



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

[Las Ciencias Sociales y la
adquisición de valores
democráticos en la Enseñanza
Secundaria Obligatoria]

Presentado por: Antxon Berrizbeitia Eguren

Línea de investigación: Contenidos en Ciencias Sociales

Directora: Victoria Eugenia Martínez del Cerro González

Ciudad: Durango (Vizcaya)

Fecha: Abril 2015

Resumen

La educación es, hoy en día, una de las herramientas más importantes para la socialización de las personas. Se trata del medio por el que los individuos aprenden qué es la sociedad, cómo funciona la sociedad y cómo desenvolverse en ella. Además, la escuela es, en sí misma, una profunda y compleja experiencia de socialización a través de la cual el alumno convive en comunidad, y debe hacer frente a los retos que lleva consigo esa experiencia colectiva, tanto en lo que atañe al currículo formal como en lo concerniente al currículo oculto. En este trabajo, además de analizar la importancia de la educación a la hora de formar sujetos que estén capacitados para convivir en (la) sociedad, se ha llevado a cabo un análisis sobre la importancia de la didáctica de las Ciencias Sociales en ESO a la hora de formar ciudadanos comprometidos democráticamente. Se ha constatado, desde un punto de vista teórico, que las Ciencias Sociales ofrecen la posibilidad de abordar dicho aprendizaje en los tres niveles de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal), y a través del estudio de experiencias sociales cercanas al sujeto que posibiliten un análisis más amplio de la realidad social a partir de sus experiencias cotidianas. En esa línea, se han propuesto algunas pautas básicas en las cuales puede fundamentarse la didáctica de las Ciencias Sociales como medio para abordar eficazmente la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía democrática, más allá del mero estudio de los sistemas democráticos. En aras a testar la realidad de las aulas de ESO en torno al despliegue práctico de una didáctica de las Ciencias Sociales que integre la triple dimensión de contenidos, se ha llevado a cabo un trabajo exploratorio de campo basado en un cuestionario al que han respondido alumnos de ESO de dos centros educativos diferentes.

Palabras clave: democracia, valores democráticos, educación democrática, Ciencias Sociales, sociedad, participación.

Abstract

These days, education plays a crucial role in socializing human beings. It is the way through which individuals learn what society is, how it functions and how they should perform within it. The fact is that school, itself, is a profound and complex socializing experience through which pupils experience themselves what a collective cohabitation is, so that they have to face all the challenges derived from that coexistence, either in relation to the official curriculum or linked to those other experiences concerned to what is called the hidden curriculum. This Master's thesis, in addition to analyzing the importance of education in order to prepare individuals who will be able to efficiently coexist in society, focuses on the significance of the didactics of Social Sciences, at a Compulsory Secondary Education level, as a way to train democratically committed citizens. A theoretical analysis confirms that Social Sciences offer the opportunity to face such training considering an integral three-content educational perspective which includes a conceptual and a procedural learning together with the acquisition of values linked to an attitudinal education. It has also suggested that the study of daily and close social experiences help students better understand wider social processes, happening on a much global scale. Based on those two premises, some basic guidelines have been provided on how an integral didactics of Social Sciences could improve the acquisition of some so called democratic values which enable students to perform in a democratic way. This view is possible as the knowledge and learning of democracy is perceived beyond the mere study of democratic systems and their functioning. In order to verify whether that triple-content education is carried out on a quotidian basis, a field research has been conducted. It has included a survey that has been answered by Compulsory Secondary Education level students belonging to two different schools.

Keywords: democracy, democratic values, democratic education, Social Sciences, society, participation.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2.1.	OBJETIVOS.....	7
2.1.1.	Objetivo general	7
2.1.2.	Objetivos específicos	7
2.2.	Hipótesis	8
3.	MARCO TEÓRICO.....	9
3.1.	El papel de la educación en la capacitación para la participación en (la) sociedad..	9
3.2.	Las CCSS y los valores democráticos, desde una perspectiva activa, reflexiva y crítica.....	14
3.3.	Propuestas para la enseñanza-aprendizaje de los valores democráticos a través de las CCSS.....	17
4.	MARCO EMPÍRICO	22
4.1.	Objetivos e hipótesis	22
4.1.1.	Metodología.....	22
4.1.2.	Diseño de la investigación.....	23
4.1.3.	Adecuación de su utilización en función del objetivo	24
4.1.4.	Población y muestra.....	25
4.1.5.	Recogida de la información.....	27
4.1.6.	Instrumentos utilizados.....	27
4.1.7.	Tratamiento de los datos obtenidos.....	30
4.1.7.1.	Tratamiento de los datos obtenidos sobre toda la muestra.....	31
4.1.7.2.	Tratamiento de los datos obtenidos en función de la variable “curso de ESO”.....	41
4.1.8.	Análisis de los resultados.....	46
4.1.8.1.	Análisis de los resultados sobre toda la muestra	46
4.1.8.2.	Análisis de los resultados en función de la variable “curso de ESO”.....	49
5.	DISCUSIÓN.....	51
6.	CONCLUSIONES.....	54
7.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	55
8.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	56
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
10.	ANEXOS	62

1. INTRODUCCIÓN

En virtud de lo que dicta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE 106, 17158-17207), para ejercer la docencia en el nivel de Educación Secundaria “[...] será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado [...]” (BOE 106, 17183).

Dicha formación de Postgrado está regulada, asimismo, por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE 312, 53751-53753) y por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE 260, 44037-44048). El primer documento recoge cuáles son los requisitos necesarios que deben incluirse en las enseñanzas y títulos universitarios que facultan para ejercer la docencia en Secundaria y Bachillerato; el segundo texto desarrolla de manera más precisa cuál debe ser la estructura de dichas enseñanzas universitarias.

El mencionado Real Decreto, en el apartado referido a los “títulos de Máster Universitario” (BOE 260, 44041), indica que “[...] estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos” (BOE 260, 44041).

En consecuencia, la elaboración del trabajo de fin de máster que aquí se presenta resulta obligatoria para poder ejercer la docencia en los niveles de Secundaria o de Bachillerato del sistema educativo español.

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) que consta de una carga de 6 créditos ECTS y que forma parte del programa del máster universitario llamado “Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas”, se ha realizado bajo la dirección de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), tras completar los 60 créditos ECTS previos, distribuidos a lo largo de un curso académico.

Este TFM que aquí se expone consta de varios apartados en los que se analiza la enseñanza de las Ciencias Sociales (a partir de ahora, CCSS) en la etapa de ESO y su efecto sobre la capacitación para formar sujetos democráticamente

comprometidos que sean capaces de convivir sobre la base de unos valores democráticos.

Para ello, se ha partido de una revisión bibliográfica que se ha dividido en tres apartados. En el primero, se ha llevado a cabo un análisis genérico sobre la importancia de la educación a la hora de capacitar a los alumnos para convivir en sociedad. En el segundo, se ha estudiado el papel de la enseñanza-aprendizaje de las CCSS como vía para suscitar la adquisición de valores democráticos en el alumnado. Y, en el tercero, se han expuesto algunas líneas básicas sobre las cuales podría discurrir la didáctica de las CCSS con objeto de formar personas que puedan desarrollar una convivencia basada en los mencionados valores.

Tras esa primera aproximación teórica, se ha desarrollado un trabajo exploratorio de campo, centrado en la perspectiva del alumnado de ESO, con el fin de conocer el grado de relación existente entre lo que en realidad acontece en las clases de CCSS y lo analizado en la revisión bibliográfica. A través de esta investigación se ha podido conocer cómo entienden los educandos una serie de conceptos y valores que, el currículo oficial, entre otros, entiende como capacidades o competencias básicas a desarrollar a través de la educación y, más concretamente, a través del proceso de aprendizaje que ocurre en las clases de CCSS.

2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo de la premisa de que, hoy en día, al menos en las sociedades occidentales, la escuela juega un papel central en la socialización de los individuos, es considerable la relevancia que adquieren los análisis sobre la capacidad de dicha institución para desempeñar esa función correctamente. De hecho, no está claro si las pretensiones recogidas en los objetivos educativos y la realidad cotidiana del aula coinciden.

En lo que atañe al proceso de enseñanza de las CCSS, es evidente que dicha tarea debería cumplir un papel primordial a la hora de dotar al alumnado de competencias que le faculten para desarrollar una convivencia basada en unos valores que, en teoría, deben imperar en las sociedades democráticas.

2.1. OBJETIVOS

Partiendo de estas dudas y reflexiones se han formulado unos objetivos que se tratarán de acometer a través de la realización de este trabajo.

2.1.1. Objetivo general

Así, el objetivo principal de este TFM radica en conocer la percepción del alumnado de ESO sobre su experiencia en el aula con las CCSS en relación a qué le aporta a la hora adquirir valores democráticos para vivir en (la) sociedad.

2.1.2. Objetivos específicos

Para alcanzar ese objetivo, se entiende que es necesario el establecimiento de unos objetivos intermedios que podrían agruparse, a su vez, en dos categorías:

- a) Objetivos asociados a la investigación teórica y bibliográfica:
 - Conocer qué funciones asignan los textos legales y curriculares a la tarea educativa escolar.

- Conocer qué funciones asigna el currículum al proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS.
- Conocer qué reflexiones realizan diversos autores sobre el papel socializador de la tarea educativa escolar.
- Conocer las reflexiones de diferentes autores sobre de la función de la enseñanza de las CCSS como impulsora de habilidades sociales y valores democráticos.

b) Objetivos asociados a la investigación exploratoria de campo:

- Conocer qué entiende el alumnado por democracia.
- Conocer los ámbitos que el alumnado percibe como democráticos.
- Analizar qué entiende el alumnado por valores democráticos.
- Analizar, desde el punto de vista del alumnado, cómo se aborda el aprendizaje de la democracia y de los valores democráticos en las clases de CCSS.
- Conocer la percepción del alumnado respecto al grado de utilidad de las clases de CCSS como herramienta para su propia formación democrática y capacitación social.

2.2. Hipótesis

Tras la realización del marco teórico, se parte de la hipótesis de que, a pesar de que la enseñanza-aprendizaje de las CCSS debe jugar un papel determinante a la hora de formar ciudadanos democráticamente comprometidos, estos contenidos no tienen mucha presencia en la materia y tampoco el suficiente calado en los alumnos.

3. MARCO TEÓRICO

La base teórica de este trabajo que se redacta en las siguientes líneas consta de tres apartados. En el primero, se abordan cuestiones relativas a la educación y a su papel en la socialización del educando; en el segundo, se trata sobre el estrecho vínculo existente entre la didáctica de las CCSS y la adquisición de valores que se denominan democráticos; y, en el tercero, se ofrecen algunas claves sobre las posibles aproximaciones didácticas que podrían tomar las CCSS en su objetivo de convertirse en una herramienta que ayude al alumno a actuar en (la) sociedad desde un compromiso democrático.

3.1. El papel de la educación en la capacitación para la participación en (la) sociedad

La educación debe jugar un papel fundamental como medio para el desarrollo integral de las personas y su capacitación para convivir en sociedad, según recogen los diversos documentos jurídicos relacionados con la tarea educativa formal. Así lo indican tanto las distintas leyes educativas, actuales y precedentes, que han regulado el sistema educativo español tras la restauración democrática, y que se derivan de la Constitución Española de 1978 (BOE 311, 29313 a 29424), como el propio texto constitucional en el apartado segundo del artículo 27 (BOE 311, 29318).

También las instituciones y los expertos internacionales ahondan en la misma idea: “[...] la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, p.91).

La primera ley educativa promulgada en España tras la dictadura de Franco, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985 (BOE 159, 21015-21022), ya recoge, en su título preliminar, que uno de los fines de la actividad educativa consiste en preparar a los ciudadanos para “participar activamente en la vida social y cultural” (BOE 159, 21016). Dicha ley, la primera en materia educativa en muchos años bajo una democracia constitucional, remarca, en ese mismo título preliminar, que la actividad educativa está “orientada por los principios y declaraciones de la Constitución” (BOE 159, 21016), con lo que es constatable que se

pretende que la tarea educativa cumpla la función de transmitir los nuevos valores democráticos, de convivencia, y fomente la participación social de una ciudadanía que, en aquel contexto, debía habituarse a los nuevos cauces de participación democrática y social.

Esa idea de que la educación debe garantizar y fortalecer los valores democráticos y las libertades fundamentales se destaca entre los principios y fines educativos, de manera constante, también en todas y cada una de las posteriores reformas educativas desde la restauración democrática.

Así, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), promulgada en 1990 (BOE 238, 28927-28942), también hace hincapié, en el artículo primero de su título preliminar, en la idea de que la educación debe preparar a los ciudadanos para “participar activamente en la vida social y cultural” (BOE 238, 28930). Asimismo, también afirma, en su preámbulo, que a través de la educación “se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales” (BOE 238, 28927). Y, a su vez, recalca el principio educativo de impulsar prácticas que promuevan conductas democráticas (BOE 238, 28927).

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002 (BOE 307, 45188-45220), también sigue remarcando la idea del papel de la educación en el desarrollo de las aptitudes de los alumnos para su participación en sociedad. Aunque dicha ley no llegó a aplicarse debido a que la posterior Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 (BOE 106, 17158-17207), la derogaba definitivamente, el aspecto relativo a la capacitación del alumnado para desenvolverse en sociedad vuelve a remarcarse entre los objetivos principales de la enseñanza Secundaria: “asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos [...], y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática (BOE 307, 45196).

En la posterior Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 (BOE 106, 17158-17207), se sigue ahondando en la idea de la importancia de la educación como resorte para capacitar a los alumnos de cara a la participación activa, responsable y crítica en las diversas dimensiones que configuran su realidad colectiva, desde una perspectiva democrática (BOE 106, 17158). En esa línea, en el artículo segundo de su título preliminar, se afirma que uno de los fines del sistema educativo español lo constituye “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación

activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (BOE 106, 17165). Como elemento novedoso respecto a anteriores textos legales, se recoge la cuestión de la capacidad de adaptarse a las situaciones cambiantes, aspecto clave en las sociedades contemporáneas. Pero, además, a través de la LOE se introduce un nuevo elemento relacionado, de manera explícita, con el aprendizaje o el estudio para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Se trata de la denominada “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, nueva materia para las etapas de primaria y secundaria cuya finalidad principal consiste en “profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos” (BOE 106, 17163).

También la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 (BOE 295, 97858-97921), la más reciente ley educativa promulgada en España, aborda la idea de la importancia de la educación respecto a la vida en común o en sociedad. En ese sentido, destaca, en su preámbulo, la importancia de “la creación de las condiciones que permitan al alumnado [...] su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación [...]” (BOE 295, 97859). Incluso incide en que “una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables [...]. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad” (BOE 295, 97860).

Por último, tanto los decretos estatales que regulan la aplicación de la legislación en materia educativa para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como los que marcan dicha aplicación para la Comunidad Autónoma del País Vasco también recogen la importancia de formar alumnos ciudadanos.

Así, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE 5, 677-773), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, destaca como fin de la educación formar a los alumnos “para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (BOE 5, 679). Afirma, asimismo, que uno de los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria reside en capacitar a los alumnos para “[...] ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (BOE 5, 679), con lo que establece que es necesario adquirir la capacidad para “[...] el ejercicio de una

ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas [...]” (BOE 5, 689).

