



**Universidad de Valladolid**

**Campus Universitario Duques de  
Soria**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**ESTUDIO SOBRE LA PRESENCIA DE  
LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y  
CÍVICAS EN EL CURRÍCULO OFICIAL  
DE CIENCIAS SOCIALES PARA  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Por **ÁNGEL ORLANDO ALONSO MANZANARES** para optar al título  
de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid

**DIRECTORA DEL TRABAJO  
PROFESORA ANA MARÍA VERDE ROMERA**

**SORIA  
JULIO DE 2015**

**“Un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede  
decir donde acaba su influencia”**

**(Henry Brooks Adams)**

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado pretendió desarrollar un estudio sobre la presencia, grado de la misma o ausencia en su caso, de las Competencias Sociales y Cívicas en el currículo del área de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Para ello se tomaron como elemento de análisis los textos legislativos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Real Decreto 126/2014) y de la Comunidad Autónoma de La Rioja (Decreto 24/2014). Se utilizó un método cualitativo de investigación, aplicando análisis de contenido. Los resultados obtenidos muestran que las competencias Sociales y Ciudadanas aparecen reflejadas en los textos legislativos mencionados, pero no obstante también se observaron carencias. A partir de un análisis crítico y una evaluación ponderada, se exponen finalmente las conclusiones, la discusión y planteamos propuestas de mejora.

## **ABSTRACT**

The aim of this Final Project was to develop an analysis of the presence, as well as its degree or its absence, of Social and Civilised Abilities in the Social Sciences syllabus for Primary Education. As a resource for the project, we have taken into account legislative texts from Spanish Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Real Decreto 126/2014) and legislative texts from the Government of La Rioja (Decreto 24/2014). The method used for the research is a qualitative analysis. The results obtained show that Social and Civilised Abilities are included in the legislative texts mentioned above. Nevertheless, we have also observed a lack of certain aspects. From that point forward, we have carried out a judgmental analysis and a weighted assessment in order to finalise the project, giving conclusions as well as proposals for the improvement.

## **PALABRAS CLAVE**

Competencias clave. Competencias sociales y cívicas. Contenidos. Criterios de evaluación. Estándares de aprendizajes evaluables.

## **KEYWORDS**

Key competencies. Social and civic competencies. Contents. Evaluation criteria. Evaluable learning standard.

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1. PRELIMINARES.....</b>	<b>1</b>
<b>1. 1.-Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. 2.- Justificación del tema elegido.....</b>	<b>2</b>
<b>1. 3.- Objetivos.....</b>	<b>4</b>
<b>1. 4.- Punto de partida.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>2. 1.- Las competencias básicas, orígenes, delimitación del concepto.....</b>	<b>5</b>
<b>2. 2.- Las competencias clave en la legislación vigente.....</b>	<b>8</b>
<b>2. 3.- La competencias sociales y cívicas, concepto.....</b>	<b>12</b>
<b>2.4.-Marco curricular normativo de las competencias sociales y cívicas.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 3.- METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....</b>	<b>18</b>
<b>3. 1.-Metodología cualitativa: análisis del texto.....</b>	<b>18</b>
<b>3. 2.- Fases metodológicas.....</b>	<b>19</b>
<b>3. 3.- Categorías para el análisis de contenidos. Elección de la categorización.</b>	
<b>Adaptación. Validación.....</b>	<b>19</b>

<b>CAPÍTULO 4.- RESULTADOS Y ANÁLISIS.....</b>	<b>24</b>
<b>4. 1.- Resultados.....</b>	<b>24</b>
<b>4. 2.- Conclusiones .....</b>	<b>35</b>
<b>4. 3.- Propuestas de mejora.....</b>	<b>38</b>
<b>4. 4.- Prospectiva.....</b>	<b>40</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>41</b>
--------------------------	-----------

## **INDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1 .- Las competencias en el Informe DeSeCo.....</b>	<b>13</b>
<b>Tabla 2.- Sistema de categorías inicial para el análisis de contenidos.....</b>	<b>20</b>
<b>Tabla 3.- Proceso de validación: acuerdo a través del índice Kappa de Cohen.....</b>	<b>23</b>
<b>Tabla 4.- Resultados del proceso de categorización.....</b>	<b>25</b>

## **INDICE DE FIGURAS.**

<b>Figura 1.- Elementos que integran las competencias.....</b>	<b>7</b>
<b>Figura 2.- Porcentaje de unidades textuales significativas y no significativas.....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 3.- Unidades textuales significativas por curso y categoría.....</b>	<b>35</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>46</b>
--------------------	-----------

**Anexo I.- Unidades textuales aleatorias que sirvieron para validación de categorización utilizada en este trabajo y tabla para recogerlas.**

# CAPÍTULO 1. PRELIMINARES

## 1.1.-INTRODUCCIÓN.

El tema objeto de estudio fue dirigido a analizar y someter a juicio crítico el currículo oficial tanto a nivel estatal como a nivel de la Comunidad Autónoma de La Rioja en lo referente a las competencias clave, también conocidas como competencias básicas. Concretamente se estudió la presencia y grado de la misma en el área de Ciencias Sociales, de 1º a 6º de Educación Primaria de las competencias sociales y cívicas. Los textos analizados y estudiados fueron el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52), así como el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR nº 74).

Llegados aquí podemos preguntarnos: ¿Hasta qué punto encorseta el marco normativo nuestras programaciones didácticas y la labor docente en general? Hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales cuando nos enfrentamos este asunto: primero, el que cada Comunidad Autónoma al tener transferida la competencia en materia de Educación, tal y como viene recogido en cada uno de los diferentes Estatutos de Autonomía, tienen la competencia de desarrollar legislativamente así como la de ejecutar las diferentes enseñanzas de acuerdo con el artículo 27 de la Constitución Española de 1978. Por otro lado cada Centro Docente tiene reconocido también su grado de autonomía tanto a nivel económico como pedagógico y organizativo, así se expresa en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa Ley 8/2013 de 9 de diciembre LOMCE , título V, capítulo II, artículo 120. Estas dos referencias serán de especial interés en el posterior apartado de propuestas de mejora que incluiremos en este trabajo. No cabe duda que las leyes de Educación derivan de determinaciones políticas y establecen los contenidos curriculares y una línea de enseñanza previa, pero la autonomía de los centros educativos junto con la libertad de cátedra, artículo 20 de la Constitución de 1978, pueden paliar carencias que al legislador se le han pasado por alto.

En suma, el objeto de estudio de este trabajo fue analizar el material legislativo curricular de los dos textos anteriormente citados no solo desde un punto de vista cuantitativo sino también cualitativo para constatar su aporte a nivel competencial cívico y social en el área de Ciencias Sociales, ver si se observaban carencias y que propuestas se podrían hacer en dicho caso.

## **1.2.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.**

Este tema propuesto, “Estudio sobre la presencia de las competencias sociales y cívicas en el currículo oficial de Ciencias Sociales en Educación Primaria”, pensamos que puede constituir un aprendizaje representativo y con significado desde dos perspectivas:

★Una, la inmediata y a simple vista evidente, al profundizar en un área curricular propia de la Educación Primaria.

★Otra, la trascendente, en lo que se refiere al desarrollo del juicio crítico y la actitud dinámica en lo que respecta al material legislativo que enmarca el día a día de la labor docente, mediante el tratamiento, análisis y evaluación de los textos referidos y objeto de este estudio. Tenemos que ser capaces de discriminar los aspectos positivos y negativos de textos áridos en cuanto a su contenido y forma, porque el ser conocedores de los mismos hará que nuestra labor sea más fructífera. Si somos capaces de analizar cuestiones como la aquí propuesta, podremos hacer lo mismo con cualquier material curricular que se nos proponga independientemente de su naturaleza y del área a la que haga referencia.

No obstante, un trabajo orientado hacia la investigación requiere una justificación científica. Es por ello que se trata en este apartado de introducir argumentos que identifiquen como estudio competente y eficiente el análisis y la evaluación del material legislativo propuesto.

La justificación en la dirección científica comienza por la evolución educativa y la transformación socioeconómica que acontece con el paso del tiempo. Queramos o no, la revisión del material legislativo curricular ha sido permanente en España; esto es, a lo largo de estos 36 años y medio de Democracia, nuestro país ha visto siete leyes de educación: Ley General de Educación (LGE, 1970), Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE, 1990), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Estos cambios legislativos no han venido motivados por cambios sociales, más bien se han debido a cambios políticos. Si echamos mano de la pedagogía comparada y miramos las legislaciones educativas de los países que nos son cercanos no solo geográficamente sino cultural, económicamente e históricamente, la estabilidad político-educativa podemos decir que ha sido deficiente en nuestro país. Pero los docentes y que remedio, los discentes, han tenido que adaptarse a los cambios que cada una de estas leyes traía

consigo. El eje vertebrador, sin duda, en este devenir legislativo han sido los maestros y maestras junto con su preparación, ya que han sabido sacar lo mejor de la norma, y para ello la lectura atenta de la Ley y estudio de la misma se ha reflejado en adaptaciones metodológicas concretas, sabiendo sacar lo mejor de las leyes mencionadas. Algunos dirán que este elevado número de leyes educativas ha supuesto un coste negativo en la formación de nuestros alumnos.

La LOE introdujo términos que mantiene la LOMCE tales como: competencias básicas, estándares de aprendizaje evaluables, rúbricas..., la única manera de llevar un seguimiento adecuado de estas novedades legislativas es conocerlas, investigarlas y evaluarlas.

En este trabajo, el punto de mira recayó sobre el análisis de los textos legislativos reseñados anteriormente con el fin de encontrar vías que mejoren la calidad de la formación del alumnado en edad escolar.

