



Foro de Educación
ISSN: 1698-7799
jlhuerta@mac.com
FahrenHouse
España

Ávila Francés, Mercedes
La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros
Foro de Educación, vol. 14, núm. 20, enero-junio, 2016, pp. 153-175
FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536009>

- 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

La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros

Education for Citizenship in Initial Teacher Education

Mercedes Ávila Francés

e-mail: mercedes.avila@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha. España

Resumen: Cuando se pretende analizar la educación para la ciudadanía que se lleva a cabo en la universidad, lo primero que se suele hacer es ver los programas, las asignaturas o los planes de estudio, cuando lo más decisivo no es el currículo explícito, sino la experiencia vivida por los estudiantes como ciudadanos miembros de la institución que los forma en el nivel superior. En el presente artículo se analiza el lugar de la educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros desde ambas perspectivas, desde su presencia en la legislación y los planes de estudio y desde los mecanismos institucionales en que se organiza la universidad y en los que se insertan los estudiantes. Se termina apuntando una breve reflexión para aumentar la participación política de los estudiantes en los centros de formación inicial de maestros como una forma de contribuir a la formación ciudadana de los futuros profesores.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; competencias clave; competencias básicas; formación inicial de profesores; planes de estudio de maestros; participación de estudiantes.

Abstract: When Education for Citizenship is tried to be analysed at university, glancing university programs, courses, subjects, or curricula is the first step that is usually being given. Although the most decisive step is not the explained curriculum, but the experience that has been lived by the students as citizens and members of the institution that forms them on the upper level. Through this paper, the role of Education for Citizenship in the initial training of teachers is analysed from two perspectives, these being, on the one hand, from their presence in legislation and curricula and, on the other, from the institutional arrangements in which the university is organized and where students are involved. At the end, there is also a brief reflection to increase the students' political participation in those institutions for teacher's initial education as a way to contribute to the civic education for the forthcoming teachers.

Keywords: citizenship education; key competences; basic competences; initial teacher education; teacher's curriculum; students participation.

Recibido / Received: 02/10/2015

Aceptado / Accepted: 20/12/2015

1. Formación inicial de maestros y formación ciudadana: la legislación y los planes de estudio

1.1. *Antecedentes internacionales y europeos de la educación para la ciudadanía*

El llamado Informe Delors, que representa un hito en el mundo de la educación, hace de la educación para la ciudadanía una de las cuestiones centrales en los retos de la educación del siglo XXI. Recordemos que dicho Informe tuvo su origen en noviembre de 1991, cuando la Conferencia General de la UNESCO invitó al Director General a convocar una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Federico Mayor Zaragoza pidió a Jacques Delors, exministro francés de economía y hacienda y expresidente de la Comisión Europea, que presidiera dicha comisión, la cual quedó oficialmente constituida a principios de 1993 como Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996b, p. 42). Para desarrollar su trabajo, la Comisión se centró en seis ejes, siendo uno de ellos la educación para la ciudadanía (los otros fueron educación y cultura; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo y, por último, educación investigación y ciencia).

Esta centralidad de la educación para la ciudadanía en el informe es consecuencia de la preocupación que se muestra por las tensiones entre naciones, entre grupos étnicos, etc. Se reconoce explícitamente que la democracia, si bien se va extendiendo a nuevos territorios, como consecuencia de la caída del Muro de Berlín y del final de la guerra fría, tiende a debilitarse si no hay impulsos revitalizadores, sobre todo en las zonas donde goza de escasa tradición institucional (UNESCO, 1996b, p. 10).

La democracia parece progresar según formas y etapas adaptadas a la situación de cada país. Pero su vitalidad se encuentra amenazada constantemente. Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa. En cierto modo, la ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas [...] (UNESCO, 1996, p. 72).

Para el Informe Delors (UNESCO, 1996b, p. 10) «el interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad». *Aprender a vivir juntos* o *aprender a vivir con los demás* es uno de los cuatro pilares en los que asienta la educación, junto con *Aprender a conocer*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser*.

Tras el Informe Delors, el Consejo de Europa ha venido también insistiendo en la importancia y la necesidad de incluir en los sistemas educativos la enseñanza

de valores democráticos y de convivencia (Bolívar, 2008, p. 2). Desde los años noventa, en el discurso de la Unión Europea se aprecia una fuerte preocupación por quedar rezagados en la nueva economía que supone la sociedad de la información, así como por las amenazas que la desafección ciudadana y la falta de cohesión social suponen a los estados y al proyecto de construcción europea. Es en este marco donde la educación empieza a ocupar un lugar central en el discurso y en las políticas, presentándola como una de las claves para impulsar tanto le economía como robustecer la sociedad y la ciudadanía europea. Uno de los hitos en este sentido fue el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en 2000, en el que se lanza la llamada Estrategia de Lisboa, un plan cuyo ambicioso fin era que Europa se convirtiera en 2010 en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Desde el primer momento, el Consejo Europeo promovió reflexiones e informes sobre el modo en que los sistemas educativos podían contribuir a alcanzar ese objetivo, reflexiones e informes en los que la educación cívica o la preparación para la democracia siempre ha ocupado un importante lugar. Como ejemplo se puede citar el Informe del Consejo «Educación» (2001) sobre «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación»; la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (2002); o la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006).

También la OCDE, en su proyecto de definición y selección de competencias (Proyecto DeSeCo), resalta la importancia de la participación política de los individuos, la necesidad de reforzar los procesos democráticos en la sociedad y el requisito de la aplicación de competencias individuales al servicio de las metas colectivas para lograrlo (OCDE, 2006, p. 5).