De igual modo, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE 3, 169-546), que regula el currículo básico para ESO y Bachillerato, señala que la Enseñanza Secundaria Obligatoria debe cumplir el objetivo de “[...] desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan [...] prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (BOE 3, 177).

En la misma línea, el Decreto 175/2007, de 16 de octubre (BOE 218, 26035-26074), por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco destaca, entre sus principios generales, que “la Educación Básica tiene por objeto el desarrollo integral de las capacidades del ser humano [...] sociales y afectivas [...] así como de las competencias básicas que necesita a lo largo de toda la vida para su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social [...]” (BOPV 218, 26041). Asimismo, cita como competencia educativa general el concepto de “aprender a vivir juntos, aprendiendo a mantener interacciones positivas y a utilizar el diálogo y la negociación en situaciones conflictivas, a participar de manera activa y democrática [...]” (BOPV 218, 26043).

En suma, los distintos textos legislativos vigentes en los últimos 37 años marcan claramente el camino a seguir de la tarea educativa formal y escolar en materia de capacitación para la participación en (la) sociedad. Sitúan la adquisición de dicha competencia como fundamental para que la educación garantice un eficaz desarrollo personal y social de los alumnos que devengan en ciudadanos participativos, críticos y responsables. Es evidente, por tanto, la gran importancia que adquiere el aspecto de los contenidos actitudinales relacionado con la manera con la que se decide ser en la vida.

Los ciudadanos de hoy disponen de modos, canales o entornos de participación social muy diversos gracias al amplio abanico de medios al servicio de la comunicación. No obstante, la disponibilidad de dichos medios no garantiza un aprendizaje crítico y responsable en lo referente a la participación, aspecto que se subraya en los objetivos recogidos en las legislaciones educativas. Por ello, es importante que la enseñanza-aprendizaje de la participación sea considerada como una competencia transversal que faculte al alumnado para participar con eficacia en los procesos participativos a nivel social. Naturalmente, un modo eficaz para

construir una cultura de la participación puede basarse en practicar la participación ya desde la institución escolar. Como indica Delval (2006), la propia escuela es una organización sobre la que se puede reflexionar, con lo que los alumnos podrían tomar parte activa en el establecimiento de las normas, la resolución de conflictos o la organización del trabajo.

Ese modo de plantear la práctica educativa ayuda al alumnado a ejercer la responsabilidad de las decisiones y, por tanto, asumir las consecuencias que de ellas se deriven. Además, permite experimentar un proceso real de participación en un entorno real, con lo que la experiencia puede resultar mucho más significativa para el sujeto. Ello incide en las experiencias subjetivas de los alumnos y, partiendo de ellas, se va ampliando la percepción de otras realidades más amplias (Merchán, 1992).

En efecto, la experiencia escolar ocupa gran parte en la vida del alumno con lo que puede resultar muy interesante que ello se imbrique, como un importante elemento de aprendizaje, en la suma de las realidades que va experimentando el alumno como parte de su aprendizaje para convivir en (la) sociedad.

Dentro de esa realidad escolar, existe más de una esfera. Además de lo recogido en el currículo oficial u otros documentos normativos, el denominado “currículo oculto” también resulta parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la escuela, ya que éste juega un papel fundamental a la hora de que el educando se integre en la escuela y en la sociedad (Jackson, 1968).

En suma, tanto el aprendizaje derivado de la programación formal y consciente que planifica la institución escolar, como el relacionado con una dimensión menos “controlada” por la organización, configuran unas comunidades de práctica donde los alumnos se encuentran ante problemas y situaciones a las que hacer frente, y donde se generan conflictos, discusiones, reflexiones e interpretaciones relacionadas con esa comunidad de la que ellos mismos forman parte (Wenger, 2001).

En ambas dimensiones, las cuales conforman la realidad habitual de la escuela, el alumno se ve obligado a tomar parte de algún modo. Puede que en muchos casos lo haga por omisión, aunque siempre deberá buscar algún modo de gestionar aquello que afecta directamente a su realidad individual y social cotidiana.

Por tanto, a través de la escuela, la institución que, probablemente, más común le resulta, y en la que pasa una considerable cantidad de horas a lo largo del día, el alumno participa en el mundo, y desarrolla un proceso de aprendizaje a través del cual adquiere una manera de enfocar y percibir los acontecimientos sociales que van formando su visión y su manera de participar en (la) sociedad (Wenger, 2001). Tal es así que, como indica Delval (2001), ahora corresponde a la escuela cumplir la función socializadora que en el pasado o en las sociedades primarias desempeñaba la comunidad social.

3.2. Las CCSS y los valores democráticos, desde una perspectiva activa, reflexiva y crítica

Todas las materias impartidas en el ciclo de ESO contribuyen, en mayor o menor medida y, de manera transversal, a desarrollar las competencias básicas recogidas en el currículo. No obstante, cada ámbito está más estrechamente relacionado con alguna (s) competencia (s) concreta (s).

Se puede afirmar que también las CCSS ayudan, en mayor o menor grado, a desarrollar todas las competencias. Por ejemplo, a la hora de interpretar y explicar la información derivada de un gráfico que contenga datos demográficos, el alumno trabaja tanto la competencia matemática como la competencia comunicativa o lingüística e, incluso, puede que la competencia digital. En cualquier caso, el objetivo global que se persigue con la interpretación y explicación de dicho gráfico consiste, de acuerdo con las “Competencias Sociales y Cívicas” (Diario Oficial de la Unión Europea L394, 13), en preparar al alumno “para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” (Diario Oficial de la Unión Europea L394, 16).

De modo que se puede concluir que la competencia que mayor relación guarda con las CCSS es la referente al terreno socializador de la educación. La legislación estatal y la legislación de la Comunidad Autónoma del País Vasco que regulan el ciclo de ESO denominan ese ámbito con el término “Competencia Social y Ciudadana” (BOE 5, 686), (BOPV 218, 26044).

Según lo recogido en ambos decretos para el apartado correspondiente a las CCSS, el desarrollo de la citada competencia debe ayudar al alumno a madurar socialmente para que pueda analizar las distintas situaciones sociales en las que participe y, en consecuencia, pueda tomar decisiones responsables. La observación y el análisis crítico de la realidad social son claves para que el sujeto pueda comprender aquella verdad más amplia de la cual forma parte para, así, poder socializarse de manera correcta. Para ello, según recoge el currículo, es indispensable que el alumno conozca, desde un punto de vista crítico y reflexivo, la realidad social, tanto pasada como presente.

En lo referente a los contenidos de tipo actitudinal, el currículo habla de habilidades sociales, capacidad crítica, actitud dialogante y participativa, colaboración, capacidad para la resolución de problemas, iniciativa para tomar decisiones y extraer conclusiones, actitud responsable, capacidad de tolerar otras opiniones sin renunciar a la propia, etc. (BOE 5, 702-704), (BOPV 218, 26043-26044).

Aunque, como indican Apple y Beane (1997), la realidad muestra que la tarea educativa se centra más en el estudio analítico y conceptual de los aspectos formales de los sistemas democráticos que en la profundización misma del desarrollo y aplicación de actitudes que se realicen en base a los mencionados valores. Además de ello, como señala Delval (2006), las CCSS se abordan partiendo de realidades lejanas al alumnado, y sin conexión ni aplicación práctica respecto a su propia experiencia.

En consecuencia, la enseñanza-aprendizaje de las CCSS se ve obligada a afrontar, al menos, dos retos: por una parte, impulsar, en el alumnado, un modo de vida basado en prácticas democráticas y participativas a través de la aplicación cotidiana de los valores arriba citados; y, por otra, tratar de que el análisis de los fenómenos sociales resulte significativo y comprensible para el alumno, partiendo del estudio de los procesos sociales más próximos a su realidad espacio-temporal.

Ambos retos podrían abordarse de manera conjunta insertando la aplicación práctica de las mencionadas capacidades y valores que ayudan a ejercer la vida en (la) sociedad en ejercicios o trabajos que fomenten el análisis de los entornos, circunstancias o procesos sociales más inmediatos a los alumnos. Este tipo de proceder puede ser válido, no sólo para abordar lo establecido por el currículo oficial

de un modo más completo, sino también para tratar de administrar, de manera productiva, aquel otro currículo oculto en el que, como se ha mencionado, el alumno experimenta procesos de aprendizaje a través de las distintas interacciones sociales ocurridas en el ámbito escolar.

También es cierto que la realidad diaria de la escuela, con sus límites espacio-temporales y curriculares, entre otros, no ayuda a poner en práctica aquello que sobre el papel parece sencillo; no es fácil gestionar de un modo íntegro -trabajando todos los contenidos- lo que propone el currículo formal, y aún más complicado resulta identificar y administrar, de un modo pedagógico, los diversos procesos de aprendizaje que acontecen tras el citado currículo oculto. Ya lo recuerda Delval (2001, 80): “[...] allí aprenderán los conocimientos que precisarán para su vida posterior. Pero, en realidad, la escuela desempeña muchas más funciones y algunas de ellas parecen bastante misteriosas y ocultas”.

Así pues, es palpable que la aportación de las CCSS a la formación de sujetos democráticamente comprometidos tiene un gran potencial. Como afirma Byrd (2012) es una pena que la enseñanza de esta materia no se aborde desde una perspectiva moral donde los alumnos reflexionen sobre procesos actuales -guerras, políticas migratorias, decisiones gubernamentales, procesos judiciales, etc.-, en lugar de centrarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado sólo en la memorización de sucesos históricos y otros conceptos.

Es más, los procesos sobre los cuales reflexionar podrían ser aún más próximos al alumnado: conflictos en el recreo, expulsiones de algún compañero, decisiones de la dirección del centro, (auto) evaluación de conductas, reflexión sobre la utilización de los espacios del centro, etc. Aspectos que se perciben única y exclusivamente como materia a tratar en las sesiones de tutoría, pero que podrían enfocarse como hechos micro-sociales contrastables con otros a mayor escala y, por tanto, insertables, de algún modo, en las clases de CCSS. Por ejemplo, se podría trabajar sobre la naturaleza de las causas que desembocan en fenómenos sociales comunes en revoluciones o cambios históricos importantes a través de analizar las situaciones injustas o de desigualdad que puedan estar produciéndose en el aula o el centro. El docente podría actuar como apoyo para tratar de buscar soluciones dialogadas y pactadas, con lo que podría convertirse en un buen modo de trabajar aspectos curriculares relacionados con la “Competencia Social y Ciudadana” (BOE 5, 686) (BOPV 218, 26044), ya que se abordarían cuestiones como el conocimiento de

la realidad social presente y pasada, el trabajo grupal, la resolución dialogada de conflictos o problemas, los derechos y los deberes, etc. (BOE 5, 688-689).

Por tanto, de nuevo puede afirmarse que las CCSS podrían abordarse desde un plano que resulte más cercano al alumno, tanto espacio-temporalmente, como en cuanto a una propuesta de contenidos donde puedan visualizarse, plasmarse e, incluso, experimentarse en primera persona actitudes sujetas a valores democráticos y participativos.

De ese modo, se cumpliría la premisa constructivista de que el alumno debe ser sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje relativo, en este caso, a los valores democráticos. No obstante, el activismo sin reflexión ni conciencia crítica - tampoco del docente- no garantiza un aprendizaje significativo y eficaz, con lo que, antes del propio planteamiento de cualquier actividad, convendría partir de las reflexiones y conocimientos previos del alumno en torno al tema que se pretenda abordar. Sería conveniente, asimismo, compartir con el alumno una perspectiva común sobre los objetivos, la metodología, la programación y la evaluación de los conocimientos que se vayan adquiriendo. Para ello es necesario ayudar al educando a desarrollar un enfoque reflexivo y crítico, y no concebirlo como un recipiente donde verter una serie de conceptos o datos. Ello resultaría contradictorio, ya que es difícil desarrollar el sentido de la responsabilidad, la capacidad reflexiva o se tomen decisiones, si se omite su práctica o experimentación de antemano.

3.3. Propuestas para la enseñanza-aprendizaje de los valores democráticos a través de las CCSS

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el aprendizaje de los valores democráticos para participar en (la) sociedad resulta más eficaz si, en lugar de la simple memorización de estructuras y conceptos relacionados con los sistemas políticos democráticos, se busca la aplicación de conductas sustentadas en valores democráticos y participativos. Como asegura Parker (2008), la educación en democracia y la educación de corte democrático deben abarcar una doble dimensión: el qué y el cómo. Esto es, conocer la democracia pero, a su vez, experimentarla; en otras palabras, conocer la democracia a través de la práctica.

Como se viene afirmando, la escuela constituye una herramienta clave de socialización para la integración de los sujetos en las diferentes estructuras que

conforman la comunidad, con lo que se podría decir que la escuela es, también, una especie de “banco de pruebas” donde experimentar las actitudes y capacidades que los alumnos necesitan para poder convivir en (la) sociedad y en (la) democracia.

Así pues, parece evidente que la tarea educativa en general y, la correspondiente a las CCSS, en particular, no pueden limitarse al “vuelco” de datos y conceptos que los alumnos deben memorizar, aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la memorización y en la repetición es muy común en las CCSS. Para gran parte del alumnado de Secundaria, como concluye Merchán (2007, 43), a través de sus investigaciones: “saber Historia es conocer acontecimientos, datos y nombres del pasado”. De modo que uno de los desafíos a los que debe hacer frente la didáctica de las CCSS tiene que ver con la aplicabilidad práctica de aquello que se aprende.

La práctica es, pues, uno de los pilares para la experimentación de lo que se pretende conocer y aprender. Como apunta Quinquer (2004, 8) “se trata no sólo de aprender conocimientos sobre geografía o historia sino también saber cómo utilizarlos para resolver problemas, explicar fenómenos o plantear nuevas cuestiones”.

Dicha afirmación da pie a pensar que un buen método práctico podría basarse, precisamente, en el análisis de fenómenos o situaciones reales y consustanciales a los alumnos, para que adquieran capacidad en su gestión, y se ejerciten en la elaboración de propuestas, soluciones o alternativas propias.

Ahora bien, convendría que el planteamiento pedagógico se fundamente en la praxis colectiva ya que, a pesar de que uno de los pilares de la democracia ha de ser la colaboración y la búsqueda del bien común, en las escuelas existe una gran inclinación a favor de impulsar la competitividad individual (Apple y Beane, 1997). Es cierto que hay quien opina que promover este tipo de educación individualista enriquece al colectivo, y lo mejora. No obstante, como recuerdan Apple y Beane (1997), la disparidad existente en la sociedad también tiene su reflejo en las aulas, con lo que la escuela, debido al importante papel socializador que juega, puede emplearse como herramienta para atenuar esos desequilibrios. Esta idea está, a su vez, directamente relacionada con el esfuerzo que los diferentes sistemas educativos están llevando a cabo para con la atención a la diversidad. También en el caso del sistema educativo español, según recogen las dos últimas leyes educativas, la diversidad ha de ser gestionada de manera que se palien las desigualdades. Así se

recoge tanto en la LOE (BOE 106, 17158-17207): “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (BOE 106, 17164); como en la LOMCE (BOE 295, 97858-97921): “[...] que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos” (BOE 295, 97858).

Pero, además, la práctica grupal y la heterogeneidad ofrecen la posibilidad de desarrollar experiencias de aprendizaje cooperativo que, a su vez, como indica Lobato (1997), imprimen a la escuela una gran capacidad para cambiar la sociedad. De igual modo, como afirma Perret Clermont (1979), el debate origina un conflicto socio-cognitivo que eleva el nivel de aprendizaje de todos los componentes del colectivo. Es ahí cuando surge eso que viene a denominarse aprendizaje social, donde los individuos interactúan en comunidad, y adecuan sus conocimientos conjugando los aprendizajes colectivos y su propia evolución individual (Cubero, 2005).