Por último, para cohesionar mejor este trabajo, queremos reflejar en este apartado cuales de las competencias de las que se incluyen en el título de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid se trabajaron en la realización de este TFG para poder demostrar que se está capacitado para el ejercicio de la profesión regulada de maestro y que se encuentran recogidas en la guía de Trabajo Fin de Grado, dentro del apartado objetivos del Título de Grado en E. Primaria:

1.- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza aprendizaje respectivos.

6.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.

8.- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para la ciudadanía activa.

9.- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

10.- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

13.-Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.



### **1.3.-OBJETIVOS.**

A la hora de plasmar los objetivos de este trabajo se tuvieron en cuenta las posibilidades de aplicación del tema escogido y la concreción del mismo, para terminar en un estudio que permitiera:

- Analizar la presencia, grado de la misma o ausencia, en su caso, de las competencias Sociales y Cívicas en los textos legislativos BOE nº 52/2014 y BOR nº 74/2014 dentro del área de Ciencias Sociales.

- Evaluar si los textos legislativos que la Administración redacta se ajustan a lo que la propia Administración pretende que el docente desarrolle en el aula.

- Aportar ideas que sirvan de ayuda para mejorar el tratamiento de las competencias Sociales y Cívicas en las programaciones didácticas que deben elaborar los docentes o aportar sugerencias para implementar estas competencias Sociales y Cívicas dentro del aula.

A nivel personal se ha pretendido:

- Hacer un trabajo de iniciación y aprendizaje en investigación vinculado con el material legislativo del currículo del área de Ciencias Sociales del que parten las programaciones didácticas de los docentes.

### **1.4.- PUNTO DE PARTIDA.**

Partimos de la idea de que tanto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de la Comunidad Autónoma de La Rioja introdujeron elementos curriculares referentes a las competencias sociales y cívicas en sus textos legales que regulan el currículo básico de Educación Primaria en el Estado Español, así como en el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Pero también pensamos que se hizo de forma insuficiente no solo cuantitativamente sino también desde un punto de vista cualitativo. Este es el asunto que quisimos analizar detalladamente para confirmar si verdaderamente esto es así, y si el docente a la hora de elaborar sus programaciones didácticas se verá obligado a tener presente esta carencia para intentar subsanarla por otras vías, o no.

# **CAPÍTULO 2 .- MARCO TEÓRICO**

## **2.1.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. ORIGEN Y DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO.**

Hay que situarnos en los años 90 para encontrarnos con el término competencias y el discurso que esta acepción desarrolló posteriormente. La UNESCO en un primer momento estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias (Informe Delors “La educación encierra un tesoro”) (1996). En el año 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa se constituyó un grupo de trabajo de expertos intentando identificar objetivos comunes en los sistemas educativos europeos para con ello poder definir las destrezas básicas, y casi paralelamente la acepción competencias básicas, también llamada competencias claves a partir de 2004, llegó auspiciada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), así como el programa PISA (Programme for International Student Assessment) a través de su proyecto relacionado con la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). En este comienzo cuando se hablaba de competencias se hacía referencia a “capacidad” fundamentalmente. Estudios posteriores detectaron una “orientación economicista”, tal y como señala López Facal (2013). Estos orígenes ha llevado a países y continentes a converger en torno a un cierto paralelismo entre currículos, lo que les confiere un carácter transnacional (Moya, 2007).

En nuestro país, primeramente la LOE, así como posteriormente la LOMCE y sus respectivos Reales Decretos y Decretos autonómicos para su desarrollo curricular, introdujeron el término competencias básicas o competencias clave. En la LOE no se llegó a concretar muy bien el término y su papel dentro del currículum, en ella aparecían ocho competencias clave. La LOMCE ofrece definiciones del término en su preámbulo y en el artículo 5, esta ley ha reducido a siete las competencias clave. En un intento de ir más allá el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó una Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En todo caso y en un intento de poner nuestra capacidad de síntesis a prueba, la llegada de las competencias clave al sistema educativo español básicamente ha supuesto pasar de enseñar y aprender contenidos marcados por objetivos a enseñar y aprender competencias clave y pasar de evaluar contenidos a evaluar competencias clave. Las pruebas internacionales Trends in International Mathematics and Science Study

(TIMSS) y Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), en Primaria, y Programme for International Student Assessment (PISA), en Secundaria, probablemente hayan influido en buena medida en la redacción de las dos leyes antes mencionadas.

El hecho de que la palabra competencia haya irrumpido de forma tan intensa en los últimos años no nos puede llevar a decir que este término en sí mismo es novedoso ya que esconde dentro de él numerosas acepciones que le hacen participe del entretejido pedagógico desde un punto de vista epistemológico. Así pues, podemos abordar el término, y sería conveniente hacerlo, desde tres perspectivas: la conductual, la constructivista y socio-crítica.

Desde un punto de vista conductual consideraríamos las competencias como un conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades, con obligatoriedad de ser hechas, definidas de antemano, independientes de las particularidades individuales, y reconocidas como conductas observables sin mucha dificultad.

Desde un enfoque constructivista la competencia coadyuvaría a la construcción de conocimientos a partir de lo ya aprendido y teniendo la actividad del individuo como eje central, de tal forma que este sea capaz de desarrollar las capacidades de acción contextual y la resolución de problemas y donde la acción social queda reflejada de forma especial. Esto es, “el saber”, “el saber hacer” y “el querer hacer” forman un todo que le hace al individuo capaz de resolver situaciones más o menos complejas y le convierten en persona cuando es capaz de desenvolverse en el mundo que le rodea.

Pero desenvolverse no es suficiente, es necesario también implicarse dentro del medio que le rodea y ser capaz de modificarlo estableciendo para ello valores como la razón, la libertad y la humanidad, ideas estas que harían que pudiéramos ver las competencias básicas dentro de un contexto socio-crítico, donde el ser que aprende es capaz de desenmascarar situaciones de opresión y sometimiento de las personas sobre las personas. Se trata de hacer posible llegar a que el discente sea capaz de someter todo a juicio crítico. El currículo pasaría de ser algo meramente técnico a ser un asunto de política cultural. Estaríamos hablando de educar para la vida, pero para una vida plena. Las competencias vistas bajo este punto de vista se hacen complejas, sobre todo para el que intenta enseñarlas y evaluarlas objetivamente.



Figura 1. Elementos que integran las competencias.  
(A partir de Ruiz Omeñaca, 2012)

La visión conductual de las competencias básicas estaría muy cercana a un modelo de racionalidad técnica, la perspectiva constructivista establecería claros vínculos con la racionalidad práctica y la alternativa que actualmente se intenta construir alrededor de las competencias básicas poseería elementos que la identificarían con una racionalidad socio-crítica Blázquez y Sebastiani (2010).

En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que, con frecuencia, la acción educativa se guía, simultáneamente, por planteamientos anidados en los distintos tipos de racionalidad, siendo el referente que adquiere más relevancia en el modo de hacer personal, el que marca las consecuencias educativas en uno u otro sentido (Kemmis,1992 )

Una vez hechas estas consideraciones, conviene decir que la aparición de las competencias en los momentos actuales no está exenta de controversia:

Algunos las ven cargadas de utilitarismo y vinculadas al mundo del trabajo, lo que la empresa generó lo ha llevado a la escuela, y esta lo devolverá nuevamente a la empresa. Adiestrar personas eficientes en contextos laborales como elemento necesario de la maquinaria de la economía de mercado es el referente desde esta perspectiva. (Gimeno Sacristán, 2008)

Otros podrán ver una nueva jerga tejida en torno al omnímodo poder de una aparente novedosa piedra filosofal, para acabar por retomar la pedagogía por objetivos, o para cambiar la forma sin cambiar el fondo (Gimeno Sacristán,2008; Marina y Bernabéu, 2007)

Algunos autores, como Pérez Gómez (2008) hallan en las competencias la oportunidad de definir las nuevas demandas educativas desde una mirada globalizadora, que contempla a las personas desde sus identidades individuales y grupales y que atribuye a sus acciones un carácter integrador en la interacción con la realidad de la que forma parte.

Por su parte, Moya y Luengo (2009), encuentran en las competencias, la posibilidad de desarrollar nuevas perspectivas educativas, como respuesta a las necesidades derivadas de las demandas de sociedades democráticas, que facilitan la integración de los contenidos, vinculan a la escuela a la comunidad y abren posibilidades para integrar el currículo formal, no formal e informal.

Nos gustaría terminar este apartado con una cita de Gimeno Sacristán (2008; pg. 10) debemos dotarnos en todo caso de *una prudencia y de una buena dosis de escepticismo ante cualquier fulgurante cosmovisión que se anuncie como pócima definitiva para afrontar la solución para todo.*

## **2.2.-LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LA LEGISLACIÓN VIGENTE.**

Bajo este epígrafe se introducen las referencias presentes en la normativa vigente que aludían a las competencias clave.

En el Artículo 5 de la LOMCE punto 3 se alude a:

Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

En el Artículo 5 de la LOMCE punto 4. Se dice:

Asimismo, corresponden a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonan el sistema educativo sin ninguna titulación.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria se refiere a las competencias clave en su preámbulo de la siguiente manera :

En línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto.

Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

El Artículo 2 c, .nos define el término competencia de la manera siguiente y establece las competencias clave:

Definiciones

c) Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

2. A efectos del presente real decreto, las competencias del currículo serán las siguientes:

1.º Comunicación lingüística.

2.º Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

3.º Competencia digital.

4.º Aprender a aprender.

5.º Competencias sociales y cívicas.

6.º Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

7.º Conciencia y expresiones culturales.”

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

El Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja hace las siguientes referencias a las competencias también llamadas competencias clave.

En su Preámbulo dice literalmente:

En línea de la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, toda la reforma educativa se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, como complemento al tradicional aprendizaje de contenidos. Se proponen para ello nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado sino a aquello que el alumnado asimila y es

capaz de hacer, sobre todo en lo que respecta a las competencias clave en: Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencia social y cívica; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y Conciencia y expresiones culturales.

