L. Acción política 1	Explora el interés actual de los estudiantes en temas políticos y el grado de exposición a medios masivos de comunicación (10 ítems).
M. Acción política 2	Explora las expectativas de participación futura en acciones políticas (12 ítems).
N. Clase	Explora la percepción de los estudiantes del ambiente del aula y de las prácticas pedagógicas que utilizan sus profesores (12 ítems).

Tabla 12: Estructura de adaptación de la encuesta del CIVED para la costa granadina.

La encuesta conformó un único documento, al que se denominó Tercera Parte, que se determinó fuera realizada por los estudiantes en una sesión de 40 minutos de duración.

- *Trabajo de campo*

La aplicación de la prueba y la encuesta se ha realizado en dos sesiones diferentes, en momentos diferentes. Puesto que la realización de las mismas es anónima, fue necesario establecer un sistema que garantizase la unión correcta de la Primera y Segunda Parte (aplicadas en una primera sesión de 30 minutos) y la Tercera Parte (aplicada en una segunda sesión de 40 minutos). Tras consultar con los directores del trabajo, se determinó incluir en la tabla de datos de control de la prueba y encuesta un apartado para asignar a cada alumno y alumna un número de identificación.

De esta forma, se concertó con los tutores o tutoras la asignación del número de lista que cada alumno y alumna tiene. Esta tarea resultó altamente exitosa, ya que la mayor parte del alumnado ya conocía su número de lista y no hubo demasiados problemas para que lo recordaran de una sesión a otra.

Para concretar las sesiones en las que se realizaron la prueba y la encuesta, los directores o directoras de cada centro nos pusieron en contacto con los tutores y tutoras de los cursos objeto de la investigación para concertar las citas y pasar sendas pruebas en las horas de tutoría de semanas consecutivas. Se decidió que la hora de tutoría era la más apropiada para realizar las pruebas por dos razones:

- 1) Por un lado, se aseguraba la presencia del tutor o tutora para la asignación del número de identificación a cada alumno o alumna.
- 2) Por otro lado, ocupando esa hora semanal, no se interfería en el ritmo normal de las materias, lo que era muy deseable teniendo en cuenta que la aplicación de estos instrumentos se realizó en los últimos meses del curso académico.

Ya con el instrumento del alumnado en su formato definitivo listo para ser utilizado, en su aplicación se ha seguido el siguiente diagrama:

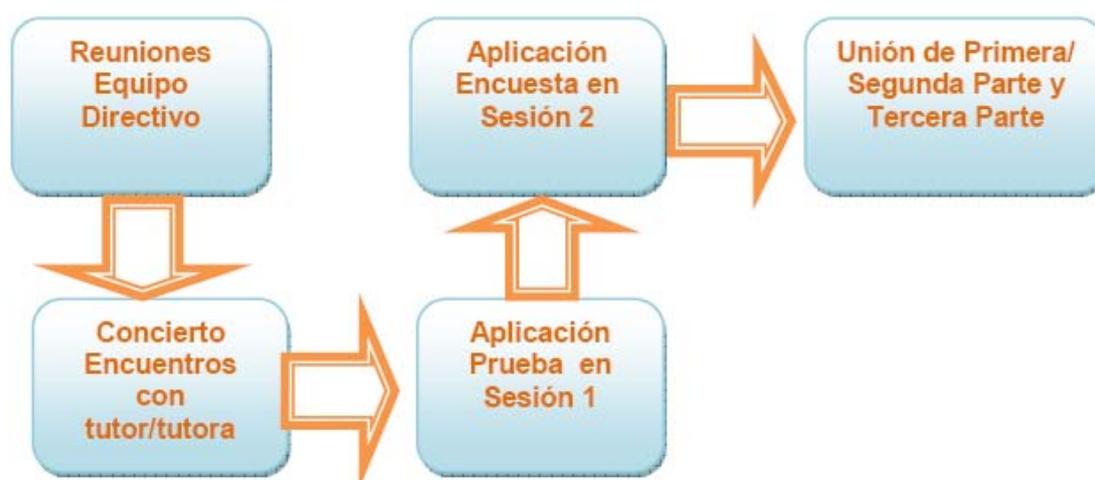


Figura 34: Diagrama de aplicación de los instrumentos al alumnado.

B. Cuestionario del profesorado y Equipo Directivo

Se ha optado por recoger datos referentes a los ámbitos de profesorado y Equipo Directivo, por entender que el centro escolar en su totalidad, así como los diferentes ámbitos que configuran su día a día (aula, centro) son “organizaciones” que encubren muchas actuaciones y procedimientos mentales ocultos que, tal y como exponía Jorgensen (citado por Corbetta, 2007) pueden dilucidar diferencias sustanciales entre lo percibido, lo que realmente ocurre y lo que se pretende que ocurra.

El cuestionario de profesorado pregunta sobre los antecedentes de los profesores en la materia que imparten, su experiencia de trabajo en educación en general y específicamente en el campo de la educación cívica, su capacitación y su seguridad para enseñar en este campo. Está formado por tres partes, cuya finalidad es:

- Parte 1: Dedicada a recopilar información sobre la experiencia docente general del profesorado.
- Parte 2: Con los ítems de esta sección se recoge información sobre los puntos de vista que los docentes tienen de la Educación para la Ciudadanía en los currícula de los colegios. Esta parte está compuesta por siete secciones:
 - Sección A: ¿Cómo debería ser enseñada la asignatura Educación para la Ciudadanía?
 - Sección B: ¿Para qué sirve aprender Educación para la Ciudadanía?
 - Sección C: ¿Qué importancia tiene la Educación para la Ciudadanía?
 - Sección D: ¿Qué enfatizáis en la Educación para la Ciudadanía en tu colegio?
 - Sección E: ¿Qué aprenden los estudiantes en el colegio?
 - Sección F: ¿Qué deberían aprender los estudiantes para llegar a ser buenos ciudadanos?

- Parte 3: Dedicada únicamente al profesorado que imparte la enseñanza de asignaturas relacionadas con la educación para la ciudadanía, sus actividades y lecciones. Lo realizan profesores de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Ético-Cívica, Filosofía y Ciencias Sociales. Se pretende obtener información que conforme un esbozo de cómo se lleva a cabo la enseñanza de la educación cívica preguntando a los profesores y a las escuelas qué contenidos cubren, qué métodos utilizan, cómo evalúan a los estudiantes en educación cívica y qué recursos utilizan cuando preparan sus clases. Para entender mejor la manera cómo se enseña la educación cívica a los estudiantes, les preguntamos a los profesores con qué frecuencia usaban una variedad de métodos de enseñanza.

La decisión de recopilar información del equipo directivo está fundamentada en la perspectiva holística del centro que éste nos puede aportar. La información que el equipo directivo aporte permitirá captar mucha información panorámica acerca del centro en su totalidad. Además, según Suárez (2005), facilitará la comprensión global de los puntos de vista de las personas responsables, en última instancia, del centro escolar.

En cuanto al instrumento del Equipo Directivo, está compuesto por 17 cuestiones relacionadas con información del centro en cuanto a etapas y cursos que imparte, línea, número de docentes, incidencia de vandalismo u otras cuestiones relacionadas con problemas relativamente comunes hoy en día, posibilidades de participación del alumnado, profesorado y familias en la dinámica del centros, etc.

- *Trabajo de campo*

La aplicación de los cuestionarios de profesorado y Equipo Directivo no se realizó en sesiones cerradas. En el caso del Equipo Directivo, la investigadora entregó personalmente a cada uno de los miembros los documentos en mano, con el compromiso adquirido por parte de la dirección de los centros de devolverlo a la investigadora, transcurrido un breve periodo de tiempo. En este

sentido, no hubo mayores problemas y el proceso se llevó a cabo sin complicaciones.

En el caso del profesorado, teniendo en cuenta la dificultad existente para reunir a los equipos docentes y entregar el cuestionario personalmente, los directores/as de los centros nos remitieron al orientador/a para ejercer esta labor. Al tener esta figura contacto permanente con el profesorado, se les entregaron los documentos a los orientadores/as y, tras la realización de los mismos, éstos/as nos los devolvieron personalmente. En este caso, la dificultad ha sido mayor, ya que el profesorado mostraba disconformidad ante la obligación de realizar trámites burocráticos que le restan tiempo, existe entre este colectivo una apatía generalizada, disconformidad con las instituciones públicas y saturación de participación en estudios de todo tipo, como manifestaron libremente. Los motivos de esta situación se deberían estudiar en otra ocasión, no siendo este el lugar ni el marco adecuado para ello. Como consecuencia inmediata, ésto ha dado lugar a una menor participación de este sector en la investigación.

Una vez recopilada la información que nos proporcionarán los instrumentos mencionados, pasaremos al análisis de la misma, ateniéndonos al esquema de la Figura 35, mediante técnicas propiamente establecidas para una investigación de corte meramente cuantitativo.

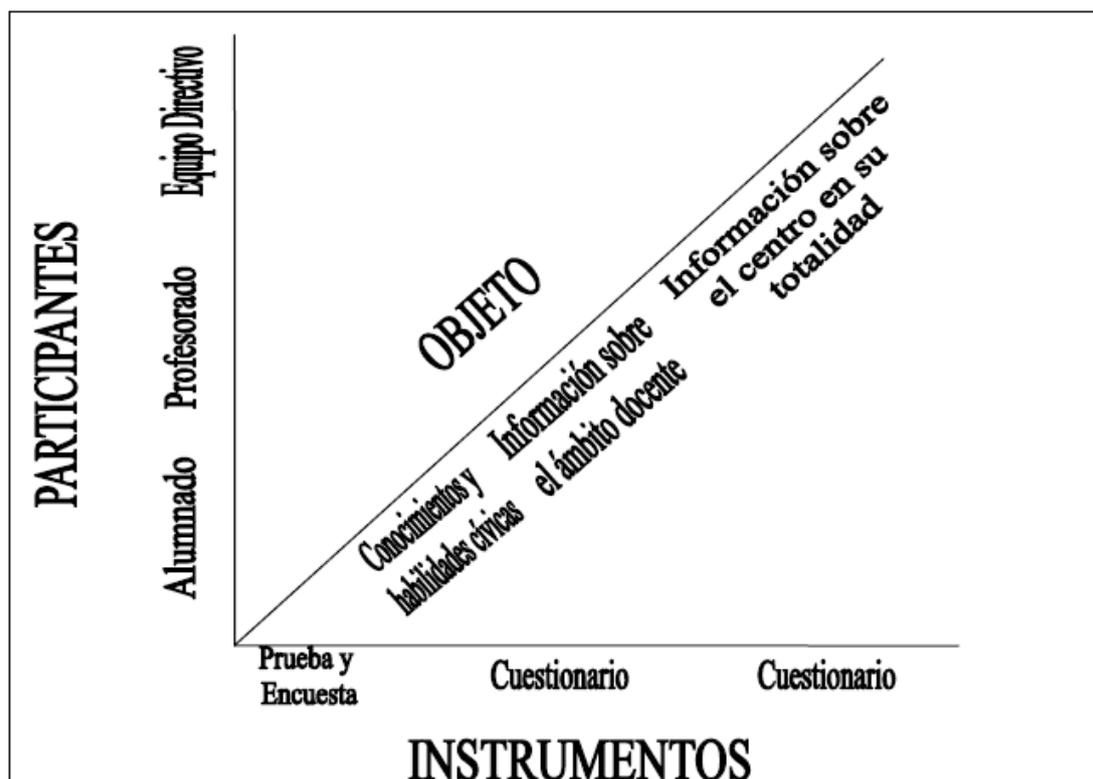


Figura 35: Composición final instrumentos-muestra-objeto de la investigación.

5.6. Análisis de datos

El análisis de datos consiste en examinar, categorizar y reorganizar la información obtenida a través de las técnicas de recogida de datos. Debe ser sistemático (seguir un proceso) y verificable, es decir, cualquier otro investigador llegaría a las mismas conclusiones a partir de los mismos datos.

Los estudios descriptivos, como su nombre indica, tienen por objeto la descripción de los fenómenos. Se basan fundamentalmente en la observación. Hay que analizar la información en función de los objetivos y de la profundidad del estudio. Así, basándonos en Tesch (1990; 1991), una vez extraída la información de las diferentes fuentes expuestas, debemos seleccionar los parámetros estadísticos que nos permitirán ordenar y describir la información obtenida. El proceso a seguir en este tipo de estudios, según Sánchez Huete (2006), se inicia con la ordenación y categorización de datos, una vez recopilados los mismos. El manejo de variables, según este autor, es el resultado de la ordenación y categorización de los datos, permitiendo un mejor manejo y más fácil interpretación de los mismos. La realización de

subdivisiones en el conjunto de los datos da lugar a variables. Para ello se han de seguir una serie de principios básicos:

- Las variables o categorías deben realizarse según el problema de investigación y, por tanto, estarán estrechamente relacionadas con los objetivos.
- Las variables serán exhaustivas, ya que deben recoger todos los elementos de la muestra.
- Las variables se excluyen mutuamente.
- Cada variable se deriva de un principio de clasificación y se debe analizar por separado.

Se utilizará el paquete estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) para trabajar con las variables que se han extraído de cada uno de los instrumentos. Se ha seleccionado este programa estadístico debido a su capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño, además de permitir la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario. El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos.

Se ha realizado un estudio descriptivo diferencial a tres niveles: alumnado, profesorado y Equipo Directivo o Escuela. De forma esquemática, quedaría reflejado en la Figura 36.

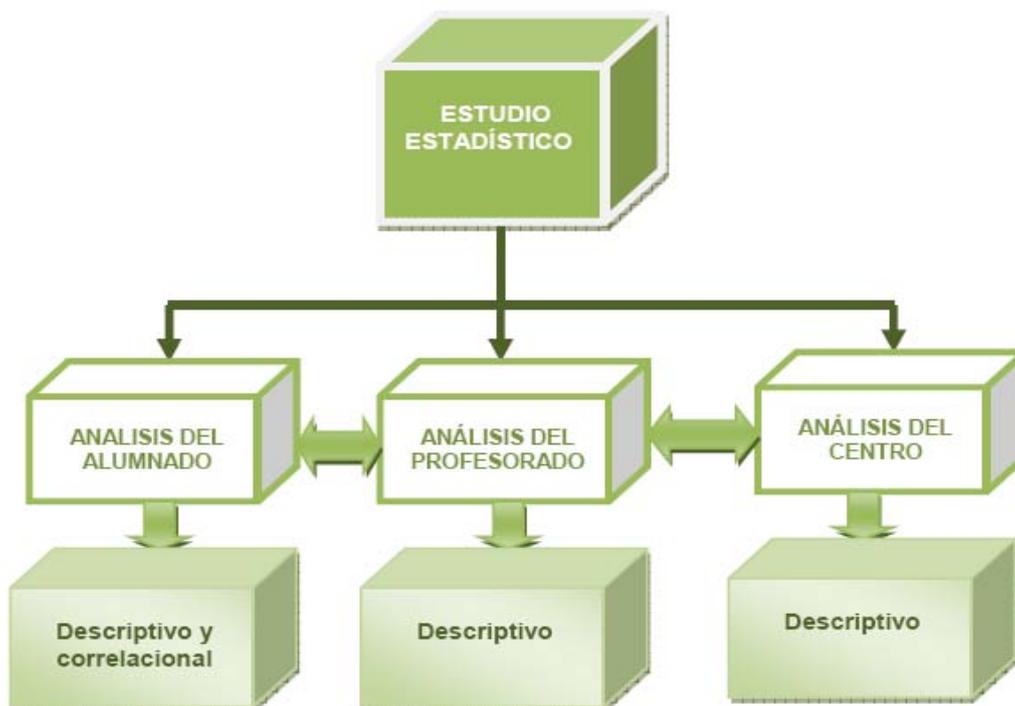


Figura 36: Estudio estadístico.

Asimismo, se ha realizado un estudio sobre las relaciones que se establecen entre determinadas variables, utilizando para ello medidas de correlación cuya finalidad es servir de indicador de vínculos o relaciones. Su característica principal es el emparejamiento de una observación o puntuación con otra, lo que no presupone necesariamente que una sea causa de la otra. (Sánchez Huete, 2006). De entre los diferentes índices de correlación, en función del tipo de variables que se van a relacionar, nos hemos decantado por el Coeficiente de correlación “ r ” de Pearson, siendo el más utilizado entre los diversos coeficientes de correlación que existen. Su magnitud varía de +1 a -1, valores convencionales que expresan (ídem):

- -1 → describe una relación negativa perfecta, disminuyendo “X” a medida que “Y” aumenta.
- +1 → describe una relación positiva perfecta, donde al aumentar “X” aumenta “Y”.
- Cuando la medida de correlación es 0, significa que “X” e “Y” son independientes.

Utilizaremos, en el caso de que alguna de las variables a cruzar sea nominal, el Coeficiente de correlación de Contingencia “ r_c ”. Su interpretación es la misma que en el caso del coeficiente de Pearson.

El análisis de las variables se ha realizado en función de los objetivos específicos formulados para el estudio. De esta forma, las variables, expresadas tal y como aparecen en la base de datos, que han aportado la información para alcanzar cada objetivo específico y su correspondencia con los ítems de los instrumentos, según el análisis de factores confirmatorios realizado por la IEA, son:

Objetivos específicos respecto al alumnado	Ítems	Variables
Examinar el grado de conocimientos de contenido cívico que presentan.	Primera parte 2, 3, 7, 11, 12, 16, 17 y 18.	P1_2, P1_3, P1_7, P1_11, P1_12, P1_16, P1_17 y P1_18
Conocer la presencia de habilidades de interpretación de materiales relacionados con la educación cívica.	Primera Parte 5, 23, 24, 25, 26, 31, 36 y 38	P1_5, P1_23, P1_24, P1_25, P1_26, P1_31, P1_36 y P1_38
Analizar qué antecedentes personales y sociales se relacionan con el conocimiento cívico.	Primera Parte Todos los ítems ↕ Segunda Parte Todos los ítems	P1_2, P1_3, P1_5, P1_7, P1_11, P1_12, P1_16, P1_17, P1_18, P1_23, P1_24, P1_25, P1_26, P1_31, P1_36 y P1_38 P2_1, P2_2, P2_3, P2_4, P2_5, P2_6, P2_7, P2_8, P2_9, P2_10, P2_11, P2_13, P2_14
Explorar en los conceptos que tienen sobre la democracia los aspectos que asocian a la configuración de un buen ciudadano/as y las responsabilidades sociales y económicas del gobierno.	Tercera Parte Secciones A, B y C	P3_A1, P3_A2, P3_A3, P3_A4, P3_A5, P3_A6, P3_A7, P3_A8, P3_A9, P3_A10, P3_A11, P3_A12, P3_A13, P3_A14, P3_A15, P3_A16, P3_A17, P3_A18, P3_A19, P3_A22, P3_A23, P3_A24, P3_A25, P3_B1, P3_B2, P3_B3, P3_B4, P3_B5, P3_B6, P3_B7, P3_B8, P3_B9, P3_B10, P3_B11, P3_B12, P3_B13, P3_B14, P3_B15, P3_C1, P3_C2, P3_C3, P3_C4, P3_C5, P3_C6, P3_C7, P3_C8, P3_C9, P3_C10, P3_C11, P3_C12
Examinar la presencia de actitudes de confianza en las instituciones públicas y actitudes positivas hacia el país en el que viven (identidad nacional).	Tercera Parte Sección D y E	P3_D1, P3_D2, P3_D3, P3_D4, P3_D5, P3_D6, P3_D7, P3_D8, P3_D9, P3_D10, P3_D11, P3_D12 P3_E1, P3_E2, P3_E3, P3_E4, P3_E5, P3_E6, P3_E7, P3_E8, P3_E9, P3_E10, P3_E11, P3_E12
Indagar en su percepción en torno a las oportunidades que existen y que deberían tener en este país las mujeres.	Tercera Parte Secciones F, G	P3_F1, P3_F2, P3_F3, P3_F4, P3_F5, P3_F6, P3_G1, P3_G2, P3_G3, P3_G4, P3_G5, P3_G6, P3_G7, P3_G8, P3_G9, P3_G10, P3_G11, P3_G12, P3_G13, P3_G14

Indagar en su percepción respecto a los derechos y deberes de los inmigrantes	Tercera Parte Sección H	P3_H1, P3_H2, P3_H3, P3_H4, P3_H5, P3_H6, P3_H7, P3_H8
Conocer sus opiniones sobre lo aprendido en el colegio y las oportunidades de participación en las aulas y en el propio centro.	Tercera Parte Secciones J, K y N	P3_J1, P3_J2, P3_J3, P3_J4, P3_J5, P3_J6, P3_J7, P3_K1, P3_K2, P3_K3, P3_K4, P3_K5, P3_K6, P3_K7 P3_N1, P3_N2, P3_N3, P3_N4, P3_N5, P3_N6, P3_N7, P3_N8, P3_N9, P3_N10, P3_N11, P3_N12
Comprobar su interés actual por temas políticos y el grado de exposición a medios masivos de comunicación	Tercera Parte Sección I y L	P3_I1, P3_I2, P3_I3, P3_I4, P3_I5, P3_I6, P3_I7, P3_I8, P3_I9, P3_I10 P3_L1, P3_L2, P3_L3, P3_L4, P3_L5 P3_L6, P3_L7, P3_L8, P3_L9, P3_L10
Analizar el grado de compromiso cívico y expectativas de participación en actividades políticas.	Tercera Parte Sección M	P3_M1, P3_M2, P3_M3, P3_M4, P3_M5, P3_M6, P3_M7, P3_M8, P3_M9, P3_M10, P3_M11, P3_M12
Indagar en las relaciones existentes entre el grado de conocimiento de contenidos y habilidades de interpretación y la presencia de actitudes y acciones propias de un comportamiento cívico.	Primera Parte Todos los ítems ↕ Tercera Parte Secciones D, E, F, G, H, I, L y M	De la P1_1 a la P1_38 De la P3_D1 a la P3_D12 De la P3_E1 a la P3_E12 De la P3_F1 a la P3_F6 De la P3_G1 a la P3_G13 De la P3_H1 a la P3_H8 De la P3_I1 a la P3_I10 De la P3_L1 a la P3_L10 De la P3_M1 a la P3_M12
Objetivos específicos respecto al profesorado	Ítems	
Acercarnos a la práctica docente de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.	Cuestionario Profesorado Todos los ítems	
Objetivos específicos respecto al centro	Ítems	
Indagar en los aspectos que configuran el centro educativo.	Cuestionario Equipo Directivo Todos los ítems	

Tabla 13: Correspondencia entre variables, ítems y objetivos específicos.

C
A
P
Í
T
U
L
O
6

**RESULTADOS I:
ALUMNADO**

6.1. Introducción

La formación de ciudadanos y ciudadanas que participen activamente y sobre un compromiso adquirido es uno de los temas que, en los últimos tiempos, más preocupa a investigadores y docentes, ya que de la respuesta educativa que se le dé a este asunto dependerán, en buena medida, algunos aspectos, quizá determinantes, de la sociedad futura.

Hemos intentado elaborar, desde la revisión bibliográfica y apoyándonos en algunos resultados obtenidos por otros autores, un modelo teórico que ayude a explicar el fenómeno complejo de la formación cívica. Consideramos que este modelo puede permitir el diseño de nuevas formas de intervención educativa.

Tras recoger la información a partir de los datos obtenidos, una vez aplicados los diferentes instrumentos (prueba, encuesta y cuestionarios) a cada uno de los sectores (alumnado, profesorado, equipo directivo), se han extraído una serie de variables que han quedado reflejadas en la Tabla 13, con sus códigos correspondientes.

El objeto de esta tesis es proporcionar a la comunidad educativa información que facilite la identificación de patrones en cuanto a educación cívica se refiere. Nos interesa analizar la situación de los Centros, profesorado y alumnado en materia de formación cívica en ocho municipios de la costa de la provincia de Granada. Hemos comenzado por el alumnado, haciendo un análisis detallado de los contextos, el entorno y los antecedentes sociales de los mismos, según datos recogidos en la Segunda Parte del instrumento, para continuar exponiendo los resultados de la prueba. Seguidamente se recogen los resultados de la encuesta del alumnado, presentado por secciones. Continuaremos en el capítulo 7 con el sector del profesorado y finalizaremos con los resultados de los Centros (Equipo Directivo) para intentar confeccionar una visión global de situación.



Figura 37: Modelo que inspira el análisis de datos en esta investigación.

6.2. Resultados del alumnado

6.2.1. Descriptiva general del alumnado

A. Participación por municipios y centros

Tras realizar un primer análisis exploratorio de los datos recopilados, la muestra inicial de 702 estudiantes finalmente se redujo a 634 participantes. Como se puede observar en el Gráfico 1, la distribución de alumnado participante según el municipio va desde un 54% de estudiantes en el municipio de Motril, hasta un 2% en municipios como Calahonda, Carchuna o la Herradura. Se muestra el número de alumnos y alumnas participantes en la Tabla 14.

Alumnado participante	
Almuñécar	66
Calahonda	11
Carchuna	10
Castell de Ferro	34
La Herradura	15
Motril	340
Salobreña	136
Torrenueva	20
Total	632

Tabla 14: Participación de alumnado por municipios.

Distribución de alumnado participante según los municipios

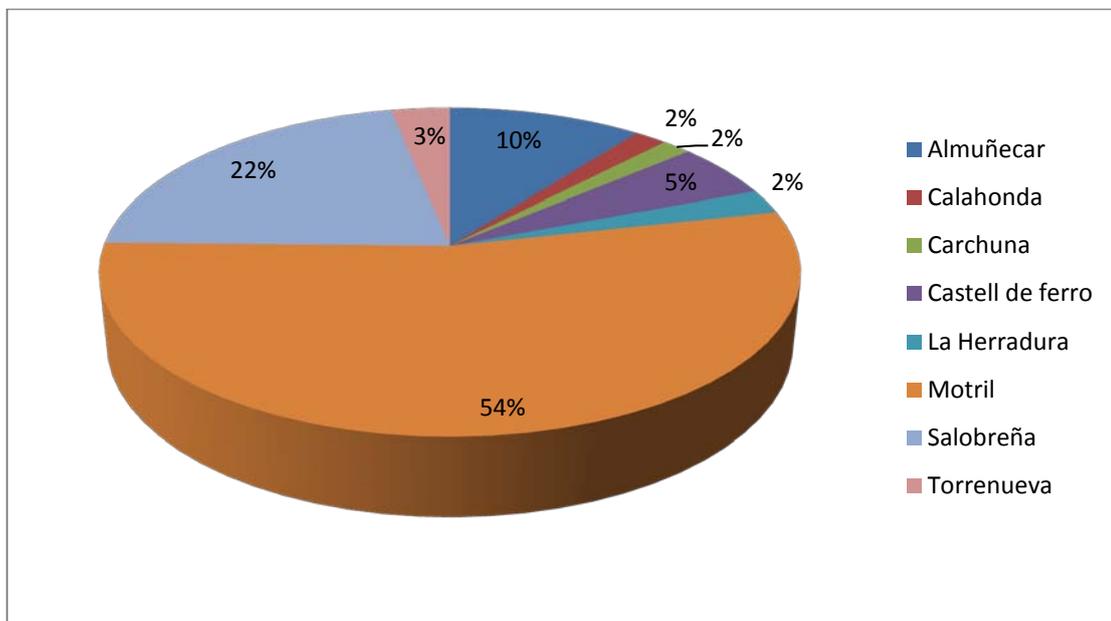


Gráfico 1: Porcentaje de alumnado participante por municipios.

En cuanto a la distribución de la muestra final por centros educativos, tal y como se observa en la Tabla 15, de los 632 estudiantes la mayor parte pertenece a los I.E.S y entre ellos a los centros de Motril, cuya correspondencia se puede comprobar en la distribución por municipios.

Centros Educativos	Alumnado participante
I.E.S. Antigua Sexi	20
I.E.S. Francisco Javier de Burgos	74
I.E.S. Giner de los Ríos	70
I.E.S. Mediterráneo	51
I.E.S. Julio Rodríguez	97
I.E.S. La Zafra	45
I.E.S. Martín Recuerda	54
I.E.S. Nazarí	85
C.E.I.P. Pio XII	20
C.E.I.P. Puerta del Mar	46
C.E.I.P. Sacratif	10
C.E.I.P. Sayena	34
C.E.I.P. Villanueva del Mar	15
C.E.I.P. Virgen del mar	11
Total	632

Tabla 15: Alumnado participante por centros educativos.

En el Gráfico 2 se presenta el reparto de alumnado por centros en porcentajes acumulados, siendo el mayor porcentaje de participación el del I.E.S. Julio Rodríguez (Motril), con un 15,3%, seguido por el I.E.S. Nazarí, con un 13,4% (Salobreña). En último lugar se encontrarían el C.E.I.P. Virgen del Mar (Calahonda), con un 1,7% y el C.E.I.P. Sacratif (Carchuna), con un 1,6%.

Distribución de alumnado por centros

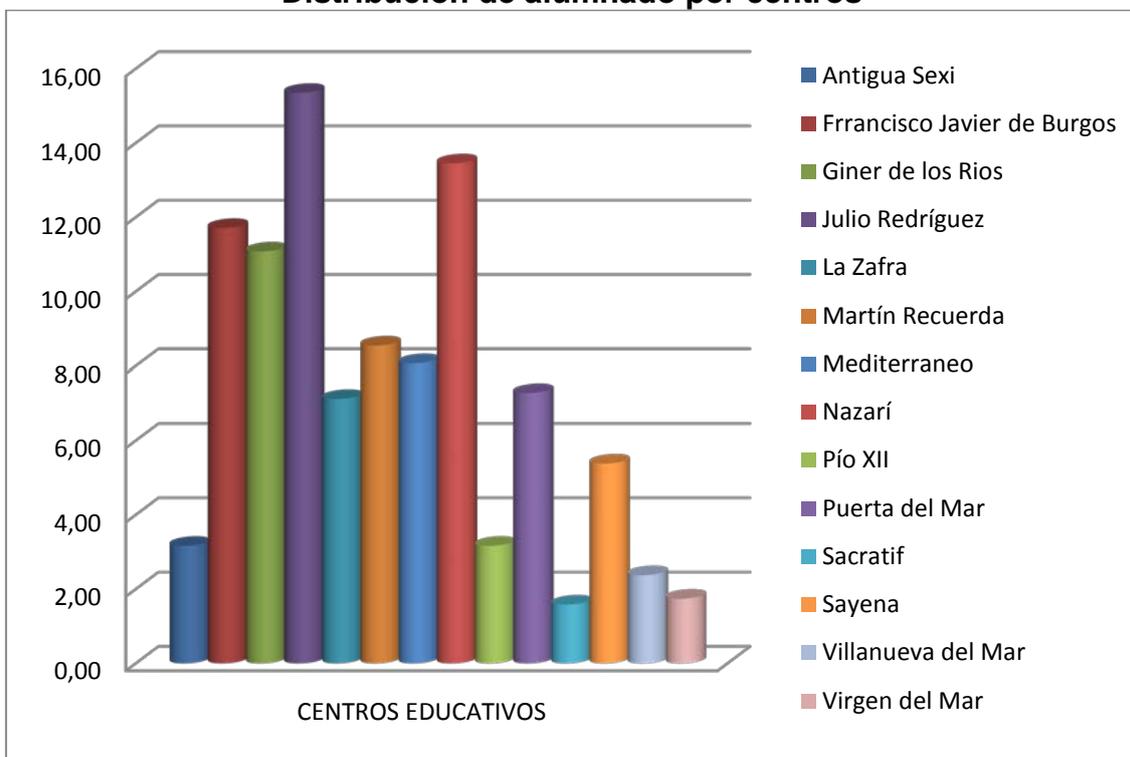


Gráfico 2: Porcentaje de alumnado participante por centros.

B. Variables contextuales

- *Distribución por sexo*

A la vista de los resultados obtenidos, la proporción de hombres y mujeres en la muestra ha sido prácticamente equitativa, con 315 mujeres y 314 hombres, a los que se añadirían 3 instrumentos que el sistema ha desechado. Por tanto, según vemos en el Gráfico 3, la proporción de mujeres (49,8%) y hombres (49,7%) representa, en cada uno de los casos, la mitad de la muestra final.

Distribución de la muestra por sexo

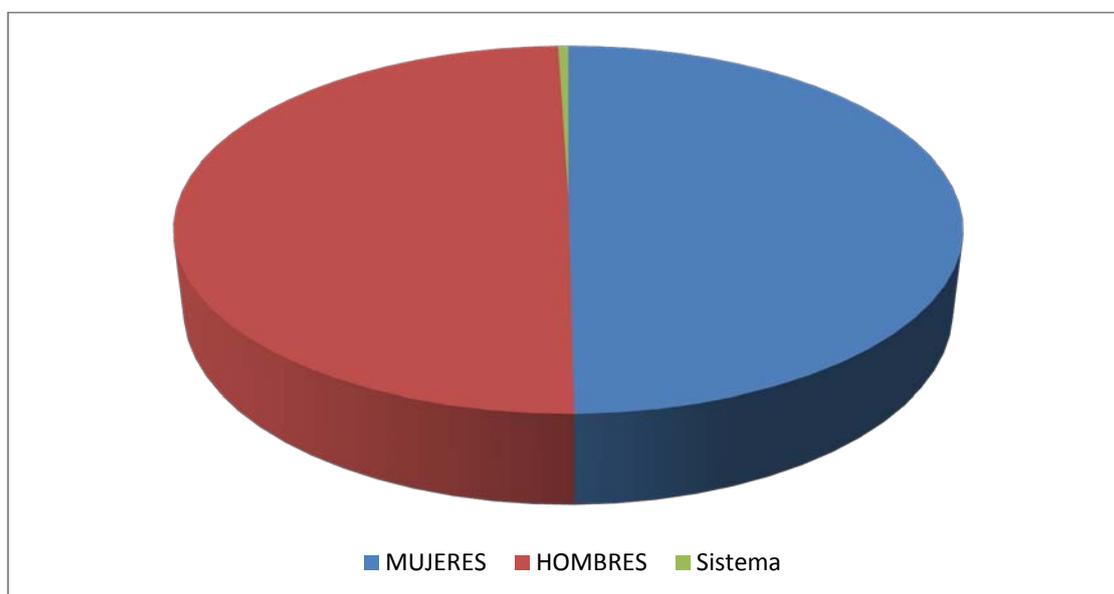


Gráfico 3: Porcentaje de mujeres y hombres participantes.

- *Edad promedio*

En la totalidad de la muestra de alumnado, la distribución de estudiantes por edad ha dado lugar a un edad promedio de 14.45 años. Así, en el Gráfico 4, se pueden comprobar los porcentajes de alumnos y alumnas que se sitúan entre los 14 y los 17 años de edad, siendo los 14 años el porcentaje mayor (66%), ya que es la edad que se corresponde con el curso 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Se observa un porcentaje relativamente alto (20%) de alumnado que ya ha cumplido los 16 años, edad en la que deberían finalizar

esta etapa. Incluso se muestra un pequeño porcentaje (1%) de alumnado con 17 años cumplidos.

Distribución de alumnado por edad

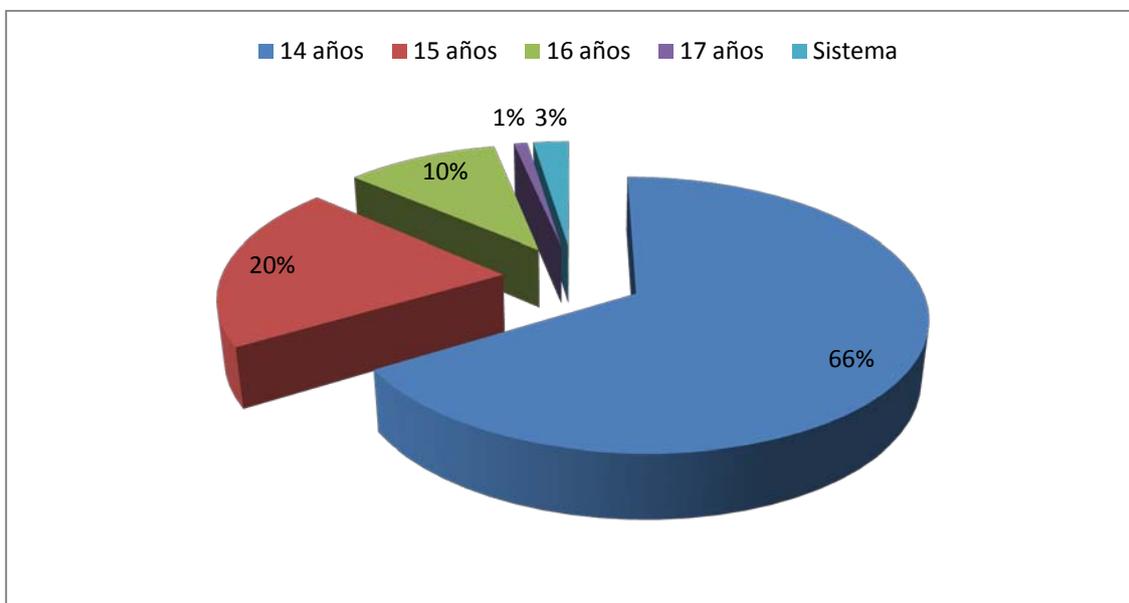


Gráfico 4: Porcentaje de alumnado por edad.

- Nacionalidad

Como muestra el Gráfico 5, la proporción de participantes de nacionalidad española (90%) es muy superior a los de nacionalidad no española (10%), siendo el porcentaje de extranjeros no hispanohablantes (6%) ligeramente superior a los extranjeros hispanohablantes (4%).

Distribución del alumnado según la nacionalidad

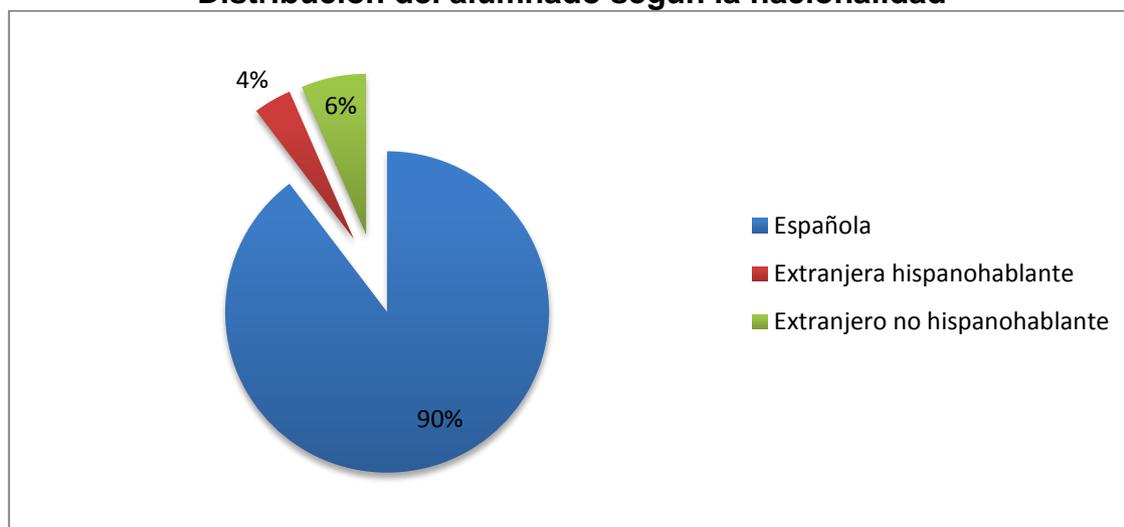


Gráfico 5: Porcentaje de alumnado español/extranjero y lenguaje.

En cuanto a la edad de llegada a España de los de nacionalidad no española, la distribución queda reflejada en el Gráfico 6, siendo la edad con mayor representación los 5 años (1,9%).

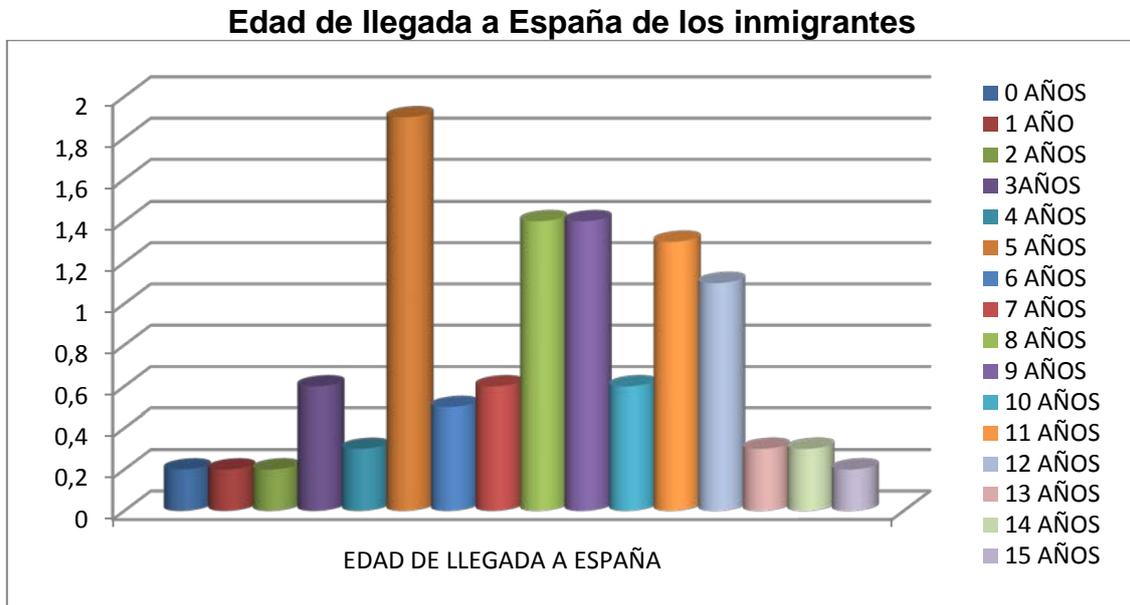


Gráfico 6: Porcentaje de inmigrantes según edad de llegada a España.

- *Miembros del hogar familiar*

El Gráfico 7 muestra los porcentajes de alumnado que manifestó vivir siempre con su madre o con su padre, así como los que viven siempre con ambos o con ninguno de ellos.



Gráfico 7: Porcentaje de alumnado que vive en familias monoparentales, con ambos o con ninguno.

Al preguntarles con cuántas personas viven en el hogar, los resultados del Gráfico 8 señalan que la mayor parte del alumnado (51,9%) convive con 4 personas, incluyéndose a sí mismos. Los porcentajes que le siguen corresponden a familias de 5 miembros (13,9%) y de 3 miembros (16,3%).

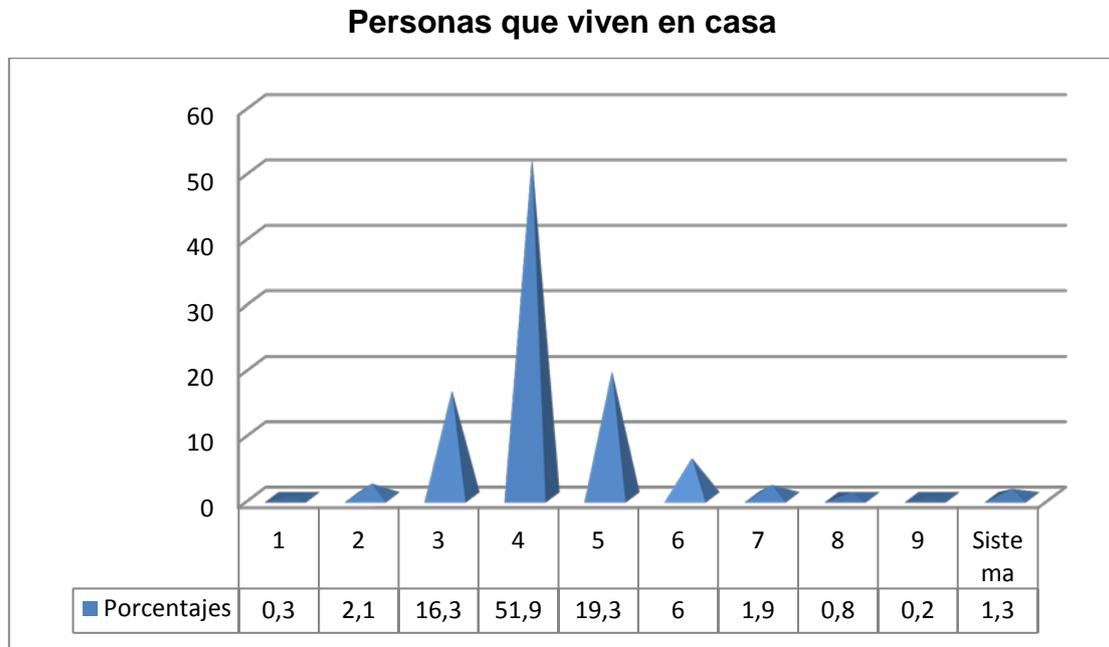


Gráfico 8: Porcentaje según personas que viven en el hogar.

- *Consulta de periódicos*

Tal y como queda representado en el Gráfico 9, el porcentaje de alumnado que manifiesta consultar un periódico a diario es de 24,5%, es decir, muy inferior a los que dicen que no, cuya cifra se eleva a 74,2%.

Consulta de periódicos a diario

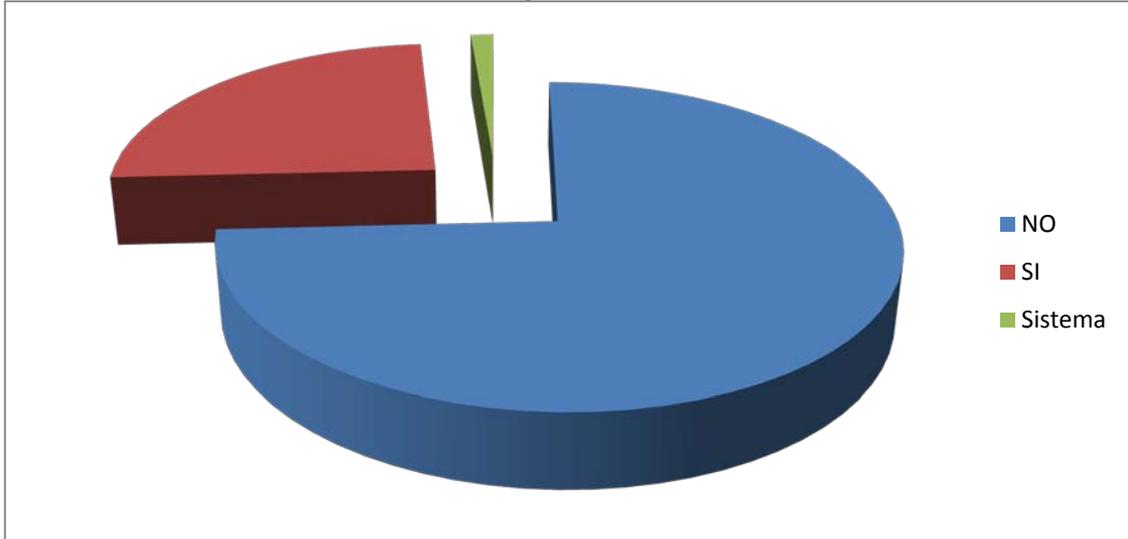


Gráfico 9: Porcentaje de alumnado según consultan periódico diariamente.

- *Recursos de lectura en el hogar*

Al preguntar a los estudiantes por el número de libros existentes en su casa como indicador de los antecedentes sociales, se han obtenido resultados que, como se indica en el Gráfico 10, oscilan entre el porcentaje más alto correspondiente al 25,3% de los alumnos que manifiestan tener entre 51 y 100 libros y el más bajo, reflejo de los alumnos que manifiestan tener más de 200 libros (0,6%) o ninguno (0,8%).

Distribución de alumnado según los libros que tienen en casa

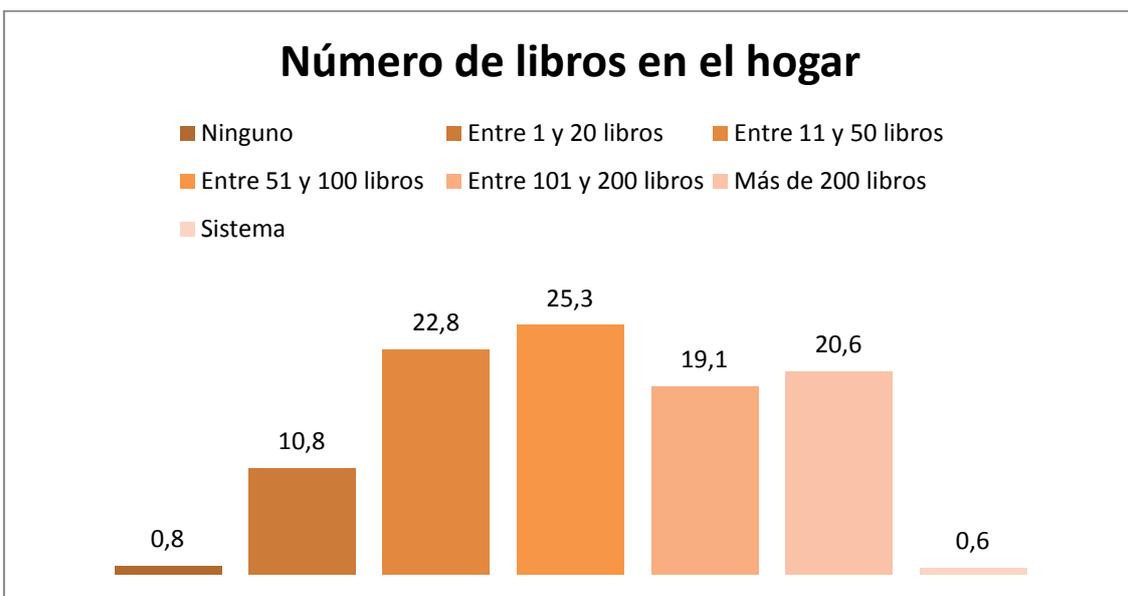


Gráfico 10: Porcentaje de alumnado según los libros que hay en casa.

- *Perspectiva futura de años de estudio*

Cuando se preguntó a los alumnos y alumnas su previsión sobre los años que seguirán estudiando en el futuro, incluyendo Formación Profesional/Universidad, el Gráfico 11 muestra el porcentaje más alto (18%) que representa al alumnado que quiere seguir estudiando de 9 a 10 años, seguido del 16,1% que estudiará entre 5 y 6 años más. El porcentaje más bajo corresponde al 2,4% de alumnado que no quiere estudiar ni un año más.

Distribución de alumnado según años que quieren seguir estudiando

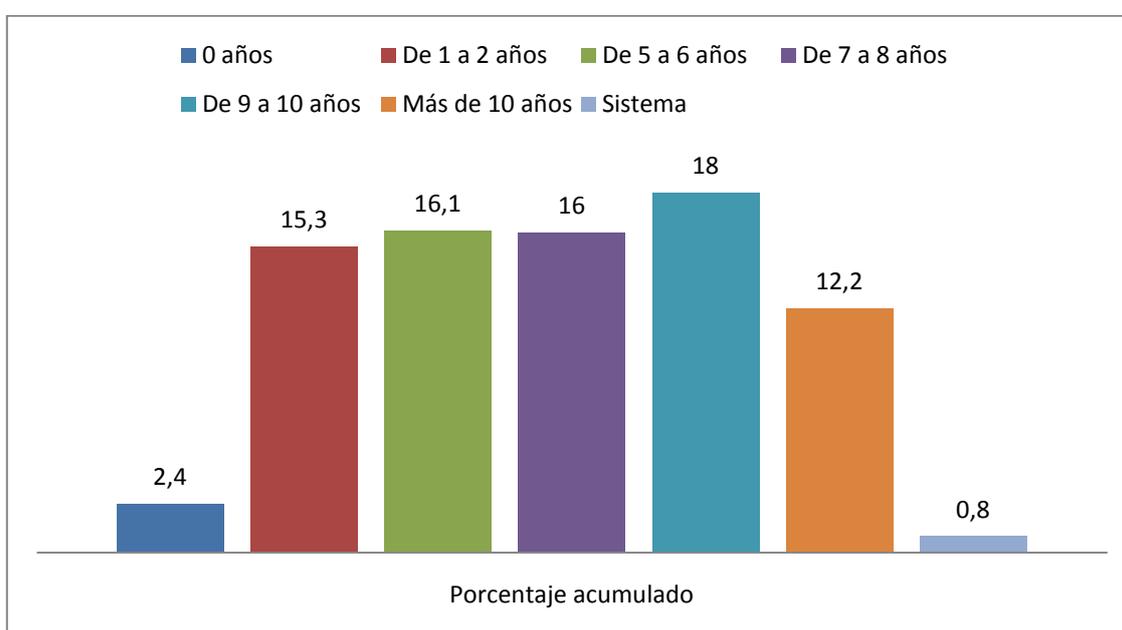


Gráfico 11: Porcentaje de alumnado según los años que seguirán estudiando.

- *Nivel educativo de padre y madre*

La Tabla 16 muestra los porcentajes de alumnado de acuerdo con el nivel de estudios de sus padres. El porcentaje mayor corresponde a la finalización de los estudios de Educación Secundaria, con un 27,7% en el caso de la madre y un 24,7% en el caso del padre. Existe un alto porcentaje de alumnado que desconoce el nivel educativo de sus padres, aunque con un porcentaje ligeramente mayor en el caso del padre (9,2% desconoce nivel de la madre y 12,2% desconoce nivel del padre). Se observa que el 15,2% en el caso de la

madre y 11,9% en el caso del padre, para representar la finalización de estudios universitarios.

Nivel educativo de madre y padre

Estudios finalizados	Madre	Padre
No lo sé	9,2%	12,2%
No terminó la Educación Primaria	8,4%	10,8%
Terminó la Educación Primaria	12,5%	10,0%
Terminó algunos cursos de la Educación Secundaria	11,2%	12,3%
Terminó la Educación Secundaria	27,7%	24,7%
Realizó estudios de Formación Profesional	10,6%	12,2%
Realizó algunos cursos en la Universidad	3,6%	3,2%
Terminó una carrera universitaria	15,2%	11,9%

Tabla 16: Porcentaje de alumnado según estudios finalizados de madre y padre.

- *Participación en organizaciones*

Según los datos de los propios alumnos y alumnas, el Gráfico 12 muestra que el porcentaje de participación en algún tipo de organización es muy inferior (13%) al de no participación (83%).

Participación en organizaciones

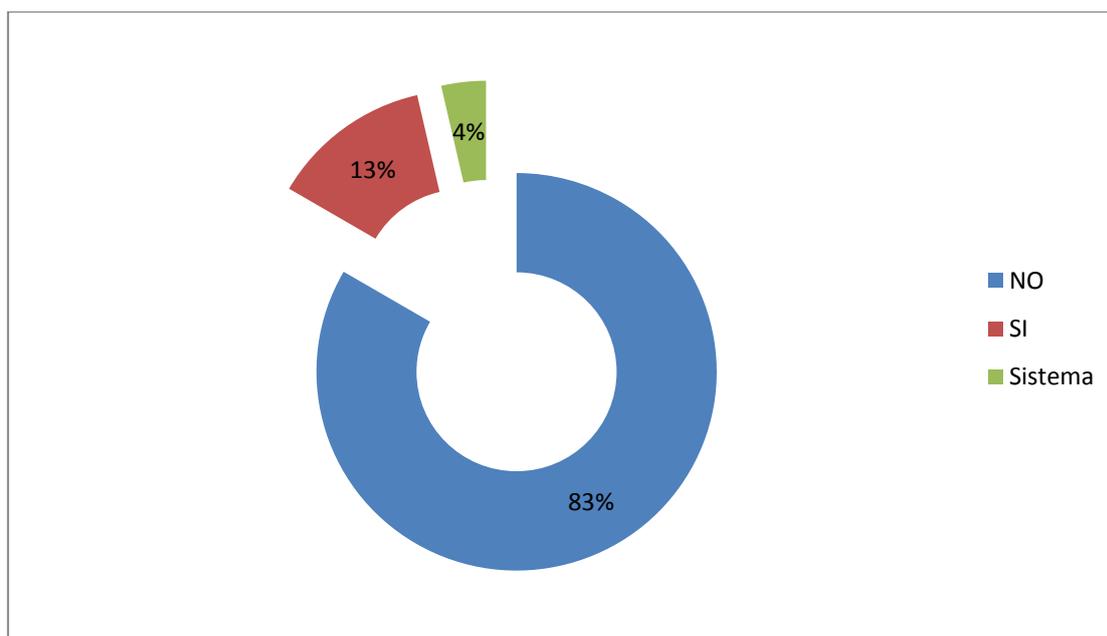


Gráfico 12: Porcentaje de alumnado según participación en organizaciones

De las organizaciones que se les mencionó, la Tabla 17 refleja que el mayor porcentaje de participación se produce en organizaciones de carácter deportivo, artísticas o teatrales y en talleres informáticos. Es muy bajo el porcentaje de participación en secciones juveniles afiliadas a partidos políticos, relacionadas con la UNESCO o la ONU, siendo superior a éstos la participación en organizaciones de carácter religioso

Participación según tipo de organización

TIPOS DE ORGANIZACIONES	NO	SÍ	NO VÁLIDOS
Una sección juvenil afiliada a un partido político o sindicato	93,8%	1,9%	4,3%
Un grupo que publique un periódico escolar	77,5%	18,4%	4,1%
Una organización medioambiental	85,0%	10,8%	4,3%
Un grupo perteneciente a la UNESCO o a la ONU	94,1%	1,3%	4,6%
Un programa de intercambio estudiantil o de centros hermanados	92,2%	3,5%	4,3%
Una organización pro derechos humanos	91,5%	4,1%	4,4%
Un grupo de voluntarios que colabore al bienestar de la comunidad	86,6%	9,0%	4,4%
Una institución benéfica que recaude dinero para obras sociales	80,1%	15,7%	4,3%
<i>Boy Scouts</i> o similares	91,6%	3,8%	4,6%
Una organización cultural de corte étnico	92,6%	2,7%	4,7%
Un taller de informática	58,5%	37,3%	4,1%
Una organización artística, musical o teatral	46,2%	49,7%	4,1%
Una organización o equipo deportivo	34,2%	61,6%	4,3%
Una organización patrocinada por un grupo religioso	84,2%	11,2%	4,6%

Tabla 17: Porcentaje de participación del alumnado según el tipo de organización.

