

## EXPLICACION DE LOS BAJOS RENDIMIENTOS EN CONOCIMIENTOS

### FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO EN CONOCIMIENTOS

Sería unilateral comparar de modo simple las escalas de conocimientos entre los distintos países, sin apelar a diferencias de los contextos.

El factor asociado que más explica la diferencia en conocimientos es la expectativa de los estudiantes a continuar estudios. Según los autores del Estudio de Cívica, "la varianza explicada en conocimiento cívico oscila entre 10% en el caso de Colombia y 13% en Rumania, a 33% en Hungría y Eslovenia y 36% en la República Checa. El promedio es de 22% . El único predictor significativo en cada país es la expectativa de mayor educación de cada estudiante" .

Ahora bien, en Colombia la aspiración a proseguir los estudios es muy corta. Los datos de la encuesta socioeconómica a los/as estudiantes muestran que de cada 10 estudiantes, sólo 3 esperaban terminar el bachillerato para continuar con una carrera. Contando con la dificultad que tiene preguntar a un joven de 15 años sobre sus aspiraciones, sin embargo, es claro que el estudio no figuraba dentro de sus prioridades. No debe olvidarse, además, que en la época de la encuesta, 1999, la recesión económica significó un deterioro de la escolaridad.

### EN ESTA PÁGINA

- [FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO EN CONOCIMIENTOS](#)
- [FACTORES INDIRECTOS DE ORDEN SOCIOECONOMICO](#)
- [FACTORES INDIRECTOS DE ORDEN CULTURAL](#)
- [EL PAPEL DE LOS MAESTROS/AS EN EL CONOCIMIENTO](#)
  - [Composición de los/as maestros/as](#)
  - [Formación](#)
  - [Relación de los maestros/as con la educación cívica y las ciencias sociales](#)
  - [Valoración del conocimiento](#)
  - [Escalas de importancia atribuida, de competencia pedagógica y de pertinencia curricular, indicadores indirectos de la baja valoración del conocimiento](#)
  - [La falla en conocimientos como brecha entre la escuela y la dirección nacional de la educación por ausencia de lineamientos curriculares en ciencias sociales](#)

El segundo factor asociado al logro en conocimientos, que se desprende de modo directo de los instrumentos aplicados, es el nivel de educación de los padres. En el caso de Colombia, sólo 504 (10%) padres y 555 madres (11%) terminaron el bachillerato. El acceso a la universidad era más privilegiado o discriminatorio: 403 madres (8%) y 504 padres (10%). Este bajo nivel educativo impide la creación de espacios familiares que estimulen y comprometan a la familia con el estudio de sus hijos más allá del formalismo de las tareas y de la asistencia a reuniones.

El tercer factor asociada al logro en conocimientos es el número de libros en la casa. Según los datos arrojados por la encuesta socioeconómica a los/as estudiantes, sólo 353 (7%), registran que en las bibliotecas de sus casas hay más de 200 libros; 504 (10%) que tienen entre 101 y 200 libros en sus hogares; 1.060 (21%) entre 51 y 100; 1.665 (33%) entre 11 y 50 libros en su casa; y 1.463 (29%) entre 1 y 10 libros. Se registra así una deflación preocupante, más cuando los resultados en conocimientos y habilidades reflejan una relación entre número de libros y logros obtenidos.

### FACTORES INDIRECTOS DE ORDEN SOCIOECONOMICO

Estos tres factores asociados al logro y estadísticamente probados en la encuesta, pueden a su vez relacionarse con otras factores mesociales no desdeñables, así no sean derivables de modo directo de los instrumentos: el primero es el nivel de ingreso de los habitantes, el segundo la inversión en el PIB.

En el caso del ingreso, lo mismo que en otros indicadores de Desarrollo Humano, Chile y Colombia figuran por debajo de los otros 26 países.