La etapa de la Educación Primaria es especialmente importante, ya que en ella se inicia la escolarización obligatoria y se ponen las bases de todo el aprendizaje posterior. Para una adquisición eficaz de las competencias y una integración efectiva de las mismas, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Asimismo, el currículo establece que las competencias clave se adquirirán a través de los conocimientos científicos y humanísticos de nuestra tradición cultural, aquellos sobre los que se han construido las sociedades abiertas y democráticas, y que son el resultado de la actitud de búsqueda de la verdad y amor al conocimiento que constituye desde su origen el motor de la civilización grecolatina a la que pertenecemos. El presente Decreto, aunque se remite especialmente a las capacidades, habilidades y destrezas que los alumnos han de haber adquirido al finalizar la etapa, ofrece los instrumentos precisos para que los maestros, en su tarea de concreción, consigan la formación integral de los niños a través de ese corpus de saberes que lleva consigo los valores morales y los principios éticos que compartimos: la libertad, la igualdad de todos los seres humanos, el respeto para todos. La idea ilustrada de que la cultura hace libres y mejores a los hombres ha de seguir siendo el eje de toda la acción educativa, el gran objetivo en cuya consecución los alumnos desarrollarán la curiosidad intelectual y descubrirán la importancia del trabajo para alcanzar las metas que se propongan, acrecentando su sentido de la responsabilidad, la autonomía personal y la confianza en sus posibilidades, que se imparten a lo largo de la etapa educativa.

En el Artículo 5.1 establece las competencias claves, en el artículo 5.2 menciona la integración de diversas competencias simultáneamente, y en el artículo 5.3 da una relevancia especial a la competencia lingüística y matemática y ciencia y tecnología:

1. Las competencias del currículo serán las siguientes, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.



- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

2. Para una adquisición eficaz de las competencias y una integración efectiva de las mismas, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

3. En especial, se potenciará el desarrollo de las competencias lingüística y matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

En el Artículo 7.2b. Dentro del apartado Currículo define competencia de la siguiente manera:

1. Se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. El currículo de la Educación Primaria está integrado por los siguientes elementos:

b) “Las competencias, o capacidades que desarrolla el alumnado para aplicar de forma integrada los contenidos, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Si comparamos lo que el Real Decreto del Ministerio dice sobre las competencias clave con lo que dice de las mismas el Decreto de la Comunidad Autónoma de La Rioja, vemos que no hay muchas diferencias, ni incluso aportaciones nuevas de un documento sobre otro. Incluso hay párrafos copiados literalmente el uno del otro.

## **2. 3.- LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS, CONCEPTO.**

Si bien es cierto que puede constatarse el creciente interés que se ha despertado sobre esta competencia social y cívica, no es menos cierto que resulta difícil conceptualizarla. No existe una definición universalmente aceptada (Monjas, 1999).

El proyecto DeSeCo en el que, como hemos señalado, teje sus raíces el actual modelo de educación por competencias del estado español, delimita tres categorías cada una de las cuales

integra tres competencias clave.

Tabla 1:

**Las competencias en el informe DeSeCo.**

<b>LAS COMPETENCIAS EN EL PROYECTO DeSeCo</b>	
<b>CATEGORÍA 1: Usar las herramientas interactivamente.</b>	
Competencia 1 a. Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.	
Competencia 1 b. Utilizar interactivamente el conocimiento y la información.	
Competencia 2 c. Utilizar interactivamente la tecnología.	
<b>CATEGORÍA 2: Interactuar en grupos socialmente heterogéneos.</b>	
Competencia 2 a. Relacionarse bien con los demás.	
Competencia 2 b. Cooperar con los demás.	
Competencia 2 c. Gestionar y resolver conflictos.	
<b>CATEGORÍA 3. ACTUAR CON AUTONOMÍA.</b>	
Competencia 3 a. Actuar dentro del gran esquema.	
Competencia 3 b. Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales.	
Competencia 3 c. Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.	

De ellas, las competencias 2.a, 2.b, 2.c y 3.c se alojarían en el seno de la competencia social y cívica y podrían contemplarse como competencias subordinadas a ésta.

Gómez Pimpollo, Pérez Pintado y Arreaza (2007) definen la competencia social y ciudadana como *Habilidades para convivir, comprender la sociedad en la que vive, actuar de acuerdo con los principios éticos y democráticos, en los distintos escenarios en los que vive y participa.*

Pero no hay que olvidar que la convivencia es una cuestión amplia y multidimensional, que no se puede contemplar desde perspectivas unilaterales. Se trata de un concepto con

múltiples caras, donde caben diversos observadores y donde se interrelacionan muchos elementos: tolerancia, diálogo, derechos y deberes, participación, ciudadanía, conflicto, habilidades sociales, diversidad, democracia... (Godás, A. Santos, M.A. y Lorenzo, M, 2008).

A partir de los años 90 podemos decir que el componente afectivo y sentimental, del cual no se puede prescindir y es propio de la naturaleza misma de esta competencia, se introduce con fuerza en el concepto de competencia social y cívica tras los estudios realizados sobre inteligencia emocional por Gardner y Stenberg. (Gardner, H, 1995).

## **2.4.- MARCO CURRICULAR NORMATIVO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS**

En este apartado se muestran las referencias encontradas en la normativa vigente que aluden a las competencias sociales y cívicas.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato define las competencias sociales y cívicas de la siguiente manera:

### **ANEXO I**

#### **Descripción de las competencias clave del Sistema Educativo Español**

##### **5. Competencias sociales y cívicas**

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social. Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y

democrática. a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización. Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido. cve: BOE-A-2015-738BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO Núm. 25 Jueves 29 de enero de 2015 Sec. I. Pág. 6999 b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la

comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la

existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado. Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica. Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación. Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

Después de realizar una lectura atenta de este texto y de ver la importancia y relevancia que en él se le dan a las competencias sociales y cívicas nos asaltan las siguientes preguntas:

¿Por qué en las pruebas internacionales PIRLS y TIMSS no se evalúan las competencias sociales y cívicas?

¿Por qué el Ministerio de Educación y Comunidades Autónomas en las pruebas diagnóstico que tienen previstas realizar tanto en 3º como al terminar 6º de Educación Primaria tampoco prevén evaluar las competencias sociales y cívicas, limitándose a evaluar solamente las competencias lingüística y matemática?

# CAPITULO 3 .- METODOLOGÍA DEL TRABAJO

## 3.1.-METODOLOGÍA CUALITATIVA ANÁLISIS DE TEXTOS

Al utilizar la observación como técnica para interpretar la presencia, grado de la misma o ausencia en su caso de las competencias sociales y cívicas en los textos legislativos del currículo de Primaria podemos decir que este estudio se ajusta a una metodología eminentemente cualitativa. Aunque los resultados puedan presentarse de forma cuantitativa, la recopilación de los datos se ejecuta a través de la apreciación del observador-investigador y se recogen de manera sistemática pero no adquieren en sí mismos valor guarítmico.

La investigación cualitativa trabaja esencialmente dos grupos de datos: los provenientes de la información verbal y los provenientes de la información visual (Flick, 2007). Sin duda el análisis que acometeremos se apoyará en la observación sistemática de la información de contenidos textuales.

El procedimiento de este estudio está basado en el registro de datos con la utilización de un sistema de categorías para realizar un análisis descriptivo y crítico de la información recogida después de clasificar en las diferentes categorías las unidades textuales. El método cualitativo que se utiliza en concreto es el análisis de contenido.

El análisis de contenido tiene sus orígenes en la Psicología Social y la Sociología, aplicadas a la comprensión del campo de la política, las relaciones internacionales y la literatura; con un amplio desarrollo ulterior en los terrenos de la publicidad y la comunicación de masas (Sandoval, 2002)

El análisis de contenido permite *establecer indicadores, describir situaciones de investigación y hacer inferencias relacionadas con el propósito de la investigación* (Valbuena, 2007).

Con este método de investigación *no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta*

*cuantificarse* (López Noguero, 2002).

En la medida en que representa una explicitación de significados, la investigación cualitativa se asienta, fundamentalmente en interpretaciones que dan sentido a los datos e informaciones. Como proceso hermenéutico, parte de una concepción dialéctica entre preconcepciones, resultado del bagaje previo del investigador, y la interpretación de los resultados que modifica o confirma , total o parcialmente lo preconcebido (Zabalza, 2003)

En el proceso de interpretación y valoración, se tomaron como referencia una doble perspectiva: se analizaron los aspectos explícitos, conscientes, palpables y notorios y se realizó también un análisis de los aspectos inconscientes y subyacentes (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, Baptista: 2006).

## **3.2. FASES METODOLÓGICAS**

Una vez marcados los objetivos, se siguió un plan procedimental semejante a la programación de fases propuesta por Boronat (1995)

- 1ª) Elección de la muestra: recopilación de referentes legales
- 2ª) Confección de categorías y subcategorías: determinación de criterios para la revisión del marco legal y confección de tablas para el registro de datos.
- 3ª) Constatación y tratamiento de datos.
- 4ª) Elaboración de las conclusiones y del informe de investigación.

## **3.3. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO. ELECCIÓN DE LA CATEGORIZACIÓN. ADAPTACIÓN. VALIDACIÓN**

Para el análisis de contenido se elaboró un instrumento de categorización siguiendo el procedimiento deductivo-inductivo que resulta habitual en investigaciones de esta naturaleza (Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010).

Con el fin de crear el instrumento inicial se realizó una revisión bibliográfica de las taxonomías que contenían dimensiones ubicadas dentro de las competencias sociales y cívicas: Bolívar y Moyá (2007), Casanova y Pérez Pueyo (2010), Marina y Bernabéu (2007),Gómez Pimpollo, Pérez Pintado y Arreaza (2007) y Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros



(2013).

Se optó por tomar como referencia las dimensiones incluidas en la taxonomía de Ruiz Omeñaca et al. (2013) y, a partir de ella se introdujeron modificaciones tendentes a adecuarlo a las singularidades propias del área de ciencias sociales y a las particularidades de esta investigación.

