



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Puig Gutiérrez, María; Morales Lozano, Juan Antonio
LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA
Educación XX1, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 258-282
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585011>

- 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

11

LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

(CITIZEN EDUCATION: CONCEPT AND DEVELOPMENT
OF SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE)

María Puig Gutiérrez y Juan Antonio Morales Lozano
Universidad de Sevilla

DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12332

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Puig Gutiérrez, M.; Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332

Puig Gutiérrez, M.; Morales Lozano, J. A. (2015). Citizen education: concept and development of social and civic competence. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332

RESUMEN

El interés por la formación ciudadana en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida es el eje central del estudio que pretende describir y conocer el desarrollo de la competencia social y cívica en el ámbito educativo. Un estudio delphi permite realizar una propuesta en la que la competencia social y cívica queda constituida por 89 elementos organizados en cinco ámbitos: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. Paralelamente, el estudio de un centro educativo de educación infantil y primaria de Sevilla, descubre las estrategias didácticas y los procesos organizativos que favorecen el desarrollo de los diversos elementos de la citada competencia. Entre los resultados más significativos podemos mencionar el rol que desempeñan los valores, como pilares que sustentan la estructura de la competencia social y cívica definida en torno a 89 elementos. Junto a ellos, las destrezas que permiten al individuo desenvolverse con autonomía y libertad dentro del entramado social, cobran también vital importancia. Por lo que respecta a los aspectos didácticos, las estrategias caracterizadas por el rol activo del alumnado en el proceso de aprendizaje, como el diálogo en el aula, la relación de lo estudiado con la realidad de los/as alumnos/as, el trabajo en grupo, la participación continua en clase, la asamblea, el debate y el juego, son algunas de las más adecuadas para el desarrollo de la competencia social y cívica. Además, las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad edu-

cativa caracterizadas principalmente por la comunicación fluida y la cordialidad, al igual que la cooperación y el trabajo en equipo, el establecimiento de mecanismos para regular la convivencia, apoyados en la toma de decisiones conjuntas y el compromiso con el proyecto educativo del centro son algunos de los procesos organizativos y relacionales más influyentes.

PALABRAS CLAVE

Educación para la ciudadanía; educación cívica; educación social; investigación educativa.

ABSTRACT

Interest in citizen education in the context of lifelong learning is central to the study objectives to describe and understand the development of social and civic competence in the educational field. A Delphi study can make a proposal in which the social and civic competence is composed of 89 items organized into five areas: knowledge, skills, attitudes, values and desired behaviors. In parallel, the study of a school in Seville discovers didactic strategies and organizational processes that benefit the development of the various components of this competence. Among the most significant results, we can mention the role of values as pillars supporting the structure of social and civic competence defined around 89 items. With them, the skills to become independent and free in society are also crucial. Regarding the didactic aspects, strategies based on students' active participation in the learning process (such as dialogue in class), the connection between the theory and the reality of the students, group work, active participation in class, meetings, debate and games are some of the most useful strategies for the development of the social and civic competence. Moreover, the relationship between different members of the educational community defined by a rich communication and cordiality, cooperation and group work, the establishment of regulating tools for peaceful coexistence based on taking decisions in common, as well as engagement with the educational project are some of the main organizational and relational processes.

KEY WORDS

Citizenship education; civics; social studies; educational research.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Inmersos en un contexto social y político complejo y cambiante, el presente estudio encuentra su sentido en torno al interés creciente por la educación para la ciudadanía y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La apuesta por la igualdad, la defensa de los derechos, la figura del ser humano como ciudadano activo, no son invento de nuestros días, pero sí es posible que las características que predominan en la sociedad actual, hayan llevado a muchos a repensar el sentido de la educación como agente de socialización y fuente inagotable de recursos frente a las situaciones cambiantes de las sociedades.

Considerando las cuestiones anteriores como las principales impulsoras de nuestro estudio, nos proponemos como objetivo general: Describir y comprender el desarrollo de la competencia social y cívica en el ámbito educativo. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los elementos que componen la competencia social y cívica.
- Analizar los aspectos didácticos que responden al desarrollo de la competencia social y cívica.
- Describir los procesos organizativos y relacionales que favorecen o dificultan el progreso de la competencia social y cívica.
- Identificar las estrategias y recursos de valor para el desarrollo de la competencia social y cívica.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Ciudadanía y educación: Competencia social y cívica

El concepto de ciudadanía no es un concepto unívoco, sino que admite diversas definiciones que van siendo matizadas por el contexto y los acontecimientos. En el marco de nuestro estudio, compartimos la visión ofrecida por el profesor Pérez Luño (2002), en la que se define como un concepto propio de la sociedad democrática, que garantiza el disfrute de derechos e implica la responsabilidad de deberes. Un concepto en estrecha relación con la libertad y la igualdad del ser humano, despojado de imposiciones y sumisiones que trata de considerar a todos los hombres y mujeres sujetos activos y responsables de la convivencia de la sociedad. Partiendo

