

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO RETO PARA UNA NUEVA SOCIEDAD. UN ESTUDIO EN EL CEIP ANA MARIA MATUTE (DOS HERMANAS, SEVILLA)

María Rojas Jiménez

Curso académico: 2017/2018



Tutor: Francisco F. García Pérez.

Dto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla.

RESUMEN

El concepto de ciudadanía está en proceso de transformación continua. La evidencia de cambios sociales muy importantes hace necesario adaptar los sistemas educativos a estas nuevas exigencias. Los contenidos curriculares y los modelos didácticos son protagonistas de esta tarea. Este trabajo trata de responder a la cuestión de si el sistema educativo actual está preparado para ello. La idea es buscar la respuesta en la Educación Infantil, ya que constituye el primer eslabón donde comenzar a replantearse las modificaciones necesarias para potenciar una Educación para la Ciudadanía que responda a esta prioridad de adaptación de las personas al modelo social de nuestro presente y próximo futuro .

Para ello se investiga un grupo de alumnos de cinco años, donde se busca la existencia de seis valores básicos, que sean el cimiento de la construcción de esta nueva ciudadanía planetaria: Autonomía, Responsabilidad, Respeto, Igualdad y Diversidad, Relación y Comportamiento Social y Participación. Esta investigación se desarrolla en el medio escolar y en el familiar.

De las conclusiones obtenidas se deduce que estamos en el momento idóneo para abordar el reto de propiciar una alternativa educativa al modelo vigente.

Palabras Clave:

Educación para la Ciudadanía; Educación Infantil; Modelos didácticos; Sistema de valores;

Innovación Pedagógica

ABSTRACT

The concept of citizenship is constantly changing. The evidence of quite important social changes makes it necessary for educational systems to adapt to the conditions of this new context. Curricular contents and educational models are the focus of this task. This dissertation will strive to answer the question if the current educational system is ready for it. The idea is to look for the answer in Child/Childhood Education, as it represents the first step where we can start reassessing the necessary changes to foster the kind of Citizenship Education which can meet this priority of adapting persons to the social model of our present and near future.

That is why this research is centred around a group of five-year-old pupils, searching for the presence of six basic values, which will be the foundations to build the new World Citizenship – Autonomy, Responsibility, Respect, Equality and Diversity, Relation and Social Behaviour, and Participation. This research takes place in a school and family environment.

From the obtained results we can conclude that this is the right moment to accomplish the challenge of favouring an educational alternative to the current model.

- Keywords:

Citizenship Education; Childhood Education; Educational Models; System of Values;
Pedagogical Innovation

ÍNDICE

1.Introducción.....	página 1
2.Marco teórico	
2.1.Concepciones de ciudadanía.....	página 3
2.2.Modelos de ciudadanía en el currículo.....	página 4
2.3.La importancia de un modelo didáctico alternativo como referencia.....	página 8
2.4.El reto del sistema educativo ante una nueva sociedad.....	página 9
2.5.Necesidad de una reforma educativa.....	página 9
2.6.Comenzar desde los cimientos: la Educación infantil.....	página 12
3.Objetivos y Metodología	
3.1.Objetivos	
3.1. a Problema planteado y objetivos del trabajo.....	página 13
3.2.Metodología	
3.2. a Población de estudio.....	página 14
3.2. b Variables de estudio (sistema de categorías).....	página 15
3.2. c Instrumento de recogida de datos	página 18
3.2. d Análisis de datos... ..	página 19
4.Resultados	
4.1.Distribución de la muestra por sexos.....	página 20
4.2.Presentación de conductas observadas en indicadores	página 21
4.3.Presentación de conductas observadas para cada una de las categorías.....	página 23
4.4.Comparación por sexos de conductas observadas tanto para los indicadores como para las categorías analizadas... ..	página 28
4.5.Comparación de las valoraciones de las categoría en el medio escolar y familiar	página 33
4.6.Presentación de las valoraciones globales de cada categoría analizada	página 33
4.7.Comparación de las valoraciones globales obtenidas para cada categoría	página 34
5.Discusión	página 35
6.Conclusiones.....	página 38
7.Bibliografía	página 40

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Entre las tareas más apasionantes de la acción pedagógica, está la de ayudar a construir los cimientos de la formación de las personas. Para ello es necesario establecer una base firme que tenga un desarrollo transversal y que aparezca desde el primer contacto de cada niño/niña con el sistema educativo. Esta tarea debe preceder a toda otra labor educativa, porque para poder desarrollar las posibilidades de la persona, es necesario antes aprender a ser persona, a integrar los valores esenciales de nuestra humanidad y a asentar toda nuestra formación posterior en una estructura sólida de personalidad, capaz de potenciar nuestras capacidades, de adquirir nuevas competencias y de interrelacionarnos con nuestros semejantes, pero siempre desde el marco de la adecuación al respeto a los derechos y deberes de todos, y a la responsabilidad en el ejercicio de estos. Todo el proceso educativo tiene como finalidad que el desarrollo personal esté en función de la sociedad en la que vivimos. La educación tiene, por tanto, un componente “comunitario” y “social”. Es en este sentido, como la ciudadanía se convierte en el más básico contenido pedagógico y por ello es necesario adquirir una concepción precoz de ciudadanía, antes incluso que desarrollar otras tareas educativas.

La ciudadanía, tal y como la concebimos hoy día, es un concepto que arranca de las sociedades modernas, hacia finales del siglo XVIII. En un principio, la ciudadanía se vincula al desarrollo de las ciudades y en cierta medida al marco territorial del Estado-Nación. Todo ello viene propiciado por los procesos revolucionarios que ponen fin a la sociedad estamental y dan paso a una nueva sociedad de clases. La tendencia desde entonces es la extensión progresiva de los derechos de forma universal e igualitaria, lo cual ha supuesto duras confrontaciones y dificultades en la consecución de una sociedad que asumiera nuevos valores y los mantuviera equilibradamente en el tiempo. Por ello la ciudadanía no es un mero concepto, sino un proceso que ha sufrido una transformación continua, particularmente acelerada en las últimas décadas. Las modificaciones vertiginosas a las que se ha expuesto la convivencia social en este período, y de forma más acusada desde comienzos del siglo XXI, exige una remodelación de los modelos anteriores, en los distintos ámbitos de relación entre personas que se dan en nuestro medio. Los patrones tradicionales de familia, sociedad, Estado, representados en modelos de ciudadanía diversos (liberal, republicana, comunitarista...) han caído de forma convulsa recientemente. La globalización, la sociedad tecnológica, las formas de comunicación, han derrumbado los patrones tradicionales. Ha aparecido un nuevo marco de derechos y deberes. Los llamados derechos de cuarta generación, la aparición y crisis posterior de la sociedad del bienestar, los problemas medioambientales y de sostenibilidad de los recursos del planeta, la interconexión tecnológica, los pros y contras de la sociedad postmoderna que definen autores como Bauman (2006), son nuevos retos a los que se enfrenta nuestra sociedad. La ciudad no es ya solo urbe, sino el lugar donde asentar nuevas respuestas al profundo cambio que estamos viviendo.

Existe una relación probada entre educación-ciudadanía-democracia, que, aunque es conocida de lejos, no se comienza a plasmar hasta el siglo XX. Todos los estados, concedores de este poder influyente de la educación, tratan de trasladar al sistema educativo el conjunto de sus principios y valores, con el fin de promover un determinado tipo de ciudadanos. Esta finalidad puede ser noble, en el sentido de dotar con las mejores herramientas posibles la formación de futuros ciudadanos, pero también ha sido utilizada de forma peligrosa en el adoctrinamiento ideológico, o en la dirección de diseñar personas para una función específica de la comunidad (por ejemplo, la función productiva) o bien para satisfacer el interés de los grupos dominantes.

Pese a estos riesgos, la formación de nuevos ciudadanos es una tarea ineludible en la Educación. Y así tanto los contenidos educativos, que están incluidos en el currículo, como la forma pedagógica en que se realiza la tarea de educar, el llamado modelo didáctico, son elementos esenciales de dicha construcción.

El problema es más complejo, si se tiene en cuenta el cambio vertiginoso al que hacía alusión anteriormente. Una sociedad que trasciende las fronteras, que ha modificado sus sistemas de conexión y comunicación y que tiene patrones globalizadores. Y sin embargo, de forma paradójica surge una sociedad en la que se ha constituido una nueva cultura de pensamiento único, más cercana a una elaboración superficial y fragmentada del conocimiento que a una formación integral de la persona que estuviera basada en el pensamiento crítico y en la complejidad, para dar respuesta a los problemas actuales de nuestro mundo.

Así surge la pregunta fundamental que es el centro de este trabajo: ¿está preparado nuestro sistema educativo ante el reto de formar ciudadanos para la sociedad presente y futura?.

Responder a esta pregunta es ahondar en los principios y valores que sustentan nuestra sociedad. Conocer quiénes somos, qué pensamos y qué actitudes son esperables de nosotros, es la forma de saber si estamos preparados para enfrentarnos a nuevos modelos de convivencia. Una sociedad multicultural, multiétnica, globalizada, interconectada a nivel mundial, con nuevos valores culturales y que tiene serios problemas en la conservación de los recursos originales de nuestro planeta, es forzosamente una sociedad compleja. Resolver estos problemas, es probablemente la primera tarea de la educación actual.

En este trabajo se pretende indagar sobre la medida en que esta dimensión ciudadana de la persona aparece en las conductas y actitudes de los alumnos de Educación infantil.

Para ello en la primera parte del trabajo haremos un abordaje teórico del problema, tratando de conocer la realidad actual a través de profundizar en la forma en que los distintos modelos educativos han tratado de responder a todo ello. En la segunda parte del trabajo, para poder conocer esta realidad de forma práctica, vamos a acudir a los protagonistas esenciales de la práctica educativa: padres, profesores y alumnos. Investigar en ellos -a modo de estudio de casos en un centro escolar- la adquisición de los valores de una sociedad más justa, más democrática y que se acerque a las nuevas realidades sociales es la mejor forma de valorar el estado real de la cuestión.

El objeto complementario de este trabajo es señalar asimismo aquellos aspectos en los que se exige una adaptación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de ciudadanos para la sociedad actual y futura. Este hecho puede servir de base a reflexionar sobre los contenidos educativos necesarios y muy particularmente hacia nuevos modelos didácticos que garanticen una ciudadanía futura adaptada a las nuevas condiciones de nuestro mundo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Concepciones de ciudadanía.

El concepto de ciudadanía se vincula con las sociedades modernas, en concreto desde el siglo XVIII en el que las ideas de la Ilustración comienzan a dar protagonismo al ciudadano en detrimento del súbdito, lo cual se traduce en el desarrollo de los derechos personales y desemboca en los procesos revolucionarios de finales de dicho siglo.

Según Marshall (tal como lo cita Horrach, 2009), la ciudadanía consiste básicamente en la forma de pertenencia de los individuos a una determinada comunidad política. Esta forma es, al mismo tiempo, igualitaria y universalista. De manera que esta concepción supera las visiones de ciudadanía previas a la Edad Moderna.

No es que anteriormente no existiera el concepto de ciudadano, que ya aparece en las antiguas civilizaciones de Grecia y Roma, con sus consecuencias prácticas de la idea de comunidad, la participación en la vida política y social y el desarrollo del Derecho, sino que aún en este período la ciudadanía no se extiende al conjunto de la población y los distintos modelos que van apareciendo presentan un carácter evolutivo, que va a declinar profundamente en la época medieval donde llega a desaparecer casi por completo.

El desarrollo de la urbe contribuye a la revitalización del concepto de ciudadanía. La crisis de la sociedad estamental y el nacimiento de la sociedad de clases, muy particularmente a raíz de la Revolución Francesa con la aparición de las Declaraciones de Derechos del Hombre y del Ciudadano, permiten el acceso a los derechos civiles a todos los hombres, aun cuando los derechos políticos no llegaran a universalizarse en ese momento.

La idea de ciudadanía se ha vinculado fuertemente a la de nacionalidad por este nexo común que procede de las revoluciones modernas (Independencia de los Estados Unidos y Revolución Francesa), pero hoy día esta asociación está en revisión dada la complejidad de las sociedades contemporáneas (multiculturalidad, globalización, migraciones). Aparecen conceptos de ciudadanía supranacional que conviven con el resurgir de movimientos nacionalistas, chocando frontalmente entre sí, como expone Borja (2002).

También se ha ido produciendo una evolución notable en el desarrollo de los derechos, comenzando en primer lugar por los civiles, más tarde los políticos y a lo largo del último siglo los sociales y los llamados derechos de los pueblos que surgen a raíz de la II Guerra Mundial. Incluso hoy podemos hablar de los derechos de cuarta generación, asociados a la expansión de la sociedad tecnológica.

Siguiendo a Horrach (2009), los modelos de ciudadanía que surgen en nuestra historia más reciente, desde el comienzo de la Era Moderna hasta ahora, son:

- Modelo liberal. Basado en la libertad del individuo frente al Estado y el desplazamiento de la moral al ámbito privado mientras que en el campo público se reduce sólo al respeto a la legalidad. Su rasgo más destacado es el individualismo, que se expresa incluso en el campo de la participación política a través de los sistemas representativos. Hay vinculación de este modelo con el desarrollo del capitalismo. El Estado es neutral en cuestiones éticas.
- Modelo republicano. La libertad individual tiene como límite el vínculo con la comunidad, pues empieza a tener peso el valor de lo público. La igualdad pesa tanto o más que la libertad. La

justicia se enfoca hacia el ciudadano y se estimula la participación política. Es necesario formar a los ciudadanos, en base a principios democráticos.

- Modelo comunitarista. En este modelo la comunidad se sitúa por encima del individuo, lo cual empequeñece el concepto de libertad individual frente al bien común. El Estado no es neutral y se erige en defensor de la identidad comunitaria. El nacionalismo y el comunismo son variantes de este modelo.

- Modelo de ciudadanía diferenciada. Promueve la discriminación positiva a los sectores minoritarios más desfavorecidos, en pos de encontrar una igualdad colectiva. Si se eternizan estos mecanismos, pueden generar el efecto opuesto al que pretenden, pues de la equidad pueden pasar a la sobredimensión de la diferencia, generando la situación inversa a la de partida.

- Ciudadanía multicultural. También reconoce la diferencia, para poder equiparar en derechos al conjunto de la población. Se centra en tres aspectos, propios de las sociedades contemporáneas: grupos desfavorecidos, grupos de inmigrantes y minorías étnicas y religiosas, y por último minorías nacionales.

- Ciudadanía postnacional. Trata de responder a las sociedades actuales plurinacionales y pluriétnicas, aglutinando a los ciudadanos en torno a un marco constitucional y no a un origen territorial. Se enfrenta pues a las ideas nacionalistas y defiende un republicanismo universalista.

- Cosmopolitismo cívico. Trata de promover un sistema de derechos y deberes de carácter universal. Hoy día es complejo que los estados nacionales cedan su protagonismo para generar este modelo.

2.2 Modelos de ciudadanía en el currículo

La ciudadanía es un concepto cambiante a lo largo del tiempo, como acabamos de ver al hacer un breve recorrido histórico. También podemos constatar que el contenido de este término está sujeto a principios ideológicos. Y por último podemos señalar que la sociedad democrática, que surge en la Edad Moderna, centra sus fundamentos en el ciudadano como sujeto de desarrollo de los principios que sustentan a cada sociedad. Es así como ha aparecido la necesidad de educar a los ciudadanos en los principios y valores que cada comunidad ha sentido como propios. Estellés (2013) nos indica que puede establecerse una relación entre educación, ciudadanía y democracia, algo que trataremos de profundizar a lo largo de este Trabajo Fin de Grado.

A partir de lo dicho hasta ahora, se puede destacar que la formación de los ciudadanos en los valores y fundamentos que ha desarrollado cada sociedad ha sido una preocupación notable desde siempre. Es cierto, que en distintas épocas, este interés ha tenido un carácter muy diferenciado que ha podido pasar desde la mera aplicación de la ley, a su difusión documental o más recientemente a la incorporación de sus contenidos en el contenido educativo que se ha distribuido al conjunto de los ciudadanos.

Los procesos revolucionarios de finales del siglo XVIII comienzan a presentar el conjunto de derechos y deberes de los ciudadanos. La caída de la sociedad estamental del Antiguo Régimen da paso a una nueva sociedad moderna, donde comienzan a extenderse poco a poco las ideas de democracia, libertad e igualdad. Este proceso ha sido de instauración progresiva y lenta durante los últimos doscientos años y aún hoy está en fase de construcción definitiva.

La mencionada necesidad de difusión de los contenidos que configuran el marco de derechos y deberes de los miembros de una sociedad, no llegará hasta mediados del siglo pasado, cuando puede comenzar a formularse una relación entre la Educación y la difusión de estos contenidos de forma universal. Esto ocurrirá gracias a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).¹

De hecho a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, prácticamente todos los países han ido incorporando en su currículo contenidos relacionados con la difusión de los valores ciudadanos que han considerado esenciales, tal como nos demuestran Romero y Estellés (2015). Ciertamente no siempre y no todos, se han aproximado a las ideas expresadas en la referida Declaración. En concreto en nuestro país, el régimen franquista utilizó al sistema educativo para extender ideológicamente las bases de su pensamiento totalitario. Así por ejemplo, incorporó una asignatura de Formación del Espíritu Nacional que se extendió tanto en la Universidad, como en el Bachillerato donde llegó a constituirse como asignatura obligatoria hasta los comienzos de la democracia. Esta asignatura sustentaba los principios ideológicos del Régimen y fue uno de los más claros ejemplos de utilización partidista y sectaria de la educación.