Respecto a las competencias requeridas para alcanzar las metas colectivas, la selección de competencias clave necesita determinar los valores compartidos. El marco de competencias se ancla en valores generales. Las sociedades de la OCDE coinciden en la importancia de los valores democráticos y el logro de un desarrollo sostenible. Estos valores implican que los individuos deberían poder alcanzar su potencial y deberían respetar a otros y contribuir a producir una sociedad equitativa. Esta complementariedad del individuo y las metas colectivas debe verse reflejada en el marco de competencias que reconoce tanto el desarrollo autónomo de los individuos como su interacción con otros (OCDE, 2006, p. 6).

1.2. *La LOE y la LOMCE*

La educación para la ciudadanía aparece de forma explícita con esta denominación por primera vez en la LOE, si bien es una cuestión que siempre ha estado presente de una u otra forma en los textos de las leyes orgánicas de educación de la democracia. Dicha cuestión suele aparecer en los textos legislativos en los fines del sistema educativo, en los principios, en las competencias o en los contenidos (Ávila Francés, 2009).

Los fines del sistema educativo se fijan de forma explícita en la LODE, LOGSE y LOE. En el artículo 27 de la Constitución se proclama que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». La LODE de 1985 explicita los principales fines de la educación, siete en total, entre los que se incluyen la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y a los principios democráticos (art. 2.b), «la preparación para participar activamente en la vida social y cultural» (art. 2.f) y «la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos» (art. 2.g). La LOGSE de 1990 repite exactamente los fines de la LODE. La LOCE de 2002 no regula esta cuestión, por lo que no modifica los fines anteriores. Sin embargo la LOE de 2006 amplió los fines hasta once, formulando de una manera más amplia los anteriormente citados de la LODE y LOGSE e introduciendo literalmente «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía» (art. 2.1.k). La LOMCE, si bien no modifica los fines de la normativa anterior y en su preámbulo reconoce que la educación para la ciudadanía es uno de los principios en los que debe basarse el sistema educativo y uno de los fines a los que debe tender, sí introduce un cambio muy importante con respecto a la anterior norma: trabajar esta cuestión de forma transversal incorporando

la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador (LOMCE, Preámbulo, XIV).

Respecto a los principios del sistema educativo, estos se formulan de forma explícita en la LOCE y LOE, si bien en la LOCE se refiere a los «los principios de calidad del sistema educativo», señalándose doce, entre ellos el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales (art. 1.a). En la LODE y LOGSE se hace solo referencia a los principios y valores de la Constitución. En la LOE se explicitan dieciocho principios, uno de los cuales es el valor de la ciudadanía democrática (art. 1.c.). En la LOMCE, como ocurre con los fines,

no se tocan, aunque lo dicho en el preámbulo para los fines sobre la educación para la ciudadanía, sirve también para los principios (Ávila Francés, 2009).

Las competencias como parte integrante del currículo se introducen por primera vez en la legislación educativa española en la LOE de 2006 (Cortés Alegre, 2014, p. 31), siguiendo la recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 (vinculada a su vez a la estrategia de Lisboa de 2000), con las que se pretendía crear un Marco de Referencia Europeo común en el que se definieron las ocho competencias clave. Dichas competencias se incorporaron a los borradores de los decretos curriculares de desarrollo de la LOE que, por entonces, estaban en proceso de elaboración muy avanzada. La LOMCE de 2013 las sigue manteniendo como un elemento curricular junto con los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación (art. 2.2.), pero con importantes diferencias.

La noción de competencia se refiere a la capacidad de aplicar de forma integrada conocimientos, valores y rasgos de personalidad que permitan desenvolverse en situaciones de la vida real y resolver problemas de la vida real. Cuando no se ha alcanzado la competencia, la persona no puede hacer frente de forma autónoma a la situación (Bolívar, 2008, p. 8). En el Marco de Referencia Europeo, «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad» (Comisión Europea, 2007, p. 5).

Por tanto, las competencias básicas/clave¹ son las que deben alcanzarse en la educación básica, es decir, las competencias imprescindibles para desenvolverse en la sociedad actual, sin las cuales, desde el punto de vista individual, se estaría en riesgo de exclusión y sin las cuales, desde el punto de vista social, la sociedad no podría sostenerse. Es decir, si una persona no alcanza las competencias básicas, corre el riesgo de caer en la exclusión social, pero si la generalidad de la población no las alcanza, es el modelo de sociedad el que se pone en riesgo.

La noción de competencia se transfiere desde la esfera profesional/empresarial/laboral al sistema educativo, siendo la OCDE una actor clave en dicha transferencia. Esta institución puso en marcha en 1997 el proyecto «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo) (Rychen, Salganik, 2003), cuyo informe final fue publicado en 2003 y del que se puede decir que sentó las bases para la expansión del aprendizaje por competencias y la definición de las competencias que deben adquirirse durante la educación obligatoria, de tal forma que las reformas políticas de muchos países empezaron a girar en torno a esa reflexión (Valle, Manso, 2013, p. 6). La Unión Europea se sumó también a este enfoque promo-

¹ En la LOE se usa el término «competencias básicas», mientras que en la LOMCE el de «competencias clave». En la literatura y la normativa europea se habla de «key competences». En el presente texto recojo ambos términos (competencias básicas/clave) para referirme a la misma cuestión.

viendo políticas en este sentido, como la publicación en 2004 del Marco Europeo de Referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente, dentro del Programa Educación y Formación 2010 (Comisión Europea, 2004), que a su vez se concretó de forma ejecutiva en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Comisión Europea, 2007), donde se hace una de las definiciones de competencias clave más explícitas por parte de la Comisión (Valle, Manso, 2013, p. 22).