de un planteamiento educativo, Karen O'Shea elabora en 2003 un Glosario de Términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática, apoyándose en los diversos informes, estudios y programas que desarrolla el Consejo de Europa en torno a esta temática (Puig, Domene y Morales, 2010). En él resalta la doble dimensión jurídica y sociocultural del término ciudadanía, pudiendo hacer referencia de un lado al status propio de aquella persona que goza del reconocimiento legal de sus derechos y deberes. Y de otro al rol que la persona desempeña, es decir a los valores y pautas de comportamiento en relación con los otros miembros de la comunidad de la que forma parte. Entender la ciudadanía como un concepto de doble dimensión, significa reconocer la importancia del ejercicio de la misma, resaltar la participación y la necesidad de buscar fórmulas que garanticen la convivencia, favoreciendo las normas y valores compartidos, así como el desarrollo de la conciencia colectiva. La ciudadanía deja así de convertirse de modo exclusivo en un status jurídico, para pasar a ser una forma de vida que exige compartir valores y normas para poder hacer frente a las responsabilidades comunes propias de la vida en sociedad. Así pues, compartimos con García del Dujo y Mínguez (2011, p. 269) que «ser ciudadano hoy es, ante todo, vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro».

Así pues, entendemos que educar para la ciudadanía es una necesidad actual, fruto de las características de nuestra sociedad, desde la que se enfatiza la necesidad de formar ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes. Es por ello que las políticas y acciones en este ámbito son promovidas desde diversas instituciones europeas, nacionales y autonómicas.

Ya en 1997, los jefes de estado y de gobierno de los países miembros del Consejo de Europa en su segunda cumbre celebrada en Estrasburgo entre el 10 y el 11 de octubre, lanzaron oficialmente el proyecto de «*Educación para la Ciudadanía Democrática*». Además, el Parlamento y el Consejo Europeo han ido desarrollando iniciativas paralelas de apoyo a la ciudadanía europea activa, que guardan estrecha relación con las primeras, como el «*Programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa*» y posteriormente el programa «*Ciudadanos con Europa*».

En cuanto a las políticas desarrolladas en nuestro país, debemos destacar como las últimas tres leyes que han regulado nuestro sistema educativo, expresan la labor socializadora y coinciden en destacar la necesidad de transmitir valores que garanticen la convivencia, la importancia de la participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del centro, al tiempo que insisten en el compromiso de la educación con la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la Ley Orgánica de Edu-

cación (LOE, 2006) introduce un aspecto novedoso en la política educativa española, ya que por primera vez la Educación para la Ciudadanía es considerada como materia curricular, una materia obligatoria e independiente.

La Comunidad Autónoma andaluza viene desarrollando una serie de actuaciones en estrecha relación con diversos ámbitos de la educación para la ciudadanía. En la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) encontramos numerosas referencias al desarrollo de la dimensión social del alumnado como parte de su formación integral, al reconocimiento de la diversidad cultural como factor de enriquecimiento, a la importancia de la educación en valores democráticos, a la necesidad de potenciar la participación de toda la comunidad educativa en la organización y funcionamiento de los centros educativos, así como a la concepción del aprendizaje como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Así mismo, existe un amplio conjunto de acciones educativas que promueven la que podríamos denominar cultura de la ciudadanía: Convivencia, Cultura de Paz y No violencia; Coeducación; Cuidado del medio ambiente e Innovación educativa.

Partiendo de esta concepción amplia de la educación para la ciudadanía, debemos destacar el importante papel que se le atribuye a la denominada competencia social y cívica, entendida como un elemento de concreción y potenciación de la formación de ciudadanos, en el marco de una política educativa basada en el desarrollo de competencias claves para el aprendizaje permanente. Así pues, la competencia social y cívica es definida por el Parlamento y el Consejo Europeo del siguiente modo:

«Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.» (Recomendación, 2006, p. 16.)

Sin embargo, desde la literatura, ofrecer una única definición globalmente aceptada de la competencia social y cívica resulta cuanto menos difícil, conduciéndonos posiblemente a planteamientos simplistas que se alejan de la riqueza conceptual que caracteriza a esta competencia. Las concepciones que diferentes autores han ido planteando acerca de los elementos y finalidades de esta competencia, corroboran la variabilidad de elementos y estructuras a las que responde, en función de la perspectiva o enfoque adoptado por cada autor. En el panorama nacional podemos destacar los

planteamientos de Marco (2002), Escámez y Gil (2002), Moreno y Luengo (2007), Marina y Bernabeu (2009), Bisquerra (2008), mientras que en el plano europeo cobran protagonismo las propuestas de Veldhuis (1997), Audigier (2000), Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz (2001) y Hoskins, Villalba, Van Nijlen y Barber (2008).

A pesar de las diferencias, la base común sobre la que se apoya la competencia social y cívica es precisamente la formación en el ejercicio de la dimensión social de la ciudadanía. Formación que es ampliamente demandada en la actualidad. Estamos asistiendo a un realce de la educación como factor clave para el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que garanticen la convivencia y salvaguarden los derechos y deberes de los seres humanos. Sin lugar a dudas, las teorías planteadas por Bolívar (2003, 2007), Calvo de Mora (2004), Domingo, (2004), Montenegro (2013), Morillas (2006) y Santisteban (2004), entre otros, manifiestan el sentir general de una sociedad, que sometida a continuos cambios, delega cada vez más sobre las instituciones educativas y las reconoce como espacios idóneos donde practicar y vivir la democracia y los valores que garantizan la convivencia respetando las diferencias.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

Nuestro estudio se sitúa dentro del paradigma interpretativo cuyo objetivo principal es el análisis y la interpretación de la realidad para comprenderla. La identificación con un determinado paradigma de investigación condiciona la elección de los métodos, las características esenciales de los datos a analizar, así como las técnicas empleadas para ello. Así pues, adoptamos un enfoque cualitativo, empleando como principales técnicas y estrategias para la recogida de información el estudio Delphi en una primera fase y el estudio de caso en la segunda. En el gráfico 1 podemos observar las distintas etapas e instrumentos para el diseño y desarrollo metodológico del estudio.