En cualquier caso, la duda o la controversia pueden residir en si los términos y contenidos de esa interacción deben estar limitados a ciertas premisas fijadas por quienes se reservan la autoridad intelectual para marcar unas líneas concretas, o si el debate debe ser un diálogo abierto sobre cualquier contenido que se trabaje en la escuela. Ya se ha mencionado, anteriormente, que la propia escuela, como organización, puede estar sujeta a la reflexión del alumnado -o la de otros actores educativos-, en virtud de la idea de que uno de los pilares de una democracia participativa y efectiva es la capacidad de reflexión y adaptación continua; el ejercicio democrático propio. De todos modos, la realidad indica que una educación planteada en unos términos tan “abiertos” tiene difícil encaje en los sistemas educativos mayoritarios actuales. Pero, sí parece aconsejable tratar de tender hacia ese ideal pues, como indican Elboj y Oliver (2003), las organizaciones educativas deben potenciar un marco dialógico donde todos los agentes implicados en la tarea educativa puedan participar de manera democrática, ya que ello contribuye a mejorar el aprendizaje de todo el colectivo.

Fijando el foco en el aula, Velasco (2008) indica que la interacción dialógica igualitaria profesor-alumno ocurre con poca frecuencia, y que se corre el riesgo de reproducir ciertos esquemas sociales autoritarios que puedan estar funcionando en

la sociedad, aunque se opere en un sistema democrático. De modo que, una vez más, se vuelve a poner de relieve la importancia de aplicar prácticas democráticas y participativas en el aula, más allá de hablar, en las clases de CCSS, sobre las virtudes y las bondades de la democracia puesto que, a pesar de vivir en países democráticos, las actitudes y los valores antidemocráticos siguen ocurriendo con frecuencia.

En lo que respecta al currículo para las CCSS, se subraya la importancia de conocer el sistema democrático vigente en España. Pero también se citan los valores sobre los que debe sustentarse una manera de proceder basada en la democracia, aspecto relacionado con hábitos o contenidos actitudinales “que favorecen la convivencia [...], como el diálogo, la empatía, la capacidad crítica, el respeto a la diversidad, la colaboración, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad [...]” (BOE 5, 703).

Si se observa lo que dispone el currículo de las CCSS para la formación democrática de los alumnos, es notorio que dicha preparación está íntimamente ligada a la materia. Así ocurre tanto en lo que respecta al plano conceptual: “[...] se da especial relevancia a la configuración del Estado democrático en España [...]” (BOE 5, 703), como al aspecto procedimental: “[...] la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas [...]” (BOE 5, 703); o a la dimensión de las actitudes o los valores: “[...] se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro [...]” (BOE 5, 703). Otra cuestión es cómo se despliega toda esta batería de contenidos en la realidad cotidiana del aula.

Como se ha apuntado más arriba, la democracia se aprende viviéndola. Para ello, las clases de CCSS -así como las del resto de asignaturas- ofrecen la posibilidad de ejercitar los valores anteriormente enunciados. El docente puede plantear la tarea educativa desde una perspectiva dialógica y abierta, donde alumnos y profesores aborden la planificación de los contenidos de manera conjunta aprovechando al máximo las posibilidades que permita la legislación educativa bajo la que actúan. En el resto de materias también se puede trabajar desde la misma óptica dialógica, aunque el valor añadido que brindan las CCSS es que la democracia se trabaja, de manera explícita, en los tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal). De modo que las prácticas democráticas y los valores relativos a ellas se pueden completar con un análisis teórico-conceptual, con lo que ello permite que el conocimiento adquirido resulte integral.

Dentro de un planteamiento dialógico también puede encajar el enfoque constructivista social. Y es que la práctica interactiva igualitaria que persigue dicho planteamiento desemboca en la construcción individual de la realidad que crea cada sujeto a través de ese intercambio. Además, cada aportación individual obliga a cada uno de los miembros del grupo a replantear su aproximación socio-cognitiva sobre lo que se aprende, con lo que la influencia es recíproca. Ello sucede porque el resto de miembros del grupo en el que se encuentra el sujeto también forman parte de ese mundo exterior que él o ella debe interpretar (Cubero, 2005). Al fin y al cabo, se encuentra operando en sociedad, con lo que debe conocer, entender e interpretar ese entorno en el que interviene y, a su vez, regular y ajustar su modo de actuar en él como otro miembro más que debe convivir con el resto.

En ese proceso de aprendizaje que se puede realizar a través de la práctica, es importante que el docente juegue un papel de guía y mediador en la relación alumno-entorno. Como apuntan Carrera y Mazzarella (2001), el profesor debe terciar para que esas adaptaciones psicológicas que el educando realiza para con el entorno sean apoyadas, estimuladas y cuidadas. Lo interesante es que el docente trate de imprimir valores cooperativos al planteamiento pedagógico, ya que la cooperación empuja al alumno a tener que desarrollar las habilidades sociales y los valores que más arriba se han definido como democráticos.

Los procedimientos participativos también pueden aplicarse en cualquier otra asignatura pero, como se ha dicho, en las CCSS, el aprendizaje de procedimientos y la asimilación de valores democráticos se ve refrendada por una aproximación conceptual. Es más, en Geografía e Historia, se puede suscitar la reflexión en el alumnado sobre si la teoría democrática tiene un reflejo real, tanto en procesos sociales a un nivel nacional o internacional, como en los procesos colectivos o grupales a nivel de aula o de centro. Ahí puede radicar la principal diferencia respecto a otras materias, puesto que esa verificación teórica de las prácticas efectivas imperantes, junto con el trabajo procedimental de mejora y la progresiva adquisición de valores, permiten a las CCSS jugar un papel determinante para una socialización del alumnado basada en los valores democráticos; para saber ser y saber vivir democráticamente.

4. MARCO EMPÍRICO

Con el fin de alcanzar los objetivos marcados para este Trabajo de Fin de Máster, se ha desarrollado un trabajo exploratorio de campo. Dicha investigación práctica busca conocer el modo y el grado de aplicación en las aulas -según percepción del alumnado- de aquello que recogen los diversos documentos y aportaciones de autores analizados a la hora de establecer el marco teórico de este estudio.

4.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de esta investigación consiste en conocer la percepción del alumnado de ESO sobre su experiencia en el aula con las CCSS en relación a qué le aporta a la hora adquirir valores democráticos para vivir en (la) sociedad.

De ese objetivo principal se desprenden otros más específicos, relacionados directamente con esta investigación exploratoria de campo:

- Conocer qué entiende el alumnado por democracia.
- Conocer los ámbitos que el alumnado percibe como democráticos.
- Analizar qué entiende el alumnado por valores democráticos.
- Analizar, desde el punto de vista del alumnado, cómo se aborda el aprendizaje de la democracia y de los valores democráticos en las clases de CCSS.
- Conocer la percepción del alumnado respecto al grado de utilidad de las clases de CCSS como herramienta para su propia formación democrática y capacitación social.

4.1.1. Metodología

Para completar el marco teórico, previo a la fase de investigación de campo de este trabajo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica en torno a los siguientes temas: aspectos curriculares relacionados con la educación social, ciudadana y democrática en ESO; la institución escolar como medio de socialización y como ámbito de convivencia; las CCSS, y su potencialidad para ser abordadas abarcando los tres tipos de contenidos; las CCSS y los valores democráticos; y, por

último, el valor de las CCSS en el aula como elemento para comprender mejor la realidad social (cercana y remota).

Sobre esa base teórica, se ha preparado un cuestionario con el fin de observar si lo que se busca desde el punto de vista teórico tiene su reflejo en la práctica cotidiana del aula y en el propio proceso de aprendizaje del sujeto, y en qué grado. Esto es, se ha diseñado un trabajo exploratorio de campo, con el cuestionario como herramienta de investigación central, en aras a satisfacer el objetivo principal enunciado en el apartado 4.1.

El cuestionario se ha diseñado con objeto de obtener información en torno a las premisas identificadas en la parte teórica del TFM, y para ello se ha recurrido a una muestra poblacional de alumnado de ESO, a quien se ha preguntado a través de 29 ítems, los cuales forman una combinación entre aspectos observados en la revisión bibliográfica y cuestiones relativas a la realidad cotidiana del aula (desde la óptica del educando).

De la información de dichas encuestas se han desprendido los datos definitivos que han permitido alcanzar el objetivo principal de este estudio, y se han extraído una serie de conclusiones.

4.1.2. Diseño de la investigación

Esta investigación trata de analizar si la enseñanza de las CCSS cumple con el objetivo curricular de que el alumnado mejore sus competencias sociales y ciudadanas que le ayuden a desarrollar una convivencia basada en unos valores democráticos.

Para ello se parte de un análisis teórico que más tarde se contrasta con un trabajo exploratorio de campo. Se parte de la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS, a pesar de que, en teoría, debe jugar un papel determinante a la hora de formar ciudadanos democráticamente comprometidos, no cala debidamente en el alumnado de ESO. Dicha hipótesis también está presente incluso en la fase de análisis teórico, ya que varios autores apuntan en la dirección de que la práctica diaria de las clases de CCSS dista, a menudo, de ser una experiencia de aprendizaje que dote al alumnado de ese tipo de habilidades y

valores. Por tanto, se cree que la adquisición de dichos valores por parte del alumnado no resulta una consecuencia de su experiencia en el aula de CCSS.

De modo que en eso consiste este estudio: determinar en qué grado la enseñanza de las CCSS a nivel de ESO cumple con esa función básica que se le asigna.

4.1.3. Adecuación de su utilización en función del objetivo

Tras constatar que el propio currículum vigente otorga a la enseñanza de las CCSS de ESO un papel esencial a la hora de formar individuos capaces de fundamentar su convivencia sobre unas bases democráticas, se ha creído pertinente desarrollar una investigación a nivel teórico, primero y, a nivel de campo, después. El objetivo es analizar, por una parte, qué es lo que los autores y la legislación indican al respecto y, por otra, para determinar si, realmente, dicho proceso de capacitación social acontece en las aulas.

A la hora de realizar el trabajo de campo, se ha creído oportuno observar la cuestión desde el punto de vista del alumnado, ya que es el propio educando quien puede aportar respuestas que más se ajustan a la realidad de su proceso de aprendizaje a través de evaluar ese proceso.

De igual manera, también se trata de conocer cómo percibe el alumno que las CCSS le ayudan a actuar en la vida real. De modo que resulta lógico que el propio educando sea la principal fuente de la investigación exploratoria de campo, pues se trata de obtener información de primera mano sobre su propia percepción. En la encuesta se le pide que valore ciertas cuestiones relacionadas con la democracia y los valores democráticos y que reflexione sobre si las CCSS le sirven para afrontar de una manera más eficaz la convivencia real y la vida en (la) sociedad. En cualquier caso, ello no es óbice para considerar que una muestra que incluyese a otros actores que intervienen en el acto educativo (profesores, padres, alumnado de otros niveles...) pudiera proporcionar una información más completa.

La pertinencia de realizar una investigación está justificada porque se trata de una (auto) evaluación a realizar por el educando sobre la utilidad de las CCSS como generadoras de valores, y eso se puede verificar únicamente preguntando a quien debe desarrollar esas habilidades. En efecto, se podría afirmar que “el papel lo aguanta todo”, en referencia, por ejemplo, a lo recogido en el currículum, pero otra

cuestión es si aquello que disponen las leyes y aconsejan los expertos sucede en el aula y, sobre todo, en el interior de los educandos.

4.1.4. Población y muestra

Los cuestionarios han sido respondidos por 133 alumnos de dos centros educativos situados en la localidad vizcaína de Durango, ciudad que cuenta con alrededor de 30000 habitantes, y cuya economía se basa fundamentalmente en el sector terciario. Tiene, asimismo, un considerable tejido industrial, mayoritariamente a nivel comarcal, que emplea a gran parte de los habitantes de la villa (Eustat, 2014).

Uno de los centros, San José Jesuitak, es concertado y de tipo religioso. El otro es el Instituto Fray Juan de Zumárraga, de carácter público.

El primero, centro perteneciente a la Compañía de Jesús fundado en 1880, es un centro *ignaciano*, de carácter religioso, que cuenta con más de 1300 alumnos y alrededor de 100 educadores. Hoy en día, cuenta con una oferta educativa que abarca desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato en sus modalidades de Ciencias y Tecnología y Ciencias Humanas y Sociales.

El segundo, de carácter público, y dependiente del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, da cabida a aproximadamente 900 alumnos, y cuenta con alrededor de 90 profesionales docentes. La oferta educativa comprende los niveles de ESO y Bachillerato, así como un reducido número de titulaciones incluidas en la Formación Profesional (media y superior) relacionadas con el ámbito deportivo.

En el IES, en cuanto al Bachillerato, además de ofrecerse las modalidades de Ciencias y Tecnología y Ciencias Sociales y Humanístico, también existe la posibilidad de cursar el Bachillerato en Artes. En lo que atañe a la Formación Profesional, se imparte el grado medio de Actividades Deportivas en el Medio Natural, y el grado superior denominado Animación de Actividades Físico Deportivas.

En ambos centros educativos, los cuestionarios han sido respondidos, únicamente, por alumnos de 2º, 3º y 4º curso de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La no inclusión de otros actores educativos, la restricción a alumnado de ESO y la exclusión de alumnado de primer curso responde a varios motivos:

En primer lugar, sólo al alumnado, porque se ha tratado de analizar su percepción debido a que es, como se ha argumentado en el apartado anterior, quien debe desarrollar las competencias relacionadas con la convivencia y, en su caso, dar cuenta de si ese proceso ha ocurrido.

En segundo lugar, sólo a alumnado de ESO, porque en virtud de lo dispuesto en las leyes que regulan la tarea educativa en dicha etapa, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y los criterios de evaluación relacionados con la democracia sólo se recogen, de manera explícita e integral, en ESO.

Y en último lugar, únicamente a alumnado de 2º, 3º y 4º por dos razones. Por una parte, porque en lo establecido para los criterios de evaluación, tampoco se citan, para 1º de ESO, procedimientos y actitudes que deban adquirir y desarrollar los alumnos de ese curso en relación a lo anteriormente definido como valores democráticos (debatir, participar, colaborar...); y, por otra, debido a la complejidad de algunos de los conceptos que se han incluido en las encuestas que podrían resultar difíciles de comprender para los alumnos de primer curso.

Tabla 1: Tamaño y distribución de la muestra poblacional.

CENTRO EDUCATIVO	CURSO	Nº ALUMNOS	CHICAS	CHICOS
San José Jesuitak (C. Concertado)	2º	21	12	9
	3º	22	13	9
	4º	22	12	10
IES Fray Juan de Zumárraga (C. Público)	2º	20	12	8
	3º	23	13	10
	4º	25	14	11
TOTAL		133	76	57

Elaboración propia

4.1.5. Recogida de la información

La información recogida a través de las encuestas realizadas al alumnado se encuentra dividida en 29 ítems distribuidos en cinco categorías o bloques temáticos: “concepciones sobre democracia”; “ámbitos de funcionamiento democrático”; “valores democráticos”; “democracia y valores democráticos a través de las CCSS”; y “las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico”. Esa información se ha reunido a través de los instrumentos y procedimientos que se describen en el apartado 4.1.6 de este TFM, con el fin de conocer la percepción de alumnado de ESO en torno a esos cinco bloques temáticos enumerados.