Tras la Constitución de 1978, se produce un cambio importante en nuestra sociedad. La llegada de la democracia, la posibilidad de confrontar opciones plurales y diversas, y la concepción de un sistema educativo más abierto permiten diversos cambios legislativos que sientan las bases para el futuro de una Educación para la Ciudadanía. En concreto, en el período de la transición y los primeros años de la reinstauración de la democracia, comienzan a aparecer contenidos de educación cívica en el currículo escolar, que más tarde se vieron reflejados en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo -LOGSE, 1990-, la cual va a conferir importancia a los contenidos transversales, entre ellos la formación de ciudadanos para una sociedad nueva y emergente. Es obvio, que en estos primeros momentos, el contenido de Educación Ciudadana es aún muy limitado y la transversalidad aparece en el conjunto del currículo escolar, por lo que podemos hablar inicialmente sólo de un tímido comienzo.

Conviene señalar que el principal impulso para incluir la Educación para la Ciudadanía en el currículo, proviene de la Unión Europea que en el año 2002 establece la recomendación de incluir la educación para la ciudadanía democrática en un lugar prioritario en la reforma y ejecución de las políticas educativas.²

Así en cumplimiento de las directrices emanadas de la Unión Europea para todos sus estados miembros, el Estado Español a través de la Ley Orgánica de Educación -LOE, 2006-, impulsó la incorporación de la Educación para la Ciudadanía como disciplina específica. Ya en su preámbulo, la LOE introduce la premisa de que esta disciplina trata de responder a la formación de ciudadanos democráticos como un fin. Así se incorporó la asignatura de Educación para la

¹ Es precisamente el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el que formulará el derecho de todo hombre a la educación, y en su artículo 26.2 especifica que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”. No puede haber mejor lazo que este artículo, para establecer la relación definitiva entre el sistema educativo y la formación universal y primordial de todos los hombres como ciudadanos.

² Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros de la Unión Europea a los Estados miembros, relativa a la educación para la ciudadanía democrática. (Adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros).

Ciudadanía de forma obligatoria en la Educación Secundaria Obligatoria, a partir del año 2007. Un año más tarde se incorporó también al tercer ciclo de Educación Primaria, y a la vez se fue desarrollando como materia transversal en los dos ciclos anteriores de Primaria. Aparece aquí un nuevo enfoque, que combina la inclusión como disciplina independiente con la consideración como materia transversal, en distintas etapas escolares. Este hecho, como afirma Bolívar (2008), supone un paso adelante pues “frente a la propuesta de transversalidad como única posibilidad de la LOGSE que quedó como una tarea de todos y de nadie, al no determinar tiempos y responsabilidades, parece una iniciativa laudable establecer un área y materia dedicada específicamente al cultivo de esta dimensión”. Como afirma este mismo autor, no fue éste el único hito que incluyó la LOE, en pro de la reafirmación de la educación ciudadana como objeto prioritario de las políticas educativas. En efecto, y si cabe de mayor relevancia aún, fue el establecer entre las ocho competencias educativas básicas, la competencia social y ciudadana, “que agrupa aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora”.

La instauración de esta asignatura fue muy controvertida, dada la resistencia de sectores conservadores (muy en particular del Partido Popular) y de la propia Iglesia, a su puesta en marcha. Se desataron campañas de objeción de conciencia por parte de algunos padres con resultados dispares en los Tribunales de Justicia, así como un desarrollo desigual en las distintas Comunidades Autónomas.

Finalmente la asignatura desapareció como tal en la LOMCE (2013), promovida por el gobierno del Partido Popular, aunque varias comunidades autónomas de distinto signo político al del gobierno de la nación, han mantenido sus contenidos curriculares, mediante diversas adaptaciones.

Pero, independientemente de este trayecto cronológico, es de mayor interés profundizar en el contenido curricular y en el modelo didáctico, como vehículos imprescindibles en la formación ciudadana de nuestros alumnos.

El estudio del currículo puede aproximarnos tanto a comprender los valores y objetivos legitimados por el sistema educativo, como la aproximación a la realidad práctica vivida en las aulas. Los enfoques curriculares funcionalista (que responde a que el sistema educativo debe servir a las exigencias de las sociedades industrializadas) e historicista (en los que priman los intereses de los grupos sociales dominantes) no son capaces de abordar la actual situación de una sociedad mundial donde empiezan a borrarse las fronteras del Estado-Nación, sociedad globalizada en sus más diversos aspectos y con sistemas de intercomunicación e interconexión crecientes. Surge así una perspectiva nueva, donde puede aparecer una perspectiva de estandarización mundial de los currículos nacionales (isomorfismo). Aparece la necesidad de incluir en el currículo escolar contenidos relacionados con la formación de ciudadanos democráticos, que se basen en promover una inteligencia crítica de las personas sobre el entorno que les rodea (entorno que ya no es sólo físico, dada la interconexión previamente señalada) y el análisis de los principales problemas que se presentan en nuestra sociedad actual.

Analizando el contenido curricular de la Educación para la Ciudadanía en nuestro país, podemos entender que el enfoque aparentemente integrador se diluye en una práctica más bien disciplinar, con contenidos organizados en torno a bloques temáticos, con carácter marcadamente académico y conceptual, que se centra en un aprendizaje que desproblematiza la realidad presente y da valor al asentamiento de verdades extraídas de un análisis del pasado

que se considera asentado. Incluso en el análisis de nuestro currículo realizado por Estellés (2012), se puede objetivar el escaso desarrollo de los fines educativos que, pese a ser abiertos y aparentemente flexibles, no encuentran respuesta en los contenidos referidos. Para confirmar este análisis basta leer los textos legislativos que establecen las enseñanzas mínimas tanto en Educación Primaria³, como en Educación Secundaria Obligatoria⁴ introducidos por la LOE y modificados posteriormente ya bajo la influencia política del gobierno conservador del Partido Popular⁵, de modo que se pueden extraer algunos datos que serían descriptivos de los fundamentos curriculares: enfoque por competencias y enfoque hacia una ciudadanía global. Esta orientación, que podría ser útil para conseguir un resultado integrador, se deshace después al presentar los contenidos de una forma desagregada y compartimentada en distintos bloques dispersos en las diferentes áreas.

Se echa de menos, por tanto, la potenciación de un pensamiento crítico, alejado de contenidos cerrados y que sepa enfrentarse a problemas globales de una forma compleja e integral.

Tiene sentido en este contexto responder a las preguntas que propone García Pérez (2015) en su propuesta de educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo:

“¿Prepara la educación actual a los alumnos y alumnas para enfrentarse a los problemas del mundo en el que viven? ¿Es posible otra educación que forme mejor a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos? ¿Podría transformarse la escuela para responder a los nuevos requerimientos educativos?”.

En sus mismas respuestas se pone el dedo en la llaga sobre la importancia y la necesidad de dar un giro radical a la educación actual.

Así frente a los graves problemas de un mundo globalizado (desigualdad en la distribución de los recursos, la degradación de las tierras cultivables, la deforestación, el agotamiento de las fuentes de energía, la extinción de especies, el cambio climático y la insostenibilidad de nuestro sistema económico, entre otros muchos) no hay una respuesta educativa que forme ciudadanos para participar en la gestión de estos asuntos y participen activamente en su solución.

La educación escolar mantiene una orientación academicista y elude la complejidad de una visión de los problemas del mundo actual. En este sentido, la educación convencional se aleja de la realidad social y pierde la conexión con los conflictos sociales y ambientales predominantes de nuestro tiempo, para quedarse en una mera transmisión de contenidos fragmentados y cerrados, que no responden a las necesidades expuestas.

Para valorar si la escuela puede ser transformadora del sistema social, es necesario entender que independientemente de su función como reproductora del sistema social dominante, también tiene espacio para proporcionar alternativas que hagan posible otro tipo de educación con nuevas soluciones. Así surgen posibilidades innovadoras, como preparar a los alumnos para afrontar lo incierto con una perspectiva nueva que se diferencie de la cultura dominante, que promueva estrategias en lugar de programaciones cerradas y que nos ayude a acceder al conocimiento mediante procesos de investigación e indagación, en lugar de asumir certezas y verdades cerradas en torno a la interpretación del mundo. (García Pérez , 2015).

³ R.D. 1513/2006 de 7 de Diciembre

⁴ R.D. 1631/2006 de 29 de Diciembre

⁵ R.D. 1190/2012 de 3 de Agosto

2.3 La importancia de un modelo didáctico alternativo como referencia

Con respecto al modelo didáctico (García Pérez, 2000a) es fácil constatar que el modelo didáctico tradicional sigue enraizado en nuestro sistema educativo. Ciertamente se han revestido las formas y los contenidos curriculares de la época predemocrática en nuestro país. Pero la forma de educar tiene aún bases muy asentadas en este modelo: contenidos fragmentados en disciplinas, de carácter acumulativo, enciclopédico y axiomático. No existe participación ni conciencia crítica. La metodología se nutre del papel de experto del profesor que transfiere conocimientos a los alumnos.

Dado que este sistema tradicional ha sido tantas veces tachado de arcaico, ha surgido en su evolución otro modelo didáctico, basado en los conocimientos técnicos, de ahí su reconocimiento como modelo tecnológico. Aparece un ligero declive del anclaje disciplinar, que empieza a combinarse con actividades vinculadas particularmente a algunos temas sociales y ambientales, entre otros (sistema dual). Esta alternativa tecnológica promueve no solo contenidos conceptuales sino también habilidades y capacidades que se evalúan de forma objetiva, utilizando también en este sistema de evaluación la observación e incluyendo asimismo las actitudes como objeto de valoración. Se fundamenta en la programación, en la fundamentación en objetivos, en la combinación de conceptos y actividades y en la evaluación objetiva entre otros. Es por tanto un modelo racional-instrumental.

Otra reacción al modelo tradicional es el modelo didáctico espontaneísta-activista, de inspiración en las teorías de Rousseau y Piaget, y que se basa en el descubrimiento por el alumno de la realidad, a través de sus experiencias con el entorno y basándose en su propio interés. Carece pues de una programación definida y rígida, pues las actividades son muy abiertas y flexibles. Los contenidos conceptuales son desplazados por la actitud de observación y descubrimiento del entorno, marcado sobre todo por la valoración de los procedimientos y las actitudes del alumno. El centro del proceso educativo se traslada al alumno. Se caracteriza por la no intervención y pone su acento en el aprendizaje “natural” como modelo a seguir. Su mayor hándicap es su tendencia idealista y casi utópica, que se traduce en que en la influencia cultural y las desigualdades sociales pueden incrementar esta brecha social.

Ninguno de estos tres modelos responde en su conjunto a los retos actuales de una sociedad en pleno proceso de cambio. Una sociedad más global, más compleja, donde los problemas no se pueden abordar de forma independiente, sino que se necesita una visión integral del mundo, una concepción planetaria de nuestra sociedad. Este concepto de educación planetaria emerge como un nuevo itinerario a recorrer por el sistema educativo.

Es pues necesario seguir buscando modelos didácticos alternativos, que superen las limitaciones comentadas en los ya referidos anteriormente, tal y como propone García Pérez (2000b). En ese sentido quiero hacer mención al Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela. Se caracteriza por enriquecer el conocimiento del alumno de forma progresiva hacia una visión más compleja y crítica. Este conocimiento escolar es de carácter integrado y se nutre por un lado de contenidos disciplinares, por otro del análisis de problemas sociales y medioambientales, y por otro de conocimientos metadisciplinares que constituyen una determinada visión del mundo y que está enlazado con el llamado currículum oculto. La metodología didáctica es un proceso de investigación escolar, que lleva a cabo el alumno con ayuda del profesor. El papel del alumno es importante, pues se tienen en cuenta sus ideas y se estimula su participación a lo largo del proceso.

2.4 El reto del sistema educativo ante una nueva sociedad

Llegamos así a un punto de extraordinario interés, como es el cuestionarnos si la educación impartida en la escuela responde o no a la formación de ciudadanos para nuestro mundo actual, tal como nos expone el propio García Pérez, junto con De Alba, en un artículo de gran calado (2008).

La globalización, la expansión de las tecnologías de la información y la creciente urbanización del planeta (con menoscabo de los ecosistemas originales) serían los problemas más básicos y generalizados de nuestra sociedad actual, y que no afectan de modo local sino a nivel mundial.

La respuesta inicial de la sociedad actual ha sido la aparición de una cultura de la superficialidad, simplificadora y basada en un pensamiento “único” que sostienen las corrientes neoconservadoras dominantes en los países desarrollados. Surgen así modos y formas de vivir propios de esta sociedad: el consumismo, el individualismo, el detrimento de la comunicación personal por una cultura de comunicación cibernética...y todo ello en un mundo globalizado e interconectado que dan lugar a la expansión mundial de este modelo.

¿Qué puede hacer la escuela ante esta situación? En primer lugar podría reconocer la incapacidad del modelo escolar dominante (aún basado en el modelo tradicional) para acercarse a esta realidad. No se puede luchar frente a una cultura de la superficialidad, por la vía de imposición de una cultura muy alejada de las pautas de nuestros alumnos. Aún más difícil parece acercar a los alumnos a un pensamiento complejo que se enfrente a los problemas reales de este mundo. Ni la metodología basada en la fragmentación en disciplinas, ni los intentos de proyectos transversales han conseguido hacer avanzar un proyecto de educación para la ciudadanía que prepare a nuestros alumnos a situarse en la problemática que hemos referido y que se base en la participación y la asunción de valores democráticos. Y hablamos no tanto de lo que se entiende hoy como democracia en el sentido de dejar todas las decisiones en manos de unos pocos representantes, sino de promover una inclusión social crítica de todos los ciudadanos en todos sus ámbitos de pertenencia: familia, mercado, comunidad, sociedad mundial...

2.5 Necesidad de una reforma educativa

Edgar Morin (2001) propuso una reforma educativa basada en siete principios, que de modo más o menos concreto podemos esbozar de la siguiente manera:

- La educación debe promover un pensamiento que lleve a un conocimiento global y democrático.
- El conocimiento escolar debe ser abordado desde una perspectiva relativista y crítica. No existe el conocimiento escolar cerrado y completo.
- La orientación educativa debe dirigirse al tratamiento de problemas globales de nuestro mundo, promoviendo una inteligencia general con un abordaje complejo y globalizador.
- La educación del futuro debe integrar la unidad de la complejidad humana en sus distintas expresiones. Así por ejemplo, es necesario integrar los conocimientos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, tal y como el pensamiento griego lo formuló en su día.
- Educar es preparar para un mundo incierto e inesperado, lejos de las certezas propias del pensamiento dominante.

- Más que programas que repiten acciones para superar objetivos y que se bloquean si aparece un hecho inesperado, es necesario aprender a utilizar estrategias que permitan afrontar el riesgo de la incertidumbre.

- La educación para un mundo como el nuestro que ha traspasado las fronteras locales para interactuar a nivel mundial, debe tener como finalidad básica el desarrollo de una ciudadanía con identidad planetaria que inculque sentimientos de solidaridad y responsabilidad entre todos ellos.

Como respuesta a esta necesidad de plantear una gran reforma educativa adaptada a nuestro momento histórico, se puede entender que la educación para la ciudadanía es un cimiento básico de dicho proyecto. Y en este sentido hablamos de una ciudadanía planetaria, que supere los límites nacionales, que supere los ámbitos educativos convencionales y que supere los límites entre educación formal, no formal e informal. Hablamos así de una educación para la ciudadanía con un enfoque educativo basado en el pensamiento complejo, que exceda del conocimiento cerrado convencional, que se enfrente a los principales problemas sociales y medioambientales de nuestro mundo y que se articule en torno a la participación y la progresión de los valores democráticos. Todo ello no cabe en el estrecho margen de un espacio del currículo escolar y debería ser presentada de forma progresiva, desde planteamientos sencillos hacia planteamientos más complejos, a lo largo de las distintas etapas educativas y por extensión hasta llegar a abarcar otros ámbitos extraescolares a lo largo de la vida. La labor de un profesor consistiría en aportar el conocimiento disponible y su visión educativa sobre problemas reales que estén centrados en el interés de los alumnos y que sean susceptibles de recibir aportaciones por parte de ellos. Para ello ayudaría el modelo didáctico de Investigación en la Escuela que ya hemos descrito previamente. Esta nueva forma de educar ayudaría a combatir el pensamiento simplificador imperante, ayudando a los alumnos a trabajar desde sus propias ideas y con una visión crítica que estimule una actitud participativa. Es obvio, que una reforma de este calado debería empezar por una formación del profesorado que haga posible encarnar las tesis reformadoras de esta propuesta alternativa.

Surge así la necesidad, siguiendo a Moreno (2013a), de que el centro de esta reforma sea la formación de los alumnos en una ciudadanía planetaria (extendiéndose más allá incluso de lo que hasta ahora se ha llamado ciudadanía democrática) y que abarca distintas dimensiones: la personal, la local, la regional y la global. Así hace suyos los siguientes supuestos:

- Educar en una cultura ciudadana, global, sistémica, solidaria y sostenible.
- Educar en una cultura de relación que valore la diversidad y que se enfrente a las culturas dominantes que promueven desigualdad, intolerancia, injusticias o violencia.
- Educar ciudadanos comprometidos que participen críticamente del mundo que les ha tocado vivir.

El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) asume como modelo didáctico el Modelo de Investigación en la Escuela desde el referido supuesto de una ciudadanía planetaria y lo hace desde una triple perspectiva, tal como expone García Pérez (2000b):

- Perspectiva evolucionista y constructivista del conocimiento:

Esto quiere decir que no existe un conocimiento absoluto y cerrado. Todo significado es una construcción individual y social, relativa a un tiempo y espacio determinado. El conocimiento surge como respuesta de búsqueda frente a un problema dado y gracias

a la conjunción de factores internos personales o sociales (creencias, intereses...) con otros factores externos que provienen de otras personas o comunidades. Es necesaria una perspectiva compleja que abandone los criterios racionalistas puros por otros que expresen la multiplicidad conceptual (el conocimiento así no es estático sino que puede evolucionar en el tiempo).