Estudio Delphi

Con el objetivo de delimitar los elementos que componen la competencia social y cívica, así como su estructura, decidimos acudir al método Delphi. Se le define como un «método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo» (Listone y Turoff, 1975, p. 3). Por lo tanto, podemos decir que el método Delphi «es un proceso sistemático e interactivo encaminado hacia la obtención de las opiniones, y si es posible del consenso, de un grupo de expertos» (Landeta, 1999, p. 32).

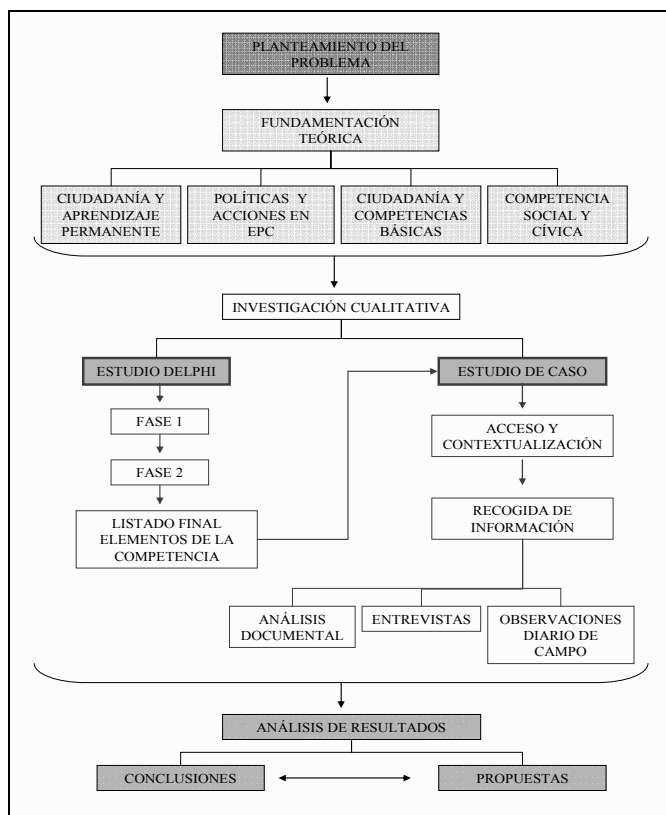


Gráfico 1. Fases e instrumentos para el diseño y desarrollo metodológico

Dos de los grandes impulsores de este método, Dalkey (1969) y Helmer (1966) señalan como elementos característicos del mismo:

- El anonimato de las opiniones, garantizando además a los participantes la confidencialidad de sus respuestas.
- Feedback en el proceso, puesto que los participantes conocen los objetivos de la investigación, las razones de su elección y los resultados finales.
- Medida estadística de la respuesta del grupo (García Llamas, 2008).

Desde esta consideración inicial, el método Delphi es el más adecuado para delimitar el conjunto de los elementos de la competencia social y cívica y la estructuración de los mismos. Así pues, en nuestro caso podemos diferenciar dos fases con dos rondas cada una de ellas. En la primera fase o fase preliminar solicitamos la participación de un grupo de profesores (15) de las Universidades de Sevilla, Granada y Huelva, implicados en el desarrollo

del proyecto de investigación de excelencia «Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía» aprobado y financiado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545). Posteriormente, iniciamos la segunda fase, en la que se llevó a cabo otro proceso de consulta a expertos, que responden según la tipología de Landeta (1999) a la denominación de especialistas, puesto que eran personas que atesoran conocimientos y experiencias en relación con el tema objeto de estudio. Este grupo de expertos (36) estaba formado por autores de libros sobre la temática que nos ocupa, directores de proyectos de investigación, representantes de asociaciones que trabajan en este ámbito y profesorado con amplia experiencia en el tema.

Los resultados de las primeras rondas, eran analizados y considerados para la elaboración de la segunda propuesta y en consecuencia de la segunda ronda. Así pues, fuimos creando una matriz con las puntuaciones que cada experto otorgaba a la estructura y a cada uno de los elementos, calculando la media aritmética de las puntuaciones. Teniendo en cuenta las valoraciones, decidíamos eliminar aquellos elementos cuya media aritmética fuera inferior a tres. Los resultados obtenidos en la primera fase y las sugerencias realizadas fundamentalmente en relación con la estructura de la competencia nos condujeron a una nueva búsqueda de respuestas en la literatura, lo que nos llevó a plantear una nueva estructura apoyada en estudios de carácter europeo (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000; Torney-Purta *et al.*, 2001; Hoskins *et al.*, 2008). Con esta nueva propuesta se inició la fase dos del Delphi, en la que llegamos a resultados favorables tras dos rondas de intervención.

Estudio de caso

El estudio de casos es según Vázquez y Angulo (2003, p. 18):

«Un estudio de casos es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de casos consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente «inmersa» en el caso nos quiera contar.»