En el caso del producto interno bruto destinada a educación, la proporción varía de un alto 8.3% en Suecia, a un promedio cercano a 5.5% en los países con mayor nivel de ingreso, y a una cifra inferior a 4.4% en Colombia y en Chile, añadiéndose que la proporción del gasto en educación en Colombia está tomada de un año de excepcional crecimiento de la participación . Por lo demás, un estudio más fino debería indicar que no hay sólo diferencia en magnitud de gasto en educación, sino diferencia en eficiencia y equidad de la misma.

### FACTORES INDIRECTOS DE ORDEN CULTURAL

Como se verá más abajo, los resultados de la encuesta a rectores/as y a maestros/as indican que no hay desinterés dentro de la escuela por la enseñanza de la educación cívica, ni falta grave de formación de los maestros/as, aunque pueden registrarse deficiencias en el número de horas dedicadas a la educación cívica y/o a las ciencias sociales y, en consonancia con ello, a la diferencia entre lo que el profesor cree que sabe y quiere enseñar y lo que puede enseñar según la gradación del currículo.

Sin embargo, dos deficiencias son notables: la mayor, es el bajo valor atribuido al conocimiento por los profesores y profesoras de educación cívica; la segunda, es cierto desinterés que los maestros/as atribuyen a las autoridades educativas en el tema de la educación cívica. Ambos hechos están corroborados en las respuestas de los profesores al cuestionario y se comentarán en detalle más adelante. Estas dos deficiencias no son, sin embargo, imputables sólo a los/as maestros/as. Podría decirse que responden a un baja valoración del conocimiento en la sociedad colombiana, hecho que se refleja, en el presente, en la escasa valoración general de la ciencia, de la tecnología y de la técnica, y, en pasado, por la inercia de unas mentalidades que, desde la Colonia, han antepuesto la fe o la creencia religiosa o ideológica al espíritu de duda y de crítica propio de la ciencia o de la técnica.

En cuanto atañe al conocimiento propio de las ciencias sociales, es verdad que se ha progresado en su institucionalización en los medios universitarios y en su relativa aceptación social. No obstante, las ciencias sociales, todavía muy parceladas y fragmentadas, a falta de investigación integradora (la hay en cinco temas: pobreza, violencia, género, educación y hasta cierto punto en cultura) no se han proyectado como deberían en la enseñanza básica y secundaria. En este caso no pecan tanto por una baja valoración del conocimiento, como por una baja valoración del significado de la educación del ciudadano.

Lo anterior se une a un descuido que viene a ser patente: el área de de las ciencias sociales es la única que hasta el momento carece de lineamientos curriculares. Pese a que existan indicadores de logro y a que se hayan diseñado lineamientos curriculares en los ejes transversales de formación en valores y de educación para la democracia, el vacío en esta área estratégica no puede menos que señalarse como un elemento que puede explicar tanto la baja valoración del conocimiento en ciencias sociales, como los bajos resultados de los/as estudiantes en términos de conocimientos.

## **EL PAPEL DE LOS MAESTROS/AS EN EL CONOCIMIENTO**

### **Composición de los/as maestros/as**

Dada la importancia del papel de los maestros y maestras en la formación cívica y, en el caso que ahora nos interesa, en la formación en conocimientos, éstos datos se examinan en detalle a continuación.

Hay un predominio de mujeres en la enseñanza de la educación cívica y materias afines: 53% frente a 45%. La pauta de la distribución de sexo y de género es similar, aunque menos pronunciada, a la que ocurre con los/las estudiantes, donde, como se ha indicado, la proporción es de 57.24% de sexo femenino. La tendencia corresponde a los dramáticos cambios de género que han ocurrido en Colombia.

La mayor proporción de maestros/as en ejercicio en la docencia de educación cívica se sitúa en los rangos de 30 a 39 (35%) y de 40 a 49 (32%), con una proporción semejante en las etapas anteriores de 25 a 29 (13%) y siguientes de 50 a 59 (14%) y unas cifras marginales en los extremos de abajo y de arriba: 3% para quienes apenas se inician con menos de 25 años, dos por ciento para quienes concluyen, con más de sesenta años.