- Perspectiva sistémica y compleja del mundo:

Establece que las ideas y la realidad deben ser concebidas como un “sistema” que se pueden analizar de una forma compleja, tanto por los elementos que la componen, como por su interacción entre ellos, como por su organización y los posibles cambios a los que pueden someterse. O sea, el conocimiento sobre esta realidad no está fragmentado ni es rígido, por lo que se impone una visión más generalista de los problemas que abordarlos de una forma muy especializada y compartimentada. Ciertamente es que determinados conocimientos especializados pueden ayudar en determinado momento, pero no valen para hacer frente a problemas complejos o situaciones imprevistas. El conocimiento generalista entronca más con el pensamiento humanista-filosófico mientras que el saber especializado, tan dominante en la cultura contemporánea, se relaciona más con el pensamiento científico-técnico. En la educación puede señalarse la crisis de esta última visión simplificadora de la realidad, presentándose de forma emergente un nuevo abordaje del conocimiento como método integrador y sistémico, más próximo a la realidad tal cual es.

- Perspectiva crítica de la sociedad y de la enseñanza:

Expone como principio básico que las ideas y las conductas de las personas no son neutrales. Por ello no basta sólo abordar el conocimiento como un proceso de construcción de significados complejos, sino que además hay que contar con una perspectiva crítica que relaciona los intereses con el conocimiento. Visto así el conocimiento responde a un interés de la persona y a su forma de ver el mundo, según edad, sexo, clase social, entorno, etc. Es por tanto necesario abordar el conocimiento desde posibilidades alternativas, contrarias al pensamiento dominante y en este sentido la educación puede contribuir a tener una conciencia social crítica, contraria a principios hegemónicos y que contribuya a estimular un interés emancipador que promueva la autonomía y libertad de la propia razón frente a las imposiciones sociales predominantes. Esto contribuye a la superación de una democracia formal hacia una verdadera cultura democrática, que fomente la participación de los ciudadanos, a lo cual contribuye una formación construida desde la propia posición personal.

Quedaría pues de este modo, concretada una propuesta innovadora que, partiendo de los principios de Morin y con una concepción de educación planetaria, haría posible un giro en la orientación educativa, para responder a las necesidades más visibles de nuestra realidad actual.

Nos resta pues preguntarnos si en la situación de la educación escolar actual, se dan las circunstancias necesarias para promover este cambio, teniendo en cuenta que la fundamentación del sistema educativo actual se mantiene en torno a esquemas convencionales de adquisición del conocimiento guiado y dirigido (pese a algunos avances de las corrientes constructivistas, que particularmente en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria han podido contrarrestar parcialmente esta valoración). La transversalidad, el fomento de la educación en valores e incluso la inclusión de la Educación de la Ciudadanía en el currículo son tímidos pasos para este cambio, frente al peso de un modelo didáctico tradicional y mayoritario.

2.6 Comenzar desde los cimientos: la Educación infantil

Como refiere Tonucci (2006), los niños y las niñas no son futuros ciudadanos, sino ciudadanos de este momento. Son personas titulares de derechos y el conocimiento se integra en la persona desde las primeras etapas de la vida. Si queremos conocer el nivel democrático de un país, bastaría mirar sus escuelas infantiles.

Por tanto, si hemos convenido en la necesidad de una escuela nueva, basada en la adaptación a una nueva sociedad y con nuevos valores, parece necesario que atendamos en primer lugar al origen de la persona. El propio Tonucci define que la auténtica democracia empieza a los tres años. Yo incluso me atrevería a decir que aún antes, pues la influencia del entorno, y muy particularmente el familiar, van construyendo los primeros pasos del conocimiento de la persona.

Si queremos incidir en la formación de nuevos ciudadanos, es fundamental hacerlo desde los primeros pasos. La responsabilidad del sistema educativo, es pues recoger sus primeras experiencias, partir de este conocimiento que tiene ya el niño y fomentar la creatividad y el pensamiento propio del niño, para aprender a resolver los problemas de su entorno. Está claro, que esto debe hacerse de forma progresiva, comenzando con los problemas más simples y poco a poco ir graduando la complejidad a través del fomento de un pensamiento crítico y de la participación.

La formación de actitudes sociales tiene efecto en la vida de la comunidad. La escuela es un lugar privilegiado para ello. Y más aún en su etapa infantil. La educación no se enseña, se “vive”, como afirma Tonucci (2009). Y la organización escolar y la actitud del educador son pilares muy importantes para esta vivencia. García Pérez (2014) y Moreno (2013b) insistirán en que la participación y el trabajo sobre problemas relevantes constituyen la base para crear un nuevo modelo de ciudadanía.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1 Objetivos

3.1. a Problema planteado y objetivos del trabajo.

El recorrido que hemos hecho nos ha servido para asumir el protagonismo de la educación en contribuir a un nuevo modelo de ciudadanos que se adapten a una sociedad radicalmente distinta a la que hemos conocido hasta ahora.

Pero contestar a la pregunta central del trabajo, que no es otra que conocer si el sistema educativo actual está preparado para ese reto, exige ver la realidad de lo que está ocurriendo en nuestras aulas. Y como he dicho en el apartado anterior, no hay mejor espejo para ello que acercarnos a la etapa infantil, donde nacen los primeros comportamientos que probablemente sean decisivos para el futuro, y describir las actitudes de los niños/niñas de esa edad en relación con esta cuestión. Con ello podremos intentar relacionar si los actores más influyentes en ese período: padres/madres y maestros/maestras, promueven unas actitudes coherentes con lo que se espera y se observa en los niños y niñas.

Así, pues, en coherencia con el problema que se investiga, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

Objetivos generales:

- Reflexionar sobre los modelos educativos y contenidos curriculares en Educación para la Ciudadanía en España, en el período comprendido desde la instauración de la democracia (1977) hasta la actualidad.
- Identificar las necesidades emergentes de la sociedad actual correlacionándolas con la adquisición de capacidades y competencias del modelo de ciudadano para este nuevo tiempo.
- Conocer el grado de incorporación en el alumno de los valores observados tanto en el ámbito familiar como en el escolar en las actitudes observadas en niños/niñas escolarizados/as en Educación Infantil.
- Valorar la necesidad de establecer contenidos curriculares básicos y formas de participación ciudadana para la Formación en Ciudadanía en el marco de la Educación Infantil.
- Reflexionar sobre la necesidad de adaptar nuevos modelos didácticos para la formación en ciudadanía en la sociedad actual.

Objetivos específicos:

- Analizar un conjunto de categorías que representen valores necesarios para la formación de ciudadanos competentes para la sociedad actual y futura.
- Comparar la adecuación de los niños y niñas de Educación Infantil entre dos tipos de categorías: las que representan valores más sociales frente a las que representan valores más individuales.
- Observar si existen diferencias entre sexos en la valoración de las categorías objeto de estudio.
- Observar si existen diferencias entre el medio escolar y el medio familiar en la valoración de las categorías objeto de estudio.
- Reflexionar sobre si se dan las condiciones adecuadas para un cambio en el medio educativo que favorezca la adaptación de los niños y niñas de Educación Infantil a las grandes transformaciones que presenta nuestra sociedad.

3.2 Metodología

3.2 a Población de estudio:

La investigación se desarrolla en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil de 5 años del Colegio Público Ana María Matute, compuesta por 21 alumnos.

Como responsable de la clase hay una profesora de Educación Infantil, titular de la plaza, y que lleva tres años con el mismo grupo.

El Colegio Ana María Matute se encuentra en la zona de Condequinto, barriada de Montequinto, del municipio sevillano de Dos Hermanas a unos tres kilómetros de los núcleos urbanos tanto de Dos Hermanas como de Sevilla. Se trata de una zona urbana, residencial, de nivel socioeconómico medio y medio-alto.

El entorno del colegio es una zona de población joven y de mediana edad, con familias en la que suelen trabajar tanto padre como madre y que se caracteriza por llevar pocos años en el barrio, al tratarse de una zona de reciente urbanización.

De los 21 alumnos, son 10 niños y 11 niñas. 18 tienen a ambos padres de nacionalidad española, 1 tiene a su madre de nacionalidad francesa, 1 tiene una madre coreana y 1 cuya madre es africana, siendo en estos tres casos los padres de nacionalidad española.

No hay ningún caso de adaptación curricular, por lo que no ha habido tampoco que adaptar el instrumento de medida.

3.2 b Variables de estudio (sistema de categorías)

Una vez planteado el problema a resolver en un estudio de investigación educativa⁶, el siguiente paso es realizar el diseño de la investigación y definir el método a seguir.

La metodología empleada en este estudio es de tipo cualitativo. El motivo de esta elección es porque la investigación cualitativa permite comprender con mayor profundidad la realidad social. Ello se justifica porque nos permite acercarnos mejor a realidades múltiples (en nuestro caso la observación desde el punto de vista de la familia y de la educadora), permite acercarse a la perspectiva de los participantes y posibilita estrategias flexibles, tal como señalan Mc Millan y Schumacher (2005), que pueden modelarse a lo largo del estudio.

Investigar sobre conductas, comportamientos o actitudes, que son la expresión de la adquisición de valores exige establecer una sistematización de la recogida de los datos. Teniendo en cuenta que esta recogida de datos se basa en una técnica de observación, es preciso sistematizar el conjunto de valoraciones que se obtengan. La sistematización ayuda a comprender los significados de la observación, al estructurar lógicamente la información recogida.

Entre las posibilidades de sistematización podemos decantarnos por la categorización o la codificación, como principales formas de aglutinación de los registros dentro de la investigación cualitativa. La categorización tiene la ventaja, en nuestro caso, que nos ayuda conceptualmente a clasificar las conductas que puedan agruparse en un mismo campo. Siguiendo a Ossés, Sánchez e Ibáñez (2006), las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse mejor a situaciones, contextos, actividades, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos. En nuestro caso vamos analizar conductas o comportamientos observados en los niños y niñas estudiados, lo cual hace idónea la categorización como instrumento de análisis.

A la hora de elegir las categorías a evaluar, se han tenido en cuenta los contenidos curriculares que definen las enseñanzas mínimas en educación para la ciudadanía aprovechando el amplio comentario de ellos que realiza el grupo de trabajo coordinado por González (2012), pero no nos hemos limitado a cumplimentar un listado de ellos, sino que hemos seleccionado seis categorías representativas que en nuestra opinión configuran una valoración global de la adquisición de los valores más adecuados para una mejor convivencia ciudadana en nuestra sociedad actual. Asimismo hemos pretendido que cada una de estas seis categorías pueda ser evaluada tanto en el medio escolar como en el familiar.

Para poder adecuar cada una de estas categorías tanto en la observación en la familia como en el aula, los indicadores elegidos en cada una de ellas para cada uno de estos medios se diferencian en su contenido, aun cuando la pretensión es que las categorías sean comparables, para lo cual se realizará una valoración global de cada una de ellas en ambos medios.

⁶Tal como se ha referido a lo largo de este trabajo, la pregunta central que justifica este estudio es investigar si la educación impartida hoy día en nuestras aulas, promueve la adquisición de valores para una sociedad más justa, más democrática y que se acerque a las nuevas realidades sociales

A continuación se presentan las tablas donde se señalan las categorías elegidas y sus respectivos indicadores, tanto para la observación en el aula (Tabla 1), como en la familia (Tabla 2).

CATEGORÍAS	INDICADORES
AUTONOMÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas 2. Expresión de sus ideas
RESPONSABILIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptar consecuencias de sus actos 2. Aceptar y cumplir sus compromisos
RESPECTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuidar del entorno 2. Respetar turno de intervención 3. Aceptar normas de convivencia 4. Capacidad de diálogo
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evitar conductas sexistas en el juego 2. Relación similar con ambos sexos 3. No excluir a iguales por su condición 4. Respetar las diferencias
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociabilidad 2. Trabajo en equipo 3. Empatía 4. Compartir con los demás 5. Liderazgo
PARTICIPACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aportación de ideas al grupo 2. Intervenir voluntariamente en tareas propuestas

Tabla 1. Relación de categorías e indicadores observados en el aula.

CATEGORÍAS	INDICADORES
AUTONOMÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas 2. Expresión emocional
RESPONSABILIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autorresponsabilización 2. Identificar la responsabilidad propia
RESPECTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptación de normas 2. Evitar conductas irrespetuosas con otros 3. Cuidado del entorno
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defender a los excluidos 2. Igualdad de relación con ambos sexos 3. Evitar críticas sexistas
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a los demás 2. Liderazgo 3. Participación en el juego 4. Empatizar con los marginados
PARTICIPACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaboración en la ayuda a los otros 2. Capacidad de trabajo en equipo

Tabla 2. Relación de categorías e indicadores observados en el medio familiar.

3.2 c Instrumentos de recogida de datos

El primer supuesto que hemos de contemplar para cumplir los objetivos previstos, es la utilización de una herramienta que se adapte a la edad de los alumnos seleccionados.

Tenemos que tener en cuenta que no se trata de realizar una evaluación de aprendizaje ni tampoco en entrar a medir la adquisición de determinadas habilidades o procedimientos. Los objetivos se centran sobre todo en la presencia o no de determinadas actitudes que se correspondan con los valores escogidos como relevantes para la formación de ciudadanos democráticos, de personas capaces de aportar a nuestra sociedad los principios que ayuden a resolver nuestros principales problemas.

Como relevantes lógico, según el planteamiento antes expuesto, estos mismos aspectos hay que observarlos en el ámbito familiar y en el escolar.

Por eso la selección de la herramienta común que puede aportar una técnica de observación y que a la vez sea comparativa, y por tanto relacione mejor los distintos campos estudiados, sería la construcción de una rúbrica.

La rúbrica ha demostrado su capacidad para medir actitudes y comportamientos. Una rúbrica es una matriz de evaluación cualitativa que es útil para analizar tareas complejas, actitudes, comportamientos e incluso emociones.

Para este trabajo se ha diseñado dos rúbricas, una para ser respondida por la familia del alumno y otra para recoger las conductas observadas en el aula durante el tiempo de duración del estudio (tres meses, de marzo a mayo de 2018).

En ambas rúbricas se recogen las categorías definidas previamente y que se corresponden a una serie de valores seleccionados que se consideran vinculados a los valores de una sociedad abierta y democrática que se adapte a las necesidades actuales.

Para cada indicador se han señalado distintos niveles de intensidad, que resaltan la mayor o menor presencia de cada uno de ellos, en la observación realizada. Estos niveles de intensidad se han adaptado en la formulación de la rúbrica a situaciones observables por un lado en el medio escolar y por otro en el medio familiar. Así se tabularán cuatro niveles distintos para cada indicador y que se graduarán según la presencia mayor o menor de cada rasgo de conducta observado.

Por último la rúbrica permite, para cada indicador, realizar los comentarios oportunos por el observador (tanto en la rúbrica familiar como en la del aula), lo cual ayudará en el análisis de los datos registrados, a la hora de establecer las conclusiones definitivas.

Los dos modelos de rúbricas utilizados en este estudio se pueden consultar en los anexos de este trabajo .

3.2 d Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos, vamos a considerar como variables principales del estudio las seis categorías referenciadas previamente⁷ y que serán observadas tanto en el medio escolar como en el familiar.

Aunque nuestro enfoque investigador es cualitativo, para poder aproximarnos a la mayor o menor presencia de los rasgos observables, vamos a utilizar –como apoyo cuantitativo- unas puntuaciones que pretenden reflejar –no mecánicamente, sino a modo de niveles de presencialidad o visibilidad- los grados o niveles de valoración de las diversas categorías, como punto de partida para realizar posteriormente los comentarios valorativos. Téngase, por tanto, en cuenta, este carácter relativo de las puntuaciones

El valor que se le da a cada variable será el promedio de los valores asignados a cada uno de los indicadores que la componen.

Los valores que se asignan a cada indicador por el observador vienen graduados en cuatro niveles, que reflejan la diferente intensidad del rasgo analizado (Tabla 3).

NIVELES DE VALORACIÓN	% DE PRESENTACIÓN DEL RASGO	PUNTUACIÓN
GRADO 1	0-25%	1
GRADO 2	25-50%	2
GRADO 3	50-75%	3
GRADO 4	75-100%	4

Tabla 3. Escala de valoración de conductas para los indicadores observados.

El análisis de datos se centrará en los siguientes aspectos:

- Distribución de la muestra por sexos.
- Presentación de conductas observadas para cada uno de los indicadores observados.
- Presentación de conductas observadas para cada una de las categorías.
- Comparación por sexos de conductas observadas tanto para los indicadores como para las categorías analizadas.

Este análisis se realizará de forma independiente, tanto para la observación realizada en el aula como para la realizada en el domicilio familiar.

Por último se trata de relacionar las categorías observadas en el medio escolar con las observadas en el medio familiar, así como la mayor o menor correlación entre las propias categorías. Para ello el análisis se completa con los siguientes apartados:

- Presentación de las valoraciones globales de cada categoría analizada (por agregación de las valoraciones obtenidas entre el medio escolar y el familiar).
- Comparación de las valoraciones de las categoríaS en el medio escolar y familiar.
- Comparación entre sí de las valoraciones globales obtenidas para cada categoría.

El programa utilizado para realizar el análisis es MICROSOFT EXCEL 2016.

El punto final de la investigación es señalar las áreas más deficitarias, estableciendo puntos de corte que diferencien la necesidad de intervención para cada categoría, con el objeto de incidir en estos aspectos de cara a un mayor esfuerzo en la tarea educativa para subsanar las posibles dificultades que se presentan en ellos.

⁷Como ya se ha justificado en la descripción de la metodología de este trabajo, las categorías seleccionadas para estudiar son : Autonomía, Responsabilidad, Respeto, Igualdad y Diversidad, Relación y Comportamiento Social y Participación.