Es importante recordar que la selección de los casos no debe responder a casos típicos o representativos, ya que como bien indica Stake (1983, p. 17) «no es probable que la muestra de solo un caso o de unos pocos casos

sea una buena representación de otros». Por ello este mismo autor, Stake (1983, p. 17) señala que el primer criterio para la selección «debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos.» Es decir, elegir los casos que nos ofrezcan más oportunidades de aprendizaje y nos permitan entender con mayor profundidad los aspectos claves de nuestra investigación.

De este modo nos planteamos la selección de un centro de Educación Primaria, que respondiera favorablemente a los siguientes criterios:

1. Número de alumnado inmigrante matriculado en el centro.
2. Conocimiento previo del desarrollo de actividades relacionadas con nuestros objetivos.
3. Accesibilidad y disponibilidad para la participación.

Los citados criterios nos llevaron al Centro de Educación Infantil y Primaria San José Obrero, en la zona Norte de Sevilla. Un centro caracterizado por el alto número de alumnado inmigrante (de más de veinte nacionalidades distintas), con una amplia gama de programas y proyectos desarrollados en el ámbito de la convivencia y la interculturalidad y dispuesto a acogernos para realizar nuestro estudio.

El proceso de recogida de información se extiende desde la primera toma de contacto con el centro para presentar el estudio, hasta la presentación al mismo de un informe final fruto del trabajo realizado. Así pues da comienzo en el mes de octubre de 2009 y finaliza en junio de 2010.

El establecimiento de un calendario de visitas periódicas nos permite sumergimos de lleno en el centro para ir conociendo el entramado de relaciones, sus normas de funcionamiento, detectar los informantes claves y hacernos con la documentación que regula cada una de las actuaciones en el mismo.

Las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas, el análisis de documentos, así como la observación y el diario de campo son los instrumentos empleados en nuestro estudio (tabla 1).

Instrumento	N.º total	
Entrevistas	Equipo directivo	4
	Tutores/Coord. de ciclo	6
	Profesores/as	2
	Otro personal	3

Instrumento	N.º total	
Documentos	Oficiales	5
	Programas y proyectos	10
	Otros	8
Diario/Observaciones	De octubre de 2009 a junio de 2010	

Tabla 1. Instrumentos para la recogida de información

Una vez que tuvimos todo el material en formato homogéneo y organizado iniciamos el análisis de contenido, cuyo propósito es «poner de manifiesto los significados, tanto manifiestos como latentes, y para ello clasifica y codifica los diferentes elementos en categorías que representen más claramente el sentido» (Tójar, 2006, p. 311).

De esta forma, configuramos un sistema categorial constituido por tres metacategorías reflejadas en la tabla 2.

Metacategoría	Delimitación
Elementos de la competencia social y cívica	Las categorías, subcategorías y elementos incluidos en ella hacen referencia a conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos claves en los que se basa la noción competencia social y cívica.
Aspectos didácticos	La educación para la ciudadanía precisa de determinadas metodologías y principios didácticos que favorecen la consecución de los objetivos que en ella se plantean. Estos aspectos de carácter didáctico quedan recogidos en las categorías y subcategorías que componen esta metacategoría.
Procesos organizativos y relacionales	Bajo esta metacategoría se agrupan todas aquellas categorías relacionadas con procesos organizativos y de carácter relacional que influyen en el desarrollo de la educación para la ciudadanía en un centro educativo.

Tabla 2. Descripción de metacategorías

Como herramienta clave en la categorización, codificación y posterior interpretación de los resultados, empleamos el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti.

RESULTADOS

El estudio delphi nos permitió determinar un conjunto de 89 elementos que organizados en torno a cinco grandes dimensiones constituyen la

competencia social y cívica. Así pues, tal y como podemos observar en el anexo encontramos un total de 30 conocimientos, que de acuerdo a la propuesta de Veldhuis (1997), han sido subdivididos en conocimientos de carácter político (11), conocimientos de tipo social (9), otros de índole cultural (5) y por último los relacionados con el ámbito económico (5). Además determinamos un conjunto de 17 destrezas, 8 actitudes, 19 valores y 14 comportamientos deseados. Todos y cada uno de estos elementos obtuvieron una puntuación superior a 3.59 en una escala de 5 puntos, siendo los valores los que alcanzaron puntuaciones más homogéneas y elevadas en las diferentes fases y rondas del estudio Delphi.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en el estudio de caso, atendiendo a cada una de las metacategorías descritas en la tabla 2.

Resultados metacategoría: Elementos de la competencia

En el gráfico 2 queda reflejada la distribución de los diferentes elementos de la competencia social y cívica, atendiendo al porcentaje de aparición tras el análisis de los datos. Debemos destacar los elevados porcentajes relativos a los valores y las destrezas, que en ambos casos superan el 30%, frente a los bajos porcentajes atribuidos a los comportamientos y las actitudes, que se sitúan por debajo del 10%. Por último, los conocimientos ocupan un lugar intermedio con un 16%.