Aunque muchas veces se critica el enfoque de las competencias por provenir de la esfera económica/empresarial/laboral y por su dimensión económica, lo cierto es que en los informes europeos siempre se destacan sus fines humanísticos, cívicos y democráticos. Así, para el Marco de Referencia Europeo, las competencias clave son aquellas que los ciudadanos necesitan para la realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad (Comisión Europea, 2007, p. 1). En el decreto que regula el currículo de la LOMCE se repite esto mismo de forma literal en el preámbulo. Por tanto, las competencias clave tienen tres dimensiones: personal, social y laboral/económica. En los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE, la dimensión laboral/económica no está explícita, sólo se dice que

Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, Preámbulo).

El Marco de Referencia Europeo fijó ocho competencias clave (Comisión Europea, 2007). En los decretos que regulaban las enseñanzas mínimas y los currículos de la LOE se fijaron también ocho competencias básicas, pero con variaciones en su denominación respecto a las fijadas por la Unión Europea. Los decretos de currículos de la LOMCE fijan siete competencias clave, una menos, pero la denominación de las mismas se ajusta más a la redacción dada por la Unión Europea.

La competencia social y ciudadana de la LOE equivaldría a la competencia social y cívica de la LOMCE, siendo en los contenidos del currículo donde radica la gran diferencia entre la LOE y la LOMCE en lo que a la educación para la ciudadanía se refiere, pues mientras que la primera la incluye como área/materia² a cursar obligatoriamente por todos los alumnos, la segunda la incorpora de forma transversal en la formación básica, siendo esta una de las modificaciones polémicas de la nueva ley. El argumento que se usa es el de la simplificación curricular:

La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos

² Área en el caso de Primaria y materia en el caso de Secundaria.

que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas (LOMCE, Preámbulo, apartado IX).

Tabla 1. Comparativa de competencias básicas/clave

Marco de Referencia Europeo	LOE	LOMCE
1. Comunicación en lengua materna	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. Competencia matemática	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	3. Competencia digital
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Aprender a aprender
5. Aprender a aprender	5. Competencia social y ciudadana	5. Competencias sociales y cívicas
6. Competencias sociales y cívicas	6. Competencia cultural y artística	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	7. Competencia para aprender a aprender	7. Conciencia y expresión culturales
8. Conciencia y expresión culturales	8. Autonomía e iniciativa personal	

1.3. La educación para la ciudadanía en el actual currículo de la LOMCE

Como ya se ha visto, tanto en la finalidad como en los objetivos del sistema educativo y de las distintas etapas, las cuestiones características de la educación para la ciudadanía ocupan un lugar importante. Pero hay que ver cómo se traduce esto en la práctica y cómo se va descendiendo en la normativa.

En relación con la educación para la ciudadanía, en el currículo de la LOMCE destaca:

- Las competencias sociales y cívicas como una de las competencias básicas/clave
- Los Valores Sociales y Cívicos como una de las asignaturas específicas obligatorias³ y, a su vez, como una de las asignaturas específicas optativas⁴, sin que sea obligatorio ser cursada por todos los alumnos.
- La educación cívica y constitucional como uno de los elementos transversales que se trabajan en todas las asignaturas.

³ Lo que es obligatorio es cursar Religión o Valores Sociales y Cívicos, una u otra.

⁴ Los alumnos que no la hayan cursado como obligatoria porque han elegido Religión pueden cursarla como optativa (y lo contrario para la Religión).

En el desarrollo de la LOMCE, la descripción o concreción de las competencias clave es posterior al currículo y es regulada por una norma de rango inferior. Primero se publicaron los currículos de las distintas etapas a través de Reales Decretos (en febrero de 2014) y un año después aproximadamente (enero de 2015) se publica la Orden que describe las distintas competencias clave en términos de contenidos y criterios de evaluación.

Con la LOMCE desaparece la asignatura Educación para la Ciudadanía, tal y como la concebía la LOE, y se introduce la asignatura Valores Sociales y Cívicos. Esta no es obligatoria para los alumnos, es decir, puede no ser cursada por aquellos alumnos que elijan la asignatura Religión como obligatoria. Lo que es obligatorio es cursar una u otra. También se incluye (como la religión, pues siempre van en el mismo par para que se opte por una u otra) en el bloque de asignaturas específicas optativas. Es decir, no se garantiza que esta asignatura sea cursada por todos los alumnos, quedando a la elección de los padres/madres.

Lo que sí se incluye en Primaria como «elemento transversal» a trabajar en todas las asignaturas es la educación cívica y constitucional. Los *elementos* transversales de la LOMCE son similares a los *temas* transversales de la LOGSE. En el decreto de currículo (art. 10) se cita también de forma explícita, en los elementos transversales, el pluralismo político, la democracia, los derechos humanos, el respeto al Estado de Derecho, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, los riesgos de explotación y abuso sexual, etc.

Las competencias sociales y cívicas conforman la quinta competencia clave. En su descripción se aborda, por un lado, la competencia social y, por otro, la competencia cívica. Esta incluye conocimientos sobre los «conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como 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» (Orden ECD/65205, Anexo I). Como en el resto de competencias, además de conocimientos, también se concretan «destrezas» y «actitudes y valores», incluso se añaden formas de comportamiento individual (algo que no se describe para las otras competencias clave), en consonancia con el paradigma de la educación por competencias, que señala tres dimensiones para cada competencia: cognitiva, instrumental y actitudinal (Valle, Manso, 2013, p. 23).

1.4. *Los planes de estudio para la formación inicial de los maestros*

En el epígrafe anterior hemos visto el papel que la legislación otorga a la educación para la ciudadanía en el sistema educativo. Ahora veremos el lugar que ocupa la educación para la ciudadanía en los planes de estudio para maestro.