La asiduidad con la que asisten a las reuniones o actividades de estas organizaciones en, en general, escasa, siendo el porcentaje más alto el correspondiente a Nunca o casi nunca, tal y como queda reflejado en el Gráfico 13.

Asistencia a las actividades de las organizaciones

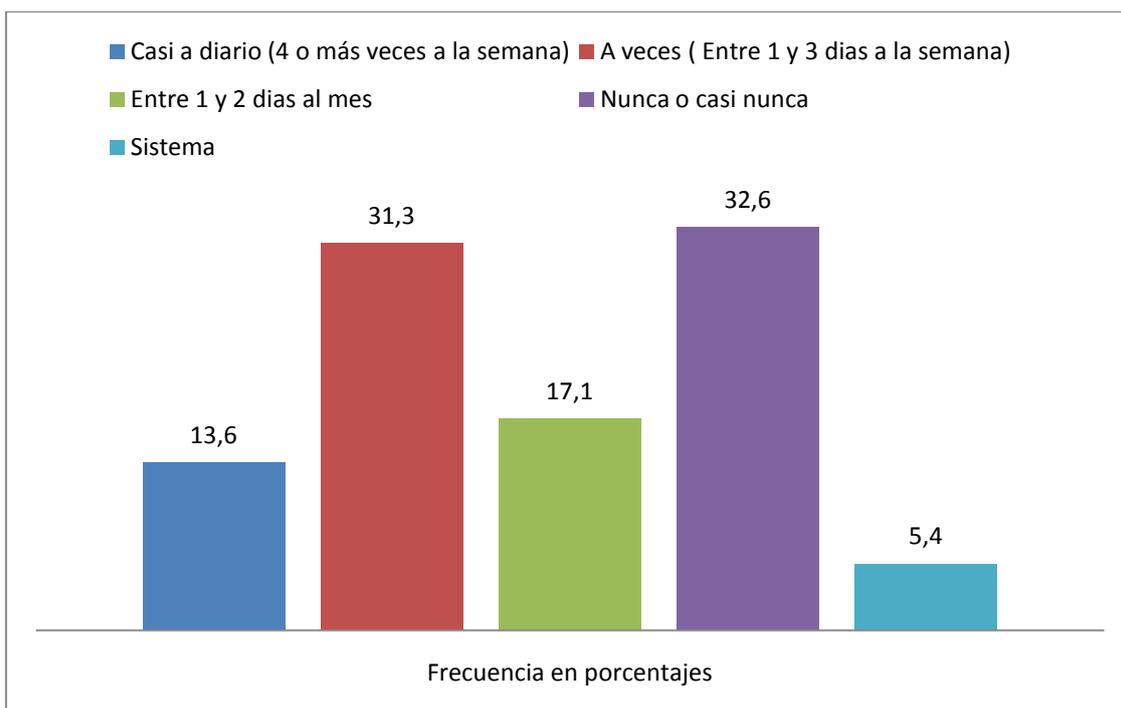


Gráfico 13: Porcentaje de alumnado según asistencia a actividades de las organizaciones.

- *Contacto con amistades*

En el caso de la frecuencia con la que se detienen a hablar un rato con sus amistades al salir de clase, el Gráfico 14 muestra que la mayoría lo hace casi a diario.

Distribución de alumnado según tiempo que se quedan hablando con sus amigos tras las clases

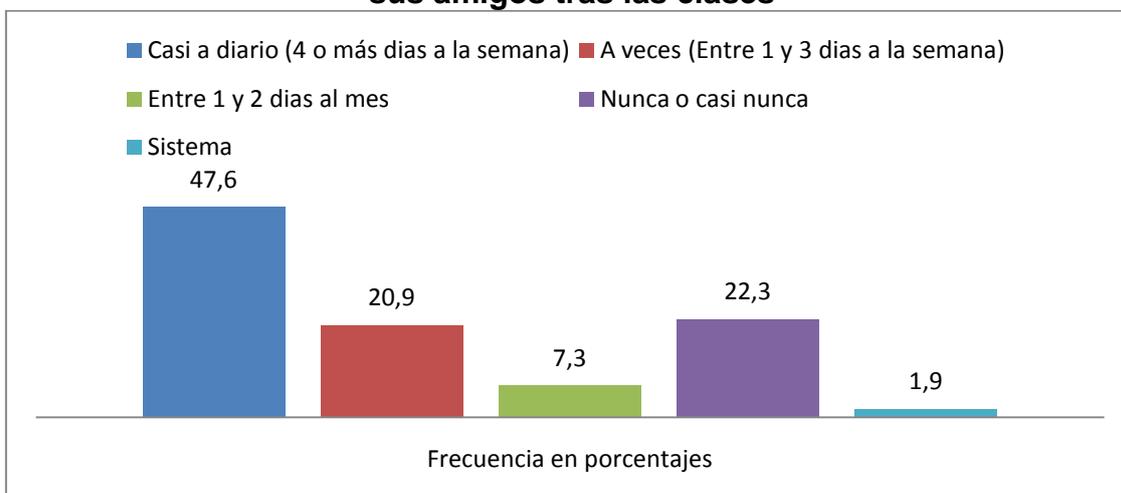


Gráfico 14: Porcentaje de alumnado según frecuencia con la que se quedan hablando con sus amigos tras las clases.

El análisis de datos referidos a la frecuencia con la que se citan con sus amistades por las tardes, el Gráfico 15 muestra que los alumnos y alumnas lo hacen entre 1 y 3 veces a la semana en la mayoría de los casos, observándose también un porcentaje elevado de alumnado que lo hacen a diario.

Distribución del alumnado según la frecuencia de cita con sus amistades

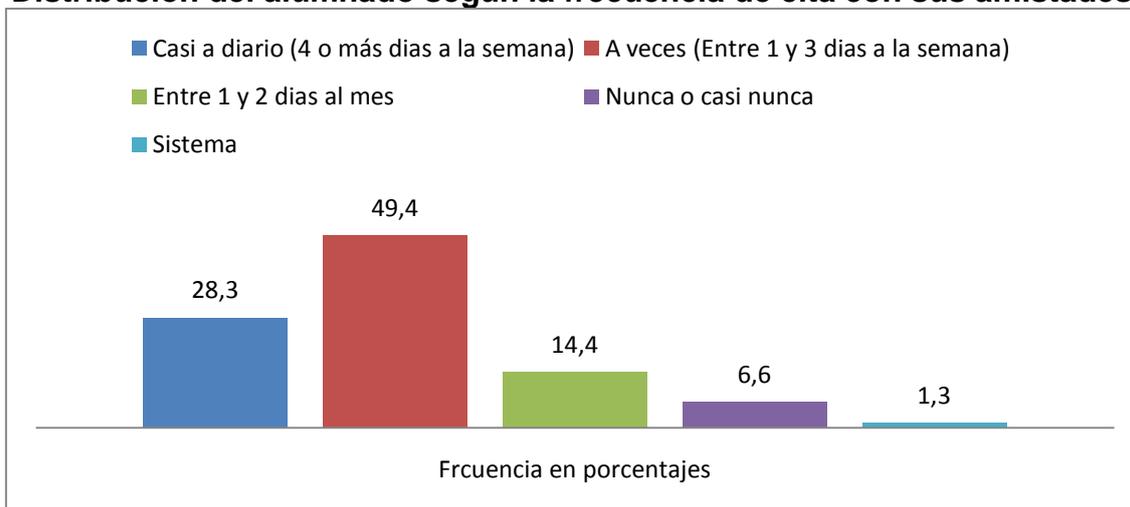


Gráfico 15: Porcentaje de alumnado según frecuencia con la que quedan con sus amigos/as por las tardes.

- *Televisión*

Se aprecia un porcentaje muy elevado de alumnado que ve entre 1 y 2 horas diarias de televisión, concretamente un 47%. Un 23.9% manifiesta que ve la televisión menos de 1 hora al día. El porcentaje menor corresponde al alumnado que ve a tele más de 5 horas al día, con un 4,1%.

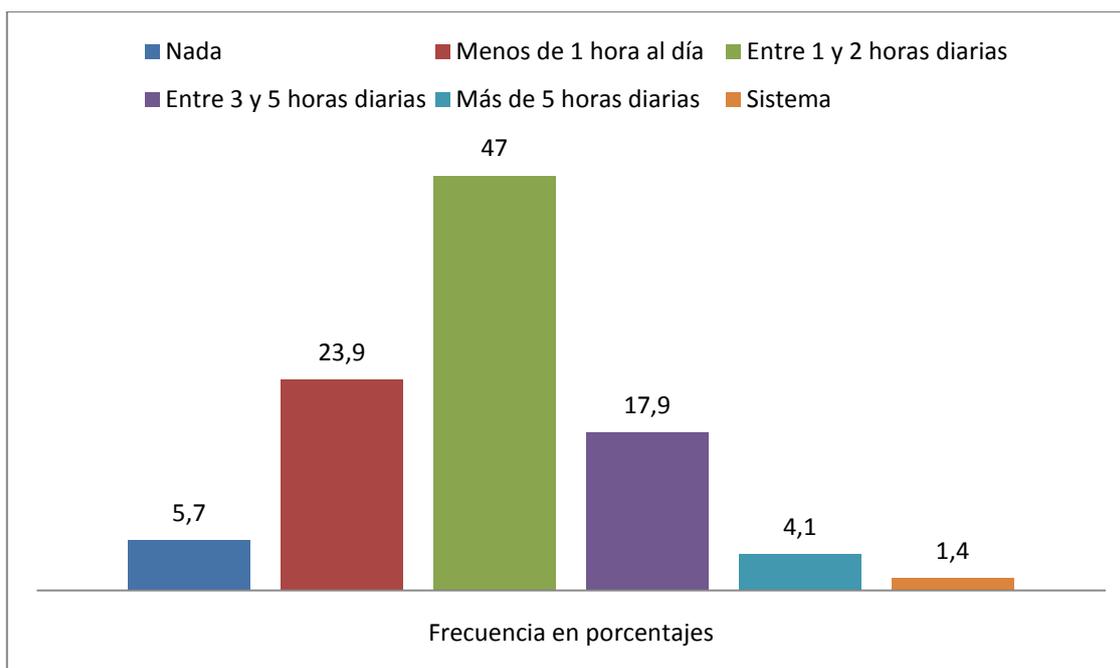
Distribución de alumnado según la frecuencia con la que ve la televisión

Gráfico 16: Porcentaje de alumnado según frecuencia con la que ve la televisión.

A. Resultados de la prueba*a. Resultados globales*

A la hora de analizar los datos resultantes de la Prueba (Parte 1) y, puesto que ésta parte del instrumento contiene respuestas correctas a los ítems, se ha asignado el valor 1 a cada acierto y el valor 0 a cada error. Por tanto, a la hora de sumar la puntuación de cada prueba, ésta es el resultado de sumar todos los aciertos. Ya que la prueba contiene 16 ítems la puntuación máxima será 16 y la mínima será 2, ya que sólo existía un alumno con una puntuación de 1 y el programa informático lo elimina por inconsistencia. La **media** de puntuaciones obtenida por el alumnado es **9,92**, con una **desviación típica** de **3,18**. La frecuencia de puntuaciones queda reflejada en la Tabla 18.

ACIERTOS	FRECUENCIA
2,00	5
3,00	11
4,00	21
5,00	25
6,00	37
7,00	52
8,00	58
9,00	62
10,00	70
11,00	70
12,00	72
13,00	57
14,00	58
15,00	20
16,00	14
Total	632

Tabla 18: Distribución de alumnado según frecuencia de aciertos en la prueba.

Gráficamente se pueden observar los porcentajes de alumnado según las puntuaciones obtenidas en la prueba, siendo los valores más altos los correspondientes a 10, 11 y 12 aciertos.

Distribución de alumnado según puntuaciones en la prueba

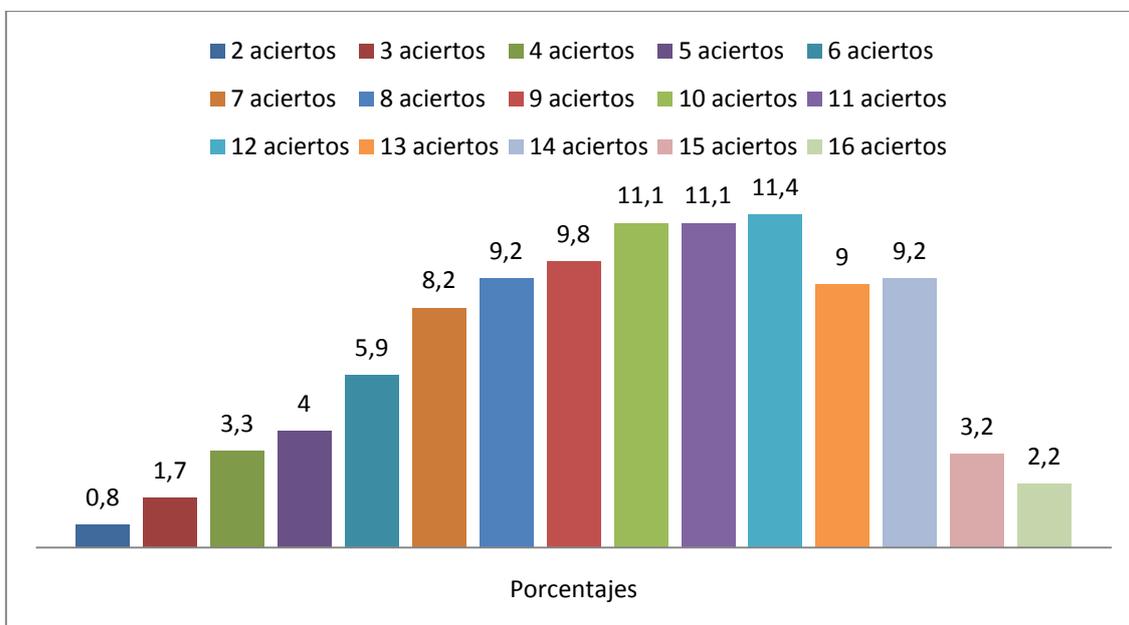
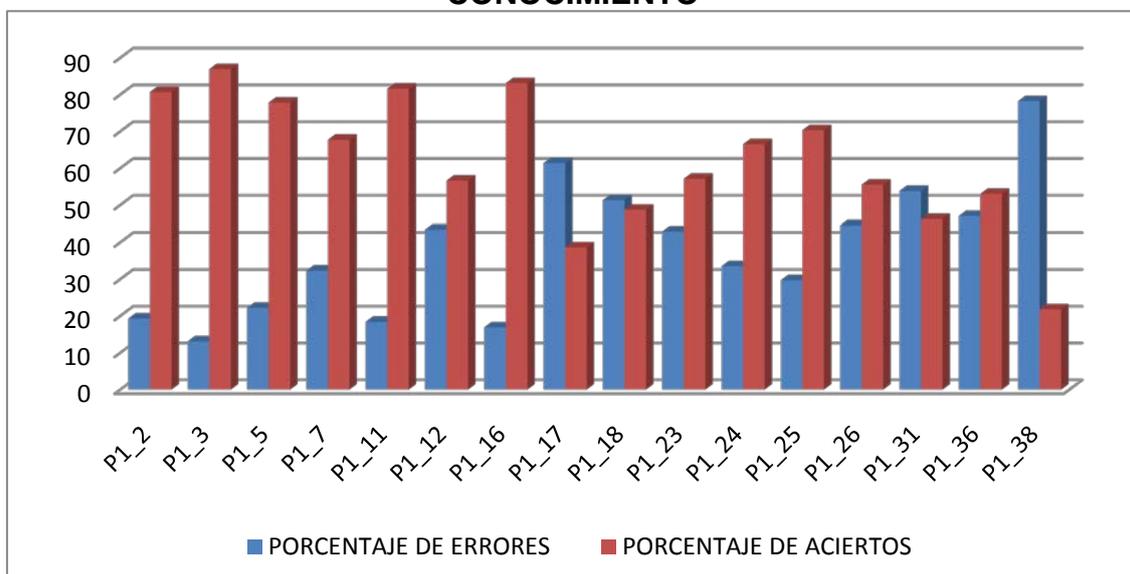


Gráfico 17: Porcentaje de alumnado según la puntuación obtenida en la prueba.

Se ha realizado una distribución de alumnado por ítem, según aciertos y errores de cada uno de ellos. De esta forma se pueden comprobar aquellos

ítems que han sido acertados en mayor proporción y aquellos cuya respuesta es errónea en la mayoría de los casos.

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR ÍTEMS EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTO



P1_2	¿Cuál de las siguientes es la afirmación exacta sobre las leyes?
P1_3	¿Cuál de los siguientes es un derecho político? El derecho
P1_5	Una mujer con un niño pequeño hace una entrevista de trabajo para una agencia de viajes. ¿Cuál de los siguientes es un ejemplo de discriminación? Ella no consigue el trabajo porque..
P1_7	Es importante que en un país democrático haya muchas organizaciones donde la gente pueda participar porque esto proporciona...
P1_11	En las democracias, ¿cuál es la función de los diferentes partidos políticos?
P1_12	En un sistema político democrático, ¿quién debería gobernar el país?
P1_16	¿Cuál es el objetivo principal de las Naciones Unidas (ONU)?
P1_17	¿Cuál de las siguientes afirmaciones se aplicaría a un gobierno no democrático?
P1_18	¿Qué es lo más probable que suceda si una gran editorial compra muchos de los pequeños periódicos de un país?
P1_23	Esto se trata de un panfleto electoral que probablemente ha sido publicado por
P1_24	Los autores del panfleto creen que los impuestos altos son...
P1_25	El partido o grupo que ha publicado este panfleto probablemente esté a favor de...
P1_26	Dos personas tienen el mismo puesto de trabajo pero una cobra más que la otra. El principio de igualdad estaría vulnerándose si a la otra persona se le paga menos por...
P1_31	Tres de estas afirmaciones son objetivas y una de ellas es subjetiva, ¿cuál es la subjetiva?
P1_36	¿Cuál es el mensaje principal de esta imagen? Los libros de texto de historia...
P1_38	Tres de estas afirmaciones son subjetivas y una de ellas es objetiva. ¿Cuál es la objetiva?

Gráfico 18: Porcentaje de alumnado según aciertos o errores en los ítems de la prueba de conocimiento cívico.

A todos los ítems se les dio un formato de selección múltiple y las respuestas del estudiante se codificaron como correctas o incorrectas. Como se puede comprobar, los ítems cubren un amplio rango de contenidos

relacionados con los conocimientos de contenido y las habilidades de interpretación en materia cívica. Los 7 primeros ítems, es decir, aquellos relacionados en el conocimiento de contenidos, obteniendo porcentajes más elevados de respuestas correctas. Los ítems 17, 18 31 y 38 obtienen porcentajes más elevados de errores que de aciertos. Estos ítems se refieren a habilidades de interpretación, más que a conocimientos cívicos. En general los ítems que miden las habilidades de interpretación han resultado más difíciles de contestar y, por tanto, sus resultados son peores.

b. Sub-escalas “Conocimiento de contenido cívico” y “Habilidades de interpretación de materiales”

Como ya hemos comentado a lo largo de este trabajo, la prueba del alumnado contiene ítems que valoran, por un lado, el grado de conocimiento de contenido cívico que muestran los estudiantes y, por otro, la presencia de habilidades de interpretación de materiales con contenido cívico. Cada una de las sub-escalas contiene 8 ítems, por tanto la puntuación máxima de éstas es 8, siendo 1 la mínima. En la Tabla 19 se presentan la media y la desviación típica de las puntuaciones en ambas escalas.

Estadísticos	Total “Conocimiento cívico”	Total “Habilidades de interpretación”
N	632	632
Media	5,4399	4,4826
Desviación Típica	1,68977	1,92564
Mínimo	1,00	1,00
Máximo	8,00	8,00

Tabla 19: Media y desviación típica de puntuaciones en “Conocimiento cívico” y “Habilidades de interpretación”.

B. Resultados de la encuesta

La encuesta del alumnado está conformada por secciones o dimensiones, incluyendo un número concreto de ítems cada una y el análisis de los datos se ha realizado ateniéndonos a esas secciones. Presentamos a continuación el estudio descriptivo de cada una de las secciones que forman la encuesta.

- Sección A: Democracia

Se ha intentado medir qué atributos creen los estudiantes de 2º de ESO de la costa de Granada que fortalecen la democracia. Intentamos conocer en qué medida consideran positivas o negativas para la democracia ciertas situaciones que pueden tener lugar en un país democrático. Exploramos, por tanto, las opiniones de los jóvenes sobre el concepto de democracia y las formas que éstos reconocen como amenaza o fortalecimiento de la misma. Se ha realizado la prueba alfa, obteniendo un coeficiente de fiabilidad de 0,65. Se trata de un valor no tan alto como en otras secciones y esto puede estar provocado por la presencia de varios ítems cuyo índice de discriminación está por debajo de 0,2.

La Tabla 20 muestra los ítems que el alumnado ha apoyado en mayor grado a la cuestión “*qué es bueno y qué es malo para la democracia*”, siendo las opciones de respuesta “*muy malo para la democracia*” (valor asignado 1), “*malo para la democracia*” (valor asignado 2), “*bueno para la democracia*” (valor asignado 3) y “*muy bueno para la democracia*” (valor asignado 4). Existe opción de respuesta “no sé”, con un valor de 0.

Ítems Sección A: Democracia	Variables	Media
Que todos/as tengan el derecho a expresar sus opiniones libremente	P3_A1	3,41
Que la diferencia de ingresos y bienes entre ricos y pobres sea pequeña	P3_A2	2,38
Que los dirigentes políticos en el poder den trabajo a miembros de sus familias en el sector público	P3_A3	1,83
Que los periódicos estén libres de control gubernamental (estatal, político)	P3_A4	2,10
Que el gobierno no ponga restricciones a las empresas privadas	P3_A5	1,62
Que todos los periódicos pertenezcan a una misma compañía	P3_A6	1,63
Que los ciudadanos reclamen sus derechos políticos y sociales	P3_A7	3,06
Que los inmigrantes tengan que abandonar la lengua y costumbres de su país de origen	P3_A8	1,66
Que los partidos políticos tengan normas que apoyen a la mujer para llegue a ser un dirigente político	P3_A9	3,16
Que se prohíba hablar en actos públicos a los ciudadanos que están en contra del gobierno	P3_A10	1,61
Que los ciudadanos tengan derecho a elegir libremente a sus dirigentes políticos	P3_A11	3,35

Que los políticos ejerzan influencia sobre tribunales y jueces es	P3_A12	1,53
Que existan diversos tipos de organizaciones que permitan la participación ciudadana	P3_A13	3,00
Que exista separación entre Iglesia y Estado	P3_A14	1,83
Que a los jóvenes se les obligue a participar en actividades que beneficien a la sociedad	P3_A15	2,31
Que a cada persona se le asegure un ingreso mínimo	P3_A16	2,75
Que los partidos políticos tengan opiniones diferentes en cuestiones importantes	P3_A17	2,57
Que los ciudadanos participen en los partidos políticos para ejercer influencia en el gobierno	P3_A18	2,39
Que cambien las leyes que resultan injustas para las mujeres	P3_A19	3,14
Que se prohíba a los periódicos publicar historias que podrían ofender a los grupos étnicos (inmigrantes, grupos raciales, nacionalistas)	P3_A22	2,45
Que los empresarios adinerados tengan más influencia en el gobierno que otros	P3_A23	1,41
Que se confíe en los dirigentes políticos sin cuestionarlos	P3_A24	1,56
Que la gente proteste pacíficamente en contra de una ley que ellos creen que es injusta	P3_A25	2,98

Tabla 20: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección A: Democracia.

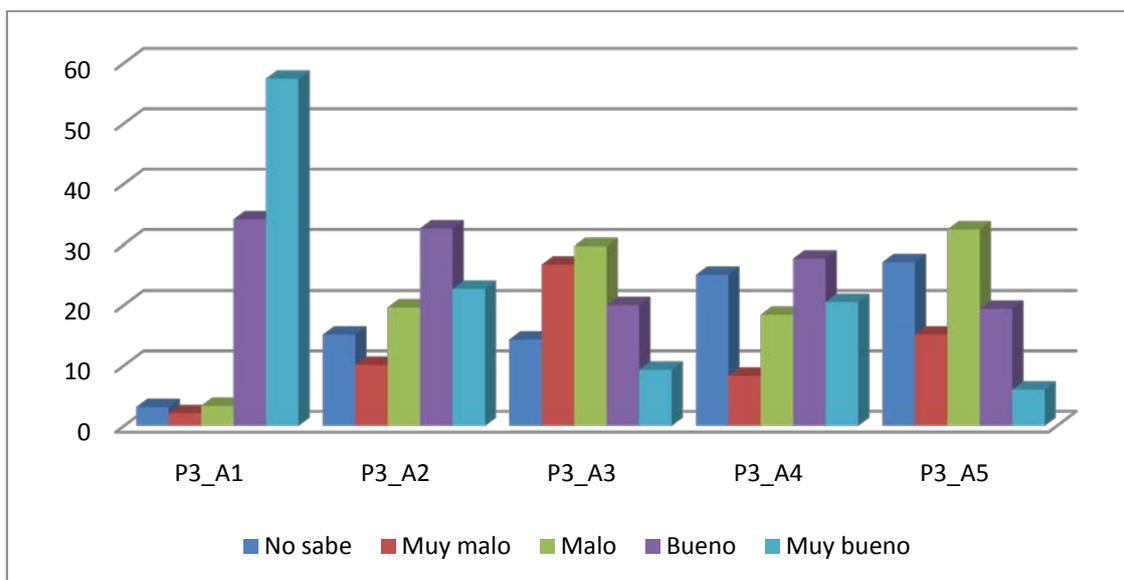
La interpretación de los datos recogidos se ha realizado en función de tres categorías. Las medias de 3.00 a 3.99 se interpretan como indicadores de que el alumnado promedio cree que el atributo es 'bueno para una democracia'. Las medias entre 2.00 y 2.99 se clasifican como 'mixtas' (lo que generalmente significa que las medias están en el rango de 'bueno para la democracia' y algunas en el rango de 'malo para la democracia'). Las medias entre 1.00 y 1.99 se interpretan como indicadores de que el alumnado cree que el atributo es 'malo para la democracia'.

La media total de las puntuaciones obtenidas en esta sección es 2.33 con una desviación típica de 0.4, lo que indica que la mayoría de las respuestas oscila entre lo que se considera bueno para la democracia y malo para la democracia. Se encuentran en el rango considerado bueno para la democracia los ítems sobre *expresión libre de las opiniones, el derecho a elegir libremente a los dirigentes políticos y la existencia de organizaciones para la participación ciudadana*. Los atributos que se consideran malos para la democracia son: *que los políticos ejerzan influencia sobre tribunales y jueces, que se confíe en los dirigentes políticos sin cuestionarlos y que los empresarios adinerados tengan*

más influencia en el gobierno que otros. Resulta relevante la consideración de malo para la democracia que el alumnado hace sobre el atributo *separación entre Iglesia y Estado*.

Gráficamente se ha representado los porcentajes de alumnado según los atributos que consideran más positivos o negativos para la democracia.

Distribución de porcentajes para VARIABLES P3_A1 – P3_A5

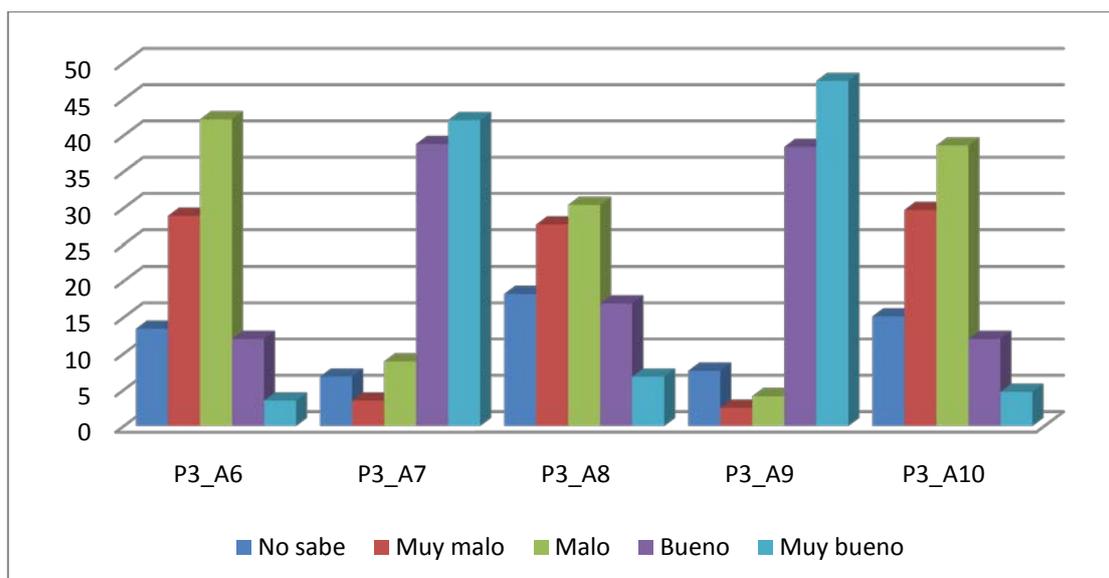


P3_A1	Que todos/as tengan el derecho a expresar sus opiniones libremente
P3_A2	Que la diferencia de ingresos y bienes entre ricos y pobres sea pequeña
P3_A3	Que los dirigentes políticos en el poder den trabajo a miembros de sus familias en el sector público
P3_A4	Que los periódicos estén libres de control gubernamental (estatal, político)
P3_A5	Que el gobierno no ponga restricciones a las empresas privadas

Gráfico 19: Porcentaje de alumnado Sección A: Variables P3_A1 –P3_A2.

Casi el 60% de alumnado considera “muy bueno” para la democracia que todos y todas tengan derecho a expresar opiniones y más del 30% manifiesta que es bueno para la democracia *que existan pequeñas diferencias de ingresos y bienes entre pobres y ricos*. Los atributos que los jóvenes consideran muy malos para la democracia son, casi con un 30%, *que los dirigentes políticos den trabajo a sus familiares*.

Distribución de porcentajes de las VARIABLES P3_A6 – P3_A10

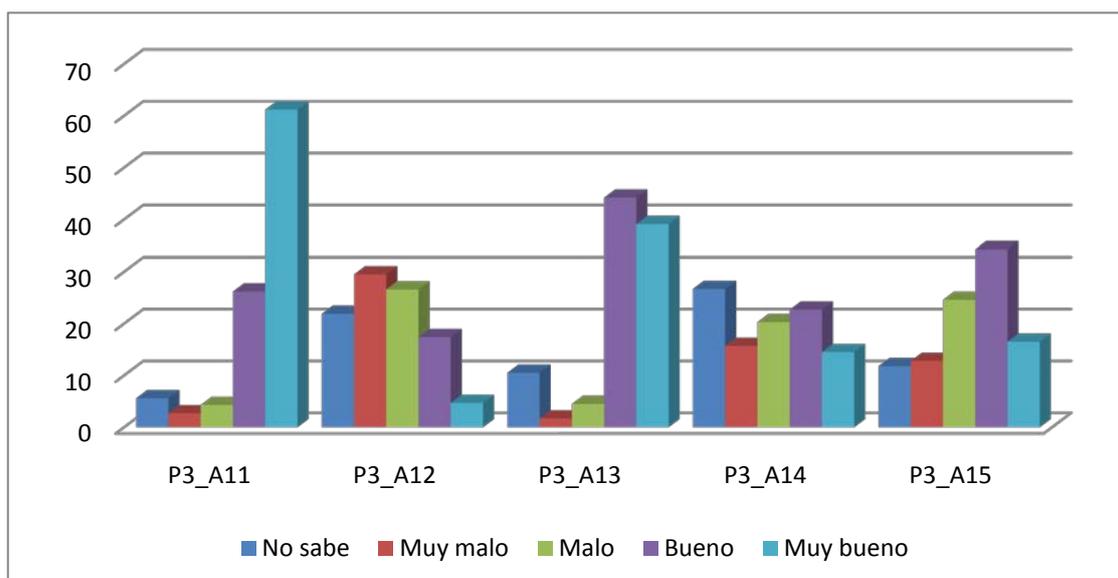


P3_A6	Que todos los periódicos pertenezcan a una misma compañía
P3_A7	Que los ciudadanos reclamen sus derechos políticos y sociales
P3_A8	Que los inmigrantes tengan que abandonar la lengua y costumbres de su país de origen
P3_A9	Que los partidos políticos tengan normas que apoyen a la mujer para llegue a ser un dirigente político
P3_A10	Que se prohíba hablar en actos públicos a los ciudadanos que están en contra del gobierno

Gráfico 20: Porcentaje de alumnado Sección A: Variables P3_A6 – P3_A10.

Se puede observar que un elevado porcentaje de alumnado considera muy bueno para la democracia *que los ciudadanos reclamen sus derechos políticos y sociales* (más del 40%) y *el apoyo de los partidos políticos para que la mujer ocupe cargos dirigentes*. Sin embargo, considera muy malo para la democracia, casi un 30% del alumnado, *que todos los periódicos pertenezcan a una misma compañía, que los inmigrantes tengan que abandonar su lengua y costumbres* y *que se prohíba hablar en público a los ciudadanos que se muestren en contra del gobierno*.

Distribución de porcentajes de las VARIABLES P3_A11 – P3_A15

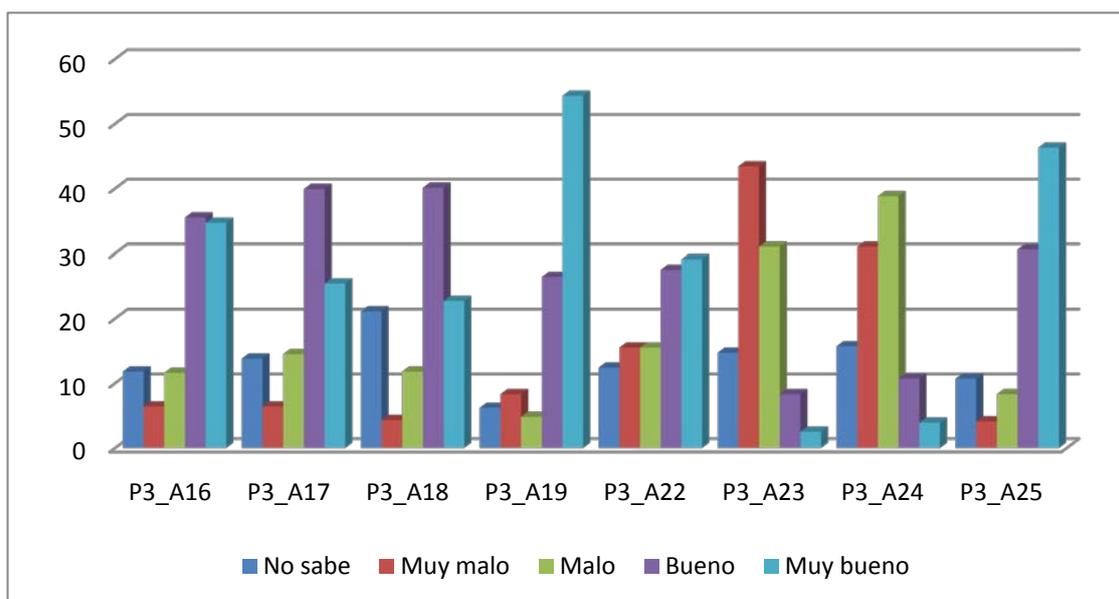


P3_A11	Que los ciudadanos tengan derecho a elegir libremente a sus dirigentes políticos
P3_A12	Que los políticos ejerzan influencia sobre tribunales y jueces es
P3_A13	Que existan diversos tipos de organizaciones que permitan la participación ciudadana
P3_A14	Que exista separación entre Iglesia y Estado
P3_A15	Que a los jóvenes se les obligue a participar en actividades que beneficien a la sociedad
P3_A16	Que a cada persona se le asegure un ingreso mínimo

Gráfico 21: Porcentaje de alumnado de la Sección A: Variables P3_11 – P3_15.

En el Gráfico 21 se observa una proporción muy elevada de jóvenes (60%) que considera muy bueno para la democracia *que los ciudadanos tengan derecho a elegir libremente a sus dirigentes políticos*. El atributo que se considera muy malo para la democracia, con un 30% de alumnado, es *que los políticos ejerzan influencia sobre jueces y tribunales*. El ítem relacionado con la separación entre Iglesia y Estado ha obtenido un porcentaje elevado de alumnado que no ha sabido contestar (casi un 30%).

Distribución de porcentajes de las VARIABLES P3_A16 – P3_A25



P3_A16	Que a cada persona se le asegure un ingreso mínimo
P3_A17	Que los partidos políticos tengan opiniones diferentes en cuestiones importantes
P3_A18	Que los ciudadanos participen en los partidos políticos para ejercer influencia en el gobierno
P3_A19	Que cambien las leyes que resultan injustas para las mujeres
P3_A22	Que se prohíba a los periódicos publicar historias que podrían ofender a los grupos étnicos (inmigrantes, grupos raciales, nacionalistas)
P3_A23	Que los empresarios adinerados tengan más influencia en el gobierno que otros
P3_A24	Que se confíe en los dirigentes políticos sin cuestionarlos
P3_A25	Que la gente proteste pacíficamente en contra de una ley que ellos creen que es injusta

Gráfico 22: Porcentaje de alumnado de la Sección A: Variables P3_A16 – P3_A25.

En el Gráfico 22 se comprueba que los jóvenes consideran como atributos muy buenos para la democracia *que cambien las leyes que resultan injustas para las mujeres y que cada persona tenga asegurado un ingreso mínimo, así como que la gente pueda protestar pacíficamente ante leyes que se creen injustas*. Como situaciones muy malas para la democracia, los mayores porcentajes son para el hecho de *que los empresarios adinerados tengan más influencia en el gobierno y que se confíe en los dirigentes políticos sin cuestionarlos*.

La calificación media obtenida por sexo es muy similar, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en la puntuación entre hombres y mujeres (T (513)=-0.871, p=0.384).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	267	2,3206	0,41812
Hombres	248	2,3519	0,39374

Tabla 21: Puntuaciones medias por sexo en la Sección A: Democracia.

- *Sección B: Buen ciudadano*

Las dimensiones de la ciudadanía y las formas de crear las cualidades del buen/a ciudadano/a en los estudiantes de 2º de ESO de la costa de Granada es el eje central de esta sección. Se intenta conocer el concepto que los jóvenes tienen del adulto buen ciudadano, es decir qué tipo de conceptos asocia un estudiante a la configuración de un buen/a ciudadano/a. Al realizar la prueba alfa de fiabilidad se ha obtenido un coeficiente de 0.64.

Se les preguntó por la siguiente cuestión: “*Un adulto que es un buen ciudadano...*”. Las opciones de respuesta fueron: 4 = “*muy importante*”, 3 = “*un poco importante*”, 2 = “*un poco sin importancia*”, 1 = “*muy sin importancia*”. Se añadió la opción “no sabe”, con un valor de 0.

En la Tabla 22 se muestran las puntuaciones medias de cada ítem.

Ítems Sección B: Buen ciudadano	Variables	Media
obedece la ley	P3_B1	3,53
vota en cada elección	P3_B2	2,91
se une a un partido político	P3_B3	2,07
trabaja duro	P3_B4	3,24
participaría en una protesta pacífica en contra de una ley que es injusta	P3_B5	2,80
conoce la historia de su país	P3_B6	2,77
estaría dispuesto a servir en el ejército para defender a su país	P3_B7	2,57
sigue los asuntos políticos en el periódico, radio o televisión	P3_B8	2,49
participa en las actividades que benefician a la sociedad	P3_B9	2,91

muestra respeto por los representantes del gobierno	P3_B10	2,77
participa en actividades que promueven los derechos humanos	P3_B11	2,82
participa en debates políticos	P3_B12	2,11
participa en actividades para proteger el medioambiente	P3_B13	3,19
es patriótico y leal al país	P3_B14	2,44
estaría dispuesto a ignorar una ley que viola los derechos humanos	P3_B15	2,12

Tabla 22: Puntuaciones medias de los ítems en la Sección B: Buen/a ciudadano/a.

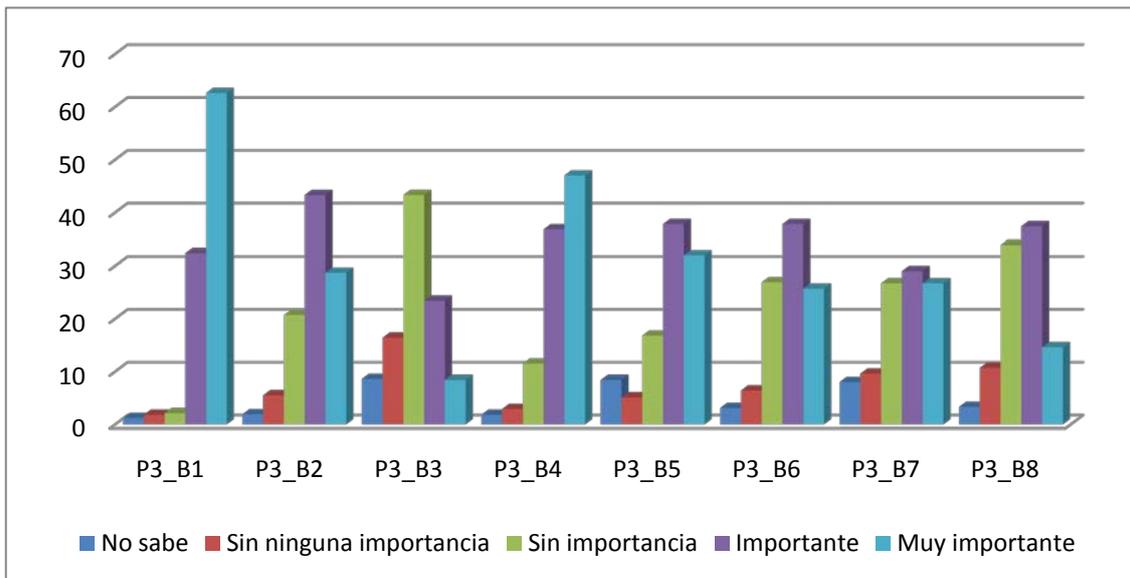
A la hora de interpretar la información obtenida se clasificaron las medias en categorías igual que en la sección anterior: entre 3.00 y 3.99 las medias se han considerado como “importantes para la ciudadanía”; aquellas entre 2.00 y 2.99 se han clasificado como “mixtas”. No ha habido ítems con medias menores de 2.00, que se hubieran considerado “no importantes para la ciudadanía”.

La puntuación media total que se ha obtenido en esta sección es 2.71, con una desviación típica de 0.43. Por tanto, las opiniones sobre lo que es un buen/a ciudadano/a son mixtas.

Examinando las medias por ítem se observa que a los estudiantes de 2º de ESO les parece importante para ser un buen ciudadano *obedecer la ley, trabajar duro y proteger el medio ambiente*. Se puede ver que es un poco más probable que estos estudiantes de 14 años incluyan *la participación en movimientos sociales* y no *las actividades políticas* más convencionales en sus conceptos de buena ciudadanía para los adultos. *Votar* es importante para estos jóvenes, pero las actividades que indican conflicto de opiniones (*afiliación a partidos políticos y discusión política*), no tienen clasificaciones altas.

Los porcentajes de alumnado según la clasificación de los ítems propuestos se han representado en los Gráficos 24 y 25.

Distribución de porcentajes de las VARIABLES P3_B1 – P3_B8

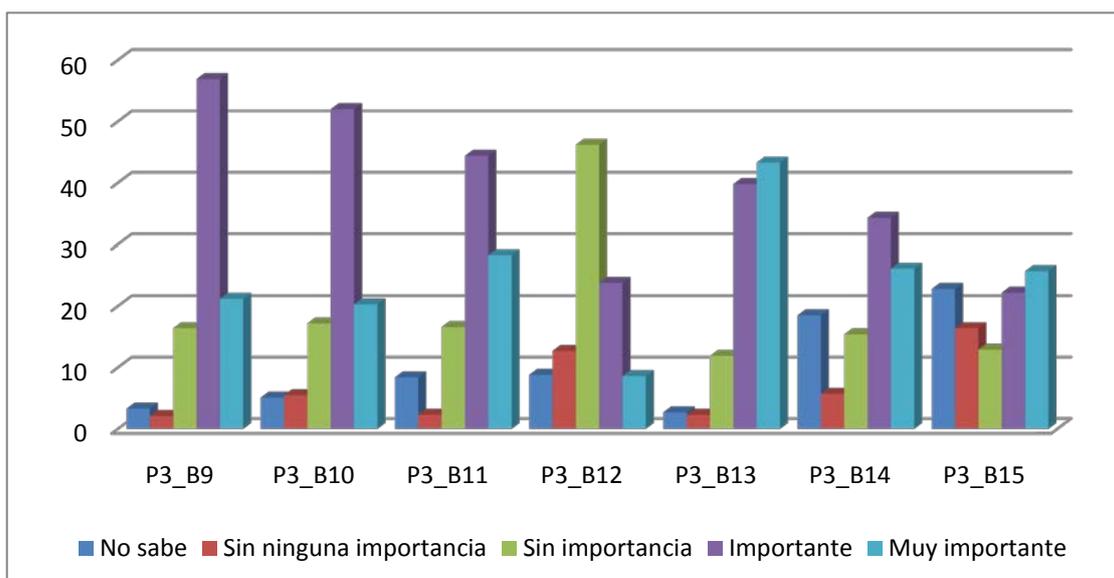


P3_B1	obedece la ley
P3_B2	vota en cada elección
P3_B3	se une a un partido político
P3_B4	trabaja duro
P3_B5	participaría en una protesta pacífica en contra de una ley que es injusta
P3_B6	conoce la historia de su país
P3_B7	estaría dispuesto a servir en el ejército para defender a su país
P3_B8	sigue los asuntos políticos en el periódico, radio o televisión

Gráfico 23: Porcentaje de alumnado de la Sección B: Variables P3_B1 – P3_B8.

En el Gráfico anterior se observa que el porcentaje más elevado de alumnado cree que *obedecer la ley* es muy importante para ser un buen ciudadano. Le sigue, con casi un 50% de alumnado que considera que *trabajar duro* es muy importante para ser buen ciudadano. Lo que los jóvenes consideran sin importancia para ser buen ciudadano está relacionado con *la participación en partidos políticos o servir en el ejército*.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_B9 – P3_B15



P3_B9	participa en las actividades que benefician a la sociedad
P3_B10	muestra respeto por los representantes del gobierno
P3_B11	participa en actividades que promueven los derechos humanos
P3_B12	participa en debates políticos
P3_B13	participa en actividades para proteger el medioambiente
P3_B14	es patriótico y leal al país
P3_B15	estaría dispuesto a ignorar una ley que viola los derechos humanos

Gráfico 24: Porcentaje de alumnado de la Sección B: Variables P3_B1 – P3_B8.

En la representación gráfica anterior se comprueba que los jóvenes consideran muy importante para ser buen ciudadano *participar en movimientos sociales pro derechos humanos* o para *proteger el medio ambiente*. De las opciones que se aprecian menos importantes para ser un buen ciudadano se encuentra *la participación en debates políticos* o la disposición a *ignorar una ley contra los derechos humanos*.

La calificación media según sexo muestra algunas diferencias, aunque éstas no son estadísticamente significativas en la puntuación de hombres y mujeres (T (496)=-1.126, p=0.261).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	263	2,6935	0,48417
Hombres	249	2,7371	0,38774

Tabla 23: Puntuaciones medias por sexo en la Sección B: Buen/a ciudadano/a.

- *Sección C: Gobierno*

Está formada por 12 ítems que exploran las percepciones de los estudiantes sobre las responsabilidades sociales y económicas del gobierno. Al analizar la fiabilidad de la sección se ha obtenido un coeficiente alfa de 0.82, con un índice de discriminación muy alto en cada uno de los ítems.

Las opciones de respuesta respecto a las responsabilidades que debería tener el gobierno van desde “*En absoluto debería ser responsabilidad del gobierno*”, cuya puntuación asignada es 1, “*Probablemente no debería ser responsabilidad del gobierno*”, cuya puntuación es 2, “*probablemente debería ser responsabilidad del gobierno*”, con un valor de 3 y “*Definitivamente debería ser responsabilidad del gobierno*”, cuya puntuación es 4. Se ha asignado un 0 a la opción de respuesta “*No sabe*”.

La puntuación media que se ha obtenido en cuanto a las responsabilidades del gobierno es 2,99, lo que significa que el alumnado reconoce y asigna de forma mixta como responsabilidad del gobierno las opciones propuestas. El valor obtenido para la Desviación típica es 0,65, es decir, que no existen grandes diferencias en la puntuación de los ítems.

La Tabla 24 muestra la media de las puntuaciones en cada uno de los ítems de la sección.

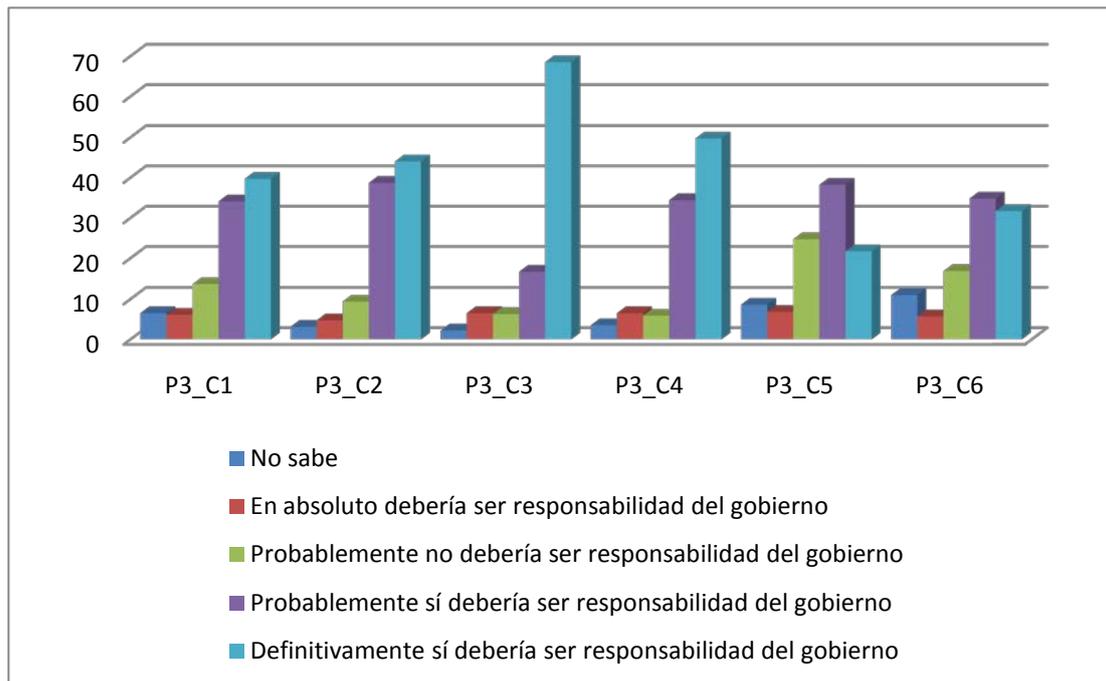
Ítems	Variable	Media
Garantizar un trabajo para todo el que lo quiera	P3_C1	2,95
Mantener los precios bajo control	P3_C2	3,16
Proporcionar asistencia sanitaria para todos	P3_C3	3,43
Proporcionar un nivel de vida adecuado para las personas mayores	P3_C4	3,20
Proporcionar el apoyo que necesitan la industrias para su crecimiento	P3_C5	2,58
Proveer un decente estilo de vida para los desempleados	P3_C6	2,71
Reducir diferencias de ingresos y bienes entre los ciudadanos	P3_C7	2,36
Proporcionar una educación mínima gratuita para todos	P3_C8	3,34
Asegurar la igualdad de oportunidades políticas para hombres y para mujeres	P3_C9	3,30
Controlar la contaminación del medioambiente	P3_C10	2,94
Garantizar la paz y el orden dentro del país	P3_C11	3,28
Promover honestidad y un comportamiento moral entre la gente del país	P3_C12	2,62

Tabla 24: Puntuaciones medias en los ítems de la Sección C: Gobierno.

En general los estudiantes de 14 años apoyan más las ideas vertidas en los ítems de responsabilidad social y no los de economía, como responsabilidad del gobierno. Los ítems que con más frecuencia se consideran responsabilidad del gobierno son *garantizar la asistencia sanitaria para todos* y *ofrecer educación básica gratuita para todos*. Los dos ítems menos vinculados a la responsabilidad gubernamental son *reducir las diferencias en ingreso y bienes entre las personas* y *dar a las industrias el apoyo que necesitan para crecer*.

Los porcentajes de alumnado según la distribución por ítems quedan representados en los Gráficos 26 y 27.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_C1 – P3_C6

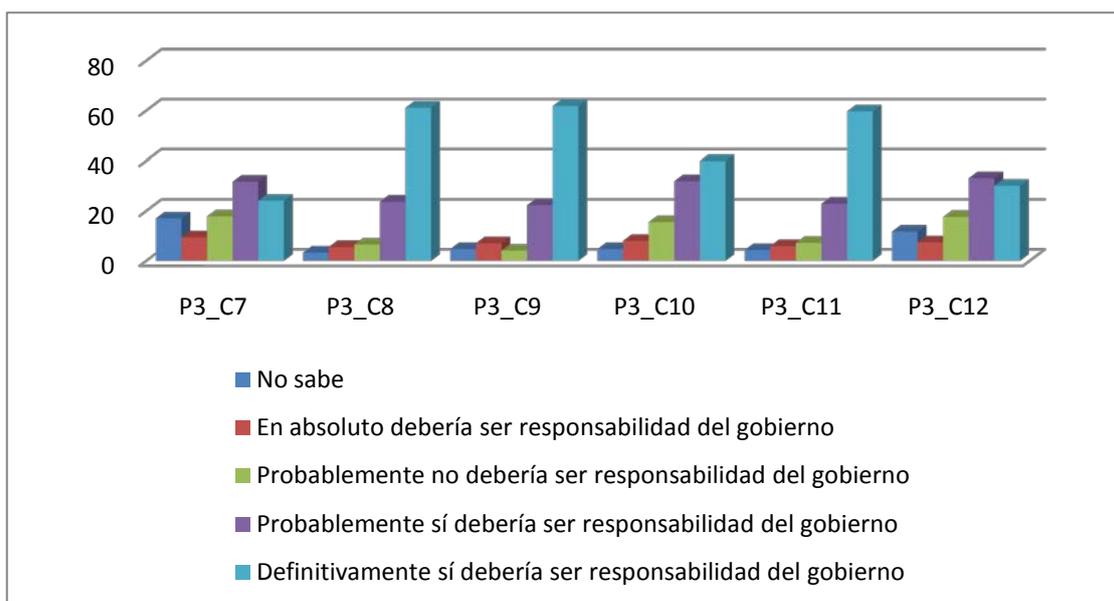


P3_C1	Garantizar un trabajo para todo el que lo quiera
P3_C2	Mantener los precios bajo control
P3_C3	Proporcionar asistencia sanitaria para todos
P3_C4	Proporcionar un nivel de vida adecuado para las personas mayores
P3_C5	Proporcionar el apoyo que necesitan la industrias para su crecimiento
P3_C6	Proveer un decente estilo de vida para los desempleados

Gráfico 25: Porcentaje de alumnado Sección C: Variables P3_C1 – P3_C6.

En el Gráfico 25 se observa un porcentaje muy alto de alumnado que considera que *proporcionar asistencia sanitaria* (casi 70%) y *garantizar un buen nivel a las personas mayores* (más del 40%) son definitivamente responsabilidad del gobierno. Entre las opciones que el alumnado a señalado como no responsabilidades del gobierno en mayor proporción se encuentra el *apoyo a las industrias*.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_C7 – P3_C12



P3_C7	Reducir diferencias de ingresos y bienes entre los ciudadanos
P3_C8	Proporcionar una educación mínima gratuita para todos
P3_C9	Asegurar la igualdad de oportunidades políticas para hombres y para mujeres
P3_C10	Controlar la contaminación del medioambiente
P3_C11	Garantizar la paz y el orden dentro del país
P3_C12	Promover honestidad y un comportamiento moral entre la gente del país

Gráfico 26: Porcentaje de alumnado Sección C: Variables P3_C7 – P3_C12.

El alumnado, como adelantábamos, considera en mayor proporción como responsabilidades del gobierno los asuntos sociales y en menor medida los económicos. Definen como responsabilidad del gobierno *la garantía de educación mínima gratuita para todos y todas, de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y de paz dentro del país*. Consideran en menor medida que *reducir los ingresos y bienes entre ciudadanos* sea responsabilidad del gobierno.

En cuanto a la comparativa por sexo, a continuación se exponen las puntuaciones medias de hombre y mujeres en esta sección. Se observa una leve diferencia, siendo la media de los hombres algo superior a la de las mujeres, aunque finalmente el contraste T para muestras independientes no

determina diferencias estadísticamente significativas ($T(509) = -1.185$, $p = 0.237$) para estas puntuaciones.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	263	2,9547	0,68648
Hombres	248	3,0239	0,62937

Tabla 25: Puntuación media de hombres y mujeres en la Sección C: Gobierno.