Con las categorías delimitadas, a partir del proceso deductivo establecido en función del conocimiento teórico, en relación con la cuestión objeto de estudio, se trataba de dar cobertura a todas las unidades textuales susceptibles de aparecer dentro del marco curricular del área de ciencias sociales. En su elaboración se tuvo en cuenta el cumplimiento de los principios de exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio.

El proceso de validación se articuló a través de una doble vía: en primer lugar se procedió a validar las categorías. Y una vez validadas éstas, se extendió la validación sobre el propio proceso de categorización.

Las categorías se validaron mediante juicio de expertos, procedimiento habitual en investigación cualitativa. Participaron 2 profesores especialistas en el tema objeto de análisis. Fruto de su análisis se incorporó la categoría inicial “Cooperación” como subcategoría dentro de la categoría 3: Prosocialidad.

Se generaron 5 categorías de primer orden y 33 de segundo orden (Tabla 2 )

Tabla 2:

**Sistema inicial de categorías para el análisis de contenido. Basado en taxonomía de Ruiz Omeñaca.**

<b>SISTEMA DE CATEGORÍAS</b>
<b>1. RELACIONES DE CONVIVENCIA INTERPERSONAL.</b> Establecimiento de relaciones de convivencia interpersonal constructiva.
1.1. Conocimiento y aceptación de la propia identidad y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario.
1.2. Conocimiento de los sentimientos y las emociones que pone en juego en el contexto de las relaciones interpersonales haciéndolas explícitas de forma constructiva.
1.3. Reconocimiento, valoración y utilización de los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.
1.4. Identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios.

1.5. Conocimiento y utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad, y de su contribución a una mejor convivencia.
1.6. Conocimiento y utilización de formas correctas de mostrar aquiescencia, de realizar críticas justas, de aceptarlas cuando se es objeto de ellas y de rechazarlas de forma respetuosa cuando se consideran injustas, apreciando esta actuación como una contribución a la convivencia positiva.
1.7. Manifestación de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.
1.8. Puesta en juego de alternativas dialogadas basadas en la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto.
<b>2. DERECHOS Y DEBERES EN LA ACCIÓN SOCIAL.</b> Reconocimiento, respeto, defensa y ejercicio activo de los derechos y deberes en el contexto de la acción social.
2.1. Respeto de los demás con independencia de su género, origen nacional, etnia, nivel socioeconómico o cualquier otra circunstancia.
2.2. Reconocimiento y respeto de los derechos que asisten a las personas y de los deberes que, de forma consecuente éstas han de mantener.
2.3. Establecimiento consensuado de las normas de convivencia y respeto activo de éstas.
2.4. Identificación de situaciones de discriminación por razones de género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas.
2.5. Disposición crítica ante situaciones que propician la exclusión y conocimiento y puesta en juego de estrategias que permiten superar estas circunstancias.
2.6. Reconocimiento y rechazo de los estereotipos sexistas, de etnia, clase social o cualquier otra naturaleza.
2.7. Valoración de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales, mostrando activamente esa misma actitud.
2.8. Conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad, como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación.
<b>3. PROSOCIALIDAD.</b> Referencia a actuaciones que, teniendo o no su base en una motivación altruista, buscan el beneficio de otra(s) personas(s).
3.1. Contribución a un clima de seguridad afectiva en el que cada persona pueda percibir al grupo como una comunidad de apoyo.
3.2. Reconocimiento de los problemas de los otros, desde la alteridad, manifestación de sentimientos de empatía, y actuación tendente a prestar apoyo afectivo y a contribuir a la resolución de dichos problemas.

3.3. Muestra de una disposición activa para acoger a otras personas.
3.4. Disposición positiva para compartir.
3.5. Establecimiento de interacciones basadas en la ayuda.
3.6. Establecimiento de relaciones de cooperación con el fin de alcanzar metas compartidas.
3.7. Experimentación y expresión de sentimientos de afecto y amistad, con la intención de propiciar el bienestar de las otras personas.
3.8. Identificación y puesta en juego de actuaciones que buscan el beneficio de personas que necesitan un apoyo especial.
<b>4. PENSAMIENTO Y ACCIÓN SOCIAL. Interpretación crítica, comprensión y participación constructiva de forma constructiva en la sociedad.</b>
4.1. Establecer vínculos, desde una óptica crítica, entre actuación personal y grupal y derechos humanos.
4.2. Interpretación crítica de los aspectos positivos y negativos tal como se manifiestan en el medio social y son ofrecidas por los medios de comunicación social.
4.3. Toma de conciencia de algunos de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo manteniendo un compromiso activo en relación con un consumo responsable.
4.4. Valoración crítica de las actuaciones personales y grupales en las relaciones interculturales.
4.5. Valoración de la incidencia positiva y negativa de la actividad humana sobre el medio, comprometiéndose en su conservación y mejora.
4.6. Valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento social.
<b>5. VALORES PERSONALES Y SOCIALES. Toma de conciencia de los valores personales y sociales para el desarrollo de una ciudadanía democrática e integración en las emociones el pensamiento racional y la acción propia.</b>
5.1. Conocimiento de los aspectos personales y sociales que para él poseen un especial valor.
5.2. Valoración crítica de la realidad actuación desde un marco axiológico que se establece en torno a los valores que derivan de la declaración universal de los derechos humanos y de los principios de vida en democracia.
5.3. Compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro de su espacio vivencial.

Por lo que respecta al proceso de validación de la categorización éste se realizó mediante juicio de expertos. Participaron, en él, 2 profesores relacionados con las ciencias sociales y la educación por competencias. Y se determinó el grado de convergencia en la ubicación de unidades textuales dentro de las categorías de referencia. Para ello, tanto el investigador como los dos expertos categorizaron 20 unidades textuales. Se transcribieron los datos obtenidos,

utilizando el programa de análisis estadístico SPSS, v. 19, por ser este un programa estadístico informático de los más usados y conocidos tanto en las ciencias sociales, empresas de investigación de mercado, así como para evaluar cuestiones educativas, entre otros. Y se delimitó el porcentaje de acuerdo entre el investigador y los expertos. Se obtuvo un grado de acuerdo del 100% en 16 de las 20 unidades textuales (80% del total). Mientras, en las 4 unidades textuales restantes (20%), hubo acuerdo del 66,66%.

Finalmente se recurrió a la medida del acuerdo entre el investigador y cada uno de los expertos a través del Coeficiente Kappa de Cohen, procedimiento para la medida de concordancia entre observadores que matiza el grado de coincidencia expresado en porcentajes, al determinar la diferencia entre el acuerdo observado y el acuerdo esperado por azar (Valdemoros, 2010).

Los resultados obtenidos se recogen en la 3.

Tabla 3:

**Proceso de validación: acuerdo a través del Índice Kappa de Cohen.**

	Experto 1	Experto 2
<b>Investigador</b>	<b>,834</b>	<b>,947</b>
	*Muy Bueno	*Muy bueno
	[0,8-1]	[0,8-1]

\*Grado de acuerdo según Landis y Koch (1977).

Como puede observarse las medidas de acuerdo entre el investigador y los expertos fueron ,834 y ,947. De este modo quedó validada la categorización.

Del proceso inductivo desarrollado no se derivaron modificaciones en el sistema de categorías.

# CAPÍTULO 4 .-RESULTADOS Y ANÁLISIS

## 4.1.- RESULTADOS

Los textos legislativos del área de Ciencias Sociales que fueron analizados correspondían a los cursos de 1° a 6° de Educación Primaria y remitían a cuatro bloques: 1.- Contenidos comunes; 2.- El mundo en que vivimos; 3.- Vivir en sociedad; 4.- Las huellas del tiempo. A su vez cada bloque estaba dividido en tres apartados: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Las unidades textuales analizadas fueron 1284. De ellas 919 (72%) no resultaron significativas en relación con este estudio; mientras 365 (28%) hicieron referencia a las competencias Sociales y Cívicas y fueron ubicadas dentro de las categorías y subcategorías que sirvieron de referencia para el análisis de contenido (Figura 2).

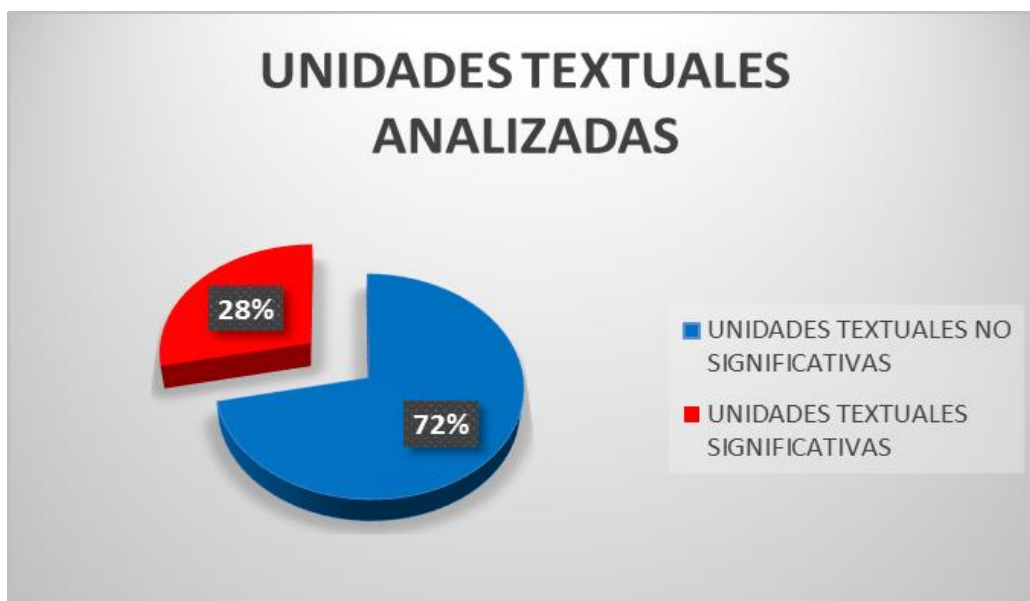


Figura 2. Porcentaje de unidades textuales significativas y no significativas en relación con el tema objeto de estudio. Elaboración propia según resultados conjuntos de los textos del BOE Y BOR estudiados.