Se trata de datos sobre el grado de adhesión que el educando muestra para con formulaciones preestablecidas que describen distintos factores que guardan relación directa con cada una de las cinco categorías en las que se divide el cuestionario.

A través de la recogida de información de este tipo se persigue conocer la percepción del alumnado sobre la temática que es objeto de estudio, y detectar así si lo predispuesto por las aportaciones teóricas y curriculares tiene su reflejo en el aula, y confiere el conocimiento pretendido al educando.

4.1.6. Instrumentos utilizados

Con objeto de analizar la realidad en las aulas y la evaluación de los propios educandos en lo referente a la relación entre el aprendizaje de las CCSS y la adquisición de valores democráticos, se ha diseñado un cuestionario que incluye 29 ítems (Anexo I). Los ítems, como se ha indicado anteriormente, se han dividido en cinco bloques temáticos, como muestra la Tabla 2.

En el primer bloque, se intenta conocer cuál es la concepción general de democracia que tiene el alumno a través de una elección entre opciones de respuesta cerrada. En el segundo, se pretende conocer qué ámbitos próximos considera el alumno como democráticos. En el tercero, se trata de que el alumno identifique aquellos valores que considera democráticos -o, no-. En el cuarto, se procura conocer la percepción del alumno en torno al trabajo que desempeña para adquirir conocimiento sobre la democracia y los valores democráticos a través de las CCSS en el aula. Y, en el quinto, se analiza cuál es su percepción sobre la validez de ese

trabajo para desplegar sus habilidades y conocimientos en la vida práctica en (la) sociedad.

Es preciso mencionar que los resultados relativos a los tres primeros bloques temáticos (“*concepciones sobre democracia*”, “*ámbitos de funcionamiento democrático*” y “*valores democráticos*”) buscan obtener información sobre una dimensión del alumno que, aunque relacionada con la escuela, podría considerarse no completamente dependiente del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en las clases de CCSS. Por el contrario, la información obtenida con las preguntas de los bloques temáticos 4 y 5 (“*democracia y valores democráticos a través de las CCSS*” y “*las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico*”) sí puede ofrecer datos directamente dependientes de la experiencia de los sujetos encuestados en cuanto alumnos de CCSS en ESO.

En el apartado 4.1.4, titulado “Población y muestra”, se han mencionado los principales motivos por los cuales las fuentes de información del trabajo de campo se han limitado al alumnado y, más concretamente, a los discentes de ciertos cursos de ESO. Sin embargo, es conveniente recordar, una vez más, que los cuestionarios centrados únicamente en el alumnado buscan que éste evalúe su nivel de conocimiento adquirido, y su percepción respecto a las habilidades que procuran desarrollarse a través de trabajar las CCSS en el aula. En consecuencia, la investigación centrada en el propio sujeto adquiere razón de ser plena, puesto que lo que se trata de averiguar -sobre todo, a través de los ítems de los bloques temáticos cuarto y quinto- es si todo el despliegue educativo puesto al servicio de aumentar su conocimiento social está surtiendo efecto, o no. Y se considera que quien mejor puede evaluarlo e indicarlo es el propio afectado.

Tabla 2: Ítems del cuestionario agrupados en bloques, según temática.

	Bloque temático			Ítems por bloques		Nº de ítem	
Percepción del alumnado de ESO sobre democracia, valores democráticos y su aprendizaje práctico a través de las CCSS	1	Concepciones sobre democracia	<p>Votar en las elecciones, y elegir a los políticos para que me representen en el parlamento</p> <p>Cumplir con las obligaciones y ejercer los derechos que me corresponden como ciudadano</p> <p>Tomar parte, de manera activa, crítica y responsable, en las decisiones que me afectan como miembro de la sociedad</p> <p>Sistema político en el que el poder se alterna entre diferentes partidos políticos cada cierto tiempo</p>	1, 2, 3, 4			
	2	Ámbitos de funcionamiento democrático	<p>-La familia</p> <p>-La escuela</p> <p>-La cuadrilla</p> <p>-El equipo</p> <p>-El parlamento</p> <p>-Otros</p>	5, 6, 7, 8, 9, 10			
	3	Valores democráticos	<p>Interés y preocupación por asuntos que afectan a la sociedad</p> <p>Capacidad para analizar la información y la realidad de manera crítica</p> <p>Habilidad para el diálogo y la colaboración en solución de problemas</p> <p>Capacidad de compartir la toma de decisiones con compañeros, padres, profesores, entrenadores, monitores...</p> <p>Capacidad de obedecer a lo que decidan quienes realmente están preparados para decidir asuntos importantes (profesores, gobernantes, padres...)</p>	11, 12, 13, 14, 15			

	4	Democracia y valores democráticos a través de las CCSS	<p>Aprendo qué es la democracia y cuáles son los sistemas políticos de distintos países del mundo</p> <p>Aprendo qué son los valores democráticos</p> <p>Pongo en práctica los valores democráticos</p> <p>Trabajo en grupos cooperativos</p> <p>Trabajo de manera individual</p> <p>Trabajamos a través de <i>sketches</i>, simulaciones, juegos de rol...</p> <p>Comparamos situaciones actuales con hechos históricos</p> <p>Tomamos decisiones compartidas junto con el profesor para organizar nuestro trabajo diario</p> <p>Las CCSS no se pueden aprender a través de trabajos en grupo</p> <p>En CCSS no son posibles clases prácticas como en otras asignaturas</p>	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
	5	Las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico	<p>Lo que aprendo en las CCSS me sirve para entender mejor los cambios sociales que ocurren en nuestro entorno y en el mundo</p> <p>Las CCSS me ayudan a adquirir valores democráticos</p> <p>Las CCSS se basan en memorizar fechas, datos y sucesos históricos</p> <p>Es difícil relacionar lo que aprendo en CCSS con lo que es la vida real</p>	26, 27, 28, 29

Elaboración propia

Los ítems, diseñados en función de la técnica de medición de actitudes desarrollada por Rensis Likert, comprenden respuestas cerradas que, salvo en el primer ítem, ofrecen al educando la posibilidad de graduar su respuesta en base al nivel de conformidad o acuerdo que se quiera mostrar respecto a lo indicado en el ítem (Morales, Urosa y Blanco, 2003). Así, el grado de aprobación sobre lo que se afirma puede oscilar entre el 1 (desacuerdo total) y el 4 (acuerdo total).

4.1.7. Tratamiento de los datos obtenidos

Tras recoger los datos derivados de los cuestionarios respondidos por los alumnos, se ha procedido a procesar dicha información, a través de diferentes herramientas.

4.1.7.1. Tratamiento de los datos obtenidos sobre toda la muestra

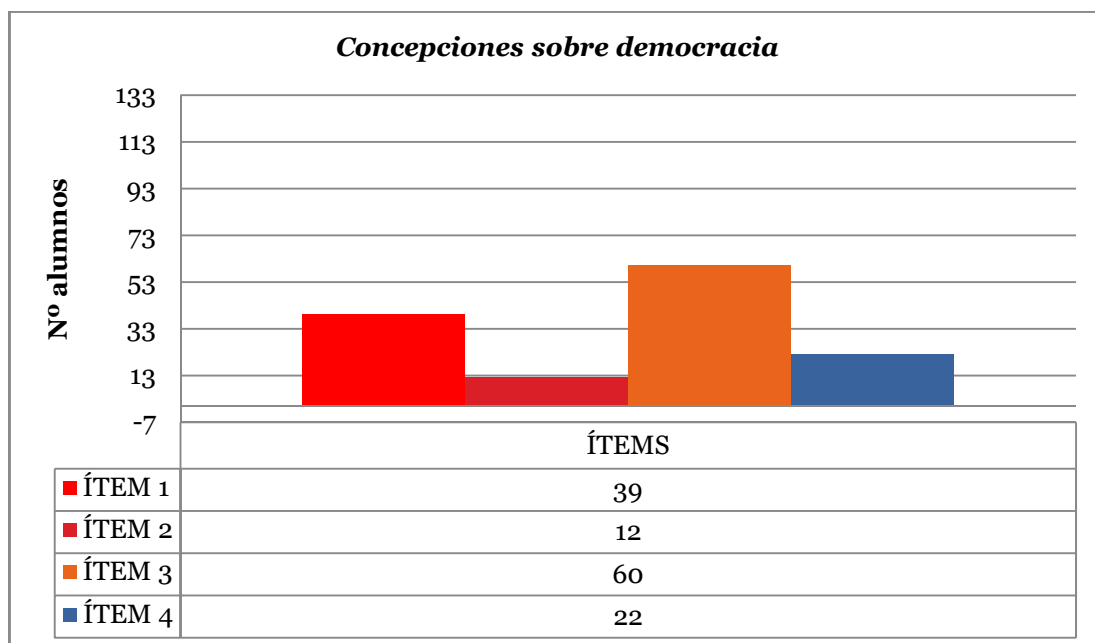
• Concepciones sobre democracia

Tabla 3: “Concepciones sobre democracia” del alumnado con datos absolutos y porcentajes globales.

ÍTEM	CONCEPCIONES SOBRE DEMOCRACIA	Nº ALUMNOS	% ALUMNOS
1	Votar en las elecciones, y elegir a los políticos para que me representen en el parlamento	39	29,33
2	Cumplir con las obligaciones y ejercer los derechos que me corresponden como ciudadano	12	9,02
3	Tomar parte, de manera activa, crítica y responsable, en las decisiones que me afectan como miembro de la sociedad	60	45,11
4	Sistema político en el que el poder se alterna entre diferentes partidos políticos cada cierto tiempo	22	16,54

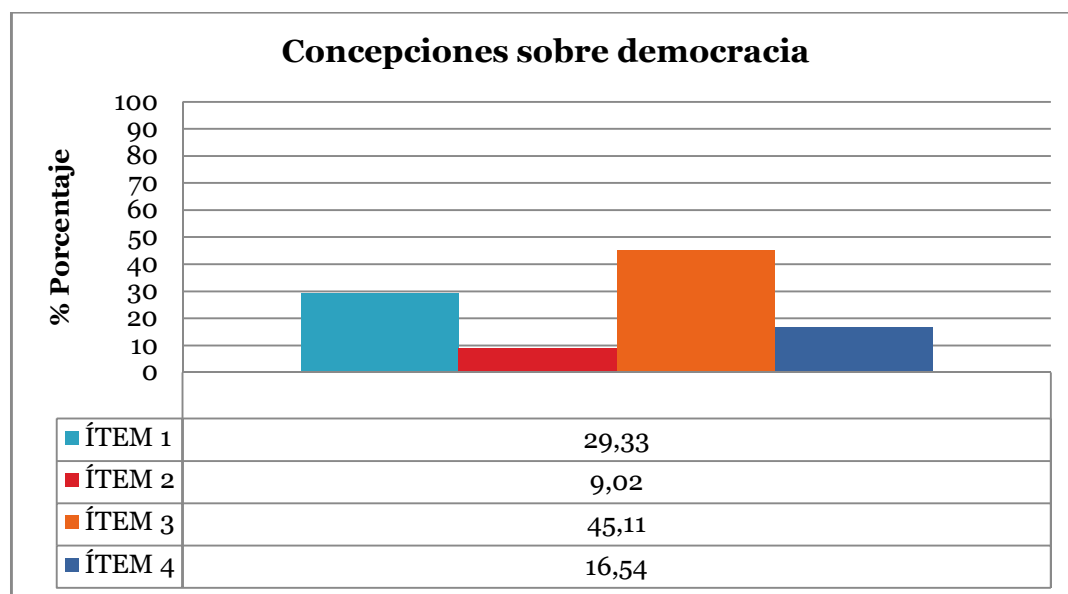
Elaboración propia

Gráfica 1: Resultados absolutos para los ítems del bloque temático “concepciones sobre democracia”.



Elaboración propia

Gráfica 2: Porcentajes para los ítems del bloque temático “concepciones sobre democracia”.



Elaboración propia

Las Tablas 4, 7, 8 y 9, que se muestran a continuación, recogen los datos absolutos de la distribución de frecuencias (1, 2, 3, 4) y los porcentajes acumulados del grado de adhesión del alumnado respecto a lo afirmado en los ítems, considerando 1 y 2 valores que indican desacuerdo, y 3 y 4 valores que indican acuerdo. Es por ello que se agrupan (1+2 y 3+4) para obtener la cifra acumulada.

En las citadas tablas, excepto en la 4 -ningún “ámbito de funcionamiento democrático” se considera desfavorable o negativo-, los datos se dividen en dos apartados con ítems de actitud favorable en un apartado, y ítems de actitud desfavorable en el otro. En efecto, hay ítems de actitud favorable y ítems de actitud desfavorable respecto a lo que son los valores democráticos, así como al papel que, según la teoría, debe jugar la enseñanza de las CCSS como generadora de esos valores democráticos entre el alumnado. Es por ello que se ha llevado a cabo la mencionada separación entre ítems.

Las Tablas 5 y 6 muestran datos a través de herramientas de la estadística descriptiva (media, mediana, moda y desviación estándar), en relación a la información sobre lo que los alumnos consideran ámbitos y valores democráticos.

• **Ámbitos de funcionamiento democrático**

Tabla 4: distribución de frecuencias y porcentaje acumulado de los ítems para “ámbitos de funcionamiento democrático”.

ÁMBITOS DE FUNCIONAMIENTO DEMOCRÁTICO							
ÍTEM		FRECUENCIA 1-2 (DESACUERDO)		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA 3-4 (ACUERDO)		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1	2		3	4	
		5	La familia		3	22	
6	La escuela	15	33	36,09	68	17	63,91
7	La cuadrilla (grupo de amigos)	14	33	35,33	45	41	64,67
8	El equipo	21	11	24,06	78	23	75,94
9	El parlamento	19	16	26,32	39	59	73,68
10	Otros	/	/	/	/	/	/

1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo

Elaboración propia

Tabla 5: Medidas de tendencia central y de dispersión en los ítems sobre “ámbitos de funcionamiento democrático”.

ÍTEM	ÁMBITOS DE FUNCIONAMIENTO DEMOCRÁTICO				
	MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
5	La familia	3,10	3	3	0,758
6	La escuela	2,65	3	3	0,844
7	La cuadrilla (grupo de amigos)	2,85	3	3	0,980
8	El equipo	2,78	3	3	0,908
9	El parlamento	2,93	3	4	1,217
10	Otros	/	/	/	/

1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo

Elaboración propia

• **Valores democráticos**

Tabla 6: Medidas de tendencia central y de dispersión en los ítems sobre “valores democráticos”.

