



Teoría de la Educación. Educación y Cultura

en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca

España

Arbués, Elena

Presente y futuro de la educación para la ciudadanía en europa

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 15, núm. 4,

diciembre, 2014, pp. 85-106

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032973005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EUROPA

PRESENT AND FUTURE OF THE CITIZENSHIP EDUCATION IN EUROPE

Elena ARBUÉS

Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Navarra
earbues@unav.es

Resumen:

Desde hace más de dos décadas un movimiento a favor del civismo surgió con fuerza en la mayoría de las democracias occidentales. Los gobiernos tratan de aplicar las recomendaciones dadas por el Consejo de Europa (2002; 2010a). La implantación de reformas educativas y el consiguiente desarrollo curricular han sido una oportunidad para la introducción de la educación cívica en los currículums nacionales de la mayoría de los países europeos (Naval, Print and Veldhuis, 2002).

Actualmente la educación para la ciudadanía es considerada como una de las vías para ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias sociales y ciudadanas que van a necesitar en su vida futura (Altarejos y Naval, 2005; Bolívar, 2007; Pérez Juste, 2007; Pérez Serrano, 2008). El propósito de este artículo es mostrar, a partir del impulso que está recibiendo la educación cívica en el ámbito internacional, las posibles líneas de acción que se presentan en este ámbito. No podemos obviar que también en los espacios digitales los jóvenes llevan a cabo su experiencia de la ciudadanía. En una sociedad moderna los procesos de alfabetización mediática pueden favorecer la participación social y el fomento de la competencia social y cívica (Kubey, 2003; Guo-Ming, 2007; González, 2012).

Palabras clave: *Educación cívica; Competencia social y ciudadana; Derechos Humanos; Participación social; Ciudadanía mediática.*

Abstract:

For over two decades, civic movements have emerged strongly in most of the Western democracies. Governments have been attempting to implement the various recommendations of the Council of Europe (2002; 2010a). The introduction of educational reforms and the ongoing development of curricula have provided an opportunity to include civic education in the national curriculum of most of the European countries (Naval, Print & Veldhuis, 2002).

Currently citizenship education is considered as one way to help young people to acquire the social and citizenship competencies required for the future life (Altarejos y Naval, 2005; Bolívar, 2007; Pérez Juste, 2007; Pérez Serrano, 2008). This paper aims to display, given the impulse that civic education is getting internationally, the possible future tendencies in this research area. Additionally, we can not ignore that young people also go through with their experience of citizenship in digital spaces. In a modern society the media literacy processes may promote the social participation and the promotion of social and civic competences (Kubey, 2003; Guo-Ming, 2007; González, 2012).

Key words: *Civic education; Social and civic competence; Human Rights; Social participation; Media citizenship.*

1. INTRODUCCIÓN

Han pasado más de dos décadas desde que un movimiento a favor del civismo surgiera con fuerza en la mayoría de los países democráticos. En Europa la educación para la ciudadanía es considerada actualmente como una de las vías para ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias sociales y ciudadanas que van a necesitar en su vida futura (Altarejos y Naval, 2005; Bolívar, 2007; Pérez Juste, 2007; Pérez Serrano, 2008). De forma que podemos decir que uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos en el siglo XXI es impartir los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los jóvenes llegar a ser ciudadanos activos con la capacidad de dar forma al futuro de nuestras sociedades democráticas.

En Europa podemos señalar dos puntos de referencia que pueden ayudar a comprender este movimiento en favor de la educación para la ciudadanía democrática (ECD)¹. El primero fue, en 1989, con la caída del Muro de Berlín. Ese año abrió la puerta a una nueva etapa en la historia del mundo occidental, la llegada de la tercera ola de la democracia, como algunos autores lo han denominado. Esto ha supuesto que algunos países sin tradición democrática tengan que aprender a vivir democráticamente; y la educación se ha considerado la vía para lograrlo (González Torres y Naval, 2000).

El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, es un movimiento que tuvo consecuencias sociales posteriores: la crítica del liberalismo extremo. A finales de los años 80 del siglo pasado surgieron diversos movimientos intelectuales, inicialmente en los Estados Unidos y Canadá y más tarde se expandió a Europa, que criticaron el liberalismo extremo, entre ellos y de manera particular el comunitarismo. Así es cómo se denomina a la crítica del liberalismo que ciertos autores hacen destacando el valor de la comunidad (Sisón y Naval, 2000).

Ambos elementos tienen un fondo común: subrayan la dimensión personal del ser humano, la recuperación de la libertad, pero destacando al mismo tiempo la dimensión social de la persona. Consecuentemente esta corriente de pensamiento ha influido en las políticas educativas y en especial en la promoción de una enseñanza que tenga en cuenta el plano moral y cívico de la persona, y no solo su dimensión intelectual. Estas y otras cuestiones han contribuido a que en Europa, la ciudadanía y la necesidad de una educación a ella orientada, se haya convertido en una cuestión importante y necesaria para garantizar una educación de calidad. La implantación de reformas educativas y el consiguiente desarrollo curricular han sido una oportunidad para la introducción de la educación cívica en los currículums nacionales de la mayoría de los países europeos (Naval, Print y Veldhuis, 2002). Todo esto alentado por las recomendaciones y orientaciones del Consejo de Europa.