Por cada una de dichas categorías se va a hacer un recorrido recorriéndose los resultados obtenidos y que se muestran en la tabla 4.

Tabla 4:

Resultados del proceso de categorización. Número de unidades textuales recogidas.

Elaboración propia a partir de los textos del BOE nº52 y BOR nº74 objeto de estudio.

<b>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>TOTAL BOR</b>	<b>BOE</b>	<b>TOTALES</b>
<b>1.-RELACIONES DE CONVIVENCIA INTERPERSONAL</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>68</b>	<b>10</b>	<b>78</b>
1.1	<b>1</b>						<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
1.2	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>3</b>		<b>3</b>
1.3	<b>1</b>								<b>1</b>
1.4									<b>0</b>
1.5	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
1.6									<b>0</b>
<b>1.7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
1.8	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>45</b>
<b>2.-DERECHOS Y DEBERES EN LA ACCIÓN SOCIAL</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>52</b>	<b>11</b>	<b>63</b>
2.1			<b>1</b>			<b>1</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
2.2	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		<b>1</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>20</b>
2.3	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>34</b>
2.4					<b>2</b>		<b>2</b>		<b>2</b>
2.5									<b>0</b>
2.6									<b>0</b>
2.7	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
2.8									<b>0</b>
<b>3.-PROSOCIALIDAD</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>42</b>	<b>11</b>	<b>53</b>
3.1									<b>0</b>
3.2									<b>0</b>

3.3									0
3.4									0
3.5	1	1	1	1	1	1	6	1	7
3.6	4	6	6	7	7	6	36	10	46
3.7									0
3.8									0
<b>4.-PENSAMIENTO Y ACCIÓN SOCIAL</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>87</b>	<b>20</b>	<b>107</b>
4.1									0
4.2		2				3	5	2	7
4.3	3	4	2	3		6	18	10	28
4.4									0
4.5	6	12	12	5	2	14	51	8	59
4.6	1	3	1	1	5	2	13		13
<b>5.-VALORES PERSONALES Y SOCIALES</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>57</b>	<b>7</b>	<b>64</b>
5.1	1	2	2				5		5
5.2	5	7	7	6	12	15	52	7	59
5.3									0

**Categoría 1.** Se categorizó un total de 78 unidades textuales. De ellas 68 procedían del BOR y 10 del BOE. Estas unidades textuales han quedado clasificadas por subcategorías del siguiente modo:

**Subcategoría 1.1.** Únicamente se categorizaron dos unidades textuales. A modo de ejemplo se presenta la siguiente:

*Valora su pertenencia a ciertos grupos sociales (familia, escuela, grupo de iguales) reconociendo sus características y sus rasgos propios.*

*(BOR. 1º primaria. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables)*

Cabe resaltar que, ubicadas las unidades por cursos escolares, ésta dimensión únicamente se presenta en el primer curso de E. Primaria, y de forma adicional en el BOE.

**Subcategoría 1.2.** Se ubicaron, dentro de esta subcategoría, 3 unidades textuales, procedentes, en su totalidad del BOR, orientadas en la línea de la siguiente:

*Explica cuáles son los valores y sentimientos sobre los que se asienta la vida en familia.*

*(BOR. 3º primaria. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables)*

Esta misma unidad textual se repite en 3º de E. Primaria en el Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables.

*Manifiesta, en diferentes situaciones, su satisfacción por su pertenencia a un grupo (clase, al colegio, a un equipo deportivo...).*

*(BOR 2º de E. Primaria en el Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables)*

**Subcategoría 1.3.** Se categorizó una sola unidad textual:

*Utiliza el lenguaje oral como medio para expresar sentimientos, deseos e ideas en situación de comunicación habituales.*

*(BOR. 1º primaria. Bloque III. Criterios de evaluación.)*

**Subcategoría 1.4.** No se halló ninguna unidad textual que encontrara acomodo en esta subcategoría.

**Subcategoría 1.5.** Se categorizaron siete unidades textuales (seis en el BOR y una en el BOE). En todos los casos se trataba literalmente del mismo estándar de aprendizaje evaluable presentado de forma general y en todos los cursos:

*Identifica y utiliza los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las*



*distintas sociedades y entornos (escuela, familia, barrio...).*

*(BOE. Bloque I. Estándares de aprendizaje)*

**Subcategoría 1.6.** No se ubicó ninguna unidad textual en esta subcategoría.

**Subcategoría 1.7.** Se categorizaron 20 unidades textuales (18 con origen en el BOR y 2 procedentes del BOE). No obstante, parte de esas unidades se trataban de la repetición, en todos los cursos y, de forma adicional en el BOE, del mismo estándar de aprendizaje:

*Aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas en diálogos y debates*

*(BOE. Bloque I. Estándares de aprendizaje)*

*Valora la aportación de cada miembro de la familia y muestra respeto y empatía hacia ellos.*

*(BOR. 3º de Educación Primaria en el Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables.)*

**Subcategoría 1.8.** Finalmente se halló un total de 45 unidades textuales (39 en el BOR y 6 en el BOE) pertenecientes a esta subcategoría:

*Valora la cooperación y el diálogo como forma de resolver conflictos.*

*(BOR. 5º E. Primaria. Bloque I. Estándares de aprendizaje evaluables)*

Esta unidad textual aparece repetida en todos los cursos de E. Primaria y de manera general en el BOE.

*Participa de manera eficaz y constructiva en la vida social creando estrategias para resolver conflictos*

*(BOE y BOR en todos los cursos de Primaria. Bloque I. Criterios de evaluación.)*

*Utiliza estrategias para realizar trabajos de forma individual y en equipo, y muestra habilidades para la resolución pacífica de conflictos.*

*(BOR. 3º de E. Primaria. Bloque I. Estándares de aprendizaje evaluables)*

**Categoría 2.** Se categorizó un total de 63 unidades textuales. De ellas 52 procedían del BOR y 11 del el BOE. Estas unidades textuales han quedado clasificadas por subcategorías del siguiente modo:

**Subcategoría 2.1.** Únicamente se categorizaron dos unidades textuales, ambas en el BOR. A modo de ejemplo se presenta la siguiente:

*Respetar las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos aceptando el principio de igualdad.*

*(BOR. 6º E. Primaria. Bloque IV. Criterios de evaluación)*

**Subcategoría 2.2** Se categorizaron 20 unidades textuales, 15 en el BOR y 5 en el BOE. Esta subcategoría está presente en todos los cursos salvo en 5º. Como ejemplos citaremos:

*Valorar la importancia que tiene el respeto a las normas y señales de tráfico y conocer su significado.*

*(BOR. 4º E. Primaria. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables)*

*Fomentar la seguridad vial en todos sus aspectos: como peatones, como pasajeros, como conductores de bicicletas, reconociendo las señales de tráfico y desarrollando hábitos de comportamiento correcto en relación con el tráfico.*

*(BOR. 4º E. Primaria. Bloque III. Criterios de evaluación)*

**Subcategoría 2.3.** Se categorizaron 34 unidades textuales, 29 presentes en el BOR y 5 en el BOE. Esta subcategoría se refleja en los seis cursos de Educación Primaria. A modo de ejemplo citaremos:

*Respetar y asumir el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo o un edificio antiguo.*

*(BOR. 4º E. Primaria. Bloque IV. Estándares de aprendizaje evaluables.)*

Esta unidad textual también aparece en 3º de Educación Primaria así como en el Bloque IV dentro de los estándares de aprendizaje evaluables del BOE

*Normas ciudadanas. Las normas de convivencia.*

*(BOR 3º E. Primaria. Bloque III. Contenidos)*

**Subcategoría 2.4** Se categorizaron dos unidades textuales significativas en el BOR en 5º de Educación Primaria ambas. A modo de ejemplo citamos:

*Evaluar los perjuicios ocasionados por la intolerancia social y religiosa relacionándolos con la reinstauración de la Inquisición, la expulsión de los judíos y de los moriscos.*

*(BOR.5ºE. Primaria. Bloque IV. Criterios de evaluación.)*

*Evalúa los perjuicios ocasionados por la intolerancia social y religiosa de los Reyes Católicos y de los Austrias*

*(BOR. 5º E. Primaria. Bloque IV. Estándares de aprendizaje evaluables).*

**Subcategorías 2.5 y 2.6** No se halló ninguna unidad textual que encontrara acomodo en estas subcategorías.

**Subcategoría 2.7** .Se categorizaron 5 unidades textuales 4 en el BOR y 1 en el BOE. Citamos como ejemplos:

*Valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos.*

*(BOE. Bloque I. Estándares aprendizaje evaluables.)*

*Reconoce las características y rasgos propios de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias.*

*(BOR.3º E. Primaria. Bloque III. Criterios de evaluación)*

**Subcategoría 2.8.** No se ubicó ninguna unidad textual en esta subcategoría.

Dentro de la **Categoría 3.** Se categorizaron 53 unidades textuales, de las que 42 se localizaron en el BOR y 11 al BOE. Estas se han clasificado por subcategorías de la siguiente forma:

**Subcategoría 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4.** No se encontraron unidades textuales que pudieran ser asignadas a estas subcategorías.

**Subcategoría 3.5.** Se categorizaron 7 unidades textuales, una en el BOE y seis en el BOR, una por cada curso de primaria. Las siete son idénticas y estaban reflejadas en el mismo lugar Bloque I, estándares de aprendizaje evaluables.