ÍTEM	VALORES DEMOCRÁTICOS				
	MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
11	Interés y preocupación por asuntos que afectan a la sociedad	3,28	3	4	0,830
12	Capacidad para analizar la información y la realidad de manera crítica	2,74	3	3	0,840
13	Habilidad para el diálogo y la colaboración en solución de problemas	3,06	3	3	0,836
14	Capacidad de compartir la toma de decisiones con compañeros, padres, profesores, entrenadores, monitores...	3,23	3	4	0,860
15	Capacidad de obedecer a lo que decidan quienes realmente están preparados para decidir asuntos importantes (profesores, gobernantes, padres...)	2,80	3	3	0,847

1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo

Elaboración propia

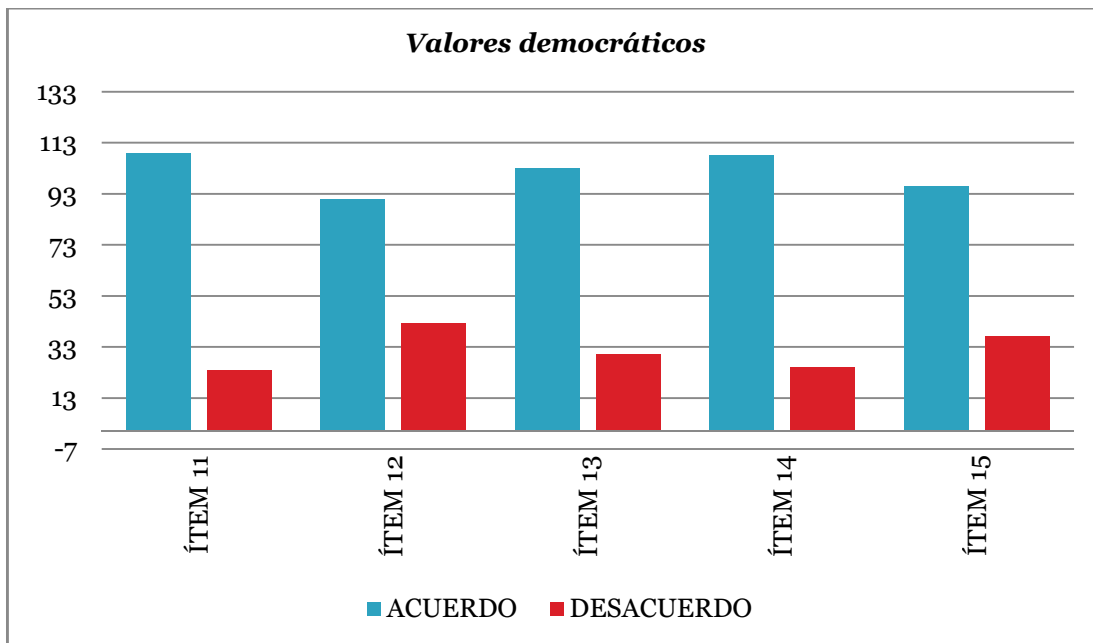
Tabla 7: Distribución de frecuencias y porcentaje acumulado de los ítems de actitud favorable y actitud desfavorable; “valores democráticos”.

VALORES DEMOCRÁTICOS							
ÍTEMS DE ACTITUD FAVORABLE		FRECUENCIA		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1-2 (DESACUERDO)			3-4 (ACUERDO)		
		1	2		3	4	
11	Interés y preocupación por asuntos que afectan a la sociedad	4	20	18,05	43	66	81,95
12	Capacidad para analizar la información y la realidad de manera crítica	13	29	31,58	70	21	68,42
13	Habilidad para el diálogo y la colaboración en solución de problemas	6	24	22,56	58	45	77,44
14	Capacidad de compartir la toma de decisiones con compañeros, padres, profesores, entrenadores, monitores...	6	19	18,80	46	62	81,20
ÍTEMS DE ACTITUD DESFAVORABLE		FRECUENCIA		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1-2 (DESACUERDO)			3-4 (ACUERDO)		
		1	2		3	4	
15	Capacidad de obedecer a lo que decidan quienes realmente están preparados para decidir asuntos importantes (profesores, gobernantes, padres...)	13	24	27,82	72	24	72,18

1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo

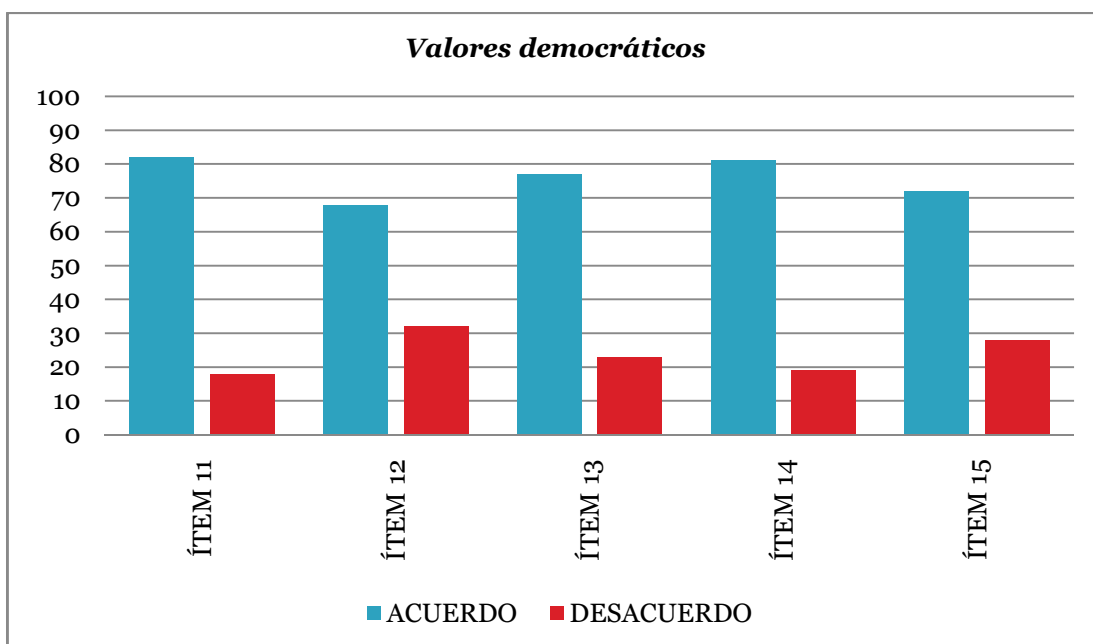
Elaboración propia

Gráfica 3: Resultados absolutos para los ítems del bloque temático “valores democráticos”, según grado de adhesión (1+2, desacuerdo) y (3+4, acuerdo).



Elaboración propia

Gráfica 4: Porcentajes acumulados para los ítems del bloque temático “valores democráticos”, según grado de adhesión (1+2, desacuerdo) y (3+4, acuerdo).



Elaboración propia

• Democracia y valores democráticos a través de las CCSS

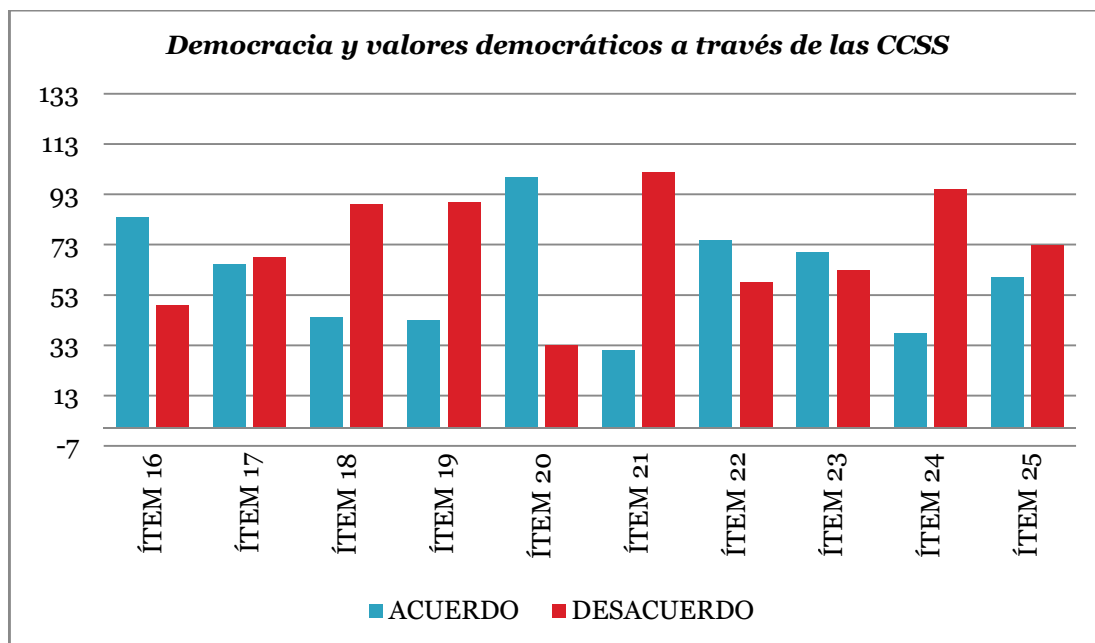
Tabla 8: distribución de frecuencias y porcentaje acumulado de los ítems de actitud favorable y actitud desfavorable; “democracia y valores democráticos a través de las CCSS”.

DEMOCRACIA Y VALORES DEMOCRÁTICOS A TRAVÉS DE LAS CCSS							
ÍTEMS DE ACTITUD FAVORABLE		FRECUENCIA 1-2 (DESACUERDO)		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA 3-4 (ACUERDO)		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1	2		3	4	
16	Aprendo qué es la democracia y cuáles son los sistemas políticos de distintos países del mundo	26	23	36,84	62	22	63,16
17	Aprendo qué son los valores democráticos	30	38	51,13	41	24	48,87
18	Pongo en práctica los valores democráticos	41	48	66,91	38	6	33,09
19	Trabajo en grupos cooperativos	39	51	67,67	31	12	32,33
20	Trabajo de manera individual	11	22	24,81	56	44	75,19
21	Trabajamos a través de sketches, simulaciones, juegos de rol...	74	28	76,69	18	13	23,31
22	Comparamos situaciones actuales con hechos históricos	20	38	43,60	51	24	56,40
23	Tomamos decisiones compartidas junto con el profesor para organizar nuestro trabajo diario	28	35	47,36	56	14	52,64
ÍTEMS DE ACTITUD DESFAVORABLE		FRECUENCIA 1-2 (DESACUERDO)		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA 3-4 (ACUERDO)		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1	2		3	4	
24	Las CCSS no se pueden aprender a través de trabajos en grupo	67	28	71,43	28	10	28,57
25	En CCSS no son posibles clases prácticas como en otras asignaturas	32	41	54,88	40	20	45,12

1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo

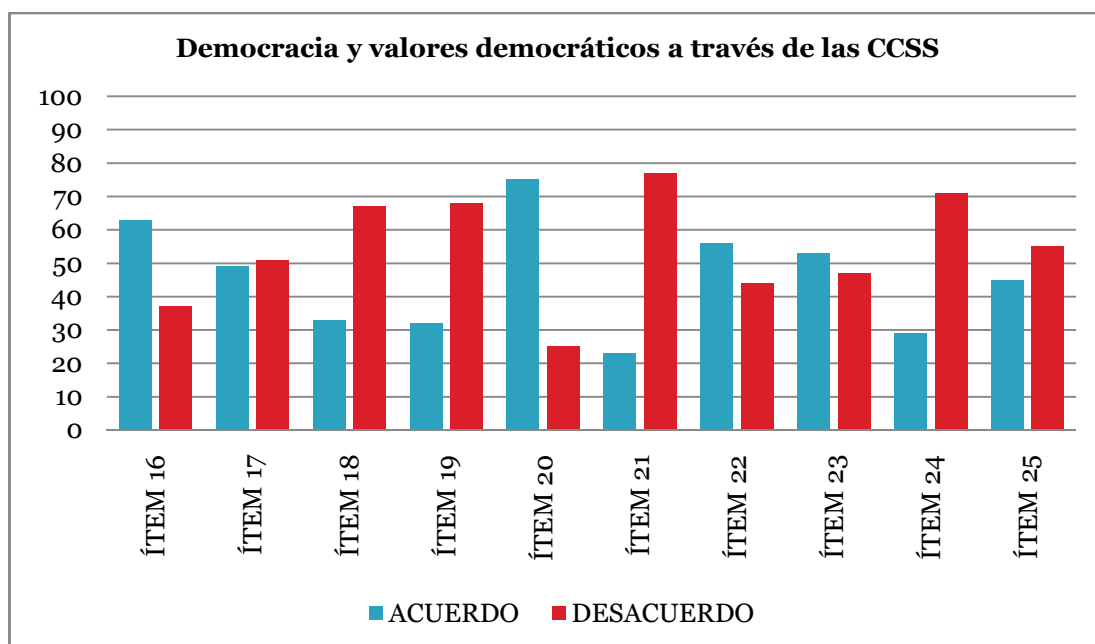
Elaboración propia

Gráfica 5: Resultados absolutos para los ítems del bloque temático “democracia y valores democráticos a través de las CCSS”, según grado de adhesión (1+2, desacuerdo) y (3+4, acuerdo).



Elaboración propia

Gráfica 6: Porcentajes acumulados para los ítems del bloque temático “democracia y valores democráticos a través de las CCSS”, según grado de adhesión (1+2, desacuerdo) y (3+4, acuerdo).



Elaboración propia

• **Las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico**

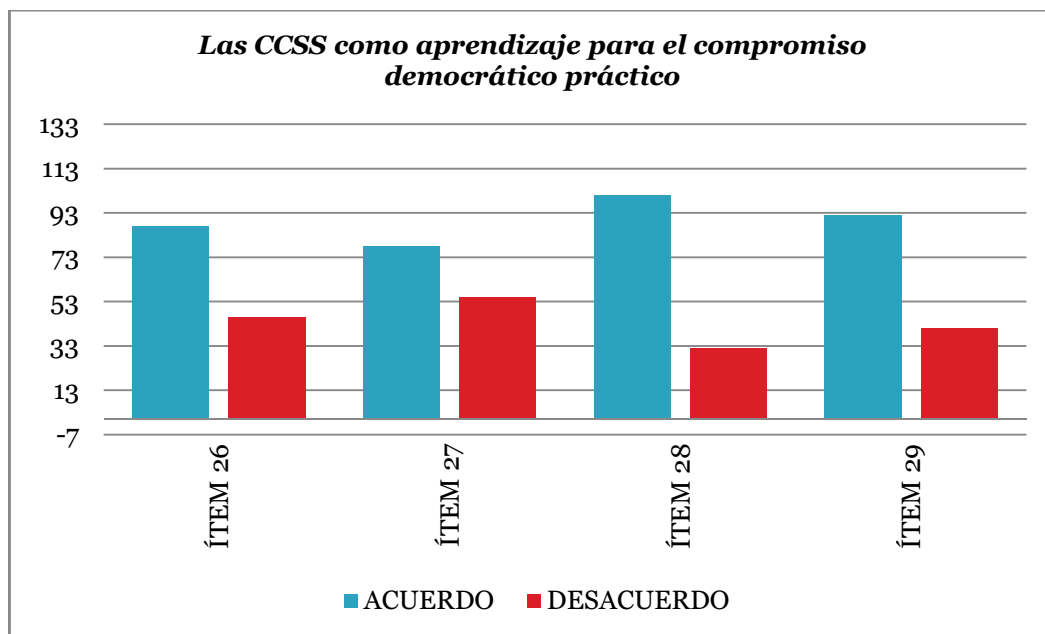
Tabla 9: Distribución de frecuencias y porcentaje acumulado de los ítems de actitud favorable y actitud desfavorable; “las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico”.