4. RESULTADOS

4.1 Distribución de la muestra por sexos

La rúbrica ha sido contestada por diez familias. Ello representa un 47,62% de la población total elegible para el estudio, lo cual se debe considerar un porcentaje bajo de respuestas. El motivo que puede haber influido en la baja tasa de contestación ha sido la imposibilidad de canalizar la entrega y devolución de los cuestionarios familiares a través del Centro. Esto ha sido debido a que desde la Dirección del Centro no se consideró esta investigación como un trabajo vinculado a la institución escolar y por tanto la distribución se realizó por un medio externo al Centro.

Este hecho tiene como consecuencia un probable sesgo de selección en la población analizada, dado que las familias que han respondido a la rúbrica son probablemente las de mayor nivel de implicación, teniendo en cuenta la dificultad a la hora de entregar los cuestionarios, fuera del ámbito del aula. Pese a esta limitación del estudio, es interesante señalar que el extraer conclusiones sobre un grupo teóricamente más favorecido por el soporte familiar, puede ayudarnos a encontrar un techo de observaciones favorables en cuanto a las conductas presentadas, correlacionando el interés familiar con la posibilidad de favorecer conductas asociadas a valores positivos. Este dato es interesante a la hora de obtener conclusiones, dado que si los valores obtenidos apuntan al máximo de lo posible en un buen ambiente familiar, sabremos todo el trecho que aún se debe recorrer y que gran parte de ese itinerario se corresponderá a un refuerzo desde el punto de vista de la Educación escolar.

Como se ha dicho, la rúbrica ha sido respondida por diez familias de alumnos, en concreto por el padre o la madre indistintamente (una única respuesta por cada niño o niña). El reparto por sexos de los alumnos que componen el objeto de estudio es el siguiente (Gráfico 1).

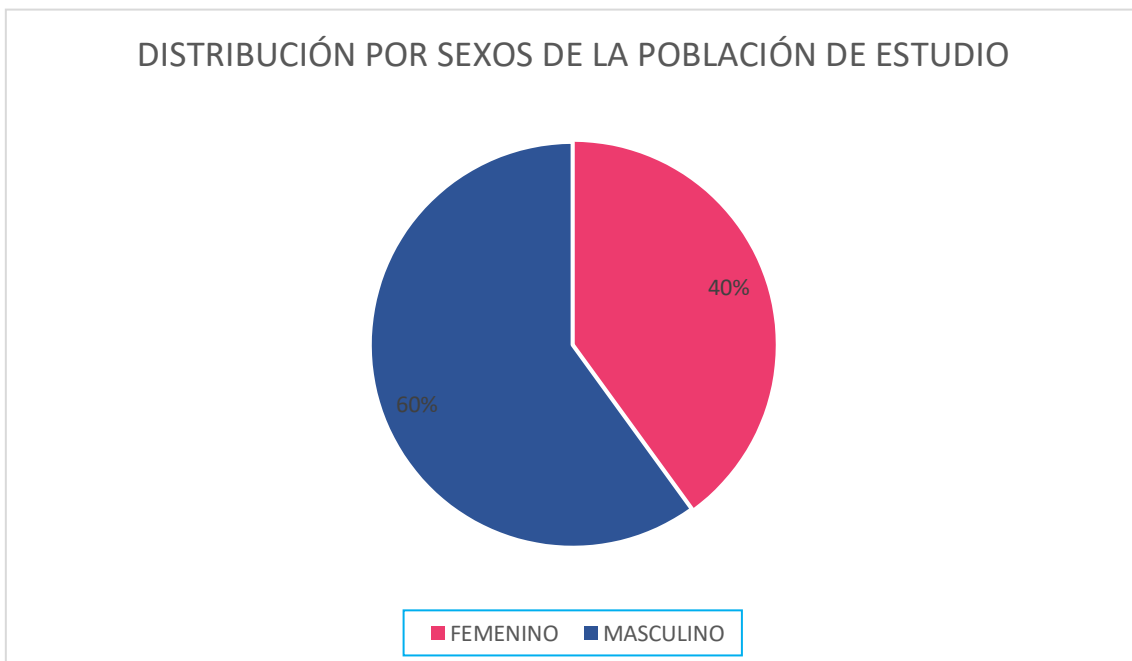


Gráfico 1. Distribución por sexos de la población objeto de estudio.

4.2 Presentación de conductas observadas para cada uno de los indicadores analizados

A continuación se presenta el promedio de valoración obtenido por cada indicador, para el conjunto de la población estudiada, tanto en el aula (Tabla 4) como en la familia (Tabla 5). La graduación de la valoración se expresa en 4 niveles: 1 (0-25%) , 2 (25-50%) , 3 (50-75%), 4 (75-100%).

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	2.7
EXPRESIÓN DE SU IDEAS	2.9
ACEPTAR CONSECUENCIAS DE SUS ACTOS	2
ACEPTAR Y CUMPLIR SUS COMPROMISOS	2.6
CUIDAR DEL ENTORNO	2.4
RESPETAR TURNO DE INTERVENCIÓN	2.2
ACEPTAR NORMAS DE CONVIVENCIA	2.7
CAPACIDAD DE DIÁLOGO	2.3
EVITAR CONDUCTAS SEXISTAS EN EL JUEGO	3.1
RELACIÓN SIMILAR CON AMBOS SEXOS	2.9
RELACIÓN CON IGUALES SIN EXCLUIR	3.2
RESPETAR LAS DIFERENCIAS	3.2
SOCIABILIDAD	3.1
TRABAJO EN EQUIPO	3.5
EMPATÍA	3
CAPACIDAD DE COMPARTIR	2.7
LIDERAZGO	2.3
APORTACIÓN DE IDEAS AL GRUPO	3.5
PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA EN TAREAS	2.7
PROMEDIO	2.79

Tabla 4. Puntuación obtenida para los indicadores observados en el aula.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	2.4
EXPRESIÓN EMOCIONAL	2.9
AUTORRESPONSABILIZACIÓN	2.4
IDENTIFICAR RESPONSABILIDADES PROPIAS	2.6
ACEPTACIÓN DE NORMAS	2.7
EVITAR CONDUCTAS IRRESPECTUOSAS	2.8
CUIDADO DEL ENTORNO	2.7
DEFENDER A LOS EXCLUIDOS	2.6
IGUALDAD DE RELACIÓN CON AMBOS SEXOS	3.3
EVITAR CRITICAS SEXISTAS	3.3
AYUDAR A LOS DEMÁS	2.5
LIDERAZGO	3.1
PARTICIPACIÓN EN EL JUEGO	3
EMPATÍA CON LOS MARGINADOS	2.5
COLABORAR EN LA AYUDA A OTROS	2.6
CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO	2.5
PROMEDIO	2.74

Tabla 5. Puntuación obtenida para los indicadores observados en la familia.

Con el objeto de no hacer excesivamente árida la presentación de datos, mediante la sucesión continua de tablas numéricas y gráficos, así como de tratar de que en el conjunto de ellos no se pierdan algunos aspectos relevantes, se incluirán en este trabajo algunos comentarios sobre ellos, que resalten los resultados más llamativos. Más tarde en la discusión de los resultados se hará una interpretación más general y su posible significación.

Como primer dato comparativo de los valores de los indicadores alcanzados en ambas tablas, puede llamar la atención que el valor promedio en ambos medios (escolar y familiar) resulta ser muy similar (2.79 frente a 2.74). Este dato da congruencia inicialmente a la observación, porque podría suponer que el análisis global de conductas de la totalidad de la población es bastante similar tanto en el aula como en la familia.

Otro dato de interés sería ver cuáles son los indicadores que reflejan una mejor y una peor puntuación en cada una de las tablas y si se mantiene o no la congruencia reflejada en el apartado anterior.

En ese sentido en la escuela los mejores indicadores se dan en la aportación de ideas al grupo y en el trabajo en equipo, lo cual obviamente nos refieren el potencial del ámbito escolar como agente socializador, tanto en el ámbito de la participación como en el de la relación y comportamiento social. En el medio familiar se restringen los indicadores de este campo, lo cual puede traducir la evolución del modelo de familia a lo largo del tiempo, pues de una familia nuclear formada por un mayor número de miembros (miremos como prototipo las familias numerosas del pasado siglo), hemos pasado a nuevos modelos familiares, en general con menos miembros, donde aparece con frecuencia una ruptura del esquema previo (familias monoparentales, familias con un solo hijo, familias con hijos de distintos padres, etc.), lo cual fuerza unos nuevos sistemas de relación y comunicación.

En la familia, los indicadores de mejor puntuación serían los de igualdad en la relación con ambos sexos y evitar críticas sexistas, ambos dentro del campo de la igualdad y diversidad. Por cierto que los ítems de este campo también tienen buena puntuación en el ámbito escolar, lo cual indica probablemente que el efecto beneficioso en ambos entornos puede ser debido a la conjunción de valores que o bien aprendidos en el seno familiar son potenciados en la educación escolar, o bien a la inversa su expresión en la escuela tienen un desarrollo adecuado en el marco de la familia. Uno u otro caso son expresión de la sinergia de los dos medios que consigue potenciar la adquisición de valores de forma notable.

En cuanto a los indicadores de peor resultado, en el ámbito de la escuela son los de aceptar las consecuencias de sus actos y el respetar el turno de intervención, que se relacionan con la responsabilidad y el respeto. En el espacio familiar son la autorresponsabilización y la resolución de problemas, los indicadores menos valorados, que remiten nuevamente a la responsabilidad y en este caso también a la autonomía personal como campos mejorables. Tampoco los datos de indicadores que se asocian al respeto obtienen los mejores resultados, por lo que sí puede establecerse tanto en la escuela como en la familia una serie de categorías que aparecen con mejor valoración y otras con peor valoración de forma congruente. Es decir que la conducta de niño en la familia se reproduce en la escuela y viceversa, dato de gran interés en esta primera aproximación a la presentación de resultados. Esto lo iremos viendo posteriormente en otros apartados, así como en la discusión final.

4.3 Presentación de conductas observadas para cada una de las categorías

Presentamos en primer lugar los valores alcanzados por cada categoría tanto en el aula (Tabla 6 y Gráfico 2), como en el medio familiar (Tabla 7 y Gráfico 3). El resultado de cada categoría resulta del promedio obtenido entre el valor de los indicadores que la componen y que vienen detallados tanto en la Tabla 1 (aula) como en la Tabla 2 (familia).

AUTONOMÍA	2.80
RESPONSABILIDAD	2.30
RESPE TO	2.40
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	3.10
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	2.92
PARTICIPACIÓN	3.10
PROMEDIO	2.77

Tabla 6. Puntuación obtenida para cada categoría en la observación en el aula.

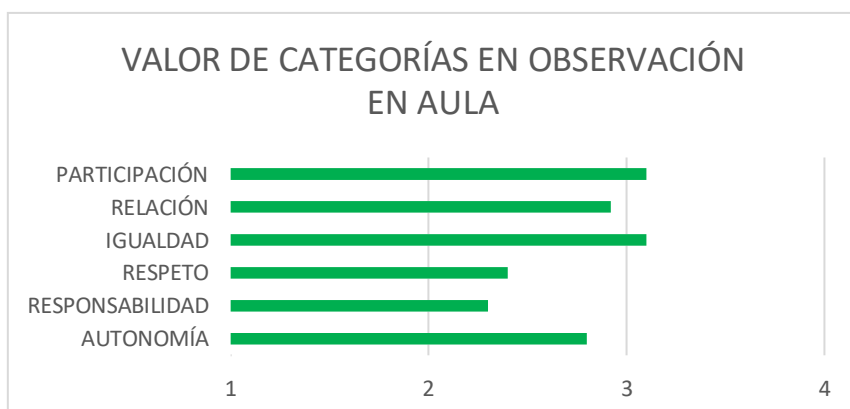


Gráfico 2. Representación de la puntuación obtenida para cada categoría en el aula.

AUTONOMÍA	2,65
RESPONSABILIDAD	2,50
RESPECTO	2,73
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	3,06
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	2,77
PARTICIPACIÓN	2,55
PROMEDIO	2,71

Tabla 7 . Puntuación obtenida para cada categoría en la observación en la familia.

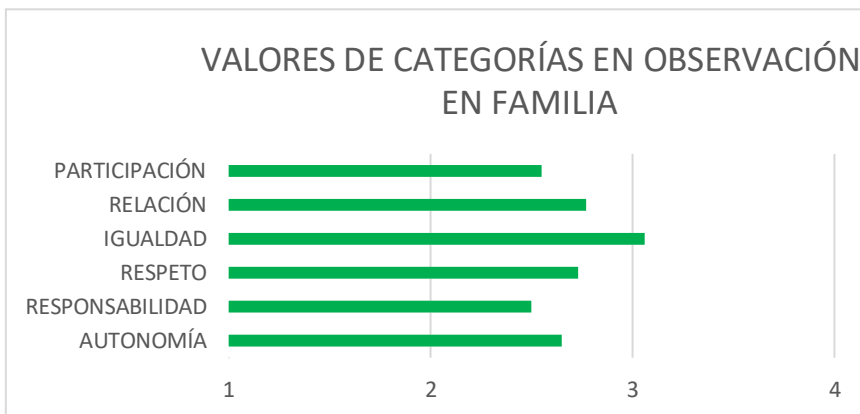


Gráfico 3. Representación de la puntuación obtenida para cada categoría en la familia.

Dado que las categorías engloban a los indicadores contenidos en ellas, este análisis es esperable que sea en cierta medida superponible al realizado en referencia a los indicadores.

En general eso es así, pero es interesante matizar algunas consideraciones que refuerzan esta idea y alguna otra que la complementa. Es así mismo interesante señalar los aspectos cuantitativos de diferencia entre las distintas categorías para valorar el peso que tienen nuestras afirmaciones.

Como ocurría en el comentario anterior sobre los indicadores, se vuelve a repetir que los valores promedio que se obtienen en la comparación de las categorías en la escuela y en la familia son muy similares (2.77 frente a 2.71) y obviamente muy parecidos a los obtenidos cuando nos referíamos a los indicadores en esos dos entornos.

Esto quiere decir, por un lado, que la aglutinación en categorías de los diversos indicadores nos aporta una información global muy similar y que en todo caso permite la generalización de la información obtenida sin grandes desviaciones. Parece por tanto acertado centrar la información en las conclusiones, refiriéndonos a las categorías como un modo general e integrador de las valoraciones de las conductas de los niños y niñas que han sido estudiados. Como tal, consideramos acertado considerar a las categorías como las variables principales de este trabajo.

Por otro lado, la información de la similitud de los promedios en la escuela y en la familia, vuelve a resaltar la congruencia del estudio en ambos campos, lo cual viene a ser una característica repetida y que da fortaleza a la idea de la interrelación de ambos medios en el comportamiento global de los niños y niñas objeto de estudio.

Para confirmar esta interrelación, debemos fijarnos en las distintas categorías analizadas y su posición en cada una de las observaciones practicadas. Así destaca como primer dato a considerar que la categoría Igualdad y Diversidad aparece como primera valorada en los dos registros, hecho ya expresado a la hora de comentar los indicadores. En el ámbito escolar comparte este primer puesto con la Participación, siendo aquí llamativa la diferencia existente en esta categoría entre la escuela (3.10) y la familia (2.55), siendo esta la principal disonancia entre ambas tablas. Hemos referido previamente razones que pueden explicar estos resultados, que favorecen el papel socializador de la escuela frente a la variabilidad de modelos familiares actuales que pueden disminuir las posibilidades participativas.

Vuelve a repetirse la congruencia cuando hablamos de la categoría peor valorada, que en ambos campos resulta ser la Responsabilidad, con valores relativamente parecidos (2.30 en la escuela, 2.50 en la familia). En conjunto se puede ver cómo Responsabilidad, Respeto y Autonomía están peor valoradas que Igualdad y Diversidad, Relación y Comportamiento Social y Participación (excepción hecha de la Participación a nivel familiar que hemos referido previamente).

En general se ofrece una imagen de congruencia en el comportamiento escolar y familiar, y se comienza a ver una diferencia entre dos tipos de categorías, y que trataremos de ver más adelante si se aglutinan de alguna manera y si su mejor o peor valoración puede tener alguna explicación.

Las dos gráficos siguientes presentan la distribución de la puntuación (representada por un número, del 1 al 4, en los ejes de ordenadas) obtenida por cada alumno (representado por un número del 1 al 10 en los ejes de abscisas) en cada categoría, tanto en el aula (Gráfico 4), como en la familia (Gráfico 5).



Gráfico 4. Valoración de las categorías para toda la población estudiada en el aula.



Gráfico 5. Valoración de las categorías para toda la población estudiada en la familia.

4.4 Comparación por sexos de conductas observadas tanto para los indicadores como para las categorías analizadas.

A continuación se presenta los datos obtenidos por cada indicador, separados por sexos, en en el medio escolar (Tabla 8 y Gráfico 6) y en el familiar (Tabla 9 y Gráfico 7).

INDICADORES	FEMENINO	MASCULINO
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	3	2.5
EXPRESIÓN DE SU IDEAS	3.25	2.67
ACEPTAR CONSECUENCIAS DE SUS ACTOS	1.75	2.17
ACEPTAR Y CUMPLIR SUS COMPROMISOS	2.5	2.67
CUIDAR DEL ENTORNO	3	2
RESPETAR TURNO DE INTERVENCIÓN	2.25	2.17
ACEPTAR NORMAS DE CONVIVENCIA	2.5	2.83
CAPACIDAD DE DIÁLOGO	2.25	2.33
EVITAR CONDUCTAS SEXISTAS EN EL JUEGO	3.25	3
RELACIÓN SIMILAR CON AMBOS SEXOS	3	2.83
RELACIÓN CON IGUALES SIN EXCLUIR	3.25	3.17
RESPETAR LAS DIFERENCIAS	3.25	3.17
SOCIABILIDAD	3.5	2.83
TRABAJO EN EQUIPO	3.5	3.5
EMPATÍA	3.75	2.5
CAPACIDAD DE COMPARTIR	2.5	2.83
LIDERAZGO	3	1.83
APORTACIÓN DE IDEAS AL GRUPO	3.75	3.33
PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA EN TAREAS	3.25	2.33
PROMEDIO	2.97	2.68

Tabla 8. Valor de todos los indicadores en el medio escolar separados por sexos.