Como se sabe, el Real decreto de 2007 que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que sean las universidades las que elaboren sus propios planes de estudios con el fin de promover la diversificación curricular. En el caso de los títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, como los maestros y los profesores de secundaria, los planes de estudio deben atenerse a requisitos mínimos adicionales establecidos por el Gobierno.

Dicho Real Decreto fija en su preámbulo que «la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz». En el artículo 3 se incluye lo anterior como parte de los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos con la obligación de incorporar enseñanzas relacionadas con dichos derechos «en los planes de estudio que proceda». Esto supone un avance respecto de la legislación anterior, en la que no se menciona nada sobre estos temas, si bien, al no especificar cómo esos principios guía deben traducirse en los planes de estudio, no se garantiza que se queden en una simple declaración de intenciones.

El Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado en 2010, estipula también que «las universidades incorporarán a sus objetivos formativos la formación personal y en valores» (art. 5) y que los estudiantes tiene derecho a una formación académica de calidad que incluya los valores propios de una cultura democrática (art. 7.1.c).

En las órdenes ministeriales que regulan los requisitos que deben cumplir los planes de estudio que forman maestros de infantil, primaria y profesores de secundaria introducen también competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía. Las tres órdenes ministeriales (Infantil, Primaria y Secundaria), tienen la misma estructura: las tres presentan un apartado que formula objetivos/competencias⁵ (doce para Infantil y Primaria, once para secundaria), entre las que se incluyen algunas relacionadas con la educación para la ciudadanía; y las tres fijan una estructura modular similar, con tres grandes módulos de competencias, el primero de los cuales está más relacionado con las materias de carácter psico-socio-pedagógico, el segundo con las didáctico-disciplinares y el tercero es el prácticum. En dichos módulos también se detallan competencias, algunas de ellas también relacionadas con la educación para la ciudadanía.

⁵ Estas órdenes ministeriales hablan de objetivos y competencias como si fueran equivalentes, lo que es muy discutible, pero se trata de una discusión en la que no creo conveniente entrar aquí dado, que no afecta al resultado del análisis.

Tabla 2. Estructura de los planes de estudio en las órdenes ministeriales que regulan los requisitos mínimos de los planes de estudio de educación infantil, primaria y secundaria

	Módulos	Créd.	Submódulos	Comp.*	Comp. EpC*
Infantil	Formación Básica	100	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	
			Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	3	
			Sociedad, familia y escuela	5	1
			Infancia, salud y alimentación	4	
			Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	4	
			Observación sistemática y análisis de contextos	4	
			La escuela de educación infantil	5	
	Didáctico-Disciplinar	60	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática	9	
			Aprendizaje de lengua y electroescritura	11	
			Música, expresión plástica y corporal	6	
	Prácticum	50	Prácticas escolares	9	
			Trabajo Fin de Grado		
Primaria	Formación Básica	60	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	
			Procesos y contextos educativos	13	
			Sociedad, familia y escuela	5	
	Didáctico-Disciplinar	100	Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales	6	
			Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales	7	2
			Enseñanza y aprendizaje de Matemáticas	6	
			Enseñanza y aprendizaje de Lenguas	10	
			Enseñanza y aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual	4	
			Enseñanza y aprendizaje de Educación Física	4	
	Prácticum	50	Prácticas escolares	9	
			Trabajo Fin De Grado		
Secundaria	Genérico	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	
			Procesos y contextos educativos	5	
			Sociedad, familia y educación	3	1
	Específico		Complementos para la formación disciplinar	5	
			Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	6	
			Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4	
	Prácticum		Prácticum en la especialización	7	
			Trabajo Fin de Máster		

Comp.: competencias / Comp. EpC.: competencias de Educación para la Ciudadanía

La Orden de Primaria es, de las tres, la que más aspectos incluye relacionados con la educación para la ciudadanía y la que los incluye de forma más explícita. En el apartado de objetivos/competencias, de las doce descritas, tres tienen relación con la educación para la ciudadanía. Se trata de la 4, 7 y 9, cuya redacción es la siguiente:

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

7. 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 una ciudadanía activa.

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

Dentro de los módulos, es en el Didáctico-Disiplinar, concretamente en el correspondiente a las Ciencias Sociales, donde se describen también competencias de educación para la ciudadanía. Así, se fijan siete⁶ puntos para el submódulo de Ciencias Sociales, dos de los cuales tienen relación con la educación para la ciudadanía: «Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico» y «Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos».

En la Orden de Infantil, de las doce competencias descritas, dos tienen relación con la educación para la ciudadanía. Una de ellas es común a Infantil y Primaria: se trata de la competencia número 4 de primaria descrita más arriba, que también se recoge en Infantil con el número 3. La otra competencia es la número 5, cuya relación con el tema que nos ocupa no es tan directa e incluye otros aspectos, como «Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás...».

Respecto a los módulos, si en Primaria es en el Didáctico-Disiplinar donde se describen más competencias de este tipo, en Infantil es en el de Formación Básica, concretamente en el submódulo «Sociedad, familia y escuela», donde se recogen 5 puntos de competencias, uno de los cuales es «Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana».

El submódulo «Sociedad, familia y escuela» es una parte de la Formación Básica tanto en Infantil como en Primaria, por lo que llama la atención que las competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía aparezcan en este módulo en el primer Grado y no en el segundo. Tal vez sea por el distinto peso

⁶ Los siete puntos no están numerados, son los puntos seguidos redactados.

asignado a la Formación Básica y Didáctico-Disiplinar en cada Grado. En el caso de Infantil, la Orden Ministerial asigna un mínimo de 100 créditos a la primera y de 60 a la segunda, mientras que en Primaria es lo contrario, 60 créditos a la primera (la Formación Básica) y 100 a la segunda (la Didáctico-Disiplinar)⁷. Es decir, el criterio para incluir las competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía en la Formación Básica o en la Didáctico-Disiplinar parece que estaría en función del mayor número de créditos.