Sin caer en la ingenuidad de pensar que la educación cívica es una panacea, podemos

¹ En adelante utilizaremos las siglas ECD para referirnos a la Educación para la Ciudadanía Democrática.

deducir la gran influencia que las escuelas pueden tener como espacios aptos para la promoción de una sociedad más justa, de un compromiso moral, cívico y político mayor por parte de los ciudadanos. Parece obvio que su aprendizaje implica algo más que la adquisición de unos conocimientos. Se trata de suscitar buenos ciudadanos, con virtudes personales y sociales arraigadas y con iniciativa suficiente para comprometerse con las necesidades de su entorno social.

Un cometido tan ambicioso comporta que se acometa desde otros contextos, además del escolar. En la sociedad de la información, caracterizada por el fenómeno de la globalización, los ciudadanos también disponen de espacios digitales donde poder llevar a cabo su experiencia de la ciudadanía. Destacamos este contexto especialmente porque consideramos que en una sociedad moderna los procesos de alfabetización mediática pueden favorecer la participación social y el fomento de la competencia social y cívica (Guo-Ming, 2007; Buckingham, 2007; González, 2012).

2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EUROPA

En la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa, que tuvo lugar en 1997, se decidió lanzar una iniciativa a favor de la ECD con el fin de promover entre los ciudadanos la toma de conciencia de sus derechos y responsabilidades, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil. Desde entonces el Consejo de Europa se ha propuesto trabajar a favor del civismo y el desarrollo de una conciencia de identidad europea (Puig, Domene y Morales, 2010), y ha venido desarrollando su proyecto sobre ECD². Dicho proyecto es un foro de debate entre expertos y profesionales de toda Europa, cuyo cometido es definir conceptos y desarrollar estrategias y buenas prácticas en materia de ECD.

Las iniciativas y programas puestos en marcha desde entonces son abundantes. Ante la imposibilidad de referirnos a todas destacamos las siguientes: en enero de 2004 se aprobó un programa de acción para la promoción de la ciudadanía europea activa³; el 2005 fue declarado “año europeo de la ciudadanía a través de la educación”; de 2005 a 2013 se llevó a cabo el programa denominado “ciudadanos para Europa”⁴; actualmente

² Cfr. International Contact Group on Citizenship and Human Rights Education. Extraído el 18 de marzo de 2014 de http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/what/icc_EN.asp

³ Council decision of 26 January 2004 establishing a community action programme to promote active european citizenship (civic participation) (2004/100/EC). Extraído el 15 de marzo de 2014 de http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=Decision&an_doc=2004&nu_doc=100

⁴ Comisión Europea (2005). Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa que de luz verde al programa “Ciudadanos para Europa” durante el periodo 2007-2013 para promover una ciudadanía europea activa. Extraído el 15 de marzo de 2014 de <http://www.eur-lex.europa.eu>

se desarrolla el programa “Building a Europe for and with children” (2012-2015)⁵, entre cuyos objetivos está promover la participación de los niños. Pero en esta ocasión vamos a fijarnos en las recomendaciones emitidas por el Consejo de Europa, en las que se insta a los países miembros a aplicar las políticas decretadas en materia de educación para la ciudadanía.

En 2002 se aprobó la Recomendación 12 (2002) relativa a la ECD, donde se reitera la importancia de la educación en la resolución de los problemas sociales⁶. Se considera la ECD como un factor de cohesión social que contribuye a la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas, por lo que debería estar en el centro de la reforma y aplicación de las políticas educativas. Recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros que hagan de la ECD un objetivo prioritario de las políticas educativas y que en sus reformas educativas tengan en cuenta su introducción en todos los niveles del sistema educativo, así como en la educación no formal e informal.

Posteriormente, en 2010, promulgó la Carta sobre ECD y educación en Derechos Humanos⁷. En dicha carta se señala a la relación entre ambos aspectos, están estrechamente ligados y se refuerzan mutuamente. Educar en estos ámbitos es un proceso que dura toda la vida y los agentes de educación formales, no formales e informales juegan un papel importante en el proceso. Uno de los objetivos fundamentales es reforzar la capacidad de acción de los estudiantes en el seno de la sociedad. Los Estados miembros deben incluir esta educación en los niveles de infantil, primaria, secundaria y formación profesional; y se deberá promover su inclusión en las instituciones de educación superior. La formación inicial y permanente del profesorado es esencial, por lo que debería estar adecuadamente planificada y contar con los recursos suficientes (Consejo de Europa, 2010b). Seguidamente a la publicación de la Carta, el Consejo de Europa adoptó la Recomendación CM/Rec (2010)⁷ del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre la Carta del Consejo de Europa sobre ECD y educación en derechos humanos⁸. En ella se recomienda poner en marcha las medidas adoptadas en el documento.

Durante este tiempo, con el fin de analizar cómo se imparte la ECD en los centros

⁵ The Council of Europe's Strategy on the rights of the child 2012-2015. Extraído el 10 de abril de 2014 de http://www.coe.int/t/dg3/children/BriefDescription/Default_en.asp

⁶ Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. Extraído el 15 de marzo de 2014 de <http://www.coe.int>

⁷ Consejo de Europa (2010b). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Extraído el 15 de marzo de 2014 de http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp

⁸ Consejo de Europa (2010a). Recommendation CM/Rec (2010)⁷ of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Extraído el 15 de marzo de 2014 de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697>

escolares, la Comisión Europea ha realizado diversos informes a través de Eurydice, la Red europea de información en educación⁹. El primero de ellos “Citizenship Education at School in Europe” se realizó en 2005. En él se analiza de qué modo la política educativa de cada país promueve la ciudadanía responsable a través de su sistema escolar. El estudio muestra que dicha enseñanza forma parte del currículo en todos ellos si bien difieren en la forma de impartirla: como materia independiente, integrada en diversas materias o como tema transversal. En cuanto a los objetivos establecidos señala que están dirigidos a desarrollar en los alumnos una cultura política, las actitudes y valores necesarios para convertirse en ciudadanos responsable y a estimular la participación activa. No obstante en el informe se asume como reto la mejora de la formación de quienes imparten ciudadanía, desarrollando recursos metodológicos y centros de asesoramiento; y un impulso más eficaz de la participación activa de los alumnos en la sociedad. (Euridyce, 2005).