*Participa de actividades de grupo adoptando un comportamiento solidario.*

*(BOR.1º E. Primaria. Bloque I. Estándares de aprendizaje evaluables)*

**Subcategoría 3.6.** Se categorizaron 46 unidades de texto relevantes 36 de ellas recogidas en el BOR y 10 en el BOE. En esta subcategoría es en la que más repeticiones se han observado. Recogemos como ejemplo:

*Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo*

*(BOR. 3º E. Primaria. Bloque I. Contenidos.)*

Esta unidad textual se repite en el BOR de 1º a 6º de E. Primaria en el mismo Bloque y apartado así como de forma general en el BOE.

*Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que supongan la búsqueda, selección y organización de textos de carácter social, geográfico e histórico, mostrando habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo.*

*(BOE. Bloque I. Criterios de evaluación.)*

Esta unidad textual se repite de forma idéntica en el BOR en los 6 cursos de E. Primaria.

**Subcategoría 3.7 y 3.8.** No se encontraron unidades textuales que pudieran ser ubicadas en estas subcategorías.

. Dentro de la **Categoría 4.** Se categorizaron 107 unidades textuales, de las que 87 estaban recogidas en el BOR y 20 en el BOE. Estas se han clasificado por subcategorías de la siguiente manera:

**Subcategoría 4.1.** No se encontraron unidades textuales categorizables.

**Subcategoría 4.2.** Se encontraron 7 unidades textuales significativas 5 en el BOR y 2 en el BOE, las del BOR aparecen en 2º y 6º de Educación Primaria. Citamos como ejemplos:

*Desarrolla una actitud crítica ante los anuncios publicitarios de la televisión y el control del tiempo dedicado a ella.*

*(BOR 2º E. Primaria. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables.)*

*Describe el funcionamiento de la publicidad y sus técnicas, distinguiendo publicidad educativa y publicidad consumista.*

*(BOR. 6º E. Primaria. Bloque III. Criterios de evaluación)*

Esta unidad textual aparece recogida también en el BOE en el mismo Bloque y apartado.

*Valora con espíritu crítico la función de la publicidad y reconoce y explica las técnicas publicitarias más habituales, analizando ejemplos concretos*

*(BOR. 6º E. Primaria. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables).*

**Subcategoría 4.3.** Se categorizaron 28 unidades textuales significativas, 18 en el BOR y 10 en el BOE. En todos los cursos hay presencia de ella menos en 5º de E. Primaria. Sirva como ejemplo:

*Identifica elementos y recursos fundamentales del medio natural, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable.*

*(BOR. 1º E. Primaria. Bloque II. Criterios de Evaluación).*

*Toma conciencia del valor del dinero y sus usos mediante un consumo responsable y el sentido del ahorro.*

*(BOR. 6º E. Primaria. Bloque III. Criterios de Evaluación).*

Esta unidad textual también aparece literalmente en el BOE, mismo Bloque y apartado.

*Los recursos hídricos y su aprovechamiento: Consumo responsable y problemas de contaminación.*

*(BOR. 3º E. Primaria. Bloque II. Contenidos)*

*Realiza un uso responsable del agua en su vida cotidiana.*

*(BOR. 2º E. Primaria. Bloque II. Estándares de aprendizaje evaluables).*

*Muestra sensibilidad ante los problemas ambientales y realiza un consumo responsable.*

*(BOR 4º E. Primaria. Bloque II. Estándares de aprendizaje evaluables).*

**Subcategoría 4.4.** No se encontraron unidades textuales objeto de categorización.

**Subcategoría 4.5.** Se categorizaron 59 unidades de texto, de las cuales 51 se encontraron en el BOR y 8 en el BOE. Hay presencia de ella en todos los cursos de primaria. Como ejemplos:

*Reconoce los efectos positivos y negativos de las actuaciones humanas en el medio natural y expresa de manera sencilla su opinión sobre ello.*

*(BOR. 1º E. Primaria. Bloque II. Estándares de aprendizaje evaluables).*

*Explica de forma sencilla, los elementos que forman el medio natural identificando las actividades humanas que originan desequilibrios en él, y despertando actitudes de defensa, respeto y recuperación del medio natural.*

*(BOR. 2º E. Primaria. Bloque II. Criterios de evaluación.)*

*Identifica y describe las alteraciones y desequilibrios que los seres humanos producimos en el medio natural y las causas que lo provocan.*

*(BOR. 4º E. Primaria. Bloque II, Estándares de aprendizaje evaluables.)*

*Explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones responsables para frenarlo.*

*(BOR. 6º E. Primaria. Bloque II. Estándares de aprendizaje.)*

**Subcategoría 4.6.** Se categorizaron 13 unidades textuales, en el BOR estaban presentes en todos los cursos de E. Primaria. Ninguna unidad textual significativa fue encontrada en el BOE. Como ejemplo citaremos:

*Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos.*

*(BOR. 1º E. Primaria. Bloque I. Criterios de evaluación.)*

Esta unidad textual se repite en 2º, 3º y 4º y 6º de E. Primaria.

*Valorar la diversidad cultural, social política y lingüística del Estado español, respetando las diferencias*

*(BOR. 5º E. Primaria. Bloque II. Criterios de evaluación.)*

**Categoría 5.** Se categorizaron 64 unidades de texto de las cuales, 57 aparecía en el BOR y 7 en el BOE. Estas se han ubicado por subcategorías de la siguiente manera:

**Subcategoría 5.1.** Se han categorizado 5 unidades textuales en 1º, 2º y 3º de E. Primaria en 4º, 5º y 6º no se ha encontrado ninguna. En el BOE no aparece ninguna. Ejemplos:

*Comprende la organización social de su entorno próximo (barrio, municipio).*

*(BOR. 1º E. Primaria. Bloque III. Criterios de evaluación.)*

Esta unidad textual se repite en 2º y 3º de Educación Primaria.

*Identifica y describe las costumbres, forma de vida y organización social de su localidad.*

(BOR. 2º E. Primaria. Bloque III. Criterios de evaluación.)

**Subcategoría 5.2.** Se categorizaron 59 unidades de texto, 7 en el BOE y 52 en el BOR, están presentes en todos los cursos, pero se hacen más relevantes numéricamente en 5º y 6º. Sirva como ejemplo:

*Valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos sobre la base de los valores democráticos y los derechos universalmente compartidos.*

*(BOR. 1º E. Primaria. Bloque I. Estándares de aprendizaje evaluables.)*

Esta unidad textual se repite literalmente en todos los cursos de 1º a 6º.

*Respetar los derechos humanos y aceptar el principio de igualdad, como base de la democracia.*

*(BOR 6º E. Primaria. Bloque IV. Estándares de aprendizaje evaluables.)*

*Explica la importancia de la Constitución para el funcionamiento del Estado español, así como los derechos, deberes y libertades recogidos en la misma.*

*(BOR 5º E. Primaria. Bloque III. Criterios de evaluación)*

**Subcategoría 5.3.** En esta subcategoría no se categorizaron unidades textuales por ausencia de las mismas.

Con el siguiente gráfico se quiso plasmar, de manera general y plástica, los resultados obtenidos tras el proceso de categorización cuyos valores numéricos finales quedaron recogidos en la tabla 4 de este trabajo. De esta manera nos pudimos hacer mejor una idea general del reparto por cursos y categorías de las unidades textuales encontradas después de su categorización y que nos ayudó a establecer conclusiones posteriores.

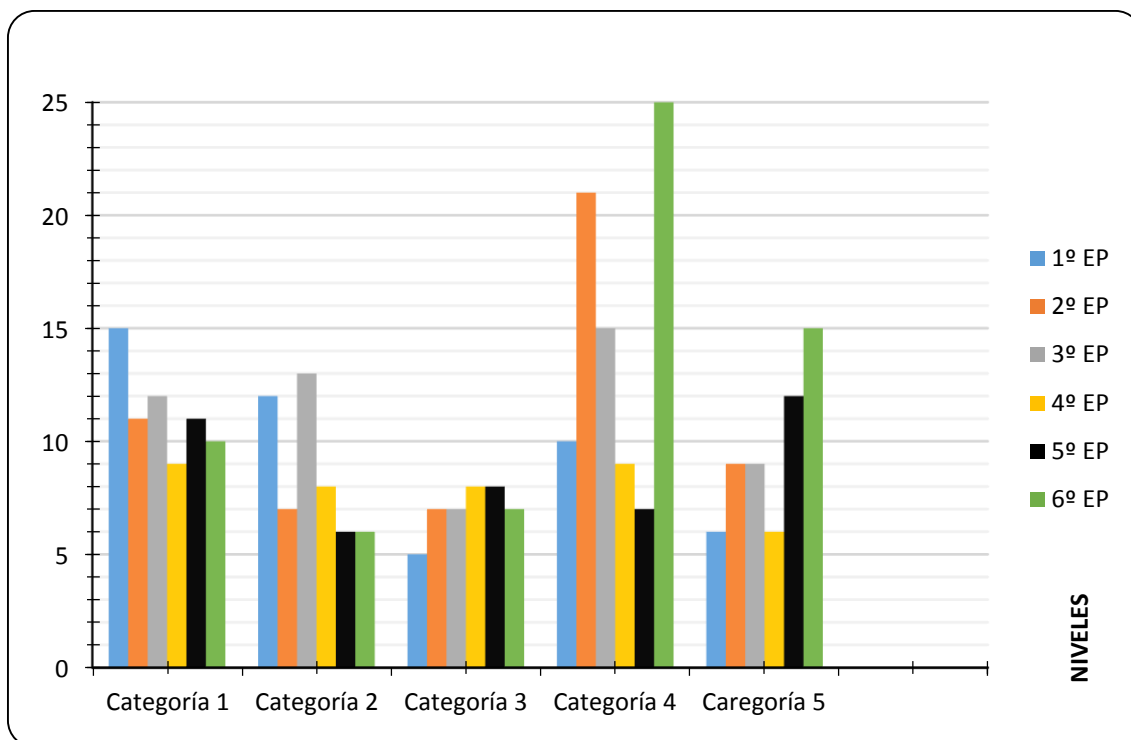


Figura 3. Unidades textuales significativas por curso y categoría. Elaboración propia a partir de los resultados de la tabla 4.