- *Sección D: Confianza en las instituciones públicas*

Incluye ítems que preguntan sobre el grado de confianza que los estudiantes tienen en las principales instituciones públicas, entre las que se encuentran las instituciones políticas, los medios, las Naciones Unidas, las escuelas y la gente del país. Se ha realizado un análisis de fiabilidad, en el que se ha obtenido un coeficiente alfa de 0.75.

Ante la cuestión *Confías en cada una de las siguientes instituciones*, la escala de respuestas fue 4=siempre, 3=la mayoría de las veces, 2=solo algunas veces y 1=nunca. Se añadió No sabe, con un valor de 0.

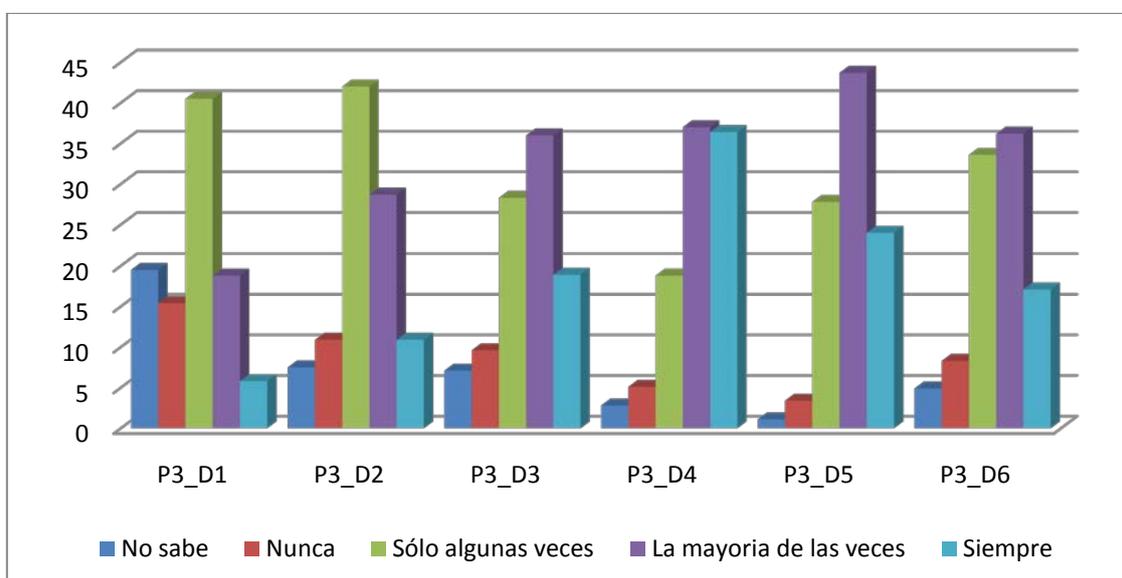
Ítems Sección D: Responsabilidades de las instituciones	Variables	Media
El gobierno nacional	P3_D1	1,76
El ayuntamiento o gobierno municipal	P3_D2	2,25
Los tribunales de justicia	P3_D3	2,50
La policía	P3_D4	2,99
Las noticias de la televisión	P3_D5	2,86
Las noticias en la radio	P3_D6	2,52
Las noticias de la prensa	P3_D7	2,56
Los partidos políticos	P3_D8	1,82
Las Naciones Unidas	P3_D9	2,47
Los Centros Educativos	P3_D10	3,17

El Congreso	P3_D11	1,99
La gente que vive en España	P3_D12	2,67

Tabla 26: Puntuaciones medias de la Sección D: Confianza en las instituciones.

Los centros educativos son las instituciones en las que más confían los estudiantes y el gobierno y los partidos políticos los que menos confianza les inspiran. Los medios informativos se encuentran en una posición intermedia. Tras analizar los porcentajes de alumnado que se define por cada una de las opciones propuestas, se han representado en los Gráficos 28 y 29.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_D1 – P3_D6



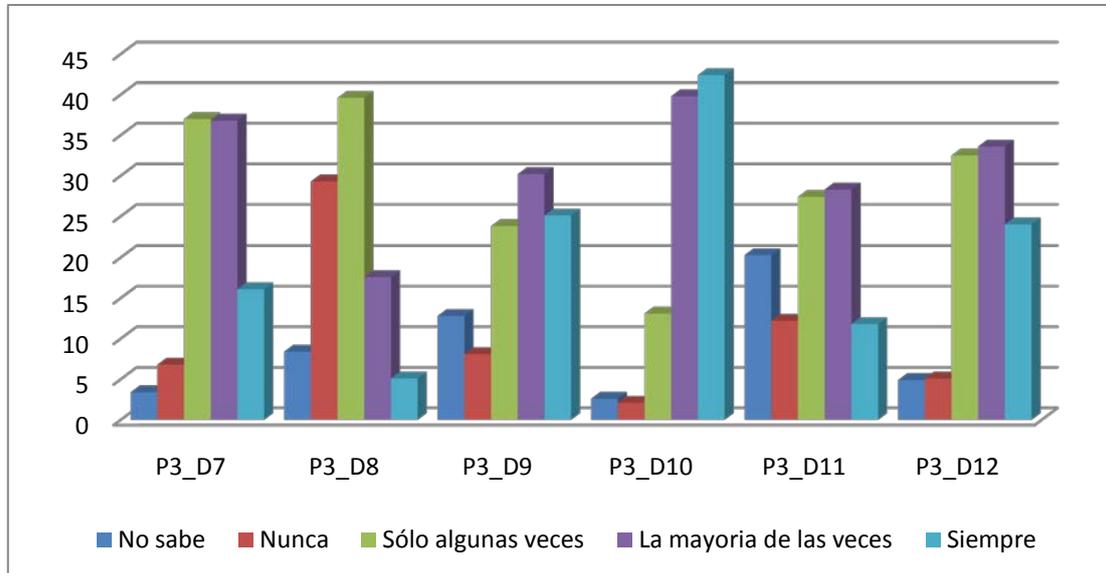
P3_D1	El gobierno nacional
P3_D2	El ayuntamiento o gobierno municipal
P3_D3	Los tribunales de justicia
P3_D4	La policía
P3_D5	Las noticias de la televisión
P3_D6	Las noticias en la radio

Gráfico 27: Porcentaje de alumnado Sección D: Variables P3_D1 – P3_D6.

La policía (más de un 35%) y *las noticias de televisión* (entre un 20 y un 25%) son las instituciones en las que más confían los jóvenes. Confía en *las noticias de radio* la mayoría de las veces un 35% del alumnado y sólo algunas veces lo hacen en *los tribunales de justicia* (más del 40%). En contraste, sólo el

10% confía siempre en *el ayuntamiento o gobierno local*, y más del 15% nunca confiaría en *el gobierno nacional*.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_D7 – P3_D12



P3_D7	Las noticias de la prensa
P3_D8	Los partidos políticos
P3_D9	Las Naciones Unidas
P3_D10	Los Centros Educativos
P3_D11	El Congreso
P3_D12	La gente que vive en España

Gráfico 28: Porcentaje de alumnado Sección D: Variables P3_D7 – P3_D12.

Entre el 40 y el 45% del alumnado confía siempre en *los Centros educativos* y entre un 20 y un 25% confía siempre en *las Naciones Unidas* y en *la gente de España*. Más del 35% de alumnado confía la mayoría de las veces en *las noticias de prensa*. Sin embargo, sólo entre un 5 y un 10% confía siempre en *los partidos políticos* y casi el 30% manifiesta no confiar nunca en los mismos.

Al realizar la comparación de puntuaciones medias por sexo, con un valor de p inferior a 0.05, se comprueba que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación entre hombres y mujeres ($T(530) = -2.877$, $p = 0.004$), siendo mayor la confianza de los hombres en las instituciones.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	276	2,3964	0,52802
Hombres	256	2,5329	0,56585

Tabla 27: Puntuación media de hombres y mujeres en la Sección D: Confianza en las instituciones.

- *Sección E: Nuestro país*

La identidad nacional es el eje principal de esta sección, en la que se exploran las actitudes y sentimientos positivos de patriotismo en los estudiantes. Al realizar el análisis de fiabilidad, se obtuvo un coeficiente alfa de 0.76. Las opciones de respuesta van desde totalmente en desacuerdo=1, hasta totalmente de acuerdo=4, pasando por valores intermedios de 2=en desacuerdo y 3=de acuerdo. La puntuación media obtenida en esta sección es 2.70, con una desviación típica de 0.65. Estamos, por tanto, ante puntuaciones que oscilan entre valores mixtos. La Tabla 28 muestra las puntuaciones medias por ítem.

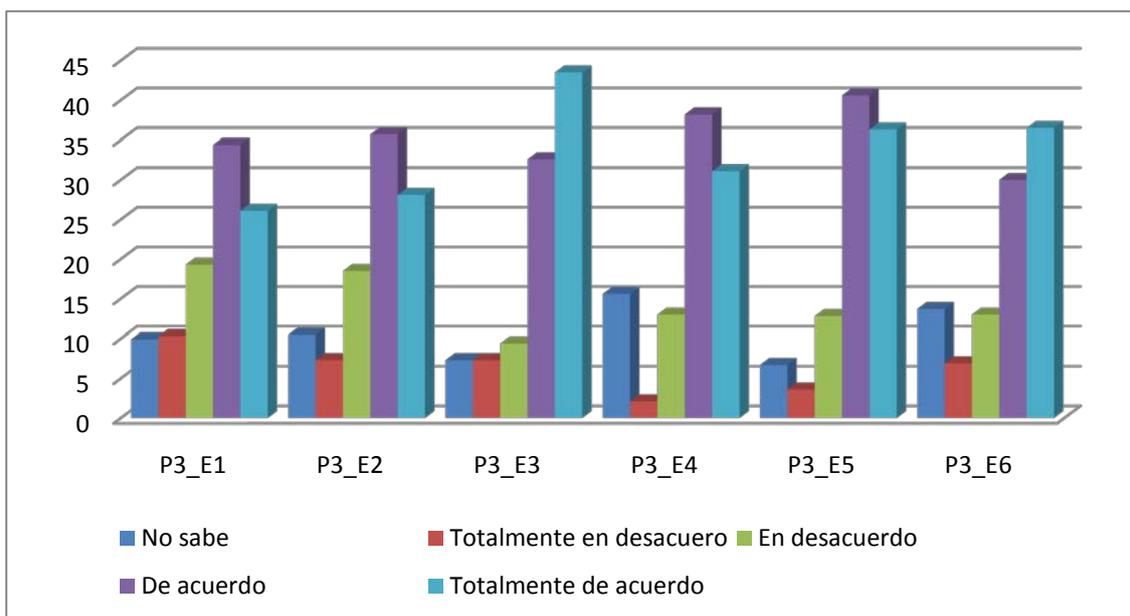
Ítems de la Sección E: Nuestro país	Variables	Media
Para ayudar a proteger el empleo en España, deberíamos comprar productos hechos en este país	P3_E1	2,56
Deberíamos evitar que otros países influyan en las decisiones políticas de España.	P3_E2	2,64
La bandera de España es importante para mí	P3_E3	2,98
Deberíamos estar siempre en alerta y detener las amenazas de otros países contra la independencia política de España	P3_E4	2,67
España merece el respeto de los otros países por nuestros logros	P3_E5	2,96
Hay poco de qué enorgullecerse en la historia de España	P3_E6	2,69
Amo a España	P3_E7	3,02
La gente debería apoyar a su país incluso si está haciendo algo incorrecto	P3_E8	2,06
España debería estar orgulloso de lo que ha conseguido	P3_E9	2,83
El himno nacional de España es importante para mí	P3_E10	2,84
Preferiría vivir permanentemente en otro país	P3_E11	2,95
Deberíamos evitar que los extranjeros influyan en las tradiciones y cultura de España	P3_E12	2,27

Tabla 28: Puntuaciones medias de los ítems en la Sección E: Nuestro país.

En general los estudiantes se muestran de acuerdo con la afirmación amo a *mi país*. En respuesta a los ítems sobre protección del país ante la influencia externa los estudiantes reflejan actitudes mixtas, obteniendo mayores medias los ítems que hacen alusión a actitudes positivas ante el propio país. No se han obtenido puntuaciones por debajo de 2.00.

La distribución de alumnado se ha representado en los Gráficos 30 y 31.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_E1 – P3_E6

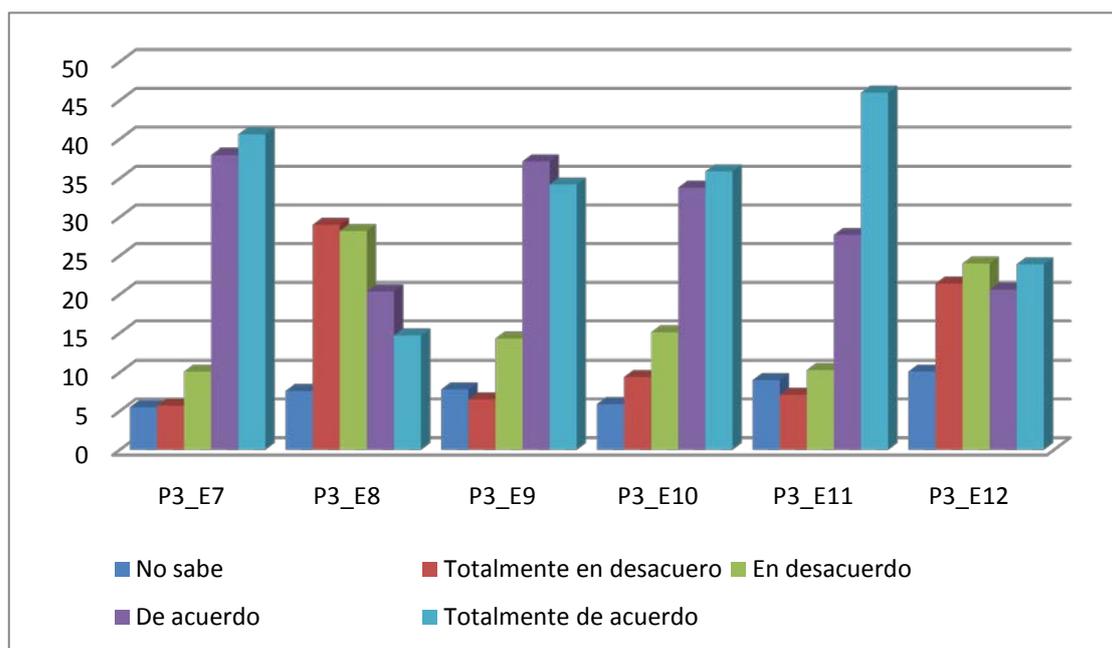


P3_E1	Para ayudar a proteger el empleo en España, deberíamos comprar productos hechos en este país
P3_E2	Deberíamos evitar que otros países influyan en las decisiones políticas de España.
P3_E3	La bandera de España es importante para mí
P3_E4	Deberíamos estar siempre en alerta y detener las amenazas de otros países contra la independencia política de España
P3_E5	España merece el respeto de los otros países por nuestros logros
P3_E6	Hay poco de qué enorgullecerse en la historia de España

Gráfico 29: Porcentaje de alumnado Sección E: Variables P3_E1 – P3_E6.

Las distribuciones mostradas en el Gráfico 29 indican que entre el 40 y el 45% del alumnado está totalmente de acuerdo con que *la bandera de España es importante*. Entre el 25 y el 35% está totalmente de acuerdo con todos los ítems y entre el 30 y el 40 se muestra de acuerdo.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_E7 – P3_E12



P3_E7	Amo a España
P3_E8	La gente debería apoyar a su país incluso si está haciendo algo incorrecto
P3_E9	España debería estar orgulloso de lo que ha conseguido
P3_E10	El himno nacional de España es importante para mí
P3_E11	Preferiría vivir permanentemente en otro país
P3_E12	Deberíamos evitar que los extranjeros influyan en las tradiciones y cultura de España

Gráfico 30: Porcentaje de alumnado Sección E: Variables P3_E7 – P3_E12.

En general el alumnado tiene sentimientos altamente positivos hacia España, estando totalmente de acuerdo con la afirmación *amo a España* casi un 40% del alumnado. Sin embargo, un 45% estaría totalmente de acuerdo con vivir en otro país.

Al realizar comparaciones entre las puntuaciones medias por sexo, se observa un valor superior en la correspondiente a los hombres. Al aplicar la prueba T para muestras independientes se observa que p es menor a 0.05. Por tanto, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en entre hombres y mujeres (T(521)=-4.391, p=0.000), mostrando los hombres mayor grado de identidad nacional que las mujeres.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	271	2,5873	0,65464
Hombres	252	2,8343	0,62972

Tabla 29: Puntuaciones medias por sexo en la Sección E: Nuestro país.

- *Sección F: Oportunidades 1*

Contiene ítems que exploran la percepción de los estudiantes respecto a las oportunidades que tienen en este país ciertos grupos vulnerables. De los 6 ítems que forman esta sección, los dos referidos a las oportunidades de las mujeres están formulados en negativo y, por tanto, se ha invertido su calificación. Los cuatros restantes, que hacen referencia a grupos étnicos o familias desfavorecidas, también están formulados en negativo y se ha procedido de igual manera a invertir su calificación. Al realizar un análisis de la fiabilidad de los 6 elementos que componen esta sección se ha obtenido un coeficiente alfa de 0.76.

Se cuestionaba sobre las oportunidades que creen que tienen ciertos grupos, siendo las opciones de respuesta “*totalmente en desacuerdo*”=1, “*en desacuerdo*”=2, “*de acuerdo*”=3 y “*totalmente de acuerdo*”=4. La opción “no sabe” tiene un valor asignado de 0.

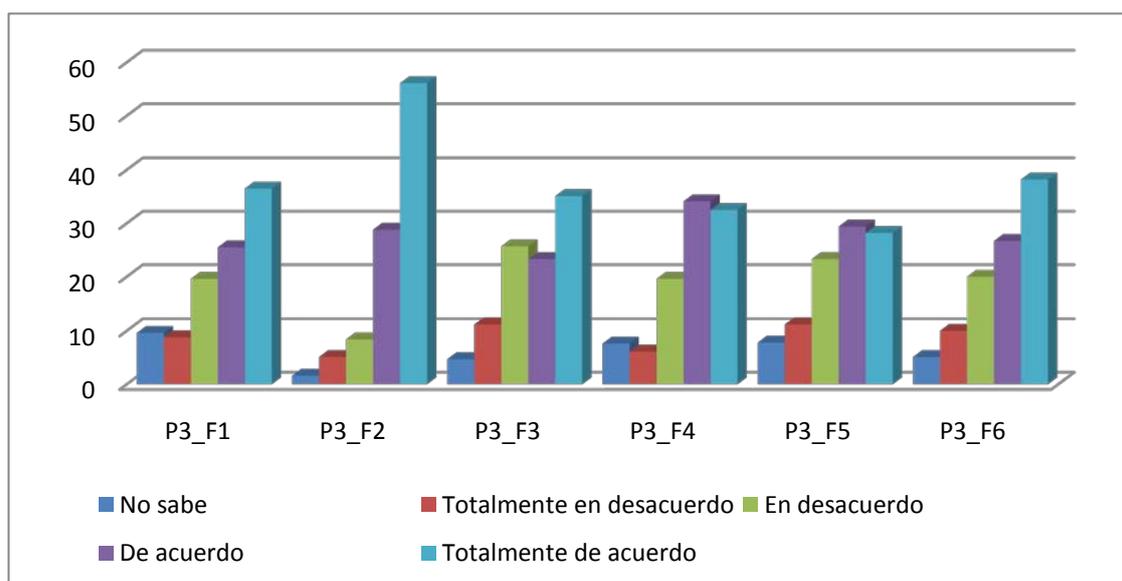
Se ha obtenido una puntuación media total de 2,86, valor que interpretamos como mixto. En la Tabla 30 se ofrecen las puntuaciones medias que se han obtenido en cada ítem.

Ítems Sección F: Oportunidades 1	Variables	Media
Los niños que pertenecen a ciertos grupos étnicos (inmigrantes, nacionalistas, raciales) tienen menos oportunidades que otros niños para conseguir una buena educación superior en España	P3_F1	2,70
Las chicas tienen menos oportunidades que los chicos para conseguir una buena educación superior en España	P3_F2	3,33
Los niños de familias desfavorecidas tienen menos oportunidades que otros para conseguir una buena educación superior en España	P3_F3	2,73
Los niños que viven en zonas rurales tienen menos oportunidades que otros para conseguir una buena educación superior en España	P3_F4	2,78
Los adultos que pertenecen a grupos étnicos (inmigrantes, nacionalistas, raciales) tienen menos oportunidades que otros para conseguir un buen trabajo en España	P3_F5	2,59
Las mujeres tienen menos oportunidades para conseguir trabajo en España	P3_F6	2,83

Tabla 30: Puntuaciones medias de la Sección F: Oportunidades 1.

Las puntuaciones medias son, en general, mixtas. Sin embargo, ante la inversión de puntuaciones que se ha realizado dada la formulación negativa de los ítems, nos encontramos con una puntuación muy superior en la afirmación sobre la minoría de oportunidades de las chicas en la educación, donde el valor de la media es muy superior, manifestándose el alumnado totalmente en desacuerdo con dicha cuestión. La distribución de alumnado se muestra descriptivamente en el Gráfico 31.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_F1 – P3_F6



P3_F1	Los niños que pertenecen a ciertos grupos étnicos (inmigrantes, nacionalistas, raciales) tienen menos oportunidades que otros niños para conseguir una buena educación superior en España
P3_F2	Las chicas tienen menos oportunidades que los chicos para conseguir una buena educación superior en España
P3_F3	Los niños de familias desfavorecidas tienen menos oportunidades que otros para conseguir una buena educación superior en España
P3_F4	Los niños que viven en zonas rurales tienen menos oportunidades que otros para conseguir una buena educación superior en España
P3_F5	Los adultos que pertenecen a grupos étnicos (inmigrantes, nacionalistas, raciales) tienen menos oportunidades que otros para conseguir un buen trabajo en España
P3_F6	Las mujeres tienen menos oportunidades para conseguir trabajo en España

Gráfico 31: Porcentaje de alumnado Sección F: Variables P3_F1 – P3_F6.

Casi el 60% del alumnado está totalmente en desacuerdo con el enunciado negativo sobre la menor oportunidad de las chicas de conseguir una buena educación (se ha invertido la calificación). En general, entre el 25 y el 40% del alumnado se muestra totalmente en desacuerdo con los enunciados negativos sobre las menores oportunidades que ciertos grupos étnicos, familias desfavorecidas o niños y niñas de zonas rurales y entre un 20 y un 30% afirma estar en desacuerdo con la minoría de oportunidades de dichos grupos.

En cuanto a la comparativa de puntuaciones medias por sexo, se observa una ligera diferencia entre hombres y mujeres, siendo la media de las mujeres ligeramente superior. Tras realizar la prueba T para muestras independientes no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la puntuación ($T(507)=0.554, p=0.580$).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	268	2,8427	0,80998
Hombres	241	2,8036	0,77604

Tabla 31: Puntuaciones medias por sexo en la Sección F: Oportunidades 1.

- *Sección G: Oportunidades 2*

Contiene ítems que indagan en la percepción de los estudiantes con respecto a las oportunidades y derechos que deberían tener ciertos grupos vulnerables. Está compuesta por 14 ítems, de los que seis hacen referencia a

los derechos que deberían tener las mujeres y ocho a los derechos de determinados grupos étnicos y grupos antidemocráticos. Algunos de los ítems están formulados en negativo y la calificación final ha sido invertida. Se ha tomado la decisión de eliminar el ítem 14, ya que en algunas de las copias de los test este ítem aparecía borroso y, por tanto, sin contestar.

Las opciones de respuesta a cada ítem son 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=totalmente de acuerdo. La opción “no sabe” tiene un valor de 0. La media total de puntuaciones de la escala es 2.95. A continuación se exponen las puntuaciones medias de cada ítem (Tabla 32).

Ítems Sección F: Oportunidades 2	Variab	Medi
Las mujeres deberían formar parte de las oficinas públicas y del gobierno al igual que los hombres	P3_G1	3,35
Todos los grupos étnicos (racial, nacional) deberían tener igualdad de oportunidades para conseguir una buena educación en España	P3_G2	3,11
Miembros de los grupos antidemocráticos (grupos que van en contra de la democracia) no deberían hablar de sus ideas en televisión*	P3_G3	2,34
Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombre en todos los sentidos	P3_G4	3,47
Todos los grupos étnicos (raciales o nacionales) deberían tener igualdad de oportunidades para tener buenos trabajos de España	P3_G5	2,98
Las mujeres deberían quedarse fuera de la política*	P3_G6	3,33
Miembros de grupos anti-democráticos deberían tener prohibida la organización de demostraciones pacíficas*	P3_G7	2,30
Los colegios deberían enseñar a los estudiantes a respetar a los miembros de todos los grupos étnicos	P3_G8	3,14
Cuando los trabajos son escasos, los hombres tienen más derecho que las mujeres*	P3_G9	3,14
Los miembros de los grupos anti-democráticos deberían tener prohibido trabajar en una oficina pública*	P3_G10	2,21
Los hombres y las mujeres deberían cobrar igual cuando ambos poseen el mismo trabajo	P3_G11	3,56
Los miembros de grupos étnicos deberían ser animados a presentarse en la elección para trabajar en una oficina pública	P3_G12	2,45
Los hombres están mejor cualificados para ser líderes políticos que las mujeres*	P3_G13	3,01

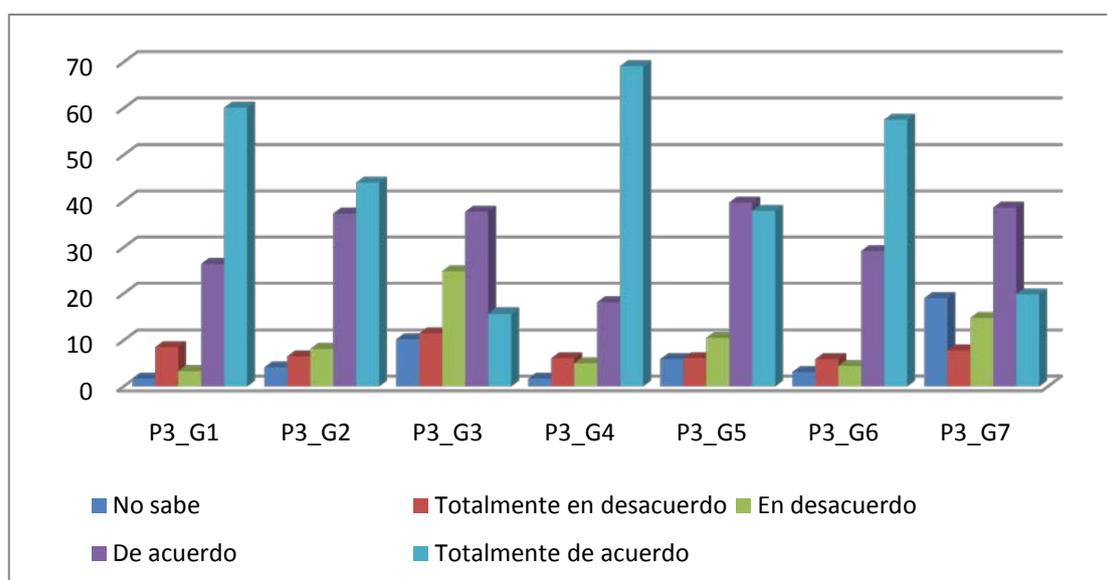
*Ítems cuya puntuación se ha invertido por estar formulados en negativo.

Tabla 32: Puntuaciones medias de la Sección G: Oportunidades 2.

Los ítems formulados en negativo han obtenido una puntuación media que no indica actitudes negativas hacia las mujeres o los grupos étnicos y antidemocráticos. El ítem *las mujeres deberían quedarse fuera de la política* tiene un promedio que indica que la mayoría del alumnado está totalmente en desacuerdo (puntuación invertida). Lo mismo ocurre con el ítem *ante trabajos escasos, los hombres tienen más derechos que las mujeres*, con el que el alumnado se muestra totalmente en desacuerdo. En general los jóvenes se muestran totalmente en desacuerdo con los enunciados negativos sobre los derechos de las mujeres.

A continuación se muestra la distribución de porcentajes según los ítems propuestos.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_G1 – P3_G7

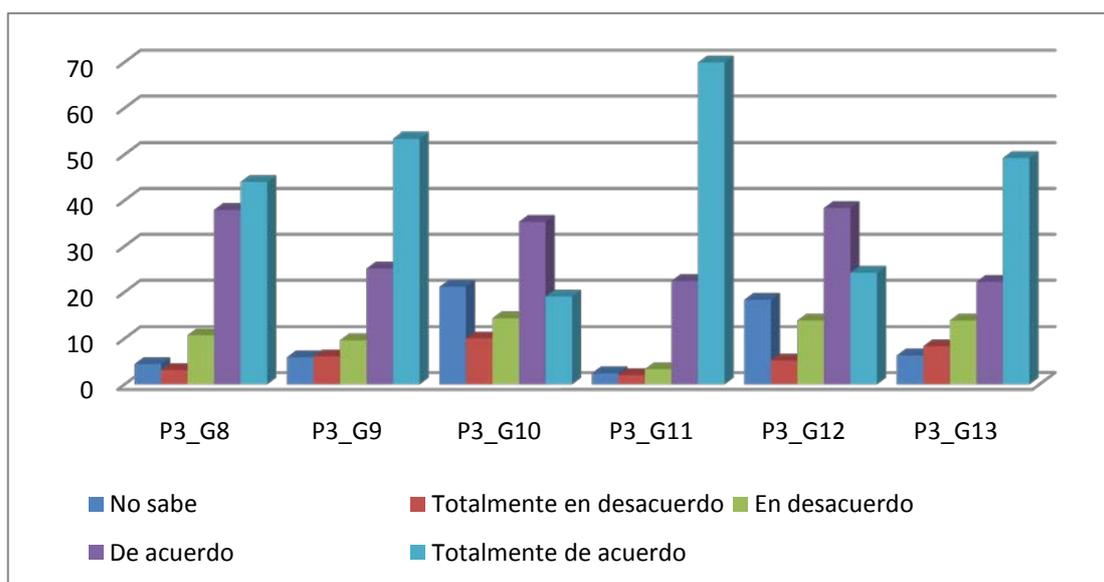


P3_G1	Las mujeres deberían formar parte de las oficinas públicas y del gobierno al igual que los hombres
P3_G2	Todos los grupos étnicos (racial, nacional) deberían tener igualdad de oportunidades para conseguir una buena educación en España
P3_G3	Miembros de los grupos antidemocráticos (grupos que van en contra de la democracia) no deberían hablar de sus ideas en televisión*
P3_G4	Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombre en todos los sentidos
P3_G5	Todos los grupos étnicos (raciales o nacionales) deberían tener igualdad de oportunidades para tener buenos trabajos de España
P3_G6	Las mujeres deberían quedarse fuera de la política*
P3_G7	Miembros de grupos anti-democráticos deberían tener prohibida la organización de demostraciones pacíficas*

Gráfico 32: Porcentaje de alumnado Sección G: Variables P3_G1 – P3_G7.

La mayoría de los alumnos y alumnas no muestran actitudes negativas ante las mujeres o los grupos antidemocráticos. Casi un 70% está totalmente de acuerdo con que las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres. Casi un 60% se muestra totalmente en desacuerdo (puntuación invertida) con que las mujeres se queden fuera de la política y un porcentaje similar está totalmente de acuerdo con que las mujeres formen parte de las oficinas públicas y del gobierno en la misma medida que los hombres.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_G8 – P3_G13



P3_G8	Los colegios deberían enseñar a los estudiantes a respetar a los miembros de todos los grupos étnicos
P3_G9	Cuando los trabajos son escasos, los hombres tienen más derecho que las mujeres*
P3_G10	Los miembros de los grupos anti-democráticos deberían tener prohibido trabajar en una oficina pública*
P3_G11	Los hombres y las mujeres deberían cobrar igual cuando ambos poseen el mismo trabajo
P3_G12	Los miembros de grupos étnicos deberían ser animados a presentarse en la elección para trabajar en una oficina pública
P3_G13	Los hombres están mejor cualificados para ser líderes políticos que las mujeres*

Gráfico 33: Porcentaje de alumnado Sección G: Variables P3_G8 – P3_G13.

Casi un 70% del alumnado se muestra totalmente de acuerdo con que mujeres y hombres ganen lo mismo al realizar igual trabajo. Más del 50% del alumnado está totalmente en desacuerdo con el enunciado negativo sobre el derecho de las mujeres cuando los trabajos son escasos. Un porcentaje un poco menor (ente el 40 y el 50%) está totalmente en desacuerdo con la manera

negativa de enunciar la preparación de hombres y mujeres para ser líderes políticos.

Se ha realizado una comparación entre las puntuaciones medias por sexo, aplicando la prueba T para muestras independientes. La media de las mujeres es ligeramente superior a la de los hombres, y el valor p inferior a 0.05 indica que sí existen diferencias significativas entre las puntuaciones por sexo.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	223	3,0152	0,58065
Hombres	235	2,8985	0,58178
Prueba T	T (456)=2.147, p=0.034		

Tabla 33: Puntuaciones medias por sexo en la Sección G: Oportunidades 2.

- *Sección H: Inmigrantes*

Incluye ítems sobre la percepción de los estudiantes con respecto a los derechos y deberes de los inmigrantes. Contiene ocho ítems, algunos de los cuales se referían a los derechos de los inmigrantes y otros a las oportunidades para que los inmigrantes pudieran conservar su lengua y sus costumbres. Se intenta, por tanto, indagar en las actitudes que los jóvenes tienen hacia los inmigrantes. Tras el análisis de fiabilidad de la escala, se ha obtenido un coeficiente alfa de 0.74.

Se pidió a los alumnos y alumnas que, ante una serie de afirmaciones sobre los inmigrantes, se mostraran “totalmente en desacuerdo”=1, “en desacuerdo”=2, “de acuerdo”=3 o “totalmente de acuerdo”=4. A la opción de respuesta “No sé” se le dio un valor de 0. Se ha obtenido una puntuación media total en la sección de 2.73. Dos de los ítems están enunciados en negativo, por lo que se ha invertido su calificación. En la Tabla 34 se muestran las puntuaciones medias para cada uno de los ítems de la sección.

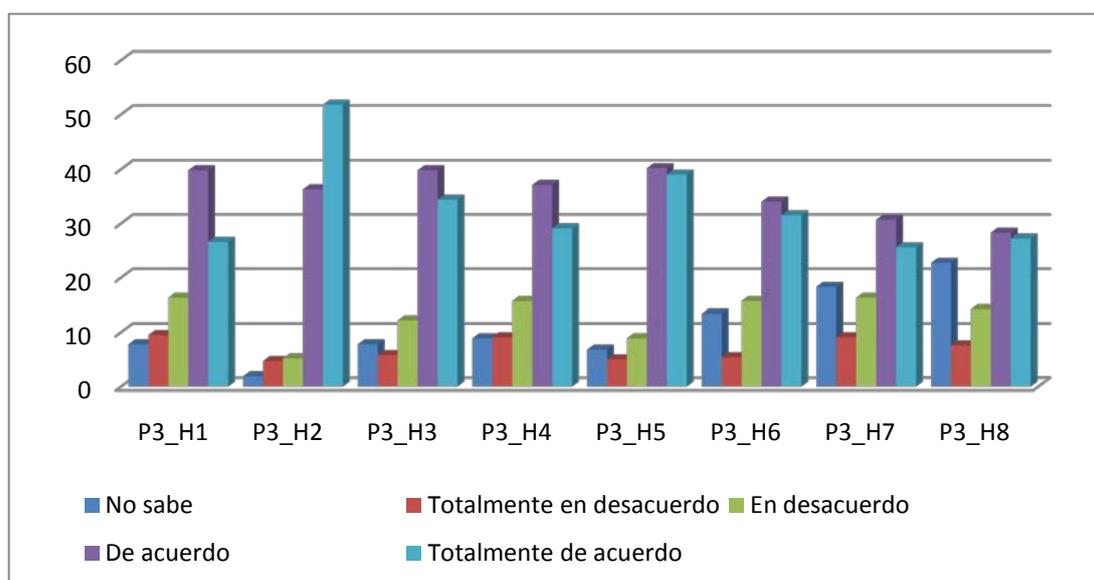
Ítems Sección H: Inmigrantes	Variables	Media
Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener su propia lengua	P3_H1	2,68
Los niños de los inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades para la educación que otros niños del país poseen	P3_H2	3,31
Los inmigrantes que viven en nuestro país durante varios años deberían tener la oportunidad de votar en unas elecciones	P3_H3	2,87
Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener sus propias costumbres y estilo de vida	P3_H4	2,68
Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todo el mundo del país tiene	P3_H5	3,00
Los inmigrantes deberían tener prohibido tomar parte en la actividad política	P3_H6	2,65
Teniendo inmigrantes se hace difícil que el país esté unido y sea patriótico	P3_H7	2,36
Todos los países deberían aceptar refugiados que tratan de escapar de guerras o persecuciones políticas en otros países	P3_H8	2,30

Tabla 34: Puntuaciones medias de los ítems Sección H: Inmigrantes.

En general los jóvenes presentan actitudes positivas hacia los inmigrantes. Las afirmaciones de los derechos de los inmigrantes a recibir la misma educación y a tener los mismos derechos de los demás miembros del país han obtenido una puntuación media superior al 3, lo que significa que la mayoría del alumnado está totalmente de acuerdo con ellas.

La distribución de alumnado en cada ítem se muestra en el Gráfico 35.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_H1 – P3_H8



P3_H1	Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener su propia lengua
P3_H2	Los niños de los inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades para la educación que otros niños del país poseen
P3_H3	Los inmigrantes que viven en nuestro país durante varios años deberían tener la oportunidad de votar en unas elecciones
P3_H4	Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener sus propias costumbres y estilo de vida
P3_H5	Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todo el mundo del país tiene
P3_H6	Los inmigrantes deberían tener prohibido tomar parte en la actividad política
P3_H7	Teniendo inmigrantes se hace difícil que el país esté unido y sea patriótico
P3_H8	Todos los países deberían aceptar refugiados que tratan de escapar de guerras o persecuciones políticas en otros países

Gráfico 34: Porcentaje de alumnado Sección H: Variables P3_H1 – P3_H8.

Más del 50% de los jóvenes encuestados están totalmente de acuerdo, y casi el 40% está de acuerdo, con que los inmigrantes deben tener derecho a iguales oportunidades educativas. Los derechos de los inmigrantes a mantener sus costumbres, conservar su lengua y tener en general los mismos derechos, del 30 y al 40% está totalmente de acuerdo, y entre un 20 y un 30% dice estar de acuerdo. Casi un 6% del alumnado se muestra totalmente en desacuerdo con que los inmigrantes que durante mucho tiempo viven en España tengan derecho a votar.

Las puntuaciones medias de hombres y mujeres son prácticamente iguales. Al aplicar la prueba T para muestras independientes se ha demostrado que no existen diferencias significativas por sexo ($T(512) = -0.109$, $p = 0.913$)

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	264	2,7268	0,76676
Hombres	250	2,7340	0,72455

Tabla 35: Puntuaciones medias por sexo en la Sección H: Inmigrantes.

- *Sección I: El Sistema político*

El interés político y la búsqueda de información es un prerrequisito para una participación responsable en los asuntos públicos. Esta sección incluye ítems que exploran el interés político de los estudiantes. El interés político se puede

relacionar con las actitudes de los estudiantes y con su concepto de ciudadanía y democracia. Esta sección está formada por 10 ítems, de los que uno mide concretamente el interés del alumnado en la política. Los nueve restantes recogen en punto de vista de éstos sobre asuntos relacionados con la política. Se ha obtenido un coeficiente alfa de 0.73.

Las opciones de respuesta incluyen “totalmente en desacuerdo”=1, “en desacuerdo”=2, “de acuerdo”=3 y “totalmente de acuerdo”=4. La opción “no sé” tiene un valor de 0. La puntuación media de la sección es 2.06, lo que indica un interés moderado por los asuntos políticos. Las medias en los diferentes ítems de la sección están representadas en la Tabla 36.

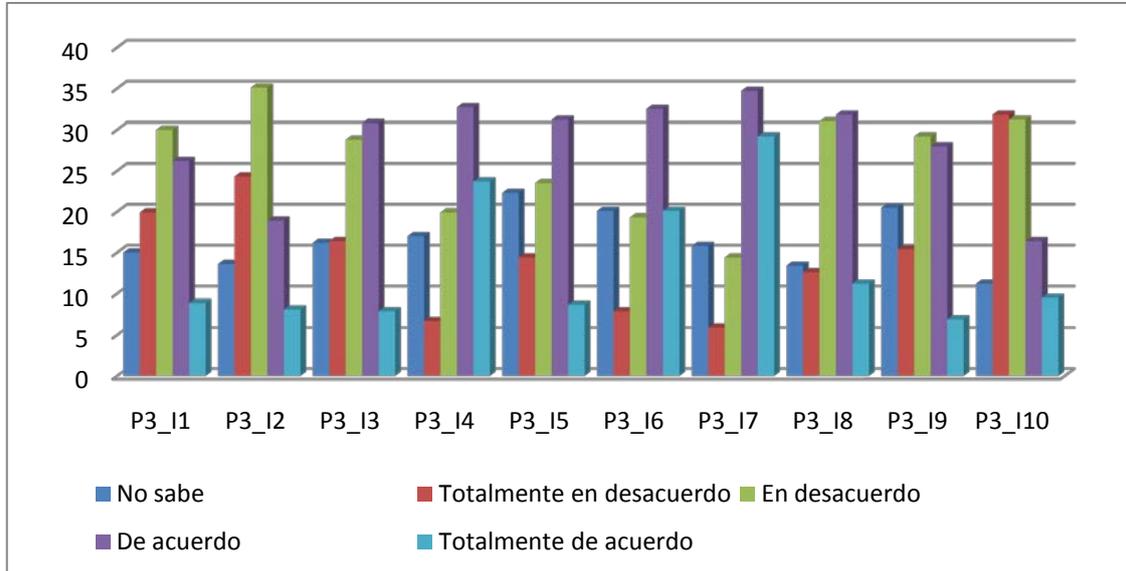
Ítems de la Sección I: El sistema político	Variables	Media
El gobierno se interesa mucho por lo que pensamos sobre las nuevas leyes	P3_I1	1,94
Sé más de política que mucha gente de mi edad	P3_I2	1,84
El gobierno hace lo mejor para encontrar lo que la gente quiere	P3_I3	1,98
Los líderes poderosos del gobierno se interesan poco por las opiniones de la gente	P3_I4	2,39
Cuando los asuntos políticos o problemas han sido discutidos, yo normalmente tengo algo que decir	P3_I5	1,90
En este país unos pocos individuos tienen poder político mientras el resto de la gente no tiene	P3_I6	2,25
Los políticos rápidamente olvidan las necesidades de los votantes que los eligieron	P3_I7	2,56
Soy capaz de entender los asuntos políticos fácilmente	P3_I8	2,15
Cuando la gente se organiza para pedir cambios, los líderes en el gobierno escuchan	P3_I9	1,85
Me interesa la política	P3_I10	1,81

Tabla 36: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección I: El sistema político.

El ítem que les pregunta sobre su interés por la política tiene una media de 1.81, lo que significa que la mayoría de los alumnos está en desacuerdo con esa afirmación. En general los ítems tienen medias inferiores al resto de las secciones de la encuesta. Los alumnos y alumnas se muestran de acuerdo con que los políticos olvidan las necesidades de sus votantes y con que los líderes

políticos se interesan poco por las opiniones de la gente. La distribución de porcentajes por ítem queda reflejada en el Gráfico 36.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_I1 – P3_I10



P3_I1	El gobierno se interesa mucho por lo que pensamos sobre las nuevas leyes
P3_I2	Sé más de política que mucha gente de mi edad
P3_I3	El gobierno hace lo mejor para encontrar lo que la gente quiere
P3_I4	Los líderes poderosos del gobierno se interesan poco por las opiniones de la gente
P3_I5	Cuando los asuntos políticos o problemas han sido discutidos, yo normalmente tengo algo que decir
P3_I6	En este país unos pocos individuos tienen poder político mientras el resto de la gente no tiene
P3_I7	Los políticos rápidamente olvidan las necesidades de los votantes que los eligieron
P3_I8	Soy capaz de entender los asuntos políticos fácilmente
P3_I9	Cuando la gente se organiza para pedir cambios, los líderes en el gobierno escuchan
P3_I10	Me interesa la política

Gráfico 35: Porcentaje de alumnado Sección I: Variables P3_I1 – P3_I10.

Más del 30% del alumnado se manifiesta totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación *me interesa la política*. Un elevado porcentaje de alumnos y alumnas están totalmente de acuerdo o de acuerdo con que *los líderes políticos olvidan las necesidades de sus votantes*. En la misma línea del moderado interés que tienen los jóvenes en la política, el 35% afirma estar en desacuerdo con que *saben más de política que mucha gente de su edad*.

El análisis de frecuencias por sexo muestra diferencias entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres. Los hombres afirman estar más

interesados en la política que las mujeres. Al aplicar la prueba T para muestras independientes el valor de p inferior a 0.05 indica que sí existen diferencias significativas en las puntuaciones entre hombres y mujeres.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	262	1,9218	0,71740
Hombres	244	2,2217	0,60122
Prueba T	T(498)=0-5.11, p=0.000		

Tabla 37: Puntuaciones medias por sexo en la Sección I: El sistema político.

- *Sección J: Colegio*

El modelo que inspira ese estudio (ver Figura 37) identifica este impacto en el nivel de las interacciones con la comunidad escolar, incluyendo el cara a cara con los profesores, con otros estudiantes, y en los escenarios informales de la comunidad. La comunidad y la escuela están entre las situaciones en las cuales el individuo puede experimentar su capacidad de movilización de recursos personales internos en pro de una efectiva participación, sobre todo en el caso de los jóvenes.

Nos hemos preguntado en qué medida los estudiantes participan en la dinámica escolar y si son las escuelas lugares donde los estudiantes desarrollan prácticas de ciudadanía y confianza en su habilidad para ser participantes efectivos en una comunidad más amplia. Esta sección está formada por 7 ítems que contienen elementos de los aspectos informales de la escolaridad que se pueden considerar, como resultados de la educación cívica, o como influencias sobre ella.

Se han incluido siete ítems, cuyo índice de fiabilidad ha dado un valor alfa de 0,59. La escala de respuestas de los estudiantes en relación con su confianza en la efectividad de la participación en la escuela tiene cuatro valores, que van desde “completamente de acuerdo”=4 hasta “completamente en desacuerdo”=1. Se ha obtenido una puntuación media de 2,80, lo que indica

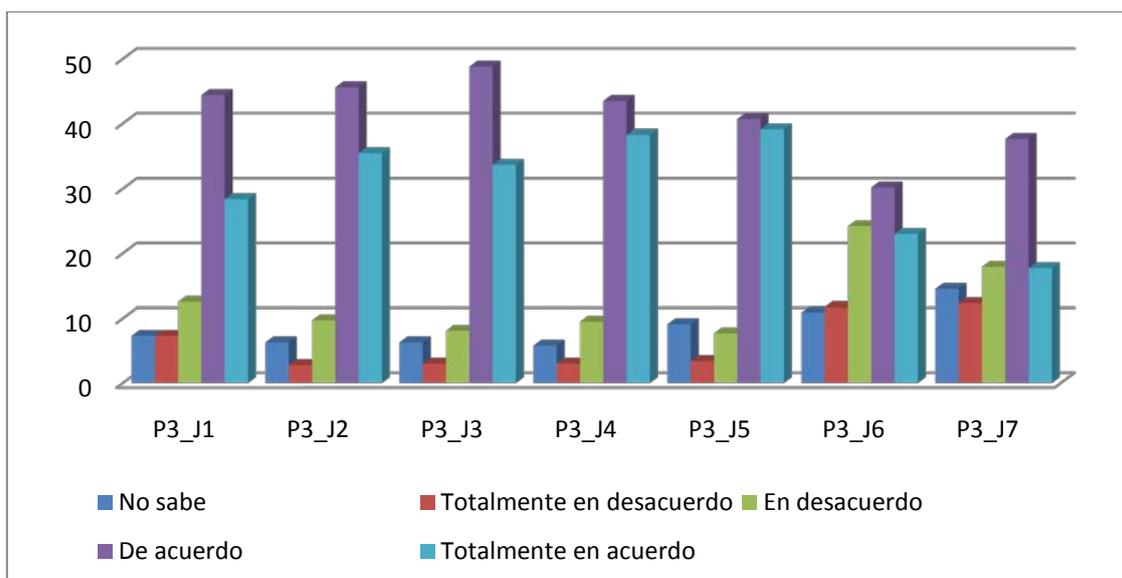
la existencia de calificaciones mixtas. En cuanto a las puntuaciones promedio por ítem, éstas reflejan que para el alumnado es importante la unión entre estudiantes para resolver asuntos en la escuela.

Ítems de la Sección J: Colegio	Variables	Media
Eligiendo a los delegados/as para sugerir cambios de cómo funciona la escuela se hace una escuela mejor	P3_J1	2,79
Muchos de los cambios positivos ocurren en la escuela cuando los estudiantes trabajan juntos	P3_J2	3,01
Organizar grupos de estudiantes para establecer sus opiniones podría ayudar a resolver problemas en la escuela	P3_J3	3,01
Si los miembros de mi clase sienten que han sido tratados injustamente, yo estaré dispuesto a ir con ellos a hablar con el profesor	P3_J4	3,06
Los estudiantes actuando juntos pueden tener más influencia sobre lo que pasa en la escuela que si los estudiantes actúan solos	P3_J5	2,97
Me interesa participar en discusiones sobre los problemas del colegio	P3_J6	2,43
Cuando los problemas de la escuela han sido discutidos yo normalmente he dicho algo	P3_J7	2,32

Tabla 38: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección J: Colegio.

Las puntuaciones medias superiores se han obtenido en los ítems sobre la organización de los estudiantes en grupos y la tendencia a actuar juntos para obtener resultados positivos. El alumnado se muestra totalmente de acuerdo con la actuación como grupo, con la unión estudiantil en pro de la mejora de su situación y de la situación del colegio. Gráficamente se puede observar la distribución de porcentajes por ítems.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_J1 – P3_J7



P3_J1	Eligiendo a los delegados/as para sugerir cambios de cómo funciona la escuela se hace una escuela mejor
P3_J2	Muchos de los cambios positivos ocurren en la escuela cuando los estudiantes trabajan juntos
P3_J3	Organizar grupos de estudiantes para establecer sus opiniones podría ayudar a resolver problemas en la escuela
P3_J4	Si los miembros de mi clase sienten que han sido tratados injustamente, yo estaré dispuesto a ir con ellos a hablar con el profesor
P3_J5	Los estudiantes actuando juntos pueden tener más influencia sobre lo que pasa en la escuela que si los estudiantes actúan solos
P3_J6	Me interesa participar en discusiones sobre los problemas del colegio
P3_J7	Cuando los problemas de la escuela han sido discutidos yo normalmente he dicho algo

Gráfico 36: Porcentaje de alumnado Sección J: Variables P3_J1 – P3_J7.

Los ítems de esta escala tratan del valor de los estudiantes que trabajan juntos en grupos o como representantes elegidos para resolver los problemas de la escuela. Aproximadamente del 30 a 40% de los estudiantes están totalmente de acuerdo y aproximadamente el 50% está de acuerdo con estos ítems. Casi el 40% está totalmente de acuerdo con acompañar a sus compañeros tratados injustamente a hablar con el profesor. Más del 10% del alumnado se muestra totalmente en desacuerdo cuando se trata de participar en discusiones sobre problemas.

La comparación de medias por sexo refleja una leve superioridad de ésta en los hombres. Al aplicar la prueba T para muestras independientes, su valor

indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en entre hombres y mujeres.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	263	2,7588	0,62783
Hombres	240	2,8399	0,61916
Prueba T	T (501)=-1.456, p=0.146		

Tabla 39: Puntuaciones medias por sexo en la Sección J: Colegio.

- *Sección K: El currículum de la escuela*

Se ha manifestado en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo la creencia de que la educación cívica está influenciada por la escolaridad, aunque también se ha defendido que esa influencia está envuelta en un conjunto mucho más amplio de sistemas que incluyen familias, grupos de pares, organizaciones de la comunidad, medios de comunicación y cultura política. Es valioso, por tanto, saber algo sobre la importancia que las escuelas dan al aprendizaje de las materias relacionadas con la educación cívica.

Ante el valor de averiguar lo que los estudiantes creen que es lo relevante en cuanto al tipo de aprendizajes que se promueven en la escuela, se han incluido 7 ítems que pretenden identificar los vacíos entre lo que la escuela intenta enseñar y lo que los estudiantes creen que están aprendiendo. Algunos de ellos tratan sobre el aprendizaje a trabajar en grupos, aprender a resolver problemas de la comunidad, actuar para proteger el ambiente, ser un ciudadano patriota, y sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales. La fiabilidad de la escala se ha obtenido mediante la aplicación del coeficiente alfa de Cronbach, que resultó ser 0.71.

Las opciones de respuesta propuestas para cada ítem van desde “totalmente en desacuerdo”=1 hasta “totalmente de acuerdo”=4. A la opción “no

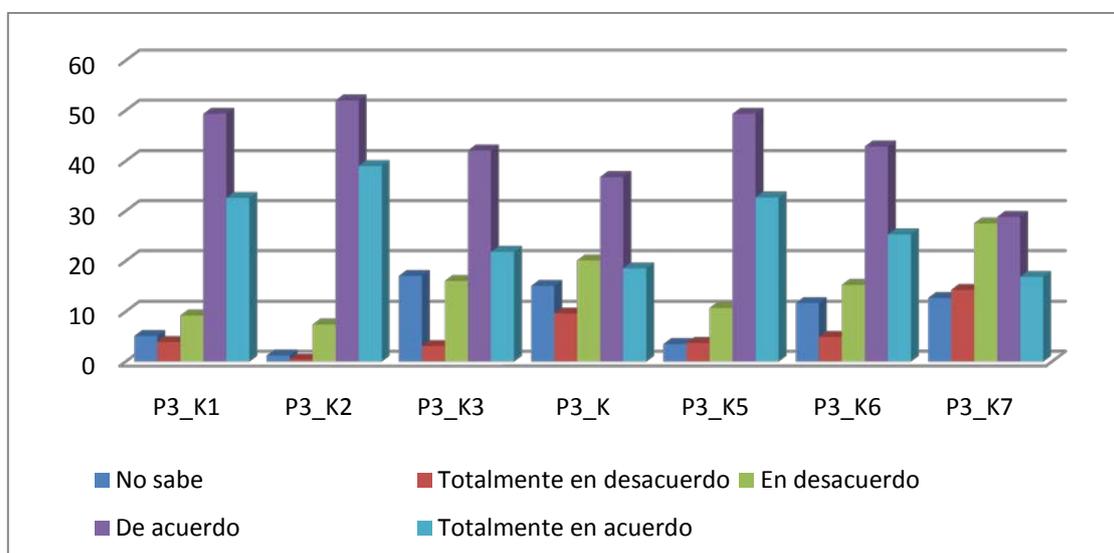
sabe” se le ha otorgado un valor de 0. La media global de calificaciones es 2.71, lo que indica la presencia de puntuaciones mixtas en los ítems.

Ítems de la Sección K: El currículum de la escuela	Variables	Media
En la escuela he aprendido a comprender a las personas que tienen ideas diferentes.	P3_K1	3,00
En la escuela he aprendido a trabajar en grupo con otros estudiantes	P3_K2	3,27
En la escuela he aprendido a la contribución de resolución de problemas en la sociedad	P3_K3	2,49
En la escuela he aprendido a ser un ciudadano patriótico y leal a mi país	P3_K4	2,34
En la escuela he aprendido a cómo actuar para proteger el medioambiente	P3_K5	3,04
En la escuela he aprendido a estar concienciado/a sobre lo que ocurre en otros países	P3_K6	2,65
En la escuela he aprendido sobre la importancia de votar en las elecciones locales y nacionales	P3_K7	2,23

Tabla 40: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección K: El currículum del colegio.

Los alumnos y alumnas se muestran totalmente de acuerdo con el aprendizaje a trabajar en grupo en las escuelas, la comprensión de las personas con ideas diferentes y el aprendizaje de la protección al medioambiente. El promedio más bajo lo ha obtenido el ítem sobre el aprendizaje en la escuela de la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_K1 – P3_K7



P3_K1	En la escuela he aprendido a comprender a las personas que tienen ideas diferentes.
P3_K2	En la escuela he aprendido a trabajar en grupo con otros estudiantes
P3_K3	En la escuela he aprendido a la contribución de resolución de problemas en la sociedad
P3_K4	En la escuela he aprendido a ser un ciudadano patriótico y leal a mi país
P3_K5	En la escuela he aprendido a cómo actuar para proteger el medioambiente
P3_K6	En la escuela he aprendido a estar concienciado/a sobre lo que ocurre en otros países
P3_K7	En la escuela he aprendido sobre la importancia de votar en las elecciones locales y nacionales

Gráfico 37: Porcentaje de alumnado Sección K: Variables P3_K1 – P3_K7.

La proporción de estudiantes que creen que en la escuela han aprendido sobre la importancia de votar es menor que la de otros objetivos de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes cree que en la escuela han aprendido a ser ciudadanos patriotas y leales (entre el 30 y el 40%). Más de un 40% está de acuerdo en que han aprendido a resolver problemas. Y la mayoría de los estudiantes está de acuerdo en que han aprendido sobre la protección del ambiente (entre el 40 y el 50%), la cooperación en grupos (más del 50%) y a entender a otras personas (casi un 50 %).