Sin duda, es una configuración que debe ser bastante diferente a la de países con mayor nivel de ingreso y estabilidad en los sistemas de reproducción social, en los cuales la proporción de edades debe ser más equilibrada.

Se trata, entonces, de una generación ni muy joven, ni muy vieja, con una mayoría de maestros/as nacidos/as entre 1958 (inicio del Frente Nacional) y 1968 (fin declarado del Frente Nacional, según la Reforma Constitucional de ese año), vinculada al magisterio en las etapas de mayor expansión de la escolaridad (setentas y ochentas), que ha vivido una experiencia de desencanto con las violencias y con los absolutismos y que experimentó cierta esperanza con los

pactos políticos (Constitución Nacional) y educativos (Ley 114 de 1994), no demasiado distanciada de la generación nueva a la que enseña, pese a la diferencia cultural que las separa (ante todo, por la revolución digital), y que cuenta empero con una suficiencia trayectoria en la pedagogía.

## **Formación**

La mayoría de los maestros/as posee una formación que pudiera señalarse como adecuada en general para el oficio. 28% son licenciados, 21% universitarios y un alto 34% tienen títulos de posgrado: esto forma un conjunto de 83% apreciable, frente a 7% con apenas secundaria o normal y a un 10% que responden en forma confusa. Hay, pues, lo que los economistas llaman "capital humano", es decir, aquí una alta inversión en educación de los educadores, la cual refleja quizás el efecto del escalafón sobre los salarios. Al preguntarse por la formación específica en educación cívica, la proporción desciende a 43% que indican haberse formado en este tema, convalidada por títulos, dispersa en un 20% que indican las ciencias sociales, un 7% filosofía, un 6% constitución y democracia, un 3% en religión y ética y un 2% en derecho. Al responder a un interrogante más específico, en términos de si "participó en actividades de desarrollo profesional o entrenamiento en una disciplina relacionada con la educación cívica, cerca de la mitad (49%) respondió en forma negativa y 44% en positiva. Puede indicarse, pues, como tendencia, que pese a que haya una relativa buena formación básica, en términos cuantitativos, acaso no sea lo suficientemente buena en términos de calidad, cosa que incidiría en los bajos rendimientos en términos de conocimientos, a diferencia de las actitudes, que reflejarían tanto un cierto optimismo por la propia movilidad de maestros y maestras, como por la educación como factor de progreso individual y social.

## **Relación de los maestros/as con la educación cívica y las ciencias sociales**

A la pregunta: "Qué materia(s) relacionada(s) con la educación cívica enseña en este año escolar", los/as maestros/as colombianos/as respondieron con una gama muy amplia, hecho que revela la dispersión de la enseñanza de las ciencias sociales: como una primera opción, registraron ciencias sociales y ética, cada una con un 27%; seguidas por democracia con un 21%; religión con 14%; filosofía con 2% y un 10% que no se ubica en éstas.

La mayoría de los/as maestros encuestados/as, 82%, enseña en las clases evaluadas, distribuyéndose entre ciencias sociales 28% y 46% de otras materias. Cabe observar que las ciencias sociales representan un menor peso en la enseñanza que una serie de materias o de ejes complementarios o adyacentes, lo que apunta a la dificultad de integrar distintas perspectivas que intervienen en la formación democrática.