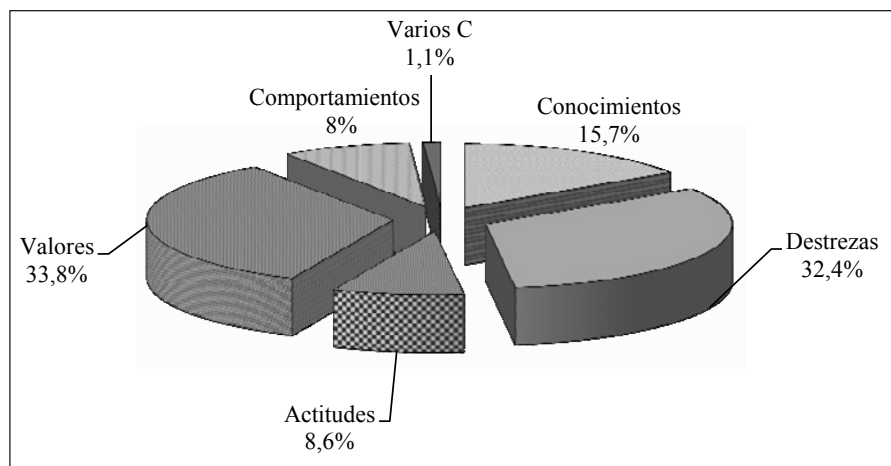


Gráfico 2. Resultados metacategoría «Elementos de la competencia social y cívica»

El centro educativo objeto de estudio concede gran importancia al desarrollo de valores, en torno a los cuales giran el resto de los elementos de la competencia. El «respeto por las diferencias y la diversidad» es el valor

más destacado, hecho que adquiere todo su sentido si nos fijamos en una de las finalidades educativas del centro en la que se insiste en la necesidad de:

«Partir de la diversidad como modelo educativo, integrando en el currículum actividades que desarrollen las capacidades del alumno contemplando las características individuales, sociales, económicas, étnicas y geográficas, y hábitos sanitarios, alimentarios e higiénicos.» (P 1: Finalidades Educativas.)

Desde esta perspectiva amplia, en la que la diversidad es considerada modelo educativo, todos los integrantes del centro deben *«respetar y valorar las diferencias culturales, sexuales, de raza, etc., como una fuente de enriquecimiento personal» (P 2: Plan de Centro).*

El siguiente fragmento de entrevista deja buena muestra de todo ello:

«La coordinadora de ciclo me comenta cómo ha tenido en su aula un mapa del mundo en el que cada alumno ponía una pegatina que lo identificara en su país de procedencia. Así, cada día o cada dos días salía un alumno a hablar sobre su país, explicar algo de sus costumbres, e incluso llevaba productos típicos o ropa propia de su lugar de nacimiento. Para ella resultó una experiencia muy gratificante y enriquecedora, porque todos se sintieron protagonistas y aprendieron sobre la vida de sus compañeros.» (P18: Entrevista n.º 3. Tutora 3.º)

Así pues, los resultados nos muestran un centro educativo donde se presta especial atención a promover conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que ayudan a trabajar y convivir en un entorno multicultural, siempre desde el respeto por las diferencias y el rechazo de los prejuicios. Es por ello que se potencian las destrezas de tipo comunicativo, que permiten al alumnado intercambiar opiniones y experiencias, lo que les hace conocer la realidad de los demás, relacionarse con ellos y construir juntos una realidad compartida. De esta forma y para lograr el entendimiento y el respeto entre todos, es preciso aprender a escuchar, ponerse en el lugar de los otros, atender sus preocupaciones y sentimientos, porque como dice Camps (2008, p. 145) *«Respetar al otro es tenerle en cuenta y, a menudo, intentar entenderle»*.

Resultados metacategoría: Aspectos didácticos

La metacategoría aspectos didácticos está compuesta por un total de 17 categorías, que quedan reflejadas en el gráfico 3. El diálogo aparece como la estrategia didáctica más destacada con un porcentaje cercano al 20%. Con porcentajes inferiores próximos al 10% se sitúan otras tres estrategias didácticas como son el trabajo en grupo, la relación de lo estudiado con la realidad que viven los alumnos/as y la participación activa en clase, resultados acordes

con las propuestas de Escámez y Gil (2002), Marco (2002), Bolívar (2007) y Marina y Bernabeu (2009). Otro conjunto de aspectos didácticos son identificados con porcentajes que se sitúan entre el 7 y 5 %, entre ellos están: «la ayuda entre compañeros», el uso del «libro de texto», la «asamblea» de clase, el «debate» y el «juego». Finalmente con porcentajes que van desde el 3.5 al 0,8 % aparece un último grupo de aspectos: el «refuerzo positivo», la «creación de hábitos o rutinas», la «búsqueda de información», la realización de «salidas», la «elaboración de material por parte del profesorado», la «observación» como estrategia de evaluación, la «elaboración de material por parte de los propios alumnos/as» y el «examen escrito» como otra posible estrategia de evaluación.