En la Orden Ministerial del Máster de secundaria, de las 11 competencias que se describen, una (la número 5) alude claramente a la educación para la ciudadanía, redactada como sigue:

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Podrían señalarse también otras dos, si bien la relación no es tan directa. Se trata de la 7 y 8:

7. (...) fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación (...).

Dentro ya de los módulos, es en el llamado «Módulo Genérico» (de carácter psico-socio-pedagógico) y, dentro de este, en el submódulo «Sociedad, familia y educación» donde se describen más competencias. Concretamente se habla de

... la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En la Tabla 3 se puede ver un resumen del número y, por tanto, del peso de las competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía en los planes de estudio de los grados de maestro –infantil y primaria- y del máster de secundaria.

⁷ No solo varía (y se invierte) el número de créditos, sino también el número de submódulos. En Infantil a la Formación Básica se le asigna un mínimo de 100 créditos a distribuir entre 7 submódulos, mientras que los créditos de la Didáctico-Disiplinar serían 60 y los submódulos 3. En Primaria, justo al revés, 60 créditos de Formación Básica y 3 submódulos, por un lado, y 100 créditos de Didáctico-Disiplinar y 6 submódulos, por otro.

Tabla 3. Número de competencias, módulos y submódulos y número de competencias de educación para la ciudadanía en las órdenes ministeriales de Infantil, Primaria y Secundaria

	Infantil	Primaria	Secundaria
Competencias	12	12	11
Competencias EpC	2	3	3
Créditos de Formación Básica o Genérico	100	60	12
Submódulos de Formación Básica o Genérico	7	3	3
Créditos de Formación Didáctico-Disciplinar o Genérico	60	100	24
Módulos de Formación Didáctico-Disciplinar o Específico	3	6	3
Competencias EpC en Formación Básica o Genérico	1		1
Competencias EpC en Didáctico-Disciplinar o Específico		2	
Submódulo con competencias EpC	Sociedad, familia y escuela	Ciencias Sociales	Sociedad, familia y educación
Competencias del módulo en el que se incluye EpC	5	7	3

EpC = Educación para la Ciudadanía

Si tenemos en cuenta el número de competencias generales (considerando estas las que se señalan al principio de cada Orden Ministerial, es decir, las que se formulan antes, fuera de la estructura de módulos), tendríamos que la Educación para la Ciudadanía supondría el 17% aproximadamente de las competencias de Infantil (2 de 12), el 25% de las de Primaria (3 de 12) y el 27% (3 de 11) de las de secundaria (ver tabla 2). Si tenemos en cuenta el número de competencias en los módulos de Formación Básica y Didáctico-Disciplinar, las de Educación para la Ciudadanía son 1 de 56 (1,8%) en Infantil, 2 de 61 (3,3%) en Primaria, y 1 de 27 (3,7%) en Secundaria (ver Tabla 3).

Ahora bien, ¿esto es mucho o poco? Para responder, se puede comparar con el peso que tiene otra de las competencias básicas/clave en la Orden de Primaria: *la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*. Se deja al margen Infantil porque las competencias básicas/clave no se formulan para esta etapa. Tampoco se tiene en cuenta Secundaria, porque el Plan de Estudios del Máster no incluye competencias ni contenidos de matemáticas y/o ciencias salvo para esas especialidades. La elección de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología se debe a que, a diferencia de las otras competencias básicas/clave, no suele recogerse como contenido transversal, siendo más fácil su cuantificación. Dichas competencias sólo se formulan en los submódulos correspondientes, siendo 6 para las Matemáticas y 6 para las

Ciencias Experimentales, es decir, 12 en total de un conjunto de 61 (19,7%). En las competencias generales (las que se formulan fuera de la estructura de módulos) no se especifica ninguna relacionada con la matemática, aunque la primera consiste en «conocer las áreas curriculares de la educación primaria», entre las que se incluye matemáticas y ciencias.

Por tanto, el peso de la Educación para la Ciudadanía, medido por el número de competencias, en los requisitos que regulan los planes de estudio de formación inicial de maestros, no puede decirse que sea insuficiente. Otra cosa es cómo cada plan de estudios traduce esos requisitos en asignaturas y contenidos. Y otra muy distinta, cómo los estudiantes se ejercitan como ciudadanos en las facultades o centros de formación de profesores, que es lo que se va analizar a continuación, centrándose en la participación política.

2. El papel de los estudiantes en la política de la universidad: las instituciones y la experiencia universitaria

La participación política en los órganos de representación es un requisito y una de las dimensiones de la ciudadanía, a sabiendas de que no es, ni mucho menos, la única, sobre todo si se tiene una concepción comunitaria de la ciudadanía. A pesar de ello, nos vamos a centrar en el papel de los estudiantes en la política universitaria, siendo conscientes de la importancia de otras formas de participación comunitaria, como, por ejemplo, la que se propone a través del Aprendizaje Servicio.

El tipo de participación que aquí se tiene en cuenta está en la misma línea de la que defienden Francisco Michavila y José Luis Parejo (2008) o Jover, López y Quiroga (2011), entre otros. Se trata de la participación en la toma de decisiones y los debates en los órganos y estructuras universitarias.