Se ha realizado la prueba T para muestras independientes, intentando conocer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a lo que perciben que aprenden en el colegio. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las puntuaciones por sexo ($p > 0.05$).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	269	2,6702	0,69841
Hombres	243	2,7707	0,67745
Prueba T	T (510)=-1.649, p=0.100		

Tabla 41: Puntuaciones medias por sexo en la Sección K: El currículum del colegio.

- *Sección L: Acción política 1*

La mayoría de los estudiantes de 14 años son usuarios de los medios de comunicación y los educadores reconocen la importancia de los medios en la transmisión de información y orientaciones cívicas. Esta sección incluye 10 ítems que indagan en el grado de exposición del alumnado a las noticias

políticas en medios masivos de comunicación. La exposición a las noticias políticas puede contribuir al conocimiento político de los estudiantes. Se les ha preguntado sobre la asiduidad con la que mantienen conversaciones sobre política, cada cuánto tiempo discuten sobre ella y la frecuencia con la que leen los periódicos, escuchan la radio o miran las noticias en televisión. Al aplicar el coeficiente alfa de Cronbach, se ha obtenido un valor de confiabilidad de 0.77.

Las opciones de respuesta son “nunca”=1, “casi nunca”=2, “a veces”=3 y “a menudo”=4. Se incluye la opción “no sé”, con un valor de 0. La puntuación media que se ha obtenido en la sección es 2.07, lo que se ha calificado como mixta. Se exponen a continuación las puntuaciones medias para cada ítem.

Ítems de la Sección L: Acción política 1	Variables	Media
¿Cada cuánto mantienes conversaciones sobre política nacional...		
Con gente de tu misma edad	P3_L1	1,80
Con padres u otros miembros adultos de tu familia	P3_L2	2,46
Con profesores	P3_L3	1,85
¿Cada cuánto tienes discusiones sobre política...		
Con gente de tu misma edad	P3_L4	1,51
Con padres u otros miembros de tu familia	P3_L5	1,96
Con profesores	P3_L6	1,56
¿Cada cuánto tiempo...		
Lees artículos en internet sobre lo que está pasando en España?	P3_L7	2,12
Lees artículos en el periódico sobre lo que está pasando en otros países?	P3_L8	2,01
Escuchas las noticias en televisión?	P3_L9	3,35
Escuchas las noticias en la radio?	P3_L10	2,09

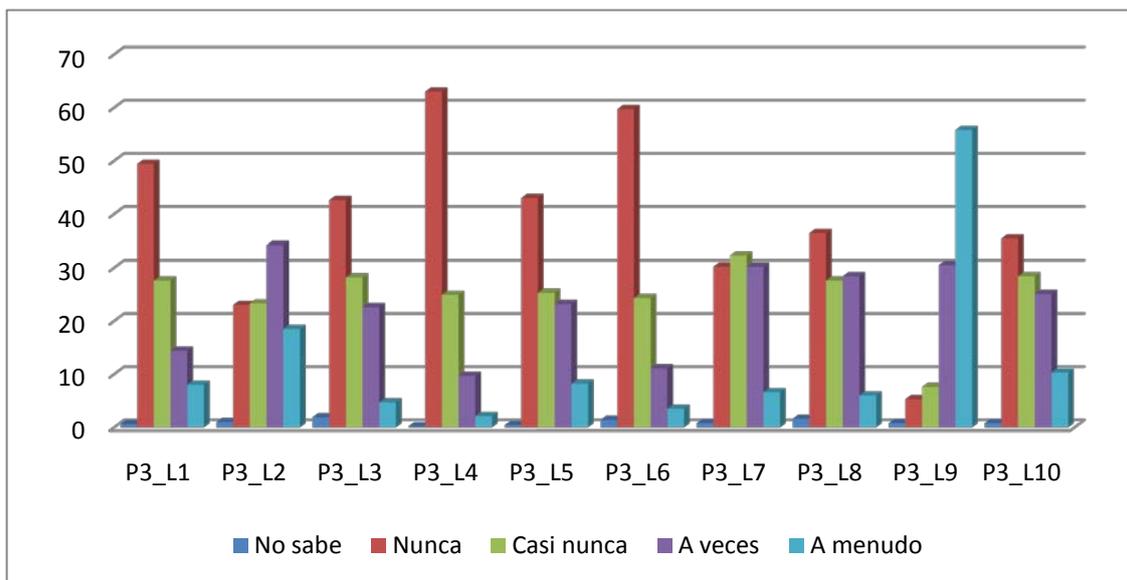
Tabla 42: Puntuaciones medias de los ítems en la Sección L: Acción política1.

La frecuencia con la que los alumnos y alumnas escuchan las noticias en televisión es muy superior a la de la radio, los periódicos e incluso internet. Manifiestan que nunca mantienen conversaciones o discusiones sobre política

con profesores y con gente de su edad. Nos encontramos con una meda mixta en el caso de mantener conversaciones con los familiares.

La distribución de porcentajes por ítem es la que se muestra a continuación.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_L1 – P3_L10



P3_L1	Con gente de tu misma edad
P3_L2	Con padres u otros miembros adultos de tu familia
P3_L3	Con profesores
P3_L4	Con gente de tu misma edad
P3_L5	Con padres u otros miembros de tu familia
P3_L6	Con profesores
P3_L7	Lees artículos en internet sobre lo que está pasando en España?
P3_L8	Lees artículos en el periódico sobre lo que está pasando en otros países?
P3_L9	Escuchas las noticias en televisión?
P3_L10	Escuchas las noticias en la radio?

Gráfico 38: Porcentaje de alumnado Sección L: Variables P3_L1 – P3_L10.

En general, la distribución de frecuencias muestra que los jóvenes encuestados mantienen con poca asiduidad conversaciones o discusiones sobre política con gente de su edad o con los docentes. Entre el 50 y el 60 por

ciento escucha las noticias en televisión y menos del 10% lo hace en la radio, internet o los periódicos.

En cuanto a la comparación de las puntuaciones medias entre hombres y mujeres, la prueba T para muestras independientes señala que no existen diferencias significativas entre las medias por sexo ($p > 0.05$).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	267	2,0416	0,54672
Hombres	246	2,1016	0,54802
Prueba T	T (511)=-1.241, p=0.215		

Tabla 43: Puntuaciones medias por sexo en la Sección L: Acción política 1.

- *Sección M: Acción política 2*

El estímulo a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos que voten y participen en otros procesos de decisión política o asuman acciones en sus comunidades, es un foco fundamental de la educación cívica. Es vital conocer hasta qué punto los jóvenes realmente participan en las actividades que están abiertas para ellos en sus comunidades y en qué medida ellos esperan participar en actividades de adultos (tales como votar) en el futuro.

La sección se compone de 12 ítems, de los que uno informa sobre la intención de votar. El resto, trata actividades de movimiento social (recoger firmas para una petición, participar en una marcha de protesta no violenta o en una reunión política) y formas ilegales no convencionales de comportamiento político (pintar consignas en las paredes, bloquear el tráfico u ocupar edificios públicos como forma de protesta). Un último ítem se refiere al compromiso voluntario con causas caritativas (recoger dinero para una causa social). Se ha obtenido un valor alfa para la fiabilidad de la escala de 0.68.

El formato de respuesta de los ítems de participación es 1="Para nada lo haré", 2="Probablemente no lo haga", 3="Probablemente lo haré", 4="Lo haré".

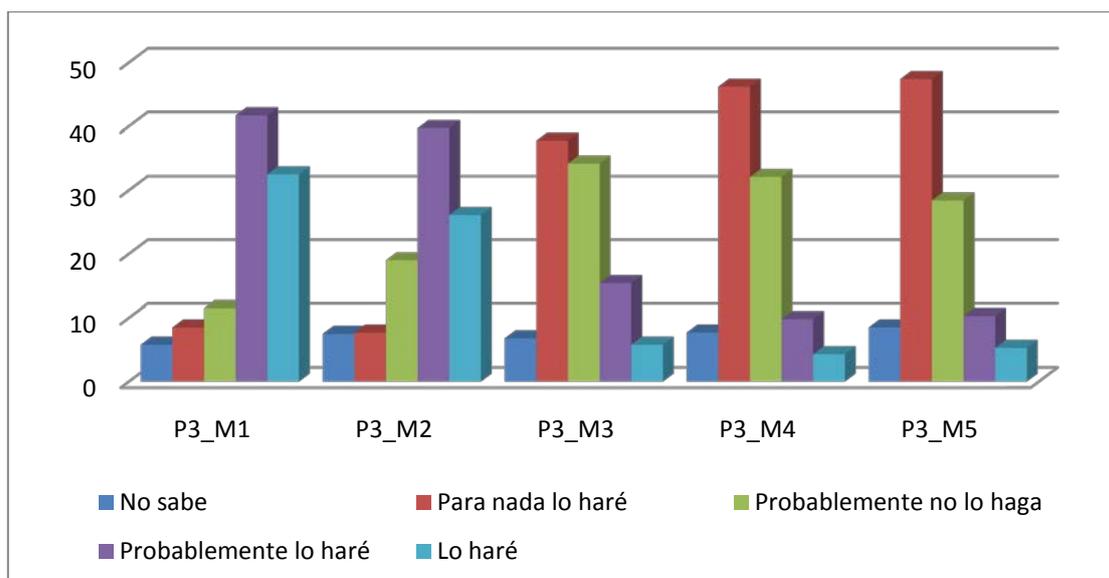
La puntuación media que se ha obtenido en la escala es 2.06, lo que indica una moderada predisposición a la participación en actividades futuras.

Ítems de la Sección M: Acción política 2	Variables	Media
Votar en las elecciones nacionales	P3_M1	2,87
Conseguir más información sobre los candidatos antes de votar en las elecciones	P3_M2	2,69
Unirme a un partido político	P3_M3	1,75
Escribir cartas a los periódicos sobre asuntos políticos y sociales	P3_M4	1,57
Ser un candidato/a para la alcaldía de la ciudad	P3_M5	1,56
Voluntariado para ayudar a gente de la comunidad	P3_M6	2,29
Recoger dinero para causas sociales	P3_M7	2,30
Recoger firmas para alguna petición	P3_M8	2,47
Participar en una protesta no violenta	P3_M9	2,42
Pintar graffiti reivindicativos	P3_M10	1,79
Paralizar el tráfico en forma de protesta	P3_M11	1,52
Ocupar algún edificio público en forma de protesta	P3_M12	1,52

Tabla 44: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección M: Acción política 2.

Las calificaciones más altas se encuentran en el ítem sobre la previsión de voto en las elecciones. Los ítems sobre participación en partidos políticos, escribir cartas a periódicos o ser candidato a elecciones locales han obtenido calificaciones bajas, lo que indica que no tienen intención de llevarlas a cabo.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_M1 – P3_M5

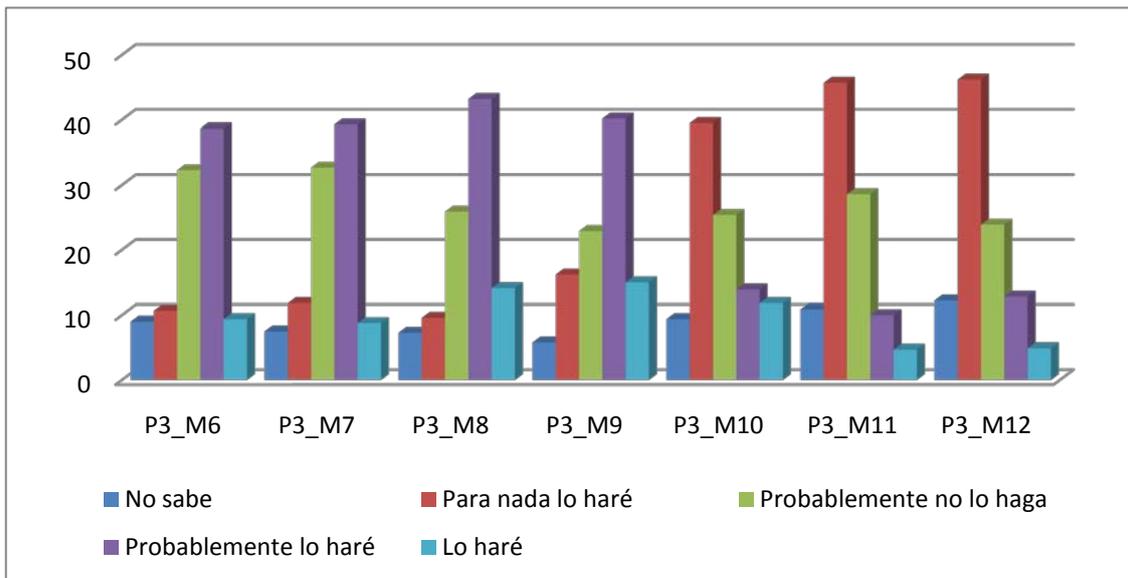


P3_M1	Votar en las elecciones nacionales
P3_M2	Conseguir más información sobre los candidatos antes de votar en las elecciones
P3_M3	Unirme a un partido político
P3_M4	Escribir cartas a los periódicos sobre asuntos políticos y sociales
P3_M5	Ser un candidato/a para la alcaldía de la ciudad

Gráfico 39: Porcentaje de alumnado Sección M: Variables P3_M1 – P3_M5.

La actividad política convencional que el alumnado piensa llevar a cabo es el voto. La mayoría no tiene intención de afiliarse a un partido político, escribir cartas a un periódico sobre problemas sociales, políticos o ser candidato a un cargo local. Sin embargo, más de un 40 por ciento probablemente votará en las elecciones.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_M6 – P3_M12



P3_M6	Voluntariado para ayudar a gente de la comunidad
P3_M7	Recoger dinero para causas sociales
P3_M8	Recoger firmas para alguna petición
P3_M9	Participar en una protesta no violenta
P3_M10	Pintar graffiti reivindicativos
P3_M11	Paralizar el tráfico en forma de protesta
P3_M12	Ocupar algún edificio público en forma de protesta

Gráfico 40: Porcentaje de alumnado Sección M: Variables P3_M7 – P3_M12.

En cuanto a la participación en movimientos sociales, entre un 30 y un 40 por ciento del alumnado está dispuesto a ser voluntario para ayudar a la comunidad, recoger dinero para causas sociales o recoger firmas para alguna petición. Entre el 30 y el 40 por ciento afirma que no participará en acciones no legales, como pintar graffiti, paralizar el tráfico u ocupar algún edificio.

La comparación de puntuaciones medias entre hombres y mujeres mediante la aplicación de la prueba T para muestras independiente pone de manifiesto que sí diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en cuanto a la intención de participación política y social ($p < 0.05$).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	240	1,9927	0,50096
Hombres	227	2,1373	0,48375
Prueba T	T (465)=-3.170, p=0.002		

Tabla 45: Puntuaciones medias por sexo en la Sección M: Acción política 2.

- *Sección N: Clase*

El cómo los estudiantes experimentan sus aulas como lugares para investigar problemas y explorar sus opiniones y las de sus pares, es básico en la educación cívica. Se considera que el hecho de hablar abiertamente en la clase, es un predictor de su conocimiento y apoyo a los valores democráticos y de su participación en la discusión política dentro y fuera de la escuela. Por tanto, se han incluido 12 ítems que cubren el clima del aula para la discusión abierta y las prácticas pedagógicas que utilizan sus profesores/as, cuya frecuencia de tales prácticas se corresponde con la escala de respuestas 1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=a menudo. Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad alfa de 0.72.

La media de puntuaciones global es 2.65, lo que implica la existencia de calificaciones mixtas.

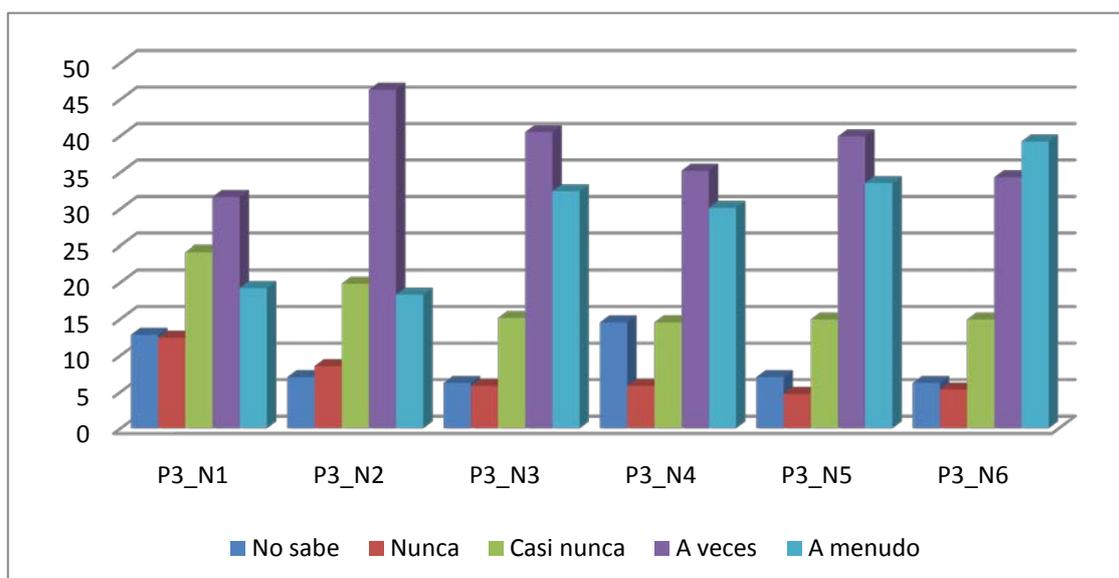
Ítems de la Sección N: Clase	Variables	Media
Los estudiantes se sienten libres para manifestarse abiertamente si no están de acuerdo con sus profesores sobre los asuntos políticos y sociales durante la clase	P3_N1	2,32
Los estudiantes son animados a discutir sobre algunos asuntos	P3_N2	2,60
El profesorado respeta nuestras opiniones y nos animan a expresarlas durante la clase	P3_N3	2,87
El profesorado le da gran importancia al aprendizaje de hechos o fechas a la hora de presentar los eventos históricos y políticos	P3_N4	2,61
Los estudiantes se sienten libres para expresar sus opiniones en la clase incluso cuando sus opiniones son diferentes de las de los otros estudiantes	P3_N5	2,88
El profesorado pide a los estudiantes que memoricen fechas y definiciones	P3_N6	2,95

El profesorado nos anima a discutir asuntos políticos y sociales sobre temas donde la gente tiene diferentes opiniones	P3_N7	2,03
El profesorado presenta diferentes visiones del mismo asunto cuando lo explican en clase	P3_N8	2,08
Los estudiantes comentan eventos políticos actuales en clase	P3_N9	1,89
Memorizar fechas y hechos es la mejor forma de obtener una buena nota en estas clases	P3_N10	2,61
El profesorado explica y los alumnos toman apuntes	P3_N11	3,13
Los estudiantes trabajan con material del libro de texto	P3_N12	3,36

Tabla 46: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección N: Clase.

El alumnado manifiesta que a menudo el profesorado explica y ellos toman apuntes y que se trabaja con libro de texto como material. Señalan con un promedio alto que a veces les pidan que memoricen fechas y nombres.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_N1 – P3_N6

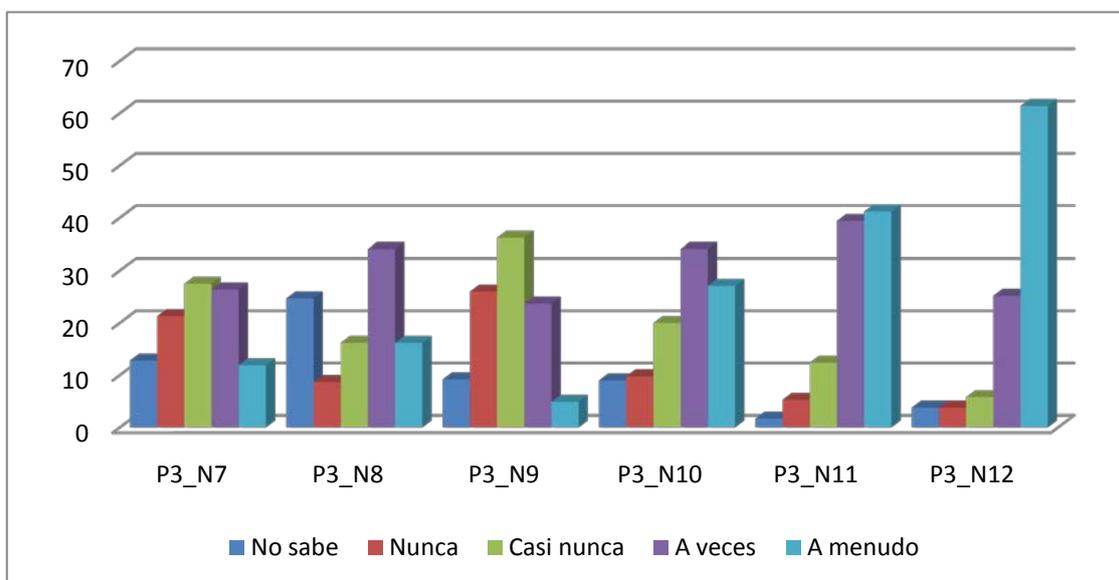


P3_N1	Los estudiantes se sienten libres para manifestarse abiertamente si no están de acuerdo con sus profesores sobre los asuntos políticos y sociales durante la clase
P3_N2	Los estudiantes son animados a discutir sobre algunos asuntos
P3_N3	El profesorado respeta nuestras opiniones y nos animan a expresarlas durante la clase
P3_N4	El profesorado le da gran importancia al aprendizaje de hechos o fechas a la hora de presentar los eventos históricos y políticos
P3_N5	Los estudiantes se sienten libres para expresar sus opiniones en la clase incluso cuando sus opiniones son diferentes de las de los otros estudiantes
P3_N6	El profesorado pide a los estudiantes que memoricen fechas y definiciones

Gráfico 41: Porcentaje de alumnado Sección M: Variables P3_N1 – P3_N6.

Entre el 30 y el 40% de los estudiantes dicen que a menudo el profesorado respeta sus opiniones y que se sienten libres para expresarlas. Más de un 30% piensa que a veces se les da libertad para expresar opiniones que difieren de las de otros estudiantes y de las del profesor/a.

Distribución de alumnado en las VARIABLES P3_N6 – P3_N12



P3_N7	El profesorado nos anima a discutir asuntos políticos y sociales sobre temas donde la gente tiene diferentes opiniones
P3_N8	El profesorado presenta diferentes visiones del mismo asunto cuando lo explican en clase
P3_N9	Los estudiantes comentan eventos políticos actuales en clase.....
P3_N10	Memorizar fechas y hechos es la mejor forma de obtener una buena nota en estas clases
P3_N11	El profesorado explica y los alumnos toman apuntes
P3_N12	Los estudiantes trabajan con material del libro de texto

Gráfico 42: Porcentaje de alumnado Sección N: Variables P3_N7 – P3_N12.

Un elevado número de alumnos y alumnas dicen que a menudo se utiliza el libro de texto como material en clase. Más de un 20% del alumnado piensa que en clase rara vez se comentan asuntos políticos. Un menor número de estudiantes, el 18%, dicen que el profesor a menudo estimula la discusión de temas sobre los cuales la gente tiene opiniones diferentes.

En cuanto a la comparación entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres, el valor obtenido en la prueba T para muestras independientes demuestra que no existe diferencia significativa por sexo.

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	245	2,6549	0,59368
Hombres	223	2,6645	0,55753
Prueba T	T (466)=-0.179, p=0.858		

Tabla 47: Puntuaciones medias por sexo en la Sección N: Clase.

6.2.2. Estudio correlacional del alumnado

Se han establecido correlaciones entre variables, entendiéndolas como nivel de asociación entre las mismas. La intención es determinar la fuerza y la dirección de la relación entre dos variables. Así, se han estudiado las relaciones entre las variables que aparecen a continuación y se ha aplicado el coeficiente de Pearson o el Coeficiente de Contingencia (C), según la combinación de variables sea cuantitativa-cuantitativa o cuantitativa-ordinal con más de dos categorías.

a) Conocimiento cívico y sexo

La primera correlación se ha realizado entre las puntuaciones totales obtenidas en la prueba de conocimiento cívico (Primera Parte) y el sexo. Se ha aplicado el procedimiento PRUEBA-T, que calcula el estadístico *t de Student* para comprobar la significación de una diferencia de medias para dos muestras independientes o relacionadas, así como para la comparación de una sola muestra con un valor hipotético. En este caso, a pesar de que se puede observar una leve diferencia entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres, con valor superior en el valor de los hombres, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

	N	Media	Desviación típica
Mujeres	315	9,8095	3,20259
Hombres	314	10,0446	3,17406
Prueba T	(T (627) =-0.927, p=0.356)		

Tabla 48: Prueba T para correlación Conocimiento cívico y sexo.

Se ha incluido una comparativa entre la media de puntuaciones por sexo, en la que se puede observar una leve diferencia en ambas sub-escalas, con una media ligeramente superior en los hombres que en las mujeres. Al aplicar la prueba T para muestras independientes se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de hombres y mujeres.

Estadísticos	Puntuación "Conocimiento de contenido" Mujeres	Puntuación "Conocimiento de contenido" Hombres	Puntuación "Habilidades de interpretación" Mujeres	Puntuaciones "Habilidades de interpretación" Hombres
N	315	314	315	314
Media	5,3937	5,4873	4,4159	4,5573
Desviación típica	1,65224	1,73523	1,97639	1,87762
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	8,00	8,00	8,00	8,00
Prueba T	T (627) = -0.927, p=0.356			

Tabla 49: Prueba T para "Conocimiento cívico y Habilidades de interpretación_sexo".

b) Conocimiento cívico y edad

La correlación entre la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico y la edad del alumnado se ha realizado aplicando el coeficiente de Pearson, al tratarse de dos variables cuantitativas.

		Puntuación total en Conocimiento cívico	Puntuación sub-escala Conocimiento de contenido	Puntuación sub-escala Habilidades de interpretación
Edad	CORRELACIÓN DE PEARSON	-0,330(**)	-0,285(**)	-0,296(**)
	SIG. (BILATERAL)	0,000	0,000	0,000
	N	617	617	617

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 50: Coeficiente de Pearson para correlación "conocimiento cívico_edad".

Se ha obtenido un valor r en las tres correlaciones que indica que existe relación entre ellas. Estos valores son negativos, lo que muestra que la relación es inversa, es decir, cuando la puntuación en la prueba aumenta la edad de los

alumnos y alumnas es menor y a medida que la edad del alumnado aumenta, disminuye la puntuación en la prueba. La correlación es significativa en un 0.01, lo que indica que en el 99% de los casos se obtendrían los mismos valores.

Al cruzar las variables “conocimiento cívico por sexo_edad”, hemos aplicado igualmente el coeficiente de Pearson, obteniéndose los valores que se muestran en la Tabla 51.

			Puntuación total en Conocimiento cívico	Puntuación sub-escala Conocimiento de contenido	Puntuación sub-escala Habilidades de interpretación
MUJER	AÑOS	CORRELACIÓN DE PEARSON	-0,336(**)	-0,298(**)	-0,296(**)
		SIG. (BILATERAL)	0,000	0,000	0,000
		N	305	305	305
HOMBRE	AÑOS	CORRELACIÓN DE PEARSON	-0,329(**)	-0,276(**)	-0,301(**)
		SIG. (BILATERAL)	0,000	0,000	0,000
		N	311	311	311

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 51: Coeficientes de Pearson para correlación “Conocimiento cívico por sexo_edad”.

Como se observa en la tabla, la correlación entre las variables “conocimiento cívico por sexo_edad” es de -0.336 para mujeres y -0.329 para hombres. Por tanto, es significativa la relación entre ellas de forma inversa, es decir, a medida que aumenta la puntuación en la prueba de conocimiento cívico de hombres y mujeres, la edad de estos es menor y viceversa, tanto en la puntuación total de la prueba como en las dos sub-escalas que la componen.

c) Conocimiento cívico y presencia de recursos en el hogar

En el cuestionario sobre variables contextuales (Segunda Parte) se preguntó a los alumnos y alumnas por el número de libros que había en su casa. Se ha decidido utilizar esta variable como indicador de los antecedentes sociales porque el número de libros en la casa se puede interpretar como representante del énfasis que se le da a la educación, los recursos disponibles

para adquirir y apoyar la lectura y, en términos más generales, el apoyo académico que un estudiante encuentra en su familia.

Se ha intentado averiguar si el número de libros que el alumnado tiene en su casa se relaciona con la calificación media total que se ha obtenido en la prueba de conocimiento cívico, así como las puntuaciones obtenidas en los dos sub-escalas de la prueba. Para ello se ha aplicado el coeficiente de correlación de contingencia C, por ser la variable “recursos de lectura” ordinal con más de dos categorías en la escala.

Variable	Recurso de lectura
Sub-escala “Conocimiento de contenidos”	C =0.328**
Sub-escala “Habilidades de interpretación”	C =0.334**
Puntuación Total Conocimiento cívico	C =0.406**

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Tabla 52: Coeficiente C para correlación “Conocimiento cívico_recursos de lectura en el hogar”.

Según la tabla anterior, se comprueba que los valores del coeficiente C son menores de 0.5 por lo que existe relación significativa entre la calificación obtenida en la prueba de conocimiento cívico y la presencia de libros en el hogar. Esta relación es significativa al nivel 0.01, con lo que en el 99% de los casos se repetirían los resultados obtenidos.

También se ha realizado una tabla de contingencia para registrar y analizar la relación entre estas dos variables, teniendo en cuenta que una de ellas es ordinal (recursos de lectura). Se ha utilizado para ello las puntuaciones obtenidas en la prueba de conocimiento cívico (columna izquierda) y las categorías de cantidad de libros que se ofrecían como opciones de respuesta en el ítem, recogiendo las frecuencias de alumnado con cada puntuación y su situación en las diferentes categorías de la escala.

Puntuación C.c.*	Libros						Total
	Ninguno	1-20	11-50	51-100	101-200	+200	Ninguno
2,00	0	1	1	1	0	1	4
3,00	0	2	2	0	3	4	11
4,00	0	6	5	3	2	5	21
5,00	1	5	8	4	4	3	25
6,00	2	7	10	12	3	3	37
7,00	1	12	12	15	3	8	51
8,00	1	8	15	11	10	13	58
9,00	0	8	16	20	11	6	61
10,00	0	5	13	19	15	18	70
11,00	0	8	14	14	18	15	69
12,00	0	3	20	20	17	12	72
13,00	0	2	18	12	15	10	57
14,00	0	1	5	20	11	21	58
15,00	0	0	4	2	4	10	20
16,00	0	0	1	7	5	1	14
Total	5	68	144	160	121	130	628

*C.c. Conocimiento cívico.

Tabla 53: Tabla de contingencia para la correlación “conocimiento cívico_recursos de lectura en el hogar”.

En la tabla de contingencia se observa que la dirección de la relación entre conocimiento cívico y el número de libros que tienen en casa es directa, ya que la mayor parte de las puntuaciones más altas obtenidas en la prueba se concentran en las opciones con mayor número de libros. Se contempla, por tanto, que a mayor número de libros en casa, mejores puntuaciones en la prueba se han obtenido. Incluso se puede apreciar que el mayor número de alumnos y alumnas que ha obtenido una puntuación de 14 (14 de 16 respuestas correctas) y 15 (15 de 16 respuestas correctas) dicen tener más de 200 libros en casa.

d) Conocimiento cívico y nivel educativo de padre y madre

La investigación realizada por la IEA en 1971 mostraba, consistentemente, que los antecedentes sociales de los estudiantes son importantes en el fomento del conocimiento cívico. Los estudiantes de familias menos educadas tenían menos conocimientos en esta área que los de padres más educados. En el primer Estudio de Educación Cívica IEA (1971), el estatus social fue un predictor positivo para la calificación de la prueba cognitiva en todos los países participantes (Torney *et al.*, 1975).

La correlación entre la variable “puntuación en la prueba de conocimiento cívico” y “nivel educativo de padre y madre” se ha realizado aplicando el coeficiente de contingencia C, por ser más adecuado cuando alguna de las variables es ordinal con más de dos categorías.

Variable	Nivel Educativo Madre	Sig. Aprox.	Nivel Educativo Padre	Sig. Aprox.
Puntuación sub-escala “Conocimiento de contenido”	C = 0.329**	0.09	C = 0.316*	0.03
Puntuación sub-escala “Habilidades de interpretación”	C = 0.355**	0.03	C = 0.364*	0.01
Puntuación total Conocimiento cívico	C = 0.413*	0.02	C = 0.449**	0.00

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

**La correlación es significativa al nivel 0,01.

Tabla 54: Coeficiente C para correlación “conocimiento cívico_nivel educativo de padre y madre”

En la tabla se muestra un valor de C menor a 0.5 en la correlación “conocimiento cívico_nivel educativo de madre”, “conocimiento cívico_nivel educativo de padre” y en las respectivas correlaciones con la puntuación obtenida en las sub-escalas. Por tanto, la relación entre estas variables es significativa a un nivel del 0.05 (los resultados se repetirían en el 95% de los casos) en la correlación con el nivel educativo de la madre y es significativa a un nivel del 0.01 (los resultados serían los mismos en un 99% de los casos) en la correlación con el nivel educativo del padre.

Las tablas de contingencia realizadas muestran que el alumnado con las puntuaciones más altas en la prueba (columna izquierda, con mínimo de 2 y máxima puntuación 16) se corresponde con los niveles educativos superiores tanto del padre como de la madre.

Puntuación	Nivel Educativo madre								Total
	no lo sé	No Educación Primaria	Educación Primaria	Algunos cursos Secundara	Educación Secundaria	FP	Algunos cursos Universidad	Carrera Universitaria	
C. c.*									
2,00	0	0	2	0	1	1	1	0	5
3,00	2	1	1	1	3	1	1	1	11
4,00	4	5	4	0	3	4	1	0	21
5,00	0	1	2	0	14	3	1	2	23
6,00	5	3	7	7	12	1	1	1	37
7,00	8	8	5	8	14	1	0	7	51
8,00	7	5	7	8	15	4	3	9	58
9,00	4	9	8	6	21	5	1	7	61
10,0	7	6	11	8	19	6	2	10	69
11,0	6	6	7	9	17	7	3	12	67
12,0	6	7	10	9	14	11	3	12	72
13,0	5	1	5	8	22	7	0	9	57
14,0	4	0	7	6	10	10	2	18	57
15,0	0	0	1	1	5	4	3	5	19
16,0	0	1	2	0	5	2	1	3	14
Total	58	53	79	71	175	67	23	96	622

*C.c. Conocimiento cívico.

Tabla 55: Tabla de contingencia para correlación “conocimiento cívico_nivel educativo de la madre”.

Como se aprecia en la tabla anterior la mayor concentración de puntuaciones altas en la prueba de conocimiento cívico (Primera Parte) se encuentra en los niveles educativos de “Educación Secundaria” y “Carrera Universitaria” de la madre. Por tanto, estaríamos ante una relación estadísticamente significativa y directa, es decir, a medida que aumenta en nivel educativo de la madre las puntuaciones en la prueba son más elevadas.

Puntuación	Nivel Educativo padre								Total
	no lo sé	No Educación Primaria	Educación Primaria	Algunos cursos Educación Secundaria	Educación Secundaria	FP	Algunos cursos Universidad	Carrera Universitaria	
2,00	0	0	0	2	2	1	0	0	5
3,00	1	0	0	1	1	4	3	1	11
4,00	5	5	0	4	6	0	0	0	20
5,00	2	2	3	4	8	3	1	1	24
6,00	6	7	5	6	9	2	1	0	36
7,00	7	8	5	6	12	4	2	5	49
8,00	9	5	5	12	16	3	0	6	56
9,00	9	7	6	7	12	14	1	5	61
10,00	7	10	13	2	21	6	2	8	69
11,00	8	9	5	7	13	6	3	15	66
12,00	10	8	4	13	19	8	3	5	70
13,00	6	4	7	3	22	6	2	7	57
14,00	6	2	8	7	8	12	1	13	57
15,00	0	0	2	2	5	3	0	7	19
16,00	1	1	0	2	2	5	1	2	14
Total	77	68	63	78	156	77	20	75	614

*C.c. Conocimiento cívico.

Tabla 56: Tabla de contingencia para correlación “conocimiento cívico_nivel educativo del padre”.

Según la tabla de contingencia, en el caso del nivel educativo del padre la relación con las puntuaciones obtenidas en la prueba de conocimiento cívico es directa, aunque la relación es menos intensa en el caso del nivel educativo de la madre. La concentración de puntuaciones superiores en la prueba es mayor en los niveles “Educación Secundaria” y “Algunos cursos de Educación Secundaria”.

La comparación entre ambas tablas de contingencia muestra que el nivel educativo de la madre es un predictor positivo del conocimiento cívico en mayor medida que el nivel educativo del padre.

e) Conocimiento cívico y personas con las que viven siempre

Se han incluido preguntas a los alumnos y alumnas sobre la composición de su hogar, para saber el número de miembros con los que viven. Al conocer los factores familiares que rodean al niño se pueden tener elementos para describir

la relación entre el entorno natural del hogar y la presencia de conocimientos de contenido y habilidades de interpretación cívicas.

Se ha intentado detectar si existe correlación entre la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico y el número de personas con las que viven en casa. Se ha aplicado el coeficiente de correlación C para detectar si la relación entre los miembros de la familia con los que conviven (con padre o madre, con ambos, con ninguno) es significativa. Los valores obtenidos para C demuestran que no es significativa. Por tanto, no existe relación entre la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico y el hecho de que los alumnos y alumnas vivan con padre o madre, con ambos o con ninguno.

Se ha indagado sobre la relación existente entre el número de personas que forman el hogar familiar y la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico. Se les preguntó por el número de personas con las que viven en casa, incluyéndose a sí mismos. Esta variable se ha correlacionado con la puntuación obtenida en conocimiento cívico y en las correspondientes sub-escalas: Conocimiento de contenido y habilidades de interpretación. Puesto que se trata de dos variables cuantitativas, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson.

Variables	Nº Personas que vive en casa
Sub-escala "Conocimiento de contenido"	$r = -0.044$
Sub-escala "Habilidades de interpretación"	$r = -0.129^{**}$
Puntuación Total Conocimiento cívico	$r = -0.101^*$

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Tabla 57: Coeficientes de Pearson para la correlación "conocimiento cívico_número de personas que viven en casa".

Como se observa en la Tabla 56, la correlación entre las variables "Habilidades de interpretación-Número de personas que viven en casa" es significativa, con un valor r de -0.129. Esto indica que la relación entre las variables es inversa, obteniendo mayores puntuaciones en la sub-escala "Habilidades de interpretación" los alumnos y alumnas que viven con menor número de personas en casa. En el caso de la puntuación total en la prueba de

conocimiento, el valor r es 0.101, lo que indica relación significativa al nivel 0.01. Por tanto, las mejores puntuaciones totales en la prueba de conocimiento cívico las obtiene el alumnado que vive con menos personas en el hogar.

f) Conocimiento cívico y tiempo que pasan viendo la televisión

Se ha preguntado a los alumnos y alumnas por el número de horas que pasan viendo la televisión en los días de clase, entendiendo que este aspecto puede ser condicionante del rendimiento escolar en general⁵ y, particularmente, del conocimiento cívico que manifiestan en la prueba.

Se ha aplicado el coeficiente de correlación de C, por tratarse una de ellas de una variable ordinal, al intentar conocer la relación existente entre el conocimiento cívico y las horas que pasan viendo la televisión los días de clase. Como variables se han utilizado las puntuaciones totales en a prueba de conocimiento cívico, las puntuaciones en las sub-escalas “conocimiento de contenido” y “habilidades de interpretación” y el número de horas que los alumnos y alumnas pasan viendo la televisión los días de clase.

Variables	Tiempo dedicado a ver televisión los días de clase
Sub-escala “Conocimiento de contenido”	C =0.254*
Sub-escala “Habilidades de interpretación”	C =0.262
Puntuación Total Conocimiento cívico	C =0.376**

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Tabla 58: Coeficientes de contingencia C para la correlación “conocimiento cívico_tiempo que pasan viendo la televisión”.

Los valores obtenidos para el coeficiente C determinan que existe relación entre los conocimientos de contenido y el tiempo dedicado a ver la televisión. Igualmente, existe una correlación significativa en la puntuación total obtenida en la prueba de conocimientos cívicos y las horas que pasan los alumnos y

⁵ Para más información sobre investigaciones al respecto consultar <http://archpedi.ama-assn.org/>.

alumnas viendo la televisión, cuyos resultados serían los mismos en el 99% de los casos.

Se han realizado tablas de contingencia para determinar la relación existente entre cada una de las correlaciones significativas.

Puntuación sub-escala "conocimiento de contenido"	Tiempo que pasan viendo televisión los días de clase					Total
	Nada	Menos de 1 hora al día	Entre 1 y 2 horas al día	Entre 3 y 5 horas al día	Más de 5 horas al día	
1,00	0	1	7	0	1	9
2,00	5	8	6	5	1	25
3,00	5	21	22	11	1	60
4,00	3	22	38	13	5	81
5,00	7	25	57	17	8	114
6,00	9	41	67	25	6	148
7,00	4	26	61	28	3	122
8,00	3	7	39	14	1	64
Total	36	151	297	113	26	623

Tabla 59: Tabla de contingencia para la correlación "conocimiento de contenido_tiempo que pasan viendo la televisión".

En la tabla de contingencia anterior se comprueba que la cantidad de alumnado con puntuaciones más elevadas en la sub-escala "conocimiento de contenido", se encuentra más concentrado en las categorías de menor número de horas que pasan viendo la televisión.

Puntuación Total Conocimiento cívico	Tiempo que pasan viendo televisión los días de clase					Total
	Nada	Menos de 1 hora al día	De 1 a 2 horas al día	De 3 a 5 horas al día	Más de 5 horas al día	
2,00	0	2	2	0	1	5
3,00	2	4	2	3	0	11
4,00	0	10	9	2	0	21
5,00	3	12	5	1	2	23
6,00	3	8	19	7	0	37
7,00	3	10	20	14	4	51
8,00	4	12	28	5	9	58
9,00	1	18	29	10	2	60
10,00	3	16	38	11	2	70
11,00	5	18	31	10	3	67
12,00	8	12	37	13	2	72
13,00	1	14	25	17	0	57
14,00	0	12	31	15	0	58
15,00	3	2	10	3	1	19
16,00	0	1	11	2	0	14
Total	36	151	297	113	26	623

Tabla 60: Tabla de contingencia para la correlación "conocimiento cívico_tiempo que pasan viendo la televisión".

Los valores representados en la tabla de contingencia anterior muestran que la frecuencia de alumnos y alumnas con puntuaciones superiores en la prueba de conocimiento cívico están concentrados en las categorías *menos de 1 hora al día* y *de 1 a 2 horas al día*. La concentración de alumnado con puntuaciones superiores en la prueba desciende al aumentar el número de horas que pasan viendo la televisión.

g) Conocimiento cívico e intención de votar

Tenemos mucho interés en arrojar luz sobre dos de las dimensiones más importantes de la ciudadanía: el conocimiento cívico y el compromiso cívico, intentando comprobar hasta qué punto existe relación entre ellas. Para tal fin se han utilizado dos variables: la calificación de la prueba de conocimiento y la expectativa expresada por los estudiantes de que votarán cuando sean adultos. Se ha seleccionado la variable de la respuesta de los estudiantes a un ítem concreto (P3_M1) sobre si el grado de disposición a votar en el futuro considerando la importancia de ésta respuesta en la participación electoral.

Para establecer la correlación, se ha utilizado el coeficiente de Pearson, al tratarse de dos variables cuantitativas.

		Puntuación total Conocimiento cívico	Puntuación sub-escala “Conocimiento de contenido”	Puntuación “Habilidades de interpretación”
Intención de voto	Correlación de Pearson	0,168(**)	0,137(**)	0,156(**)
	Sig. (bilateral)	0,000	0,003	0,001
	N	462	462	462

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 61: Coeficiente de Pearson para la correlación “conocimiento cívico_intención de voto”

Los valores obtenidos para el coeficiente Pearson determinan que sí existe relación significativa entre el conocimiento cívico y la intención manifestada por los alumnos y alumnas de votar. Esta relación es directa, es decir, a mayor puntuación obtenida en la prueba de conocimiento y en sus correspondientes

sub-escalas, mayor probabilidad de participar en los procesos electorales futuros.

h) Intención de votar y enseñanza en el colegio de la importancia de ésto.

Las prácticas de la escuela juegan un papel importante en el proceso de educación cívica. Por ello, nos interesa conocer qué factores escolares están relacionados con el compromiso cívico, explicitado en la intención de ejercer el voto en el futuro. Se ha intentado averiguar en qué medida se corresponde la intención de voto manifestada por el alumnado con los informes de que han aprendido la importancia de votar. Para ello se han correlacionado dos variables: la intención de voto, medida en un solo ítem (P3_M1) y lo que los alumnos y alumnas manifiestan que han aprendido en el colegio sobre la importancia de votar en las elecciones locales y nacionales, medido en el ítem P3_K7.

		Aprendizaje en la escuela de la importancia de votar
Intención de voto	Correlación de Pearson	0,281(**)
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	456

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 62: Coeficiente de Pearson para la correlación "Intención de voto_aprendizaje en la escuela de la importancia de votar".

El valor obtenido para el coeficiente de Pearson determina que sí existe una relación significativa entre la intención de voto y el aprendizaje en la escuela de la importancia de votar, siendo esta relación directa. Por tanto, en la medida en la que los alumnos han revelado que en sus escuelas aprenden sobre la importancia de votar, han manifestado mayor predisposición a votar en las elecciones futuras

i) Conocimiento cívico y currículum de la escuela

Siguiendo la línea de este trabajo, intentamos averiguar en qué medida lo aprendido en el centro escolar tiene influencia sobre el mayor o menor grado

de conocimientos que, sobre educación cívica, tiene el alumnado de 2º de ESO de la costa de la provincia de Granada. Se analizan, por tanto, aquellos factores que el alumnado ha manifestado aprender en el colegio y su relación con la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico y en las sub-escalas que lo componen. Se han seleccionado cuatro variables sobre lo que los alumnos y alumnas manifiestan aprender en la escuela: a comprender a las personas que tienen ideas diferentes, a contribuir a la resolución de problemas en la sociedad, a cómo actuar para proteger el medioambiente y a estar concienciado/a sobre lo que ocurre en otros países.

		Puntuación total Conocimiento cívico	Puntuación sub-escala "Conocimiento de contenido"	Puntuación sub- escala "Habilidades de interpretación"
P3_K1	Correlación de Pearson	0,084	0,106(*)	0,046
	Sig. (bilateral)	0,058	0,017	0,303
	N	507	507	507
P3_K3	Correlación de Pearson	0,114(*)	0,081	0,117(**)
	Sig. (bilateral)	0,010	0,068	0,009
	N	507	507	507
P3_K5	Correlación de Pearson	0,094(*)	0,087	0,079
	Sig. (bilateral)	0,034	0,051	0,075
	N	507	507	507
P3_K6	Correlación de Pearson	0,124(**)	0,107(*)	0,111(*)
	Sig. (bilateral)	0,005	0,016	0,012
	N	507	507	507

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 63: Coeficiente de Pearson para la correlación "Conocimiento cívico_curriculum de la escuela".

Los valores obtenidos para el coeficiente de Pearson muestran que sí existe correlación significativa directa entre las variables analizadas. En el caso de los alumnos y alumnas que han manifestado aprender a comprender a personas con ideas diferentes, éstos/as obtienen mayor puntuación en la sub-escala "conocimiento de contenidos". Si manifiestan haber aprendido a contribuir a la resolución de problemas en la sociedad, la puntuación total en conocimiento cívico es más alta y, sobre todo, en la sub-escala "habilidades de interpretación". Cuando dicen aprender a cómo actuar para proteger el medio ambiente, tienen puntuaciones más altas en la prueba conocimiento cívico. Por

último, si aprenden a estar concienciados/as sobre lo que ocurre en otros países, tienen puntuaciones superiores en la prueba total y en las sub-escalas.

j) Conocimiento cívico y noticias en la televisión

Se ha intentado comprobar si el hecho de ver las noticias en televisión influye en el conocimiento cívico del alumnado de 2º de ESO de la costa granadina. Seleccionamos esta variable porque según los resultados obtenidos, la televisión es la fuente de noticias más importante y confiable entre los jóvenes encuestados. Para averiguar la influencia que ver noticias en televisión tiene sobre el conocimiento cívico, hemos utilizado el coeficiente de Pearson para correlacionar las variables “Conocimiento cívico” y la “asiduidad para ver las noticias en televisión” (P3_L9).

		Ven las noticias en televisión
Puntuación total Conocimiento cívico	Correlación de Pearson	0,170(**)
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	508
Puntuación sub-escala “Conocimiento de contenido”	Correlación de Pearson	0,120(**)
	Sig. (bilateral)	0,007
	N	508
Puntuación sub-escala “Habilidad de interpretación”	Correlación de Pearson	0,176(**)
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	508

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 64: Coeficientes de Pearson para correlación “Conocimiento cívico_noticias en televisión”.

Los valores obtenidos muestran que sí existe correlación significativa entre el hecho de que los alumnos y alumnas vean las noticias en televisión y la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico. El valor positivo de los coeficientes nos dicen que la relación es directa, es decir, que a mayor frecuencia con la que ven las noticias en televisión mayor puntuación en la prueba y en las correspondientes sub-escalas que la componen.

k) Conocimiento cívico y clima abierto de clase

La percepción de los estudiantes sobre un clima de aula abierto a la discusión es otra de las variables que se cree puede estar relacionada con la calificación obtenida en la prueba de conocimientos cívicos. Las dos variables seleccionadas reflejan la percepción del individuo sobre la atmósfera de la clase. Se han escogido las variables que miden la percepción de un individuo sobre si es una buena idea expresar una opinión, entendiendo esto como un factor importante para determinar si él o ella participarán en las discusiones en la clase.

Para establecer esta correlación se ha aplicado el coeficiente de Pearson entre la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico y la libertad que experimentan para manifestarse si no están de acuerdo con sus profesores sobre asuntos sociales y políticos durante la clase (P3_N1) y la libertad para expresar sus opiniones en clase, incluso si son diferentes a las de los compañeros (P3_N5).

		Clima abierto de clase para manifestarse si no están de acuerdo con sus profesores	Clima abierto de clase para expresar sus opiniones cuando son diferentes a las de los demás
Puntuación total Conocimiento cívico	Correlación de Pearson	0,127(**)	0,134(**)
	Sig. (bilateral)	0,006	0,004
	N	463	463
Puntuación sub-escala "Conocimiento de contenido"	Correlación de Pearson	0,116(*)	0,104(*)
	Sig. (bilateral)	0,013	0,025
	N	463	463
Puntuación sub-escala "Habilidades de interpretación"	Correlación de Pearson	0,107(*)	0,130(**)
	Sig. (bilateral)	0,022	0,005
	N	463	463

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 65: Coeficientes de Pearson para la correlación "conocimiento cívico_clima abierto de clase".

Los resultados obtenidos para los valores de Pearson indican que sí existe relación significativa entre las percepciones del estudiante sobre la atmósfera para expresar opiniones y la discusión en clase y la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento cívico. Así, en la medida en la que perciben un clima de aula abierto y se sienten libres para expresar su opinión muestran un mayor nivel de conocimientos cívicos, tanto en los contenidos como en las habilidades de interpretación.

C
A
P
Í
T
U
L
O
7

**RESULTADOS II:
PROFESORADO Y
CENTROS
EDUCATIVOS**

7.1. Resultados del profesorado

7.1.1. Descriptiva general del profesorado

El estudio que se presenta se concentra en los estudiantes, su conocimiento, habilidades y actitudes cívicas. Aunque no se puede usar la información de los profesores participantes para explicar el aprendizaje de los estudiantes, los datos recolectados de los profesores son útiles porque se pueden leer como miradas al mundo de la enseñanza de la educación cívica y puede iluminar las condiciones bajo las cuales tiene lugar su instrucción. El análisis de estos datos se limita a los profesores que están relacionados con la clase evaluada. Por tanto, como ya hemos dicho anteriormente, si el procedimiento de selección para los cuestionarios de los profesores se ha basado en los estudiantes participantes, los profesores de la muestra no necesariamente representan a todos los profesores del centro, sino a los profesores que imparten docencia a la muestra de estudiantes.

A. Participación por centros y municipios

Tras realizar un primer análisis exploratorio de los datos recopilados, la muestra inicial de 130 docentes finalmente se redujo a 115 participantes. Como se puede observar en el Gráfico 43, la distribución de profesorado participante según el municipio va desde un 40% de profesorado perteneciente al municipio de Motril, hasta menos de un 5% en municipios como Calahonda, Carchuna o Torrenueva. En la Tabla 66 se muestra el número de docentes participantes en el estudio.

Distribución de profesorado por municipios

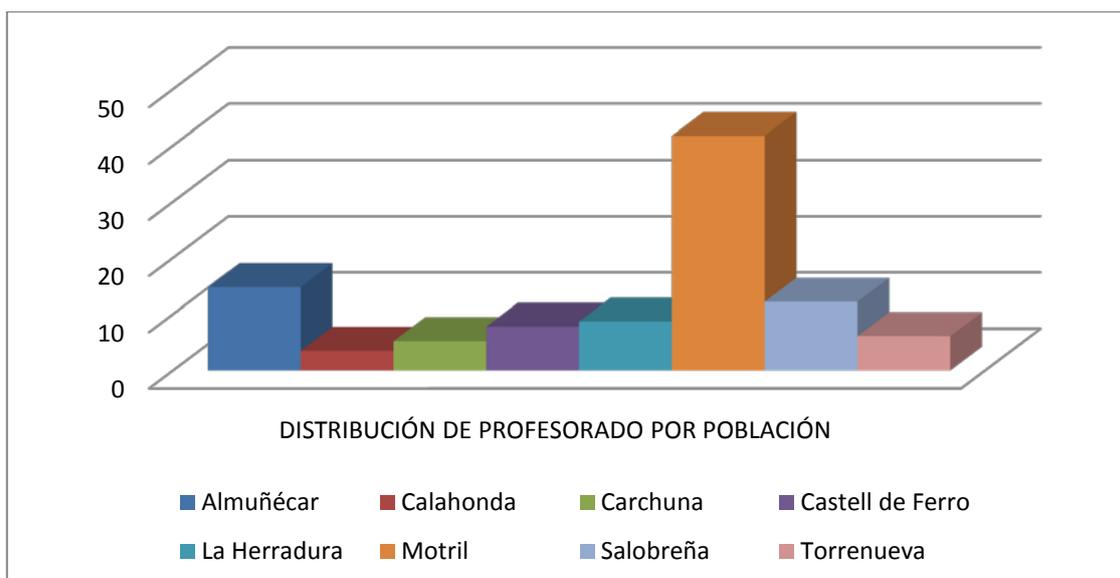


Gráfico 43: Porcentaje de profesorado participante por municipios.

Municipios	Profesorado
Almuñécar	17
Calahonda	4
Carchuna	6
Castell de Ferro	9
La Herradura	10
Motril	48
Salobreña	14
Torrenueva	7
Total	115

Tabla 66: Número de profesores participantes por municipio.

En cuanto a la distribución de profesorado por centros educativos, la Tabla 67 presenta el número de profesores que participan en cada centro y el Gráfico 44 muestra dichas cifras como porcentajes distribuidos. Evidentemente, los centros educativos de Motril son los que albergan un mayor porcentaje de docentes, puesto que es el municipio con más habitantes y, por ende, más centros educativos.

Centros Educativos	Profesorado participante
I.E.S. Antigua Sexi	3
I.E.S. Francisco Javier de Burgos	4
I.E.S. Giner de los Ríos	15
I.E.S. Mediterráneo	4
I.E.S. Julio Rodríguez	9
I.E.S. La Zafra	13
I.E.S. Martín Recuerda	7
I.E.S. Nazarí	10
C.E.I.P. Pio XII	7
C.E.I.P. Puerta del Mar	14
C.E.I.P. Sacratif	6
C.E.I.P. Sayena	9
C.E.I.P. Villanueva del Mar	10
C.E.I.P. Virgen del mar	4
Total	115

Tabla 67: Profesorado participante por centros educativos.

Distribución de profesorado por centros educativos

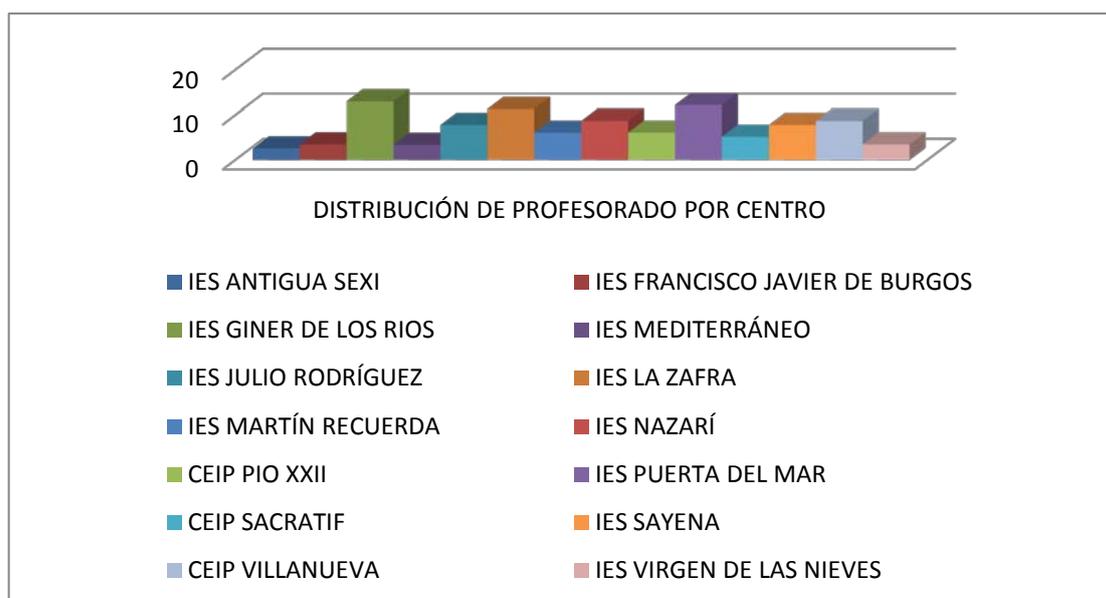


Gráfico 44: Porcentaje de profesorado por centros educativos.