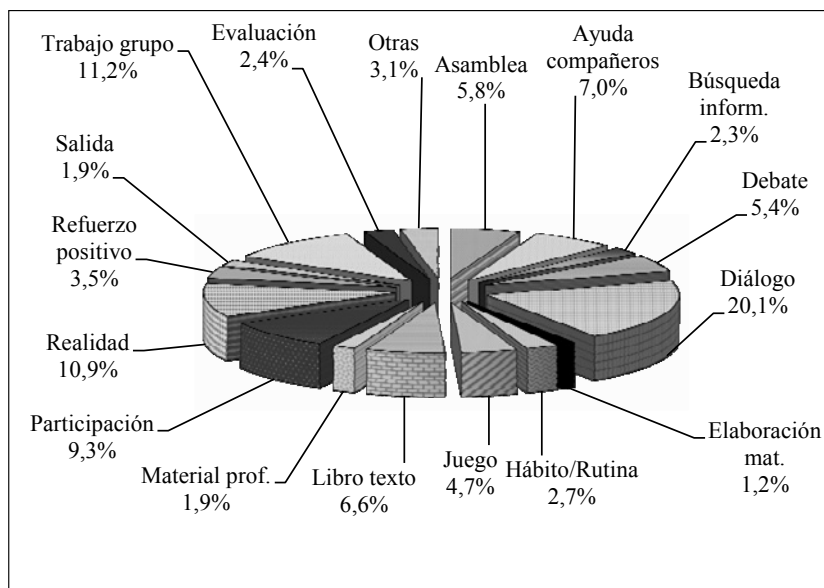


Gráfico 3. Resultados metacategoría «Aspectos didácticos»

El diálogo es utilizado diariamente en clase por el profesorado para que los alumnos/as intervengan dando su opinión, aportando experiencias, etcétera. Es decir, el diálogo es la estrategia más empleada por el profesorado y, de acuerdo con Bisquerra (2008), la más efectiva en la educación para la ciudadanía. El diálogo es para la mayoría de ellos una herramienta esencial para conocer las ideas previas, saber si han entendido conceptos, acercarse a la realidad en la que viven y han vivido, además de constituirse como un instrumento clave para fomentar las relaciones entre compañeros. Además, el profesorado suele «aprovechar los conflictos que se planteen para dialogar colectivamente sobre los modos de resolución» (P 2: Plan de Centro).

El trabajo en grupo es otra de las estrategias didácticas más empleadas. Las observaciones realizadas en el aula y las entrevistas con el profe-

sorado nos muestran que es habitual trabajar en grupo y que esta forma de trabajo permite que los alumnos/as adopten diferentes roles, aprendan a compartir, dialogar y tomar decisiones de manera conjunta: «... *Procuro que trabajen en grupos de tres alumnos/as aproximadamente, siempre utilizo el diálogo y sus conocimientos previos y hay una premisa que se aprenden desde el comienzo de curso que es la siguiente: «El que termina primero ayuda al compañero»* (P32: Entrevista n.º 17. Tutora 3.º B).

Otra estrategia didáctica que permite a los alumnos/as entender los nuevos conceptos, identificar las actitudes que les ayudan a aprender y desarrollar las destrezas necesarias para progresar en su vida diaria, es aquella que consiste en relacionar lo que se quiere aprender-enseñar con la realidad. Se trata de una manera de facilitar la comprensión y garantizar que los alumnos/as sean capaces de poner en juego las actitudes, destrezas y conocimientos que van descubriendo junto con sus compañeros/as y profesores/as en el colegio. Así pues el profesorado trabaja para «*utilizar como punto de partida los intereses del alumno-a, los hechos de la vida diaria y sus experiencias previas*» (P 2: Plan de Centro). Para lograrlo «*los contenidos se presentan siempre contextualizados en situaciones cercanas al alumnado*» (P 2: Plan de Centro).

Resultados metacategoría: Procesos organizativos y relacionales

La metacategoría procesos organizativos y relacionales está compuesta por nueve categorías, el gráfico n.º 4 nos permite visualizar la diferencia entre el grado de aparición de las mismas en el centro educativo.

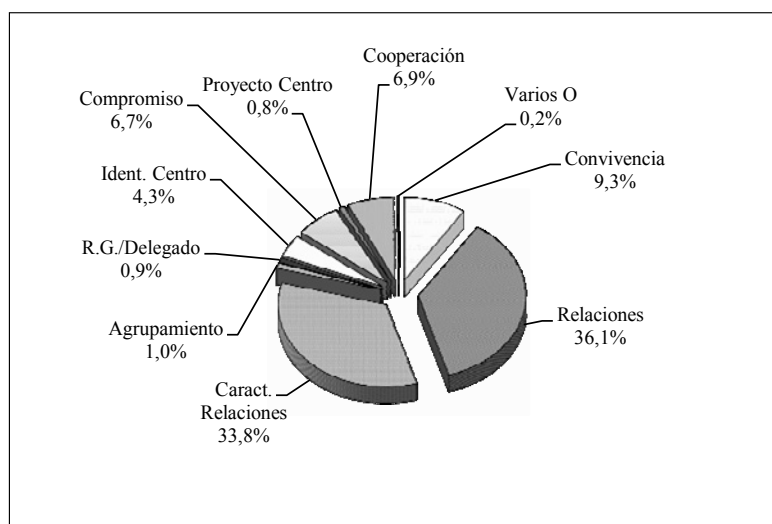


Gráfico 4. Resultados metacategoría «Procesos organizativos y relacionales»

Como podemos apreciar, en el centro cobran especial relevancia las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, así como la caracterización de las mismas en función de unos determinados aspectos que veremos posteriormente. Con porcentajes inferiores a estas categorías destacadas, la categoría convivencia es la más subrayada, lo que nos permite adelantar que la regulación de la convivencia atendiendo al establecimiento de normas, la resolución de conflictos y las sanciones es una temática importante en la vida diaria de este centro. Por su parte la cooperación y el trabajo en equipo, así como el compromiso con el proyecto educativo de centro son otros dos aspectos con porcentajes significativos que dicen mucho de la forma en la que el centro se organiza y gestiona su funcionamiento acorde con la formación ciudadana (Calvo de Mora, 2004). Finalmente podemos ver porcentajes menos destacados para el resto de las categorías.