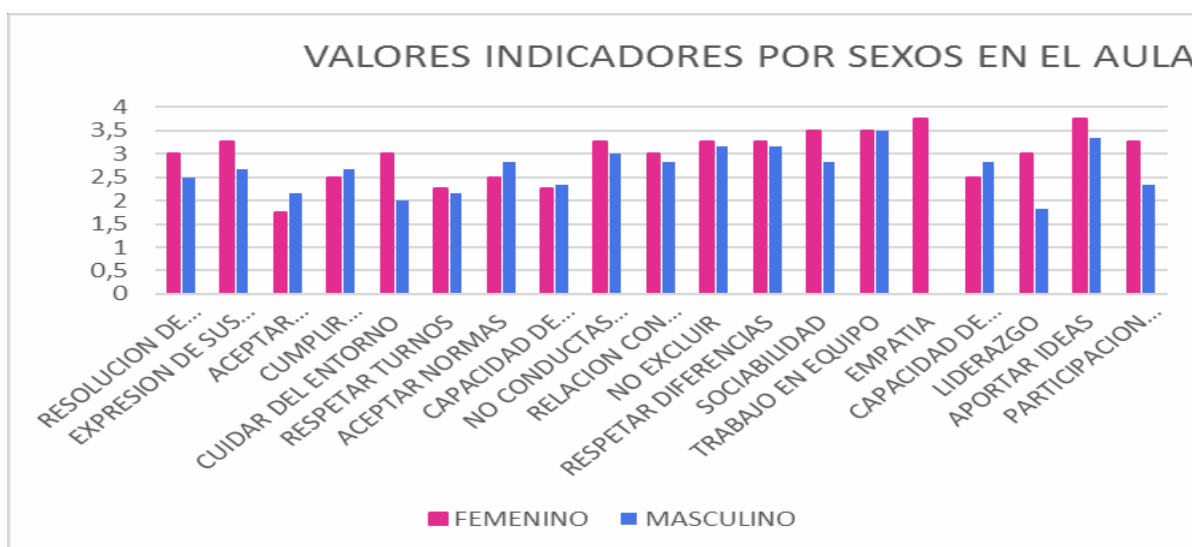


Gráfico 6. Comparación entre sexos del valor de los indicadores en el medio escolar.

INDICADORES	FEMENINO	MASCULINO
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	2.5	2.33
EXPRESIÓN EMOCIONAL	3.5	2.5
AUTORRESPONSABILIZACION	2.25	2.5
IDENTIFICAR RESPONSABILIDADES PROPIAS	2.25	2.83
ACEPTACIÓN DE NORMAS	2.75	2.67
EVITAR CONDUCTAS IRRESPECTUOSAS	2.5	3
CUIDADO DEL ENTORNO	2.5	2.83
DEFENDER A LOS EXCLUIDOS	3.25	2.17
IGUALDAD DE RELACIÓN CON AMBOS SEXOS	3.5	3.17
EVITAR CRITICAS SEXISTAS	3.25	3.33
AYUDAR A LOS DEMAS	2.5	2.5
LIDERAZGO	3.5	2.83
PARTICIPACIÓN EN EL JUEGO	3.5	2.67
EMPATÍA CON LOS MARGINADOS	3	2.17
COLABORAR EN LA AYUDA A OTROS	2.5	2.67
CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO	2.25	2.67
PROMEDIO	2.84	2.68

Tabla 9. Valor de todos los indicadores en el medio familiar separados por sexos.

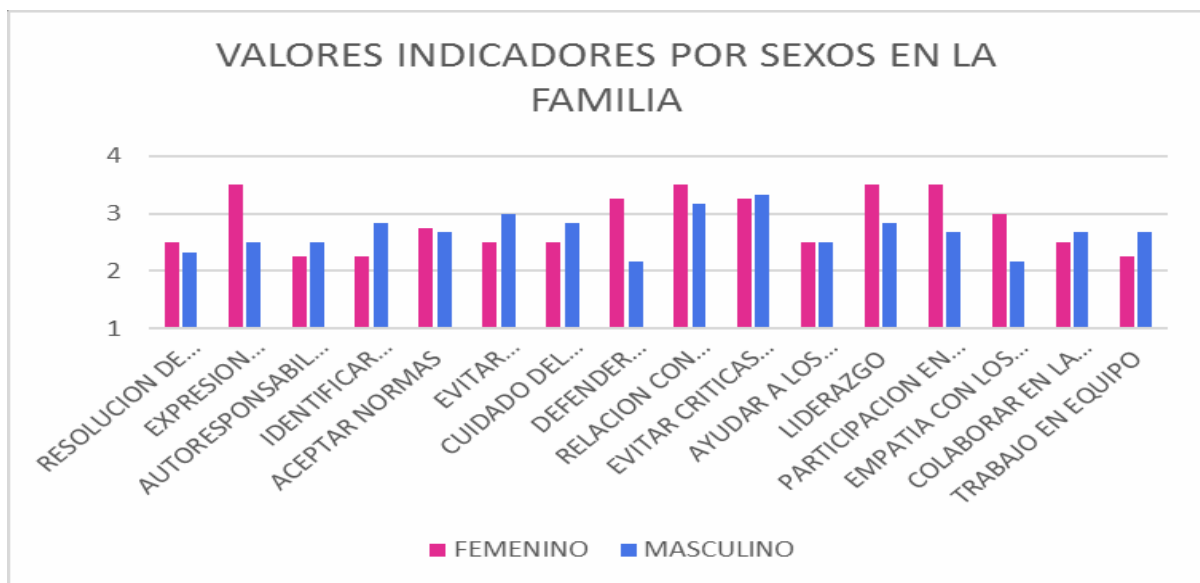


Gráfico 7. Comparación entre sexos del valor de los indicadores en el medio familiar.

A continuación se presentan los datos de promedio para cada categoría, separados por sexos, tanto en el medio escolar (Tabla 10 y Gráfico 8) como en el familiar (Tabla 11 y Gráfico 9).

Medio escolar:

CATEGORIAS	FEMENINO	MASCULINO
AUTONOMÍA	3,12	2,58
RESPONSABILIDAD	2,12	2,42
RESPECTO	2,50	2,33
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	3,19	3,04
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	3,25	2,68
PARTICIPACIÓN	3,5	2,83
PROMEDIO	2,95	2,65

Tabla 10. Valor de todas las categorías en el medio escolar separados por sexos.

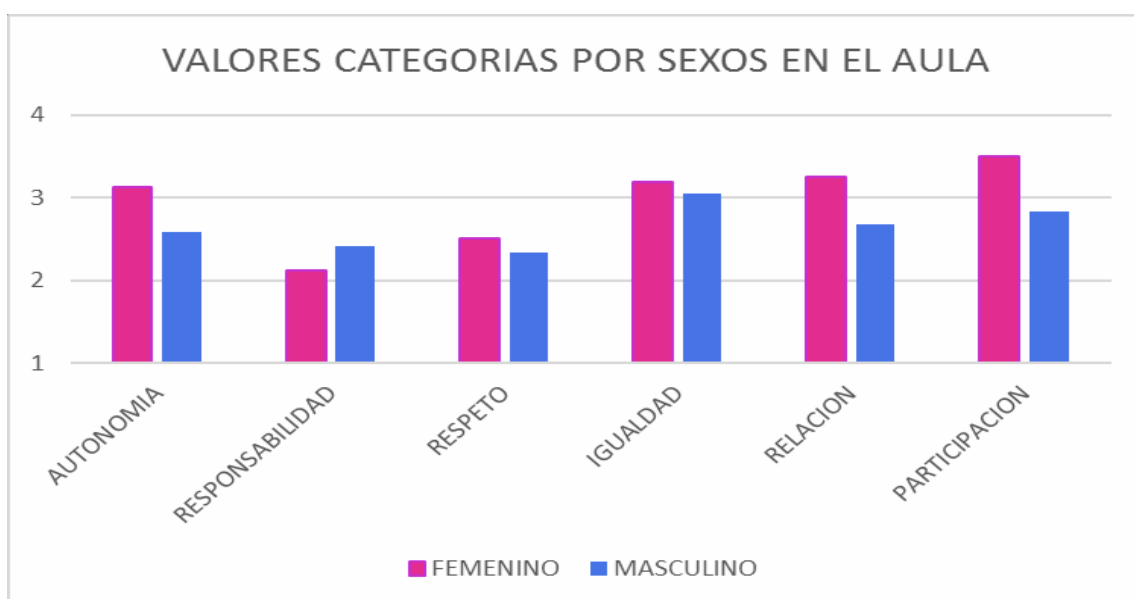


Gráfico 8. Comparación entre sexos del valor de las categorías en el medio escolar.

Medio familiar:

CATEGORIAS	FEMENINO	MASCULINO
AUTONOMÍA	3	2,42
RESPONSABILIDAD	2,25	2,67
RESPECTO	2,58	2,83
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	3,33	2,89
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	3	2,54
PARTICIPACIÓN	2,37	2,67
PROMEDIO	2,77	2,67

Tabla 11. Valor de todas las categorías en el medio familiar separados por sexos.

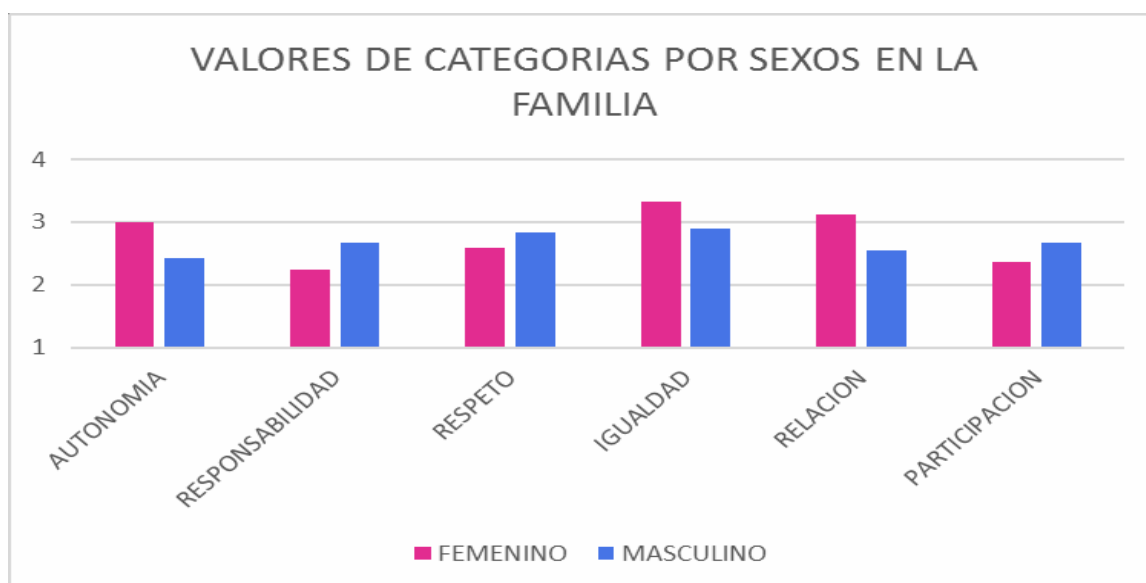


Gráfico 9. Comparación entre sexos del valor de las categorías en el medio familiar.

Para hacer la comparación de las valoraciones obtenidas por cada sexo en la observación que se ha hecho, he decidido no separar el análisis de indicadores y categorías, porque como ya se expresó anteriormente son datos congruentes en la valoración global y no es esperable que sea de otra forma en la valoración dividida entre sexos. De este modo, además evitamos la reiteración de comentarios de forma repetitiva.

Por ello voy a centrarme en el análisis de las categorías, que expresan de una forma más general las diferencias encontradas entre ambos sexos, pero con la suficiente claridad para extraer conclusiones. Posteriormente comentaré algunas particularidades sobre los indicadores más destacados que puedan completar esta información.

A primera vista el dato más llamativo es que las niñas obtienen mejor puntuación que los niños. Esta diferencia se reproduce en todos los cruces analizados, tanto en indicadores como en categorías y tanto en el medio escolar como en el familiar. Sí es cierto, que la diferencia es más acusada en el ámbito escolar donde tanto en el promedio de todos indicadores (2.97 las niñas, 2.68 los niños), como en el promedio del conjunto de las categorías (2.95 las niñas y 2.65 los niños), se aprecia una estimable distancia, a favor de las niñas. En el registro realizado por la familia, esta diferencia se atenúa bastante, aunque sigue siendo siempre favorable a las niñas frente a los niños, tanto en indicadores (2.84 frente a 2.68), como en categorías (2.77 frente a 2.67).

Esta mejor valoración de las niñas es casi unánime en todas las categorías en el medio escolar (mejor puntuación en cinco de las seis categorías, pues solo la Responsabilidad es mejor valorada en niños que en niñas). En cambio, en el medio familiar el reparto es más equilibrado, pues cada sexo es mejor valorado en tres de las seis categorías analizadas (las niñas en Autonomía, Relación Social e Igualdad y Diversidad; los niños en Responsabilidad, Respeto y Participación). Podría intuirse que el componente socializador más externo (la escuela) y las categorías más puramente sociales (la Relación Social y la Igualdad y Diversidad y la Participación escolar) son claramente favorables a las niñas, lo cual nos interroga en cuanto a las causas de este mejor comportamiento social del sexo femenino. El ámbito familiar reparte más esta diferenciación, quizás con la particularidad de que los niños son más valorados en algunas facetas de ámbito más personal, como la Responsabilidad y el Respeto. Es precisamente en la Responsabilidad donde la balanza se inclina al sexo masculino, tanto en la escuela como en casa.

Las valoraciones más altas para las niñas son la Participación escolar (3.5), Igualdad y Diversidad (3.33 en familia y 3.19 en escuela) y Relación Social (particularmente en la escuela, 3.25).

En los niños sólo una categoría, la Igualdad y Diversidad en el medio escolar, supera la barrera del 3 (3.04). Todas las demás valoraciones son inferiores a este umbral, lo cual indica que incluso en los aspectos en que son más valorados que las niñas, no son puntuaciones muy destacadas.

La peor valoración para las niñas se da en Responsabilidad (2.12 en escuela y 2.25 en casa). Los peores resultados de los niños son en Respeto escolar (2.33) y Autonomía familiar (2.42).

Con respecto a los indicadores destacan en las niñas la aportación de ideas al grupo y la empatía (3.75) y el peor valorado en ellas es aceptar consecuencias de sus actos (1.75), todo ello en la escuela. Los niños destacan en evitar críticas sexistas en la familia y aportar ideas al grupo en la escuela (ambos con 3.33) y su peor resultado es 1.83 en liderazgo escolar.

4.5 Comparación de las valoraciones de las categorías en el medio escolar y familiar.

Fruto de la aglutinación de los indicadores en cada categoría se ha obtenido la valoración de cada una de ellas . A continuación presentamos la diferencia de la puntuación obtenida en ambos medios estudiados (Tabla 12).

CATEGORÍAS	AULA	FAMILIA
AUTONOMÍA	2.80	2,65
RESPONSABILIDAD	2.30	2,50
RESPECTO	2.40	2,73
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	3.10	3,06
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	2.92	2,77
PARTICIPACIÓN	3.10	2,55
PROMEDIO	2.77	2,71

Tabla 12 Comparación de las categorías en medio escolar y familiar.

4.6 Presentación de las valoraciones globales de cada categoría analizada (por agregación de las valoraciones obtenidas entre el medio escolar y el familiar).

Con una perspectiva más global, hemos obtenido la valoración de cada categoría de forma conjunta, que se obtiene de la media resultante entre su valor en el medio escolar y el medio familiar (Tabla 13).

CATEGORÍAS	VALORACION GLOBAL
AUTONOMÍA	2.72
RESPONSABILIDAD	2.40
RESPECTO	2.56
IGUALDAD Y DIVERSIDAD	3.08
RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO SOCIAL	2.84
PARTICIPACIÓN	2.82
PROMEDIO	2.74

Tabla 13. Valoración global de las categorías.

4.7 Comparación entre sí mismas de las valoraciones globales obtenidas para cada categoría.

Por último, vamos a presentar una comparación entre las puntuaciones globales obtenidas por cada categoría, con objeto de compararlas y graduarles entre sí. Como conocemos que el valor promedio es de 2.74, según acabamos de ver en la tabla 13, se pueden señalar las categorías que se encuentran por encima y por debajo de dicho valor (Gráfico 10).