B. Descripción de la muestra

a. Distribución por sexo

La proporción de hombres ha superado a la de mujeres en la muestra de profesorado, con 45 mujeres y 70 hombres. Por tanto, según vemos en el Gráfico 45, la proporción de mujeres es 39% y de hombres 61%.

Distribución de la muestra de profesorado por sexo

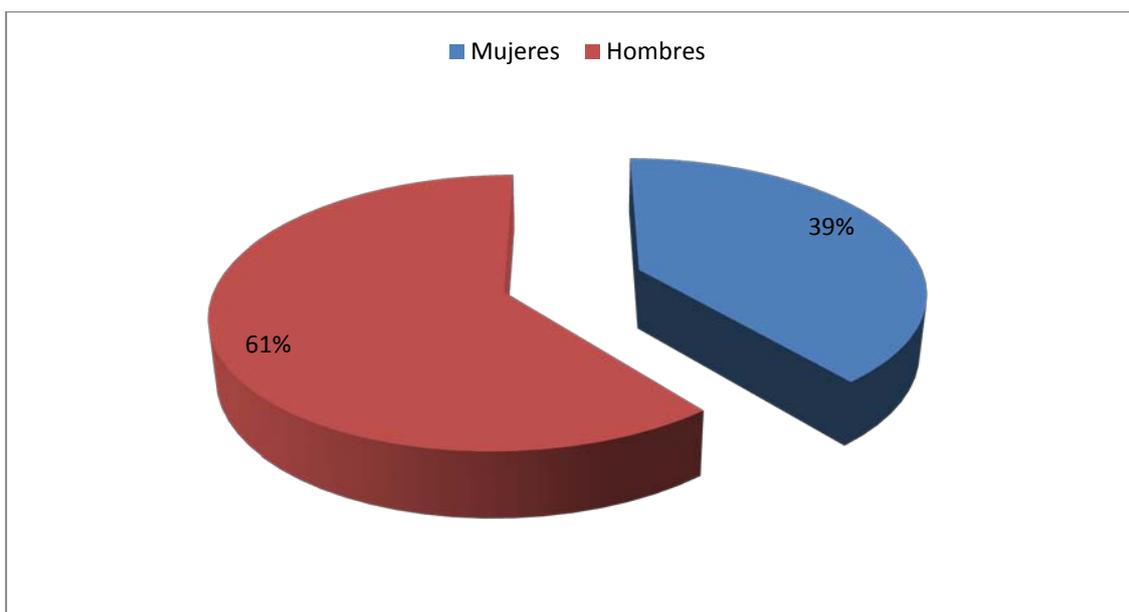


Gráfico 45: Porcentaje de mujeres y hombres de los docentes participantes.

b. Edad del profesorado y número de años enseñando

En el Gráfico 46, se pueden comprobar los porcentajes de profesorado que se sitúan entre menos de 25 años (5%) y 60 o más, categoría de edad en la que no ha participado ningún docente. Se observa un porcentaje relativamente alto de docentes entre los 30 y los 39 años (46%). El número de años promedio que los profesores manifiestan llevar enseñando es de 13.1 años.

Distribución de profesorado por edad

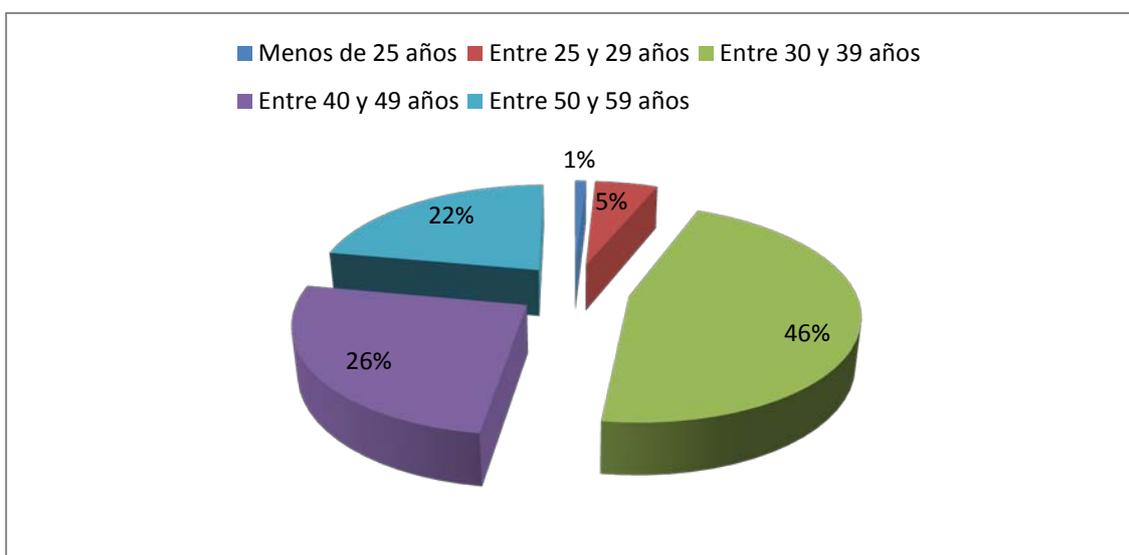


Gráfico 46: Porcentaje de docentes por edad.

c. Relación con el alumnado participante

Como muestra el Gráfico 47, un 29% de los profesores participantes ejerce de tutor con el alumnado participante.

Distribución de profesorado que tutoriza a la muestra de alumnado

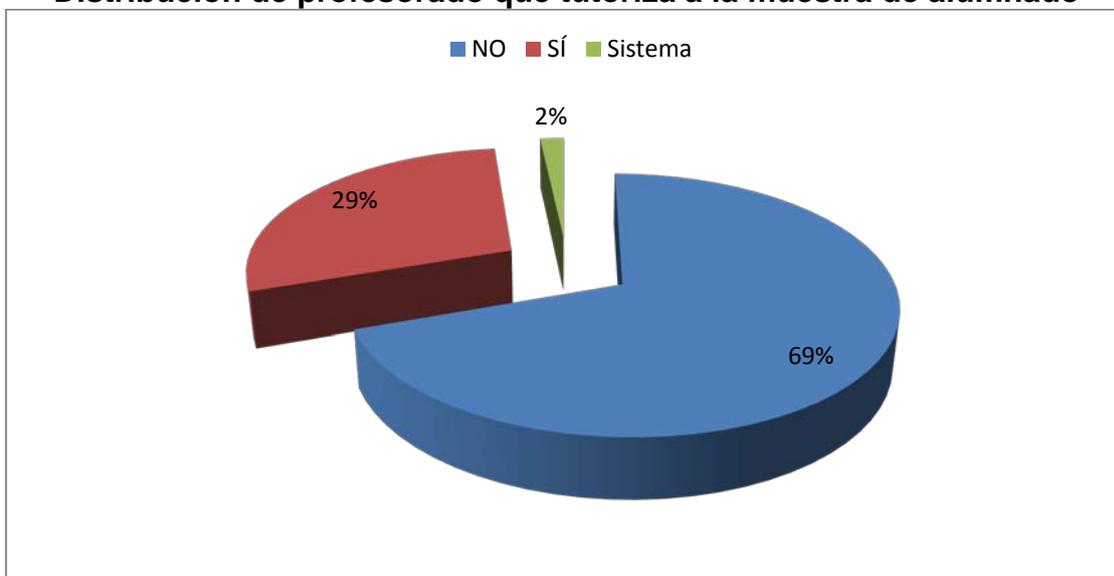


Gráfico 47: Porcentaje de profesorado que tutoriza al alumnado participante.

Del profesorado participante, solo un 7% imparte docencia en la asignatura Educación para la Ciudadanía.

Profesorado que imparte Educación para la Ciudadanía

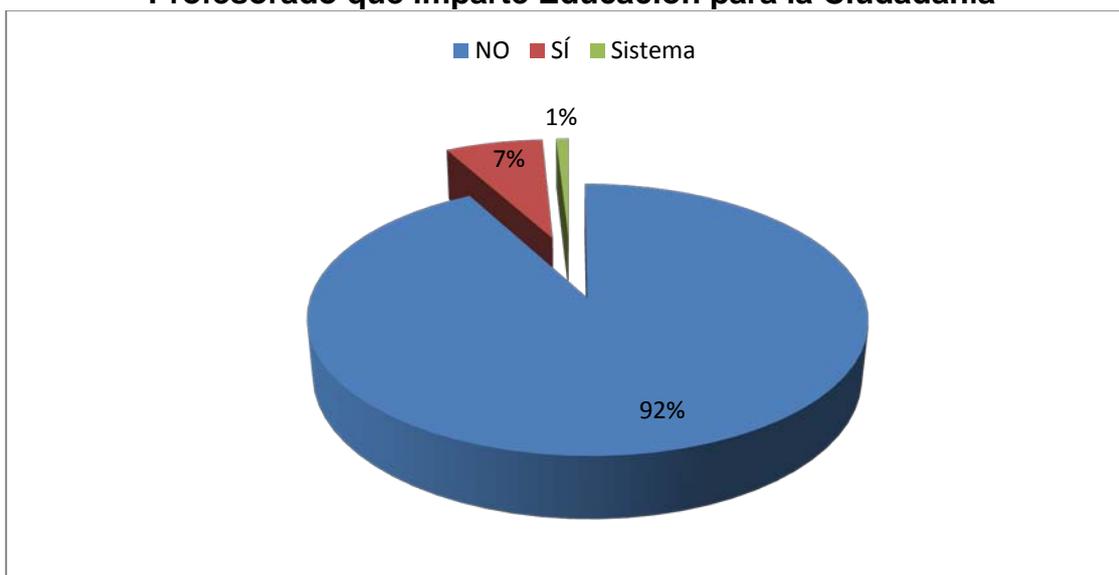


Gráfico 48: Porcentaje de profesorado que imparte Educación para la Ciudadanía.

d. Puntos de vista sobre la Educación para la Ciudadanía

El Gráfico 49 muestra que solo un 34% del profesorado participante dice conocer los fines, objetivos, contenidos y competencias de la materia Educación para la Ciudadanía, según la normativa vigente estatal y autonómica.

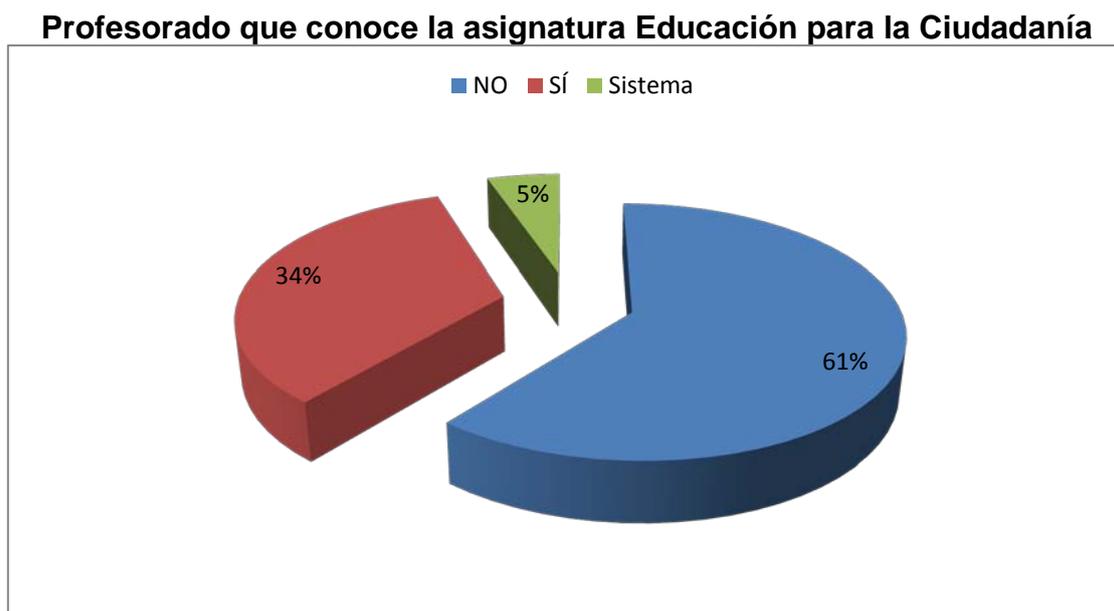


Gráfico 49: Porcentaje de profesorado manifiesta conocer objetivos, fines, etc. de la Educación para la Ciudadanía.

Al preguntarles por su opinión sobre cómo debe ser enseñada la Educación para la Ciudadanía (EpC), los resultados del Gráfico 50 señalan que la mayor parte del profesorado la prefiere integrada en materias como la historia, filosofía, etc. y un porcentaje menor se manifiesta a favor de una asignatura específica.

Opiniones del profesorado sobre cómo enseñar EpC

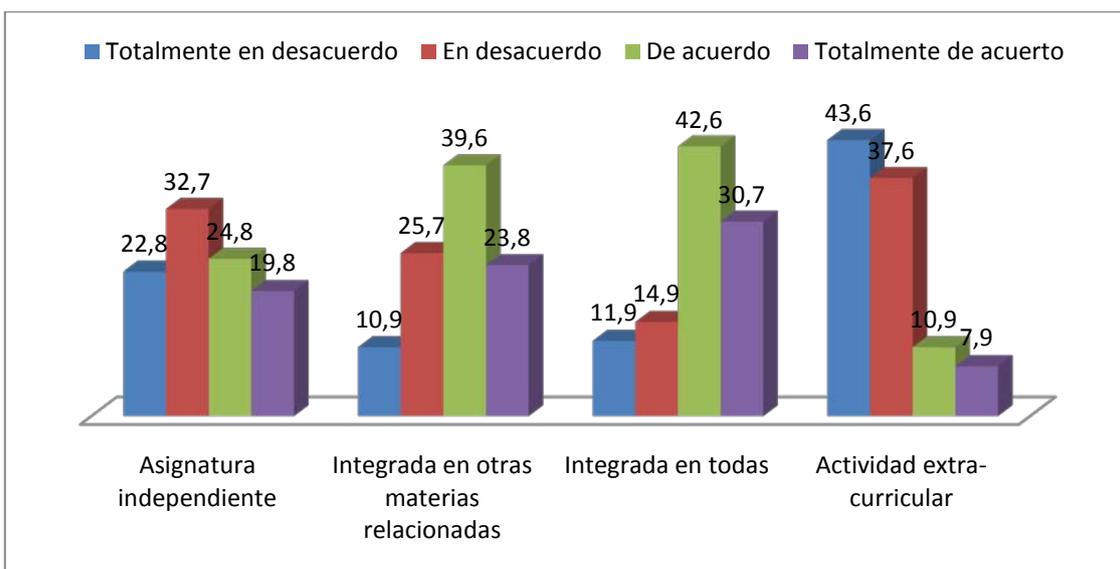


Gráfico 50: Porcentaje de profesorado según debería enseñarse la Educación para la Ciudadanía.

Se le preguntó al profesorado para qué cree que sirve la Educación para la Ciudadanía. Según el Gráfico 51, la mayor parte de la muestra cree que no existe consenso en la sociedad sobre la validez de la misma y están en desacuerdo con que *no debe ser enseñada en la escuela*. Están de acuerdo, en un alto porcentaje, con que el *profesorado debe impartirla según los requisitos del área*, sin embargo también están de acuerdo con que el *profesorado no está preparado para impartirla*.

Distribución de profesorado según finalidad de la EpC

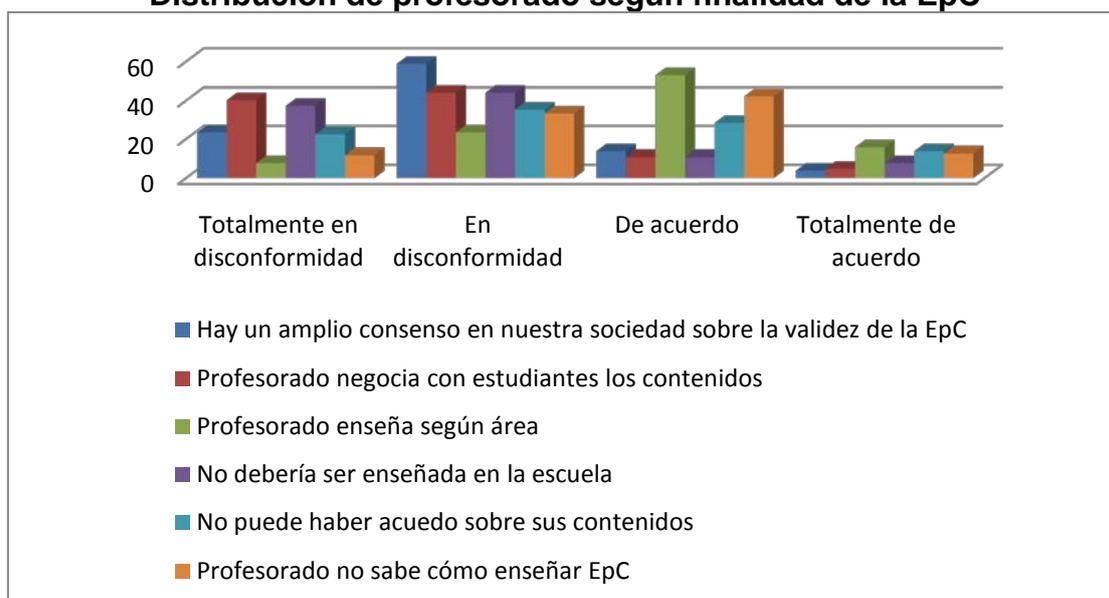


Gráfico 51: Porcentaje de profesorado según su opinión sobre la utilidad de la EpC.

Sobre la importancia que el profesorado otorga a la Educación para la Ciudadanía, la mayor parte de la muestra se encuentra en disconformidad con que no es pertinente descubrir actitudes y opiniones del alumnado sobre el desarrollo de la ciudadanía. El Gráfico 52 presenta un amplio porcentaje de docentes que están en desacuerdo con que *las autoridades ponen poca intención en la Educación para la Ciudadanía*, y existen sendos porcentajes, muy similares, de profesores y profesoras que están en desacuerdo y de acuerdo con que *supone un gran cambio para el país*.

Distribución de profesorado según la importancia otorgada a la EpC

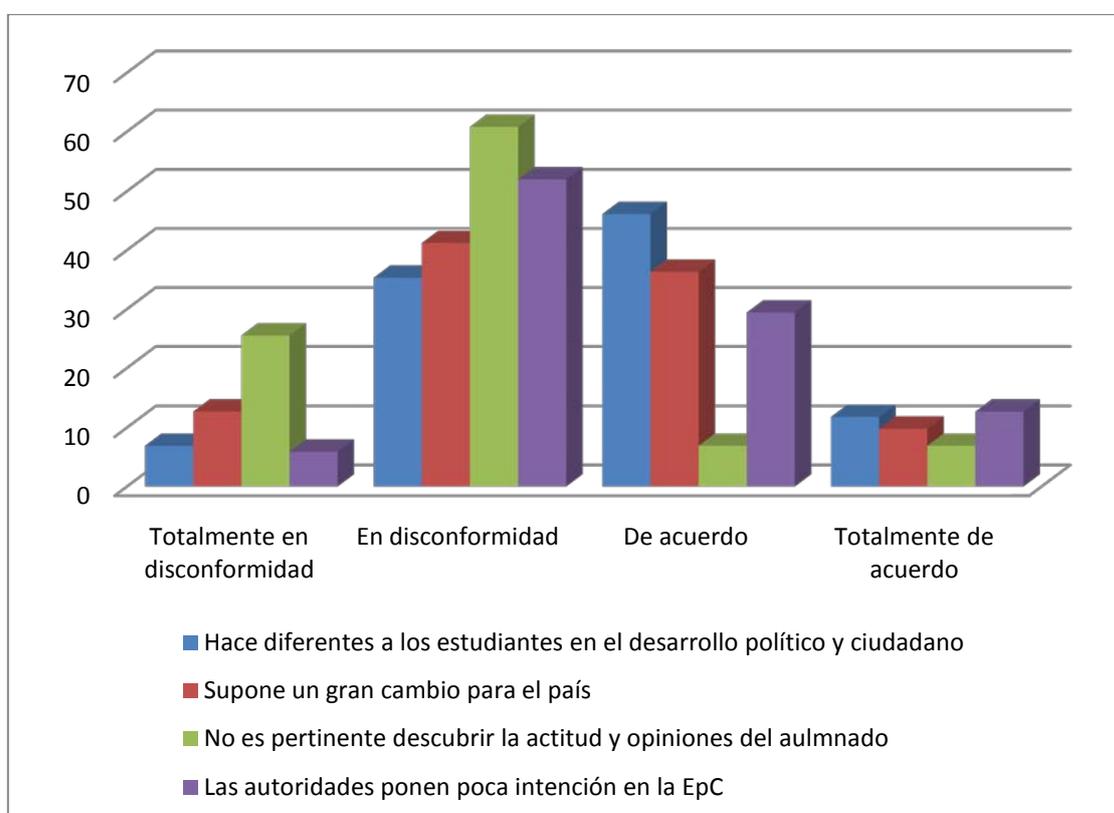


Gráfico 52: Porcentaje de profesorado según la importancia que le dan a la EpC.

La mayoría del profesorado expresó que en su centro, el énfasis en la Educación para la Ciudadanía se le da en gran medida al desarrollo de valores y al conocimiento de nuestra sociedad. No se percibe, según el Gráfico 53, una brecha entre lo que dicen que se da y lo que piensan que se debería dar.

Distribución de profesorado según lo enfatizado en su centro para la EpC.

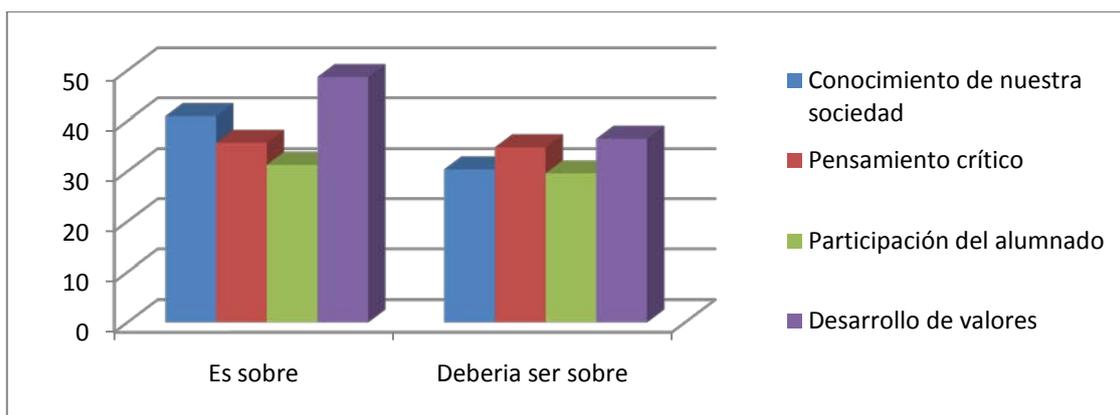


Gráfico 53: Porcentaje de profesorado según lo que en su centro se enfatiza para la EpC.

En el Gráfico 54 se muestra la opinión del profesorado sobre lo que los alumnos y alumnas aprenden en el colegio. La mayoría manifiesta que aprenden en mayor medida a *entender a las personas con diferentes opiniones, trabajar juntos y contribuir a la resolución de problemas* de la sociedad. En menor medida, aprenden a *ser ciudadanos patrióticos y leales al país*. Un elevado porcentaje opina que aprenden sobre *la importancia de votar en las elecciones*.

Distribución de profesorado según su opinión sobre lo que aprenden los jóvenes en el colegio



Gráfico 54: Porcentaje de profesorado según opinión sobre lo que aprenden los estudiantes en el centro.

La opinión que el profesorado tiene sobre lo que los estudiantes deben aprender en el colegio para ser buenos ciudadanos refleja que se le otorga importancia a casi todos los objetivos propuestos, si bien es cierto que prefieren que los jóvenes sean preparados para *mostrar respeto a sus representantes y trabajar duro*. Le siguen en importancia *participar en una protesta pacífica, leer sobre asuntos políticos en los periódicos y votar en las elecciones*. Lo que el profesorado considera de menor importancia para que los estudiantes sean buenos ciudadanos es *servir al ejército*, opción con la que un elevado número de docentes está en desacuerdo.

Distribución de profesorado según lo que el alumnado debe aprender para ser buen ciudadano

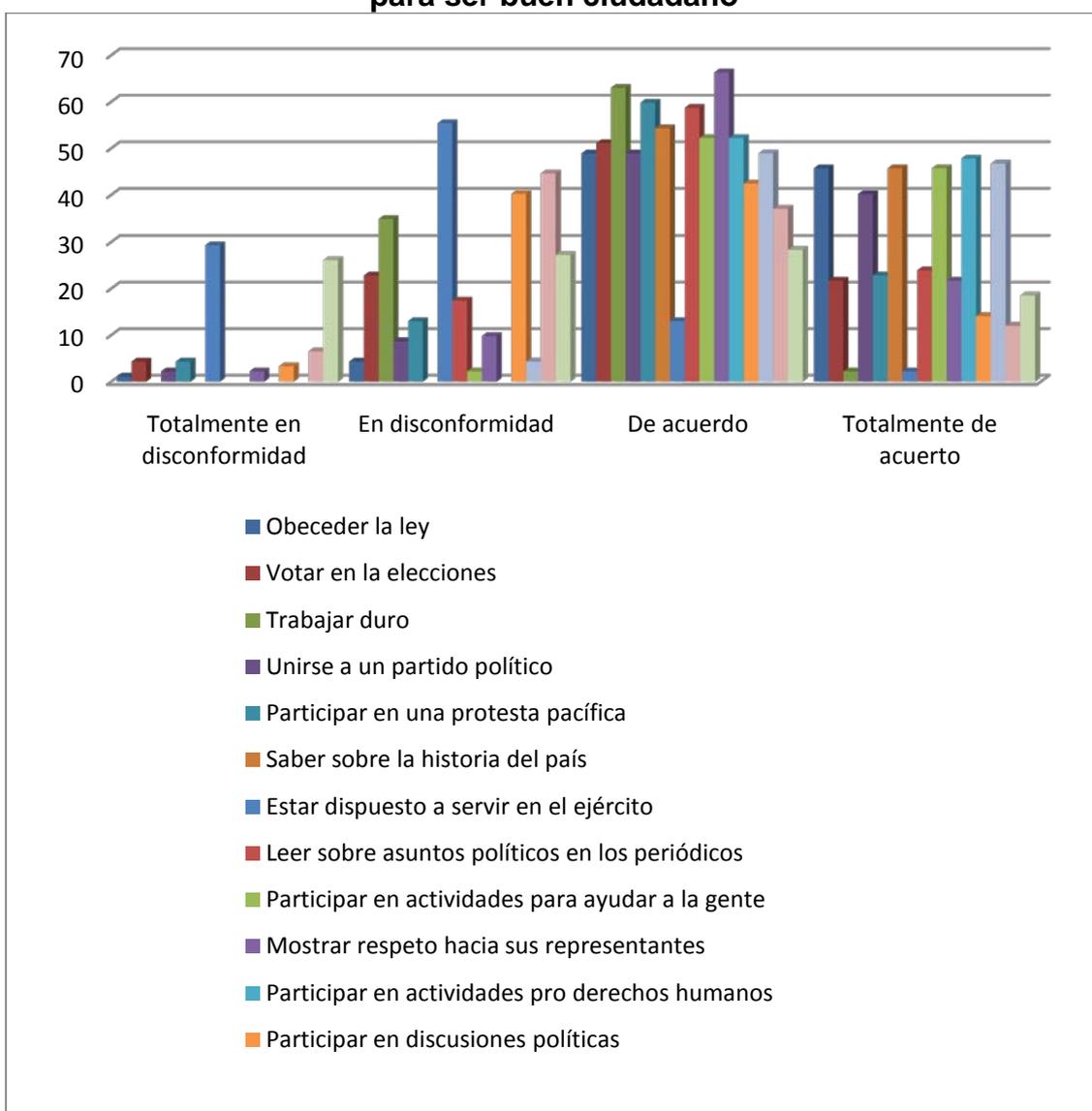


Gráfico 55: Porcentaje de profesorado según lo que debe aprender el alumnado para ser buen ciudadano.

e. Enseñanza de asignaturas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía

El profesorado específico de las asignaturas Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-cívica, Filosofía y Ciencias Sociales ha sido preguntado sobre aspectos relacionados con la enseñanza de sus asignaturas.

En cuanto a las fuentes de las que el profesorado dice sacar la información para preparar las actividades de su asignatura, tal y como queda representado en el Gráfico 57, el porcentaje de profesorado que manifiesta que es muy importante consultar la legislación vigente es de más del 50%. Casi un 90% considera importante acudir a los medios de comunicación, un 75% atiende a los requisitos oficiales del área y entre el 60 y el 70% consulta el currículum oficial, los libros de texto autorizados, materiales elaborados por instituciones o los elaborados por ellos mismos.

Distribución de profesorado según las fuentes que consultan para preparar sus asignaturas

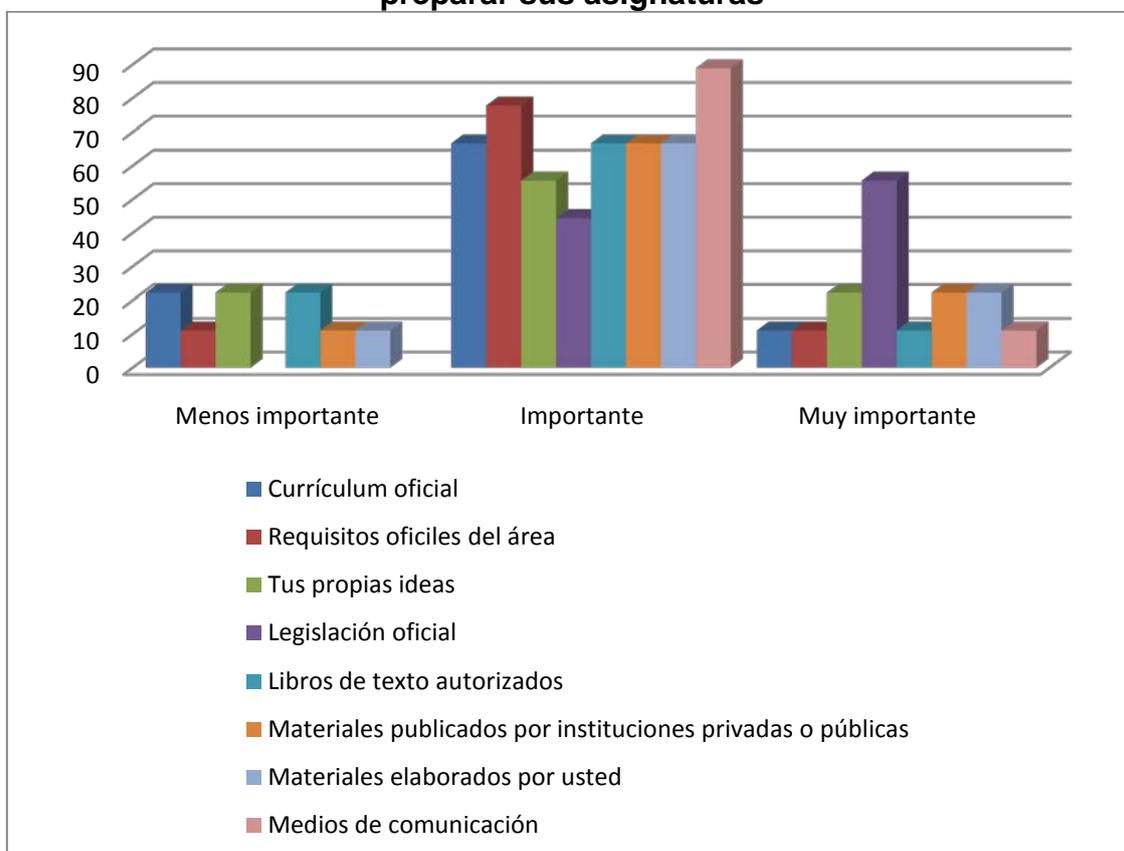


Gráfico 56: Porcentaje de profesorado según preparan las actividades para su asignatura.

7.2. Resultados de los centros

7.2.1. Descriptiva general de los centros educativos

Se finaliza la exposición de resultados obtenidos en este estudio presentando los referidos a la configuración de los centros educativos participantes en la investigación.

Las opciones que un centro tiene para manifestar su tendencia educativa son de diversa índole (documentos institucionales, canales de información, etc.). Sin embargo, a la hora de mostrar su cultura, ésta queda definida por el sistema que forma el conjunto de sus prácticas, es decir, las actividades que realiza y su manera de conducir las. La cultura del centro, el clima institucional, la atmósfera moral o la configuración explícita del mismo es usada para referirnos a las formas de hacer y de ser de la institución escolar.

Para conocer la identidad de los centros participantes en este estudio se ha usado un instrumento que cuestionaba a los miembros del equipo directivo sobre elementos propios de distintos ámbitos de intervención: formas de participación de alumnado, de padres y madres, configuración de la educación para la ciudadanía, etc.

A. Participación de equipo directivo por centros

Tras realizar un primer análisis de los datos recopilados, la muestra de miembros de equipos directivos que proporcionarían información sobre la escuela es de 49 individuos, representando a los 14 centros participantes. En el Gráfico 58, se comprueba que el mayor porcentaje de participación lo tiene el IES La Zafra, de Motril. Le siguen el IES Mediterráneo de Salobreña y el IES Puerta del Mar, de Almuñécar.

Distribución de miembros de equipo directivo por centros

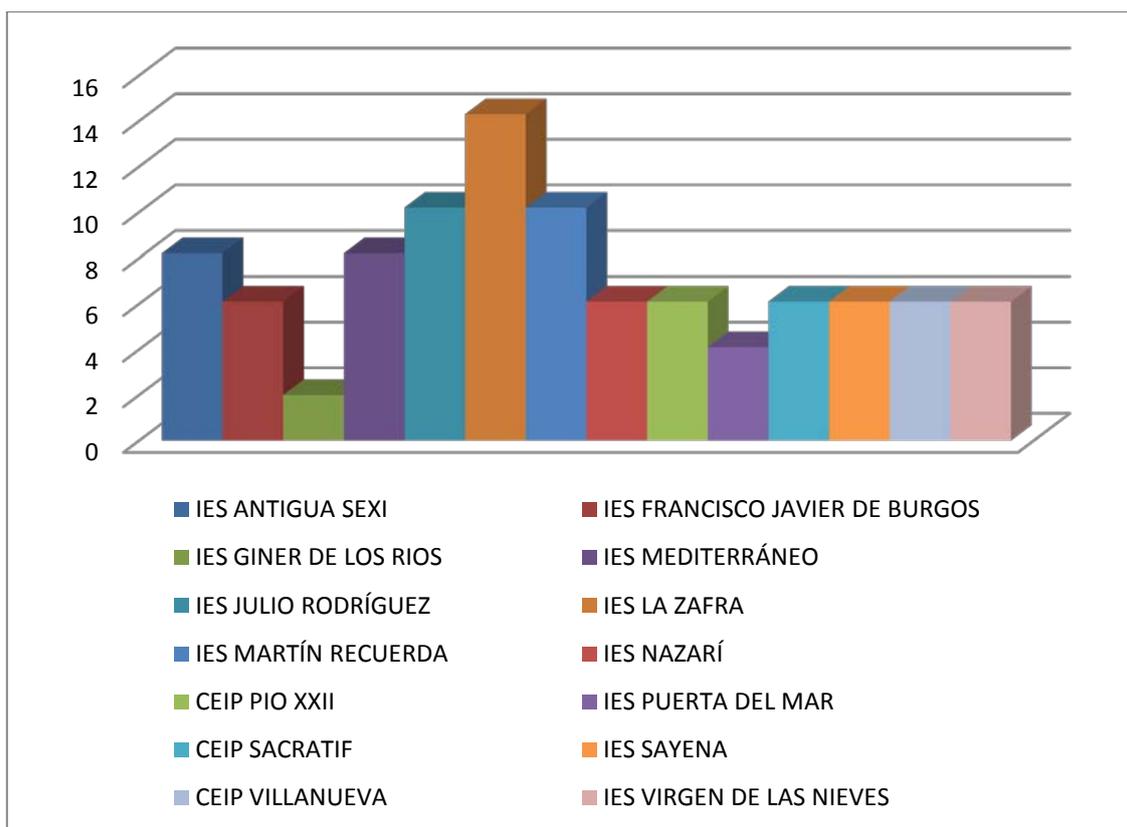


Gráfico 57: Porcentaje de miembros de equipo directivo participante por centros.

En la Tabla 68 se muestra el número miembros del equipo directivo participantes en el estudio

Centros Educativos	Miembros equipo directivo participantes
I.E.S. Antigua Sexi	4
I.E.S. Francisco Javier de Burgos	3
I.E.S. Giner de los Ríos	1
I.E.S. Mediterráneo	4
I.E.S. Julio Rodríguez	5
I.E.S. La Zafra	7
I.E.S. Martín Recuerda	5
I.E.S. Nazarí	3
C.E.I.P. Pio XII	3
C.E.I.P. Puerta del Mar	2
C.E.I.P. Sacratif	3
C.E.I.P. Sayena	3
C.E.I.P. Villanueva del Mar	3
C.E.I.P. Virgen del mar	3
Total	49

Tabla 68: Miembros de equipos directivos participantes por centros educativos.

En el Gráfico 59 se muestra que los cargos de Jefe/a de Estudios y Secretario/a han sido lo que han participado en mayor proporción. Le siguen los Directores/as.

Distribución de miembros de equipo directivo según cargo

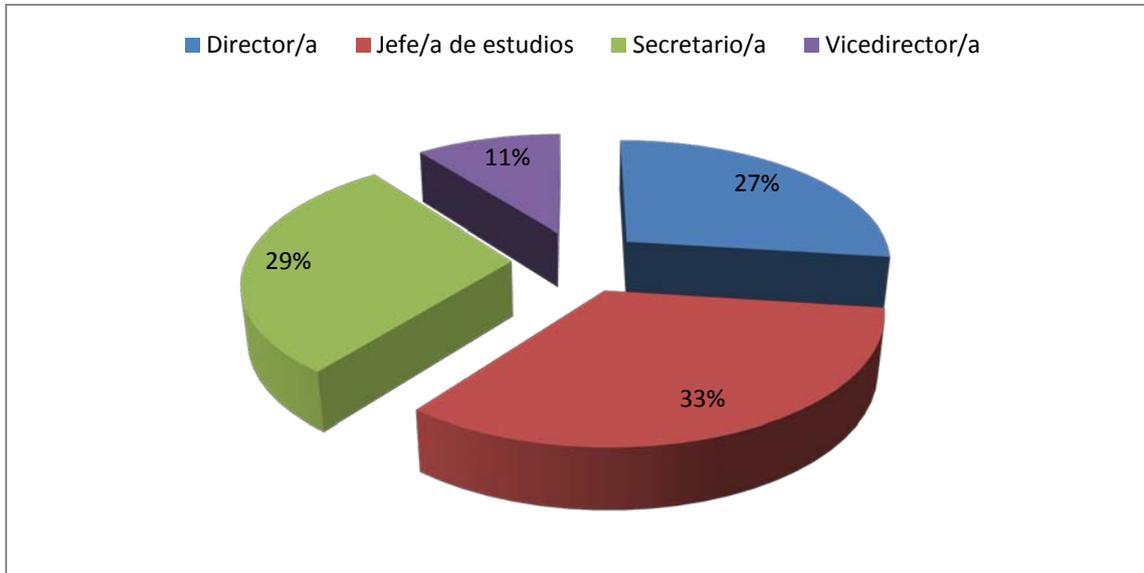


Gráfico 58: Porcentaje de miembros de equipo directivo según cargo.

B. Descripción de la muestra

a. *Distribución por sexo*

La proporción de hombres ha superado a la de mujeres en la muestra de equipo directivo, con 18 mujeres y 30 hombres. La proporción de mujeres (37%) y hombres (61%) se representa en el Gráfico 60.

Distribución de la muestra de equipo directivo por sexo

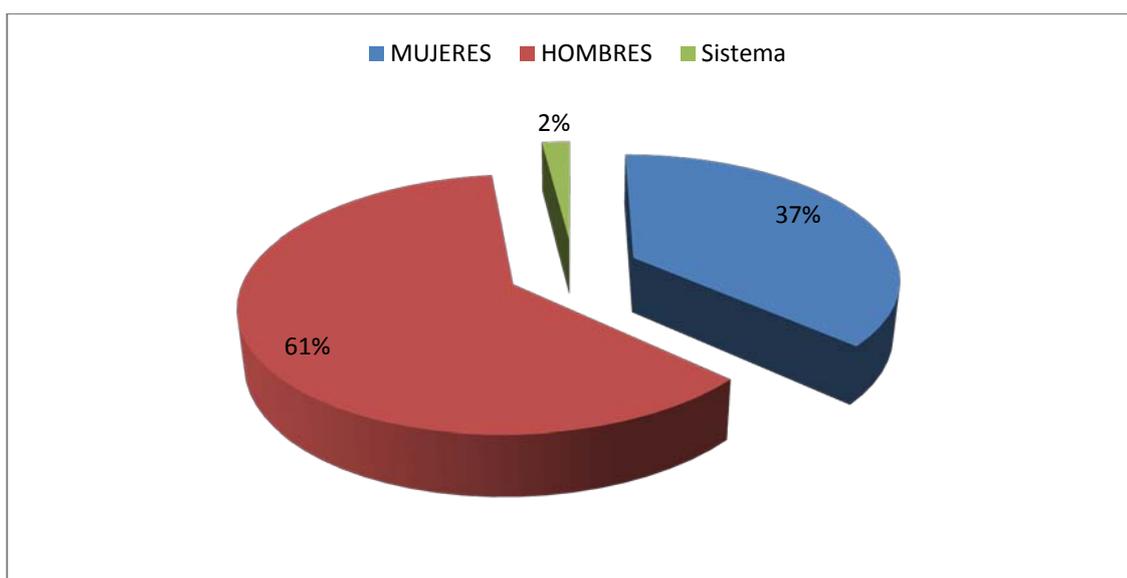


Gráfico 59: Porcentaje de mujeres y hombres de los equipos directivos participantes.

b. Edad del equipo directivo y antigüedad en el cargo

La edad media de los participantes y la media de años en el cargo que ocupan se presenta en la Tabla 69. En el Gráfico 61, se comprueba que los mayores porcentajes de miembros de equipos directivos se sitúan entre uno y seis años de antigüedad en el cargo.

	Edad	Antigüedad
N	42	44
Perdidos	7	5
Media	46,33	4,30

Tabla 69: Media de edad y años de antigüedad del equipo directivo participante.

Distribución de equipos directivos por antigüedad en el cargo

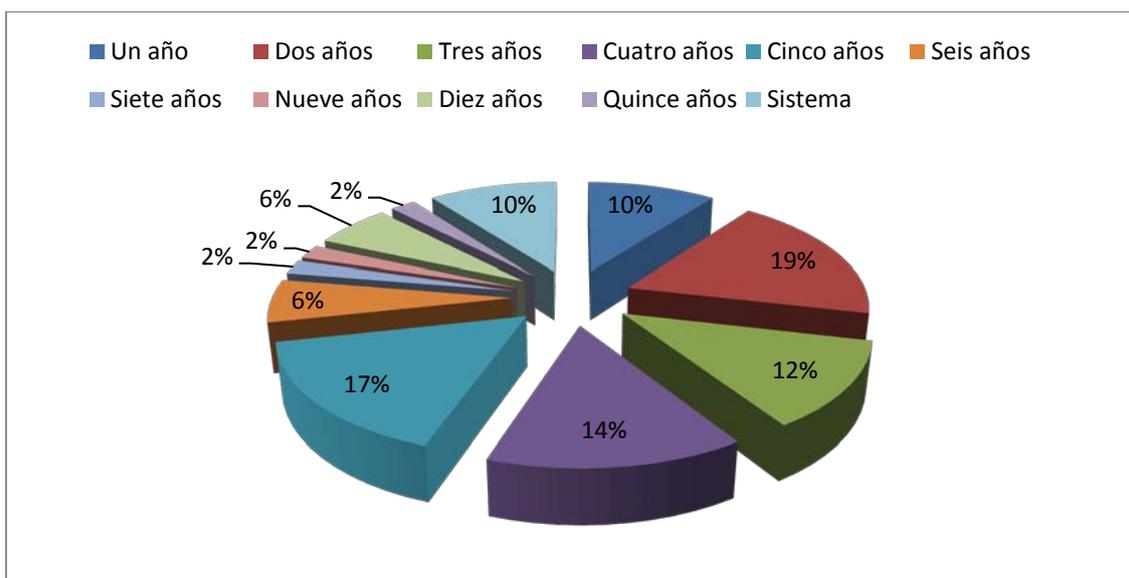


Gráfico 60: Porcentaje de miembros de equipos directivos participantes según antigüedad en el cargo.

c. Relación del centro con la Educación para la Ciudadanía

Como muestra el Gráfico 62, un 94% de los centros participantes imparte entre sus asignaturas la Educación para la Ciudadanía.

Distribución de centros según imparten Educación para la Ciudadanía.

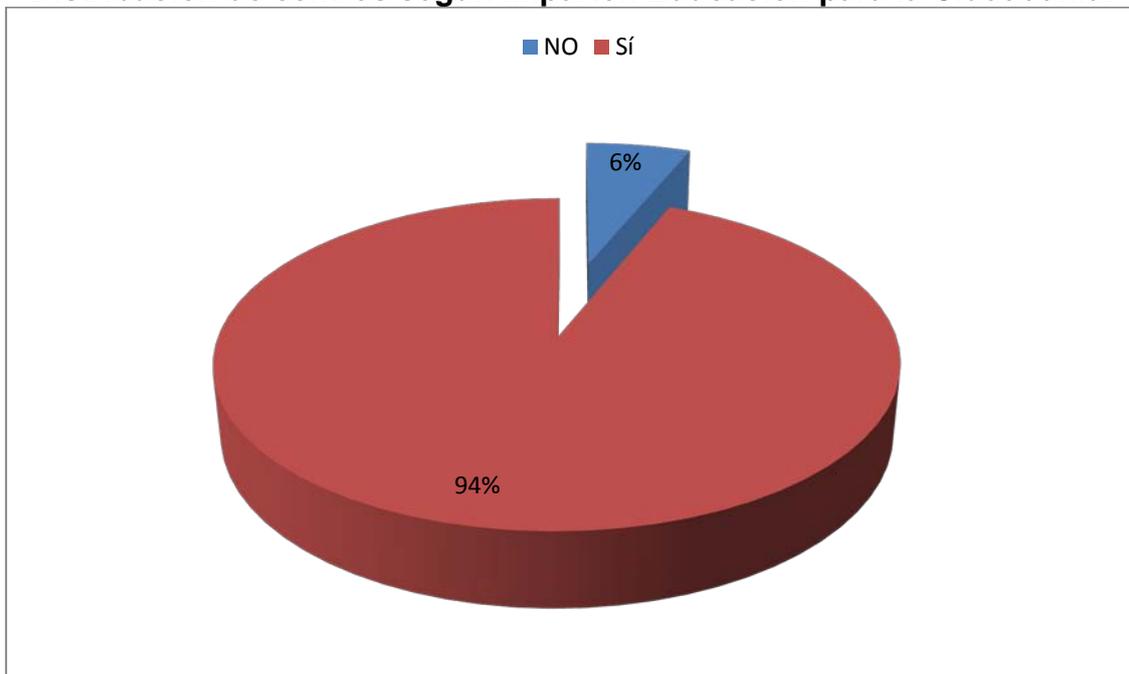


Gráfico 61: Porcentaje de centros educativos que imparte Educación para la Ciudadanía.

En cuanto al profesorado que imparte la asignatura Educación para la Ciudadanía, los equipos directivos manifiestan que los profesores/as de Filosofía son los que con mayor probabilidad lo hacen, en casi un 50% de los centros. En un 12.2% de los centros la imparte el profesorado con horario libre.

Formación del profesorado que imparte la Educación para la Ciudadanía

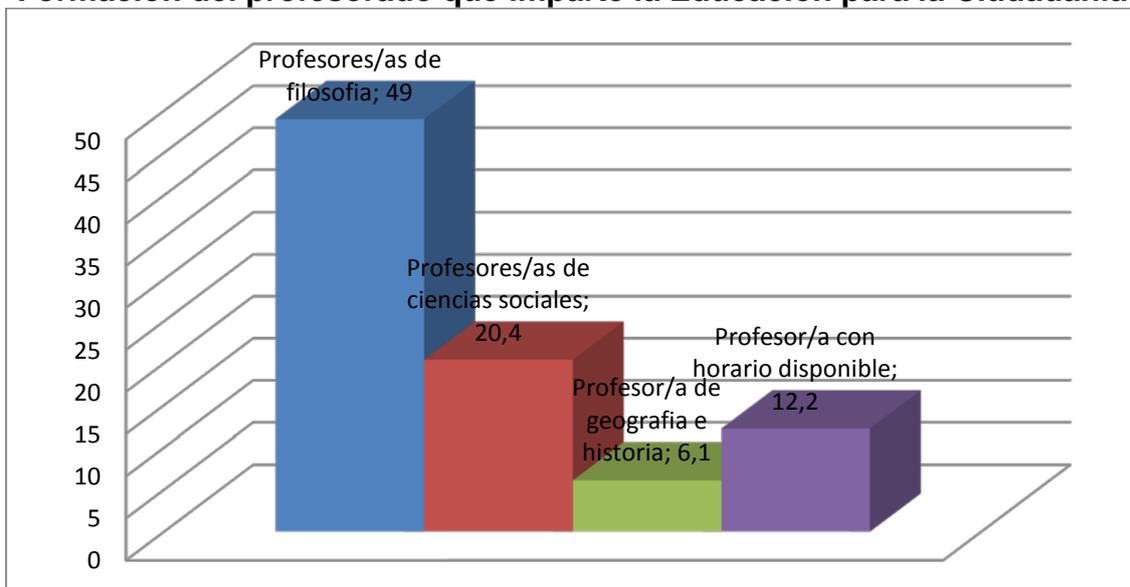


Gráfico 62: Porcentaje de profesorado que imparte Educación para la Ciudadanía, según su formación.

d. Puntos de vista de los centros sobre la Educación para la Ciudadanía

La opinión de los centros sobre cómo debe ser enseñada la Educación para la Ciudadanía se refleja en el Gráfico 64. La mayor parte de los equipos directivos la prefiere integrada en todas las materias del currículum, aunque un elevado porcentaje está de acuerdo con integrarla en materias como la historia, filosofía, etc. Un porcentaje menor se manifiesta a favor de una asignatura específica.

Opiniones del equipo directivo sobre cómo enseñar EpC

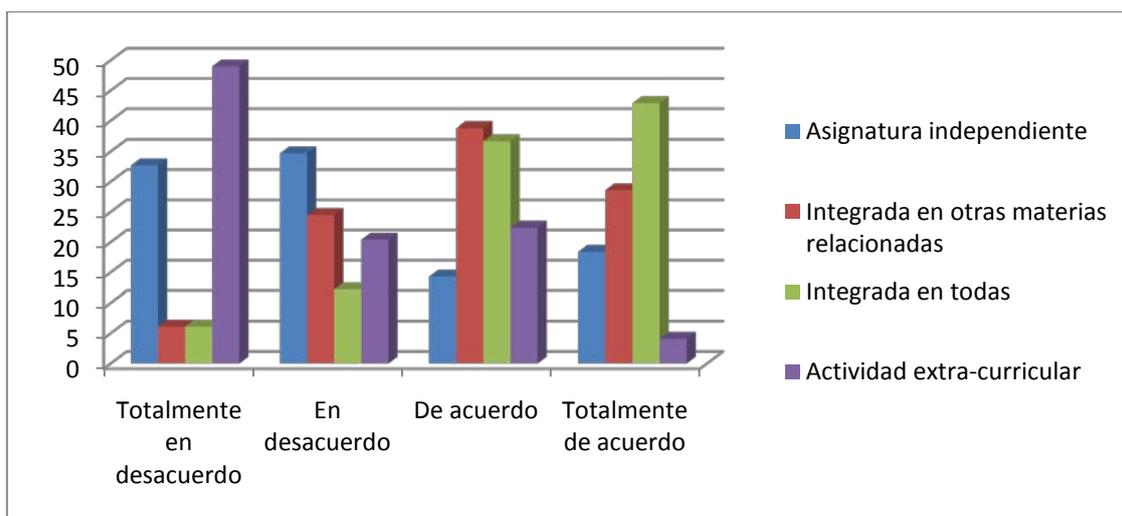


Gráfico 63: Porcentajes de miembros del equipo directivo según debería enseñarse la Educación para la Ciudadanía.

La opinión que el equipo directivo tiene sobre lo que los estudiantes aprenden en el colegio queda reflejada en el Gráfico 65. La mayoría manifiesta que aprenden en mayor medida a *trabajar juntos* y contribuir a la resolución de problemas de la sociedad. Un elevado porcentaje opina que aprenden sobre la *importancia de votar en las elecciones* y se manifiestan en desacuerdo con que aprendan a *ser ciudadanos leales y patrióticos*.

Distribución de centros según lo que los estudiantes aprenden

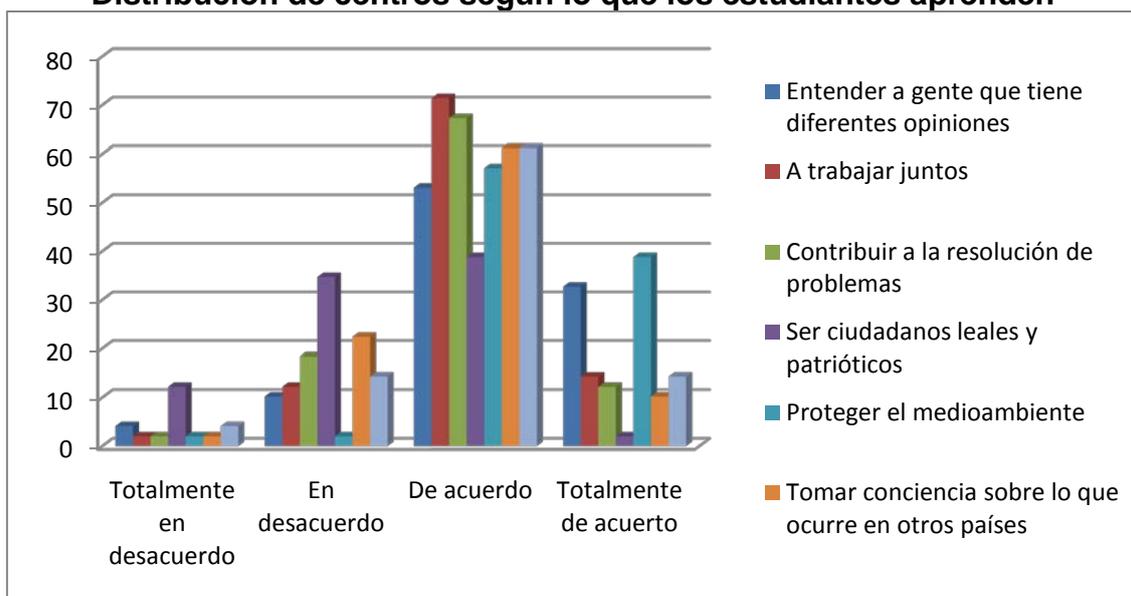


Gráfico 64: Porcentaje de miembros de equipo directivo según lo que los alumnos y alumnas aprenden en su centro.

e. Opciones de participación del alumnado en los centros

En cuanto a las opciones de participación que los centros ofrecen al alumnado, el Gráfico 66 muestra que en la mayoría de los centros los alumnos y alumnas tienen posibilidad de participar en el Consejo Escolar, Organizaciones artísticas o deportivas y periódicos escolares. En el resto de ámbitos propuestos, los porcentajes disminuyen considerablemente, siendo la organización con menor porcentaje de existencia en los centros los Boy Scouts.

Distribución de organizaciones que los centros proporcionan para la participación del alumnado.



Gráfico 65: Porcentaje de organizaciones que los centros ofrecen para la participación del alumnado.

f. Problemas de los centros

La manifestación de los centros educativos participantes, en cuanto a la frecuencia en con la que se dan determinados problemas queda reflejada en el Gráfico 67. Un 80% de los centros sufren de absentismo a veces y casi un 10% a menudo. Le siguen en porcentaje la violencia y el acoso escolar, con una presencia de casi el 60% a veces. La intolerancia religiosa y el consumo de alcohol son los problemas que casi en un 90% de los centros, no se dan nunca.