Las relaciones profesor/a-alumno/a son las más frecuentes en un centro como este en el que el alumno/a es muy valorado y el profesorado se muestra cercano y atento a sus necesidades día a día. Junto a ellas, cobran protagonismo las relaciones entre el profesorado, estando ambas caracterizadas por comunicación fluida y eficaz, que favorece la cordialidad y la cohesión, garantizando un buen clima de trabajo y potenciando la creación de lazos afectivos. El director nos da las claves que, según él, hacen posible lograr un ambiente acogedor en el centro, partiendo siempre de la comunicación y la cordialidad en las relaciones.

«Para él es esencial que el ambiente del centro sea distendido, relajado, que los profesores se comuniquen, que compartan recursos, que se ríen, que planifiquen actividades conjuntas y en definitiva que entre todos se sientan una gran familia. Él hace todo lo posible desde la dirección y por ahora considera que el profesorado se siente a gusto con su trabajo y con sus compañeros/as. Hablar y sentirse parte importante para lograr los objetivos que se marcan entre todos, cree él que son elementos esenciales para mantener el buen clima.» (P37: Entrevista n.º 22. Director.)

En lo que respecta a la convivencia, nuestra experiencia nos permite comprender cómo a partir de las normas de convivencia propias del centro, los profesores de cada ciclo hacen una pequeña adaptación y posteriormente cada tutor con su grupo-clase vuelve a concretarlas o redefinirlas. La siguiente cita extraída del diario deja muestra el trabajo realizado sobre las normas de convivencia en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria:

«A continuación me habla de las normas de convivencia y de la forma en que han acordado trabajarlas en el ciclo. Partiendo de las normas generales de convivencia del centro, han elaborado las del ciclo. Las normas están expuestas en la pared de la clase, en un lateral junto a la

puerta, pero además, cada dos semanas mantienen una sesión de tutorías, donde se van presentando una a una cada norma. Cuando llega ese momento se dedica casi el día completo a la presentación de la norma, se plantean dilemas y los alumnos/as van comentando experiencias en relación con la norma. Una vez que todos la tienen clara, se comprometen a cumplirla y a tenerla siempre presente, porque eso los ayudara en su día a día en el aula(...)» (P15: Diario.)

Por lo tanto, la elaboración de las normas de convivencia es un proceso que implica a los diferentes miembros de la comunidad educativa, fomentando la participación activa en la toma de decisiones, aspecto que para Escámez y Gil (2002) resultan clave en la educación de la ciudadanía ya que de esta forma se consigue implicar a los alumnos/as en la responsabilidad del gobierno del aula y solo así se facilita la aceptación y el cumplimiento de las normas.

CONCLUSIONES

Por lo tanto, en relación con los objetivos planteados, el desarrollo de este estudio nos ha brindado la oportunidad de:

- Ofrecer una delimitación de la competencia social y cívica, en cuanto queda constituida por un total de 89 elementos, divididos en cinco dimensiones: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. Al mismo tiempo, hemos podido comprobar cómo no todas las dimensiones adquieren el mismo grado de importancia dentro de la competencia, ya que los valores parecen ser el eje central sobre el que se articulan y cobran sentido las demás (Bisquerra, 2008), de entre las cuales las destrezas se consideran las más destacadas. A su vez, hemos determinado la existencia de elementos que pudieran considerarse claves, frente a otros que pueden ser menos relevantes, es así como los valores relacionados con el respeto de uno mismo y de los demás, la responsabilidad, la tolerancia o la solidaridad, las destrezas como argumentar, debatir y escuchar, las implicadas en la resolución pacífica de los conflictos, las que nos permiten vivir y trabajar en un ambiente multicultural y nos ayudan a cooperar y relacionarnos con los demás parecen ser algunos de los elementos esenciales de la competencia social y cívica. Todos estos elementos han sido destacados por numerosos autores entre los que podemos citar a Escámez y Gil (2002), Marco (2002), Bolívar (2007) y Marina y Bernabeu (2009), Mayordomo (2008), Bisquerra (2008).

- Identificar un conjunto de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica, entre las que destacan: el diálogo, la relación de lo estudiado con la realidad del alumnado, el trabajo en grupo, la participación en el aula, el debate y el juego, de acuerdo a lo enunciado por Escámez y Gil (2002), Marco (2002), Bolívar (2007) y Marina y Bernabeu (2009).
- Descubrir aspectos organizativos y relacionales que potencian que el centro educativo forme a ciudadanos/as activos, como son: la cooperación y el trabajo en grupo de la comunidad educativa, el compromiso y la identificación con el conjunto de valores y normas que regulan la vida del centro, la participación activa de todos los integrantes del centro en la regulación de la convivencia favoreciendo en todo momento la resolución pacífica de los conflictos y la elaboración conjunta de las normas y el predominio de relaciones apoyadas en la cordialidad, la comunicación fluida y la coordinación (Calvo de Mora, 2004).