LAS CCSS COMO APRENDIZAJE PARA EL COMPROMISO DEMOCRÁTICO PRÁCTICO							
ÍTEMS DE ACTITUD FAVORABLE		FRECUENCIA		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1-2 (DESACUERDO)			3-4 (ACUERDO)		
		1	2		3	4	
26	Lo que aprendo en las CCSS me sirve para entender mejor los cambios sociales que ocurren en nuestro entorno y en el mundo	12	34	34,58	62	25	65,42
27	Las CCSS me ayudan a adquirir valores democráticos	15	40	41,35	54	24	58,65
ÍTEMS DE ACTITUD DESFAVORABLE		FRECUENCIA		% ACUMULADO (DESACUERDO)	FRECUENCIA		% ACUMULADO (ACUERDO)
		1-2 (DESACUERDO)			3-4 (ACUERDO)		
		1	2		3	4	
28	Las CCSS se basan en memorizar fechas, datos y sucesos históricos	7	25	24,06	54	47	75,94
29	Es difícil relacionar lo que aprendo en CCSS con lo que es la vida real	12	29	30,83	51	41	69,17

1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo

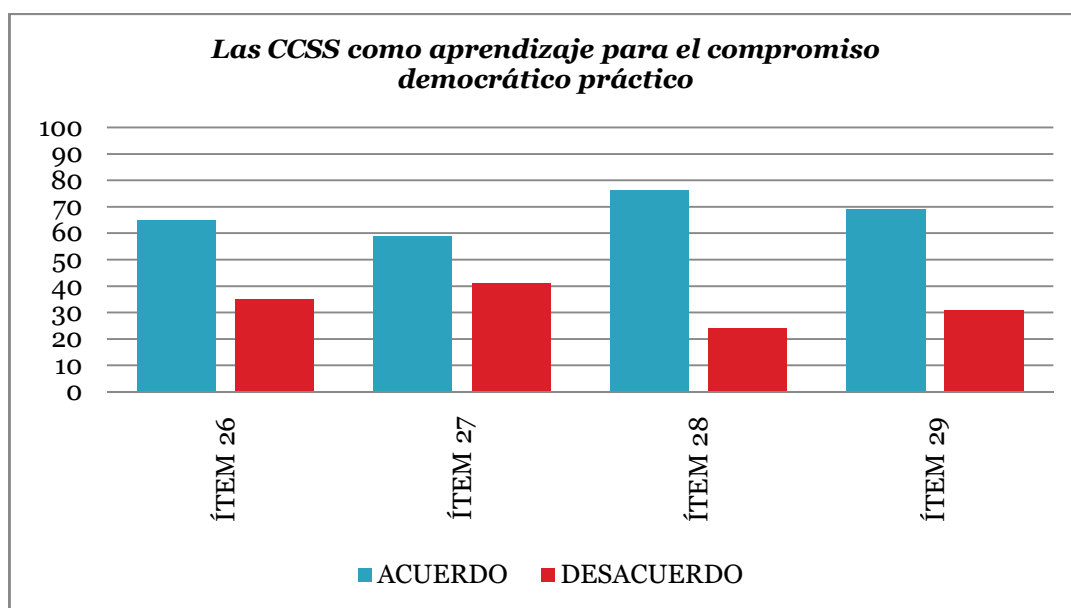
Elaboración propia

Gráfica 7: Resultados absolutos para los ítems del bloque temático “las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico”, según grado de adhesión (1+2, desacuerdo) y (3+4, acuerdo).



Elaboración propia

Gráfica 8: Porcentajes acumulados para los ítems del bloque temático “las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico”, según grado de adhesión (1+2, desacuerdo) y (3+4, acuerdo).

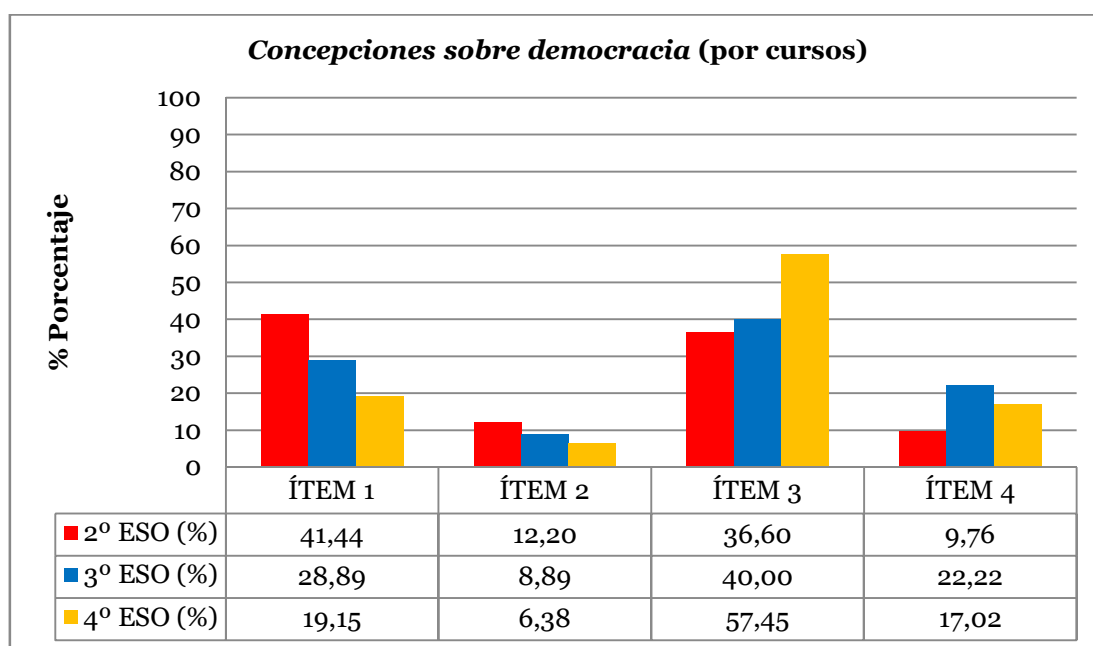


Elaboración propia

4.1.7.2. Tratamiento de los datos obtenidos en función de la variable “curso de ESO”

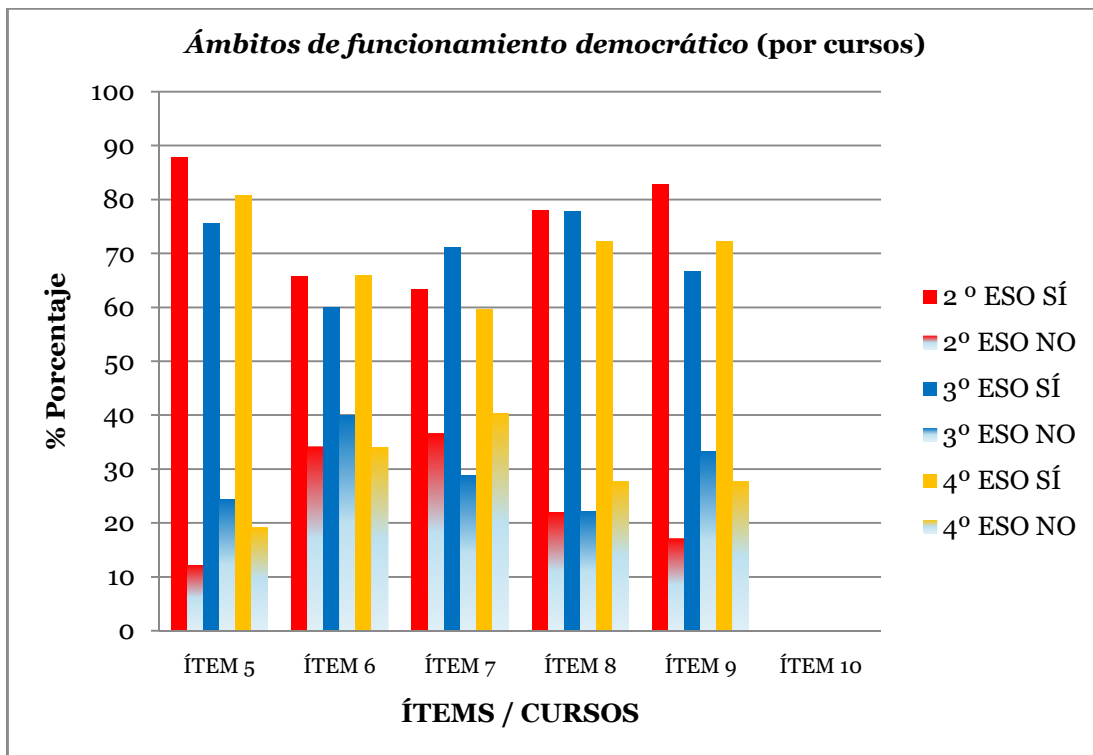
Teniendo en cuenta que, para cada curso de ESO, los contenidos -de los tres tipos- varían, se ha creído pertinente realizar gráficas que muestren información clasificada por cursos para cada bloque temático (Gráficas 9, 10, 11, 12 y 13).

Gráfica 9: Porcentajes, por cursos, para los ítems del bloque temático “concepciones sobre democracia”.



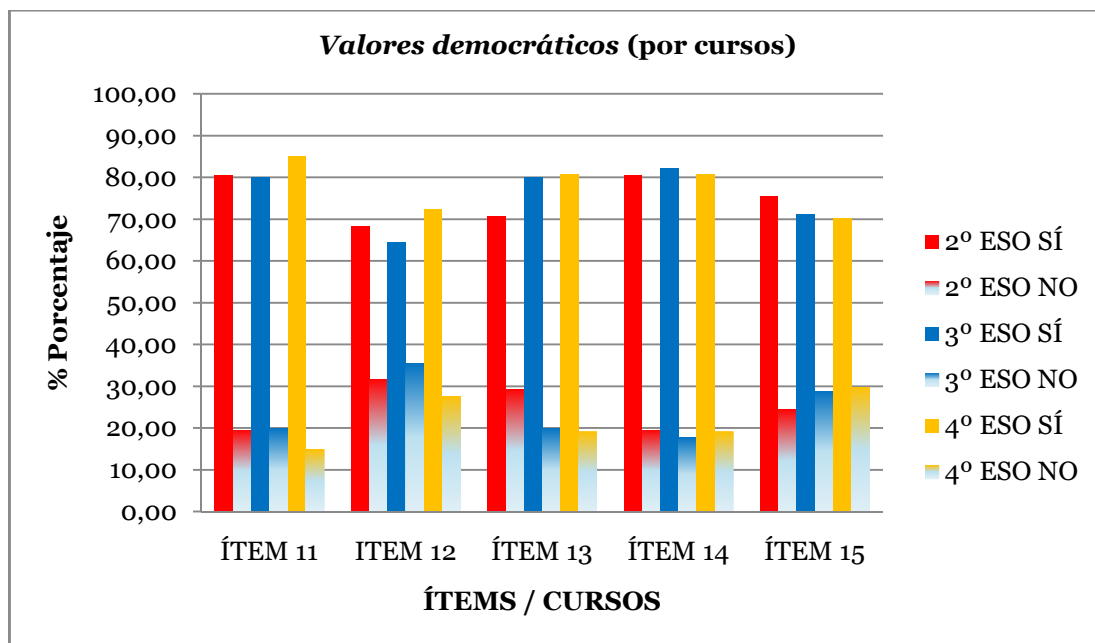
Elaboración propia

Gráfica 10: Porcentajes acumulados, por cursos, para los ítems del bloque temático “ámbitos de funcionamiento democrático”. Distribución porcentual según grado de adhesión (1+2, desacuerdo=NO) y (3+4, acuerdo=SÍ).



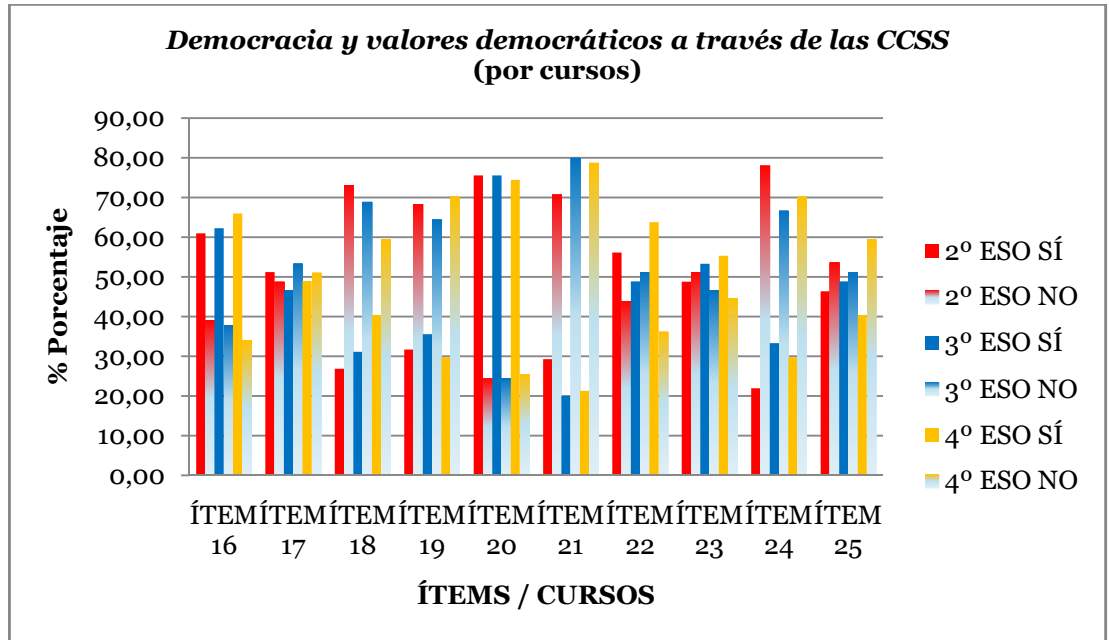
Elaboración propia

Gráfica 11: Porcentajes acumulados, por cursos, para los ítems del bloque temático “valores democráticos”. Distribución porcentual según grado de adhesión (1+2, desacuerdo=NO) y (3+4, acuerdo=SÍ).



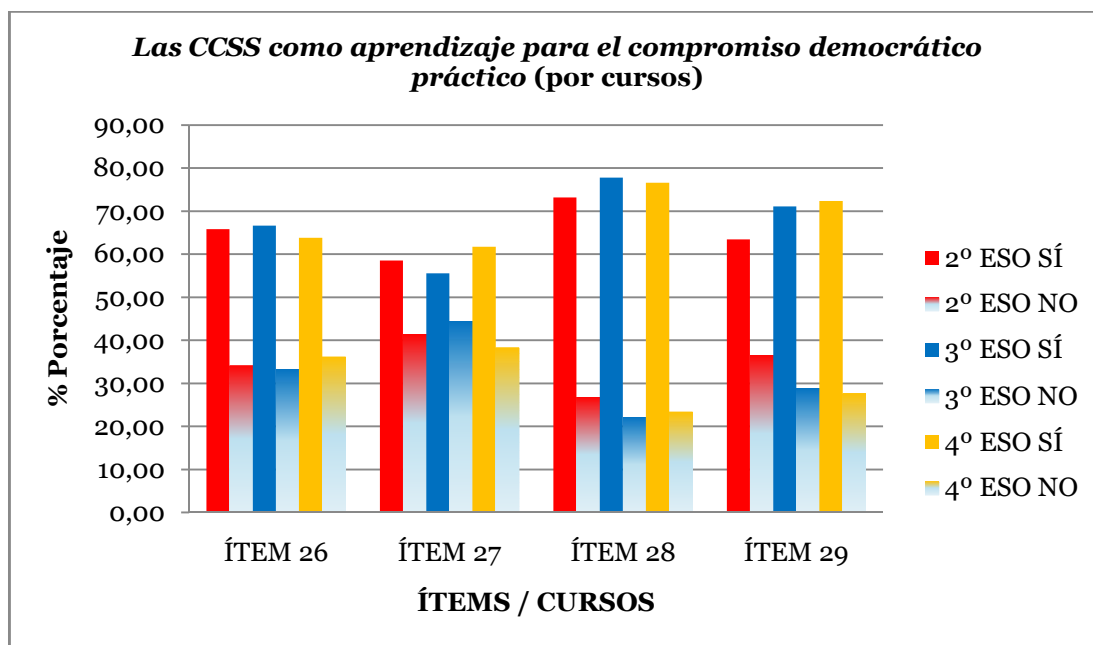
Elaboración propia

Gráfica 12: Porcentajes acumulados, por cursos, para los ítems del bloque temático “democracia y valores democráticos a través de las CCSS”. Distribución porcentual según grado de adhesión (1+2, desacuerdo=NO) y (3+4, acuerdo=SÍ).