AZUL: POR ENCIMA DE LA MEDIA

ROJO: POR DEBAJO DE LA MEDIA

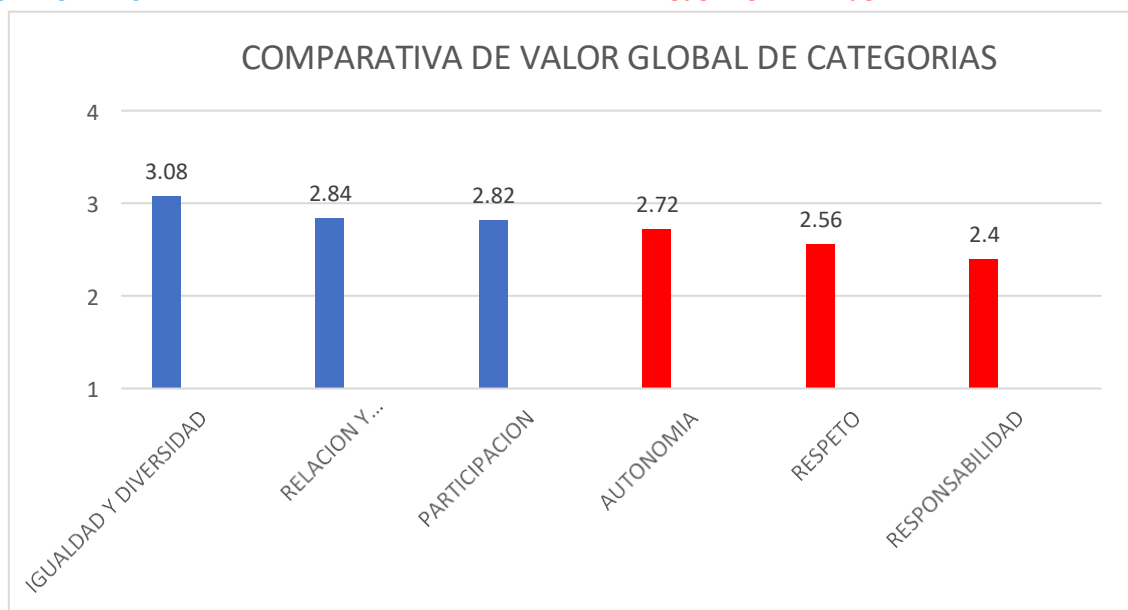


Gráfico 10. Comparación de las valoraciones globales de las categorías analizadas.

5. DISCUSIÓN

Una exhaustiva presentación de datos no debe oscurecer el punto central de este trabajo, que no es otro que el de responder si la presencia curricular de la Educación para la Ciudadanía está orientada hacia la adquisición y desarrollo de los valores fundamentales que formen a ciudadanos aptos para una nueva sociedad, en la que los retos de la globalización, la intercomunicación mundial gracias a las nuevas tecnologías y la aparición de la diversidad y la diferencia como norma, permitan construir una nueva identidad planetaria que se adapten a dichas modificaciones.

Ya se planteó a lo largo de todo el marco teórico, la necesidad de asumir estos nuevos retos educativos a través de modelos didácticos alternativos a la cultura dominante, que fomenten un pensamiento complejo y alejado por tanto de convencionalismos tradicionales, construido a través de la presentación y resolución de los principales problemas sociales e impulsado por un carácter participativo y democrático.

Ha sido la intención de este trabajo, investigar en la etapa inicial de la educación escolar si se dan las bases adecuadas que puedan contribuir a asumir este cambio de mentalidad en la renovación necesaria de nuestro sistema educativo. Para ello es necesario plantear que la Educación de la Ciudadanía podría ser el escenario idóneo para este salto.

En este sentido, y dado el carácter transversal de la etapa de Educación Infantil, la Educación para la Ciudadanía tiene una presencia continua en el reconocimiento, fomento y desarrollo de valores ciudadanos, que sean a su vez las mejores herramientas para posibilitar una nueva forma de aprender y de enfrentarse a los grandes cambios de nuestra compleja sociedad.

Para poder analizar si en esta etapa están presentes esas bases necesarias para este proyecto innovador, se han seleccionado seis categorías, que se corresponden a valores necesarios para que se den las condiciones necesarias para impulsar nuevos modelos didácticos. La elección de las categorías no es arbitraria, pues se fundamenta en buena parte en contenidos curriculares de la etapa y en recomendaciones de autores como Morin que propugnan la necesidad de una gran reforma educativa; en definitiva en grandes referentes que han estado presentes, de forma más o menos explícita, en la revisión del marco teórico. En caso de que dichos valores estén presentes en los niños y niñas de Educación Infantil, podrán impulsarse más velozmente los cambios necesarios. Si por el contrario, se percibieran déficits importantes en estas áreas, sería necesario reflexionar sobre las medidas necesarias para invertir la situación.

El análisis realizado, –aunque solo sea como un caso de estudio- nos ha permitido nos ha permitido aproximarnos a esta valoración. En ese sentido, voy a comenzar destacando su aspecto más general. Podría decirse que la puntuación global lograda por el conjunto de las categorías analizadas es de un 2.74 sobre un máximo de 4, lo cual equivale a un 68,5% de consecución del máximo a alcanzar. Este dato podría catalogarse como positivo en un principio, pero un análisis más profundo revela algunos matices que hay que destacar. En primer lugar, que aun pudiéndose considerar una puntuación relevante, no hemos de olvidar ese 31,5% no conseguido. Quiere decir esto, que hay seguramente muchos puntos que reforzar en valores tan básicos y necesarios como la igualdad y diversidad, la participación, la relación social, la autonomía, el respeto y la responsabilidad. Ver el vaso medio lleno o medio vacío no es más que una cuestión de óptica. No disponemos de datos previos que nos digan si generaciones anteriores mejoraban o empeoraban estos valores, pero aunque desconozcamos la tendencia y la valoración real de nuestra observación, sí es posible decir –con lo que nos muestra nuestro estudio, por limitado que sea- que hay mimbres para poder ser optimistas y pensar que estos niños de hoy tienen capacidades suficientes para ser buenos ciudadanos ahora y en el futuro.

El segundo punto a discutir, sería la diferencia entre las distintas categorías. De forma artificial pueden dividirse en dos bloques. Por un lado aquellas categorías con puntuaciones superiores a la media: igualdad y diversidad, relación y comportamiento social y participación. Por otro las que no alcanzan ese valor promedio, entre las que están la autonomía, el respeto y la responsabilidad. Curiosamente parecen haberse aglutinado en el primer bloque aquellas categorías más acordes con una sociedad que está en vertiginoso cambio: una sociedad de diferencias, una sociedad donde lo social adquiere una dimensión esencial y una sociedad que aspira a ser participativa y democrática. En el otro extremo aparecen categoría más enlazadas con lo individual: la autonomía, el respeto y la responsabilidad, elementos básicos de la formación humana pero que a veces se ven comprometidos en sociedades globales que eliminan la parte individual de cada persona. Me parece interesante haber encontrado este matiz diferencial pue nos puede ayudar a identificar medidas de refuerzo y fomento de estos valores absolutamente necesarios para el desarrollo personal.

Un tercer aspecto de esta discusión sería la diferencia existente entre el medio familiar y escolar. Aunque es cierto que no hay coincidencia exacta de los indicadores de uno y otro, sí puede haber una consistencia de valoración de las categorías, en ambos medios, ya que las conductas señaladas en la rúbrica para evaluar estas categorías pertenecen a elementos básicos de cada una de ellas, ya sea en el aula o con la familia. Ni siquiera el sesgo de observación que pueda significar el ser evaluado por una educadora o por un padre o madre, debe alejarse en exceso de una observación objetiva, dado que se analizan conductas relativamente cotidianas y con una escala de fácil interpretación. Por ello le damos valor a la similitud de valoración global alcanzada en ambos medios (2.77 en el aula frente a 2.71 en la familia). Ciertamente es que hay después algunas diferencias en alguna de las categorías analizadas, como por ejemplo la participación, que es mucho más acusada en el medio escolar que en el familiar. Sin embargo, en el conjunto y en casi todas las categorías se obtienen resultados muy superponibles.

Un último aspecto a comentar, sería la diferencia entre sexos, pues aquí sí hay diferencias que merece la pena destacar. Tanto en el aula como en la familia, obtienen mejor puntuación las niñas que los niños, siendo más acusada esta diferencia en el medio escolar. Analizando individualmente las categorías, se ve que en el medio escolar en todas las categorías excepto en la responsabilidad puntúan mejor las niñas que los niños. En el medio familiar se reparte más este balance siendo las niñas más valoradas en igualdad, relación social y autonomía y en cambio los niños obtienen mejores resultados en responsabilidad, respeto y participación. Aun siendo difícil sacar una conclusión válida podemos ver cómo en una valoración global, las niñas obtienen mejores resultados en las categorías más propias de una sociedad en proceso de cambio, que son a su vez más de carácter social que individual. Podría ser un dato interesante a tener en cuenta y que se fundamenta en el mejor resultado escolar que familiar (a la inversa que los niños) y en las categorías donde más destacan. Este dato me parece muy relevante, porque estamos asistiendo a un cambio social progresivo donde el papel de la mujer adquiere progresivamente un mayor protagonismo y presenta, o al menos en este trabajo parece señalarse, una mejor adaptación a una nueva sociedad más equitativa, más igualitaria y más justa en definitiva. En cambio, los niños parecen más anclados a valores más individualistas y en cierta medida más tradicionales. Es indudable que debe haber razones de peso en la diferente respuesta entre los dos sexos a la adaptación a los cambios evolutivos que ya se han ido produciendo. Pero a la misma vez, esto puede significar que aún existen zonas de resistencia al cambio, que se aferran a reafirmar valores muy relacionados con la herencia de una sociedad machista y patriarcal, donde priman los esfuerzos individuales, la sumisión y la supremacía del sexo masculino sobre

el sexo femenino. Por ello , quizás, los niños tiene más dificultad para aceptar valores de equidad, igualdad y relación social. En cambio las niñas están más sensibilizadas a este cambio.

Surge así una pregunta. ¿Es que existen valores que se consideran más femeninos y otros en cambio más masculinos?. Una respuesta simple podría dirigirnos a defender ese argumento. De hecho la sociedad tradicional así lo ha querido marcar de forma muy notoria. La masculinidad se ha relacionado tradicionalmente con la responsabilidad, la audacia, la capacidad o la fortaleza, por señalar solo algunos. En cambio la feminidad se ha promovido más próxima a la sensibilidad, la dulzura, la sumisión y la docilidad, entre otros. Pero el mundo está en proceso de cambio, un cambio lento pero con una dirección única. Desde mi óptica, nuestro estudio no señala diferencias de valores masculinos o femeninos. Si nos dirigimos a una auténtica igualdad entre ambos sexos, no cabe esa distinción. Lo que sí ocurre, como ya se ha manifestado, es que existe una distinta adaptación a este período de cambios, y que la influencia de tiempos pasados está aún muy presente, particularmente en los niños. Como ya he indicado repetidamente, la interpretación de esta diferente conducta es la mayor flexibilidad de las niñas a los cambios actuales, probablemente justificada por su mejor identificación con una situación injusta de partida.

Como idea final, en mi opinión este trabajo señala cambios sociales que empiezan a aparecer en nuestros alumnos de Educación Infantil: niños y niñas sociales, participativos y que aceptan y admiten la diversidad. A su vez, aparece un rasgo social novedoso: la mejor adaptación de las niñas a este proceso de cambio social. En suma, parecen darse las condiciones adecuadas para promover las reformas necesarias, que aportan los nuevos métodos didácticos para preparar ciudadanos que se adapten mejor a los cambios actuales de nuestra sociedad.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la exposición de motivos que me ha llevado a realizar esta investigación, y tras describir los fundamentos teóricos que la sustentan, los objetivos que se han pretendido alcanzar, el diseño de la intervención, la presentación de los resultados y el comentario y discusión sobre el análisis de los mismos, es hora de establecer las conclusiones válidas que se derivan de este estudio.

Como marco de ello, creo que se puede defender que los objetivos que se habían propuesto se han cubierto adecuadamente. Justifico esta afirmación en el hecho de que los resultados obtenidos demuestran que existe una coherencia entre los resultados obtenidos, tanto en el medio escolar como en el familiar, así como que las diferencias encontradas entre las distintas categorías, el comportamiento por sexos o las conductas observadas en uno y otro medio, son perfectamente explicables tanto en nuestro sistema educativo actual, como en la sociedad en la que estamos viviendo. Estos resultados refuerzan la idea que los grandes cambios sociales a los que estamos asistiendo, tienen un impacto en los niños y niñas de nuestro tiempo. Pero a la misma vez, el conocimiento de la situación real de nuestros niños, es el mejor modo para profundizar en la necesidad de cambios necesarios en la Educación, que faciliten la formación de ciudadanos aptos para una nueva sociedad que está emergiendo progresivamente.

De modo concreto, las conclusiones que ofrece este estudio, se exponen a continuación:

1. El conjunto de categorías analizadas, basadas en los valores necesarios para la formación de ciudadanos para la nueva sociedad actual, alcanza resultados satisfactorios, aunque mejorables, que permiten promover las reformas educativas necesarias para la adaptación a los nuevos tiempos.
2. Las categorías que revelan una mejor valoración son las categorías sociales (Igualdad y Diversidad, Relación y Comportamiento Social, y Participación), frente a las categorías más individuales (Autonomía, Respeto y Responsabilidad).
3. La observación en el medio escolar es prácticamente superponible a la realizada en el medio familiar, en lo referente a la valoración global del conjunto de categorías.
4. Hay una mejor adaptación escolar en las niñas que en los niños, con una diferencia de puntuación casi universal para cada categoría analizada.
5. En el medio familiar hay una aproximación mayor entre niñas y niños, con ligera diferencia a favor de las primeras.
6. Las niñas obtienen sus mejores valoraciones en las categorías más sociales mientras que los niños tienen menos diferencias entre categoría de perfil social o de perfil individual.

7. Los datos previos de valoración escolar y puntuaciones altas en categorías sociales, sugieren una mejor adaptación de las niñas a los cambios producidos en la sociedad actual.
8. El conjunto de conclusiones previas, permite pensar que estamos en el momento adecuado para impulsar reformas educativas que se enfrenten a los grandes retos de la globalización, la interconexión mundial y los problemas sociales de nuestro momento histórico. En resumen, que contribuya a la formación de una ciudadanía planetaria que se adapte a los vertiginosos cambios de nuestro presente y futuro.

Podría establecerse , a modo de resumen, una única conclusión final: el análisis de las conductas de los niños y niñas de Educación Infantil, nos lleva a pensar en la necesidad de acercar la educación a la realidad social de un mundo cambiante. Construir una ciudadanía planetaria, con una visión más compleja de los problemas del mundo, dirigida hacia una adaptación a unos tiempos nuevos, donde la igualdad, la diversidad, la participación y las relaciones sociales con nuestros semejantes sean la base de un mundo más justo, de una sociedad más igualitaria, de un entorno más global y más intercomunicado, donde caen las fronteras y donde las circunstancias de la vida de los hombres, vengan de donde vengan y vivan donde vivan, se van unificando y se parecen cada vez más.

Es por tanto urgente, plantear reformas del sistema educativo que acerquen a los niños y niñas a esta realidad, que conozcan los verdaderos problemas a los que se enfrenta nuestro mundo, que adopten nuevas estrategias de aproximación y resolución de dichos problemas, que se basen en razonamientos más complejos y que se aproximen al conocimiento de un modo menos convencional y cerrado, alejándose del pensamiento dominante y preparándose para un mundo incierto e inesperado.

Creo que podemos ser optimistas. Este estudio nos enseña a ver que hay valores adecuados para poder producir este cambio. Y a la misma vez , nos señala las áreas de mejora en la que se debe incidir de forma más decidida. Es posible que el camino de cambio pase por nuevos modelos didácticos que hagan más fácil este camino a una nueva Educación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2008). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1- 15.
- Borja, J. (2002). La ciudad y la nueva ciudadanía. *La Factoría*, 17, 1-8. Recuperado de <http://lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm>
- Estellés, M. (2012). *Análisis comparativo de los currícula oficiales de Chile y España en el área de Ciencias Sociales (Educación Primaria)*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander.
- Estellés, M. (2013). *Ciudadanía y educación. ¿Una aproximación a las percepciones del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria?* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Cantabria, Santander.
- García Pérez, F.F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- García Pérez, F.F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* IV (64) (15 de Mayo de 2000). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- García Pérez, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, J. y Santisteban, A. (Eds). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias sociales*, volumen 1, pp 119-126. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de profesorado de Didáctica de las ciencias sociales. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- García Pérez, F. F. (2015). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En: *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*, pp. 145-171 Tafalla: Ed. Txalaparta.
- García Pérez, F.F. y de Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* XII (270 [122]) (1 de Agosto de 2008). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>
- González, N. (coord.) (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundación Solidaritat UB.
- Horrach, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelo. *Revista de Filosofía Factotum*, 6, 1-22.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Moreno, O. (2013a). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria: estudio de experiencias educativas en Andalucía* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

- Moreno, O. (2013b). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 9-16.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Osses, S. , Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). *Investigación cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos XXIII*, 1 , 119-133.
- Romero, J. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y curriculum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En Borghi, B. , Garcia Pérez, F.F. y Moreno, O. (Eds). *Novi cives : cittadini d'all infancia in poi*, pp. 63-76. Bologna, Italia: Pàtron Editore.
- Tonucci, F. (2006). La auténtica democracia empieza a los tres años. *Aula de Infantil*, 31, 36- 41.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.

ANEXO 1:

RUBRICA PROFESORES

ÁREAS BASES CIUDADANAS	INDICADOR	GRADO 1 (0-25%)	GRADO 2 (25-50%)	GRADO 3 (50-75%)	GRADO 4 (75-100%)	COMENTARIOS
Autonomía	<i>Reconocer sus propios rasgos personales, actuando de una manera independiente y con capacidad para resolver problemas sencillos con sus propias hipótesis.</i>	No reconoce sus características propias. Son algo inseguros en sus actos (preguntan mucho a los demás si están bien o mal, con constante necesidad de ser orientados por los demás y no presentan hipótesis propias o esquemas mentales propios ante los posibles problemas que deben tratar, debido a que no quieren arriesgarse).	Reconoce sus propios rasgos personales y se muestra algo más seguro/a de sí mismo/a (por lo que comienza a realizar alguna suposición o esquema mental propio, muy elemental), aunque aún recurre a la aprobación de sus seres cercanos.	Reconoce sus características personales y la seguridad en sí mismo se ajusta a la realidad, por lo que apenas necesita pautas sobre lo que realiza (a no ser que sea estrictamente necesario, como por ejemplo alguna dificultad concreta). La forma de resolver los problemas que puedan surgir es más madura que el nivel anterior (obtiene más recursos y metodologías diversas para ello).	Reconoce sus características personales y tiene un nivel de confianza y seguridad equilibrada en sí mismo, que hace de él/ella un ser independiente para la resolución de conflictos (con muchísimos recursos propios y creativos, que conlleva a que el/la niño/niña busque muchas maneras de resolverlos hasta acertar), por lo que no necesita pautas sobre lo que realiza.	
	<i>Manifestar su propia opinión sobre los temas que se le proponen, pero siempre actuando respetuosamente</i>	No exterioriza ningún tipo de opinión, simplemente se limita a hacer lo que se le dice sin hacerse preguntas o exteriorizar oposición, y si lo hace, actúa incorrectamente (de manera exagerada).	Comienza a expresar una opinión propia, pero parece más la imitación de sus conocidos que suya propia.	Ya define su propia postura hacia diversos temas, aunque a veces puede no hacerlo de la manera más correcta y no saber medir bien sus palabras para no herir.	Su postura se postula muy claramente y sabe perfectamente como expresarla para que no afecte a los demás, de la manera más correcta.	