## 4.2.- CONCLUSIONES.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que las competencias sociales y cívicas están presentes tanto en el BOE como en el BOR de la CCAA de La Rioja. Así se vio reflejado en el número de unidades textuales categorizadas en este trabajo y en los porcentajes obtenidos del análisis de las mismas, un 28% de representación de la competencia social y cívica en el conjunto de unidades textuales que aporta la suma de unidades de texto del BOE y del BOR. Pero debemos añadir que la presencia de la competencia social y cívica no tiene exclusividad en esta área, sino que comparte currículo con el resto de seis competencias clave presentes en el desarrollo de la LOMCE según la normativa vigente.

Desde un punto de vista más concreto y según los datos recogidos podemos afirmar que en el BOE aparecieron 59 unidades textuales referidas a la competencia social y cívica de un total de 223 unidades textuales, esto es un 26,5%, mientras que el BOR se recogieron 306 que hacían referencia a la competencia social y cívica de un total de 1058 esto es un 29%, por lo que se mantienen referentes compartidos, en cuanto a su aparición en ambos textos legales.



Todas las categorías y subcategorías que tenían unidades textuales referidas a la competencia social y cívica en el BOE, también estaban recogidas en el BOR, y las que no tienen ninguna referencia textual social y cívica también coinciden en ambos.

Por cursos podemos concluir diciendo que el más proporcionado atendiendo a la presencia de las cinco categorías, según resultados obtenidos y atendiendo a la presencia de la competencia social y cívica es 3º de E. Primaria. Así mismo llama la atención la alta presencia de la categoría 4, Pensamiento y acción social en 6º de Educación Primaria, siguiéndole en segundo lugar 2º de E. Primaria. Por lo general la categoría 3 presenta escasa representación en los textos analizados pero es en 1º de Educación Primaria el curso donde cabe destacar que la presencia de la categoría 3, Prosociabilidad, es donde menos presente estaba.

Por categorías podemos afirmar según los resultados obtenidos en este estudio que la categoría 1, Relaciones de convivencia interpersonal, es la más homogénea en todos los cursos.

Desde un punto de vista cualitativo hemos obtenido varias conclusiones en cuanto a la ausencia de algunas subcategorías. Nos gustaría comenzar por la que a nuestro juicio nos ha parecido la carencia más significativa, relevante y notable sobre la presencia de la competencia social y cívica en los textos legales analizados:

1º, La más evidente es que la categoría 3: Prosocialidad, sin duda, ha resultado la categoría en la que menos unidades textuales referidas a las competencias sociales y cívicas aparecieron en los textos legales analizados. Quedaron 6 de las 8 subcategorías huérfanas de referencias textuales de la competencia estudiada. Así pues, concluimos que la referencia a actuaciones que, teniendo o no su base en una motivación altruista, buscan el beneficio de otra/s persona/s, está escasamente presente en el currículo tanto del Ministerio como de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Creemos que puede resultar una carencia importante en el desarrollo tanto personal como social del alumno y que habrá que tener en cuenta a la hora de realizar y desarrollar las programaciones de aula.

2.- En la categoría 1: Relaciones de convivencia interpersonal, son dos las subcategorías que no están presentes en ambos currículos. Por una parte la identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios, así como conocer y utilizar formas correctas de mostrar aquiescencia, de realizar críticas justas, de aceptarlas cuando se es objeto de ellas y de rechazarlas de forma respetuosa cuando se consideran injustas, apreciando esta actuación como una contribución a la convivencia positiva.

3.- En la categoría 2: Derechos y deberes en la acción social, son cinco subcategorías las que estaban presentes en ambos currículos, y tres han sido las que no estaban presentes.

Llama la atención que el reconocimiento y rechazo de los estereotipos sexistas, de etnia, clase social, así como el conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad, como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación no estén reflejados en ambos currículos. Pensamos que esta carencia deberá ser tenida en cuenta a la hora de plasmar el currículo en las programaciones correspondientes.

4.- La categoría 4: Pensamiento y acción social, ha sido una de las categorías más presentes en ambos currículos. De hecho, solo una subcategoría ha quedado sin referencias textuales la 4.1. Establecer vínculos, desde una óptica crítica, entre actuación personal y grupal y derechos humanos. Llamó la atención la elevada presencia tanto en 2º como en 6º de Educación Primaria.

5.- En la categoría 5: Valores personales y sociales, de las tres subcategorías establecidas, la 5.3 no se vio reflejada en ninguno de los dos currículos. Así el compromiso activo en relación con la opción de análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro de su espacio vivencial no aparece en ninguno de los dos currículos. Los cursos en los que más se ha visto reflejada esta categoría son 5º y 6º de Educación Primaria.

6.- Se ha observado, tal y como ha quedado recogido en el apartado de este estudio dedicado resultados, que las repeticiones de unidades textuales tanto del BOE en el BOR, dentro de cada curso de Educación Primaria son elevadas, y muchas de dichas repeticiones son literales. Si bien dichas repeticiones pueden ser necesarias ya que muchos de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje no es suficiente un curso para poder ser alcanzados por el alumno, no es menos cierto que no se ha observado ninguna progresión en su redacción para facilitar su consecución.

7.- El área de Ciencias Sociales, junto con el área de Educación Física y el área optativa de Religión / Valores sociales y cívicos aparentemente pueden parecer las áreas en las que mejor se puedan poner en juego las competencias sociales y cívicas, pero esta competencia no es exclusiva de ningún área, y de una u otra forma puede y debe estar presente en todas las áreas del currículo actual de Educación Primaria. Porque hay que asumir que no enseñamos competencias, más bien propiciamos la adquisición y el desarrollo de conocimiento, capacidades, habilidades y valores que permiten a cada persona con la que compartimos espacio escolar, ser competentes dentro de su espacio vivencial. (Blázquez y Bofil, 2009)

### 4.3.- PROPUESTA DE MEJORAS.

Después de haber señalado en el apartado anterior de este trabajo las carencias sobre la presencia de algunas subcategorías de la competencia clave estudiada , planteamos algunas acciones que pueden ayudar a suavizar esas carencias y que bien pueden estar dentro de cualquier programación didáctica o dentro de los documentos que componen la Programación General Anual (PGA) de cualquier colegio y que guían su devenir diario: Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), Plan de Convivencia, Programaciones Didácticas y de aula, Plan de atención a la Diversidad, Plan de acción tutorial, Plan de emergencias...

Todas estas propuestas de mejora pueden ayudar a potenciar las carencias observadas. Pero quisimos, hacer referencia directa a alguna de ellas en las acciones que a continuación planteamos

- Son muchas las ocasiones en las que los docentes debemos pararnos y meditar sobre lo que estamos haciendo para volver a enfocar al objetivo u objetivos que en un principio nos habíamos planteado, tanto a nivel individual como en el trabajo realizado por los Equipos de Nivel , antes llamados Equipos de Ciclo, e incluso en el Claustro. Pues bien, evaluar nuestra labor es conveniente y se hace habitualmente, sería bueno plantearnos como damos las clases e ir pasando de clases expositivas a clases impartidas mediante trabajo por proyectos colaborativos que contribuyen, desde la dinámica que generan, a la adquisición de competencias por parte de los alumnos. Este modo de trabajar podría paliar la mayor carencia observada, categoría 3, referida a la prosociabilidad y permitir que la naturaleza intrínseca de esta metodología de trabajo fortalezca las relaciones interpersonales entre el grupo clase coadyuvando a poner en valor las ocho subcategorías estudiadas.

- Las tutorías con un tiempo específico dentro del horario lectivo no están contempladas en la normativa aplicable a E. Primaria, no obstante creemos fundamental dedicar un tiempo semanal a la tutoría directa con el grupo clase, siempre podemos encontrar una manera de flexibilizar el horario para poder llevar a término esta propuesta. Con esta propuesta podía el alumno mejorar dentro de la categoría 1, las subcategorías 1.4 y 1.6 que quedaron huérfanas de unidades textuales en los resultados obtenidos.

- Implicar a los alumnos en el Plan de Convivencia del Centro. Es lo más cercano a ellos, podemos plantearnos la siguiente cuestión. Si no son capaces de comprender, respetar, cumplir este Plan de Convivencia, que es lo inmediato a nivel normativo durante buena parte de su infancia, ¿Cómo vamos a hacerles llegar los valores democráticos, la Constitución o la

Declaración Universal de Derechos Humanos? Mejoraría y potenciaría la categoría 5, y concretamente impulsaría la 5.3 en la que no fueron encontradas unidades textuales en los textos legislativos analizados.

- Elaboración de actividades en la programación de aula que sean capaces de potenciar las competencias sociales y cívicas. Y realización de una progresión en todos aquellos que se repiten durante más de dos cursos, según hemos constatado en este estudio para poder facilitarles su consecución.

- Elección de editoriales, libro de texto en papel o formato digital en los que la interculturalidad, la no discriminación, el reconocimiento y rechazo a estereotipos sexistas de étnia o clase social y el trabajo en grupo este potenciado. Esta medida daría respuesta a la deficiencia observada en dentro de la categoría 2 y concretamente la 2.6 que según el estudio realizado estaba deficientemente tratada en los textos analizados.

- Participar a nivel de centro en Proyectos de Innovación Educativa sobre educación responsable e inteligencia emocional. Ya que es importante educar a los alumnos en cuestiones como:

Que las emociones se imponen, no se pueden controlar. Mientras que los sentimientos se elaboran.

Que el comportamiento genera comportamiento.

Que las metas que a nivel personal ellos se planteen alcanzar sean objetivos “Smart”, específicos, medibles, alcanzables, realistas tangibles.