Problemas que se dan en los centros según su frecuencia

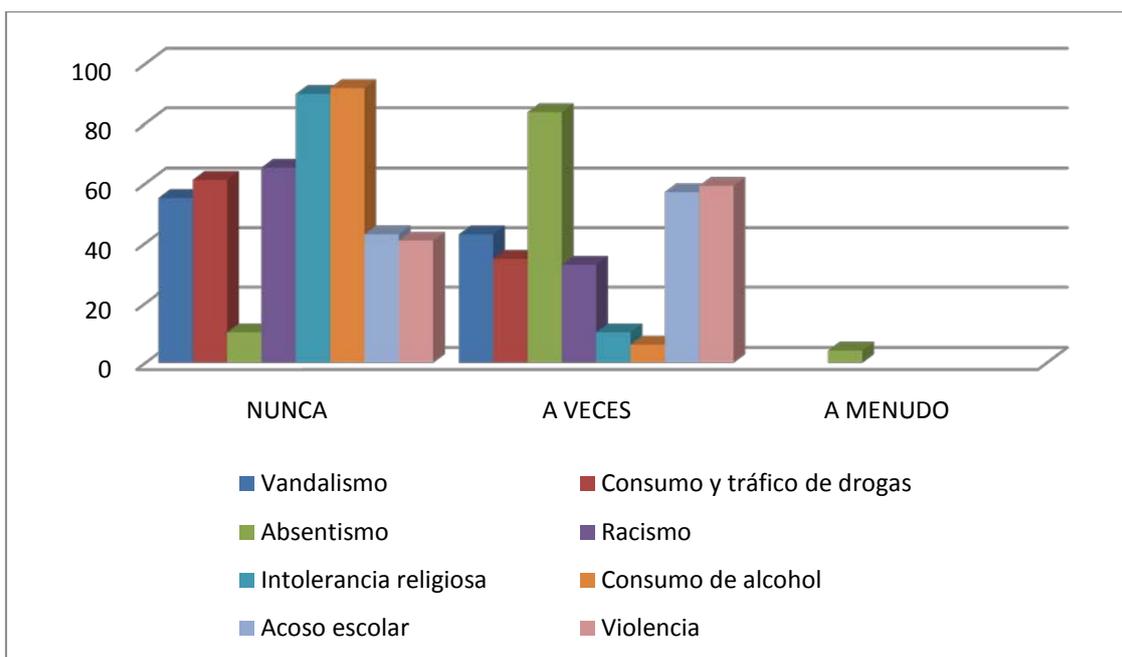


Gráfico 66: Problemas que se dan en los centros según su frecuencia.

C
A
P
Í
T
U
L
O
8

**DISCUSIÓN DE
RESULTADOS**

8.1. Discusión de resultados

Con la realización de este estudio descriptivo sobre la construcción de la ciudadanía en los centros escolares de la costa de la provincia de Granada se ha conseguido el objetivo principal propuesto, gracias a la consecución de los distintos objetivos específicos. En este capítulo se afronta la discusión de los resultados obtenidos y tratados en capítulos anteriores. Con la intención de proporcionar orden y rigor a este apartado, se abordarán los resultados relativos a cada objetivo específico propuesto en este estudio.

8.1.1. Discusión de resultados del alumnado

En el ámbito del alumnado, los resultados nos han servido para conseguir los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Examinar el grado de conocimientos de contenido cívico que presenta el alumnado de 2º de ESO de la costa de la provincia de Granada

Los datos obtenidos en la prueba de conocimiento cívico revelan información acerca de las fortalezas y debilidades de la educación cívica de unos jóvenes concretos en un momento determinado. El análisis de las respuestas a la prueba de conocimiento de contenido cívico presentado en el capítulo 6, muestra que los estudiantes tienen un nivel de conocimiento cívico por encima del que se podría considerar “básico”. Son ocho los ítems que forman esta sub-escala, siendo, por tanto, 8 el valor máximo que se puede obtener y 4 la puntuación considerada intermedia. La calificación media obtenida por el alumnado está por encima de este valor intermedio y entendemos que se trata de una puntuación relativamente alta.

La mayoría de los estudiantes participantes presentan evidencia de una base de conocimiento de contenidos bastante adecuada cuando se les pregunta acerca de las nociones básicas sobre leyes, derecho político,

democracia o Naciones Unidas. Al mismo tiempo, se debe observar que las preguntas de la prueba respondidas correctamente por un porcentaje de alumnado inferior al de respuesta errónea, son parte de lo que se podría requerir para comprender editoriales de periódicos y decidir si se asocian a organizaciones políticas con una ideología particular.

Objetivo 2: *Conocer la presencia de habilidades de interpretación de materiales relacionados con la educación cívica*

Las destrezas de interpretación de materiales son capacidades y tipos de comprensión que probablemente necesitará un ciudadano o ciudadana cuando se integre en el proceso político, por ejemplo, para comprender las posturas de los partidos políticos que se describen en un panfleto político, para interpretar las historietas o caricaturas que critican las políticas gubernamentales o para leer los informes que aparecen en los diarios, en los cuales se analizan los pro y los contras o las diferentes perspectivas de situaciones actuales.

El análisis de datos revela que hay un grupo considerable de estudiantes cuyas habilidades de interpretación de materiales relacionados con la educación cívica está aproximadamente en el nivel que se podría considerar básico. Esto revela que el alumnado posee habilidades moderadas para realizar tareas cívicas tales como decidir entre candidatos electorales.

Puesto que los ítems de una prueba se pueden clasificar de acuerdo con el respectivo porcentaje de respuestas correctas, siendo los más fáciles aquellos con el porcentaje más alto de respuestas correctas y los más difíciles aquellos con el porcentaje más bajo, en el caso de algunos de los ítems de la sub-escala "Habilidades de interpretación", éstos han resultado más complicados de realizar que los que integran la sub-escala "conocimiento de contenido".

Los ítems que solicitan la distinción entre afirmaciones subjetivas y objetivas han obtenido las calificaciones más altas de respuestas erróneas. Entendemos que ha podido existir un problema de comprensión, ya que durante

la pasantía de las pruebas, el alumnado se mostraba muy confuso al tener que responder a estas cuestiones y así lo manifestaron libremente.

Objetivo 3: *Analizar qué antecedentes personales y sociales se relacionan con el conocimiento cívico*

El aprendizaje de la ciudadanía incluye, simultáneamente, el compromiso con la comunidad y el desarrollo de una identidad dentro de ese grupo. Estas “comunidades de discurso y práctica” proporcionan la situación en la cual los jóvenes desarrollan conceptos y formas de comportamiento progresivamente más complejos. En este trabajo se propone una concepción de la educación de las personas que va más allá de lo escolar y que, por tanto, tiene lugar en contextos amplios y está vinculada a una multitud de lugares y agentes que por otra parte configuran el ámbito total de la experiencia de las personas. La educación no deja de ser escuela... Pero se convierte en mucho más.

Se ha intentado examinar la relación entre los resultados obtenidos en la prueba de conocimiento cívico y varios indicadores de antecedentes del hogar, la escuela y el individuo. Nuestro propósito principal es mostrar los primordiales factores que se relacionan con el conocimiento cívico.

Se ha considerado que existe probabilidad de que aspectos particulares y diferentes de la escolaridad influyan sobre los resultados de la formación cívica. Por tanto, se han incluido las correlaciones entre los resultados del conocimiento cívico y cinco variables sobre los antecedentes personales y sociales: edad, presencia de recursos de lectura en el hogar, nivel educativo de padre y madre, número de miembros que viven en el hogar y tiempo que pasan viendo la televisión.

a. Edad

La edad tiene un efecto negativo moderado en el conocimiento cívico del alumnado, lo que significa que los alumnos y alumnas de mayor edad han obtenido calificaciones más bajas en la prueba de conocimiento cívico. Se ha

interpretado este efecto negativo entendiendo que el alumnado con mayor edad no se encuentra en el curso usual que le correspondería. Por tanto, han repetido una o varias veces algún curso escolar. Se entiende que si estos alumnos y alumnas no se desempeñan bien en las tareas escolares, esto influye en el logro educativo general y, por tanto, en lo que a aspectos de la educación cívica se refiere.

b. Recursos de lectura en el hogar

Se defiende la posibilidad de que existan diferencias en el conocimiento cívico entre estudiantes a quienes se les han podido encontrar diferencias en los ambientes de aprendizaje en sus hogares.

Los recursos de lectura en la casa, medidos por los resultados de los estudiantes sobre el número de libros que hay en su residencia, tienen un efecto positivo en el conocimiento cívico. Cuantos más libros dicen los estudiantes tener en su casa, más alto es su conocimiento cívico. Interpretamos este hallazgo entendiendo que el número de libros en la casa se puede vincular a la importancia que se le da a la educación y el apoyo académico que un estudiante encuentra en su familia.

c. Nivel educativo de padre y madre

Hemos intentado encontrar indicadores de los antecedentes sociales de la familia que ayuden a predecir de forma positiva o negativa el conocimiento cívico del alumnado. Un análisis de los datos recopilados, permite concluir que el nivel educativo del padre y de la madre es un predictor positivo para la calificación de la prueba de conocimiento cívico, siendo más intensa la influencia del nivel educativo de la madre que la del padre. La identificación de unas condiciones socioculturales altas implica la capacidad para apoyar con recursos culturales y con tiempo de atención al desarrollo del niño.

La madre es el agente socializador por excelencia y, sin desmerecer el papel que cumplen los padres en el proceso de crianza, la madre se comunica

con su hijo/a desde el comienzo de la vida transmitiéndole su nivel cultural por medio del lenguaje y la relación afectiva. La mayor influencia del nivel educativo de la madre es descifrada como el resultado del mayor tiempo que ésta pasa con los hijos/as y de la entrega de valores y normas que, de forma sistemática, la madre realiza y que son referentes en la conducta del niño/a.

d. Número de personas con las que viven en su casa

En la familia los aprendizajes se realizan de un modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje en el ámbito escolar. Un factor importante es la cercanía afectiva entre el niño y el familiar, por lo que la enseñanza se apoya más en el contagio y en el cariño que en lecciones objetivamente estructuradas, como sucede en la escuela. Según esto, el hecho de que el número de personas que viven con los alumnos y alumnas sea una influencia negativa en la presencia de habilidades de interpretación de materiales relacionados con la cívica es dilucidado como resultado del menor grado de atención, dedicación y tiempo al que están expuestos los chicos/as a medida que aumenta el número de personas con las que viven. Cuantas más personas conviven en el hogar, el alumnado presenta puntuaciones más bajas en la sub-escala “habilidades de interpretación” y por tanto, en la prueba de conocimiento cívico, lo que convierte esta variable en una influencia negativa en éste.

e. Tiempo que pasan viendo la televisión

Las horas que el alumnado pasa viendo la televisión ha resultado ser una variable que se relaciona negativamente con el conocimiento cívico, principalmente con el conocimiento de contenidos. Aquellos estudiantes que informan que pasan más tiempo viendo la televisión tienen calificaciones en la prueba más bajas que los otros. Este efecto negativo se puede interpretar como la posibilidad de que los estudiantes generalmente tengan un logro más bajo en la escuela si pasan una cantidad de tiempo más elevado viendo la televisión los días de clase, tiempo que no dedican a estudiar. El tiempo que se pasa el alumno o la alumna viendo la televisión parece ir en detrimento de los

conocimientos de contenido cívico, siendo por tanto una influencia negativa en el conocimiento cívico general.

Objetivo 4: *Explorar en los conceptos que tiene el alumnado sobre la democracia, los aspectos que se asocian a la configuración de un buen ciudadano/as y las responsabilidades sociales y económicas del gobierno*

Los estudiantes de 14 años presentan evidencias de que pueden reconocer los atributos más básicos de la democracia. Los jóvenes que estudian en la costa de la provincia de Granada parecen tener una comprensión bastante fuerte de los principios básicos de la democracia, incluyendo los factores que probablemente la fortalecen o la debilitan. Sus conceptos de democracia incluyen estructuras formales como las elecciones y aspectos relacionados con el derecho a expresar las opiniones, evitar leyes injustas contra a las mujeres, a elegir a los políticos libremente y garantizar unos ingresos mínimos para todos. La participación parece ser considerada como parte de la cultura política de una democracia fuerte. El valor de las protestas pacíficas, la función del conflicto entre partidos y el papel de la gente que se moviliza a través de los partidos son menos apreciados. La gran mayoría de los estudiantes reconoce que prohibir la palabra a quienes expresan sus opiniones críticas constituye una amenaza para la democracia. La gente que exige sus derechos es especialmente buena para la democracia y la confianza ciega en los líderes gubernamentales se considera especialmente mala para la democracia. Los jóvenes tienen concepciones sobre la democracia más relacionadas con los derechos que con las obligaciones de participación.

En cuanto al concepto de buen ciudadano adulto, para los jóvenes encuestados obedecer la ley es claramente importante. También trabajar duro. Entre las actividades políticas convencionales, es más probable que votar se considere importante para ser un buen ciudadano, frente a la participación en protestas pacíficas contra una ley injusta o conocer la historia del país de nacimiento. La afiliación a partidos políticos y la participación en la discusión política y en el ejército no son importantes de acuerdo a lo explicitado por los

jóvenes de 14 años de la costa granadina. Sin embargo, estos jóvenes creen que es importante que los ciudadanos adultos participen en movimientos sociales pro derechos humanos y medio ambiente. Parece que la generación de jóvenes encuestados está orientando sus pasos como ciudadanos adultos hacia el cumplimiento de leyes y las acciones asociadas a grupos de movimientos sociales y no hacia las relaciones formales, la discusión o la afiliación a los partidos políticos.

La población juvenil objeto de estudio apoyan en mayor medida las opiniones sobre las responsabilidades del gobierno en lo social. En particular, los estudiantes no esperan demasiada actividad del gobierno en el ámbito económico. Esto es especialmente relevante teniendo en cuenta las dificultades económicas que se están experimentando en la actualidad. La mayoría de los estudiantes tiene un concepto sobre las responsabilidades del gobierno que tiene menos probabilidades de incluir las actividades económicas para apoyar a individuos o industrias que la asistencia sanitaria, la educación mínima gratuita o la garantía de un buen nivel para las personas mayores. La garantía del bienestar social es, de alguna manera, la mayor responsabilidad que los jóvenes asignan al gobierno.

Objetivo 5: *Examinar la presencia en los estudiantes de actitudes de confianza en las instituciones públicas y actitudes positivas hacia el país en el que viven (identidad nacional)*

La policía y los centros educativos son las instituciones en las que más confían los jóvenes de la muestra. Resulta muy interesante la importancia que éstos dan a los centros educativos y las posibilidades que esto podría ofrecer en materia de educación cívica. Los alumnos y alumnas tienden a confiar en las noticias de televisión como fuente de información. El resto de fuentes obtienen bajos niveles de confianza del alumnado. Las Naciones Unidas y la gente de España están en una posición bastante alta también. La justicia se encuentra en una posición intermedia y el gobierno local, el gobierno nacional y los partidos políticos, no les merecen confianza nunca o casi nunca. En general, los niveles de apoyo son moderadamente altos, lo que indica que no

hay ni una confianza ciega ni una desconfianza extrema por parte de los estudiantes encuestados.

Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la confianza hacia las instituciones del gobierno. Los hombres expresan tener mayor confianza en las instituciones que las mujeres.

La gran mayoría de los adolescentes tiene sentimientos relativamente positivos hacia su país. La mayor parte de los jóvenes que respondieron la encuesta indican una actitud positiva hacia su país y sus símbolos, como la bandera o el himno. A pesar de ello, un alto número de alumnado expresa su deseo de vivir en otro país. Los sentimientos de identidad nacional que presentan los jóvenes son positivos, aunque demuestran moderación, ya que se manifiestan totalmente en contra de apoyar incondicionalmente a su país aunque esté haciendo algo incorrecto.

Los hombres presentan más actitudes positivas que las mujeres hacia el propio país.

Objetivo 6: *Indagar la percepción del alumnado en torno a las oportunidades que existen y que deberían tener en este país las mujeres*

El alumnado no percibe diferencias en las oportunidades entre chicos y chicas. No ha manifestado tendencia a pensar que las chicas tienen menos derechos u oportunidades que los chicos, ni en el ámbito de la educación ni en la opción de conseguir trabajo.

El apoyo general a los derechos políticos y económicos de las mujeres es fuerte. Los jóvenes piensan que las mujeres deben participar en la política por completo y deben esperar iguales oportunidades de tener cargos por elección popular. Esto puede deberse, como explicación tentativa, a que en España existe un elevado número de mujeres que ocupa cargos políticos y puede ser que los jóvenes consideren a las mujeres que ocupan cargos políticos como modelos de roles y desarrollen más actitudes positivas hacia los derechos

políticos de las mujeres. Además, los alumnos y alumnas encuestados creen que las condiciones, por ejemplo un alto desempleo, no les dan a los hombres mayores derechos a un empleo que a las mujeres.

Las diferencias de sexo en el apoyo a los derechos políticos de las mujeres son significativas. Es más probable que las niñas apoyen los derechos políticos de las mujeres que los niños.

Objetivo 7: *Indagar en la percepción del alumnado respecto a los derechos y deberes de los inmigrantes*

Las actitudes hacia los inmigrantes son generalmente muy positivas. Las calificaciones más bajas no indican actitudes negativas entre la mayoría de los alumnos y alumnas. El alumnado muestra su respeto a los inmigrantes instándoles a que mantengan sus costumbres y lenguaje. Reflejan actitudes efectivas hacia el derecho al voto de los inmigrantes que viven muchos años en un país y a una educación igual que el resto de niños/as. Creemos que hay un considerable potencial en los análisis posteriores de estos ítems, especialmente, por el gran número de inmigrantes que existe en España.

Objetivo 8: *Conocer las opiniones del alumnado sobre lo aprendido en el colegio y las oportunidades de participación en el centro y en las aulas*

Las escuelas son lugares donde los estudiantes creen que aprenden a entender y vivir en armonía con los demás, a trabajar en grupo y a comprender a las personas con ideas diferentes. Estos son objetivos de gran importancia, según lo manifestado por el alumnado. Sin embargo la importancia de votar recibe la clasificación más baja entre los siete objetivos de aprendizaje propuestos. Si las escuelas no promueven explícitamente este nivel básico de participación electoral, entonces a los estudiantes les puede faltar un compromiso básico sobre el cual construir su motivación posterior para participar en el sistema político. Una de las razones por las que algunas escuelas pueden no enseñar con demasiado ímpetu sobre la importancia del voto, se puede deber al interés por no suscitar temas de parcialidad política.

Además, los estudiantes creen aprender poco sobre lo que ocurre en otros países.

Todos los días los jóvenes experimentan la escuela como un sistema social, con oportunidades reales y efectivas de participación. Resolver los problemas que surgen en el colegio, en interacción con otros, es para los estudiantes la opción más importante de todas las expuestas. El valor de los estudiantes para trabajar juntos en grupos o como representantes elegidos para resolver los problemas de la escuela puede fomentar el sentido de pertenencia a la comunidad. La gran mayoría de estudiantes han tenido alguna experiencia positiva con las agrupaciones en la escuela, ya sea en grupos formales o informales, para promover el mejoramiento de la escuela y solucionar problemas. La confianza en la efectividad de la participación en la escuela es especialmente alta para estos jóvenes y, por ello, es valiosa en sí misma.

Los jóvenes de 2º de ESO de la costa granadina informan sobre climas abiertos a la participación en el aula. Dicen que con frecuencia se les estimula en sus clases para tomar sus propias decisiones, expresar sus opiniones y se les da libertad para expresar opiniones que difieren de las de otros estudiantes y de las del profesor y que es probable que escuchen varios lados de un problema. Los hallazgos obtenidos indican hasta qué punto el profesorado pide a los estudiantes que memoricen fechas y definiciones y cómo el libro de texto sigue siendo el material con el que se trabajan las materias. Un menor número de jóvenes dice que el profesor les anima a discutir asuntos políticos sociales sobre los cuales la gente tiene opiniones diferentes. En general, los resultados obtenidos sobre la práctica en las aulas nos indican que ésta se orienta más al acuerdo y no a la discusión de las diferentes opiniones.

Objetivo 9: *Comprobar el interés actual del alumnado por temas políticos y el grado de exposición a medios masivos de comunicación*

El interés político de los estudiantes de 2º de ESO de la costa de la provincia de Granada es bajo. Solamente el 30% está totalmente de acuerdo

con el ítem *estoy interesado en la política*. Los jóvenes ven más noticias de televisión de lo que escuchan las de radio o leen en los periódicos lo que está sucediendo. Los periódicos siguen a la televisión como la fuente más importante de información política. En último lugar se encontraría el porcentaje de alumnado que usa la radio como fuente de noticias.

Los hombres más que las mujeres de nuestro estudio afirman que están interesados en la política. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias por sexo.

Objetivo 10: *Ahondar en el grado de compromiso cívico y expectativas de participación en actividades políticas que muestran.*

Votar en las elecciones nacionales es, con diferencia, la actividad política futura preferida de los jóvenes en este estudio. La mayoría de los estudiantes expresan estar dispuestos a votar en el futuro. La segunda actividad que los alumnos y alumnas piensan realizar con más frecuencia son las obras de caridad (recolectar dinero para una causa social). A esta actividad le siguen en importancia entre los estudiantes las actividades legales de movimiento social como recolectar firmas y participar en manifestaciones no violentas. En general los jóvenes no tienen intención de participar en actividades convencionales como afiliarse a un partido político, escribir cartas a los periódicos o ser candidatos a la alcaldía de su ciudad. Solamente una minoría de estudiantes piensa comprometerse en actividades ilegales como pintar consignas de protesta, bloquear el tráfico y ocupar edificios.

Objetivo 11: *Indagar en las relaciones existentes entre el grado de conocimiento y la presencia de actitudes y acciones propias de un comportamiento cívico*

El conocimiento cívico ha resultado ser una variable muy importante para explicar la expectativa de voto en el futuro en los alumnos y alumnas de 2º de ESO de la costa de la provincia de Granada. Los estudiantes con calificaciones de conocimiento más altas tienden más a esperar votar cuando sean adultos.

El conocimiento cívico de los estudiantes está relacionado de forma positiva con su voluntad expresa de votar cuando sean adultos. Consideramos que la fuerte relación entre el conocimiento cívico y las expectativas de participación en las elecciones en el futuro son un importante hallazgo de este estudio. Cuanto más conocen los jóvenes acerca del funcionamiento y los valores de la democracia, más esperan ejercer este derecho fundamental de la ciudadanía adulta.

El aprendizaje en las escuelas sobre la importancia de votar ha resultado estar relacionado positivamente con la intención manifestada por el alumnado de votar en el futuro. El énfasis que las escuelas dan a la importancia de votar como un objetivo de aprendizaje puede convertirse en un predictor de la probabilidad de que los jóvenes de 2º de ESO de la costa granadina manifiesten actitudes de compromiso cívico, como es participar en futuras elecciones. Esto sugiere que las escuelas juegan un papel multifacético en esta área y refuerza la importancia de unos programas de educación cívica motivadores y de alta calidad para fomentar el compromiso cívico en los adolescentes.

Las prácticas de la escuela juegan un papel importante en el proceso de educación cívica. El aprendizaje de valores relacionados con la comprensión y respeto a las personas con ideas diferentes, con la resolución de conflictos, con la protección del medioambiente o con la concienciación de lo que ocurre en otros países, está relacionado positivamente con el conocimiento cívico del alumnado encuestado. Por tanto, la formación en valores y contenidos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía han de ser objetivo pedagógico de la escuela desde la temprana infancia, dado el efecto positivo que sobre la adquisición de conocimientos de contenidos y habilidades de interpretación que se ha manifestado latente en este estudio.

Otro hallazgo en relación con el papel de la escuela en la formación de ciudadanos es que un clima abierto en el aula es importante para fomentar el conocimiento cívico del alumnado. Los estudiantes que perciben un clima de aula abierto tienen calificaciones de conocimiento cívico más altas. Los efectos

positivos de esta variable son especialmente relevantes. La educación puede constituir un elemento para promover la vida civilizada en tanto fomenta valores como justicia, igualdad, equidad, responsabilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, pluralidad, libertad. Deben ser parte esencial de la vida escolar, de las prácticas escolares cotidianas, enseñar con el ejemplo y practicar con lo que se predica.

En cuanto a la influencia de la exposición del alumnado a las fuentes de información existentes, las noticias de televisión están relacionadas positivamente con el conocimiento cívico que posee aquél. La frecuencia con que se ven las noticias en televisión tiene un efecto positivo significativo. Anteriormente hemos planteado una relación negativa entre el número de horas que los jóvenes pasan viendo la televisión y el conocimiento cívico. Podría parecer contradictoria la posibilidad de que a mayor asiduidad con la que ven las noticias de televisión los alumnos tengan un nivel superior de conocimientos cívicos. Por ello, se ha utilizado un ítem diferente sobre la frecuencia con la que ven, concretamente, programas de televisión que ofrecen noticias. Sin embargo, al interpretar esta asociación positiva no se puede obviar la posibilidad de que los estudiantes que están más informados de los asuntos políticos, sociales o económicos se interesan más por ver las noticias en televisión (y no en sentido contrario).

8.1.2. Discusión de resultados del profesorado

Objetivo 12: *Acercarnos a la práctica docente de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos a través de las opiniones del profesorado.*

Nos hemos preguntado cómo enmarcan los profesores la educación cívica dentro del contexto institucional de la escuela. Se ha explorado el estatus y el concepto general que se tiene de la educación cívica en la escuela, examinando las creencias de los profesores sobre el lugar de la educación cívica en el currículo, sobre la solidez y orientación del conocimiento cívico, y sobre el efecto de la instrucción en educación cívica sobre los estudiantes. Con

respecto a su lugar en el currículo, la educación cívica se puede estructurar como una materia en sí misma, como un campo integrado a las ciencias sociales o al currículo como un todo, o como un intento principalmente extra-curricular. Aparentemente el modelo extracurricular es el menos popular entre los profesores y el modelo que integra a la educación cívica en todas las materias del currículum es el más popular. La educación cívica como materia independiente es particularmente atractiva para un elevado porcentaje de los profesores.

El escepticismo acerca del consenso social en relación con el conocimiento de la educación cívica prevalece entre el profesorado. Hay una amplia aceptación de que la educación cívica debe ser enseñada en la escuela y también sobre la escasa preparación de los docentes para enseñarla.

Respecto a los objetivos generales de la instrucción que se mueven alrededor de la educación cívica, la mayoría del profesorado informa que el mayor énfasis en la instrucción en educación cívica se coloca en el desarrollo de valores. Están de acuerdo en que los estudiantes aprenden a entender a la gente, a cooperar, a resolver problemas, a proteger el ambiente, a incentivar el interés por el país y a conocer la importancia de votar. A juicio de los profesores, estas actitudes se aprenden en la escuela. Por el contrario, no están tan de acuerdo en sentimientos de patriotismo y lealtad al país. Decididamente, según el testimonio del profesorado, los estudiantes son enseñados por profesores que afirman que las escuelas son lugares donde se debe enseñar la educación cívica y donde se puede enseñar de manera efectiva.

La influencia que las opiniones de los profesores tienen sobre lo que los estudiantes deben aprender para convertirse en buenos ciudadanos, se pueden convertir en propósitos y objetivos de aprendizaje que los profesores buscan en sus aulas. Consideran de mayor importancia enseñar a respetar a los representantes en primer lugar, participar en protestas pacíficas, trabajar duro y la historia del país. Estos son los aspectos esenciales que configuran al buen ciudadano, según estos docentes.

Otro de los propósitos de este estudio era obtener un esbozo de la instrucción en educación cívica preguntando a los profesores qué contenidos cubren, qué métodos utilizan, qué aprendizajes consideran esenciales para formar buenos ciudadanos y ciudadanas o qué recursos utilizan cuando preparan sus clases.

De los ítems propuestos al respecto, la mayoría arroja valores poco coherentes, bien porque no han sido respondidos o lo han sido de manera muy parcial, de modo que el tratamiento estadístico no conduce a resultados muy fiables en ningún sentido.

8.1.3. Discusión de resultados de los centros

Objetivo 13: ***Indagar en los aspectos que configuran el centro educativo***

Las prácticas de los centros educativos, su configuración, proponen una trayectoria en virtud de la realización de una serie de acciones organizadas y previstas de antemano. Este camino conlleva y expresa valores, e influye en el aprendizaje de procedimientos y actitudes personales.

Se ha comprobado la existencia en los centros de problemas que, con mayor o menor asiduidad, están presentes en la vida escolar. Absentismo, violencia, acoso escolar. Si entre nuestros actuales retos educativos existe la necesidad de formar ciudadanos responsables, comprometidos e implicados, es necesario superar las propuestas más tradicionales de educación cívica. Los centros se manifiestan a favor de una educación para la ciudadanía presente en todas las materias, alejándose de la tendencia a una sola asignatura específica. La institución escolar debe ofrecer oportunidades reales de participación del alumnado, como es el caso del Consejo Escolar. Los centros participantes en este estudio afirman ofrecer estas opciones de participación a los estudiantes. Sin embargo, si nos remitimos a la descriptiva del alumnado, comprobamos que el Consejo Escolar es la organización en el que el alumnado participa en menor medida. Entonces, ¿por qué el alumnado no ejerce ese derecho a participar, si se le proporcionan los medios?

La formación de los jóvenes en herramientas, habilidades sociales y responsabilidad civil para acercarse a la realidad no puede encomendarse únicamente al centro escolar. Si bien es cierto que, tal y como se ha demostrado en este estudio, lo que los alumnos y alumnas aprenden en los centros, el clima de aula, influye muy positivamente en sus conocimientos y compromisos cívicos.

C
A
P
Í
T
U
L
O
9

**CONCLUSIONES Y
LÍNEAS FUTURAS
DE INVESTIGACIÓN**

9.1. Introducción

Desde el comienzo de este trabajo de investigación se ha defendido que la educación es el camino más directo para construir una cultura democrática. Una educación en donde enseñar y aprender sean parte de un mismo proceso. Una educación que permita construir consensos a través del disenso, que problematice la realidad y forme conciencias críticas. Una educación que a partir de los hechos y los datos forme opiniones sustentadas en el respeto a la diversidad de creencias y valores sin perder de vista el bien común.

La educación para la democracia va mucho más allá de educar a los jóvenes a conocer los meritos de la democracia representativa, sustentándose en la necesidad de formar valores cívicos y éticos que les permitan convertirse en ciudadanos libres, informados, críticos y capaces de actuar responsablemente para transformar su entorno.

La formación cívica es una tarea sumamente relevante, pero también muy difícil de cultivar, ya que se inscribe en la complejidad de lo axiológico, se manifiesta en los valores y actitudes de la vida cotidiana, en todos los ámbitos en los que acontece la vida. Y aunque es una responsabilidad de todos, una institución que debe atender esta responsabilidad es la escuela. Por ello nos propusimos realizar un recorrido histórico por la evolución del concepto de ciudadanía para, más adelante, centrarnos en el binomio ciudadanía-educación, y en la contextualización europea y española de la educación para la ciudadanía.

El estudio de la investigación llevada a cabo por la IEA sobre educación cívica en 28 países ha permitido conocer las diferentes situaciones y posiciones que en estos países tiene la educación cívica. Del citado estudio se han extraído conclusiones que han servido como un punto de partida interesante y, posteriormente, reconfortante al descubrir que nuestra investigación coincidía en muchos aspectos con aquella que, como es bien conocido, es de gran calado como investigación internacional.

En el marco de este pensamiento y con el propósito de ofrecer a la comunidad educativa información que permita dilucidar estrategias para promover una cultura democrática a través de la educación, surge la idea de llevar a cabo el estudio descriptivo “Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar: un análisis de la educación cívica en la costa de la provincia de Granada”. Para desarrollarlo hemos acudido a los actores que se han considerado más importantes en este proceso: jóvenes, docentes y escuelas, cuyas voces sobre lo que piensan de la democracia, la ciudadanía, sus expectativas y los valores que la sustentan, nos lleva a la reflexión y el debate en torno a los desafíos educativos en materia de formación de ciudadanos.

Este capítulo presenta las conclusiones elaboradas sobre la información obtenida referente a los conocimientos, actitudes y actividades cívicas de estudiantes de 14 años de la costa de la provincia de Granada, así como la descripción sobre algunas características comunes que contribuyan a identificar y explicar variables institucionales y socioculturales que inciden en el desempeño de la educación cívica.

Sirve dicho capítulo para cerrar esta tesis doctoral, aunque no la investigación aquí iniciada, por lo que, en primer lugar, se expondrán las conclusiones obtenidas a partir del estudio realizado y, en segundo lugar, se sugerirán propuestas para futuras investigaciones, de forma que se permita seguir avanzando en el tema.

9.2. Conclusiones

1. La herramienta que se ha empleado para llevar adelante este estudio, adaptada a un caso español de otra, ya experimentada con éxito, en trabajos internacionales, se ha mostrado válida y fiable en términos generales.
2. La mayoría de los jóvenes participantes demuestran conocimiento de los ideales y procesos democráticos fundamentales y habilidad moderada para interpretar materiales políticos.

3. Existe una relación positiva sustancial entre el conocimiento de los alumnos y alumnas sobre las instituciones y procesos democráticos y sus informes sobre el compromiso cívico, manifestado en la probabilidad de votar cuando sean adultos.
4. El ambiente familiar influye en la preparación de los jóvenes para la ciudadanía. La presencia de recursos de lectura en casa y el nivel educativo de los padres, son variables contextuales que mantienen una relación positiva con la presencia de conocimiento cívico. Sin embargo, el creciente número de personas que viven en el hogar y las horas que pasan viendo la televisión los días de clase juegan un papel negativo en el conocimiento cívico del alumnado.
5. Las prácticas educativas juegan un papel muy importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que funcionan de una manera democrática, participativa, que fomentan un clima abierto a la discusión en el aula e invitan a los estudiantes a participar y exponer libremente sus opiniones, son efectivas en la promoción del conocimiento cívico y por tanto, el compromiso cívico.
6. Los jóvenes manifiestan que ser un buen/a ciudadano/a incluye la obligación de obedecer la ley y votar. La percepción de muchos jóvenes es que sus escuelas les enseñan poco acerca de la importancia de votar. Sin embargo, tanto los equipos directivos como el profesorado dice que en sus centros se da énfasis a este aspecto.
7. Las instituciones en las que más confían los jóvenes de 2º de ESO son la policía y los centros educativos, mientras que en las que menos confían son los partidos políticos y la justicia. Los estudiantes generalmente tienen actitudes positivas hacia los derechos políticos y económicos de las mujeres y de los inmigrantes.
8. La mayoría de los jóvenes no piensa comprometerse con actividades como afiliarse a un partido político o ser candidatos en elecciones

futuras. Sin embargo, es probable que colaboren recolectando dinero para obras benéficas o protestando pacíficamente.

Aunque no podemos predecir el comportamiento futuro, hemos ganado una imagen de algunas creencias y actividades comunes de los jóvenes, lo mismo que de sus intenciones futuras de compromiso cívico. Se han encontrado evidencias para afirmar que la escuela debe desplegar el civismo del educando, entendido como conjunto de actitudes, valores, creencias, sentimientos y acciones que llevan a ejercer una ciudadanía responsable. La educación integral debe cultivar la dimensión cívica de la persona promoviendo el comportamiento cívico. La instrucción es necesaria, aunque no suficiente para un aprendizaje de la ciudadanía. Es inevitable la creación conjunta de un ambiente escolar cívico. Hemos comprobado que una atmósfera cívica cala en el educando. Por tanto, se educa en el civismo desde el civismo. La educación escolar que permite que los alumnos y alumnas participen libre y responsablemente en los asuntos que les conciernen favorece el desarrollo de conocimientos sobre educación cívica y el compromiso cívico futuro.

Creemos que estas reflexiones vienen a fortalecer la confianza en una genuina educación cívica que promueva en los jóvenes el compromiso y la participación activa y responsable en los asuntos de la vida social y política.

Consideración final

De este trabajo se pueden extraer dos grandes conclusiones generales:

- Se ha obtenido una utilidad experimental que arroja, por un lado, resultados fiables y por otro, no menos interesante, parangonables con los resultados en otro ámbito similar internacional europeo.
- Las conclusiones presentadas permiten afirmar que, efectivamente, la construcción cívica es una responsabilidad de la escuela, de la *academia*, y también, y no en menor medida, del entorno familiar y social del educando, lo que afianza la hipótesis fundamental del presente trabajo.

9.3. Líneas futuras de investigación

No se han encontrado grandes limitaciones al realizar el presente estudio. Las limitaciones que nos hemos encontrado son las mismas que puede haber en cualquier otro de esta envergadura. Éstas se superan con la colaboración, interés y espíritu de apertura de todos/as los implicados en la investigación.

En este apartado nos referimos, más que consideraciones sobre el presente estudio, a consideraciones hacia futuras investigaciones que profundicen en la educación cívica en el contexto escolar.

La educación es un campo de estudio abierto, por tanto, las preguntas que sobre ella se formulen también lo serán y deberán abordarse desde múltiples perspectivas que se adapten a la apertura comentada. Una vez expuesto el trabajo, a partir de ahora es nuestra intención seguir profundizando en la temática.

Tras el trabajo descriptivo realizado, nos parece adecuado e interesante plantearnos una triangulación de datos que nos permitirá confrontar y complementar las informaciones obtenidas tras su recogida. La triangulación, tal y como especifican Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), es entendida como estrategia de investigación que, mediante la confrontación, contribuye a aumentar la validez y mitigar los problemas de sesgo. Esto dotaría de coherencia las conclusiones obtenidas, ya que en *la investigación educativa, psicológica y social, la triangulación es el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones* (ídem).

En esta misma línea, Bolívar, Fernández y Molina (2005) aclaran que la investigación cualitativa, para incrementar la credibilidad, suele emplear la *triangulación sistemática de datos y métodos*. Así, son varios los autores (Denzin, 1970; Corbetta, 2007) que dilucidan la triangulación como el uso de múltiples informaciones para captar más "densamente" un constructo, que desde una sólo fuente no podría ser captado en sus principales dimensiones.

Una sola estrategia de datos o métodos, por sus propias limitaciones, no podría darnos la comprensión del *constructo* objeto de estudio. De este modo, los científicos sociales pueden emplear distintas fuentes de información para comprender un determinado fenómeno social (Armony et al., 1996). Cuanto mayor sea la variedad de las metodologías y datos empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales (Oppermann, 2000).

Proponemos la triangulación de datos que, según Denzin (1970; 1989), está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, dada la naturaleza de nuestra investigación, esta estrategia nos permitirá triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos, como indica López-Aranguren (2001)

En este caso, se proponen como objetivos de investigación comprender, buscar significados (Barnett, 2002). Concretamente, intentar analizar de qué forma, cómo el centro escolar, en su totalidad, educa en valores cívicos. Este planteamiento de la investigación nos acerca al enfoque cualitativo, ya que pretendemos analizar las conductas sociales colectivas e individuales que, dentro del centro escolar, y en interacción con la comunidad, influyen en el aprendizaje de los valores y actitudes propios de la ciudadanía. Planteamos la necesidad de establecer una continuidad con el trabajo realizado en este estudio y acercarnos a comprender, tras recopilar la información presentada, cómo aquellos conocimientos y valores que la ciudadanía debe defender y practicar, relacionados con el modelo de desarrollo sostenible, con las virtudes cívicas (tolerancia, justicia, solidaridad) y con los comportamientos cívicos, son vivenciados y transmitidos en el centro escolar.

Compartimos la tesis de Pérez Serrano, cuando manifiesta que *la investigación cualitativa no hace referencia tan sólo a cierta forma de plantear problemas, recoger datos y tratarlos, sino a enfoques o formas de producción que se fundamentan en epistemologías concretas* (2000: 29). LeCompte define la investigación cualitativa de forma poco precisa como *una categoría de*

diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan formas de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casete, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas (...) (1995: 106).

Nos interesa especialmente conocer y comprender las cuestiones planteadas a través de la selección de casos concretos (Coller, 2000), que en esta ocasión se corresponderían con centros escolares de la provincia de Granada. Para su análisis, la pluralidad de instrumentos de recogida de información es un hecho que difícilmente se puede obviar. Podemos utilizar entrevistas, análisis de contenido, encuestas, observación, grupos de discusión, etc. (Creswell y Maietta, 2002).

Por tanto, nos centraríamos en recoger información de todos y cada uno de los ámbitos que forman parte de la vida de un centro educativo (Proyecto Educativo, Órganos del Centro, alumnado, familias, profesorado), sobre aspectos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, las responsabilidades del alumnado, la participación en la toma de decisiones, el compromiso y grado de trabajo colaborativo del profesorado o el clima escolar.

Ciertamente, el proceso de investigación de corte cualitativo carece de la linealidad que normalmente caracteriza a la investigación cuantitativa (Gotezt y Lecompte, 1988). Sin embargo, esta afirmación no significa que no se puedan acotar ciertas técnicas o grupos de técnicas que nos proporcionen información, para sí ir comprendiendo la realidad social objeto de nuestra investigación (Dey, 1993). Así, los instrumentos propios de un diseño cualitativo, que nos permitirán *observar, preguntar y leer* acerca de la implicación que para el centro escolar tiene como organización, la educación para la ciudadanía, se pueden agrupar, según Corbetta (2007) en tres grandes grupos: *observación directa, entrevistas en profundidad y uso de documentos*. Autores como Buendía, Colás y Hernández (2004) aportan una clasificación que comprende: *la observación participante, la entrevista cualitativa y las técnicas narrativas*.

Se acudirá al uso del grupo de discusión como técnica que nos permita la confrontación y triangulación de resultados, amparándonos en las características propias del discurso social que conforma esta técnica (Haberman y Miles, 1994). Según Canales y Peinado (1998), la situación de “grupo” equivale a una situación discursiva en la que se fija y ordena el sentido social del fenómeno que se describe, y no tanto el sentido subjetivo, propio del interior del individuo. En el caso de los grupos de discusión, el discurso aparece diseminado en lo social, excediendo así las limitaciones de las entrevistas individuales (Krueger, 1991).

Consideramos que el grupo de discusión es pertinente como técnica de recogida y triangulación de información en una futura investigación, puesto que es nuestro interés construir el sentido social de la organización de un centro educativo en torno a unos valores propiamente cívicos. Las características de la población objeto de nuestro estudio es suficientemente adecuada como para realizar grupos de discusión, ya que no pretendemos estudiar perspectivas representadas por órganos unipersonales, sino que nuestro estudio se centra en el centro como un todo social (Woods, 1987).

De las afirmaciones de Callejo (2001) extraemos que los grupos de discusión no han de ser grupos previos, es decir, no debe haber rastro de relaciones anteriormente constituidas, evitando así interferencias en la expresión de cada miembro del grupo. Por este motivo, se constituirán los grupos de discusión mezclando el profesorado y los miembros del equipo directivo de los diferentes centros. De este modo, buscamos tener representadas en nuestro estudio relaciones y perspectivas de diversa índole, asegurando así criterios mínimos de heterogeneidad que certifican las diferencias necesarias en todo proceso de discusión (Alonso, 1997).

Los logros y beneficios de continuar el estudio que se ha presentado pueden ser muchos, no sólo porque se ha obtenido valiosa información sobre la situación actual en materia de conocimientos y prácticas cívicas en los centros, sino que puede servir para analizar en profundidad la situación que se viene desarrollando en los mismos en materia de educación cívica. Cualquier

perspectiva que se desarrolle en este sentido aportará beneficios a la comunidad científica y, más específicamente, a la comunidad docente y discente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abowitz, K.K. y Harnish, J. (2006). "Contemporary discourses of citizenship". En *Review of Educational Research*, nº 76 (4), pp. 653-690.
- Ackerman, B. (1993). *Justicia social en el estado liberal*. Madrid: CEPC.
- Alonso, L.E. (1998). "El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa". En Íd. *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Arango, J (2006). "Ciudadanía: la llamativa popularidad contemporánea de una vieja noción". En Revista *Circunstancia*, nº 10. Edición Electrónica. <http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero10/art5.htm>. Consultado el 10-03-2008
- Aristóteles (1970). *La Constitución de Atenas*. Madrid. Edición bilingüe, traducción y Nota con Estudio Preliminar por Antonio Tovar. Instituto de Estudios Políticos.
- Armony, V. et al. (1996). "Analyzing political discourse using both qualitative and quantitative procedures". En *4th International ISA Conference on Social Science Methodology*. Inglaterra: Colchester.
- Ausubel, D. P. (1961). "Learning and discovery: Rationale and mystique". *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*. Nº. 45, pp.18-58.
- Azar, J (2009). *Especialización en competencias docentes de la EMS*. Disponible en <http://julianazar.blogspot.com/2009/12/el-aprendizaje-es-algo-tan-trivial-que.html>
- Barnett, J. (2002). Review Note: Michael Bloor, Jane Frankland, Michelle Thomas, & Kate Robson (2001). *Focus Groups in Social Research*. En Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 3(4), Art. 43. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-02/4-02review-barnett2-e.htm>

Beltran, M. (1991). *La realidad social*. Madrid. Tecnos

Birzea, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Life long Learning Perspective*. Strasbourg: Citizenship Council for Cultural Co-operation Council of Europe.

Birzea, C. (2004). *Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004: all-European study on EDC policies*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid. Wolters Kluwer España.

Bobbio, N; Matteucci, N. y Pasquino, G. (2002). *Diccionario de Política*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores

Bolívar, A. (1998). *(Educar en valores) una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Bolívar, A. (2002). "Nuestra propuesta de educación democrática". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 317, pp. 53-57.

Bolívar, A. (2004). "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, pp. 15-38. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice20.htm>

Bolívar, A. (2007). *Educación para a ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2008a). "Escuela y formación para la ciudadanía". En *Revista Bordón*, nº 59, pp. 353-375.

Bolívar, A. (2008b). "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior". En *Red U. Revista de Docencia*

Universitaria, número monográfico 2. Disponible en http://www.redu.um.es/Red_U/m2/.

Bolívar, A. (2008c). *Ciudadanía y competencias básicas*. Barcelona. Fundación ECOEM.

Bolívar, A. y Luengo, F. (2005). "Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para ciudadanía ". En Luengo, F. (coord.): *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Bolívar A, Fernández M. y Molina E. (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". En *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 6, nº 1. Enero-2005. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
[Consultado el 22-04-2008](#).

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bueno, G. (2007). "Sobre la educación para la ciudadanía democrática". En *Revista crítica del presente*, nº 62, abril 2007. Disponible en <http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p02.htm>

Bustamante, R. y Compañy, V. (2007). *Educación para la ciudadanía. Propuestas de actuación*. Sevilla. Fundación ECOEM.

Cabello, Corbera y Artaza (1999). *Formación ética en contextos educativos. Teoría y práctica*. Chile: Universidad de Chile.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

- Camarero, F (2004). "Participación". En López Martínez, M. (Dir.). *Enciclopedia de paz y conflictos* (Vol. II). Granada: Universidad de Granada.
- Canales, M. y Peinado, A. (1998). "Grupos de discusión". En Delgado, J.M. Y Gutierrez, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Carreras, Ll. y otros (1997). *Como educar en valores*. Madrid: NARCEA.
- Cea, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cifuentes Pérez, L.M. (2008). "El civismo: una construcción ético-política". *Revista Avances en supervisión educativa*, nº 9. Disponible en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=287&Itemid=62. Consultado el 01-10-2009.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Cincel.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar. 2ª Edición.
- Coller, X. (2000). *Cuadernos metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colom, A.J. y Rincón, J.C. (2006). *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de trabajo B "Competencias Clave").
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

-
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: MCGraw-Hill.
- Corbin, J., y Strauss, A. (1990). "Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria". En *Qualitative Sociology*, nº 13, pp. 3-21.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Creswell, J. W. (1994). *Research desing: Qualitative and quantitative approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. y Maietta, R. C. (2002). "Qualitative Research". En Miller, D. C. y Salkind, N. J.: *Handbook of Research Desing and social Measurement*. Londres: Sage Publications.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: http://www.qca.org.uk/qca_4851.aspx. Consultado el 24-03-2008.
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. En Abegglen, B y Benes, R. "La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas UNICEF", Actas del Seminario Bogotá, 7-8 de diciembre.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine Publishing.
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw Hill.

- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dey, L. (1993). *Qualitative data analysis. A user friendly guide for social scientists*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2001). *La organización educativa. Estrategias de análisis e innovación*. Sevilla: Ediversitas.
- Downie, N. M. y Meta, R. W. (1983). *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Ediciones Castillo.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2005). *¿En qué sociedad vivimos?* Madrid: Losada.
- Ducci, M. A. (1997). "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional". En *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Durkheim, E (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Dürr, K. (2004). *The School: A Democratic Learning Community. The All-European Study on Pupils' Participation in School*. Estrasburgo: Consejo Europeo. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2003_23_All-EuropStudyChildrenParticipation_En.PDF. Consultado el 23-01-2008.
- "Educación y Formación 2010": Programa de Trabajo. Comisión Europea (2004). *Competencias clave: Aprendizaje a lo largo de la vida*. Grupo de Trabajo B.
- Escudero, J. M. y Flecha, R. (2005). *Ciudadanía: mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Escudero, J.M. (2008). "La educación para la ciudadanía y la formación del profesorado". En *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía*. En prensa.

- Espínola, V. (2005). Educación ciudadana para los jóvenes de la aldea global. En V. Espínola (Ed.) *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo. Diálogo regional de política. Red de educación. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=679173>. Consultado el 31-02-2008.
- Eurydice (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf
- Fernández, G. (2001). "La ciudadanía en el marco de las políticas educativas". En *Revista Iberoamericana de educación*, nº 26. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie26a08.htm>.
- Filstead, W. J. (1986). "Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa". En Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.
- García Gómez-Heras, J. M. (2000). *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del mundo de la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). "Volver a leer la educación para la ciudadanía". En Martínez Bonafé, J. (coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Giner, S. (2000). "Cultura republicana y política del prevenir". En Giner, S.: *La cultura de la democracia*. Barcelona: Ariel.

Gómez-Granell, C. et al. (Equipo técnico del Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona) (1999). "El compromiso de Barcelona por la Educación: Proyecto Educativo de Ciudad". En *Por una ciudad comprometida con la educación, Vol.I*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, pp.15-46.

González, M.T. (2008). "Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización". En *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía*. En prensa.

González Lucini, (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alaud.

Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia". En *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.

Gotezt, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, C. J. (2006). Ciudadanía. Disponible en http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red_diccionario/ciudadania.htm. Consultado el 01-10-2009.

Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Huberman, M. y Miles, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousans Oaks, CA: Sage.

- Horrach Miralles, J. A. (2009). "Sobre el concepto de ciudadanía. Historia y modelos". En *Revista de Filosofía Factórum*, nº 6, pp. 1-26.
- Jans, S. (2007). *Ciudadanía y cultura*. Disponible en: <http://www.geocities.com/sebastianjans/ciudadania.htm>. Consultado el 24-03-2008.
- Jares, X. (2005). "Educación para la ciudadanía. Reflexiones y propuestas". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 350, pp.88-92.
- Jares, X. (2007). "Por qué los obispos están en contra de la Educación para la Ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 371 (septiembre), pp. 90-94.
- Kant, I. (1793). "Ueber den Gemeinspruch: Das man in der Theorie richtig sein, thaug aber nicht für die Praxis", en *Kants gesammelte Schriften*, vol. VIII. Berlín Walter de Gruyter. (Existe traducción al castellano de Palacios, J. M., Pérez, M. F. y Rodríguez Aramayo, R. (1986), Madrid. Tecnos).
- Kymlicka, W y Norman, W. (1997). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente de la teoría de la ciudadanía". *Revista Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos*, nº 7, pp. 5-42.
- König, R. (1973). "La observación". En König, R. (Coord.). *Tratado de sociología empírica*. Barcelona: Tecnos.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona. Graó.
- Lecompte, M. D. (1995). "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas". En *RELIEVE*,

vol. 1, nº 1. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.html>

León, O. G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: MacGraw Hill.

Lisón, J. F. (2008). "Comunitarismo y desarrollo moral: incidencia de los valores comunitarios en el desarrollo mora". En Domingo, A y Lisón, J. F. (eds.). *Ética, ciudadanía y desarrollo*. Valencia. Universitat de València.

LOE (2007). Ley Orgánica de Educación. Disponible en <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/loe.pdf>

LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-1-4.htm

López-Aranguren, E. (2001). "El análisis de contenido tradicional". En García-Ferrando M, Ibáñez J, Alvira F. (Coord.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed). Madrid: Alianza.

Lorenzo, O. (2008). Teoría sociológica. Disponible en <http://sociologiaull.blogspot.com/2008/03/teoria-sociologica-tema-8-talcott.html> Consultado el 10-03-2008.

Lorenzo, R y Benedicto, R. (2010). *Educación cívica. Democracia y cuestiones de sexo*. Barcelona. Icaria.

MacMillan, J. H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. (Traducido de *Research in Education. A conceptual introduction 5th edition*). Madrid: Pearson.

- Marín, M. A. (2010). "Educación para la ciudadanía". En Puig, J. M. (coord.) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Marina, J. A. (2007). La educación cívica. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/ciVICA.pdf>. Consultado el 20-03-2010.
- Marina, J.A. y Bernabéu, R. (2007). *La competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social Development*. Nex Cork: Anchor.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J. (coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Morata.
- Marx, K. (1843). "Zur Judenfrage", en Marx-Engels Werke (1977). Vol. I Berlín. Dietz. Existe traducción al castellano en Peces-Barba, G. (1978). *Libertad, poder y socialismo*. Madrid. Civitas.
- Merrian, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morado, G.J. (2006). *Educación para la ciudadanía*. http://www.lavozdeg Galicia.es/se_opinion/noticia.jsp?CAT=130&TEXTO=5372239 Consultado el 12-01-2008.
- Morejón, R. I. (2007). La educación en valores, resolución de problemas y el aprendizaje significativo. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos30/aprendizaje-significativo/aprendizaje-significativo.shtml>.

- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Oppermann, M. (2000). "Triangulation: A Methodological discussion". En *International Journal of Tourism Research*, Vol. 2. nº 2, pp. 141-146.
- Oraison, M. (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Oraison, M. (2008). "Sentido y experiencia de ciudadanía. Un desafío para el currículo". En *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía*. En prensa.
- Ortega, J. A. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pardo, A. y San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Payá, M. (2010). "Educación en valores". En Puig, J. M. (coord.). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Pereira-Menaut, G. (2005). Ciudadanía romana clásica. Ciudadanía europea. Innovaciones y vigencia del concepto romano de ciudadanía. Disponible en <http://www.pensamientocritico.org/gerper0405.htm>. Consultado el 23-01-2010.
- Pérez Luño, A. E. (2006). Ciudadanía y definiciones. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/23584061091481851665679/doxa25_06.pdf. Consultado el 13-03-2008.
- Pérez Ledesma, M. (2000). "La conquista de la ciudadanía política: el continente europeo". En Pérez Ledesma, M. (comp.): *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, pp. 115-147.
- Pérez Serrano, G. (2000). "Presupuestos metodológicos. Perspectiva reflexiva. En Pérez Serrano, G. (coord.): *Modelos de investigación cualitativa en*

educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas.
Madrid: Nancea.

Pérez Tapias, J.A. (2002). *Educación democrática y ciudadanía intercultural: Cambios educativos en época de globalización.* Córdoba, Argentina: III Congreso Nacional de Educación.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* México: SEP.

Peyrou F. (2000). *El republicanismo popular en España, 1840-1843.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

Peyrou F. (2007). "El concepto de ciudadanía en el primer republicanismo español (1840-43)". Disponible en http://www.uam.es/proyectosinv/ciudadan/Flor1.htm#_ftn4. Consultado el 11-02-2008.

Puig Rovira, J. M. (2009). "Prácticas de ciudadanía". *Educación en valores. Educación para el desarrollo.* Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article909>.

Puig Rovira, J. M. (2010). "Aprender a vivir". En Puig, J. M. (coord.). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía.* Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.

Ragin, C. C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Rawls, J. (1996). *Liberalismo político.* México: FCE.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- Robles, M.C. (2007). Recesión: Bolívar, A. (2007). "Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura". En *Education Review*, nº noviembre, 2007. <http://edrev.asu.edu/reviews/revs172index.html>
- Robles, M.C. (2008). Review: Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial. En *Education Review*, agosto, 2008. <http://www.edrev.info/reviews/revs194index.html>
- Rodríguez, J. C., Caso, J., Contreras, L. A. y Urias, E. (2008). *Cuestionario de Contexto*. California: Universidad Autónoma de Baja.
- Rodríguez, G. y otros (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. (2006). "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior". En *RELIEVE*, v. 12, nº 2. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm. Consultado el [12-04-2008](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm).
- Rodríguez Ten, M. T. (2006). "Transformaciones culturales en el panteón griego derivadas del concepto de ciudadanía. El caso de Hera". En Placido Suárez, D. (Coord.). *La construcción ideológica de la ciudadanía: identidades culturales y sociedad en el mundo griego antiguo*. Madrid. Editorial Complutense.
- Rojo, R. E. (2005). "Alain Touraine: a new paradigm or the end of social discourse on social reality". En *Revista Sociologias*, nº 14. Porto Alegre July/Dec. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200020
- Rosanvallon, P. (2006). *Democracy: Past and Future*. Columbia: Waisman.

- Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría Crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rubio, M. J. y Varas, J. (2006). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- San Fabián, J. L. (1996). "El centro escolar y la comunidad educativa ¿Un juego de metáforas?" En *Revista de Educación*, nº 309, 195-215.
- San Fabián, J.L. (2005). "Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía". En González, M.T. (Coord.). *Educación para la democracia. Reflexiones para la acción*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- San Martín Alonso, A. y Rubio Viedma, A. (2007). "La producción de ciudadanía como desafío escolar". En *Organización y gestión educativa*, nº 1.
- Sánchez Huete, J. C. (2006). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sarramona, J. (1980). "Implicaciones de la concepción tecnológica en la educación actual", en *Revista de Educación*, num. 263, enero-abril, pp. 109-126.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schulz, W. et al. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponible en

http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/ICCS/ICCS_2010_Initial_Findings.pdf

Serrano, V. (Edit.) (2004). *Ética y globalización*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Shulman, L.S. (1988). "Disciplines of inquiry in education: An overview". En R. M. Jaeger (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Alertes.