Responsabilidad	<i>Aceptar las consecuencias de sus actos.</i>	No anticipa las consecuencias de sus actos (no mide si están bien o mal antes de hacerlos ni a lo que conllevan tales actos).	Es capaz de reflexionar sobre los actos que hace y asume las consecuencias procedentes (pero con criterio externo).	Tiene sus criterios propios acerca de lo que está bien o mal de sus actos y actúa responsablemente, asumiendo las consecuencias de la toma de decisiones.	Actúa responsablemente, asume las consecuencias de sus actos e incluso es capaz de aportar posibles soluciones ante los problemas.	
	<i>Ser capaz de comprometerse en pequeñas responsabilidades y cumplir con ellas</i>	No se compromete con nada ni con nadie, y en caso de que lo hiciesen, no lo asume. No es capaz de comprender que debe implicarse en algunas tareas acordadas.	Puede realizar algunos compromisos, pero suelen ser más a beneficio propio, no porque crea que es una obligación de la que es responsable.	Se compromete y realiza tareas, pero sólo las que crea de antemano que es capaz de llevarla a cabo, si no, no se arriesga para no fracasar.	Tiene un compromiso sincero con las tareas que asume propias, incluso aunque en principio no sepa muy bien cómo puede llevarlas a cabo. Es capaz de buscar las soluciones por sentirse responsable.	
Respeto	<i>Cuidar de los elementos físicos de su entorno (como el mobiliario reciclaje,</i>	Desatiende o descuida los elementos de su alrededor, sin importarle las condiciones en la que los	Sólo cuida los elementos de su casa porque son los que siente propios, los comunitarios sólo los	Protege tanto los elementos personales como comunitarios	Protege y cuida tanto elementos personales como comunitarios y busca	

<p><i>etc.), tanto en la escuela como en su casa o la calle.</i></p>	<p>deje. Incluso en muchas ocasiones es él/ella mismo/a quien lo estropea.</p>	<p>protege si le obligan (como por ejemplo recoger el aula porque la profesora lo dice).</p>	<p>porque los siente como propios en ambos casos.</p>	<p>medidas para que su acción se contagie al resto de personas y así se amplíe su acción.</p>	
<p><i>Esperar su turno en las asambleas para hablar o mientras la profesora explica</i></p>	<p>Habla cada vez que le parece, sin importar que haya personas esperando su turno o incluso sin respetar que ya haya alguien hablando. No levanta su mano para hablar.</p>	<p>A veces respeta su turno de palabra o no interrumpe mientras otro habla, pero en muchas ocasiones se le olvida y habla cuando no debe. Sólo en ciertas ocasiones sube su mano para poder hablar.</p>	<p>Espera que llegue su turno para hablar sin interrumpir y levanta la mano para que se lo den.</p>	<p>Es capaz de ceder el turno a otro si cree que lo necesita más que él o ella. Siempre levanta la mano para poder hablar o espera a que nadie más tenga algo que decir.</p>	
<p><i>Aceptar las reglas de juego y de convivencia para llevarlas en práctica en su vida cotidiana.</i></p>	<p>Presenta dificultades para integrar en su vida las normas. No acepta ni las propuestas ni las prohibiciones. Presenta conductas más instintivas, haciendo lo que él/ella desea por</p>	<p>Comienza a admitir y llevar en práctica algunas normas, pero son muy pocas y no siempre las cumple. Como aún es una etapa muy competitiva, las normas de juego no las cumple muy</p>	<p>Respeto mucho las normas de convivencia con los demás e incluso él/ella con sus compañeros se corrigen unos a otros cuando las incumplen. Con respecto a las de juego, incorpora más, pero aún no conciben todas ni las llevan en</p>	<p>Respeto tanto las normas del juego como de convivencia. Sabe detectar perfectamente cuando algo se ha hecho mal (ya no sólo para corregir al otro, sino</p>	

		encima de lo que debería hacer.	bien.	práctica en su totalidad.	también a sí mismos).	
		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<i>Poder dar su visión, pero escuchando la opinión de los otros, dialogando sin discutir y respetando las contrarias</i>	Sólo quiere hablar él/ella. Si le llevas la contraria, se enfada, no escucha o incluso falta al respeto. No deja en ningún momento que se exprese el otro, tapándole incluso la voz.	En ocasiones deja hablar al otro, pero si no le conviene o interesa, trata de desviar la conversación a su terreno. A veces hace como que escucha, pero realmente no lo hace, sólo piensa en qué debe contestar para tener él/ella la razón.	Habla dando una visión propia de algún hecho y escucha al otro, dejándole que exprese su opinión y respetándole su turno de palabra.	Da su visión, escucha al otro, reflexiona sobre lo que la otra persona le dice e incluso es capaz de retractarse si cree que se ha equivocado y la otra persona llevaba razón. No sólo respeta el turno, sino que va más allá, reflexiona y modifica.	
		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Igualdad/diversidad	<i>Jugar tanto a juegos "considerados de niños" como a juegos "considerados de niñas" y no se extraña cuando los demás lo hacen.</i>	No le gusta ni trata de jugar a "juegos considerados del sexo distinto" y es él/ella mismo/a quien lo considera como tal. Además, si alguien lo hace, le dice que no puede jugar a eso porque es un chico o porque es una chica y eso no es para él/ella	Sólo juega a esos juegos "propios de su sexo", o no juzga a los demás si son actividades que propone la profesora y que debe hacer (pero jamás durante el juego libre). Si un niño o niña juega libremente a esos juegos, tratará de	Juega tanto a los juegos "considerados para niños como a los considerados para niñas". No juzga a los demás por hacerlo.	No considera que hayan "juegos o juguetes para niños o juegos y juguetes para niñas". Todos los juegos y juguetes son para todos. Muestra el	
				<input type="text"/>		

		(pudiendo o no incluso burlarse de ellos). <input type="checkbox"/>	corregirles su conducta subrayándoles que eso no es propio al sexo al que pertenecen. <input type="checkbox"/>		mismo goce tanto para los juegos o juguetes “de niñas” como los “de niños”. <input type="checkbox"/>	
	<i>Relacionarse por igual tanto con niños como con niñas (a la hora de hacer grupos, sentándose en la asamblea jugando...</i>	No les gusta jugar ni relacionarse con personas de distinto sexo que el suyo. <input type="checkbox"/>	Prefiere o tiende a jugar o relacionarse con personas de su mismo sexo. Cuando se relaciona con otros u otras de distinto sexo suele ser en las actividades que organiza la profesora (no tanto en el juego libre, ni recreos...).	Juega o se relaciona con personas de distinto sexo en diferentes circunstancias (recreo, actividades...) Pero a la hora de elegir equipos, suele decantarse por personas que comparten su sexo. <input type="checkbox"/>	Le gusta relacionarse y jugar tanto con niños como con niñas. A la hora de elaborar equipos, lo hace diversificados, considerando que ambos tienen las mismas capacidades. <input type="checkbox"/>	
	<i>Relacionarse con sus iguales, sea cual sea su condición (diferente color, diferente edad, diferente situación económica ...)</i>	No se relaciona con aquellos que no se asemejen a él/ella, los evita o ignora (consciente o inconscientemente). <input type="checkbox"/>	Se relaciona con personas con gustos parecidos a los suyos y de apariencia o aspecto similar al propio. Si se observa que se relaciona con alguien diferente a él/ella, probablemente sea porque se trata de una actividad grupal organizada por alguien ajeno a él/ella, y si puede elegir a su equipo, no coge a personas distintas a	Se relaciona con personas distintas a él/ella. Suele estar en grupos heterogéneos (con niños más pequeños, de otras culturas o razas, etc...). Es más, disfruta de la compañía tan diversificada y siente curiosidad por sus raíces o	No solo se relaciona con personas distintas, sino que muestra preferencias por crear un grupo heterogéneo. Él/ella no lo vive como diferentes, sino que los considera igual que a él/ella mismo/a, no existe diferencia en	

		él/ella, a no ser que no haya más remedio. <input type="checkbox"/>	por sus diferencias. <input type="checkbox"/>	su pensamiento. <input type="checkbox"/>	
	<i>Respetar las diferencias de los demás (sexo o género, ideología, culturas, etc.). Demuestra tener valores democráticos.</i>	No respeta a los/las que son diferentes de él/ella y lo manifiesta externamente (aislamiento, burlas, ridiculización, etc.). <input type="checkbox"/>	Respeta en cierto modo a los/las que son diferentes a él/ella, pero no tanto por su propia convicción, sino por orientación de alguien externo. Es decir, no tiene una empatía real, sino más bien impuesta. <input type="checkbox"/>	Muestra respeto hacia los demás, sean iguales o diferentes a él/ella, pero no porque se le inculque, sino porque realmente lo siente internamente y desea que todos tengamos las mismas oportunidades. <input type="checkbox"/>	Es empático/a con aquellos que son distintos y no sólo busca que éstos se incluyan, sino que desea una verdadera integración, aprendiendo éstos de él/ella y viceversa. Cree realmente en ello y lucha activamente en que esto suceda. <input type="checkbox"/>
Relación o comportamiento social	<i>Tener facilidad para relacionarse tanto con sus iguales como con los adultos.</i>	No muestra ningún tipo de interés por relacionarse con los demás y cuando lo hace, lo realiza inadecuadamente (violentamente, posesivamente, etc.). <input type="checkbox"/>	Se relaciona sobre todo con los adultos, y en algún caso con algunos iguales, pero sólo si son de su entorno. <input type="checkbox"/>	Se relaciona tanto con los adultos como con sus iguales en la misma proporción, pero son sobre todo de su entorno y su rutina (familiares, niños de su clase...) <input type="checkbox"/>	Se relaciona tanto con adultos como con sus iguales fácilmente. Le gusta conocer gente nueva y no tiene problemas para contactar y hablar con personas desconocidas (un niño de un parque). <input type="checkbox"/>
	<i>Preferir los trabajos o</i>	No participa ni colabora en aquello que requiere <input type="checkbox"/>	Participa en muy pocas ocasiones, sólo si lo que se va a <input type="checkbox"/>	Participa bastante en grupo (ya sea un pequeño número o grande), de igual forma <input type="checkbox"/>	Siempre prefiere trabajar en grupo que solo/a. Trata <input type="checkbox"/>

<p><i>juegos en equipo que los individuales.</i></p>	<p>trabajar en grupo. Si se le obliga, ignora o se mosquea para no realizar la actividad. No muestra signos de participación si debe trabajar o jugar con otras personas.</p>	<p>trabajar es atractivo e interesante para él/ella. En caso de colaborar, siempre es por obligación, porque la profesora cree actividades que deban realizarse en grupo, si no, siempre optará por realizarlo solo/a.</p>	<p>que puede realizarlo individualmente. Hay momentos que muestra preferencias por actuar por sí solo/a, y otras en las que sus preferencias se basan en el trabajo en equipo. Ya no es algo forzado, sino que recurre a trabajar con otros o jugar de manera voluntaria.</p>	<p>de proponer juegos en los que se requiera conjuntos de niños/as y se trabaje por objetivos comunes. No requiere la mediación de la profesora para colaborar con sus compañeros/as.</p>	
<p><i>Ver que un compañero de mi aula es rechazado y sentirme triste.</i></p>	<p>No se da cuenta de las emociones que tienen los demás, por lo tanto, no siente nada ni puede ayudar.</p>	<p>Se da cuenta del dolor que puede sentir otro/a, pero le es indiferente ya que no se trata de él/ella.</p>	<p>Se da cuenta del rechazo y lo que supone para su compañero/a y siente el dolor de él como propio, por lo que trata de consolarlo.</p>	<p>No sólo se da cuenta y siente lo que su compañero/a sufre, sino que trata de defenderlo y le ayuda como puede (juntándose con él, diciéndoselo a la profesora, etc.).</p>	
<p><i>Prestar sus materiales (los propios del estuche) a aquellos que no tienen y compartir los</i></p>	<p>No quiere compartir el material de su estuche ni los juguetes, o finge que no escucha a su compañero cuando lo pide (incluso puede</p>	<p>Comparte sus materiales o los juguetes con el/la compañero/a sólo si la profesora lo pide en alto o personalmente (si se dirige el</p>	<p>Comparte sus materiales y juguetes tanto si su compañero se lo pide como si es la profesora,</p>	<p>Comparte sus materiales o juguetes sin necesidad de que se lo pida la profesora o el alumno (bien porque se ha dado cuenta de que lo necesita o que no tiene: debido a que se queda mirándole mientras lo</p>	

	<p><i>juguetes (propios o del aula) que usen.</i></p>	<p>negar que lo tiene aun teniéndolo). Se molesta o enfada si se le obliga a compartir (y si no les queda más remedio que hacerlo, desean recuperarlos pronto).</p>	<p>niño o niña a él, no se lo deja), una vez que haya terminado de usarlo. Si el compañero/a se lo pide sin intervención de la profesora, éste/ésta no se los dejará.</p>	<p>siempre que no lo esté utilizando él o ella mismo.</p>	<p>usa, le hace muchas preguntas...), e incluso es capaz de usar otro mientras, para prestárselo al compañero/a cuando éste/ésta lo requiere y establecer tiempos entre los dos para que lo tengan por igual y pudiendo usarlo entre ellos.</p>	
	<p><i>Tender a asumir el papel de liderazgo en su grupo de iguales.</i></p>	<p>No es un posible líder de la clase ni desea serlo, prefiriendo pasar desapercibido/a, ya que no le gusta tomar decisiones.</p>	<p>Comienza a tomar algunas decisiones, pero siempre en un segundo plano y en muy pocas ocasiones. No le gusta tomar las riendas de las responsabilidades, por lo que no le atrae la idea de liderar.</p>	<p>Le gusta tener el liderazgo y está capacitado/a para dicho cargo. En ocasiones asume el rol de líder (pero suele ser más en grupos donde los niños sean más pequeños, o pueda conducirlos de una manera más sencilla, etc.).</p>	<p>Suele tomar la postura de líder. Es capaz de influenciar mucho en los demás y de esta forma consigue una auténtica cooperación grupal.</p>	
<p>Participación</p>	<p><i>Dar su opinión en la asamblea sobre los posibles conflictos</i></p>	<p>No participa ni aporta ninguna idea u opinión respecto al</p>	<p>Sólo participa o aporta ideas si la profesora le pregunta</p>	<p>Participa en la asamblea de vez en cuando por cuenta propia (al igual que las posibles soluciones que aporte, que</p>	<p>Muestra una actitud muy activa para hablar en la asamblea y proponer ideas ante los</p>	

	<i>que se traten (e incluso aporta soluciones)</i>	tema que se trate. <input type="checkbox"/>	personalmente o le insiste. <input type="checkbox"/>	será sobre todo si le afecta a su persona). <input type="checkbox"/>	posibles conflictos que se den. <input type="checkbox"/>	
	<i>Salir voluntaria /o a la hora de elaborar una actividad o propuesta</i>	No quiere nunca realizar una tarea por sí mismo/a, menos aún si se hace en asamblea y delante de sus compañeros. Trata de evitar que le hagan partícipe y si lo/a seleccionan, no realiza ningún tipo de iniciativa o propuesta (parece estar perdido/a). <input type="checkbox"/>	No sale voluntario/a casi nunca, exceptuando alguna ocasión que le interese o motive mucho o se sienta seguro/a. Para que participe, la profesora debe ser quien le nombre o asigne la tarea para que comente en la asamblea. <input type="checkbox"/>	Sale voluntario/a tanto por su propia cuenta como si es elegido/a por la profesora. No se muestra tan selectivo en las temáticas para participar. <input type="checkbox"/>	No sólo sale voluntario/a para elaborar actividades, sino que con sus propuestas incita a que los demás participen (preguntándoles directamente y personalmente lanzando sugerencias generales...) y motivándolos a que cooperen. <input type="checkbox"/>	