Elaboración propia

Gráfica 13: Porcentajes acumulados, por cursos, para los ítems del bloque temático “las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico”. Distribución porcentual según grado de adhesión (1+2, desacuerdo=NO) y (3+4, acuerdo=SÍ).



Elaboración propia

4.1.8. Análisis de los resultados

4.1.8.1. Análisis de los resultados sobre toda la muestra

• Concepciones sobre democracia

En lo que respecta a las “*concepciones sobre democracia*” que tienen los alumnos (Tabla 3, Gráfica 1 y Gráfica 2), la más escogida por los encuestados (45,11%) ha sido aquella en la que la democracia se asocia a una participación activa en las decisiones que afectan al propio individuo (ítem 3). En cualquier caso, la suma de los resultados de las otras tres concepciones acumula más de la mitad de las respuestas, de modo que, aunque la opción más repetida haya sido el ítem 3, las opciones donde se asocia la democracia a conceptos formales (ítems 1 y 2) o que otorgan un cariz más pasivo al sujeto (ítem 4) suman la mayoría (54,89%).

• Ámbitos de funcionamiento democrático

En lo relativo a los “*ámbitos de funcionamiento democrático*” (Tablas 4 y 5), el mayor porcentaje acumulado -de acuerdo- se registra para el ítem 5 (*La familia*): 81,20%. También la media más alta (3,10) corresponde a ese mismo ítem. No obstante, la opción con la que el mayor número de alumnos más veces se ha mostrado *totalmente de acuerdo* (moda 4) es el ítem 9 (*El parlamento*), cuya media es, asimismo, la segunda más alta (2,93). Además, puede que también guarde relación con el dato que arroja el ítem 1 del bloque temático anterior, donde el 29,44% de los alumnos consideraba que la democracia consiste en “*votar en las elecciones, y elegir a los políticos para que me representen en el parlamento*”. En cualquier caso, la variedad de respuestas para ese ítem es la más amplia, como muestra su cifra de desviación estándar (1,217).

También es de destacar que el ítem 6 (*La escuela*) registra el porcentaje acumulado -de acuerdo- más bajo (63,91%), aunque seguido de cerca por el ítem 7 (*La cuadrilla*), a menos de un punto porcentual (64,67%). En la misma línea, es el propio ítem 6 el que registra la media más baja (2,65).

El ítem 10 no muestra registros, ya que ningún alumno ha indicado otros ámbitos fuera de los establecidos en los ítems 5, 6, 7, 8 y 9.

• Valores democráticos

En cuanto a los datos del bloque de los “valores democráticos” (Tabla 6, Tabla 7, Gráfica 3 y Gráfica 4), resulta llamativo que los ítems que registran el mayor porcentaje acumulado -de acuerdo- (ítem 11, 81,95%) y el menor porcentaje acumulado -de acuerdo- (ítem 12, 68,42%) son valores estrechamente relacionados: “*interés y preocupación por asuntos que afectan a la sociedad*” y “*capacidad para analizar la información y la realidad de manera crítica*”, respectivamente. De todos modos, también es cierto que la diferencia porcentual tampoco resulta extraordinaria. Aunque es cierto que, en principio, dichos porcentajes parecen un tanto contradictorios.

Es destacable, asimismo, que el ítem 15, de actitud desfavorable (“*capacidad de obedecer a lo que decidan quienes realmente están preparados para decidir asuntos importantes: profesores, gobernantes, padres...*”), ha registrado un porcentaje acumulado -de acuerdo- considerable (72,18%). De hecho, 72 alumnos se han mostrado *bastante de acuerdo* con este ítem. Sin embargo, el ítem 14, cuyo contenido trata de ser el contrapunto al contenido del ítem 15, ya que refiere la “*capacidad de compartir la toma de decisiones con compañeros, padres, profesores, entrenadores, monitores...*”, ha registrado la segunda media más alta (3,23). De igual modo, con moda 4, es junto al ítem 11, el valor con el que más veces se han mostrado *totalmente de acuerdo* los alumnos (62).

• Democracia y valores democráticos a través de las CCSS

En lo referente a los datos del bloque temático “*democracia y valores democráticos a través de las CCSS*” (Tabla 8, Gráfica 5 y Gráfica 6), es destacable que algo más de la mitad de los encuestados (51,13%) muestran desacuerdo con la idea “*aprendo qué son los valores democráticos*” (ítem 17). En la misma línea, sólo el 33,09% manifiesta acuerdo para con la afirmación “*pongo en práctica los valores democráticos*” (ítem 18).

En cuanto al tipo de trabajo, el 67,67% indica que no trabaja en grupos cooperativos (ítem 19), mientras que el 75,19% afirma que sí lo hace de manera individual (ítem 20). Sin embargo, es notable el número de alumnos que indican desacuerdo hacia la idea recogida en el ítem 24 de que “*las CCSS no se pueden aprender a través de trabajos en grupo*”. En efecto, 67 individuos se muestran en

total desacuerdo, y el porcentaje acumulado de aquellos que muestran ambos niveles de desacuerdo es del 71,43%. Asimismo, son menos los alumnos que creen que “*en CCSS no son posibles clases prácticas como en otras asignaturas*” que aquellos que opinan lo contrario; 45,12% y 54,88%, respectivamente.

Otra cifra remarcable es la relativa a si los alumnos trabajan a través de juegos de rol o técnicas similares, donde el 76,69% afirma no estar de acuerdo. El número de alumnos que muestran total desacuerdo para con este ítem (21), es el más alto del bloque (74).

• Las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico

En lo que respecta al bloque temático “*las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico*”, es destacable que el 75,94% de los alumnos creen que “*las CCSS se basan en memorizar fechas, datos y sucesos históricos*” (ítem 28). De hecho, 47 alumnos se muestran *totalmente de acuerdo* con dicha afirmación. Unido a ello, el 69,17% de los encuestados manifiesta adhesión de algún grado hacia la idea de que “*es difícil relacionar lo que aprendo en las CCSS con lo que es la vida real*” (ítem 29). Hasta un total de 41 individuos apoyan totalmente este planteamiento. No obstante, el 65,42% del total de la muestra poblacional considera útil lo que aprende en las CCSS para comprender mejor cambios sociales próximos y remotos (ítem 26). En cuanto a si las CCSS ayudan en la adquisición de valores democráticos (ítem 27), la mayoría opina que sí (58,65%).

4.1.8.2. Análisis de los resultados en función de la variable “curso de ESO”

Como se ha mencionado anteriormente, se ha considerado oportuno realizar un desglose de datos considerando el factor relacionado con el nivel de ESO que se cursa. En efecto, dependiendo del curso, el programa curricular cambia y el educando debe afrontar diferentes contenidos, con lo que, en teoría, su conocimiento de tipo conceptual, procedimental y actitudinal varía en virtud de esa variable.

En lo relativo al análisis de la información tras tomar en consideración el nivel de ESO que el alumno cursa (Gráficas 9, 10, 11, 12 y 13), son destacables los siguientes datos:

• Concepciones sobre democracia

Se observa que para el ítem 1, el ítem 2 y el ítem 3 las tendencias son proporcionales al cambio de curso. Es decir, respecto al ítem 1, el mayor porcentaje se registra en 2º de ESO (41,44%), al que siguen 3º y 4º con porcentajes que van disminuyendo: 28,89% y 19,15%, respectivamente.

Otro tanto sucede para el ítem 2, donde la tendencia es descendente y los porcentajes registrados son 12,20% (2º de ESO), 8,89% (3º de ESO) y 6,38% (4º de ESO).

Para el ítem 3, la tendencia es la contraria: según aumenta el nivel de ESO, los porcentajes son más altos: 36,60% para 2º de ESO, 40% para 3º de ESO y 57,45% para 4º de ESO.

El ítem 4 es el más escogido por los alumnos de 3º, con un 22,22% y el menos elegido por quienes cursan 2º de ESO (9,76%).

• **Ámbitos de funcionamiento democrático**

En los ítems de este bloque temático no se observan excesivas diferencias dependiendo del curso. Los datos más destacables podrían hallarse en: el ítem 5, ámbito que registra el mayor porcentaje acumulado de todos, hacia el cual el 87,81 % del alumnado de 2º de ESO muestra su acuerdo; y en el ítem 9, cuyo registro más alto -de acuerdo- lo cosecha en 2º de ESO (82,92%).

• **Valores democráticos**

Para este bloque, lo más remarcable está en el ítem 13, cuyo porcentaje acumulado -de acuerdo- más bajo, en 2º de ESO (70,73%), es alrededor de 10 puntos porcentuales inferior a lo registrado en 3º (80%) y en 4º (80,85%).

• **Democracia y valores democráticos a través de las CCSS**

Los datos más llamativos de este bloque son: la diferencia, en el ítem 18, entre el porcentaje acumulado -de acuerdo- registrado para 4º (40,42%) y el registrado para 2º (26,82%); los registros de porcentaje acumulado -de desacuerdo-, para el ítem 21, en 2º (70,74%) y en 3º (80%); la diferencia de porcentaje acumulado -de acuerdo-, en el ítem 22, entre 3º (48,88%) y 4º (63,82%); y la diferencia porcentual, en el ítem 24, donde destaca 2º de ESO con un porcentaje acumulado -de desacuerdo- del 78,05%, con 11,38 puntos porcentuales de diferencia respecto a lo acumulado en 3º (66,67%).

• **Las CCSS como aprendizaje para el compromiso democrático práctico**

Lo único reseñable en este bloque es la diferencia entre los porcentajes acumulados -de acuerdo-, en el ítem 29, donde el porcentaje varía del 63,41%, en 2º de ESO, hasta el 72,34%, en 4º de ESO.

5. DISCUSIÓN

En el marco teórico se recoge la idea de Parker (2008) de que la educación democrática debe posibilitar al educando conocer, no sólo conceptual y formalmente en qué consiste un sistema u organización democrática, sino practicar la democracia procedimentalmente y, con ello, adquirir valores y actitudes asociados a una concepción democrática para participar en los asuntos colectivos o sociales -a distinto nivel-.

Por tanto, considerando que la educación juega un papel de socialización vital (Delval, 2001) y forja, en el alumno, una perspectiva concreta sobre cómo participar en (la) sociedad (Wenger, 2001), se puede afirmar que una educación donde se trabajen los tres tipos de contenidos es fundamental para que la democracia -como valor o actitud- sea efectiva.

En ese sentido, según precisa el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE 5, 677-773), las CCSS, a través de ayudar al educando en el desarrollo de la “Competencia Social y Ciudadana” (BOE 5, 686), deberían jugar un papel determinante a la hora de garantizar una educación que faculte al alumno para “[...] el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas [...]” (BOE 5, 689).

Por tanto, dentro de la tarea educativa, el aprendizaje en CCSS debe jugar un papel de vital trascendencia para formar sujetos comprometidos con la democracia, a través de trabajar la dimensión conceptual, procedimental y actitudinal.

No obstante, a través del estudio de campo presentado anteriormente, aunque cuente con muchas limitaciones (se exponen detalladamente en el apartado “8. Limitaciones y prospectiva”), se han identificado ciertos aspectos que no concuerdan del todo con lo que señalan los autores y documentos analizados en el marco teórico.

En primer lugar, cuando se ha cuestionado al alumnado acerca de cuál es su concepción sobre la democracia, la mayoría (54,89%) la ha relacionado con afirmaciones que incluían elementos formales vinculados a lo que conceptualmente

es un sistema político democrático (ítems 1, 2 y 4) y/o donde se daba a entender que el papel del propio alumno resultaba pasivo o nulo (ítem 4). Por el contrario, aquella afirmación que relacionaba la democracia con actitudes y con iniciativa propia (ítem 3) ha registrado menos de la mitad del porcentaje acumulado -de acuerdo- (45,11%).

De modo que el papel de “ciudadanía activa” (BOPV 218, 26041) o la función de “[...] desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan [...] prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (BOE 3, 177) que curricularmente se asigna a la educación y, más concretamente, a la educación en CCSS, no ha tenido un reflejo mayoritario en las respuestas de los alumnos.

Unido a ello, es destacable que *El parlamento* (ítem 9), icono conceptual paradigmático asociado a la democracia, ha sido el que más veces ha sido escogido por los alumnos como ámbito donde se practica la democracia. Además, dicho espacio, al contrario que el resto de contextos indicados en los ítems del mismo bloque temático -la familia, la escuela, la cuadrilla, el equipo, otros-, es el único en el que el alumno no participa de manera directa. En consecuencia, puede parecer que, una vez más, la relación para con la democracia es de tipo conceptual y alejada de lo que tiene relación con la vida cotidiana del propio sujeto.

La escuela -ámbito mucho más próximo que el parlamento para el alumno- debería funcionar como un entorno donde la base sea el diálogo igualitario y las prácticas democráticas (Elboj y Oliver, 2003); (Velasco, 2008). Sin embargo, según los datos del cuestionario para el ítem 6, la escuela es la que menos porcentaje acumulado -de acuerdo- registra como ámbito de funcionamiento democrático (63,91%). Es cierto que la cifra no es excesivamente baja, pero sí la más baja del bloque temático 2 y, tomando en cuenta que la escuela constituye una parte muy importante de la realidad del alumno así como uno de sus principales medios de socialización, sería interesante que fuera percibida por el alumnado como un referente de participación democrática. De hecho, como indica Wenger (2001), los alumnos van formando su visión y su manera de participar en (la) sociedad a través de la experiencia escolar.

El dato relativo al porcentaje registrado por la escuela podría, a su vez, estar relacionado con los datos de los ítems 17 y 18. El primero, donde se pide al alumno que evalúe si en las clases de CCSS aprende los valores democráticos, acumula un

porcentaje favorable del 48,87%; y en el segundo, donde se afirma que en las clases de CCSS esos valores se ponen en práctica, sólo un 33,09% de los encuestados se muestra de acuerdo.

Puede que un marco adecuado donde poner en práctica los valores democráticos sean los trabajos en grupos cooperativos aunque, según indican los datos para el ítem 19, el 32,33% de los encuestados afirma que, en clases de CCSS, no trabaja en ese tipo de grupos. Sin embargo, el 71,43% de los alumnos se muestra en desacuerdo -67 alumnos *totalmente en desacuerdo*- con la afirmación “*las CCSS no se pueden aprender a través de trabajos en grupo*” (ítem 24).