Stake, R. (1994). "Case Studies". En Denzin, N. K. Y Lincoln, Y. S. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo*. Barcelona. Paidós.

Taylor, Ch. (2006). *Imaginos sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C. (2005). "Educación, ética y ciudadanía". *Revista Andalucía Educativa*. Nº 52 pp. 25-26. Sevilla.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.

Tesch, R. (1991). "Software for qualitative researchers: Analysis needs and program capabilities. En FIELDING, N. Y LEE, R. *Using computers in Qualitative research*. London: Sage Publications.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona. Paidós.

- Trilla, J. (2010). "Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educación para la ciudadanía". En Puig, J. M. (coord.). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- Touraine, A. (2009). *La Mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Torney, J. et al. (1975). *Civic education in ten countries: an empirical study*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Torney-Purta, J. y Henry-Barber, J. (2004). *Democratic school participation and Civic Attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. Council of Europe: Education for Democratic Citizenship 2001-2004*.
- Úriz, M. J. y otros (2006). *Metodología para la investigación*. Navarra. Ediciones Eunate.
- Weiner, F.E. (2004). "Concepto de competencia: una aclaración conceptual". En Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (EDS.). *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 94-127.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

A
N
E
X
O
1

**ÍNDICE DE
FIGURAS**

Figura 1: Dualidades en el uso lingüístico del término ciudadanía.	23
Figura 2: Evolución del concepto de ciudadanía.	34
Figura 3: Características de la ciudadanía liberal.	40
Figura 4: Dimensiones de la ciudadanía moderna, según T. H. Marshall.	41
Figura 5: Características de la ciudadanía comunitarista.	44
Figura 6: Características ciudadanía republicana.	49
Figura 7: Evolución de los modelos de ciudadanía.	50
Figura 8: Modelos de ciudadanía.	52
Figura 9: Características de la ciudadanía europea.	64
Figura 10: Adjetivos de la ciudadanía actual, según Marín (2010).	65
Figura 11: Dimensiones de la ciudadanía.	66
Figura 12: Modelo dinámico de ciudadanía (Marín, 2010).	66
Figura 13: Componentes de la ciudadanía como proceso.	70
Figura 14: Características de los valores.	72
Figura 15: La educación en valores.	73
Figura 16: Contextos actuales de socialización. (Bolívar, 2007; 25).	74
Figura 17: Aspectos fundamentales que deben estar presentes en la educación cívica.	94
Figura 18: Contextos de aprendizaje de la ciudadanía.	103
Figura 19: Ejes de la formación cívica.	110
Figura 20: Requisitos profesionales contemporáneos.	112
Figura 21: Esquema de competencias (Azar, 2009).	113
Figura 22: Competencias clave.	116
Figura 23: Ejes transversales según la LOGSE (1990).	120
Figura 24: Algunos valores incluidos en la educación en valores.	121
Figura 25: Dimensiones del contexto no formal.	140
Figura 26: Ejes globalizadores Atlántida de una cultura democrática.	142
Figura 27: Cuestiones sobre las que reflexionar en la elaboración del PE (Bustamante y Compañy, 2007; 89).	146
Figura 28: Espacios para el aprendizaje de la ciudadanía (Bolívar, 2007; 107).	151
Figura 29: Cronografía de las investigaciones más relevantes.	158
Figura 30: Elementos que condicionan el proceso de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 2004).	179
Figura 31: Pluralismo metodológico (Rubio y Vargas, 2006).	184
Figura 32: Proceso de la investigación (Corbin y Strauss, 1990; 44).	186
Figura 33: Método de investigación.	201
Figura 34: Diagrama de aplicación de los instrumentos al alumnado.	210
Figura 35: Composición final instrumentos-muestra-objeto de la investigación.	214
Figura 36: Estudio estadístico.	216
Figura 37: Modelo que inspira el análisis de datos en esta investigación.	222

A
N
E
X
O

2

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: La educación para la ciudadanía en Europa. Fuente: Eurydice (2005).	104
Mapa 2: Países participantes en el CIVED, 1999.	162
Mapa 3: Muestra objeto de estudio.	194

**A
N
E
X
O
3**

**ÍNDICE DE MAPAS
CONCEPTUALES**

Anexo 3: Índice de Mapas Conceptuales

Mapa conceptual 1: Mapa conceptual sobre los valores.	71
Mapa conceptual 2: Esquema educación en valores.	78
Mapa conceptual 3: Condiciones del aprendizaje significativo (Morejón, 2007).	84
Mapa conceptual 4: Modalidades de investigación (MacMillan y Shumacher, 2005; 37).	187

A
N
E
X
O

ÍNDICE DE TABLAS

4

Tabla 1: Características de la ciudadanía en las tradiciones liberal, comunitarista y republicana (Bolívar, 2007; 21).	50
Tabla 2: Modelo axiológico integral: Qué enseñar (Gervilla, 2000).	80
Tabla 3: Niveles de ciudadanía y educación (Trilla, 2010).	88
Tabla 4: Enfoque por competencias versus pedagogía por objetivos (Bolívar, 2008c; 144).	124
Tabla 5: Conceptos clave de la asignatura Educación para la Ciudadanía (Bisquerra, 2008; 60-61).	129
Tabla 6: Listado de países participantes en el ICCS (2009).	168
Tabla 7: Fases de la investigación.	190
Tabla 8: Participación de grupos por centro y municipio.	195
Tabla 9: Selección de la muestra.	196
Tabla 10: Instrumentos utilizados, muestra invitada y muestra real.	197
Tabla 11: Ejemplo de datos de control incluidos en el cuestionario del Equipo Directivo.	205
Tabla 12: Estructura de adaptación de la encuesta del CIVED para la Costa Granadina.	209
Tabla 13: Correspondencia entre variables, ítems y objetivos específicos.	218
Tabla 14: Participación de alumnado por municipios.	223
Tabla 15: Alumnado participante por centros educativos.	224
Tabla 16: Porcentaje de alumnado según estudios finalizados de madre y padre.	231
Tabla 17: Porcentaje de participación del alumnado según el tipo de organización.	232
Tabla 18: Distribución de alumnado según frecuencia de aciertos en la prueba.	236
Tabla 19: Media y desviación típica de puntuaciones en “Conocimiento cívico” y “Habilidades de interpretación”.	238
Tabla 20: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección A: Democracia.	240
Tabla 21: Puntuaciones medias por sexo en la Sección A: Democracia.	245
Tabla 22: Puntuaciones medias de los ítems en la Sección B: Buen/a ciudadano/a.	246
Tabla 23: Puntuaciones medias por sexo en la Sección B: Ciudadanía.	249
Tabla 24: Puntuaciones medias en los ítems de la Sección C: Gobierno.	250
Tabla 25: Puntuación media de hombres y mujeres en la Sección C: Gobierno.	253
Tabla 26: Puntuaciones medias de la Sección D: Confianza en las instituciones.	254
Tabla 27: Puntuación media de hombres y mujeres en la Sección D: Confianza en las instituciones.	256
Tabla 28: Puntuaciones medias de los ítems en la Sección E: Nuestro país.	256
Tabla 29: Puntuaciones medias por sexo en la Sección E: Nuestro país.	259
Tabla 30: Puntuaciones medias de la Sección F: Oportunidades 1.	260
Tabla 31: Puntuaciones medias por sexo en la Sección F: Oportunidades 1.	261
Tabla 32: Puntuaciones medias de la Sección G: Oportunidades 2.	262
Tabla 33: Puntuaciones medias por sexo en la Sección G: Oportunidades 2.	265
Tabla 34: Puntuaciones medias de los ítems Sección H: Inmigrantes.	266
Tabla 35: Puntuaciones medias por sexo en la Sección H: Inmigrantes.	267

Tabla 36: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección I: El sistema político.	268
Tabla 37: Puntuaciones medias por sexo en la Sección I: El sistema político.	270
Tabla 38: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección J: Colegio.	271
Tabla 39: Puntuaciones medias por sexo en la Sección J: Colegio.	273
Tabla 40: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección K: El currículum del colegio.	274
Tabla 41: Puntuaciones medias por sexo en la Sección K: El currículum del colegio.	275
Tabla 42: Puntuaciones medias de los ítems en la Sección L: Acción política1.	276
Tabla 43: Puntuaciones medias por sexo en la Sección L: Acción política 1.	278
Tabla 44: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección M: Acción política 2.	279
Tabla 45: Puntuaciones medias por sexo en la Sección M: Acción política 2.	282
Tabla 46: Puntuaciones medias de los ítems de la Sección N: Clase.	283
Tabla 47: Puntuaciones medias por sexo en la Sección N: Clase.	285
Tabla 48: Prueba T para correlación Conocimiento cívico y sexo.	285
Tabla 49: Prueba T para "Conocimiento cívico y Habilidades de interpretación_sexo".	286
Tabla 50: Coeficiente de Pearson para correlación "conocimiento cívico_edad".	286
Tabla 51: Coeficientes de Pearson para correlación "Conocimiento cívico por sexo_edad".	287
Tabla 52: Coeficiente C para correlación "Conocimiento cívico_recursos de lectura en el hogar".	288
Tabla 53: Tabla de contingencia para la correlación "conocimiento cívico_recursos de lectura en el hogar".	289
Tabla 54: Coeficiente C para correlación "conocimiento cívico_nivel educativo de padre y madre"	290
Tabla 55: Tabla de contingencia para correlación "conocimiento cívico_nivel educativo de la madre".	291
Tabla 56: Tabla de contingencia para correlación "conocimiento cívico_nivel educativo del padre".	292
Tabla 57: Coeficientes de Pearson para la correlación "conocimiento cívico_número de personas que viven en casa".	293
Tabla 58: Coeficientes de contingencia C para la correlación "conocimiento cívico_tiempo que pasan viendo la televisión".	294
Tabla 59: Tabla de contingencia para la correlación "conocimiento de contenido_tiempo que pasan viendo la televisión".	295
Tabla 60: Tabla de contingencia para la correlación "conocimiento cívico_tiempo que pasan viendo la televisión".	295
Tabla 61: Coeficiente de Pearson para la correlación "conocimiento cívico_intención de voto"	296
Tabla 62: Coeficiente de Pearson para la correlación "Intención de voto_aprendizaje en la escuela de la importancia de votar".	297
Tabla 63: Coeficiente de Pearson para la correlación "Conocimiento cívico_currículum de la escuela".	298

Tabla 64: Coeficientes de Pearson para correlación “Conocimiento cívico_noticias en televisión”.	299
Tabla 65: Coeficientes de Pearson para la correlación “conocimiento cívico_clima abierto de clase”.	300
Tabla 66: Número de profesores participantes por municipio.	306
Tabla 67: Profesorado participante por centros educativos.	307
Tabla 68: Miembros de equipos directivos participantes por centros educativos.	317
Tabla 69: Media de edad y años de antigüedad del equipo directivo participante.	319

A
N
E
X
O
5

**ÍNDICE DE
GRÁFICOS**

Gráfico 1: Porcentaje de alumnado participante por municipios.	223
Gráfico 2: Porcentaje de alumnado participante por centros.	224
Gráfico 3: Porcentaje de mujeres y hombres paticipantes.	225
Gráfico 4: Porcentaje de alumnado por edad.	226
Gráfico 5: Porcentaje de alumnado español/extranjero y lenguaje.	226
Gráfico 6: Porcentaje de inmigrantes según edad de llegada a España.	227
Gráfico 7: Porcentaje de alumnado que vive con la madre o con padre, con ambos o con ninguno.	227
Gráfico 8: Porcentaje según personas que viven en el hogar.	228
Gráfico 9: Porcentaje de alumnado según consultan periódico diariamente.	229
Gráfico 10: Porcentaje de alumnado según los libros que hay en casa.	229
Gráfico 11: Porcentaje de alumnado según los años que seguirán estudiando.	230
Gráfico 12: Porcentaje de alumnado según participación en organizaciones.	231
Gráfico 13: Porcentaje de alumnado según asistencia a actividades de las organizaciones.	233
Gráfico 14: Porcentaje de alumnado según frecuencia con la que se quedan hablando con sus amigos tras las clases.	233
Gráfico 15: Porcentaje de alumnado según frecuencia con la que queda32 con sus amigos/as por las tardes.	234
Gráfico 16: Porcentaje de alumnado según frecuencia con la que ve la televisión.	235
Gráfico 17: Porcentaje de alumnado según la puntuación obtenida en la prueba.	236
Gráfico 18: Porcentaje de alumnado según aciertos o errores en los ítems de la prueba de conocimiento cívico.	237
Gráfico 19: Porcentaje de alumnado Sección A: Variables P3_A1 –P3_A2.	241
Gráfico 20: Porcentaje de alumnado Sección A: Variables P3_A6 – P3_A10.	242
Gráfico 21: Porcentaje de alumnado de la Sección A: Variables P3_11 – P3_15.	243
Gráfico 22: Porcentaje de alumnado de la Sección A: Variables P3_A16 – P3_A25.	244
Gráfico 23: Porcentaje de alumnado de la Sección B: Variables P3_B1 – P3_B8.	247
Gráfico 24: Porcentaje de alumnado de la Sección B: Variables P3_B1 – P3_B8.	248
Gráfico 25: Porcentaje de alumnado Sección C: Variables P3_C1 – P3_C6.	251
Gráfico 26: Porcentaje de alumnado Sección C: Variables P3_C7 – P3_C12.	252
Gráfico 27: Porcentaje de alumnado Sección D: Variables P3_D1 – P3_D6.	254
Gráfico 28: Porcentaje de alumnado Sección D: Variables P3_D7 – P3_D12.	255
Gráfico 29: Porcentaje de alumnado Sección E: Variables P3_E1 – P3_E6.	257
Gráfico 30: Porcentaje de alumnado Sección E: Variables P3_E7 – P3_E12.	258
Gráfico 31: Porcentaje de alumnado Sección F: Variables P3_F1 – P3_F6.	261
Gráfico 32: Porcentaje de alumnado Sección G: Variables P3_G1 – P3_G7.	263
Gráfico 33: Porcentaje de alumnado Sección G: Variables P3_G8 – P3_G13.	264
Gráfico 34: Porcentaje de alumnado Sección H: Variables P3_H1 – P3_H8.	267
Gráfico 35: Porcentaje de alumnado Sección I: Variables P3_I1 – P3_I10.	269

Gráfico 36: Porcentaje de alumnado Sección J: Variables P3_J1 – P3_J7.	272
Gráfico 37: Porcentaje de alumnado Sección K: Variables P3_K1 – P3_K7.	275
Gráfico 38: Porcentaje de alumnado Sección L: Variables P3_L1 – P3_L10.	277
Gráfico 39: Porcentaje de alumnado Sección M: Variables P3_M1 – P3_M5.	280
Gráfico 40: Porcentaje de alumnado Sección M: Variables P3_M7 – P3_M12.	281
Gráfico 41: Porcentaje de alumnado Sección M: Variables P3_N1 – P3_N6.	283
Gráfico 42: Porcentaje de alumnado Sección N: Variables P3_N7 – P3_N12.	284
Gráfico 43: Porcentaje de profesorado participante por municipios.	306
Gráfico 44: Porcentaje de profesorado por centros educativos.	307
Gráfico 45: Porcentaje de mujeres y hombres de los docentes participantes.	308
Gráfico 46: Porcentaje de docentes por edad.	308
Gráfico 47: Porcentaje de profesorado que tutoriza al alumnado participante.	309
Gráfico 48: Porcentaje de profesorado que imparte Educación para la Ciudadanía.	309
Gráfico 49: Porcentaje de profesorado manifiesta conocer objetivos, fines, etc. de la Educación para la Ciudadanía.	310
Gráfico 50: Porcentaje de profesorado según debería enseñarse la Educación para la Ciudadanía.	311
Gráfico 51: Porcentaje de profesorado según su opinión sobre la utilidad de la EpC.	311
Gráfico 52: Porcentaje de profesorado según la importancia que le dan a la EpC.	312
Gráfico 53: Porcentaje de profesorado según lo que en su centro se enfatiza para la EpC.	313
Gráfico 54: Porcentaje de profesorado según opinión sobre lo que aprenden los estudiantes en el centro.	313
Gráfico 55: Porcentaje de profesorado según lo que debe aprender el alumnado para ser buen ciudadano.	314
Gráfico 56: Porcentaje de profesorado según preparan las actividades para su asignatura.	315
Gráfico 57: Porcentaje de miembros de equipo directivo participante por centros.	317
Gráfico 58: Porcentaje de miembros de equipo directivo según cargo.	318
Gráfico 59: Porcentaje de mujeres y hombres de los equipos directivos participantes.	319
Gráfico 60: Porcentaje de miembros de equipos directivos participantes según antigüedad en el cargo.	320
Gráfico 61: Porcentaje de centros educativos que imparte Educación para la Ciudadanía.	320
Gráfico 62: Porcentaje de profesorado que imparte Educación para la Ciudadanía, según su formación.	321
Gráfico 63: Porcentaje del equipo directivo según debería enseñarse la Educación para la Ciudadanía.	322
Gráfico 64: Porcentaje de miembros de equipo directivo según lo que los alumnos y alumnas aprenden en su centro.	322

Gráfico 65: Porcentaje de organizaciones que los centros ofrecen para la participación del alumnado.	323
Gráfico 66: Problemas que se dan en los centros según su frecuencia.	324

**A
N
E
X
O
6**

**CUESTIONARIO
ALUMNADO.
PRIMERA Y
SEGUNDA PARTE**



**CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL
ÁMBITO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA
EDUCACIÓN CÍVICA EN LA COSTA
GRANADINA**

Cuestionario para el alumnado

PRIMERA Y SEGUNDA PARTE

Población	
País de procedencia	
Denominación Centro educativo	
Curso y grupo	
Número de Alumno	

Este cuestionario tiene dos partes.

Primera parte

INTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA PRIMERA Y SEGUNDA PARTE PARTE

Tienes 30 minutos para responder a las preguntas en estas dos partes. Cada una de las preguntas o afirmaciones incompletas que te encontrarás tiene cuatro posibles respuestas. Eres tú quien ha de decidir cuál es la correcta.

Marca tu respuesta con una cruz (X) en el recuadro correspondiente. Aquí tienes un ejemplo.

E1. ¿Cuál de los siguientes nombres corresponde a un país?

- A. Tokyo
- B. Australia
- C. Copenhague
- D. Montreal

Puesto que Australia es una nación y el resto son ciudades, la respuesta correcta (B) debe marcarse como se muestra más abajo.

E1. ¿Cuál de los siguientes nombres corresponde a un país?

- A. Tokyo
- B. Australia
- C. Copenhague
- D. Montreal

Marca sólo una respuesta para cada pregunta. **Usa lápiz. Si quieres cambiar alguna respuesta, asegúrate de haber borrado por completo la cruz.**

Lee atentamente todas las preguntas y responde lo mejor que puedas. NO pierdas demasiado tiempo dándole vueltas a una sola. En el caso de que no estés seguro de la respuesta de alguna pregunta, escoge la que más correcta te parezca y continúa con el test.

Cuando hayas terminado con las preguntas de la primera y segunda parte, debes entregarla al profesor o profesora.

Ahora estás listo para completar el test pero NO le des la vuelta a la página hasta que se te dé permiso.

Nota: En algunos casos la numeración de las preguntas no es correlativa. No se trata de un error, por lo que no debes preocuparte por ello.

2. ¿Cuál de las siguientes es la afirmación exacta sobre las leyes?

- A. Las leyes prohíben realizar determinadas acciones u obligan a su cumplimiento [comportamientos].
- B. La policía redacta las leyes.
- C. Las leyes sólo son válidas si todos los ciudadanos las han votado favorablemente.
- D. Las leyes impiden las críticas al gobierno.

3. ¿Cuál de los siguientes es un derecho político? El derecho...

- A. de los alumnos a recibir clases sobre política.
- B. de los ciudadanos a votar y aceptar el resultado de las elecciones.
- C. de los adultos a tener un trabajo.
- D. de los políticos a recibir un sueldo.

5. Una mujer con un niño pequeño hace una entrevista de trabajo para una agencia de viajes. ¿Cuál de los siguientes es un ejemplo de discriminación? Ella no consigue el trabajo porque...

- A. No tiene experiencia previa en el sector.
- B. Es una madre.
- C. Sólo habla un idioma.
- D. Pide un sueldo demasiado alto.

7. Es importante que en un país democrático haya muchas organizaciones donde la gente pueda participar porque esto proporciona...

- A. Un grupo que defienda a los individuos que se arrestan.
- B. Muchas fuentes de ingresos para el gobierno.
- C. Oportunidades para expresar diferentes puntos de vista.
- D. Una forma de que el gobierno dé a conocer nuevas leyes a la gente.

11. En las democracias, ¿cuál es la función de los diferentes partidos políticos?

- A. Representar las diferentes opiniones en los órganos de gobierno (Parlamento, Congreso).

- B. Limitar la corrupción política.
- C. Evitar las manifestaciones políticas.
- D. Fomentar la competitividad económica.

12. En un sistema político democrático, ¿quién debería gobernar el país?

- A. Los líderes religiosos o que propugnen valores morales.
- B. Una minoría de personas bien formadas.
- C. Los representantes elegidos por el pueblo.
- D. Los expertos en política y los asuntos de gobierno.

16. ¿Cuál es el objetivo principal de las Naciones Unidas (ONU)?

- A. Garantizar el comercio entre países.
- B. Mantener la paz y la seguridad en el mundo.
- C. Determinar cuáles deberían ser las fronteras entre países.
- D. Impedir a los criminales de escapar a otros países.

17. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se aplicaría a un gobierno no democrático?

- A. A la gente no se le permite criticar al gobierno.
- B. Los partidos políticos se suelen criticar unos a otros.
- C. La gente tiene que pagar impuestos muy altos.
- D. Todos los ciudadanos tienen derecho a tener un empleo.

18. ¿Qué es lo más probable que suceda si una gran editorial compra muchos de los pequeños periódicos de un país?

- A. La censura gubernamental de las noticias es más probable.
- B. Habrá menos diversidad de opiniones.
- C. Bajará el precio de los periódicos.
- D. Se reducirá la cantidad de publicidad en los periódicos.

Las tres preguntas que vienen a continuación (número 23, 24 y 25) hacen referencia al panfleto político imaginario que puedes ver debajo.

¡Los ciudadanos ya hemos tenido suficiente!

Un voto para el Partido de la Plata es un voto por los impuestos más altos. Significa el fin del crecimiento económico y el derroche de los recursos de nuestra nación.

En lugar de eso, vote por el crecimiento económico y la libertad de empresa.

¡Vote para que nunca le falte dinero en los bolsillos!

¡No desaprovechemos otros cuatro años! **VOTE AL PARTIDO DEL ORO.**

- 23. Esto se trata de un panfleto electoral que probablemente ha sido publicado por...**
- A. El Partido de la Plata.
 - B. Un partido o grupo opositor al Partido de la Plata.
 - C. Un grupo que quiere asegurarse de que las elecciones son limpias.
 - D. El Partido de la Plata y del Oro de forma conjunta.
- 24. Los autores del panfleto creen que los impuestos altos son...**
- A. Algo bueno.
 - B. Necesarios en la economía de libre mercado..
 - C. Necesarios para el crecimiento económico.
 - D. Algo malo.
- 25. El partido o grupo que ha publicado este panfleto probablemente esté a favor de...**
- A. Reducir el control estatal de la economía.
 - B. Disminuir la edad de voto.
 - C. La pena de muerte.
 - D. Elecciones más frecuentes.

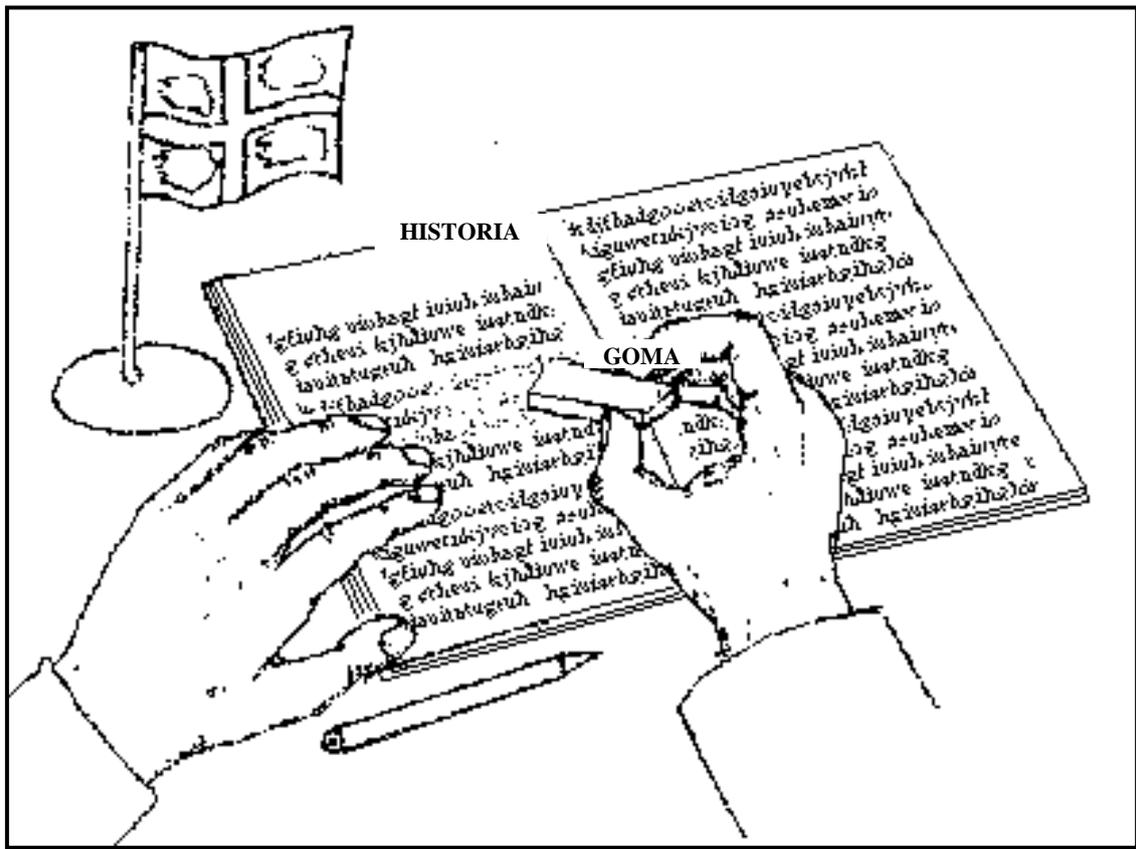
26. Dos personas tienen el mismo puesto de trabajo pero una cobra más que la otra. El principio de igualdad estaría vulnerándose si a la otra persona se le paga menos por...

- A. Tener menos formación.
- B. Tener menos experiencia laboral.
- C. Trabajar menos horas.
- D. Su sexo.

La siguiente pregunta es diferente de las primeras que has respondido. Contiene tres afirmaciones objetivas y una subjetiva. Léela y selecciona la RESPUESTA, según tu opinión.

31. Tres de estas afirmaciones son objetivas y una de ellas es subjetiva, ¿cuál es la subjetiva?

- A. Las acciones llevadas a cabo por países en solitario son la mejor manera de solucionar los problemas medioambientales.
 - B. Muchos países contaminan el medio ambiente.
 - C. Algunos países ofrecen su cooperación para disminuir la lluvia ácida.
 - D. La contaminación de las aguas suele tener varias causas.
-



36. ¿Cuál es el mensaje principal de esta imagen? Los libros de texto de historia...
- A. A veces se manipulan para evitar la mención de sucesos problemáticos pasados.
 - B. Para niños deben ser más cortos que los dirigidos a adultos.
 - C. Están llenos de información carente de interés.
 - D. Deberían ser escritos a ordenador y no a lápiz.

La siguiente pregunta difiere de las primeras que has respondido. Contiene tres afirmaciones subjetivas y una objetiva. Lee cada propuesta y después selecciona la afirmación objetiva.

38. Tres de estas afirmaciones son subjetivas y una de ellas es objetiva. ¿Cuál es la objetiva?

- A. La gente con ingresos demasiado bajos no debería pagar impuestos.
- B. En muchos países los ricos pagan más impuestos que los pobres.
- C. Es legítimo que algunos ciudadanos paguen más impuestos que otros.
- D. Las donaciones a las organizaciones benéficas son la mejor manera de reducir las diferencias entre ricos y pobres.

Segunda parte

Instrucciones generales:

Responder a las siguientes preguntas ayuda a interpretar las respuestas que has dado en otras partes del cuestionario.

Las respuestas son CONFIDENCIALES, es decir, que no las verán ni tus profesores, ni otros alumnos. Así que, por favor, lee detenidamente las instrucciones y responde a las preguntas con sinceridad.

1. Fecha de nacimiento:

Escribe día, mes y año.

_____ mes _____ año

2. Sexo:

Marca sólo una de las respuestas.

mujer..... 1

hombre..... 2

3. ¿Con cuál de los siguientes países te sientes más identificado?

Marca sólo una de las respuestas.

LISTA DE PAÍSES

[A] FRANCIA..... 1

[B] MARRUECOS..... 2

[C] RUMANÍA 3

[D] ESPAÑA..... 4

[E] OTRO..... 5

4. ¿Naciste en España?

No..... 1

Sí..... 2

5. Si no naciste en España, ¿con qué edad llegaste a España?

Escribe la edad que tenías entonces.

Yo tenía _____ años cuando vine a España.

6. ¿Con qué frecuencia hablas español en tu casa?

Marca sólo una de las respuestas.

Nunca..... 1

A veces 2

Siempre o casi siempre 3

7. ¿Alguna de las siguientes personas vive siempre o casi siempre en tu casa?

<i>no</i>	<i>sí</i>
-----------	-----------

1 2

Madre/madrastra/tutora

Padre/padrastro/tutor

8. ¿Cuántas personas viven en tu casa?

Escribe el total de personas.

_____ personas (*No olvides incluirte a ti mismo.*)

9. ¿Consultas diariamente algún periódico?

No 1

Sí..... 2

10. Aproximadamente, ¿cuántos libros puede haber en tu casa?

No incluyas periódicos ni revistas ni libros de texto; marca sólo una respuesta.

Ninguno 1

1 - 10..... 2

11 - 50..... 3

51 - 100..... 4

101 - 200..... 5

Más de 200..... 6

11. Cuando acabes este curso, ¿cuántos años más quieres seguir estudiando?

Por favor incluye Formación Profesional/ Universidad. Marca solo una respuesta.

0 años..... 1

1 ó 2 años..... 2

3 ó 4 años..... 3

- 5 ó 6 años 4
 7 ó 8 años 5
 9 ó 10 años 6
 Más de 10 años 7

12. ¿Qué nivel educativo tienen tus padres?

Marca una respuesta en cada columna.

	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>
No terminó la Educación Primaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Terminó la Educación Primaria.....	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Terminó algunos cursos de la Educación Secundaria	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Terminó la Educación Secundaria.....	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Realizó estudios de Formación Profesional.....	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Realizó algunos cursos en la Universidad	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Terminó una carrera Universitaria.....	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
No lo sé.....	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0

13. ¿Has formado parte de alguna de las siguientes organizaciones?

	<i>no</i>	<i>Sí</i>
	1	2
a) Un consejo escolar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Una sección juvenil afiliada a un partido político o sindicato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Un grupo que publique un periódico escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Una organización medioambiental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Un grupo perteneciente a la UNESCO o a la ONU.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Un programa de intercambio estudiantil o de centros hermanados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Una organización pro derechos humanos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Un grupo de voluntarios que colabore al bienestar de la comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Una institución benéfica que recaude dinero para obras sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) <i>Boy Scouts</i> o similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Una organización cultural de corte étnico.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Un taller de informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Una organización artística, musical o teatral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- n) Una organización o equipo deportivo
- o) Una organización patrocinada por un grupo religioso.....

14. Piensa en todas las organizaciones mencionadas arriba. ¿Con qué frecuencia asistes a sus reuniones o actividades?

- Casi a diario (4 o más días a la semana)..... 1
- A veces (de 1 a 3 días por semana) 2
- Una o dos veces al mes..... 3
- Nunca o casi nunca 4

En las siguientes preguntas, piensa en los días en los que acudes a tu centro.

15. Al salir de clase, ¿con qué frecuencia te quedas hablando (echando un rato) con tus amigos?

- Casi a diario (4 o más días a la semana)..... 1
A veces (de 1 a 3 días por semana) 2
Una o dos veces al mes 3
Nunca o casi nunca 4

16. Por las tardes, ¿con qué frecuencia quedas con tus amigos fuera de casa?

- Casi a diario (4 o más días a la semana)..... 1
A veces (de 1 a 3 días por semana) 2
Una o dos veces al mes 3
Nunca o casi nunca 4

17. ¿Cuánto tiempo pasas viendo la televisión o películas los días que tienes clase?

- Nada..... 1
Menos de una hora..... 2
De 1 a 2 horas 3
De 3 a 5 horas 4
Más de 5 horas 5

Fin de la primera y segunda parte

**A
N
E
X
O
7**

**CUESTIONARIO
ALUMNADO.
TERCERA PARTE**



CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL
ÁMBITO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA
EDUCACIÓN CÍVICA EN LA COSTA GRANADINA

Número de alumno/a

Cuestionario del alumnado
Tercera parte

Instrucciones generales:

*Para las siguientes preguntas no hay respuestas CORRECTAS o
INCORRECTAS. Tienes 40 minutos para contestarlas.*

*Las respuestas son CONFIDENCIALES, es decir, que no las verán ni tus
profesores, ni otros alumnos. Así que, por favor, lee detenidamente las
diferentes preguntas y respóndelas con sinceridad.*

Sección A: Democracia

A continuación, vas a leer una lista de posibles situaciones que pueden tener lugar en un país democrático. Cada una podría ser buena y tener resultados positivos para la democracia, o ser mala y tener resultados negativos para la democracia.

No hay respuestas correctas o incorrectas a estas preguntas, porque sólo queremos saber tu opinión sobre la democracia y lo que podría influir en ella.

Por favor, marca la casilla que mejor se corresponda con tu opinión. Si no se corresponde ninguna, marca la casilla en forma de círculo de la última columna.

¿Qué es bueno y qué es malo para la democracia?

	<i>Muy malo para la democracia</i>	<i>Malo para la democracia</i>	<i>Bueno para la democracia</i>	<i>Muy bueno para la democracia</i>	<i>No lo sé/no se corresponde</i>
	1	2	3	4	0
A1 Que todos tengan el derecho a expresar sus opiniones libremente es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A2 Que la diferencia de ingresos y bienes entre ricos y pobres sea pequeña es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A3 Que los dirigentes políticos en el poder den trabajo a miembros de sus familias en el sector público es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A4 Que los periódicos estén libres de control gubernamental (estatal, político) es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A5 Que el gobierno no ponga restricciones a las empresas privadas es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A6 Que todos los periódicos pertenezcan a una misma compañía es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A7 Que los ciudadanos reclamen sus derechos políticos y sociales es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Anexo 7: Cuestionario alumnado. Tercera Parte

	<i>Muy malo para la democracia</i>	<i>Malo para la democracia</i>	<i>Bueno para la democracia</i>	<i>Muy bueno para la democracia</i>	<i>No lo sé/no se corresponde</i>
	1	2	3	4	0
A8 Que los inmigrantes tengan que abandonar la lengua y costumbres de su país de origen es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A9 Que los partidos políticos tengan normas que apoyen a la mujer para llegue a ser un dirigente político es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A10 Que se prohíba hablar en actos públicos a los ciudadanos que están en contra del gobierno es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A11 Que los ciudadanos tengan derecho a elegir libremente a sus dirigentes políticos es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A12 Que los políticos ejerzan influencia sobre tribunales y jueces es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A13 Que existan diversos tipos de organizaciones que permitan la participación ciudadana es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A14 Que exista separación entre Iglesia y Estado es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A15 Que a los jóvenes se les obligue a participar en actividades que beneficien a la sociedad es.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A16 Que a cada persona se le asegure un ingreso mínimo es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A17 Que los partidos políticos tengan opiniones diferentes en cuestiones importantes es.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

	<i>Muy malo para la democracia</i>	<i>Malo para la democracia</i>	<i>Bueno para la democracia</i>	<i>Muy bueno para la democracia</i>	<i>No lo sé/no se corresponde</i>
A18 Que los ciudadanos participen en los partidos políticos para ejercer influencia en el gobierno es... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A19 Que cambien las leyes que resultan injustas para las mujeres es.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	0
A22 Que se prohíba a los periódicos publicar historias que podrían ofender a los grupos étnicos (inmigrantes, grupos raciales, nacionalistas) es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A23 Que los empresarios adinerados tengan más influencia en el gobierno que otros es.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A24 Que se confíe en los dirigentes políticos sin cuestionarlos es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
A25 Que la gente proteste pacíficamente en contra de una ley que ellos creen que es injusta es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección B: Buenos ciudadanos

En esta sección hay algunas afirmaciones que podrían ser utilizadas para explicar cómo ser un buen ciudadano o qué tiene que hacer. **No hay respuestas correctas o incorrectas a estas preguntas.**

Para cada afirmación, selecciona una casilla para mostrar la importancia que tú crees que tiene cada una para explicar cómo ser un buen ciudadano.

Un adulto que es un buen ciudadano...	<i>Sin ninguna importancia</i>	<i>Sin importancia</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy importante</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
B1 obedece la ley.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B2 vota en cada elección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B3 se une a un partido político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B4 trabaja duro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B5 participaría en una protesta pacífica en contra de una ley que es injusta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B6 conoce la historia de su país.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B7 estaría dispuesto a servir en el ejército para defender a su país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B8 sigue los asuntos políticos en el periódico, radio o televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B9 participa en las actividades que benefician a la sociedad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B10 muestra respeto por los representantes del gobierno.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B11 participa en actividades que promueven los derechos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B12 participa en debates políticos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
B13 participa en actividades para proteger el medioambiente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

- B14 es patriótico y leal al país.....
- B15 estaría dispuesto a ignorar una ley que viola los derechos humanos

Sección C: Gobierno

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre las responsabilidades del gobierno.

¿Qué responsabilidades debería tener el gobierno?

Lee cada uno de estas afirmaciones y selecciona la casilla apropiada para decidir si lo que está descrito debería o no ser responsabilidad del gobierno.

	<i>En absoluto debería ser responsabilidad del gobierno</i>	<i>Probablement e no debería ser responsabilidad del gobierno</i>	<i>Probablement e debería ser responsabilidad del gobierno</i>	<i>Definitivament e debería ser responsabilidad del gobierno</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
C1 Garantizar un trabajo para todo el que lo quiera.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C2 Mantener los precios bajo control.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C3 Proporcionar asistencia sanitaria para todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C4 Proporcionar un nivel de vida adecuado para las personas mayores....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C5 Proporcionar el apoyo que necesitan la industrias para su crecimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C6 Proveer un decente estilo de vida para los desempleados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

C7	Reducir diferencias de ingresos y bienes entre los ciudadanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C8	Proporcionar una educación mínima gratuita para todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C9	Asegurar la igualdad de oportunidades políticas para hombres y para mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C10	Controlar la contaminación del medioambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C11	Garantizar la paz y el orden dentro del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
C12	Promover honestidad y un comportamiento moral entre la gente del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección D: Confianza en las Instituciones

En esta sección nombraremos varias instituciones de España.

Reflexiona sobre cada una de las siguientes instituciones y selecciona la casilla en la columna dependiendo de si se puede o no confiar en ellas.

¿Confías en cada una de las siguientes instituciones?

	<i>nunca</i>	<i>Sólo algunas veces</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Siempre</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
D1 El gobierno nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D2 El ayuntamiento o gobierno municipal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

D3	Los tribunales de justicia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D4	La policía.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D5	Las noticias de la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D6	Las noticias en la radio.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D7	Las noticias de la prensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D8	Los partidos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D9	Las Naciones Unidas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D10	Los Centros Educativos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D11	El Congreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
D12	La gente que vive en España....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

*En las próximas secciones encontrarás afirmaciones de diferentes temas.
 Podrás estar de acuerdo con algunas y en desacuerdo con otras. Algunas veces estarás totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo y otras veces no tanto.
 No hay respuestas correctas o incorrectas para estas preguntas, tan sólo queremos saber tu opinión.*

Sección E: Nuestro país

En esta sección encontrarás algunas afirmaciones sobre España.

Por favor, lee cada una de las afirmaciones y selecciona la casilla en la columna que corresponda a tu manera de pensar.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>	
	1	2	3	4	0	
E1	Para ayudar a proteger el empleo en España, deberíamos comprar productos hechos en este país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
E2	Deberíamos evitar que otros países influyan en las decisiones políticas de España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| E3 | La bandera de España es importante para mí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E4 | Deberíamos estar siempre en alerta y detener las amenazas de otros países contra la independencia política de España | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E5 | España merece el respeto de los otros países por nuestros logros..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E6 | Hay poco de qué enorgullecerse en la historia de España | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E7 | Amo a España | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E8 | La gente debería apoyar a su país incluso si está haciendo algo incorrecto..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E9 | España debería estar orgulloso de lo que ha conseguido | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E10 | El himno nacional de España es importante para mí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E11 | Preferiría vivir permanentemente en otro país.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| E12 | Deberíamos evitar que los extranjeros influyan en las tradiciones y cultura de España.. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |

Sección F: Oportunidades 1

En esta sección hay algunas afirmaciones sobre las oportunidades que **TIENEN** ciertos grupos de España.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona una casilla en cada columna que creas oportuna.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
F1 Los niños que pertenecen a ciertos grupos étnicos [inmigrantes, nacionalistas, raciales] tienen menos oportunidades que otros niños para conseguir una buena educación superior en España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
F2 Las chicas tienen menos oportunidades que los chicos para conseguir una buena educación superior en España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
F3 Los niños de familias desfavorecidas tienen menos oportunidades que otros para conseguir una buena educación superior en España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
F4 Los niños que viven en zonas rurales tienen menos oportunidades que otros para conseguir una buena educación superior en España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
F5 Los adultos que pertenecen a grupos étnicos [inmigrantes, nacionalistas, raciales] tienen menos oportunidades que otros para conseguir un buen trabajo en España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
F6 Las mujeres tiene menos oportunidades para conseguir trabajo en España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección G: Oportunidades 2

En esta sección hay algunas afirmaciones sobre las oportunidades que DEBERÍAN TENER los miembros de ciertos grupos en España.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona una casilla en la columna que crea oportuna.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
1	2	3	4	0

- G1 Las mujeres deberían formar parte de las oficinas públicas y del gobierno al igual que los hombres ...
- G2 Todos los grupos étnicos [racial, nacional] deberían tener igualdad de oportunidades para conseguir una buena educación en España.....
- G3 Miembros de los grupos antidemocráticos [grupos que van en contra de la democracia] no deberían hablar de sus ideas en televisión

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
1	2	3	4	0

- G4 Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombre en todos los sentidos
- G5 Todos los grupos étnicos [raciales o nacionales] deberían tener igualdad de oportunidades para tener buenos trabajos de España
- G6 Las mujeres deberían quedarse fuera de la política.....

- | | | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| G7 | Miembros de grupos anti-democráticos deberían tener prohibida la organización de demostraciones pacíficas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G8 | Los colegios deberían enseñar a los estudiantes respetar miembros de todos los grupos étnicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G9 | Cuando los trabajos son escasos, los hombres tienen más derecho que las mujeres..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G10 | Los miembros de los grupos anti-democráticos deberían tener prohibido trabajar en una oficina pública..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G11 | Los hombres y las mujeres deberían cobrar igual cuando ambos poseen el mismo trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G12 | Los miembros de grupos étnicos deberían ser animados para presentarse en la elección para trabajar en una oficina pública | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G13 | Los hombres están mejor cualificados para ser líderes políticos que las mujeres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| G14 | Los miembros de grupos antidemocráticos no deberían emitir discursos sobre sus propias ideas..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |

Sección H: Inmigrantes

A continuación, leerás una serie de afirmaciones sobre los inmigrantes y la inmigración en España.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona la casilla en la columna que creas oportuna.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
H1 Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener su propia lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H2 Los niños de los inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades para la educación que otros niños del país poseen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H3 Los inmigrantes que viven en nuestro país durante varios años deberían tener la oportunidad de votar en unas elecciones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H4 Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener sus propias costumbres y estilo de vida ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H5 Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todo el mundo del país tiene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H6 Los inmigrantes deberían tener prohibido tomar parte en la actividad política.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H7 Teniendo inmigrantes se hace difícil que el país esté unido y sea patriótico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
H8 Todos los países deberían aceptar refugiados que tratan de escapar de guerras o persecuciones políticas en otros países.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección I: El sistema político

En esta sección hay algunas afirmaciones sobre el sistema político y tu punto de vista en general.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona una casilla en la columna que creas oportuna.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
I1 El gobierno se interesa mucho por lo que pensamos sobre las nuevas leyes..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I2 Sé más de política que mucha gente de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I3 El gobierno hace lo mejor para encontrar lo que la gente quiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I4 Los líderes poderosos del gobierno se interesan poco por las opiniones de la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I5 Cuando los asuntos políticos o problemas han sido discutidos, yo normalmente tengo algo que decir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I6 En este país unos pocos individuos tienen poder político mientras el resto de la gente no tiene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I7 Los políticos rápidamente olvidan las necesidades de los votantes que los eligieron.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I8 Soy capaz de entender los asuntos políticos fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I9 Cuando la gente se organiza para pedir cambios, los líderes en el gobierno escuchan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I10 Me interesa la política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección J: Colegio

A continuación, encontrarás una lista de afirmaciones sobre la participación de los estudiantes en la vida del colegio.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona la casilla que creas conveniente.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
J1 Eligiendo a los delegados/as para sugerir cambios de cómo funciona la escuela se hace una escuela mejor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
J2 Muchos de los cambios positivos ocurren en la escuela cuando los estudiantes trabajan juntos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
J3 Organizar grupos de estudiantes para establecer sus opiniones podría ayudar a resolver problemas en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
J4 Si los miembros de mi clase sienten que han sido tratados injustamente, yo estaré dispuesto a ir con ellos a hablar con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
J5 Los estudiantes actuando juntos pueden tener más influencia sobre lo que pasa en la escuela que si los estudiantes actúan solos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
J6 Me interesa participar en discusiones sobre los problemas del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
J7 Cuando los problemas de la escuela han sido discutidos yo normalmente he dicho algo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección K: El currículo de la escuela

En ésta sección nos gustaría saber lo que has aprendido en el colegio.

Por favor, lee cada afirmación. A continuación selecciona la casilla correcta en la columna que creas oportuna.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
K1 En la escuela he aprendido a comprender a las personas que tienen ideas diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
K2 En la escuela he aprendido a trabajar en grupo con otros estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
K3 En la escuela he aprendido a la contribución de resolución de problemas en la sociedad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
K4 En la escuela he aprendido a ser un ciudadano patriótico y leal a mi país ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
K5 En la escuela he aprendido a cómo actuar para proteger el medioambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
K6 En la escuela he aprendido a estar concienciado/a sobre lo que ocurre en otros países.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
K7 En la escuela he aprendido sobre la importancia de votar en las elecciones locales y nacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección L: Acción Política 1

En esta serie de preguntas encontrarás algunas actividades relacionadas con la política.

Para cada una de éstas actividades, selecciona la casilla.

¿Cada cuánto mantienes conversaciones sobre lo que está ocurriendo en la política nacional?

	<i>nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
L1 Con gente de tu misma edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L2 Con padres u otros miembros adultos de tu familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L3 Con profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

¿Cada cuánto tiempo tienes discusiones sobre qué está ocurriendo en la política internacional?

	<i>nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
L4 Con gente de tu misma edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L5 Con padres u otros miembros de tu familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L6 Con profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

¿Cada cuánto tiempo...

	<i>nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
L7 lees artículos en la periódico sobre lo que está pasando en España?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L8 lees artículos en el periódico sobre lo que está pasando en otros países?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L9 escuchas las noticias en televisión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
L10 escuchas las noticias en la radio?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Sección M: Acción Política 2

A continuación, tienes una lista de distintos tipos de acciones que los adultos podrían realizar. Cuando seas adulto, ¿qué esperas hacer?

Selecciona una casilla de la columna que creas conveniente.

	<i>Para nada lo haré</i>	<i>Probablemente no lo haga</i>	<i>Probablemente lo haré</i>	<i>Lo haré</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
M1 Votar en las elecciones nacionales.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M2 Conseguir más información sobre los candidatos antes de votar en las elecciones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M3 Unirme a un partido político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M4 Escribir cartas a los periódicos sobre asuntos políticos y sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M5 Ser un candidato/a para la alcaldía de la ciudad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

A continuación, hay una serie de acciones que tú, como persona joven podrías hacer dentro de unos años: ¿Qué esperas hacer?

De nuevo, selecciona una casilla de cada columna. Si no sabes, selecciona ‘no sabe’.

	<i>Para nada lo haré</i>	<i>Probablemente no lo haga</i>	<i>Probablemente lo haga</i>	<i>Lo haré</i>	<i>No sabe</i>
	1	2	3	4	0
M6 Voluntariado para ayudar a gente de la comunidad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M7 Recoger dinero para causas sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M8 Recoger firmas para alguna petición.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M9 Participar en una protesta no violenta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
M10 Pintar graffiti reivindicativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

- M11 Paralizar el tráfico en forma de protesta
- M12 Ocupar algún edificio público en forma de protesta

Sección N: Clases

La siguiente parte del cuestionario incluye algunas afirmaciones sobre cosas que ocurren en la vida del aula. A la hora de contestar a las preguntas piensa especialmente sobre las clases de Historia, Educación para la Ciudadanía u otros estudios sociales.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona la casilla que creas conveniente.

<i>nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>No sabe</i>
1	2	3	4	0

- N1 Los estudiantes se sienten libres para manifestarse abiertamente si no están de acuerdo con sus profesores sobre los asuntos políticos y sociales durante la clase.....
- N2 Los estudiantes son animados a discutir sobre algunos asuntos.....
- N3 El profesorado respeta nuestras opiniones y nos animan a expresarlas durante la clase.....
- N4 El profesorado le da gran importancia al aprendizaje de hechos o fechas a la hora de presentar los eventos históricos y políticos
- N5 Los estudiantes se sienten libres para expresar sus opiniones en la clase incluso cuando sus opiniones son diferentes de las de los otros estudiantes
- N6 El profesorado pide a los estudiantes que memoricen fechas y definiciones .

- N7 El profesorado nos anima a discutir asuntos políticos y sociales sobre temas donde la gente tiene diferentes opiniones
- N8 El profesorado presenta diferentes visiones del mismo asunto cuando lo explican en clase
- N9 Los estudiantes comentan eventos políticos actuales en clase
- N10 Memorizar fechas y hechos es la mejor forma de obtener una buena nota en estas clases.....
- N11 El profesorado explica y los alumnos toman apuntes.....
- N12 Los estudiantes trabajan con material del libro de texto.....

Ya has terminado.

Muchas gracias por haber respondido a este cuestionario. Tus respuestas contribuirán a una mejor comprensión de la educación cívica.

ANEXO
8

**CUESTIONARIO
PROFESORADO**



**CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL
ÁMBITO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA
EDUCACIÓN CÍVICA EN LA COSTA
GRANADINA**

Cuestionario para el profesorado

Población	
Denominación Centro educativo	
Curso y grupo que tutoriza	
Imparte o ha impartido las asignaturas Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos o Educación ético-cívica	
Participa o ha participado en proyectos o actividades relacionadas con el Plan de Convivencia, Escuela Espacio de Paz, etc.	

Estimado Compañero o compañera:

Gracias por su colaboración en este estudio sobre educación cívica. El objetivo de este estudio es comparar los diferentes conceptos, áreas de interés y conocimientos en el campo de la educación cívica. Somos conscientes de que la interpretación de los resultados del cuestionario que deberá realizar el alumno depende de la cultura del país, del centro y de las intenciones del profesorado, por lo que para entender el contexto de las respuestas de los alumnos, necesitamos que usted, como profesor del centro, nos proporcione información sobre el estado de la educación cívica en el mismo. Por favor, ayúdenos a comprender mejor los resultados del cuestionario de los alumnos rellenando este cuestionario sobre el centro.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

PARTE 1: EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Las siguientes cuestiones han sido preguntadas a profesores de 25 países del mundo. Le aseguramos que las respuestas serán **CONFIDENCIALES**.

Las respuestas a estas cuestiones ayudarán a interpretar las respuestas que nos de en otros apartados del cuestionario.

1. ¿Qué asignaturas enseña en este año académico?

2. ¿Enseña en la clase donde se ha hecho el test?

No 1

Sí 2

En caso de que la respuesta sea afirmativa, indique el nombre de la asignatura:

3. ¿Es usted el tutor/a de la clase donde se ha hecho el test?

No 1

Sí 2

4. ¿Durante cuántos años, incluyendo éste año académico, ha estado usted enseñando?

_____ años.

5. ¿Si es usted docente de Educación para la Ciudadanía, durante cuántos años ha estado usted enseñándola?

_____ años.

7. ¿Tiene usted alguna formación relacionada con Educación para la Ciudadanía?

No 1

Sí 2

En caso de que su respuesta sea afirmativa, por favor especifique el título:

estudios:	nivel del título:
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____

8. ¿Ha participado alguna vez en actividades de desarrollo profesional o ha hecho cursos sobre alguna asignatura relacionada con Educación para la Ciudadanía?

No 1

Sí 2

En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿cuáles son los nombres de los cursos?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

9. ¿Qué edad tiene usted?

Menos de 25 1

25-29..... 2

30-39..... 3

40-49..... 4

50-59..... 5

60 o más 6

10. ¿Es usted hombre o mujer?

Mujer 1

Hombre..... 2

PARTE 2: PUNTOS DE VISTA SOBRE LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA

Con los siguientes ítems de esta sección nos gustaría saber sobre tus puntos de vista en la Educación para la Ciudadanía en los currícula de los colegios.

¿Conoces los fines, objetivos, contenidos, competencias, etc. de la materia Educación para la Ciudadanía, según la normativa vigente tanto estatal como autonómica?

- No 1
 Sí 2

Sección A: ¿Cómo debería ser enseñada la asignatura Educación para la Ciudadanía?

Por favor, exprésenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala:

Educación para la Ciudadanía	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4
A1 debería ser enseñada como asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2 debería ser íntegramente enseñada en asignaturas relacionadas con el ser humano y ciencias sociales, como historia, geografía, lenguas, religión, ética, derecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3 debería estar integrada en todas las asignaturas que se enseñan en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4 debería ser una actividad extra-curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección B: ¿Para qué sirve aprender Educación para la Ciudadanía?

Por favor, exprésenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala:

	<i>Totalmente en disconformidad</i>	<i>En disconformidad</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
	1	2	3	4
B1 Hay un amplio consenso en nuestra sociedad sobre la validez de la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2 El profesorado debería negociar con los estudiantes sobre lo que debería ser estudiado en la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Totalmente en disconformidad</i>	<i>En disconformidad</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
B3 El profesorado debería enseñar de acuerdo con los requisitos del área de la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4 La Educación para la Ciudadanía no debería ser enseñada en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5 Por los conflictos y diferentes opiniones de la sociedad no puede haber un acuerdo sobre lo que debería ser enseñado en la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6 Los cambios han sido muy rápidos en los últimos años, por lo que el profesorado todavía no sabe que enseñar en Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección C: ¿Qué importancia tiene la Educación para la Ciudadanía?

Por favor, exprésenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala.

	<i>Totalmente en disconformidad</i>	<i>En disconformidad</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
	1	2	3	4
C1 Enseñar Educación para la Ciudadanía hace diferentes a los estudiantes en el desarrollo político y ciudadano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2 Enseñar Educación para la Ciudadanía en el colegio supone un gran cambio para nuestro país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3 En los colegios no es pertinente el descubrimiento de la actitud del estudiante y las opiniones sobre el desarrollo de la ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4 Las autoridades de la Educación ponen muy poca intención en la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección D: ¿Qué enfatizáis en la Educación para la Ciudadanía en tu colegio?

Selecciona solo una opción por cada columna

Cuando yo veo la Educación para la Ciudadanía en mi colegio, yo

Firmemente creo que...

	<i>debe ser sobre</i>	<i>debería ser sobre</i>
Conocimiento de nuestra sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El pensamiento crítico del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación del alumno en la comunidad y en actividades políticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo de valores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección E: ¿Qué aprenden los estudiantes en el colegio?

Por favor, expresen su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala.

	<i>Totalmente en disconformidad</i>	<i>En disconformidad</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
	1	2	3	4
E1 En nuestro colegio los estudiantes aprenden a entender a la gente que tiene diferentes opiniones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2 En nuestro colegio los estudiantes aprenden a trabajar junto con otros estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3 En nuestro colegio los estudiantes aprende a contribuir a la resolución de problemas de la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4 En nuestro colegio los estudiantes aprenden a ser ciudadanos patrióticos y leales a su país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E5 En nuestro colegio los estudiantes aprenden a actuar para proteger el medio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E6 En nuestro colegio los estudiantes aprenden a tomar conciencia sobre lo que ocurre en otros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E7 En nuestro colegio los estudiantes aprenden sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección F: ¿Qué deberían aprender los estudiantes para llegar a ser buenos ciudadanos?

Por favor, exprésenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala.

Para llegar a ser un buen ciudadano adulto, los alumnos deberían aprender a reconocer la importancia de...