En el segundo informe de la Red Eurydice “La educación para la ciudadanía en Europa” de 2012 se hace un recorrido por las políticas y estrategias que los países han adoptado para reformar la educación para la ciudadanía. También analiza las medidas existentes para fomentar el “aprender a través de la acción”, un elemento fundamental en un área de aprendizaje que exige destrezas prácticas. El presente informe indica que el fortalecimiento de las competencias de los profesores en este ámbito debe seguir siendo una preocupación importante para los responsables de la política educativa. A pesar de que en los últimos años varios países han reformado sus planes de estudio de educación para la ciudadanía, la introducción de reformas en este sentido en la formación inicial o permanente del profesorado sigue siendo la excepción. Además de los profesores, los directores de los centros también tienen un papel importante que desempeñar en la creación de las condiciones esenciales para llevar a cabo con éxito la educación para la ciudadanía. Los directores pueden, por ejemplo, ser los principales promotores de una cultura escolar favorable, fomentar la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa o crear oportunidades para realizar actividades relacionadas con la ciudadanía. Sin embargo, son pocos los países europeos en los que se reconoce el papel de los directores de los centros en relación con la educación para la ciudadanía (Consejo de Europa, 2012).

De estos estudios destacamos que, en general, todos los países europeos están de acuerdo en la necesidad de incluir la educación para la ciudadanía en el currículum escolar. No obstante, su definición y organización varía considerablemente de un país a otro y parece ser que aun no existe un enfoque general que predomine sobre los demás y que haya sido adoptado por la mayoría de países. Siendo esto así, parece estar claro que la educación para la ciudadanía no consiste únicamente en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su cultura política en temas como la democracia, los

⁹ Cfr. Extraído el 18 de marzo de 2014 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. En general, todos los países europeos coinciden en que también deben transmitirse actitudes y valores cívicos positivos.

Tras considerar los estudios de Eurydice pasamos a valorar otros. Son los que señalamos a continuación.

2.1. Lo que revelan diversos estudios

El hecho de que la educación cívica lleve ya unos años implantada en la mayoría de los países permite que algunos de estos estudios realizados recojan información no solo sobre el proceso que se ha seguido para introducir la educación cívica o cómo se ha insertado en el currículo escolar, sino sobre cómo lograr una enseñanza más efectiva o cómo responder mejor a las necesidades del alumnado y a las necesidades sociales. Vamos a referirnos a tres de ellos, de forma que podamos analizar la contribución de sus resultados al logro de un diseño curricular y una práctica educativa adecuada. Son los siguientes:

- a) En Europa, el estudio de la *National Foundation for Educational Research* (NFER), realizado en Inglaterra. Dicha evaluación se denomina *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS), comenzó en 2001 y se lleva a cabo entre estudiantes de 11 a 18 años (Benton et al. 2008; Keating et al. 2009; Kerr et al. 2007).

En las conclusiones del estudio se señala que el aprendizaje de la ciudadanía democrática en los colegios solo es posible si en ellos existe una cultura y un *ethos* de convivencia democrática. Indicando que la cultura escolar hace referencia al sistema de valores, normas, prácticas diarias y disposiciones organizativas que existen en un centro concreto. E incide en que la educación para la ciudadanía debe abarcar diversos contextos como la familia, el grupo de amigos, la comunidad, sistemas formales, informales y, por supuesto, el escolar. Según el CELS, uno de los objetivos principales de la educación para la ciudadanía es promover la ciudadanía activa. Para ello se precisa aumentar las posibilidades de la participación de los estudiantes, aprendiendo en la práctica y para la práctica.

- b) Fuera de Europa destacamos, en primer lugar, el estudio del *National Center for Education Statistics* (NCES), de los Estados Unidos¹⁰. Uno de los estudios que lleva a cabo es el NAEP (*National Assessment of Educational Progress*). Sobre educación cívica destacamos el siguiente informe: NAEP: *The Nations Report Card. Civics 2006* (Lutkus y Weiss, 2007).

¹⁰ Cfr. Extraído el 15 de abril de 2014 de <http://nces.ed.gov>

En él las tres áreas evaluadas son:

- Conocimientos cívicos, que se agrupan en los siguientes campos: vida cívica, política y gobierno; los fundamentos del sistema político americano; los valores y principios de la democracia americana establecidos en la Constitución; las relaciones de los EEUU con el resto de las naciones; los roles de un ciudadano en la democracia americana.
- Habilidades intelectuales (identificar, describir, explicar, analizar, tomar y defender una posición determinada) y de participación (identificar habilidades participativas, reconocer su propósito, explicar cómo las usan o especificar cómo mejoran los resultados utilizando determinadas habilidades).
- Disposiciones cívicas. Se evalúa si los alumnos comprenden la importancia de las siguientes disposiciones: llegar a ser un miembro independiente en la sociedad; asumir las responsabilidades personales, políticas y económicas de un ciudadano; respeto al mérito individual y a la dignidad humana; participación en asuntos cívicos; y promover el buen funcionamiento de la democracia constitucional americana.

El NAEP señala expresamente que los resultados en conocimientos cívicos y habilidades intelectuales mejoran cuando se relacionan con actividades de participación.