Una proporción considerable, 38%, son directores/as de los cursos de las clases evaluadas, frente a un 57% que no lo son. Mientras en la mayor parte de los países que participaron en el Estudio Internacional de Educación Cívica, los/as profesores/as están de acuerdo, por lo general, en que la educación cívica debe integrarse en el conjunto de los saberes de las ciencias sociales, con una inclinación que ronda entre el 85 y el 90%, aunque no se desdeñan otras opciones, las cuales tienen de todos modos un valor mucho menos significativo, en Colombia hay un relativo equilibrio de preferencias que apuntan a que sea, a la vez, una materia específica: 63% de acuerdo o totalmente de acuerdo; una asignatura integrada al conjunto de las ciencias sociales: 76%; y un eje transversal o incluida en todas las asignaturas enseñadas en la escuela: 80%. A la vez, hay un mayoritario rechazo a que sea un asunto solamente extracurricular: 76%.

Hay aquí un cierto ideal de conciliación en el sentido de que la educación cívica se comprenda en sí misma como tema independiente, se articule al mismo tiempo con los saberes de las ciencias sociales y, en fin, permee además todo la formación escolar.

## **Valoración del conocimiento**

Cuando se pregunta a los/as docentes acerca de qué se enseña en educación cívica, un porcentaje muy alto no sabe o no responde (40%), dato que en sí mismo es elocuente. Una proporción muy alta indica el "desarrollo de valores": 34%. Un escaso 11% apunta la respuesta de "conocimiento acerca de la sociedad". Un 9% registra la "participación del estudiante en la comunidad y en las actividades políticas", mientras que un 7% responde a la opción de "pensamiento crítico" del estudiante. Cuando se pregunta qué debería enseñarse, la perplejidad continúa perseverando, porque 41% no

sabe o no responde. A tenor de nuestra interpretación, esto es indicativo de una ausencia de lineamientos curriculares claros en el conjunto de las ciencias sociales y a la ausencia de estrategias de enseñanza de las mismas. Un 22% registra "pensamiento crítico del estudiante", el cual aparece así magnificado en el proyecto, frente a lo que dicen que se enseña en realidad, que, recordémoslo, contaba con un 7% de las respuestas. Semejante aumento de importancia asume la categoría de participación del estudiante (de 9% a 15%), mientras que, por el contrario, el desarrollo de valores desciende en importancia al pasar de 34% en la ponderación actual a 18% en la deseada. Pero el dato más significativo de esta pregunta es la escasa valoración por la función de la educación cívica como fuente de un "conocimiento acerca de la sociedad", que en la pregunta diagnóstica tiene un bajísimo 11% y en la pregunta propositiva desciende a un irrisorio 4%.

La consecuencia es clara: hay una devaluación del papel del conocimiento, la cual por supuesto es correlativa a los malos resultados en conocimientos y habilidades de interpretación de los estudiantes colombianos. Tanto más cuanto que, por lo que se sabe, lo que pasa por ser el fomentar el "pensamiento crítico de los estudiantes" y el "desarrollo de valores", se fundan en Colombia más en ideologías y en actitudes, que en un conocimiento racional: no sucede así en otras partes, según se sugerirá.

Para contrastar esta perspectiva, pueden citarse otros casos: en Alemania y en Suecia los/as maestros/as creen que la enseñanza de la educación cívica pone demasiado énfasis en el conocimiento (59% en Alemania y 71% en Suecia) y que, para compensar, debería reducirse a 4% y a 18%, a favor de participación en asuntos comunitarios, en el caso de Alemania (de 1% a 44%) y del pensamiento crítico en Suecia (de 16% a 60%). Alemania y Suecia figuran en el puesto 15 y en el 18 en términos de la escala jerárquica de conocimientos, ligeramente por debajo del promedio internacional.

El caso de Polonia es, con todo, el más ejemplar, porque fue el país con logros más altos en la escala internacional en conocimientos, pero también en actitudes: allí, según los/as maestros/as, el énfasis real en conocimientos es de un altísimo 87%, porcentaje que, según ellos/as debería reducirse a 54% (el cual sigue siendo por tanto muy altamente valorado), a favor de una elevación del pensamiento crítico (de 13% a 46%). Lo mismo ocurre, con otros matices, en Finlandia, situado en segundo lugar en el rango de conocimientos: la ponderación de conocimientos pasa de 79% (situación real) a 15% (situación deseable), mientras que la del pensamiento crítico pasa del 13% al 59%.