Para que la democracia pueda funcionar como mecanismo de control político se requiere cierto nivel de participación política de los ciudadanos (González Salcedo, 2011). Sin embargo, el desapego político de los españoles es sistemáticamente mayor que la media de desapego del conjunto de países europeos (González Salcedo, 2011, p. 14). Es más, España se sitúa a la cabeza de los países europeos con menor interés por la política, entre los que se encuentran los países del sur y del este de Europa, lo que viene a respaldar la idea de que ese desapego es un fenómeno más extendido en las democracias más recientes que en las sociedades con mayor experiencia democrática (Gómez Salcedo, 2011, p. 14). De ahí la importancia concedida por las instituciones europeas a la inclusión en los sistemas educativos de la enseñanza de valores y prácticas democráticas.

2.1. *Democracia y ciudadanía en la universidad*

Ciudadanía es un término polisémico: puede aludir tanto a la pertenencia a una determinada comunidad política (el extranjero es el que no es ciudadano) como a la participación política en un régimen democrático (el ciudadano es lo opuesto al súbdito) (Ruiz Miguel, 2008, p. 93). La ciudadanía, pues, implica participación, pero la participación supone un esfuerzo, sobre todo la participación responsable, pues exige unos conocimientos al ciudadano para que pueda pronunciarse con fundamento razonable. Estos son los llamados costes de información. Cuanto más complejas son nuestras sociedades, más aumentan dichos costes, al tiempo que más diversos son los productos y los servicios que nos proporciona el mercado en nuestra vida privada, por lo que el individuo cada vez tiene una menor implicación en la vida pública, centrándose cada vez más en su vida privada. Al final, su papel se reduce a votar en cada elección, viéndose a sí mismo y a los demás como un agregado de individuos que votan, más que como una comunidad ciudadana, y dado el número de electores, la percepción es que esa participación es insignificante para el conjunto, lo que refuerza aún más su apatía pública. Como propone Adela Cortina (2009, p. 86), resulta necesario garantizar que la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos se produzca en condiciones que la hagan significativa. Lo que es del todo aplicable a los estudiantes en la universidad.

Para un individuo, la cultura da sentido a las acciones y objetos de la vida social, por tanto de la cultura política derivan las ideas y postulados sobre el funcionamiento del sistema político (Dowse, Hughes, 1982, p. 283). Es decir, la interpretación de las acciones políticas depende en gran medida de la cultura política de los individuos. Por lo tanto, en el tema que nos ocupa, debemos preguntarnos cómo adquieren nuestros estudiantes su cultura política y qué papel tiene la universidad en dicho proceso.

Para los que la democracia es sólo un procedimiento, la cultura política de los ciudadanos no es un factor que mejore la democracia. En este contexto, los únicos que tienen incentivos para la participación son los aspirantes a cargos públicos (en la universidad sería a cargos académicos), que o bien acaban convirtiéndose en expertos de lo público, o lo que es lo mismo, profesionales de la política, o bien participan en política para sus propios intereses. En uno u otro caso se produce un distanciamiento entre los «políticos» y los ciudadanos. Lo mismo puede aplicarse a la universidad: si la democracia es solo un procedimiento, la cultura de participación de los estudiantes no es algo sobre lo que haya que actuar. En ese modelo, el consumidor ha desplazado al ciudadano. En la terminología de Hirschman (1977), la salida es la respuesta que el consumidor

suele dar en el mercado educativo al producto que no le satisface, mientras que la respuesta del ciudadano es alzar la voz, tomar la palabra.

Si convenimos en que la ciudadanía requiere de la participación política, para fomentar dicha participación hay que actuar en un doble sentido: creando estructuras técnicas adecuadas y tejiendo una cultura de participación.

2.2. La participación política de los estudiantes en la universidad

La participación es uno de los principios de nuestro sistema educativo. Así lo reconoce la Constitución, en la que se recoge el derecho del alumnado a participar en el control y gestión de las instituciones del sistema educativo financiadas con fondos públicos (art. 27.7) y la participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza (art. 27.5). En el ámbito universitario, este mandato es recogido por la LOMLOU de 2007, por la que se modificó la LOU de 2001, que establece como uno de los principios de la política universitaria el desarrollo de la participación de los estudiantes. En la misma línea, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) coloca al estudiante en el centro del sistema, impulsando la figura del estudiante como un sujeto activo de su proceso de formación y reconociendo la participación de los estudiantes en la gestión pública de la educación superior como un valor y como un mecanismo que asegura la calidad de la educación superior.

En nuestra normativa, la participación de los estudiantes queda definitivamente reconocida en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de septiembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario y se regula el Consejo de Estudiantes Universitario, instituciones recogidas en la LOMLOU. Como se dice en el Preámbulo de dicho Real Decreto,

La creación y puesta en marcha del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado establece un canal directo de representación para todos los estudiantes, semejante al que tienen los rectores y las Comunidades Autónomas a través del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, y fortalece el papel central de los estudiantes dentro del sistema universitario español. Este órgano de representación da visibilidad institucional a la participación de los estudiantes y ofrece un marco clave para debatir las políticas de modernización del sistema universitario español.

Esta norma, que ensalza el principio de corresponsabilidad universitaria definido como la reciprocidad en el ejercicio de los derechos y libertades (art. 2.2.), desarrolla los derechos y deberes de los estudiantes universitarios, tratando de aumentar, como se reconoce en el preámbulo, la implicación de los estudiantes en la vida universitaria. Uno de los capítulos, el VIII, está dedicado precisamente a la participación y representación estudiantil. Destaca también la creación del

Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, concebido como un canal directo de comunicación entre los estudiantes y el Ministerio de Educación, que está propiciando la creación de Consejos de Estudiantes a nivel de universidad y a nivel autonómico.

Sin embargo, aun reconociendo el avance que supone lo anterior, en la práctica, la implicación y la participación de los estudiantes en la vida universitaria más allá de las cuestiones relacionadas con el estudio sigue siendo muy escasa, como se constata en múltiples trabajos sobre el tema⁸.