En segundo lugar, el estudio llevado a cabo por la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Es una asociación de cooperación internacional no gubernamental formada por instituciones nacionales y organismos gubernamentales de más de sesenta países dedicados a la investigación. La IEA realiza estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento de los alumnos, centrándose principalmente en las políticas y prácticas educativas. En el ámbito de la educación cívica destacamos el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS: *International Civic and Citizenship Study*). El objetivo del ICCS es investigar en qué medida los jóvenes están preparados, y por tanto dispuestos, a asumir su papel como ciudadanos. Para lograr este objetivo, el estudio evalúa el rendimiento de los alumnos mediante una prueba de comprensión de conceptos y competencias cívicas. Por otro lado, también analiza datos sobre las actividades de los alumnos, su disposición y su actitud ante la educación cívica (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2010).

En el ICCS los cuatro dominios que se evalúan son: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas. De los resultados

obtenidos, centrándonos en los resultados de los alumnos españoles (Ministerio de Educación, 2010), destacamos lo siguiente: los alumnos manifiestan su intención de ejercer el voto en las elecciones, pero es escaso el número de los que participan en organizaciones de distinto tipo; la participación de los alumnos en actividades de la comunidad está en niveles similares a la media.

- c) En España, el curso académico 2008-2009 se realizó un estudio con una muestra representativa de alumnos de tercero de secundaria ($N=1557$) de la provincia de Zaragoza. Ese curso académico fue el primero en el que los alumnos de secundaria españoles cursaron la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. En Aragón, según se señala en la Orden de 9 de mayo de 2007, la materia fue diseñada con la finalidad de promover el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática¹¹. Siendo esto así, el objetivo del estudio era analizar la eficacia de la asignatura. Para ello se pasó a los alumnos un cuestionario antes y después de cursar la asignatura, referido a los siguientes factores: conocimientos teóricos, valores personales, valores sociales, actitudes democráticas y de participación, y actitudes de compromiso social. Los resultados del estudio muestran que, tras cursar la asignatura, los resultados obtenidos por los alumnos solo mejoran significativamente en conocimientos teóricos. En el resto de los factores, aunque los resultados mejoran ligeramente, las diferencias de puntuación no son significativas. Atendiendo a lo que los alumnos manifestaron tras cursar la asignatura podríamos decir que, tal y como se planteó, la asignatura no lograba alcanzar todos los objetivos esperados (Arbués, Reparaz y Naval, 2012). Esto no es sino una invitación a seguir investigando sobre diversos aspectos, entre ellos los metodológicos.

Algunas de las conclusiones a las que nos llevarían los resultados de los estudios señalados pueden ser:

- En primer lugar, que la educación para la ciudadanía consistiría en transmitir: conocimientos cívicos, actitudes, valores y habilidades. El ICCS habla también de identidades cívicas. Autores como Hoskins y Crick (2010) han señalado que la competencia cívica es una mezcla compleja de conocimientos, habilidades, comprensiones, valores y actitudes y disposiciones, y requiere un sentido de identidad.
- En segundo lugar, se reconoce la importancia de un clima escolar positivo, en el que prevalezcan los valores y los métodos de enseñanza

¹¹ Cfr. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 65, de 1 de junio de 2007).

democráticos y se promocione la participación activa de los alumnos, ya sea en los centros docentes o en la sociedad en general.

Tanto el CELS, el NAEP como el estudio de la Red Eurydice se refieren a las distintas formas de llevar a cabo en los colegios la enseñanza de la ciudadanía: como asignatura específica, integrada en varias asignaturas, como aprendizaje transversal y programando actividades concretas incluidas en el calendario escolar, por ejemplo la semana de la ciudadanía. Del mismo modo también se refieren a la relación que se establece entre la educación cívica y otras materias académicas, especialmente la historia y las ciencias sociales.

A la vista de lo expuesto parece necesario seguir investigando sobre los métodos de enseñanza, sus resultados y cómo debería ser su evaluación y seguimiento. También, a nivel internacional, se aprecia entre los investigadores una falta de acuerdo sobre las dimensiones propias de toda educación para la ciudadanía (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999; Gil, Jover, Naval y Reyero, 2008) y, en España, destaca la diversidad de contenidos propuestos en los programas y manuales con los que se cuenta¹². Estos temas continúan siendo, desde un punto de vista pedagógico, líneas principales de investigación del futuro inmediato.

3. RETOS SOCIALES Y PLANES DE ACCIÓN

Sin duda asumir el cometido de implementar una práctica pedagógica efectiva, que contribuya a lograr que los ciudadanos se responsabilicen y comprometan en su entorno social, es un reto importante y deseable. Pero entendemos que esa práctica pedagógica no puede prescindir ni realizarse al margen de las circunstancias sociales en la que se desarrolla.

En este sentido consideramos que hay diversos aspectos o circunstancias que, sin circunscribirse exclusivamente al ámbito pedagógico, abren líneas futuras de investigación-acción en lo que respecta a la educación cívica. En esta ocasión vamos a referirnos a:

1º) La necesidad de preparar a los jóvenes para ser competentes, también en los aspectos sociales, con miras a la empleabilidad.

¹² Un estudio de doce libros de texto publicados en España antes del verano de 2007 y en uso desde el curso académico 2007-2008, nos descubre que recogen contenidos heterogéneos y, en ocasiones, contradictorios. Los datos van desde un manual que recoge casi totalmente, en un 93%, los contenidos que se establecieron en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, y a los que prácticamente no se añade nada más; a otros que recogen en torno a un 70% el currículum establecido, pero en los que en torno a un 20% de sus contenidos no se corresponden con los propuestos por la Administración (Arbués y Naval, 2008).