	<i>Totalmente en disconformidad</i>	<i>En disconformidad</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
	1	2	3	4
F1 Obedecer a la ley	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F2 Votar en todas las elecciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F3 Unirse a un partido político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F4 Trabajar duro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F5 Participar en una protesta pacífica sobre la injusticia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F6 Saber sobre la historia del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F7 Estar dispuesto para servir al servicio militar para defender el país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F8 Leer sobre asuntos políticos en el periódico radio o televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F9 Participar en actividades para ayudar a gente en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Totalmente en disconformidad</i>	<i>En disconformidad</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
	1	2	3	4
F10 Mostrar respeto hacia los representantes del gobierno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F11 Participar en actividades que promueven los derechos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F12 Participar en discusiones políticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F13 Participar en actividades para proteger el medio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F14 Ser patriótico y leal al país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F15 Ignorar cualquier ley que vulnere los derechos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESTE APARTADO SERÁ REALIZADO POR AQUELLOS DOCENTES ENCARGADOS DE LA ASIGNATURAS: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA, FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.

PARTE 3: LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, ACTIVIDADES Y LECCIONES

Sección G: ¿Cómo planifica usted la Educación para la Ciudadanía? ¿Cuándo usted prepara actividades para esa asignatura, de dónde saca usted la información?

Por favor, expérenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala.

	<i>Sin importancia</i>	<i>Menos importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy importante</i>
	1	2	3	4
G1 El currículo oficial o los marcos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G2 Requisitos oficiales en el área de la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G3 Tus propias ideas sobre lo que es importante saber en la Educación para la Ciudadanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G4 Legislación oficial (como la Constitución, declaración de los derechos humanos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G5 Libros de texto autorizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G6 Materiales publicados por las compañías comerciales, instituciones públicas o fundaciones privadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G7 Materiales elaborados por usted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G8 Medios de comunicación (periódicos, televisión)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección H: ¿Qué temas enseña? La siguiente tabla contiene una lista de 20 temas. *Por favor, valore cada tabla:*

¿Cómo de importante cree que es el tema de la Educación para la Ciudadanía?				¿Cómo se siente de preparado para tratar con este tema?				¿Qué oportunidades tienen los alumnos de aprender ésta asignatura?									
Sin importancia	Con poca importancia	Importante	Muy importante	Para nada preparada	Un poco preparada	Preparada	Muy preparada	Ninguna	Poca	Considerable	Mucha						
H1	Constitución nacional e Instituciones políticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H1	Constitución nacional e Instituciones políticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H1	Constitución nacional e Instituciones políticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H2	Derechos de los ciudadanos y obligaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H2	Derechos de los ciudadanos y obligaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H2	Derechos de los ciudadanos y obligaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H3	Diferentes concepciones sobre la democracia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H3	Diferentes concepciones sobre la democracia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H3	Diferentes concepciones sobre la democracia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H4	Diferentes sistemas políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H4	Diferentes sistemas políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H4	Diferentes sistemas políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H5	Elección y sistemas electorales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H5	Elección y sistemas electorales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H5	Elección y sistemas electorales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H6	El sistema judicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H6	El sistema judicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H6	El sistema judicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H7	Derechos humanos y civiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H7	Derechos humanos y civiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H7	Derechos humanos y civiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H8	Situaciones importantes en la historia de la nación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H8	Situaciones importantes en la historia de la nación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H8	Situaciones importantes en la historia de la nación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H9	Organizaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H9	Organizaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H9	Organizaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H10	Problemas y relaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H10	Problemas y relaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H10	Problemas y relaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H11	Migraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H11	Migraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H11	Migraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H12	Asuntos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H12	Asuntos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H12	Asuntos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H13	Bienestar social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H13	Bienestar social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H13	Bienestar social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H14	Uniones comerciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H14	Uniones comerciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H14	Uniones comerciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H15	Igualdad de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H15	Igualdad de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H15	Igualdad de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H16	Diferencias culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H16	Diferencias culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H16	Diferencias culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H17	Asuntos medioambientales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H17	Asuntos medioambientales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H17	Asuntos medioambientales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H18	Virtudes cívicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H18	Virtudes cívicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H18	Virtudes cívicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H19	Peligros de la manipulación y propaganda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H19	Peligros de la manipulación y propaganda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H19	Peligros de la manipulación y propaganda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H20	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H20	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H20	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 4: ENSEÑANZA

La siguiente lista presenta actividades que pueden ser usadas en la asignatura Educación para la Ciudadanía.

Sección I: ¿Cada cuánto tiempo son usadas las siguientes actividades en clase?

Por favor indique la frecuencia de utilización de las actividades:

	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>Muy a menudo</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
I1 El profesor elige los asuntos a discutir en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I2 Los estudiantes trabajan en proyectos que incluyen la búsqueda de información fuera del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I3 Los estudiantes estudian libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I4 Los estudiantes trabajan con fichas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I5 Los estudiantes trabajan en grupos diferentes temas y preparan presentaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I6 Los estudiantes participan en representaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I7 El profesor hace preguntas y los estudiantes contestan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I8 El profesor presenta la asignatura y los alumnos toman apuntes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I9 El profesor incluye discusión sobre asuntos controvertidos de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I10 Los estudiantes participan en eventos o actividades en la comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección J: Según tu punto de vista, ¿qué necesita ser mejorado en la Educación para la Ciudadanía en tu colegio?

Selecciona los tres ítems más importantes listados abajo.

Necesitamos...

- | | |
|---|--------------------------|
| J1 más materiales y trabajos | <input type="checkbox"/> |
| J2 mejores materiales y libros de textos | <input type="checkbox"/> |
| J3 preparación adicional sobre métodos de enseñanza | <input type="checkbox"/> |
| J4 preparación adicional en el conocimiento de la asignatura | <input type="checkbox"/> |
| J5 más cooperación entre profesores de diferentes áreas | <input type="checkbox"/> |
| J6 más tiempo para la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía | <input type="checkbox"/> |
| J7 más cooperación con expertos externos | <input type="checkbox"/> |
| J8 más oportunidades para proyectos especiales | <input type="checkbox"/> |
| J9 más fuentes de información para las actividades extracurriculares | <input type="checkbox"/> |
| J10 más autonomía para las decisiones del colegio | <input type="checkbox"/> |

Sección K: ¿Cómo evalúa a los estudiantes?

Por favor, seleccione la casilla correspondiente. Seleccione solo dos casillas.

Cuando evalúo a los alumnos en la Educación para la Ciudadanía o asignaturas afines, en primer lugar me baso en....

- | | |
|---|--------------------------|
| K1 composiciones escritas y ensayos | <input type="checkbox"/> |
| K2 test de múltiple elección | <input type="checkbox"/> |
| K3 exposiciones orales | <input type="checkbox"/> |
| K4 participación oral | <input type="checkbox"/> |
| K5 otras formas de evaluación | <input type="checkbox"/> |
| <i>Por favor, especifique:</i> _____ | <input type="checkbox"/> |
| K6 ningún tipo de evaluación específico | <input type="checkbox"/> |

*Muchas gracias por haber respondido a este cuestionario.
Sus respuestas contribuirán a una mejor comprensión
de la educación cívica.*

**A
N
E
X
O
9**

**CUESTIONARIO
EQUIPO
DIRECTIVO**



**CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL
ÁMBITO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA
EDUCACIÓN CÍVICA EN LA COSTA
GRANADINA**

Cuestionario para el equipo directivo

Sexo	
Edad	
Población	
Cargo que desempeña	
Denominación Centro educativo	
Antigüedad en el cargo	

Estimado Compañero/a:

Gracias por su colaboración en este estudio sobre educación cívica. El objetivo de este estudio es comparar los diferentes conceptos, áreas de interés y conocimientos en el campo de la educación cívica. Somos conscientes de que la interpretación de los resultados del cuestionario que deberá realizar el alumno depende de la cultura del país, del centro y de las intenciones de los profesores, por lo que para entender el contexto de las respuestas de los alumnos, necesitamos que usted, como director o directora, secretario o secretaria y jefe de estudios del centro, nos proporcione información sobre el estado de la educación cívica en el mismo. Por favor, ayúdenos a comprender mejor los resultados del cuestionario de los alumnos rellenando este cuestionario sobre el centro.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

1. ¿Cuántos años llevará trabajando como director/a, secretario/a o efe de estudios de un centro educativo al finalizar el presente año académico?

En total, durante toda su carrera: _____ años.

En el centro donde trabaja actualmente: _____ años.

2. ¿Se imparte en su centro la Educación para la Ciudadanía?

No 1

Sí 2

3. ¿En caso afirmativo, el profesorado de qué áreas es el encargado de impartir la asignatura Educación para la Ciudadanía?

4. ¿Participa su centro en algún programa o proyecto relacionado con la educación cívica?

No 1

Sí 2

En caso de que la respuesta sea afirmativa, enumere los proyectos o programas en los que participa su centro:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

5. ¿Existe alguna de las siguientes organizaciones en las que los estudiantes puedan participar, ya sea en el propio centro o en su entorno?

	<i>No</i>	<i>Sí</i>
	1	2
a) Un Consejo Escolar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Un grupo que publique un periódico escolar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Una organización medioambiental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Un grupo perteneciente a la UNESCO o a la ONU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fe Un programa de intercambio estudiantil o de centros hermanados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Una organización pro derechos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Un grupo de voluntarios que colabore al bienestar de la comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Una institución benéfica que recaude dinero para obras sociales.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) <i>Boy Scouts o similares</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Una organización cultural de corte étnico.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Un taller de informática.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Una organización artística, musical o teatral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Una organización o equipo deportivo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

n) Una organización patrocinada por un grupo religioso

6. ¿Cómo cree que en su centro debería enseñarse la educación cívica?

Por favor, expérenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala.

La educación cívica ...

1- Totalmente en desacuerdo

2- En desacuerdo

3- De acuerdo

4- Totalmente de acuerdo

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) se debería enseñar como una asignatura específica..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) se debería enseñar integrada en asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales, como historia, geografía, idiomas, religión o ética..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) debería estar integrada en todas las asignaturas que se imparten en el centro..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) debería ser una actividad extracurricular..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones podría aplicarse a su centro?

Por favor, expérenos su opinión personal y valore las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala.

1- Totalmente en desacuerdo

2- En desacuerdo

3- De acuerdo

4- Totalmente de acuerdo

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Los alumnos de este centro aprenden a entender a personas de ideas diferentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- b) Los alumnos de este centro aprenden a trabajar en grupo.....
- c) Los alumnos de este centro aprenden a ayudar a solucionar problemas de la comunidad
- d) Los alumnos de este centro aprenden a ser patriotas y ciudadanos leales a nuestro país
- e) Los alumnos de este centro aprenden a cuidar el medio ambiente
- f) Los alumnos de este centro aprenden a interesarse por lo que sucede en otros países
- g) Los alumnos de este centro aprenden la importancia de votar en las elecciones municipales, regionales y generales

8. ¿De qué manera participan los padres en su centro?

1- Nunca

2- A veces

3- A menudo

- | | 1 | 2 | 3 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Informan al centro de los problemas de aprendizaje de sus hijos..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Se aseguran de que sus hijos hacen los deberes..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Recaudan o donan fondos además de la matrícula..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. ¿Cuál es su estimación sobre el nivel socioeconómico de los alumnos de su centro comparado con la media nacional?

a) por debajo de la media _____%

b) alrededor de la media _____%

c) por encima de la media _____%

10. ¿Cuál es el número total de alumnos matriculados en su centro?

Por favor, escriba un número en cada línea.

- a) En el centro hay _____ chicos y _____ chicas.
 b) Promedio de alumnos por curso en el centro _____ chicos y _____ chicas.

11. Por favor, indique con qué frecuencia se dan en su centro los siguientes problemas:

- 1- Nunca
 2- A veces
 3- A menudo

	1	2	3
a) Vandalismo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Consumo y tráfico de drogas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Absentismo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Racismo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Intolerancia religiosa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Consumo de alcohol.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Acoso escolar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Violencia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Cuál es el proceso de admisión de los alumnos en su centro?

Se les exige examen de admisión 1

Por orden de matrícula hasta completar el número de plazas..... 2

Otra.....

Por favor especifique: _____

13. Las siguientes preguntas hacen referencia a los diferentes aspectos del periodo lectivo:

Por favor, escriba un número en cada línea.

¿Cuántas semanas dura un curso académico?

Semanas: _____

¿Cuántas horas de clase hay en una semana lectiva?

Horas: _____

¿Cuál es el promedio, en minutos, de la duración de las clases?

Minutos: _____

15. ¿De cuáles de los siguientes cursos dispone su centro?

	<i>NO</i>	<i>SÍ</i>
	1	2
a.) Educación Infantil.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.) Primero de Primaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.) Segundo de Primaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.) Tercero de Primaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.) Cuarto de de Primaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.) Quinto de de Primaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.) Sexto de Primaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.) Primero de E.S.O.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.) Segundo de E.S.O.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.) Tercero de E.S.O.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.) Cuarto de E.S.O.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- l.) Primero de Bachillerato.....
- m.) Segundo de Bachillerato.....

16. ¿De qué línea es su centro?

Línea _____

17. ¿Cuántos docentes tiene su centro?

No incluya al personal administrativo. Si no hay ningún hombre o ninguna mujer, por favor escriba '0'.

_____ hombres.

_____ mujeres

*Muchas gracias por haber respondido a este cuestionario.
Sus respuestas contribuirán a una mejor comprensión
de la educación cívica.*

**A
N
E
X
O
1
0**

**Recomendación (2002)12
del Comité de Ministros a los
Estados miembros relativa a
la educación para la
ciudadanía democrática**



DGIV/EDU/CIT (2002) 38

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA 2001-2004

Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática

*(Adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002
en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros)*

El Comité de Ministros, con arreglo a la letra b) del artículo 15 del Estatuto del Consejo de Europa,

Considerando que el objetivo del Consejo de Europa es conseguir una unión más estrecha entre sus miembros y que este objetivo puede lograrse, en particular, a través de una acción común en el ámbito cultural.

Teniendo en cuenta la Convención Cultural Europea, firmada en París el 19 de diciembre de 1954.

Recordando la primacía del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, y de los demás instrumentos del Consejo de Europa y las Naciones Unidas, para garantizar a cada persona la capacidad de ejercer sus derechos inalienables en una sociedad democrática.

Recordando que, en la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Estrasburgo, 10 y 11 de octubre de 1997), estos manifestaron su voluntad de desarrollar la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil, y decidieron lanzar un plan de acción de educación para la ciudadanía democrática.

Recordando que, durante la celebración oficial del 50 aniversario del Consejo de Europa en Budapest (1999), el Comité de Ministros adoptó la Declaración y el programa sobre la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos.

Preocupado por el nivel creciente de apatía política y cívica, por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento de los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia con las minorías, discriminación y exclusión social, que constituyen graves amenazas para la seguridad, la estabilidad y el desarrollo de las sociedades democráticas.

Deseoso de proteger los derechos de los ciudadanos, sensibilizarlos con respecto a sus responsabilidades y reforzar la sociedad democrática.

Consciente de la responsabilidad de las generaciones presentes y futuras para mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del papel de la educación para promover la participación activa de todas las personas en la vida política, cívica, social y cultural.

Habiendo tomado nota de las conclusiones de la 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación (Cracovia, 2000), en la que éstos aprobaron los resultados y las conclusiones del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, lanzado en su 19ª Sesión (Kristiansand, 1997).

Constatando que, en su 20ª Sesión, los Ministros expresaron el deseo de que el Comité de Ministros elaborara una recomendación basada en las conclusiones de dicho Proyecto.

Teniendo en cuenta los resultados y las conclusiones de este Proyecto, el informe de la conferencia final que se celebró en Estrasburgo en septiembre de 2000 y el proyecto de directrices en materia de educación para la ciudadanía democrática elaborado sobre esta base.

Tomando nota del papel central que muchos Estados miembros ya conceden a la educación para la ciudadanía democrática en las reformas educativas en curso y del lugar fundamental que ésta ocupa en la cooperación internacional para la paz y la estabilidad en varios países o regiones de Europa.

1. Afirma:

- que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo de Europa, que es promover una sociedad libre, tolerante y justa,
- y que contribuye, junto con las demás actividades de la Organización, a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia.

2. Declara:

- que la educación para la ciudadanía democrática abarca toda actividad educativa, formal, no formal o informal, incluida la de la familia, que permite a la persona actuar, a lo largo de toda su vida, como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los demás;
- que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas;
- que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debería estar en el centro de la reforma y la aplicación de las políticas educativas;
- que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de innovación en términos de organización y gestión del sistema educativo en su conjunto, así como de los programas y métodos pedagógicos.

3. Recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros, dentro del respeto de sus estructuras constitucionales, de sus situaciones nacionales o locales y de su sistema educativo:

- que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas;
- que fomenten y apoyen iniciativas que promuevan la educación para la ciudadanía democrática en los Estados miembros y entre ellos;
- que participen activamente en la preparación y la organización de un Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, como medio importante para desarrollar, preservar y promover la cultura democrática a escala paneuropea;
- que en sus reformas educativas actuales o futuras tengan en cuenta los principios enunciados en el anexo de la presente recomendación;

- que señalen a la atención de los organismos públicos y privados pertinentes de sus respectivos países la presente recomendación y los documentos de referencia en los que se basa mediante los procedimientos nacionales adecuados.

4. Solicita al Secretario General del Consejo de Europa que transmita la presente recomendación a los Estados no miembros del Consejo de Europa que son parte de la Convención Cultural Europea.

Anexo a la Recomendación Rec(2002)12

1. Orientaciones generales para las políticas y las reformas en materia de educación para la ciudadanía democrática

En la elaboración y la aplicación de las políticas de educación para la ciudadanía democrática, convendría adoptar una perspectiva de educación permanente y, a tal efecto, tener en cuenta lo siguiente:

- todos los componentes y niveles del sistema educativo, es decir, la enseñanza primaria, secundaria (general y de formación profesional) y superior (universitaria y no universitaria), y la educación de adultos;
- todos los instrumentos, instituciones y organizaciones de la educación no formal;
- todas las oportunidades de colaboración informal en la educación para la ciudadanía democrática de las instituciones sociales, en particular la familia, y de las organizaciones, estructuras e instancias de la sociedad civil que tengan entre sus funciones la formación y la educación (aunque no sea su función principal).

A fin de garantizar que la educación para la ciudadanía democrática pueda contribuir al refuerzo de la cohesión social y al desarrollo de una cultura democrática, convendría:

- asociar a la concepción, la aplicación y el seguimiento de las políticas de educación para la ciudadanía democrática a todos los agentes públicos y privados, oficiales y no gubernamentales, profesionales y voluntarios. Esta asociación podría, por ejemplo, adoptar la forma de un órgano de consejo y consulta que asista a la autoridad responsable de la aplicación de dichas políticas;
- prever, desde la fase de concepción de las políticas, la disponibilidad de medios de investigación y evaluación de sus resultados, éxitos y dificultades;
- garantizar la existencia de medios de acción adaptados a los objetivos perseguidos mediante la movilización de los recursos apropiados, la creación de sinergias y asociaciones entre los agentes implicados y la racionalización de los instrumentos técnicos.

Con arreglo a la presente Recomendación, la educación para la ciudadanía democrática es un factor que promueve, más allá de las fronteras de los Estados miembros, las relaciones de confianza y estabilidad en Europa. Por tanto, la dimensión europea debería ser un componente, así como una fuente de inspiración, cuando se elaboren las políticas en la materia.

En consecuencia, se recomienda:

- que la colaboración de cada Estado al debate europeo e internacional sobre la educación para la ciudadanía democrática se refuerce con la creación o consolidación de redes europeas de profesionales, investigadores, foros de experimentación y desarrollo de la educación para la ciudadanía democrática («lugares de ciudadanía»), centros de documentación y de recursos educativos e institutos de investigación y evaluación;

- que se realicen en cada Estado acciones que contribuyan a los trabajos futuros del Consejo de Europa en este ámbito, en particular en el contexto de la aplicación de proyectos o campañas europeas.

2. Objetivos y contenidos pedagógicos de la educación para la ciudadanía democrática

Tal como se define en la presente Recomendación, la educación para la ciudadanía democrática afecta en los Estados miembros, según su enfoque tradicional de la materia, a disciplinas específicas o ámbitos de aprendizaje diversos o interdisciplinares, así como a diferentes instituciones.

Puede incluir, por ejemplo, la educación cívica, la educación política o la educación relativa a los derechos humanos, que, cada una por su parte, contribuyen a la educación para la ciudadanía democrática sin cubrir plenamente su campo de estudio.

A fin de alcanzar los objetivos generales de la educación para la ciudadanía democrática, es necesario:

- fomentar los enfoques y acciones multidisciplinares que combinen la educación cívica y política con la enseñanza de la historia, la filosofía, las religiones, las lenguas, las ciencias sociales y todas las disciplinas que tienen que ver con aspectos éticos, políticos, sociales, culturales o filosóficos en su propio contenido o en las opciones o consecuencias que implican para una sociedad democrática;
- combinar la adquisición de conocimientos, actitudes y competencias, dando prioridad a los que reflejan los valores fundamentales a los que el Consejo de Europa concede especial importancia, en particular los derechos humanos y el Estado de Derecho;
- prestar especial atención a la adquisición de actitudes necesarias para la vida en sociedades multiculturales, respetuosas de las diferencias y preocupadas por su entorno, que está experimentando rápidos cambios, a menudo impredecibles.

A tal efecto, convendría poner en práctica los enfoques educativos y métodos pedagógicos que tengan por objeto enseñar a vivir juntos en una sociedad democrática, luchar contra el nacionalismo agresivo, el racismo y la intolerancia, y eliminar la violencia y las ideas y comportamientos extremistas. La adquisición de las siguientes competencias esenciales podría ayudar a conseguir estos objetivos:

- capacidad para resolver los conflictos de manera no violenta;
- capacidad de argumentar para defender el propio punto de vista;
- capacidad de escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás;
- capacidad de reconocer y aceptar las diferencias;
- capacidad de elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético;
- capacidad de asumir responsabilidades compartidas;
- capacidad de establecer relaciones constructivas y no agresivas con los demás;

- capacidad de desarrollar un espíritu crítico con respecto a la información, los modelos de pensamiento y las concepciones filosóficas, religiosas, sociales, políticas y culturales, manteniéndose al mismo tiempo fiel a los valores y los principios fundamentales del Consejo de Europa.

3. Métodos de educación para la ciudadanía democrática

La adquisición de los conocimientos, actitudes, valores y competencias esenciales, descritos anteriormente, no puede ser real y efectiva sin el recurso a métodos y enfoques pedagógicos diversificados en un entorno democrático.

Dicha adquisición debe ser incentivada:

- mediante la participación activa de los alumnos, los estudiantes, el personal educativo y los padres en la gestión democrática del lugar de aprendizaje, en particular, las instituciones educativas;
- promoviendo la ética democrática en los métodos pedagógicos y las relaciones creadas en un contexto de aprendizaje;
- promoviendo los métodos centrados en el alumno, incluida la pedagogía de proyectos basada en la adopción de un objetivo concertado y compartido y su realización colectiva, independientemente de que dichos proyectos se definan a nivel de aula, escuela, comunidad local, regional, nacional, europea o internacional, o a nivel de las diversas organizaciones de la sociedad civil implicadas en la educación para la ciudadanía democrática (organizaciones no gubernamentales, empresas, organizaciones profesionales);
- promoviendo la investigación, el estudio personal y la iniciativa;
- adoptando un enfoque pedagógico que asocie estrechamente la teoría y la práctica;
- implicando a los alumnos en la evaluación individual y colectiva de su formación, en particular en el marco de la pedagogía de proyectos mencionada anteriormente;
- fomentando los intercambios, los encuentros y las asociaciones entre alumnos, estudiantes y profesores de diferentes escuelas, a fin de mejorar la comprensión mutua entre los individuos;
- promoviendo y reforzando los enfoques y métodos educativos y de sensibilización en toda la sociedad y, en particular, entre los alumnos y los estudiantes, que favorezcan un clima de tolerancia y el respeto de la diversidad cultural y religiosa;
- aproximando la educación formal, no formal e informal;
- creando asociaciones cívicas entre la escuela y la familia, la comunidad, el mundo del trabajo y los medios de comunicación.

4. Formación inicial y continua para profesores y formadores

Cualquier acción educativa requiere la preparación inicial y continua de profesores y formadores. La realización de los objetivos específicos de la educación para la ciudadanía democrática presupone la

movilización de agentes (profesores, formadores, consejeros, mediadores, etc.), cuyos papeles y funciones varían según que las acciones se realicen en el sistema formal o no formal, o en contextos informales.

Sin descuidar los aspectos específicos de estos diferentes papeles y funciones, conviene poner a disposición los recursos y los métodos que permitan a todos los agentes educativos adquirir:

- una comprensión de las dimensiones política, jurídica, social y cultural de la ciudadanía;
- las competencias esenciales mencionadas anteriormente;
- la capacidad para trabajar en un ambiente interdisciplinar y en equipos pedagógicos;
- un dominio de la pedagogía de proyecto y la pedagogía intercultural, así como de métodos de evaluación relacionados específicamente con la educación para la ciudadanía democrática;
- la capacidad de establecer las relaciones necesarias con el entorno social de la institución educativa;
- la conciencia de la necesidad de formación continua.

Para asegurar la adquisición de estas competencias y cualificaciones, sería deseable:

- establecer programas de estudios específicos sobre la educación para la ciudadanía democrática en el marco de la creación o la reforma de los sistemas de formación inicial y continua de los profesores;
- incluir la sensibilización sobre los principios, los objetivos y los métodos de la educación para la ciudadanía democrática, descritos en la presente Recomendación, en los programas de formación inicial y continua de los profesores de todas las disciplinas y asignaturas;
- poner a disposición los materiales pedagógicos de apoyo, en particular en las instituciones formales de formación de profesores;
- fomentar el desarrollo de centros de recursos y asesoramiento metodológicos y pedagógicos abiertos a todos los agentes implicados en la educación para la ciudadanía democrática;
- reconocer el papel y el estatuto de los agentes que trabajan en contextos no formales e informales.

5. El papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información son un componente esencial de la sociedad contemporánea, así como importantes instrumentos educativos cuyo potencial aún no se ha explorado o aprovechado plenamente.

Con respecto a la educación para la ciudadanía democrática, es conveniente:

- desarrollar la educación sobre los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información;
- guiarse por las recomendaciones formuladas en la Declaración relativa a una política europea para las nuevas tecnologías de la información, adoptada por el Comité de Ministros en su 104ª Sesión (Budapest, mayo de 1999), en particular en lo relativo al acceso y el dominio de dichas tecnologías y a la protección de los derechos y las libertades;
- fomentar las experiencias y las innovaciones pedagógicas hechas posibles por las nuevas tecnologías de la información, en particular en ámbitos relacionados con la educación para la ciudadanía democrática;
- animar a los medios de comunicación a contribuir a promover la educación para la ciudadanía democrática.

**A
N
E
X
O
1
1**

**RECOMMENDATION
CM/REC(2010)7 OF THE
COMMITTEE OF MINISTERS TO
MEMBER STATES ON THE
COUNCIL OF EUROPE CHARTER
ON EDUCATION FOR
DEMOCRATIC CITIZENSHIP AND
HUMAN RIGHTS EDUCATION**

RECOMMENDATION CM/REC(2010)7 OF THE COMMITTEE OF MINISTERS TO MEMBER STATES ON THE COUNCIL OF EUROPE CHARTER ON EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

(Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session)

The Committee of Ministers, under the terms of Article 15.b of the Statute of the Council of Europe,

Recalling the core mission of the Council of Europe to promote human rights, democracy and the rule of law;

Firmly convinced that education and training play a central role in furthering this mission;

Having regard to the right to education conferred in international law, and particularly in the European Convention on Human Rights (ETS No. 5), the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the International Convention on the Rights of the Child;

Recalling that the World Conference on Human Rights meeting in Vienna in 1993 called on states to include human rights, democracy and the rule of law as subjects in the curricula of all learning institutions in formal and non-formal education;

Having regard to the decision taken at the Second Summit of the Heads of State and Government of the Council of Europe (1997) to launch an initiative for education for democratic citizenship with a view to promoting citizens' awareness of their rights and responsibilities in a democratic society;

Recalling Recommendation [Rec\(2002\)12](#) of the Committee of Ministers on education for democratic citizenship and wishing to build on it;

Having regard to Recommendation [Rec\(2003\)8](#) of the Committee of Ministers on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people and to Recommendation [Rec\(2004\)4](#) on the European Convention on Human Rights in university education and professional training;

Having regard to Parliamentary Assembly Recommendation 1682 (2004) calling for a European framework convention on education for democratic citizenship and human rights education to be drafted;

Responding to the call by the 7th Conference of European Ministers responsible for Youth, meeting in Budapest in 2005, for a framework policy document on education for democratic citizenship and human rights

education;

Desiring to contribute to the achievement of the aims of the World Programme for Human Rights Education adopted by the General Assembly of the United Nations in 2005, for which the Council of Europe is the regional partner in Europe;

Desiring to build on the experience of the 2005 European Year of Citizenship through Education, during which states and non-governmental organisations reported numerous examples of good practice in education for democratic citizenship and human rights education, and to consolidate, codify and spread such good practice throughout Europe;

Bearing in mind that member states are responsible for the organisation and content of their educational systems;

Recognising the key role played by non-governmental organisations and youth organisations in this area of education and anxious to support them in it,

Recommends that the governments of member states:

- implement measures based on the provisions of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, as set out in the appendix to this recommendation;
- ensure that the Charter is widely disseminated to their authorities responsible for education and youth;

Instructs the Secretary General to transmit this recommendation to:

- the governments of States Parties to the European Cultural Convention (ETS No. 18) which are not member states of the Council of Europe;
- to international organisations.

Appendix to Recommendation CM/Rec(2010)7

Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education

Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers

Section I – General provisions

1. Scope

The present Charter is concerned with education for democratic citizenship and human rights education as defined in paragraph 2. It does not deal

explicitly with related areas such as intercultural education, equality education, education for sustainable development and peace education, except where they overlap and interact with education for democratic citizenship and human rights education.

2. Definitions

For the purposes of the present Charter:

a. "Education for democratic citizenship" means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.

b. "Human rights education" means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms.

c. "Formal education" means the structured education and training system that runs from pre-primary and primary through secondary school and on to university. It takes place, as a rule, at general or vocational educational institutions and leads to certification.

d. "Non-formal education" means any planned programme of education designed to improve a range of skills and competences, outside the formal educational setting.

e. "Informal education" means the lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from the educational influences and resources in his or her own environment and from daily experience (family, peer group, neighbours, encounters, library, mass media, work, play, etc).

3. Relationship between education for democratic citizenship and human rights education

Education for democratic citizenship and human rights education are closely inter-related and mutually supportive. They differ in focus and scope rather than in goals and practices. Education for democratic citizenship focuses primarily on democratic rights and responsibilities and active participation, in relation to the civic, political, social, economic, legal and cultural spheres of society, while human rights education is concerned with the broader spectrum of human rights and fundamental freedoms in every

aspect of people's lives.

4. Constitutional structures and member state priorities

The objectives, principles and policies set out below are to be applied:

- a. with due respect for the constitutional structures of each member state, using means appropriate to those structures.
- b. having regard to the priorities and needs of each member state.

Section II – Objectives and principles

5. Objectives and principles

The following objectives and principles should guide member states in the framing of their policies, legislation and practice.

a. The aim of providing every person within their territory with the opportunity of education for democratic citizenship and human rights education.

b. Learning in education for democratic citizenship and human rights education is a lifelong process. Effective learning in this area involves a wide range of stakeholders including policy makers, educational professionals, learners, parents, educational institutions, educational authorities, civil servants, non-governmental organisations, youth organisations, media and the general public.

c. All means of education and training, whether formal, non-formal or informal, have a part to play in this learning process and are valuable in promoting its principles and achieving its objectives.

d. Non-governmental organisations and youth organisations have a valuable contribution to make to education for democratic citizenship and human rights education, particularly through non-formal and informal education, and accordingly need opportunities and support in order to make this contribution.

e. Teaching and learning practices and activities should follow and promote democratic and human rights values and principles; in particular, the governance of educational institutions, including schools, should reflect and promote human rights values and foster the empowerment and active participation of learners, educational staff and stakeholders, including parents.

f. An essential element of all education for democratic citizenship and human rights education is the promotion of social cohesion and intercultural dialogue and the valuing of diversity and equality, including gender equality; to this end, it is essential to develop knowledge, personal and social skills

and understanding that reduce conflict, increase appreciation and understanding of the differences between faith and ethnic groups, build mutual respect for human dignity and shared values, encourage dialogue and promote non-violence in the resolution of problems and disputes.

g. One of the fundamental goals of all education for democratic citizenship and human rights education is not just equipping learners with knowledge, understanding and skills, but also empowering them with the readiness to take action in society in the defence and promotion of human rights, democracy and the rule of law.

h. Ongoing training and development for education professionals and youth leaders, as well as for trainers themselves, in the principles and practices of education for democratic citizenship and human rights education are a vital part of the delivery and sustainability of effective education in this area and should accordingly be adequately planned and resourced.

i. Partnership and collaboration should be encouraged among the wide range of stakeholders involved in education for democratic citizenship and human rights education at state, regional and local level so as to make the most of their contributions, including among policy makers, educational professionals, learners, parents, educational institutions, non-governmental organisations, youth organisations, media and the general public.

j. Given the international nature of human rights values and obligations and the common principles underpinning democracy and the rule of law, it is important for member states to pursue and encourage international and regional co-operation in the activities covered by the present Charter and the identification and exchange of good practice.

Section III – Policies

6. Formal general and vocational education

Member states should include education for democratic citizenship and human rights education in the curricula for formal education at pre-primary, primary and secondary school level as well as in general and vocational education and training. Member states should also continue to support, review and update education for democratic citizenship and human rights education in these curricula in order to ensure their relevance and encourage the sustainability of this area.

7. Higher education

Member states should promote, with due respect for the principle of academic freedom, the inclusion of education for democratic citizenship and human rights education in higher education institutions, in particular for future education professionals.

8. Democratic governance

Member states should promote democratic governance in all educational institutions both as a desirable and beneficial method of governance in its own right and as a practical means of learning and experiencing democracy and respect for human rights. They should encourage and facilitate, by appropriate means, the active participation of learners, educational staff and stakeholders, including parents, in the governance of educational institutions.

9. Training

Member states should provide teachers, other educational staff, youth leaders and trainers with the necessary initial and ongoing training and development in education for democratic citizenship and human rights education. This should ensure that they have a thorough knowledge and understanding of the discipline's objectives and principles and of appropriate teaching and learning methods, as well as other key skills appropriate to their area of education.

10. Role of non-governmental organisations, youth organisations and other stakeholders

Member states should foster the role of non-governmental organisations and youth organisations in education for democratic citizenship and human rights education, especially in non-formal education. They should recognise these organisations and their activities as a valued part of the educational system, provide them where possible with the support they need and make full use of the expertise they can contribute to all forms of education. Member states should also promote and publicise education for democratic citizenship and human rights education to other stakeholders, notably the media and general public, in order to maximise the contribution that they can make to this area.

11. Criteria for evaluation

Member states should develop criteria for the evaluation of the effectiveness of programmes on education for democratic citizenship and human rights education. Feedback from learners should form an integral part of all such evaluations.

12. Research

Member states should initiate and promote research on education for democratic citizenship and human rights education to take stock of the current situation in the area and to provide stakeholders including policy makers, educational institutions, school leaders, teachers, learners, non-governmental organisations and youth organisations with comparative information to help them measure and increase their effectiveness and efficiency and improve their practices. This research could include, *inter*

alia, research on curricula, innovative practices, teaching methods and development of evaluation systems, including evaluation criteria and indicators. Member states should share the results of their research with other member states and stakeholders where appropriate.

13. Skills for promoting social cohesion, valuing diversity and handling differences and conflict

In all areas of education, member states should promote educational approaches and teaching methods which aim at learning to live together in a democratic and multicultural society and at enabling learners to acquire the knowledge and skills to promote social cohesion, value diversity and equality, appreciate differences – particularly between different faith and ethnic groups – and settle disagreements and conflicts in a non-violent manner with respect for each others' rights, as well as to combat all forms of discrimination and violence, especially bullying and harassment.

Section IV – Evaluation and co-operation

14. Evaluation and review

Member states should regularly evaluate the strategies and policies they have undertaken with respect to the present Charter and adapt these strategies and policies as appropriate. They may do so in co-operation with other member states, for example on a regional basis. Any member state may also request assistance from the Council of Europe.

15. Co-operation in follow-up activities

Member states should, where appropriate, co-operate with each other and through the Council of Europe in pursuing the aims and principles of the present Charter by:

- a. pursuing the topics of common interest and priorities identified;
- b. fostering multilateral and transfrontier activities, including the existing network of co-ordinators on education for democratic citizenship and human rights education;
- c. exchanging, developing, codifying and assuring the dissemination of good practices;
- d. informing all stakeholders, including the public, about the aims and implementation of the Charter;
- e. supporting European networks of non-governmental organisations, youth organisations and education professionals and co-operation among them.

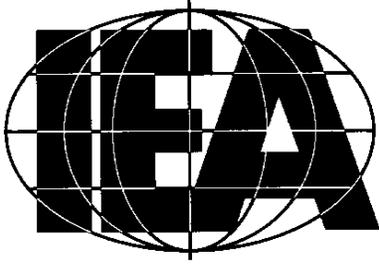
16. International co-operation

Member states should share the results of their work on education for democratic citizenship and human rights education in the framework of the Council of Europe with other international organisations.

A
N
E
X
O

1
2

**CUESTIONARIO
ALUMNADO ORIGINAL**



Country

Population

Stratum

School

**International Study
of
Civic Education**

School Questionnaire

Dear Colleague,

thank you for your co-operation in this international study on civic education. The aim of this study is to compare different concepts, areas of interest, and knowledge in the field of civic education. We know that the interpretation of the results of the student questionnaire depends on the culture of the country, the school, and the teachers' intentions. In order to understand the context of student responses, we need information from you as the school principal about the conditions of civic education in this school. Please help us to understand the findings from the student questionnaire by completing this school questionnaire.

Perhaps you find something in our questions that does not perfectly match the conditions of your school. Please take into account that this questionnaire has been developed for an international study and has to be used in very different school systems.

We thank you for your effort and co-operation.

1. How many years will you have been a school principal by the end of this school year?

In your total career _____ years.

In your present school _____ years.

2. In your school are there home-room [class] teachers who cover civic-related subjects?

No..... 1

Yes..... 2

3. In your school are there teachers who specialize in a civic-related subject?

No..... 1

Yes..... 2

4. Is this school participating in any special program(s) or project(s) related to Civic Education

No..... 1

Yes..... 2

If the answer is yes, please list the program(s) or project(s) this school is participating in:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

5. Are the following organizations available for students to join here in the school or community?

	No	Yes
	1	2
a) A student council/student government [class or school parliament].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A youth organisation affiliated with a political party or union.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A group which prepares a school newspaper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) An environmental organisation.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) A U. N. or UNESCO Club	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A student exchange or school partnership program.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A human rights organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) A group conducting [voluntary] activities to help the community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A charity collecting money for a social cause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Boy or Girl Scouts [Guides].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) A cultural association [organisation] based on ethnicity.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) A computer club	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) An art, music or drama organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) A sports organisation or team.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) An organisation sponsored by a religious group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. How should civic education be taught?

Please give us your personal opinion and rate the statements below on the following scale:

Civic education ...	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
a) should be taught in/as a specific subject.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) should be taught integrated into subjects related to human and social sciences, like history, geography, languages, religion, ethics, law.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) should be integrated into all subjects taught at school.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) should be an extra-curricular activity.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Which of the following statements holds true for students of this school?

Please give us your personal opinion and rate the statements below on the following scale:

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
a) Students in this school learn to understand people who have different ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Students in this school learn to co-operate [work together] in groups with other students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Students in this school learn to contribute to solving problems in the community [society].	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Students in this school learn to be a patriotic and loyal [committed] citizen of our country.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Students in this school learn how to act to protect the environment.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Students in this school learn to be concerned about what happens in other countries.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Students in this school learn about the importance of voting in national and local elections	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. In your school, how do parents become involved?

They...

	<i>never</i>	<i>sometimes</i>	<i>often</i>
	1	2	3
a) notify the school about learning problems of their children.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) make sure that their child completes his/her homework.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) raise and/or contribute funds other than tuition fees.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. **What is your best guess about the socioeconomic [background] of students in your schools:**

- a) below average _____%
- b) close to average _____%
- c) above average _____%

10. **What is the total enrollment of full-time students in your school?**

Please, write in a number on each line.

- a) In target grade _____ boys _____ girls
- b) In school _____ boys _____ girls
- c) Average size of class in target grade _____
- d) Average size of class in school _____

11. **Is your school ...**

- a state school..... 1
- a private school..... 2

12. **Please, indicate how frequently each of the following occurs at your school:**

	<i>never</i>	<i>sometimes</i>	<i>often</i>
	1	2	3
a) Vandalism.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Drugs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Truancy.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Racism.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Religious intolerance.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Alcohol.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bullying.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Violence.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. **How are the students in your school admitted?**

- They are assigned..... 1
- They have a choice..... 2
- Other..... 3

please specify: _____

14. The following questions refer to different aspects of instructional time for Grade__ [target grade]

Please, write in a number on each line.

How many instructional weeks are there in a school year?

Weeks _____

How many class periods are there in a school week?

Hours _____

How many instructional minutes are there in an average class period?

Minutes _____

15. Which of the following grade levels are found in your school? [Country Specific Grade Description]

	<i>no</i>	<i>yes</i>
	1	2
a.) Pre-kindergarten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.) Kindergarten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.) Grade 1.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.) Grade 2.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.) Grade 3.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.) Grade 4.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.) Grade 5.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.) Grade 6.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.) Grade 7.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.) Grade 8.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.) Grade 9.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.) Grade 10.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.) Grade 11.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.) Grade 12.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.) Grade 13.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. How many full-time (or full-time equivalent) teaching teachers are there in your school?

Exclude non-teaching principal and administrators. If there are no male or no female teachers, please enter '0'.

_____ male teachers.

_____ female teachers.

17. How many hours (class period) per week students are required to take in...

a.) *History [subject 1]*

	Grade ____ [previous grade]	Grade ____ [target grade]
less than one hour.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
one to two hours	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
three to four hours.....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
five to six hours	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

b.) *Social Sciences/Civic Education [subject 2]*

	Grade ____ [previous grade]	Grade ____ [target grade]
less than one hour	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
one to two hours	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
three to four hours	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
five to six hours	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

c.) *Law and Economics [International option] [subject 3]*

	Grade ____ [previous grade]	Grade ____ [target grade]
less than one hour.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
one to two hours	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
three to four hours.....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
five to six hours	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

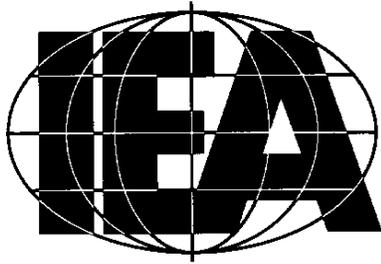
You have now reached the end of this questionnaire.

*Many thanks for taking the time to answer these
questions.*

*Your answers will contribute to a better
understanding of civic education around the world.*

**A
N
E
X
O
1
3**

**CUESTIONARIO
PROFESORADO
ORIGINAL**



Country

Population

Stratum

School

Class

Teacher

Linkage

Subject

**International Study
of
Civic Education**

Teacher Questionnaire

Dear Colleague,

thank you for your co-operation in this international study on civic education. The aim of this study is to compare different concepts, areas of interest, and knowledge in the field of civic education. We know that the interpretation of the results of the student questionnaire depends on the culture of the country, the school, and the teachers' intentions. In order to understand the context of student responses, we need information from you as an expert about the conditions of civic education in the chosen class. Please help us to understand the findings from the student questionnaire by completing this teacher questionnaire.

Perhaps you find something in our questions that does not perfectly match the conditions of your school. Please take into account that this questionnaire has been developed for an international study and has to be used in very different school systems.

We thank you for your effort and co-operation.

PART 1: WORK EXPERIENCE AND EDUCATION

The questions which follow are being asked to teachers in over 25 countries around the world.

We assure you that your answers will be treated CONFIDENTIALLY.

Answers to these questions help in interpreting the answers you give in other parts of this questionnaire.

1. What [civic related subject(s)] do you teach this school year?

2. Do you teach in the tested class?

No 1

Yes 2

[If yes, what subject _____]

3. Are you the home room/class teacher of the tested class?

No 1

Yes 2

4. For how many years, including the present year, have you been teaching altogether?

_____ years.

5. For how many years, including the present year, have you been teaching [civic education or a civic education related subject]?

_____ years.

6. What is the highest level of formal education you have completed?

_____ COUNTRY LIST _____

[A] 1

[B] 2

[C] 3

[D] 4

[E] 5

7. Do you hold a degree from an academic/teacher education institution in a discipline related to civic education?

No 1

Yes 2

If yes, please name...

discipline/s:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

level of the degree/s:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

8. Have you participated in in-service professional development activities or training in a discipline related to civic education?

No 1

Yes 2

If yes, what was/were the name/s of the course/s:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

9. How old are you?

Under 25 1

25-29 2

30-39 3

40-49 4

50-59 5

60 or more 6

10. Are you female or male?

Female 1

Male 2

PART 2: VIEWS ON CIVIC EDUCATION

With the statements in this section we would like to inquire about your views on civic education in the curriculum of schools.

Section A: How should civic education be taught?

Please rate the statements below on the following scale:

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
Civic education ...	1	2	3	4
A1 should be taught as a specific subject.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2 should be taught integrated into subjects related to human and social sciences, like history, geography, languages, religion, ethics, law.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3 should be integrated into all subjects taught at school.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4 should be an extra-curricular activity.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section B: What is worth learning in civic education?

Please rate the statements below on the following scale:

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
B1 There is broad consensus in our society as to what is worth learning in civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2 Teachers should negotiate with students what is to be studied in civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3 Teachers should teach according to curriculum standards/requirements in the area of civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4 What is important in civic education cannot be taught in school.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5 Because of conflicts and different opinions in society there cannot be agreement on what should be taught in civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6 Changes have been so rapid in recent years that teachers often do not know what to teach in civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section C: How much does civic education matter?

Please rate the statements below on the following scale:

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
C1 Teaching civic education makes a difference for students' political and civic development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2 Teaching civic education at school matters a great deal for our country.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3 Schools are irrelevant for the development of students' attitudes and opinions about matters of citizenship	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4 Education authorities pay little attention to civic education..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section D: What is emphasised in civic education at your school?

Tick only one box for each column!

When I look at civic education in my school, I believe most emphasis...

	<i>is placed on</i>	<i>should be placed on</i>
knowledge about society.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
student independent (critical) thinking.....	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
student participation in community and political activities.....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
development of values.....	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

Section E: What do students learn in your school?

Please rate the statements below on the following scale:

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
E1 In our school students learn to understand people who have different [ideas/points of views].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2 In our school students learn to co-operate [work together] in groups with other students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3 In our school students learn to contribute to solve problems in the community [society].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4 In our school students learn to be patriotic and loyal [committed] citizens of their country.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

– What do students learn in your school (continued) –

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
E5 In our school students learn how to act to protect the environment.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E6 In our school students learn to be concerned about what happens in other countries.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E7 In our school students learn about the importance of voting in national and local election.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section F: What should students learn to become good citizens?

Please rate the items below on the following scale:

To become a good adult citizen students should learn to recognise the importance of ...

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
F1 obeying the law	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F2 voting on every election.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F3 joining a political party.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F4 working hard.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F5 participating in a peaceful protest against a law believed to be unjust.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F6 knowing about the country's history.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F7 being willing to serve in the military to defend the country.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F8 reading about [following] political issues in the newspaper, on the radio or on TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F9 participating in activities to help people in the community [society].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F10 showing respect for government representatives [leaders, officials]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F11 taking part in activities promoting human rights.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

– What should students learn to become good citizens? (continued) –

To become a good adult citizen students should learn to recognise the importance of ...

<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
--------------------------	-----------------	--------------	-----------------------

1 2 3 4

F12	engaging in political discussion.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F13	takes part in activities to protect the environment .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F14	being patriotic and loyal [devoted] to the country.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F15	ignoring [disregarding] a law that violated human rights.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PART 3: THE TEACHING OF [CIVIC EDUCATION RELATED] SUBJECTS, ACTIVITIES AND LESSONS

Section G: How do you plan for civic education? When you prepare for civic education related activities, from what sources do you draw?

Please rate the importance of each source on the following scale:

<i>not important</i>	<i>less important</i>	<i>important</i>	<i>very important</i>
----------------------	-----------------------	------------------	-----------------------

1 2 3 4

G1	Official curricula or curricular guidelines or frameworks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G2	Official requirements (standards) in the area of civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G3	Your own ideas of what is important to know in civic education.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G4	Original sources (such as constitutions, human rights declarations).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G5	[Approved] Textbooks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G6	Materials published by commercial companies, public institutes, or private foundations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G7	Self-produced materials	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G8	Media (newspapers, magazines, television)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section H: What topics do you teach?

The following table contains a list of 20 topics.

Please rate them by checking the appropriate boxes in the table according to...

List of Topics	(a) How important do you think is this topic for civic education?				(b) How confident (well equipped) do you feel to deal with this topic?				(c) How much opportunity do [xx] have to learn this topic?			
	not important	of little importance	important	very important	not at all	Little confident	confident	very confident	not at all	little	considerable	very much
H1 National Constitution and State/political institutions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H2 Citizens rights and obligations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H3 Different conceptions of democracy.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H4 [Different/Comparative] political systems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H5 Election and electoral systems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H6 The judicial system.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H7 Human and civil rights	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H8 Important events in the nation's history.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H9 International organisations.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

– *What topics do you teach (continued)* –

	(a) How important do you think is this topic for civic education?				(b) How confident (well equipped) do you feel to deal with this topic?				(c) How much opportunity do students up to & including grade [xx] have to learn this topic?			
	not important	of little importance	important	very important	not at all	little confident	confident	very confident	not at all	little	considerable	very much
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
List of Topics												
H10 International problems and relations.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H11 Migrations of people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H12 Economic issues.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H13 Social Welfare.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H14 Trade/Labour Unions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H15 Equal opportunities for women and men.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H16 Cultural differences and minorities.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H17 Environmental issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H18 Civic virtues.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H19 Dangers of propaganda and manipulation.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H20 Media.....

|

|

PART 4: INSTRUCTION

The following list presents activities that can be used in [civic related education].

Section I: How often are the following activities used in your classes?

Please indicate how frequently the following activities are used in your classes:

	<i>never</i>	<i>some- times</i>	<i>often</i>	<i>very often</i>
	1	2	3	4
I1 The teacher chooses the issues to be discussed in class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I2 Students work on projects that involve gathering information outside of school.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I3 Students study textbooks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I4 Students work on drill sheets or work sheets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I5 Students work in groups on different topics and prepare presentations.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I6 Students participate in role play and simulations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I7 The teacher asks questions and the students answer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I8 The teacher lectures [presents the subject] and the students take notes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I9 The teacher includes discussion on controversial issues in class..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I10 Students participate in events or activities in the community (society)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section J: In your view, what needs to be improved about civic education in your school?

Select the **three most important** items listed below by checking the three appropriate boxes.

We need...

- J1 more materials and textbooks
- J2 better materials and textbooks
- J3 additional training in teaching methods
- J4 additional training in subject matter knowledge
- J5 more co-operation between teachers in different subject areas.
- J6 more instructional time allocated to civic education
- J7 more co-operation with external experts.....
- J8 more opportunities for special projects.....
- J9 more resources for extra-curricular activities.....
- J10 more autonomy for school decisions.....

Section K: How do you assess students?

Please check appropriate box. Tick **two** boxes only!

When I assess students in civic related education, I primarily rely on...

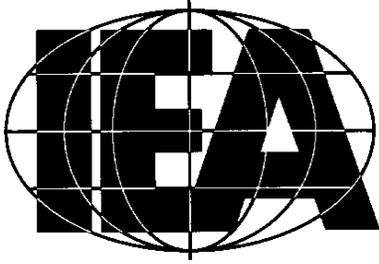
- K1 written compositions or essays
- K2 multiple-choice tests
- K3 oral assessments.....
- K4 oral participation.....
- K5 other forms of assessment:.....
- please specify:* _____
- K6 no specific assessment

*You have now reached the end of this questionnaire.
Many thanks for taking the time to answer these
questions.
Your answers will contribute to a better
understanding of civic education around the world.*

**A
N
E
X
O

1
4**

**CUESTIONARIO EQUIPO
DIRECTIVO ORIGINAL**



Country

Population

Stratum

School

**International Study
of
Civic Education**

School Questionnaire

Dear Colleague,

thank you for your co-operation in this international study on civic education. The aim of this study is to compare different concepts, areas of interest, and knowledge in the field of civic education. We know that the interpretation of the results of the student questionnaire depends on the culture of the country, the school, and the teachers' intentions. In order to understand the context of student responses, we need information from you as the school principal about the conditions of civic education in this school. Please help us to understand the findings from the student questionnaire by completing this school questionnaire.

Perhaps you find something in our questions that does not perfectly match the conditions of your school. Please take into account that this questionnaire has been developed for an international study and has to be used in very different school systems.

We thank you for your effort and co-operation.

1. How many years will you have been a school principal by the end of this school year?

In your total career _____ years.

In your present school _____ years.

2. In your school are there home-room [class] teachers who cover civic-related subjects?

No..... 1

Yes..... 2

3. In your school are there teachers who specialize in a civic-related subject?

No..... 1

Yes..... 2

4. Is this school participating in any special program(s) or project(s) related to Civic Education

No..... 1

Yes..... 2

If the answer is yes, please list the program(s) or project(s) this school is participating in:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

5. Are the following organizations available for students to join here in the school or community?

	No	Yes
	1	2
a) A student council/student government [class or school parliament].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A youth organisation affiliated with a political party or union.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A group which prepares a school newspaper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) An environmental organisation.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) A U. N. or UNESCO Club	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A student exchange or school partnership program.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A human rights organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) A group conducting [voluntary] activities to help the community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A charity collecting money for a social cause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Boy or Girl Scouts [Guides].....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) A cultural association [organisation] based on ethnicity.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) A computer club	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) An art, music or drama organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) A sports organisation or team.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) An organisation sponsored by a religious group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. How should civic education be taught?

Please give us your personal opinion and rate the statements below on the following scale:

Civic education ...	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
a) should be taught in/as a specific subject.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) should be taught integrated into subjects related to human and social sciences, like history, geography, languages, religion, ethics, law.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) should be integrated into all subjects taught at school.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) should be an extra-curricular activity.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Which of the following statements holds true for students of this school?

Please give us your personal opinion and rate the statements below on the following scale:

	<i>strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>strongly agree</i>
	1	2	3	4
a) Students in this school learn to understand people who have different ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Students in this school learn to co-operate [work together] in groups with other students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Students in this school learn to contribute to solving problems in the community [society].	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Students in this school learn to be a patriotic and loyal [committed] citizen of our country.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Students in this school learn how to act to protect the environment.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Students in this school learn to be concerned about what happens in other countries.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Students in this school learn about the importance of voting in national and local elections	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. In your school, how do parents become involved?

They...

	<i>never</i>	<i>sometimes</i>	<i>often</i>
	1	2	3
a) notify the school about learning problems of their children.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) make sure that their child completes his/her homework.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) raise and/or contribute funds other than tuition fees.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. **What is your best guess about the socioeconomic [background] of students in your schools:**

- a) below average _____%
- b) close to average _____%
- c) above average _____%

10. **What is the total enrollment of full-time students in your school?**

Please, write in a number on each line.

- a) In target grade _____ boys _____ girls
- b) In school _____ boys _____ girls
- c) Average size of class in target grade _____
- d) Average size of class in school _____

11. **Is your school ...**

- a state school..... 1
- a private school..... 2

12. **Please, indicate how frequently each of the following occurs at your school:**

	<i>never</i>	<i>sometimes</i>	<i>often</i>
	1	2	3
a) Vandalism.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Drugs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Truancy.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Racism.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Religious intolerance.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Alcohol.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bullying.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Violence.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. **How are the students in your school admitted?**

- They are assigned..... 1
- They have a choice..... 2
- Other..... 3

please specify: _____

14. The following questions refer to different aspects of instructional time for Grade__ [target grade]

Please, write in a number on each line.

How many instructional weeks are there in a school year?

Weeks _____

How many class periods are there in a school week?

Hours _____

How many instructional minutes are there in an average class period?

Minutes _____

15. Which of the following grade levels are found in your school? [Country Specific Grade Description]

<i>no</i>	<i>yes</i>
-----------	------------

- | | 1 | 2 |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a.) Pre-kindergarten..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b.) Kindergarten..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c.) Grade 1..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d.) Grade 2..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e.) Grade 3..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f.) Grade 4..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g.) Grade 5..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h.) Grade 6..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i.) Grade 7..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j.) Grade 8..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k.) Grade 9..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l.) Grade 10..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m.) Grade 11..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n.) Grade 12..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o.) Grade 13..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. How many full-time (or full-time equivalent) teaching teachers are there in your school?

Exclude non-teaching principal and administrators. If there are no male or no female teachers, please enter '0'.

_____ male teachers.

_____ female teachers.

17. How many hours (class period) per week students are required to take in...

a.) *History [subject 1]*

	Grade ____ [previous grade]	Grade ____ [target grade]
less than one hour.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
one to two hours	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
three to four hours.....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
five to six hours	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

b.) *Social Sciences/Civic Education [subject 2]*

	Grade ____ [previous grade]	Grade ____ [target grade]
less than one hour	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
one to two hours	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
three to four hours	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
five to six hours	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

c.) *Law and Economics [International option] [subject 3]*

	Grade ____ [previous grade]	Grade ____ [target grade]
less than one hour.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
one to two hours	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
three to four hours.....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
five to six hours	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

You have now reached the end of this questionnaire.

*Many thanks for taking the time to answer these
questions.*

*Your answers will contribute to a better
understanding of civic education around the world.*