Por supuesto, qué se entienda por conocimiento y por pensamiento crítico puede variar según las constelaciones de cada país, pero en estos casos puede pensarse con fundamento que el pensamiento crítico presupone más el conocimiento racional que la actitud o la ideología, a diferencia del caso de Colombia.

Debe resaltarse una vez más el caso de Polonia, país en el cual los estudiantes fueron los más consistentes y aventajados tanto en conocimientos, como en actitudes. Estos resultados no son gratuitos: corresponden a tradiciones y a voluntad política. Janowski, Andrzej - el autor del informe nacional de Polonia - , pensó durante treinta años el tema de la democracia, aún antes de que fuera relevante en su país. Participó en Solidaridad en los ochentas y fue Ministro de Educación entre 1989 y 1992, en el primer gobierno polaco no comunista. Según él:

"No sería exagerado decir que tres valores perduraron en las escuelas polacas pese a la presión y a la ideología. El más importante que ha sobrevivido es la actitud hacia el conocimiento. Los profesores polacos compartieron una actitud de devoción hacia el conocimiento y hacia una opinión de que el conocimiento es un valor. Esta atmósfera, en conjunto, ha sido transmitida con éxito aún a los más desaventajados económicamente y a estudiantes de bajo logro académico".

Más adelante indica: "Durante años, creí que hay una estricta conexión entre democracia y procesos de aprendizaje. Estaba seguro de que hay un nexo muy estrecho entre la construcción de una democracia y el proceso de aprendizaje. Sabía que la construcción de una democracia es un proceso creativo que implica pensar a largo término. Estaba convencido de que no bastaba esperar pasivamente a que la sociedad madurara en la democracia en un país que ahora disfrutaba las oportunidades de independencia y crecimiento".

### **Escalas de importancia atribuida, de competencia pedagógica y de pertinencia curricular, indicadores indirectos de la baja valoración del conocimiento**

La baja valoración del conocimiento puede ser corroborada con el análisis de la sección B del

cuestionario a los maestros/as , en la cual se formulan tres tipos de preguntas: qué importancia concede a un tema (se enumeran 20) , qué tanto es familiar y qué tanto lo puede enseñar en función de la secuencia del currículo o de las oportunidades que tienen los estudiantes de grado octavo para aprender del tema, respondiéndose en cada tema y segmento con cuatro opciones (Muy importante, poco, importante; No familiar, poco familiar; familiar; muy familiar; no mucha oportunidad, poca, adecuada, mucha).

La escala es muy útil, porque permite comparar prioridades, competencias pedagógicas y oportunidades curriculares. Con ella se puede inferir qué se enseña en realidad y cuáles son los vacíos, pero también qué tipo de competencia se atribuyen a sí mismos/as los maestros/as y qué juicio tienen sobre el currículo.

En términos del análisis, se pueden distinguir tres grupos de respuestas tomando como variable principal la escala de importancia y como variables dependientes la competencia del profesor y la oportunidad de enseñar: cuatro temas generan gran entusiasmo en la escala de importancia. Siete son pasables . Y nueve reciben baja atención.

Los cuatro primeros en la escala de importancia, donde se recoge el mayor consenso, se caracterizan por alcanzar un altísimo 96% de respuestas situadas entre importante y muy importante, pero, a la vez, por la proporción altísima en muy importante. Son: Derechos y Obligaciones de los ciudadanos: 14% y 84% . Derechos humanos y civiles: 11% importante, 86% muy importante . Iguales oportunidades para hombres y mujeres: 21 % y 76% . Constitución Nacional e Instituciones Políticas: 22% y 74%. Todos ellos responden a las secuelas de la educación para la ciudadanía iniciada con la Constitución de 1991.