En principio, dichas prácticas podrían contribuir a desarrollar contenidos de tipo actitudinal que el currículum de CCSS comprende como competencias ligadas a la esfera “social y ciudadana” (BOE 5, 703), relacionadas con las habilidades sociales: “[...] participación activa y democrática, diálogo, negociación, trabajo colaborativo, respeto [...]” (BOE 5, 703), (BOPV 218, 26043). Además, Cubero (2005) indica que la práctica grupal genera un aprendizaje de tipo social que mejora el conocimiento individual y colectivo.

En cualquier caso, sea a través de trabajos en grupos cooperativos o no, el 66,91% de los encuestados se muestra en desacuerdo con la afirmación de que en las clases de CCSS se ponen en práctica los valores democráticos, y ello podría estar relacionado con la afirmación de Apple y Beane (1997) de que la tarea educativa se centra más en trabajar los contenidos conceptuales de los sistemas democráticos formales que en el desarrollo de actitudes y valores relacionados con la democracia.

Por otra parte, según afirma Delval (2006), en las CCSS se estudian realidades alejadas del alumnado, que le resultan difíciles de enlazar con su propia experiencia y darles utilidad práctica. En ese sentido, el 69,17% de los encuestados se muestra de acuerdo con la afirmación “*es difícil relacionar lo que aprendo en CCSS con lo que es la vida real*” (ítem 29). En la misma línea, Merchán (2007) indica que sus investigaciones concluyen que para la mayoría de alumnos las CCSS están relacionadas con conocer datos, acontecimientos y nombres. Estos últimos datos invitan a reflexionar sobre la función socializadora, en la práctica, de la educación en CCSS.

6. CONCLUSIONES

Es difícil extraer conclusiones claras y contundentes. Los autores y textos legales y/o curriculares analizados indican que la enseñanza en CCSS debe abarcar, en la práctica, los tres tipos de contenidos, pero la investigación de campo arroja datos contradictorios. Por ejemplo, para el ítem 17 -“*aprendo qué son los valores democráticos*”, el porcentaje acumulado -de acuerdo- es del 48,87% (51,13% de desacuerdo), mientras que ante la afirmación “*las CCSS me ayudan a adquirir valores democráticos*” el porcentaje de alumnos que se muestra de acuerdo alcanza casi 10 puntos porcentuales más: 58,65%.

Por otra parte, tanto algunos autores analizados como algunos datos del estudio muestran que los contenidos actitudinales no se trabajan al mismo nivel que los procedimentales y los conceptuales (sería interesante conocer los motivos). Incluso hay autores que afirman haber concluido que el aprendizaje en CCSS se limita a los contenidos conceptuales (Merchán, 2007), ante lo que un 75,94% de los encuestados en esta investigación se muestra de acuerdo: “*las CCSS se basan en memorizar fechas, datos y sucesos históricos*” (ítem 28).

Como se ha comentado, la presencia de contenidos procedimentales y actitudinales no siempre es la deseable en las clases de CCSS y, en esa línea, como indica Merchán (2001), el potencial de las materias de CCSS como generadoras de valores cívicos y democráticos no se despliega completamente en la realidad del aula, ya que la práctica se limita a la repetición y la memorización sobre aspectos alejados de la realidad próxima del alumno.

En el ámbito de la democracia y la capacitación social, el trabajo que incluya los tres tipos de contenidos es una tarea únicamente posible en las CCSS. Se trata de una manera integral de abordar la democracia, hecho que permite trabajar con el alumno el principio de aprendizaje inter-materia, ya que la dimensión procedimental y actitudinal relacionada con la democracia es aplicable en todas las asignaturas. Ello podría contribuir más eficazmente a alcanzar el objetivo curricular de que el educando adquiriera los valores democráticos sobre los cuales poder cimentar la convivencia y la participación en (la) sociedad.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como se ha venido mencionando, tanto el análisis del marco teórico como algunos de los resultados del trabajo empírico indican que las clases de CCSS no resultan en un aprendizaje que garantice que el alumno adquiera e interiorice todo lo que dispone el currículum oficial. Concretamente, el aspecto actitudinal relacionado con los valores democráticos y su aplicabilidad práctica es el que mayor estudio requiere, puesto que es el que mayores carencias presenta en la realidad. Por ello, sería interesante conocer las causas de porqué los contenidos ligados a las habilidades cívicas y democráticas prácticas que el currículum establece para las CCSS encuentran tantas dificultades para poder desarrollarse en el aula. Se trata, en definitiva, de poder encontrar maneras para que las CCSS dejen de ser una materia limitada, en su mayoría, a la memorización y a la repetición de contenidos conceptuales.

Para ello, es necesario llevar a cabo estudios más profundos y sosegados sobre las diferencias reales entre lo que recoge el currículum oficial y lo que ocurre en las clases de CCSS. Investigaciones como *“La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria”* (Merchán, 2001) o similares resultan indispensables para identificar las razones por las que la didáctica de las CCSS no llegue a cubrir lo que fija el currículum y lo que recomiendan los profesionales. Pero, para ello, son esenciales tiempo y recursos.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En el apartado anterior se ha comentado que la realización de investigaciones que ahonden en lo pretendido por este TFM es esencial. Pero, como se ha dicho, disponer de tiempo y recursos es vital y, precisamente, la realización de este TFM se ha visto bastante limitada a la hora de contar, sobre todo, con tiempo suficiente para poder llevar a cabo un trabajo más minucioso.

En primer lugar, el trabajo se ha limitado al alumnado, sin contar con otros actores educativos que, evidentemente, juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS: profesores, padres...Ello implica que las percepciones sobre lo que acontece en el aula y en el contexto del educando se limitan a una única parte de quienes participan en el citado proceso.

En segundo lugar, también se podía haber ampliado el estudio a alumnos de otras edades y, así, obtener una información más completa acerca de la evolución y/o cambios en las percepciones del alumnado para comprobar si la adquisición de valores democráticos es un proceso que varía y/o da sus frutos en un momento concreto o en otro.

En tercer lugar, una muestra poblacional de 133 alumnos, de tan sólo dos centros educativos y de una misma ciudad es limitada, con lo que la información obtenida de las encuestas no es extrapolable a lo que pueda ser la realidad de lo que ocurre en las clases de CCSS a escala más global.

En cuarto lugar, la complejidad de algunos de los ítems de cuestionario al que han debido responder los alumnos ha podido resultar un obstáculo para la correcta comprensión de lo que en ellos se trataba de expresar. Algunas de las afirmaciones resultaban complicadas tomando en cuenta la edad del alumnado; sobre todo, para chicos y chicas de 2º o 3º de ESO.

En último lugar y, unido a lo anterior, el tiempo ha resultado una limitación decisiva para que los alumnos pudieran comprender mejor lo que los ítems expresaban. En efecto, la realidad escolar donde el tiempo es un recurso que escasea para todo lo que prevén los programas no ha permitido que los profesores o, yo mismo, hubiéramos explicado, en profundidad, el contenido de unos cuestionarios

que requerían una lectura pausada y reflexiva. De ahí que las respuestas obtenidas puedan ofrecer una percepción distorsionada respecto a la que realmente tienen quienes han sido encuestados.

En lo que se refiere a la prospectiva, en relación a lo mencionado respecto a las limitaciones de este TFM, las ideas en torno a cómo mejorar este trabajo son tres.

En primer lugar, ampliar la muestra poblacional a todos los niveles de la Educación Secundaria para obtener datos más completos con una perspectiva sobre todo el proceso.

En segundo lugar, interpelar a otros actores que juegan un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, como pueden ser profesores o, incluso, padres.

En tercer lugar, ampliar el campo de estudio a niveles geográficos más amplios como pueden ser la comarca, la provincia u otros entes territoriales superiores.

Y, en último lugar, sensibilizar a los centros y a las autoridades educativas sobre la pertinencia e importancia de este tipo de estudios para que, por una parte, se hagan y, por otra, para que, al llevarlos a cabo, se realicen de un modo que se les dedique el tiempo y los recursos necesarios.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: teaching towards a just society. *Educational philosophy and theory*. 44(10), 1073-1079.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 13, 41-44. Recuperado en file:///H:/2014-2015/UNIR%20TFM/MASTER%20EN%20SECUNDARIA/TFM%202015/BIBLIOGRAF%3%8DA/PARTICIPACI%3%93N/CONSTR%20SOCIAL/CARRERA%20Y%20MAZZARELLA.pdf

Constitución Española. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp.43-61. Recuperado en file:///H:/2014-2015/UNIR%20TFM/MASTER%20EN%20SECUNDARIA/TFM%202015/BIBLIOGRAF%3%8DA/PARTICIPACI%3%93N/CONSTR%20SOCIAL/CONSTR%20SOCIAL.pdf

Decreto 175/2007, de 16 de octubre. En el Boletín Oficial del País Vasco, núm. 218, de 13 de noviembre de 2007.

Delors, J. (1996). Capítulo 4: Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.

Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT) (2014). *Datos estadísticos de Durango*. Recuperado en http://www.eustat.es/municipal/datos_estadisticos/durango_c.html#axzz3XP848fCE

Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado en <https://books.google.es/books?id=yKWrt2JqmIWMc&pg=PA73&dq=LA+VIDA+EN+LAS+AULAS+adaptaci%C3%B3n+a+la+escuela+y+a+la+sociedad&hl=es&sa=X&ei=ZJX1VP31D8v5UMKoguAF&ved=oCCAQ6AEwAA#v=onepage&q=LA%20VIDA%20EN%20LAS%20AULAS%20adaptaci%C3%B3n%20a%20la%20escuela%20y%20a%20la%20sociedad&f=false>

Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 306, de 22 de diciembre de 1979.

Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, 4, 59-76.

Merchán, F.J. (1992). Historia de los objetos próximos. *Investigación en la escuela*, 17, 101-102.

Merchán, F.J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia* (Tesis doctoral). Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24140>

Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 33-51.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.

Parker, W.C. (2008). Capítulo 5: Knowing and doing in democratic citizenship education. *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge. Recuperado en:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_aKPAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=TEACHING+DEMOCRACY+ACCESS+TO+A+NON+IDIOTIC+EDUCATION&ots=OSsZUNh8Bh&sig=3iQKSu-IQnUF_69Np7VnrhD4Xsc#v=onepage&q=TEACHING%2oDEMOCRACY%2oACCESS%2oTO%2oA%2oNON%2oIDIOTIC%2oEDUCATION&f=false

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. En el Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 394, de 30 de diciembre de 2006.

Velasco, J.A. y Alonso de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 42, 461-470. Recuperado en: <file:///H:/2014-2015/UNIR%20TFM/MASTER%20EN%20SECUNDARIA/TFM%202015/BIBLIOGRAF%3%8DA/PARTICIPACI%3%93N/EDUC%20DIALOGICA%202.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

10. ANEXOS

Anexo I: Cuestionario utilizado para la recogida de datos:

Cuestionario

Estimado alumno/alumna, me dirijo a ti para pedirte que colabores conmigo, a través de tus respuestas, para que yo pueda hacer una investigación y, así, finalizar el máster que estoy cursando para poder ser profesor.

Para ello, te pido que respondas al cuestionario que he formulado para obtener información acerca de tu opinión y experiencias sobre qué es **la democracia** y cómo se trabaja su aprendizaje en las clases de Ciencias Sociales (“Geografía”, “Historia” y, si se impartiera, en “Educación para la Ciudadanía”).

Este cuestionario no sirve para **calificar nada o poner ninguna nota**; el objetivo es obtener datos para llegar a unas conclusiones sobre tu manera de participar en (la) sociedad de manera democrática, y cómo la escuela te ayuda a prepararte para ello. Por ello, te pido que tus respuestas sean sinceras y reflejen, así, la realidad.

Los datos recogidos serán tratados con total discreción, y conservando el **anonimato** de quien ha respondido a las preguntas.

En cualquier caso, la realización de este cuestionario es voluntaria, con lo que te puedes negar a realizarla.

Muchas gracias por tu ayuda.

Notas:

En las preguntas donde haya respuestas graduadas, la escala está numerada del 1 al 4.

1= Totalmente en desacuerdo.

2= Bastante en desacuerdo.

3= Bastante de acuerdo.

4= Totalmente de acuerdo

DATOS DEL ENCUESTADO

Edad:

Sexo: Varón / Mujer

Curso:

Centro: Público / Privado

¿QUÉ ES LA DEMOCRACIA?

Escoge la definición que para ti mejor explica qué es la democracia (sólo debes escoger una):

Marca con una X.

- Votar en las elecciones, y elegir a los políticos para que me representen en el parlamento.
- Cumplir con las obligaciones y ejercer los derechos que me corresponden como ciudadano.
- Tomar parte, de manera activa, crítica y responsable, en las decisiones que me afectan como miembro de la sociedad.
- Sistema político en el que el poder se alterna entre diferentes partidos políticos cada cierto tiempo.

LA DEMOCRACIA SE PRACTICA EN...

Gradúa del 1 al 4.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo).

Rodea el número con un círculo.

En los siguientes ámbitos las decisiones se toman de manera democrática y acordada...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| • La familia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La escuela | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La cuadrilla | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • El equipo de fútbol, baloncesto... del que soy miembro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • El parlamento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Otros (indica cuál) | 1 | 2 | 3 | 4 |

VALORES DEMOCRÁTICOS

Gradúa del 1 al 4.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo).

Rodea el número con un círculo.

Son valores democráticos...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| • Interés y preocupación por asuntos que afectan a la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Capacidad para analizar la información y la realidad de manera crítica | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Habilidad para el diálogo y la colaboración en solución de problemas | 1 | 2 | 3 | 4 |

- Capacidad de compartir la toma de decisiones con compañeros, padres, profesores, entrenadores, monitores... 1 2 3 4
- Capacidad de obedecer a lo que decidan quienes realmente están preparados para decidir asuntos importantes (profesores, gobernantes, padres...) 1 2 3 4

DEMOCRACIA Y VALORES DE MOCRÁTICOS A TRAVÉS DE LAS CCSS

Gradúa del 1 al 4.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo).

Rodea el número con un círculo.

En las clases de Ciencias Sociales...

- Aprendo qué es la democracia y cuáles son los sistemas políticos de distintos países del mundo 1 2 3 4
- Aprendo qué son los valores democráticos 1 2 3 4
- Pongo en práctica los valores democráticos 1 2 3 4
- Trabajo en grupos cooperativos 1 2 3 4
- Trabajo de manera individual 1 2 3 4
- Trabajamos a través de *sketches*, simulaciones, juegos de rol... 1 2 3 4
- Comparamos situaciones actuales con hechos históricos 1 2 3 4
- Tomamos decisiones compartidas junto con el profesor para organizar nuestro trabajo diario 1 2 3 4
- Las CCSS no se pueden aprender a través de trabajos en grupo 1 2 3 4
- En CCSS no son posibles clases prácticas como en otras asignaturas 1 2 3 4

LAS CCSS PARA LA VIDA REAL

Gradúa del 1 al 4.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: bastante de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo).

Rodea el número con un círculo.

- Lo que aprendo en las CCSS me sirve para entender mejor los cambios sociales que ocurren en nuestro entorno y en el mundo 1 2 3 4
- Las CCSS me ayudan a adquirir valores democráticos 1 2 3 4
- Las CCSS se basan en memorizar fechas, datos y sucesos históricos 1 2 3 4
- Es difícil relacionar lo que aprendo en CCSS con lo que es la vida real 1 2 3 4