Que el establecer un orden de respuesta ante cualquier dificultad que se les presente es importante: primero pensar, después sentir y por último hacer.

Que toda experiencia positiva marca para el futuro. Dotémonos de experiencias positivas a los alumnos.

Que los hechos de la realidad no generan tristeza o ansiedad, sino que es la interpretación negativa de esos hechos la que genera esa ansiedad o tristeza.

Redundaría en una mejora sustancial en todas y cada una de las categorías en las que se han registrado ausencias, pero incidiría de manera especial en subsanar la mayor carencia observada y que hace referencia a la prosociabilidad.

- Establecimiento de protocolos para la resolución de conflictos en el aula y fuera de ella que les puedan servir de ejemplos a seguir en caso de producirse. Su aplicación incidiría positivamente en la subcategoría 5.6

- Participación de forma democrática en el normal desarrollo del Centro y en los órganos formales del centro por parte de los alumnos. Elección de delegados, su representación en el Consejo Escolar del Centro, funciones, facilitar las reuniones de alumnos en el centro, reuniones de delegados, fomentarlas. Que el alumno de 5º o 6º que representa a sus compañeros en el seno del Consejo Escolar no sea un solo un nombre que la Administración nos obliga a poner cuando hay elecciones a Consejo Escolar y cuando este se constituye. Mejoraría las subcategorías 1.6, 2.8 y 5.3

- Procurar resolver conflictos entre iguales. Establecer mediadores entre los alumnos de clase para que intenten resolver conflictos entre compañeros, con la vigilancia del profesor pero sin su intervención. Podríamos mejorar con esta medida la deficiencia observada en las subcategoría 1.4, 1.6 y 2.8

#### **4.4.- PROSPECTIVA**

Desde nuestra perspectiva, a partir de las conclusiones establecidas en este estudio, se pueden avanzar algunas posibles vías de investigación ulterior.

Encontramos interesante abrir un camino en la determinación de la presencia o ausencia, en su caso, del resto de competencias claves en el área de Ciencias Sociales.

También resultaría interesante para complementar la competencia clave social y cívica ver su presencia o ausencia en el resto de áreas: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales...

Un estudio que podría complementar al que nosotros hemos realizado, sería ver la presencia o ausencia de las competencias sociales y cívicas en las programaciones didácticas de varios colegios de Educación Primaria, con el propósito de poder constatar el grado de autonomía del que disponen los centros a la hora de confeccionar sus programaciones respetando la normativa vigente y ver con qué tipo de recursos y actividades se pueden paliar las carencias que puedan derivarse de la normativa y que delimitan las programaciones didácticas en los Centros educativos.

# BIBLIOGRAFÍA

- Alart, N. (2010) Una mirada a la educación desde las competencias básicas y las inteligencias múltiples. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 61-65.
- Andreu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenidos: Una revisión actualizada*. Granada: Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snnap, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beberly Hills: Sage.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Barrio, I. M. y Simón, P. (2006). Problemas éticos de la investigación cualitativa. *Medicina Clínica*, 126 (11), 418-423.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez, D., y Bofill, A. (2009). *Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias en Educación Física*. En D. Blazquez, y E. Sebastiani Eds. *Enseñar por competencias en educación física*. (pp. 139-162). Barcelona: INDE
- Blazquez D. y Sebastiani E. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde
- Blazic, CH. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class. A field study. *Disertation Abstract International*, 47.
- Bolivar, A. (Coord.) (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bolivar, A. y Moya, J (Coord.) (2007) *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Recuperado de: [http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas\\_At1%C3%A1ntida\\_2007/competencias.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas_At1%C3%A1ntida_2007/competencias.pdf)
- Boronat, J. (1995) *Medios de Comunicación y Educación. Análisis de contenido de la prensa educativa*. Palencia: UNED
- Cañal, P., Lledó, A. I. Pocuelos, F. J. y Rabé, G. (1997) *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- Carrasco, J. B. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.

- Casanova, P. y Pérez Pueyo, A. (2010). *La programación de competencias básicas en colegios de infantil y primaria: una propuesta práctica*. Madrid: CEP.
- Castelló, T. (1998). Procesos de cooperación en el aula. En C. Mir (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (Pp. 51-72). Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educacional*. Madrid: Alianza.
- Díez Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Delors, A. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana
- Doncel, J. y Waljus, M. L. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza: fundamentación, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Escamilla, A. (2009): *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3 a 12 años)*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2ª edición)*. Madrid: Morata.
- Gallardo, P. y Camacho, J. M. (2008). *La investigación participativa y su aplicación en el campo social y educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: C.C.S.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gobierno de La Rioja (2014). Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. B.O.R. de 16 de junio (2014).
- Godás ,A., Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2008) Convivir en los Centros Educativos ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón* 60 (41-58)
- Gómez Pimpollo, N., Pérez Pintado, M. y Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Castilla La Mancha, Consejería de Educación.

- Gómez, M. A. (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, 103-113. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista de Educación*, 29, 85-103. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- Hasimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicaciones y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación (4ª ed.)*. México: McGraw-Hill Interamérica.
- Inbernon, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jefatura del Estado (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. B.O.E. de 1 de marzo (2014).
- Jefatura del Estado (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. B.O.E. de 29 de enero (2015).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. de 4 mayo (2006).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. B.O.E. de 10 de diciembre (2013).
- Kemmis, S. (1992): Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 209, 56-60.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- López Facal, R. (2013). *Competencias y enseñanza de las ciencias sociales*. *IBER n° 74*, 5-8
- López Noguero, F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4 (2002), 167-179.



- Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mclaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Medina, A. y Castillo, S. (Coord.). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monjas Casares M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Cepe
- Montero, A. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. Madrid: Guadalturia.
- Moya, J. (2007). Estrategias para el asesoramiento de un currículo centrado en las competencias básicas. En AA.VV, *Competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moya, J. y Luengo, F. (2009). Las competencias básicas en el marco de una educación democrática. En *Proyecto Atlántida. Las competencias básicas en la práctica*. Recuperado en: [http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/\(05\)\\_Carpetas\\_At1%C3%A1ntida\\_2009/09.09\\_\(Atlantida\)\\_Carpeta\\_2009.\\_Competencias.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/(05)_Carpetas_At1%C3%A1ntida_2009/09.09_(Atlantida)_Carpeta_2009._Competencias.pdf)
- Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca J. V. (2001). Metodología de aprendizaje cooperativo. En Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz Omeñaca, J. V., *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Gómez, A. I. (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (Pp.59-102) Madrid: Morata.
- Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2010). Análisis textual de datos cualitativos. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*, 448-469. Madrid: Dykinson.
- Roig, R. (Dir.) (2009). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alcoy: Marfil.

- Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2013). *La programación de educación física para primaria*. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://www.unirioja.es/servicios/sp/catalogo/monografias/mdmg04.shtml>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamérica.
- Sandoval, C. A. (2002). *Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Sebastiani, E. M., Blázquez, D. y Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En Blázquez, D y Sebastiani, E. M. (ed.), *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Sevillano, M. L., Pascual, M. A. y Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Prentice Hall.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Valbuena, E. O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>
- Valdemoros, M. A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja
- Zabalza, M. A. (2003). La investigación cualitativa en el estudio de los diarios. En Medina, S. y Castillo, S. (coord.) *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (Pp. 168-190). Madrid: Universitas.

# ANEXOS

Anexo I.- Unidades textuales aleatorias, tomadas del BOE y BOR utilizados para la realización de este trabajo, y que sirvieron para validación de categorización y tabla para recogerlas. Documento íntegro entregado a los expertos.

## **UNIDADES TEXTUALES ALEATORIAS PARA SER CATEGORIZADAS POR LOS EXPERTOS:**

1. Utilización de estrategias para potenciar la cohesión de grupo y el trabajo cooperativo
2. Estrategias para la resolución de conflictos.
3. Valoración de la convivencia pacífica y tolerante.
4. Habilidad para trabajar de manera colaborativa dentro del grupo.
5. Valorar la convivencia pacífica y tolerante entre los diversos grupos humanos.
6. Sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos.
7. Identifica y utiliza los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (escuela, familia, barrio, etc.).
8. Planifica trabajos en grupo, coordina equipos, toma decisiones y acepta responsabilidades.
9. Explica la importancia de cuidar la atmósfera y las consecuencias de no hacerlo.
10. Explica el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo y adoptando una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones ambientales de nuestro planeta.
11. La intervención humana en el medio. El desarrollo sostenible. Los problemas de contaminación. El cambio climático. Causas y consecuencias. Consumo responsable.
12. Valora con espíritu crítico la función de la publicidad.
13. Respeta y valora los principios democráticos más importantes establecidos en la Constitución.
14. Valora su carácter democrático y plural.
15. Respeta y asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo o un edificio antiguo.

16. Valora la diversidad cultural, social, política y lingüística en un mismo territorio como fuente de enriquecimiento cultural.

17. Toma conciencia del valor del dinero y sus usos mediante un consumo responsable.

18. Reconoce la importancia de respetar las señales de tráfico y las utiliza como peatón y como usuario de medios de transporte.

19. Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos.

20. Fomentando los valores democráticos.

### **TABLA DE CATEGORIZACIÓN PARA UTILIZAR POR LOS EXPERTOS**

Ubica el número de cada unidad textual en la categoría que le corresponda. Hazlo en la categoría de primer nivel y en la de segundo nivel.

1.									
1.1									
1.2									
1.3									
1.4									
1.5									
1.6									
1.7									
1.8									
2.									
2.1									
2.2									
2.3									
2.4									
2.5									
2.6									
2.7									
2.8									
3.									
3.1									

3.2									
3.3									
3.4									
3.5									
3.6									
3.7									
3.8									
4.									
4.1									
4.2									
4.3									
4.4									
4.5									
4.6									
5.									
5.1									
5.2									
5.3									