2º) El papel destacado que, en lo que respecta a la educación cívica y en la promoción de la identidad europea, está adquiriendo la educación superior.

3º) La ciudadanía en la sociedad del conocimiento.

3.1. La competencia social y la empleabilidad

El término “competencia” que comenzó a debatirse y a afianzarse en el campo de la psicología, actualmente se inscribe en el contexto de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el conocimiento. En este sentido Bolívar y Pereyra señalan como:

La demanda de contar con un mercado laboral flexible, al tiempo que una ciudadanía integrada en una sociedad crecientemente compleja, redirige las políticas a formar individuos que posean activos competenciales que les permitan adaptarse a un futuro laboral cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. En lugar, pues, de “tener” una cualificación para un puesto de trabajo concreto, se impone la lógica de “ser” competente, que posibilite ser capaz de adaptarse a las mutaciones numerosas e imprevisibles que se puedan dar en cada momento (2006, 3).

Uno de los proyectos impulsado bajo los auspicios de la OCDE a finales de 1997 fue el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*). El objetivo fue desarrollar un marco conceptual de referencia para el desarrollo de competencias clave. Se trabajó, tanto en clarificar el concepto de competencia, como en la determinación de las mismas. El informe PCP (Proceso de Consulta por Países), llevado a cabo en DeSeCo, recoge los informes elaborados en 12 países con los puntos de vista nacionales a la hora de definir y seleccionar competencias clave. En él se recogen las competencias que destacan como importantes en los países participantes, y también las que mencionan con una frecuencia media o baja (Salganik y Stephens, 2006). Pues bien, entre las que mencionan con una frecuencia alta se encuentran las áreas relacionadas con:

- Las competencias sociales y de cooperación (habilidades interpersonales, de cooperación, de resolución de conflictos, de negociación, etc.).
- Los alfabetismos y conocimiento inteligente y aplicable (capacidad para procesar el lenguaje y para efectuar cálculos básicos).
- Las competencias de aprendizaje y capacidad para aprender durante toda la vida (habilidades técnicas, metodológicas, estratégicas y motivacionales).
- Las competencias de comunicación (capacidad de mantener el discurso, de interactuar en las discusiones, de defender la opinión personal, de empatizar y relacionarse con los demás).

Lo cierto es que los currículos formulados en términos de competencias se están extendiendo en la mayoría de los países. En España, tanto la legislación educativa precedente (LOE, 2006)¹³ como la actual (LOMCE, 2013)¹⁴ incluyen las competencias como un elemento del currículo. Y, según se señala en el Real Decreto 126/2014, las competencias del currículo serán las siguientes: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales (artículo 2).

Entre ellas se encuentran las competencias sociales y cívicas, sin duda necesarias tanto para ejercer activamente la ciudadanía como para acceder al mercado laboral. Tal y como las define el Marco europeo para las competencias clave¹⁵, las competencias sociales y cívicas se centran en el conocimiento de una serie de conceptos democráticos básicos, que incluye: la comprensión de lo que es la sociedad y los movimientos sociales y políticos; el proceso de integración europea y las estructuras de la UE; y los principales avances sociales, tanto del pasado como del presente. Suponen también destrezas como el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, así como la capacidad y el deseo de participar de forma constructiva en el ámbito público. Finalmente, se han destacado también como componentes de las competencias cívicas el sentido de pertenencia a una sociedad, el respeto por los valores democráticos y por la diversidad y el apoyo al desarrollo sostenible.

Impulsar estas estrategias con vistas a la empleabilidad es el primer reto social y pedagógico que consideramos importante abordar. Pasamos a ocuparnos del segundo.

3.2.- *Formar ciudadanos desde la educación superior*

Los cambios que se están acometiendo en la universidad revelan la preocupación por adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y por proporcionar a los estudiantes una preparación sólida, de forma que contribuyan al avance en los campos científico, tecnológico y social (Martínez y Payá, 2007). Entre los principales retos a los que se enfrenta la educación superior contemporánea se encuentran la calidad, la internacionalización y el servicio a la sociedad (Tünnermann y De Souza, 2003). Si, como hemos visto, en la enseñanza obligatoria se enfatiza la importancia de educar determinadas competencias para aumentar la empleabilidad, esto toma especial

¹³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

¹⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).

¹⁵ Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Extraído el 13 de marzo de 2014 de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf



relevancia en el caso de la educación superior.

La legislación española se ha hecho eco de esta realidad. La Ley Orgánica de Universidades de 2007 señala la necesidad de una mayor implicación de las universidades en la mejora de la formación de sus graduados para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las demandas del sistema científico y tecnológico. Y esto, sin olvidar el papel de la universidad como transmisor esencial de valores (González Geraldo, 2014). En este sentido la Ley introduce, por ejemplo, la posibilidad de que los alumnos obtengan reconocimiento académico por su participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (art. 46.i).

Hay quienes consideran un error pensar que la formación ciudadana es propia de niveles educativos obligatorios (Martínez y Payá, 2007). Este tipo de educación también afecta de manera relevante a la institución universitaria que alberga en sus aulas a quienes van a ser los protagonistas de ese cambio social; los ciudadanos que en un futuro cercano serán los que dirigirán el orden social, en colaboración con otros colectivos de la sociedad (Kezar, et al., 2005; Jacoby, 2009). Actualmente, existe una tendencia a fomentar una cultura participativa en la educación superior, dada la extensión del acceso a ella y la repercusión que en la formación de los ciudadanos tiene (Ehrlich, 2000; Hollander, Saltmarsch y Zlotkowski, 2001; Egerton, 2002). Esto adquiere aun mayor relevancia cuando son los estudiantes universitarios quienes presentan el mayor interés por los temas políticos, en comparación con la población en general, así como una mayor disposición hacia la participación política que la de sus coetáneos no universitarios (Fundación BBVA, 2010).