Todos los derechos y deberes reconocidos en el Estatuto del Estudiante se pueden clasificar en dos grupos: los relacionados con el estudio y la formación, por un lado; los relacionados con el gobierno y la política universitaria, por otro. La normativa y el discurso político asignan, pues, al estudiante un doble papel: estudiar y participar en la política y el gobierno de las universidades. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes parecen que solo dan importancia a lo primero. A pesar de que todos los órganos de gobierno y representación de las universidades garantizan la presencia de estudiantes, estos apenas intervienen en esos procesos (Soler, Pallisera, Planas, Fullana, Vilà, 2012): son una minoría los que votan en las distintas elecciones, cuesta que se presenten candidatos, los miembros de los distintos órganos apenas intervienen y, en muchas ocasiones, ni acuden a las reuniones. Todo esto pone en entredicho el potencial cívico de la universidad como espacio de aprendizaje de la ciudadanía, poniendo de manifiesto la tendencia a ver la educación superior como una mercancía en el mercado mundial (Jover, López, Quiroga, 2011). «Pareciera que el único interés del estudiante sea finalizar sus estudios lo más pronto posible y con los mejores resultados» (Michavila, Parejo, 2008). «Si la expectativa de quien acude a la universidad y la principal razón de ser de la misma es la de obtener y expedir una certificación profesional de alto nivel, ¿qué interés puede tener afrontar en el paso por ella la integración en un espacio de participación democrática?» (Jover *et al.*, 2011, p. 87). Como señalan Jover Olmeda *et al.* (2011, p. 72), «mientras los estudiantes se quejan de la falta de estructuras que faciliten su participación, otros sectores de la comunidad universitaria subrayan el escaso interés de aquellos por participar, lo cual se constata, por ejemplo, en su mínima implicación a la hora de elegir representantes en los órganos de gobierno». Los mismos autores, a partir del análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes españoles en el estudio internacional *Eurostudent IV*, distinguen entre formas institucionales de participación y formas alternativas. Entre las primeras figuran la elección de delegados de clase, curso o titulación; elección de representantes en los órganos de gobierno; pertenencia a asociaciones; y presentación de solicitudes y reclamaciones. Entre las segundas, la expresión por

⁸ Una revisión de literatura sobre el tema se puede encontrar en Soler, Pallisera, Planas, Fullana, Vilà (2012).

medio de carteles, pintadas, etc.; la celebración de asambleas; la movilización a través de manifestaciones y huelgas; y la actualización en espacios virtuales, foros y blogs. Según ese estudio, los estudiantes prefieren los cauces de participación que suponen una iniciativa y control individuales, como la actuación en espacios virtuales, foros y blogs y las reclamaciones individuales, privilegiando una de las dimensiones de la experiencia cívica, la relacionada con el ejercicio de los derechos individuales, en detrimento de la dimensión más comunitaria de pertenencia e identificación con un colectivo (Jover *et al.*, 2011, p. 251).

3. Apuntes para una participación significativa en los centros de formación inicial de maestros: hacer de la propia participación estudiantil un contenido formativo sobre el que trabajar en el aula

La indiferencia hacia la política es una de las principales características de la cultura política de los españoles en comparación con otras democracias (González Salcedo, 2011, p. 7), lo que explica en parte la escasa participación de los estudiantes en la universidad.

Los centros en los que se imparten títulos de educación o de formación inicial de maestros deberían ser ejemplares en lo que a participación institucional de estudiantes se refiere. Como hemos visto, en esos títulos se incluyen competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía y los alumnos están llamados a ser futuros profesores que deben trabajar también las competencias sociales y cívicas en los niveles no universitarios. De hecho, una de las explicaciones que se da para la escasa participación de los estudiantes universitarios es la ausencia de experiencia previa en las anteriores etapas del sistema educativo, Primaria y Secundaria. La universidad es percibida por los estudiantes como un escalón más del sistema escolar, por lo que si en el instituto no existe una cultura académica de participación, en la universidad tampoco la habrá (Jover *et al.*, 2011, p. 250), a menos que se actúe para crearla. Nuestros centros deben romper el círculo vicioso.

Está claro que algo estamos haciendo mal si en nuestros centros la participación institucional de los estudiantes en el centro y en la universidad es baja. Como ocurre en todo el sistema educativo, no basta con establecer un sistema de participación formal, pues esto muchas veces solo conduce a cumplir de forma burocrática.

Uno de los principales problemas es que la participación de los estudiantes no tiene impacto sobre la formación académica ni sobre la producción de conocimientos. Si lo académico es lo prioritario y lo que tiene sentido para los estudiantes, conectemos lo institucional con lo académico. La universidad propia,

como institución, su gobierno y la participación de los estudiantes deben formar parte de los contenidos de las asignaturas que desarrollen las competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía. Los estudiantes suelen quejarse de que no se conecta la teoría con la práctica. La Facultad y la Universidad propias pueden presentarse como el mejor centro de prácticas para la educación para la ciudadanía sobre el que reflexionar, investigar e innovar. De esta manera, por un lado, la formación académica adquiere sentido más allá del aula, y lo adquiere de forma inmediata, por otro, la participación de los estudiantes en la universidad se conecta con la formación académica, reforzándose ambas dimensiones. Analizando, reflexionando, investigando y promoviendo iniciativas sobre la propia falta de participación, los estudiantes pasan de ser objetos a sujetos.