ÁREAS BASES CIUDADANAS	INDICADOR	GRADO 1 (0-25%)	GRADO 2 (25-50%)	GRADO 3 (50-75%)	GRADO 4 (75-100%)	COMENTARIOS
Autonomía	<p><i>Buscar soluciones o propuestas por sí mismo/a para resolver posibles dificultades a la hora de realizar una tarea.</i></p>	<p>Se siente desbordado si tiene algún problema y no sabe qué hacer (puede llorar, sufrir rabietas, ignorar la tarea por sentirse incapaz de llevarla a cabo, abandonarla...).</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>Busca alguna solución (pero bastante escasa y simple, sin muchos intentos), y acto seguido recurre a una ayuda ajena. Si aun así no sabe la solución, abandona la tarea y siente la experiencia como fracaso.</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>Trata de buscar varias soluciones (algo más elaboradas y mayor variedad). Puede o no necesitar la ayuda de algún adulto u otro de sus iguales, pero siempre como último recurso.</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>Busca multitud de posibles soluciones (además muy creativas). No se da por vencido/a hasta que consigue resolverlo. Nunca o casi nunca necesita una ayuda ajena.</p> <p><input type="checkbox"/></p>	
	<p><i>Saber expresar (tanto oral como corporal-mente) sus sentimientos y emociones.</i></p>	<p>No sabe comunicar sus sentimientos o emociones (ni a nivel verbal ni corporal), lo que le lleva muchas veces a frustrarse porque no se siente comprendido/a. No sabe cómo expresar lo que le gusta y lo que no, sus miedos</p>	<p>Alguna vez puede que comunique o transmita sus emociones o sentimientos, pero suele ser más corporalmente que verbalmente (ya que aún no ha desarrollado la suficiente capacidad para ser consciente de lo que le ocurre). Los sentimientos que expresa son las emociones</p>	<p>Comunica muchas veces lo que siente (muy claro en el ámbito corporal, en el que ya expresa más que las 6 emociones básicas) y comienza a expresar algunas veces dichos sentimientos (las 6 emociones básicas) de manera oral. En esta fase comienza a verse claro</p>	<p>Siempre trata de comunicar lo que siente y las emociones que le suceden (ya se iguala la facilidad para expresar a nivel corporal como verbal, y va más allá de las emociones básicas). Él/ella es consciente de lo que le ocurre y eso hace que pueda comunicársel o a los otros, de manera que ellos comprenden perfectamen-</p>	

		o sus alegrías, etc. <input type="text"/>	básicas, las más desarrolladas aún no las muestra. <input type="text"/>	por personas ajenas lo que le puede estar ocurriendo a él/ella. <input type="text"/>	te lo que sucede y eso facilita la comunicación entre ambos. <input type="text"/>	
Responsabilidad	<i>Tratar de responsabilizarse de los actos o decisiones que toma.</i>	No se responsabiliza de sus actos. Siempre busca el respaldo de los adultos y depende totalmente de ellos, por lo que, si realiza algo de manera incorrecta, jamás toma decisiones propias para aportar posibles soluciones o propuestas. <input type="text"/>	Se responsabiliza en alguna que otra ocasión de sus acciones, pero no suele ser lo más usual. La mayoría de veces depende de la defensa de los adultos, quienes le ayudarán a salir de los problemas. Rara vez toma decisiones propias para aportar soluciones a los problemas, y, de ser así, son propuestas muy simples y escasas. <input type="text"/>	Comienza a responsabilizarse con bastante mayor frecuencia de sus actos, e incluso se puede atisbar cierto sentimiento de culpabilidad que podría presentar. No requiere tanto la ayuda del adulto y se va despejando su necesidad de aprobación o reclamo hacia ellos. Va tomando mayor iniciativa para solucionar problemas y sus propuestas son más variadas, tiene mayor número de posibles soluciones y más maduras. <input type="text"/>	Siempre se responsabiliza de sus actos y aporta multitud de posibles soluciones (hasta encontrar o dar con una que le resulte válida) mucho más creativas y maduras. No necesita casi nunca la ayuda o guía del adulto (salvo en ocasiones muy contadas), y no la pide sin antes probar por su propia cuenta. <input type="text"/>	
	<i>Ser capaz de identificar</i>	No participa en las labores de la	No realiza las labores de casa a no ser que sus	Realiza bastantes labores de	Realiza labores de la casa y muestra interés por aprender	

	<p><i>las tareas que le correspondieren a la casa y llevarlas a la práctica (ordenar su cuarto, ayudar a poner la mesa, limpiar lo que ensucia...)</i></p>	<p>casa ni tiene sentimiento de que deba hacerlo. Para él/ella, esta tarea va dirigida exclusivamente al sector de los adultos, y trata de eludir dicha responsabilidad como propia.</p>	<p>familiares se las asignen como una obligación (sabiendo que no realizarlas conlleva a un castigo, riñas, etc.). Realmente no sienten que sea su responsabilidad, sino que le moviliza el miedo a ser reprendido/a o regañado por parte de los adultos.</p>	<p>casa (sobre todo las sencillas) y las vive como propias y como una obligación (pero no impuesta, sino porque cree que es su responsabilidad). No buscan beneficio de la realización de la tarea.</p>	<p>nuevas tareas, cada vez más complicadas. Realiza preguntas a los familiares para indagar y saber cómo realizan las cosas (por ejemplo, cómo se hace una receta, cómo o con qué utensilios se limpia un mobiliario, etc.). Pregunta en varias ocasiones si puede ayudar en algo, de manera voluntaria.</p>	
Respeto	<p><i>Aceptar las normas que le sugieren los adultos (padres, abuelos, tíos...) y cumplirlas.</i></p>	<p>Rara vez o nunca acepta las reglas. Las incumple la mayor parte del tiempo y si se le llama la atención o le riñen por su actitud, se mosquea, llora, ignora...</p>	<p>Algunas veces puede aceptar las normas (pero de forma selectiva) y en muchas otras ocasiones las incumple (por olvido o por su propio interés), aunque si se le llama la atención pueden cambiar de actitud.</p>	<p>A menudo acepta y cumple las normas. Sólo en algunas ocasiones puede saltárselas, pero si se le llama la atención las cumplirá.</p>	<p>Acepta y cumple las normas siempre, sin necesidad de que otra persona le corrija sus actitudes.</p>	
	<p><i>No insultar ni pegar a aquellos que le</i></p>	<p>Insulta o pega siempre o casi siempre a todo aquel/aquella que no le diga lo</p>	<p>Pega en algunas ocasiones (sólo a su grupo de iguales, no a los mayores) e insulta en</p>	<p>No pega apenas (si acaso para defenderse) e insulta en muy pocas</p>	<p>No recurre al insulto ni pega cuando no hacen lo que el/ella quiere. Suele</p>	

<p><i>contradicen (tanto a sus iguales como a los adultos).</i></p>	<p>que quiere oír (ya sea mayor o igual que él/ella) o no haga lo que desea. No acepta nunca un no por respuesta.</p>	<p>diversas ocasiones (más a sus iguales, pero en algunas ocasiones a los mayores). No suele aceptar un no a sus deseos.</p>	<p>ocasiones (sólo al grupo de iguales, no a las personas mayores que él/ella.</p>	<p>comunicarse a través del diálogo para convencer al otro o para entender por qué se le dice que no.</p>	
<p><i>Cuidar del medio que le rodea, sea en su propia casa, en una casa ajena, en un establecimiento público o en la naturaleza (tirando la basura a los contenedores, cuidando el mobiliario, materiales, etc.).</i></p>	<p>No cuida el medio que le rodea (ni en su casa, ni fuera de su casa), haciendo actos que lo dañan (tirar basura al suelo, pintar paredes, pegar chicles al mobiliario...).</p>	<p>Cuida el entorno de su casa (ya que se ve obligado por su familia), pero no se preocupa del entorno ajeno a su hogar, pues siente que no es suyo, por lo tanto no le corresponde su cuidado.</p>	<p>Cuida el entorno de su casa porque siente que debe hacerlo (es voluntario porque se siente perteneciente, no por obligación), pero el entorno ajeno a su casa lo cuida en ocasiones y según cual sea (por ejemplo, sí cuida su aula, pero no tanto el parque), ya que si pasa mucho tiempo en él sí cree que es una obligación conservarla, pero si sólo acude a dicho lugar en contadas ocasiones, no lo ve obligatorio.</p>	<p>Cuida tanto del entorno de su casa como fuera de su casa, y no porque se sienta obligado/a por las consecuencias que le acarrearían de no hacerlo, sino porque cree que es un deber suyo voluntario. Tiene deseos de no solo cuidar el entorno que le rodea, sino mejorarlo y sanarlo (por ejemplo, invita a sus seres queridos a que reciclen o a cultivar plantas).</p>	
<p><i>Agradarle ayudar a</i></p>	<p>No muestra ninguna actitud</p>	<p>Sólo disfruta ayudando a su núcleo familiar</p>	<p>Se ofrece a ayudar a su núcleo familiar en numerosas</p>	<p>Ayuda por igual a su familia como a los demás. Intenta hacer</p>	

Relación o comportamiento social	<i>los demás y lo manifiesta (ofreciéndose, sintiéndose feliz...)</i>	de satisfacción o deseo de ayudar a nadie (ni padres, amigos, hermanos...). Si lo hace, es por imposición y para evitar algún posible castigo, o bien para recibir un premio.	(y no siempre). Aunque puede hacerlo de manera voluntaria, es muy selecto/a sobre lo que puede o quiere ayudar. Con el resto de personas no se ofrece casi nunca ni demuestra un gran empeño cuando lo hace (no suele ser algo voluntario, sino más bien influido por sus seres queridos).	ocasiones y en tareas muy diversas (aunque se trate de tareas que ya sabe hacerlas, que no le son nuevas). Con las demás personas se va cada vez más ofreciendo para ayudarles, aunque no tanto como a su familia ni de tantas formas (es una ayuda más limitada y más reducida).	todo lo que está en su mano por realizar favores o auxiliar a las personas que se lo soliciten o que él/ella pueda creer que lo necesiten. Además, no sólo ayuda en aquello que sabe, sino que es capaz de indagar distintas formas nuevas y desconocidas para ofrecerse a los demás.	
	<i>Tender a asumir el papel de liderazgo en su grupo de iguales.</i>	No es líder en ningún grupo ni desea serlo, prefiriendo pasar desapercibido/a, ya que no le gusta tomar decisiones.	Comienza a tomar algunas decisiones, pero siempre en un segundo plano y en muy pocas ocasiones. No le gusta tomar las riendas de las responsabilidades, por lo que no le atrae la idea de liderar.	Le gusta tener el liderazgo y está capacitado/a para ello. En ocasiones asume el rol de líder (pero suele ser más en grupos donde los niños sean más pequeños, o pueda conducirlos de una manera más sencilla, etc.).	En casi todos los grupos con los que se relaciona suele tomar la postura de líder. Es capaz de influir mucho en los demás y de esta forma consigue una auténtica cooperación grupal.	
		Siempre juega solo/a. No participa de los juegos que	Prefiere los juegos individuales a los grupales, aunque si la	Muestra claramente que le agrada jugar con otras personas, de la misma	Prefiere siempre jugar con otras personas que sólo, y	

<p><i>Prefiere jugar solo/a que con otras personas.</i></p>	<p>requieren a más personas o de equipos. Le incomoda tener que adaptarse a otra persona, por lo que se muestra muy independiente a la hora del juego (no juega ni con familiares, ni sus amigos, etc.).</p>	<p>mayoría desea juegos en donde deban interactuar y perseguir un objetivo común o a él/ella mismo/a le atrae dicho juego, se adapta, pero no sin antes tratar de que no salga dicha opción.</p>	<p>forma que le gusta jugar con los demás. Depende de varias circunstancias (número de personas, si las conoce o no, su ánimo, etc.), preferirá el juego individual o en grupo (ya sea pequeño o grande).</p>	<p>siempre que haya con alguien con quien jugar, lo incitará a que participe con él/ella. Propone juegos que requieran la cooperación de otros y tengan objetivos comunes.</p>	
<p><i>Acercarse a alguien que no tiene con quién jugar y se muestra triste, preocupado/a, para darle ánimos y consolarle</i></p>	<p>No identifica los sentimientos que pueden crecer en otra persona, por lo que no se acerca a nadie que parezca triste por estar solo/a, y, por lo tanto, no le propone posibles soluciones.</p>	<p>Identifica que alguien se pueda sentir solo/a y triste si presenta los síntomas asociados corporalmente (lágrimas, brazos cruzados, mirada triste...). Dependerá de que lo conozca o no para darle ánimos y ayudarlo en lo que pueda (si lo conoce sí lo hará).</p>	<p>Identifica los sentimientos que puede tener alguien por quedarse sólo, sin necesidad de manifestarlo corporalmente (no hace falta que llore para saber que se encuentra mal). Lo conozca o no, se acercará para preguntarle qué le ocurre y darle su opinión para ayudarlo.</p>	<p>No sólo identifica los sentimientos en el otro sin necesidad de que lo manifieste, sino que más allá de proponerle ideas, él/ella se acercará y jugará con el/la niño/a que se siente en soledad.</p>	
<p><i>Defender a niños que insultan o humillan por su aspecto físico, su situación económica, etc.</i></p>	<p>No defiende a personas que son humilladas (sean conocidas o no), e incluso a veces es</p>	<p>No defiende casi nunca a las personas que sufren burlas, pero tampoco participa en ellas. Se</p>	<p>Defiende en bastantes ocasiones a los niños/as que sufren desprecio por parte de otros y media</p>	<p>Siempre defiende a los grupos más excluidos, y no sólo los defiende, sino que los invita a juntarse con él/ella para jugar, ser</p>	

Igualdad/diversidad	él/ella participe de dichas humillaciones.	mantiene ajena/o a dichos sucesos.	entre ambas partes.	amigos, etc. Además, piensa que estos niños son iguales que él/ella.	
	<p><i>Jugar con personas de distinto sexo</i></p> <p>Nunca se relaciona con personas del sexo contrario (por educación recibida, pensamiento erróneo, etc.).</p>	<p>Muestra claras preferencias por relacionarse con personas del mismo sexo. Si se relaciona con personas contrarias a su sexo, es debido a que hagan equipos mixtos y no le quede más remedio, pero le suele disgustar (de hecho, si él/ella es capitán/a, no elegirá a personas contrarias a su sexo.</p>	<p>Se relaciona con personas de distinto sexo (tiene amigos y amigas) dentro de su grupo. Pero si se trata de competiciones, siempre tiende a seleccionar a personas de su mismo sexo porque los/las siente más afín.</p>	<p>Se relaciona por igual tanto con niños como niñas (ya sea en juegos competitivos, juegos cooperativos, etc.) y disfruta mucho de ambas compañías. Le gustan los equipos mixtos y diversificados.</p>	
	<p><i>No juzgar a nadie por sus gustos ni considerar que hay cosas exclusivas para chicos y cosas exclusiva para chicas</i></p> <p>Se burla siempre de aquellos que juegan a juegos considerados "del sexo contrario" al que pertenecen o les prohíbe o inhiben con el argumento de que por ser del</p>	<p>Bastantes veces se ríe de los niños/as que juegan a juegos o con juguetes considerados "del sexo contrario" (aunque si hay un adulto cerca, no lo muestra).</p>	<p>Apenas o casi nunca se ríe de los niños/as por jugar a lo que deseen, ni trata de corregirlos</p>	<p>Nunca se ríe ni juzga a los demás por las preferencias que muestre conforme a los juguetes o los juegos. Es más, él/ella mismo/a, no considera que haya juguetes o juegos hechos exclusivamente para niños y otros</p>	

		sexo que es, dicho juego o juguete no le corresponde ni es propio para él/ella.	Intenta corregir a los demás y decirles a qué deben jugar y a qué no.	sobre lo que deben o no jugar según su sexo (esté o no un adulto cerca).	sólo para niñas, sino que todo es para todos y por igual condición. Además, él/ella también juega con los juguetes considerados "contrarios a su sexo".	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participación	<i>Ofrecer su participación para ayudar a los demás en lo que se requiera.</i>	Jamás se ofrece voluntariamente a participar en labores por ayudar a otras personas, ya que al no ser una obligación para él/ella, no tiene por qué esforzarse.	Alguna vez (aunque suele ser raro que suceda) puede que participe en trabajos que no le corresponden, pero si eso sucede, suele estar motivado/a por algún tipo de interés (que le devuelvan el favor, que obtengan una recompensa o reconocimiento, etc.).	Participa bastante en tareas que en principio no son consideradas propias, pero que debido a que él/ella siente que es necesario, es capaz de ofrecerse para tender su mano, sin esperar nada a cambio.	No solo participa siempre o casi siempre en tareas de otras personas cuando se lo piden, sino que es capaz de ofrecer su colaboración sin que el otro se lo pida, y ya no ve que es una tarea ajena en la que él/ella se ha comprometido, sino que la vivencia como propia, tanto como puede serlo para la otra persona. No participa con intenciones ocultas (que le regalen algo, por ejemplo), sino porque realmente quiere contribuir.	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

<p><i>Ser capaz de cumplir o fomentar un planning de trabajo para reparto de tareas y tener iniciativa para cooperar o iniciar una tarea.</i></p>	<p>No reconoce que deba seguir un plan de trabajo para las tareas compartidas ni muestra interés por elaborarlo él/ella o colaborar en hacerlo. Para él/ella, las responsabilidades son cosas de los adultos, por lo que no tiene que participar en nada que no desee. Es decir, no colabora con su entorno a no ser que un adulto le indique que debe iniciar un trabajo (y repetidamente o con tono de enfado, sino hace caso omiso).</p>	<p>Reconoce que tiene alguna que otra tarea (como muchos o tres, y suele ser más relacionada con tareas escolares y no familiares) y las lleva a cabo de vez en cuando (movido/a por el castigo/premio que pueda recibir). Realmente no es un deseo de colaboración, sino algo que hace mecánicamente sin entender por qué. No se implica en iniciar una tarea a no ser que un adulto se lo diga o exija.</p>	<p>Reconoce muchas tareas en las que debe participar y se implica en ellas. Reconoce que es competencia suya, ya que todos los de la casa deben colaborar por vivir en ella. Acepta sin rechistar ni escaquearse las tareas que se le encomienda, sin necesidad de obtener ningún premio o beneficio. Comienza a realizar su participación sin que nadie se lo diga, sino que empieza a ser él/ella mismo quien decide cuándo y de qué manera se puede implicar.</p>	<p>No sólo colabora en las tareas que se le encomienda y las vive como una labor que es propia, sino que se muestra voluntario/a para hacer más de lo que se le pide (le hace sentir útil y necesario/a, por lo que desea participar aún más). Además, puede con su actitud hacer que los demás se impliquen más y acepten tales deberes con mayor agrado. Ayuda sin que el adulto le diga qué debe hacer y cuando, lleva él/ella mismo/a la propia iniciativa.</p>	
---	---	---	--	---	--