El mismo proceso de convergencia europea, pide a la universidad que prepare a los futuros graduados, entre otros aspectos, para ser ciudadanos respetuosos, responsables y participativos, orientados a la justicia, la solidaridad y el bien común, por encima de intereses particulares. Y es que también desde la universidad se puede contribuir a elevar el grado de cultura cívica, incidiendo en aspectos relativos a la convivencia y a la cohesión social (González Geraldo, 2014). Esta denominada tercera misión de la universidad, referida a su compromiso social, se concreta en preparar a los universitarios tanto para su incorporación al mundo del trabajo como para ejercer la ciudadanía activa (Naval et al., 2011). Formar ciudadanos comprometidos en proyectos de ciudadanía activa, dispuestos a mejorar y transformar la realidad social supone dotarles de los valores democráticos necesarios y de las competencias que la sociedad actual requiere (Martínez y Esteban, 2005; Kronman, 2007; Rochford, 2008).

En este sentido, el Comité de Educación Superior e Investigación del Consejo de Europa dejó patente esta necesidad en el proyecto *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility* (Plantan, 2002). El proyecto postulaba el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo de las prácticas y valores

democráticos.

Hemos destacado el papel de la educación superior en este ámbito. Pasamos a ocuparnos del siguiente reto.

3.3. Ciudadanos participativos en la sociedad del conocimiento

La sociedad contemporánea está caracterizada por los fenómenos de la globalización y el acceso a la información, además de por el impacto tecnológico; fenómenos que se han hecho sentir con fuerza en el ámbito de la educación. Lo que sin duda ha llevado a considerar la educación de la competencia mediática y digital como una cuestión clave en la formación de los futuros ciudadanos de una sociedad cada vez más interconectada.

Es común encontrar hoy día autores que afirman que la educación en medios es un aspecto vital para la ciudadanía en general, en una sociedad donde los *mass media* son una institución social fundamental (Guo-Ming, 2007) y que pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo del pensamiento crítico (Kubey, 2003; Livingstone, 2004). Así podríamos decir que la educación mediática es una educación para la participación en cuanto capacita, en cierto modo, al ciudadano para llevarla a cabo fomentando un sentido crítico en la sociedad actual que está saturada de medios (Buckingham, 2007; Thoman y Jolls, 2004).

También en los espacios digitales, los jóvenes llevan a cabo su experiencia de la ciudadanía. En un informe realizado por Ofcom (2012) se indica que los jóvenes, especialmente entre 12 y 15 años, son prolíficos usuarios de redes sociales, en las que manifiestan tener un gran número de amigos: un promedio de 92 amigos los de 8-11 años; y 286 los de 12-15 años. Este es un dato importante a tener en cuenta ya que en este contexto representan y comparten su biografía, sus sentimientos y sus experiencias, construyen sus identidades y aprenden normas de conducta (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013).

Entendemos, por tanto, que la educación de la competencia mediática y de la competencia social y cívica tienen aspectos en común, de forma que los esfuerzos por impulsar la alfabetización mediática de los jóvenes repercutirán en su mejor formación cívica y viceversa. Esto implica que al trabajar aspectos concretos de la alfabetización mediática en el aula, se puede incidir en determinados puntos que propicien, por ejemplo, la participación cívica de los alumnos; y que al desarrollar la competencia social y cívica en el ámbito escolar no puede obviarse el uso de los medios y el ejercicio de la ciudadanía en el espacio digital. En el seno de la sociedad de la comunicación y de la información la educación juega un papel fundamental. Los profesores pueden contribuir a la capacitación de los alumnos para transformar la información en conocimiento y a fomentar en ellos la capacidad crítica y el compromiso social (Jover y González Geraldo, 2013); compaginando los aspectos técnicos, pedagógicos y los ético-

cívicos del uso de los medios (González, 2012).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Las aportaciones en las tres cuestiones apuntadas ofrecen nuevas perspectivas de intervención. Los estudios e investigaciones desarrollados hasta el momento señalan, entre otras cuestiones, a la importancia de mejorar la formación y fortalecer las competencias de quienes imparten ciudadanía, de fomentar una cultura escolar democrática y participativa y de propiciar una práctica pedagógica efectiva. Pero actualmente podemos destacar tres aspectos que plantean posibilidades de actuación en este campo: impulsar la competencia social y cívica con vistas a la empleabilidad, preparar también a los universitarios para ejercer la ciudadanía activa y aprovechar el potencial que nos brindan la tecnología y los espacios digitales para el ejercicio de la ciudadanía.

Para llevarlo a cabo quizás una de las claves esté en adaptar la actuación docente del nivel educativo correspondiente para afrontar los nuevos retos, conformando el *currículum*, la metodología y la organización de los centros educativos a este fin. Sin duda esto escapa al marco de una asignatura, de ahí que haya que plantear la ciudadanía en el ámbito de una educación integral (Naval y Arbués, 2008).