La estructura de la propia universidad y de la propia Facultad o centro universitario, sus órganos de gobierno, su normativa, su funcionamiento y el papel de los distintos colectivos que la integran deben ser objeto de estudio en al menos alguna de las asignaturas que incorporan entre sus competencias las relacionadas con la educación para la ciudadanía. De esta forma se asegura la formación/información de los estudiantes para que puedan participar de forma responsable en su centro y en su universidad, disminuyendo así los costes de información. Así se contribuye a dar respuesta a la falta de tiempo y los problemas alegados por los estudiantes para compaginar lo académico con lo institucional, ya que lo segundo se incorpora en lo primero. La dificultad para compaginar el estudio con la participación institucional, la falta de tiempo y la desinformación sobre la propia universidad y sus canales de participación son señalados, por ejemplo, en Soler *et al.* (2011).

Otra de las causas que se apuntan para explicar la escasa implicación de los estudiantes es la falta de reconocimiento (Merhi Auar, 2011), tanto por parte de la universidad como de los propios estudiantes. Si la participación se estudia y se debate en el aula, los que participan en mayor grado –los representantes de los alumnos– estarán en una posición privilegiada, su actividad institucional cobrará visibilidad entre sus compañeros y repercutirá positivamente en su propio rendimiento académico.

Por otra parte, la falta de participación en la universidad está relacionada con la falta de participación en las diferentes esferas de la sociedad civil, como por ejemplo la falta de participación de las familias en los centros escolares. Saber establecer esa relación hace que la propia vivencia institucional adquiera sentido profesional, reforzando nuevamente ambas dimensiones. Es decir, analizando en alguna de las asignaturas de los planes de estudio la propia participación en la universidad (sus formas, sus causas, las propuestas para fomentarla, etc.) como una forma de participación en las instituciones de la sociedad civil, se comprende

mejor la participación de las familias en los centros escolares, y se está en mejores condiciones para hacer propuestas que contribuyan a aumentarla.

Tabla 4. Planteamiento tradicional y planteamiento integrado del estudio de la Educación para la Ciudadanía en la universidad

	Planteamiento tradicional	Planteamiento integrado
Concepción	Se parte de las teorías de la democracia y la ciudadanía y se ponen ejemplos.	Se parte de la propia Facultad y la propia Universidad como instituciones democráticas y se analizan sus estructuras y su funcionamiento real.
Estudiantes	Parten de los contenidos teóricos para su reflexión y asimilación.	Parten de su propia experiencia analizada desde los contenidos teóricos.
Profesores	Exponen los contenidos teóricos y evalúan.	Son concebidos como uno de los grupos de actores del sistema, con sus propios rasgos y funciones, interactuando con el resto de actores.

En definitiva, lo que se propone está alineado con las metodologías basadas en superar concepciones y prácticas que reducen la educación a la mera transmisión y reproducción individual de conocimientos y habilidades, reemplazándolas por otras basadas en la relevancia personal y social para los sujetos. Se trata de que los sujetos accedan y utilicen con criterio diversas fuentes de información y creación de conocimiento, sosteniendo con los demás relaciones de colaboración y aprendizajes compartidos, y desarrollando las actitudes y habilidades que requiere la vida buena en común, democrática, solidaria, cívica y responsable (Martínez, Martínez, 2015, p. 246).

4. Referencias legislativas

Constitución Española. BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2001. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515&p=20011224&tn=0>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, 13 de abril

de 2007. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE núm. 312, 29 de diciembre de 2007. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, 29 de diciembre de 2007. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312, 29 de diciembre de 2007. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

Orden OCD/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*. BOE núm. 25, 29 de enero de 2015. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE núm. 52, 1 de marzo de 2014. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, 30 de octubre de 2007. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE núm. 318, 31 de octubre de 2010. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

5. Referencias bibliográficas

- Ávila Francés, M. (2009). Evolución de la competencia social y ciudadana en las leyes de educación y en la formación del profesorado: de la LGE a los actuales títulos de maestro y profesor de educación secundaria. In Nieto López, E., & Callejas Albiñana, A. I. (Coords.), *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias* (p. 39). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bolívar, A. (2008). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9. Recuperado el 6 de agosto de 2015, de http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_9/ase09_mon01cc5e.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxal2h
- Cobo Suero, J. M. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 359-375.
- Comisión Europea. (2004). Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working Group B: «Key Competences». *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea). Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Consejo de la Unión Europea. (2001). *Informe del Consejo «Educación» al Consejo Europeo. «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación»*. Doc. 5980/01, EDUC 23. Bruselas.
- Cortés Alegre, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. *Fórum Aragón*, 12, 30-33.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez Pachón, M. J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Dowse, R. E., & Hughes, J. A. (1982). *Sociología política*. Madrid: Alianza.
- González Salcedo, A. (2011). Cultura política y participación en España. *Estudia politicae*, 24, 5-24.
- Hirschman, A. O. (1977). *Salida, voz y lealtad. Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jover, G., López, E., & Quiroga, P. (2011). La participación política de los estudiantes en la universidad. En Ariño, A., & Llopis, R. *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 233-253). Madrid: Ministerio de Educación.
- Jover Olmeda, G., López Martín, E., & Quiroga Uceda, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 69-91.
- Martínez Domínguez, B., & Martínez Domínguez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Merhi Auar, R. (2011). Las claves de la participación estudiantil en la universidad española. UNIVEST 2011. III Congreso Internacional «La autogestión del aprendizaje». Girona: Universidad de Girona.
- Michavila, F., & Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 85-118.
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Rychen, D., & Salganik, L. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Ruiz Miguel, A. (2008). *El gobierno de ciudadanos libres e iguales*. En Arteta, A. (Ed.), *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia* (pp. 89-114). Madrid: Alianza Editorial.
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J., & Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-358-090>
- UNESCO. (1996a). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (1996b). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Ediciones UNESCO. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 12-33. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>

página intencionadamente en blanco