Los siguientes ocho temas oscilan entre 95% , 94% y 92% , pero, por lo general, el énfasis en "muy importante" cae: Virtudes cívicas: 28% y 67% . Asuntos ambientales: 32% y 63% . Medios de Comunicación: 40% y 55%. Bienestar Social : 41% y 54% . Elección y sistemas electorales: 45% importante y 49% muy importante. Diferencias culturales y minorías: 46% y 48%. Diferentes concepciones de la democracia: 51% y 43%. Eventos importantes en la nación: 55% y 37% (H8).

Y, en fin, en la preferencia más baja, se registran ocho temas, en su orden: diferentes sistemas políticos: 91%, con acentos de 60% en importante y 31% en muy importante. Organizaciones internacionales: 90%, distribuidos en 62% y 28% . Peligros de la propaganda y manipulación: 41% importante y 48% muy importante. Problemas y relaciones internacionales: 61% y 28%. El sistema judicial: 88% en total, distribuidos en 54% y 34%. Diferentes asuntos económicos: 58% y 24%. Migraciones de población: 81% en total, discriminados en 53% y 28% . Sindicatos: 58% y 20%.

En todos, la escala de importancia es mayor que la escala de competencia y, a su vez, ésta mayor que la escala de oportunidad. Hay consistencia en las tres subdivisiones de los temas, porque en los rangos de las variables dependientes tiende a mantenerse la pauta. A mayor importancia, mayor competencia y mayor oportunidad.

Pero, además, se podría demostrar - de modo indirecto- que de las prioridades altas, a las medias y a las bajas hay, por lo general, una mayor exigencia de conocimiento, sea porque integren saberes multidisciplinarios, sea porque se aparten del conocimiento común, derivado de la atmósfera del país.

En otros términos, lo que se enseña más es lo que pertenece al conocimiento socialmente compartido, mientras que lo que se enseña menos es del ámbito de un conocimiento más complejo y menos común, que requiere de mayor esfuerzo cognoscitivo, de mayor elaboración teórica y de mayor juicio, entendido éste como la incorporación de redes conceptuales que permitan deducir o inducir. Interesa subrayar las subdivisiones altas y las bajas . Entre las altas, la preferencia por el orden normativo ideal emanado de la Constitución es la constante . Es una materia en la cual la atmósfera de la opinión nacional es dominante . Y está directamente relacionado con los altos puntajes en actitudes.

Entre las bajas, se destacan algunas que requieren de un cierto nivel de conocimientos disciplinares: demografía, economía, ciencia política, códigos integradores (sistema judicial); otra, en la que la baja valoración revela una mentalidad predominantemente nacional o local: orden internacional. Y una tercera que resulta paradójica: el papel de los sindicatos (por suponerse que el alto peso del sindicato de la educación contribuiría a un esclarecimiento sobre el papel del sindicalismo). Por lo cual se comprende que existe una correlación entre estas escalas y el bajo

puntaje en conocimientos.

Preocupa que temas tan fundamentales para comprender lo que se suele llamar el "mundo de los sistemas", a saber: los códigos de población, de producción, de poder político y de ordenamiento legal, tan decisivos para situarse como ciudadano en forma crítica frente al Estado y a la Nación tengan la más baja valoración en términos de importancia, en términos de competencias pedagógicas o en términos de oportunidad curricular. Es cierto que se supone que estos saberes tendrán una mayor presencia en la educación media, pero cabría preguntar si en la enseñanza de la historia- aquí en el grado octavo, la medieval y moderna - o en la geografía, se incorporan, a tenor de lo que ha introducido el nuevo examen del ICFES, los ámbitos económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicos, o si, por el contrario, la enseñanza de la historia sigue la lógica de la golosa: la maratón por el tiempo, con pasos superficiales que se limitan a fechas y a lugares.