Las dos propuestas curriculares que, en la enseñanza obligatoria, se han implementado en España en los últimos años en lo que respecta a la educación cívica son:

- a) Impartirla en el espacio de una asignatura, que no plantea en principio ninguna diferencia en relación con las otras áreas, por lo que podríamos temer “los aprendizajes seguirían siendo memorísticos y no permitirían transferencias significativas en términos de actitudes y de acciones” (Oraison, 2008, 94). Esta fue la propuesta de la LOE. Los resultados que hemos señalado del estudio realizado en la provincia de Zaragoza ha corroborado, en cierto modo, la tesis de Oraisón.
- b) Anteriormente la LOGSE introdujo la transversalidad como una importante innovación. Los contenidos transversales se conciben como ejes que atraviesan el currículo en forma longitudinal y horizontal, “de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación” (Oraison, 2008, 95). Se confió en la transversalidad como en el espacio adecuado para trabajar los valores y para integrar las propuestas de educación moral y cívica; pero la realidad fue una cierta indeterminación curricular.

Parece que las reformas curriculares no logran sus propósitos de transformar la escuela.

Las matrices constitutivas, aún vigentes en el imaginario colectivo, siguen operando en la configuración de la cotidianeidad escolar. En este escenario, el discurso a favor

de la democracia, el interculturalismo, la participación comunitaria confronta con prácticas institucionales que refuerzan el individualismo, con asimetría que crean distancia social entre los profesores y los alumnos y sus familias, con la burocratización y verticalismo que promueven una inclusión disciplinada y una participación ficticia (Oraison, 2008, 95).

Actualmente la LOMCE, al igual que hizo la LOGSE, propone impartir la educación cívica de forma transversal. Consideramos que con la implicación del profesorado es posible llevarlo a cabo; pero no se hará con eficacia si no se evalúan los resultados. Para fomentar en los alumnos valores y actitudes es preciso contar con profesores implicados, que esos valores impregnen el proyecto educativo de centro, y que se evalúen tanto los logros como el proceso. Por eso nuestra propuesta es que la competencia social y cívica se trabaje con cierta transversalidad, desde tres o cuatro asignaturas, y que sea evaluable¹⁶.

En definitiva proponemos una pedagogía que haga de los centros educativos espacios generadores de civismo, una metodología donde se trabajen las imágenes y actitudes que permitan al alumnado dar sentido a la participación. Pero también conviene señalar que los esfuerzos realizados en los centros escolares resultarán en buena parte infructuosos si no cuentan con la colaboración de la familia y de la sociedad en su conjunto. Conviene atender especialmente la influencia que ejercen en los jóvenes los medios de comunicación y las tecnologías de la información. Martín señala que “las representaciones que los niños hacen y rehacen de sí mismos, de los otros y del entorno, las visiones del mundo que elaboran y eventualmente modifican, son resultado de operaciones cognitivas en las que procesan información” (2000, 252). Y, lógicamente, esa información la obtienen de todas las fuentes que están a su disposición. La virtualidad educativa de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información, así como las posibilidades que ofrecen de participación, son incuestionables, pero sus promotores deben ser conscientes y asumir la responsabilidad que desempeñan en la educación de los futuros ciudadanos. Apuntamos, pues, al paradigma de la sociedad educadora, por el que la responsabilidad de educar en valores pertenece a todas las instituciones y agentes sociales, en definitiva, a toda la sociedad.

De los jóvenes alumnos se espera que se apropien de dicho proceso de aprendizaje, de forma que acepten ser responsablemente los protagonistas de su propia formación, también de los aspectos sociales y cívicos. Aquí se observa una evolución positiva en la educación superior, en el protagonismo otorgado a los alumnos en aspectos relativos, por ejemplo, a la posibilidad de movilidad, a la libre elección de actividades curriculares, a la evaluación de la docencia y de su propio aprendizaje, etc. Como muy

¹⁶ La propuesta detallada de transversalidad evaluable para trabajar la competencia social y cívica puede encontrarse en Arbués et al. (2012). *La competencia social y cívica*. Pamplona: Parlamento de Navarra. Disponible en http://www.unav.edu/evento/parlamentocivico/guia_didactica

bien señala Vega “este proceso requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información” (2001, 14), pasando a formar parte activa de su propia formación. Esto tiene bastante que ver con el tan debatido concepto de calidad de la educación superior que, por ser un concepto multifactorial, no puede prescindir de proporcionar una formación integral a sus alumnos que les permita, no solo integrarse en la realidad social como profesionales, sino también como ciudadanos comprometidos, participativos y con capacidad crítica (Van Kemenade et al., 2008).

En la Declaración de Bolonia de 1999 los ministros europeos de educación concretaron una serie de objetivos a alcanzar para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea. Este es un proceso que requiere personas que lo protagonicen e instituciones que lo lideren. La universidad parece ser una de las instituciones que deben asumir esa responsabilidad y los universitarios los encargados de construirla.

5. REFERENCIAS

- Altarejos, F. y Naval, C. (2005). La educación cívica en una sociedad globalizada. *Revista Galega do Ensino*, 46, 841-862.
- Arbués, E. y Naval, C. (2008). “Manuales de educación para la ciudadanía. Análisis comparativo de los contenidos”. En *Comunicaciones al XIV congreso nacional y III iberoamericano de pedagogía* (pp. 1071-1084). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Arbués, E., Reparaz, C. y Naval, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista Española de Pedagogía*, año LXX, 253, 417-439.
- Arbués E., Naval, C., Reparaz, C., Sádaba, C. y Ugarte, C. (2012). *La competencia social y cívica*. Pamplona: Parlamento de Navarra.
- Benton, T., Cleaver, E., Featherstone, G., Kerr, D., Lopes, J. and Whitby, K. (2008). Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): sixth annual report. Young people's civic participation in and beyond school: attitudes, intentions and influences (DCSF Research Report 052). London: DCSF.
- Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). “El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española”. En D. S. Rychen

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

y L. H. Salganik, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Ediciones Aljibe.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32 (2), 111-119.