Todo ello nos lleva a identificar el buen desarrollo de la competencia social y cívica con un modelo organizativo de centro en el que predomine la comunicación como medio para tomar decisiones, el consenso frente a las adversidades, el compromiso del profesorado en la definición y cumplimiento de las finalidades educativas, la coordinación y la flexibilidad para la distribución de espacios y tiempos, el acercamiento a la realidad familiar y social del entorno, en definitiva un modelo organizativo que se nutre y pone en juego los valores democráticos, convirtiendo a todos los miembros de la comunidad educativa en sujetos activos y esenciales para la buena marcha del centro. De forma paralela a este entramado organizativo, las estrategias didácticas en las que el alumnado se convierte en protagonista de su aprendizaje, relaciona lo aprendido con la realidad en la que vive comprendiendo el rol que desempeña en cada momento, trabaja en grupo y emplea el diálogo como principal instrumento para resolver conflictos, son una importante fuente de riqueza para la formación de ciudadanos/as.

La escuela es pues un espacio idóneo para el desarrollo de la competencia social y cívica, cuando se configura como un lugar en el que compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, disfrutar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas que ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás, para juntos alcanzar nuevas metas y avanzar hacia una sociedad más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales. *Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar*. Recuperado de: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Calvo de Mora, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*. Propuestas de análisis y análisis de propuestas. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Dalkey, N. (1969). *The Delphi Method: An Experimental Study of Group Opinion*. Santa Mónica: Rand.
- Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Recuperado de: <http://www.campus-oie.org/revista>
- Escámez, J. y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.
- García del Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14(2), 263-284.
- García Llamas, J. L. (Coord.) (2008). *Investigación. Métodos y Recursos (ADDENDA)*. Documento polycopiado del Master Formación en Docencia Universitaria e Investigación para la Educación Superior. Madrid: UNED.
- Helmer, O. (1966). *Social technology*. New York: Basic.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. y Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.
- L. E. A. (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 5-36.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Listone, H. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method. Techniques and applications*. London: Addison-Wesley.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L. O. E.) *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. (2.^a ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 211-233.
- Montenegro, Y. A. (2013). Democracia, educación cívica y cultura: una reflexión sobre su interrelación. *Uni-*

- versitas: Revista de filosofía, derecho y política*, 18, 41-58.
- Moreno, J. M. y Luengo, F. (Coord.) (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Pérez Luño, A. E. (2002). Ciudadanía y Definiciones. *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, 177-221.
- Puig, M., Domene, S. y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación*, 22(2), 85-110.
- Recomendación (2006). Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 394 de 30 de diciembre de 2006.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política, en Vera, M. I. y Pérez, D. (Coord.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>
- Stake, R. E. (1983). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Veldhuis, R (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

ANEXO: ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

	Conocimientos
1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno
2	Estado de derecho: Poderes y su administración
3	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)
4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)
5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección
6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad
7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos
8	Derechos Humanos
9	Sistema judicial
10	Normas de vida colectiva: Legislación
11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales
12	El individuo: Identidad personal
13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad
14	Derechos y deberes sociales
15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado
16	Organizaciones internacionales
17	Migraciones
18	La participación social
19	La violencia como obstáculo para la convivencia
20	El marco social europeo, nacional y local
21	La historia y el patrimonio cultural
22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)
23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial
24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social
25	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...
26	Bienestar social
27	Producción y consumo de bienes y servicios
28	El trabajo: Organización, frutos y distribución
29	Sindicatos y organizaciones empresariales
30	El funcionamiento de la economía

	Destrezas
31	Argumentar, debatir
32	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos
33	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión
34	Distinguir una declaración de derechos de una opinión
35	Analizar críticamente la sociedad
36	Resolver de forma pacífica los conflictos
37	Examinar la información de forma crítica
38	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)
39	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo
40	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)
41	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto
42	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)
43	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse
44	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural
45	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia
46	Escuchar y ponerse en lugar del otro
47	Conciencia y autonomía emocional

	Actitudes
48	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
49	Participar en la sociedad, en la política...
50	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
51	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
52	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
53	Adoptar una actitud positiva ante la vida
54	Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar
55	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos
56	Vinculación a la comunidad

	Valores
57	Aceptación del estado de derechos
58	Defensa de los principios de justicia social
59	Solidaridad
60	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho
61	Respeto de sí y de los demás
62	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad
63	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios
64	Tolerancia
65	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)
66	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo
67	Capacidad de escuchar
68	Importancia de la democracia
69	Necesidad de conservar el medioambiente
70	La paz
71	Responsabilidad
72	Importancia de la práctica del altruismo
73	Defensa de la inclusión frente a la segregación
74	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho
75	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad
	Comportamientos
76	Iniciativa
77	Asumir responsabilidades en la sociedad
78	Participar activamente en la política comunitaria
79	Participar activamente en la comunidad
80	Participar activamente en la sociedad civil
81	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos
82	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia
83	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos
84	Participar en debates públicos
85	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento
86	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación
87	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos
88	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio
89	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María Puig Gutiérrez, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, actualmente trabaja como profesora interina del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación y publicaciones se centran fundamentalmente en la educación para la ciudadanía y la formación del profesorado.

Juan Antonio Morales Lozano, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, es Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación y publicaciones abordan el ámbito de las tecnologías educativas, así como aspectos organizativos y de la formación para el desarrollo profesional.

Dirección de los autores: María Puig Gutiérrez
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia, s/n
41013 Sevilla
E-mail: mpuig@us.es
jamorales@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 18. Marzo. 2012
Fecha modificación Artículo: 07. Octubre. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012
Fecha Revisión para publicación: 15. Mayo. 2014