La falla en conocimientos como brecha entre la escuela y la dirección nacional de la educación por ausencia de lineamientos curriculares en ciencias sociales

La mayoría de profesores/as creen que pese a los conflictos y las diferencias de opinión es posible acordar qué enseñar en educación cívica: 80%; que la escuela puede enseñar lo fundamental: 90% !!! ; que los profesores pueden y deben acordar con los/as estudiantes lo enseñable: 71% ; que, pese a los cambios agudos, los/as maestros/as tienen confianza sobre qué enseñar: 81% (sección B del cuestionario a profesores).

No obstante, ante dos preguntas hay una relativa polaridad en la opinión de los/as profesores/as: se pregunta la opinión sobre la frase: "Hay un gran consenso en nuestra sociedad con respecto a lo que es importante aprender en la educación cívica": 38% está en desacuerdo, 39% en desacuerdo.

La polaridad existe, pero es una polaridad de centro, porque la afirmación o la negación no caen en los énfasis extremos : totalmente en desacuerdo, totalmente en acuerdo, en los que se sitúan apenas un 10% y un 9% respectivamente. En la sección B3 del cuestionario a profesores se pregunta la opinión sobre la frase: "los profesores deberían enseñar de acuerdo con los estándares del currículum en el área de educación cívica", en la cual el acuerdo y el desacuerdo recogen un 39%, mientras que totalmente en desacuerdo incluye un 7% y totalmente de acuerdo un 11% .

En ambos casos, la polaridad indica que ni la sociedad en su conjunto, ni las autoridades nacionales de educación suministran una pauta estable y consensual de lo que debe ser la educación cívica y, menos, de su integración con las ciencias sociales y con los ejes transversales. Pero, en tanto esta polaridad cae en el centro, sugiere que dicho consenso podría hallarse.

A nuestro modo de ver, la ausencia de tal consenso radica más en la falta de atención social o gubernamental al tema, que en una escisión fundamental en torno a lo que debe ser la educación cívica. Ello podría ser ratificado por la respuesta a la pregunta C4 de la siguiente sección, cuando un 58% indica positivamente que "las autoridades educativas le prestan poca atención a la educación cívica" , opinión que, de nuevo, muestra una pauta más de centro (40% de acuerdo) que de extremo (18% totalmente de acuerdo).

Esto se ratifica por las respuestas a la parte tercera del cuestionario a los profesores/as y relativo al tema: "La enseñanza de la educación cívica, actividades y lecciones". En una escala que registra cuatro opciones: no es importante, poco importante, importante, muy importante, los/as maestras conceden importancia y mucha importancia a: currículos oficiales, lineamientos y marcos curriculares: 78%. Requerimientos oficiales en el área de educación cívica : 79%. Sus propias ideas : 89% . Fuentes originales (constituciones, declaraciones de derechos humanos): 96%. Textos escolares (aprobados): 74%. Materiales publicados por compañías comerciales, institutos públicos, o fundaciones privadas: 73%. Materiales diseñados por usted: 94% . Medios de comunicación: 94%.

Lo mismo parece sugerirse de la sección J del mismo cuestionario, la cual pregunta por las necesidades para mejorar la educación cívica en la escuela: las respuestas más acentuadas se dividen en dos grupos: una que atiende a demandas externas y otra a internas. Entre las primeras, las externas, se destacan: entrenamiento adicional en asignaturas relacionadas con el conocimiento de esta asignatura: 43% y mejores materiales y textos escolares: 42%, las cuales sugieren la importancia de la participación de las ciencias sociales universitarias en la mejora de la calidad de la enseñanza de la educación cívica.

Entre las segundas, las internas a la escuela, se da prioridad a un mayor tiempo de enseñanza

asignado a la educación cívica: 53%. Mayor cooperación entre profesores de distintas áreas: 52%, lo cual supone que se supere la dispersión de materias que tienen que ver con educación cívica y las ciencias sociales, cosa que, a su vez, demanda un apoyo como el señalado en el párrafo anterior . Y, en fin, más oportunidades para proyectos especiales: 44% .