Buckingham, D. and Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Interactive youth: new citizenship between social networks and school settings. *Comunicar*, 40, 10-13.

Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. Extraído el 15 de marzo de 2014 de <http://www.coe.int>

— (2010a). Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Extraído el 15 de marzo de 2014 de https://wcd.coe.int/View_Doc.jsp?id=1621697

— (2010b). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Extraído el 15 de marzo de 2014 de http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp

— (2012). La educación para la ciudadanía en Europa. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Extraído el 15 de marzo de 2014 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Extraído el 13 de marzo de 2014 de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf

Egerton, M. (2002). Higher education and civic engagement. *The British Journal of Sociology*, 53 (4), 603-620.

Ehrlich, T. (2000) (Ed.). *Civic responsibility and higher education*. Arizona: Orynx Press.

Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice. Extraído el 15 de marzo de 2014 de:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Fundación BBVA. (2010). *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos* (Nota de prensa).

http://www.fbbva.es/TLFU/dat/universitarios_confianza_20_12_2010.pdf (Accedido 23 de diciembre de 2013).

Gil, F., Jover, G., Naval, C. y Reyero, D. (2008). “El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico”. En S. Valdivielso y A. Almeida, *Educación y ciudadanía. XXVII Seminario Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 19-72). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.

González Geraldo, J. L. (2014). Hacia una Universidad más Humana. ¿Es superior la educación superior? Madrid: Biblioteca Nueva.

González Torres, M. C. y Naval, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy* (pp. 221-248). Pamplona: Eunsa.

Gonzálvez, V. (2012). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.

Guo-Ming, Ch. (2007). Media (literacy) education in the United States. *China Media Research*, 3 (3), 87-103.

Hollander, E.L., Saltmarsh, J. y Zlotkowski, E. (2001). Indicators of Engagement. En Simon, L.A. y otros (Eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Jacoby, B. (ed.) (2009). Civic engagement in higher education. Concepts and practices. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jover, G. y González Geraldo, J. L. (2013). Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la sociedad de la sabiduría: hacia un nuevo escenario docente. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 5-24.

Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G. and Benton, T. (2009). Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary School in England (2002-2008): Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): seven annual report. London: DCSF.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E. and Benton, T. (2007). Vision versus Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: fifth annual report (DfES Research Report 845). London: DfES.

Kezar, A. J. et al. (Eds.) (2005). Higher Education for the public good: emerging voices from a national movement. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kronman, A. T. (2007). Education's end: Why our colleges and universities have giving up on the meaning of life. New Haven, CT: Yale University Press.

Kubey, R. (2003). Why US media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television New Media*, 4 (4), 351-370.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7 (1), 3 - 14.

Lutkus, A. D. and Weiss, A. R. (2007). *The Nation's Report Card: Civics 2006 (NCES 2007-476)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Martín, M. (2000). "La influencia de la televisión en el ser y el hacer de los niños y de las niñas". En J. L. García Garrido, *La sociedad educadora* (pp. 247-267). Madrid: Fundación Independiente.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación cívica para el EEEES. *Revista Española de Pedagogía*, nº 230, 63-83.

Martínez, M. y Payá, M. (Coord.) (2007). "La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior". En J. L. García Garrido (Ed.), *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Ministerio de Educación (2010). ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe español. Madrid: Secretaría General Técnica.

Naval, C. Print, M. and Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, vol. 37, nº 2, 107-128.

Naval, C. y Arbués, E. (2008): ¿Ciudadanos de manual?, *Nuestro tiempo*, 645, 25-35.

Naval, C., García, R., Puig, J. M. y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, vol. 12, 77-91.

Ofcom (2012). *Children and parents: media use and attitudes report*. En: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/> (Accedido el 15 de junio de 2013).

Oraison, M. (2008). “Sentido y experiencia de ciudadanía: un desafío para el currículo”. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 85-99). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 65, de 1 de junio de 2007).

Plantan, F. (2002). *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility. Final General Report*. Strasbourg: Steering Committee for Higher Education and Research [cd-esr (2002) 2]. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de:
<https://wcd.coe.int/wcd/com.intranet.IntraServlet?command=com.intranet.CmdBlobGet&IntranetImage=320068&SecMode=1&DocId=814140&Usage=2>

Pérez Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Revista de Pedagogía Bordón* 59(2-3), 239-260.

Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Revista de Pedagogía Bordón* 60(4), 15-29.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Puig, M., Domene, S. y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), pp. 85-110.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).

Rochford, F. (2008). The contested product of a university education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 30, nº 1, 41-52.

Salganik L. H. y Stephens, M. (2006). “Prioridades competenciales en la política y la práctica”. En D. S. Rychen y L. H. Salganik, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 49-72). Málaga: Ediciones Aljibe.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. and Kerr, D. (2010). *Initial findings from the IEA. International Civic and Citizenship Education Study*. Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Sisón, A. J. y Naval, C. (2000). La propuesta comunitarista en América y Europa. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 652, 589-612.

Thoman, E., and T. Jolls (2004). Media literacy. A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.

Torney-Purta, J., Schwille, J. and Amadeo, J.A. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Tünnermann, C. y De Souza, M. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior. Paris: UNESCO.

Van Kemenade, E., Pupius, M. and Hardjono, W. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, vol. 14, nº 2, 175-185.

Vega, A. (2001). Educación superior de calidad para el siglo XXI. *Educación*, vol. 25, nº 1, 9-17.