



Facultad de Ciencias de la Educación
DPTO. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA DOCTORADO
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

TESIS DOCTORAL

LOS CENTROS EDUCATIVOS ANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EXPERIENCIAS EN ANDALUCÍA

María Puig Gutiérrez

DIRECTOR:
Dr. Juan Antonio Morales Lozano

Octubre 2011

ÍNDICE

Índice de Cuadros	3
Índice de Gráficos	8
Índice de Tablas	12
Agradecimientos	15
Resumen	17
Summary	19
Broad Summary	21
I. PARTE: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	41
Capítulo 1. Problema de investigación y objetivos	43
II. PARTE: FUNDAMENTACIÓN	49
Capítulo 2. Ciudadanía y aprendizaje permanente.....	51
2.1. Concepto de ciudadanía	52
2.2. Concepto de aprendizaje permanente.....	58
2.3. El aprendizaje permanente como factor clave en la política europea	63
Capítulo 3. Políticas y acciones en educación para la ciudadanía	93
3.1. Políticas educativas: El marco europeo	94
3.2. Política y acciones en España	122
3.3. Acciones educativas en Andalucía	135
Capítulo 4. Ciudadanía y competencias básicas	169
4.1. Conceptualización y evolución histórica	170
4.2. Las competencias básicas desde la legislación educativa actual (L.O.E.-L.E.A.)	207
Capítulo 5. Ciudadanía y competencia social y cívica	239
5.1. Conceptualización	240
5.2. La necesidad de impulsar la competencia social y cívica en el contexto actual	266
5.3. Perspectivas en educación para la ciudadanía ..	276
III. PARTE: EL ESTUDIO	289
Capítulo 6. Diseño y metodología del estudio	291
6.1. La Investigación educativa	292
6.2. Diseño del estudio	298
6.2.1. Fases del estudio	298
6.2.2. Recogida y análisis de la información ..	300

IV. PARTE: RESULTADOS	333
Capítulo 7. Resultados	335
7.1. Resultados estudio delphi	336
7.2. Resultados estudio de caso	367
7.2.1. Elementos de la competencia social y cívica	369
7.2.2. Aspectos didácticos	425
7.2.3. Procesos organizativos y relacionales ..	462
V. PARTE: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	503
Capítulo 8a. Conclusiones	505
Capítulo 8b. Conclusions	517
Capítulo 9. Implicaciones y limitaciones	527
9.1. Implicaciones	528
9.2. Limitaciones	531
BIBLIOGRAFÍA	533
ANEXOS	557
Anexo I. Sistema categorial	559
Anexo IIa. Elementos de la competencia social y cívica	615
Anexo IIb. Elements of social and civic competence	621
APÉNDICES (en CD-Rom adjunto)	
Apéndice A. Documentos estudio delphi	
Apéndice B. Descripción del C.E.I.P. objeto de estudio	
Apéndice C. Documentos del C.E.I.P. objeto de estudio	
Apéndice D. Diario de campo y entrevistas	
Apéndice E. Listados análisis ATLAS.ti	
Apéndice F. Artículos de prensa y vídeos	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro nº 1. Contenidos del concepto “Educación Permanente” (Ferrández, 1996:7)	59
Cuadro nº 2. Mensajes Claves del Memorandum sobre el aprendizaje permanente	70
Cuadro nº 3. Estrategias y consideraciones para su desarrollo (COM, 2001a)	71
Cuadro nº 4. Subprogramas sectoriales (Diario Oficial de la U. E., 2006a)	79
Cuadro nº 5. Competencias claves para el Aprendizaje Permanente (Diario Oficial de la U. E., 2006b) ..	82
Cuadro nº 6. Proyectos e Iniciativas (Eurydice, 2001)	83
Cuadro nº 7. Secciones de PLOTEUS (2002)	85
Cuadro nº 8. Principales espacios del Portal de Educación Permanente de Andalucía (2007)	86
Cuadro nº 9. Fragmentos textuales del Documento emitido por el Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias claves del aprendizaje permanente en relación con la educación para la ciudadanía ..	88
Cuadro nº 10. Comparativa planteamientos Ferrández (1996) y Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006	90
Cuadro nº 11. Objetivos del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (Consejo de Europa, 2004)	105
Cuadro nº 12. Pack ECD (Consejo de Europa, 2004)	107
Cuadro nº 13. Manual COMPASS (Consejo de Europa, 2004) .	109
Cuadro nº 14. Módulos de formación T-Kits (Consejo de Europa, 2004)	110
Cuadro nº 15. Programa de Actividades (2006-2009) (Consejo de Europa, 2006b)	113

Cuadro nº 16. Objetivos Programa “Ciudadanos con Europa” (COM, 2005)	117
Cuadro nº 17. La Educación para la Ciudadanía en la legislación educativa española	123
Cuadro nº 18. Finalidad y objetivos de algunas de las enseñanzas reguladas en la L.O.E. (2006)	128
Cuadro nº 19. Organización curricular en la L.O.E. (2006)	132
Cuadro nº 20. La Educación para la Ciudadanía en la L.E.A. (2007)	136
Cuadro nº 21. Temáticas seleccionadas por su relación con la Educación para la Ciudadanía	165
Cuadro nº 22. Sistema categorial (Puig y Morales, 2010)	166
Cuadro nº 23. Acepciones del término competencia en diferentes diccionarios	170
Cuadro nº 24. Visión general de las competencias clave (Informe grupo competencias clave, 2004:8-9) ...	193
Cuadro nº 25. Competencias interpersonales, interculturales y sociales (Informe grupo competencias clave, 2004:17)	195
Cuadro nº 26. Competencias interpersonales, interculturales y sociales (Informe grupo competencias clave, 2004:18)	196
Cuadro nº 27. Evaluación y Competencias básicas	209
Cuadro nº 28. Competencias básicas en la L.O.E. (2006) y la L.E.A. (2007)	213
Cuadro nº 29. Contribución del área de conocimiento del medio natural, social y cultural al desarrollo de la competencial social y cívica	222
Cuadro nº 30. Contribución del área de educación artística al desarrollo de la competencia social y cívica	223
Cuadro nº 31. Contribución del área de educación física al desarrollo de la competencia social y cívica	223

Cuadro nº 32. Contribución del área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos al desarrollo de la competencia social y cívica	224
Cuadro nº 33. Contribución del área de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia social y cívica	225
Cuadro nº 34. Contribución del área de lengua extranjera al desarrollo de la competencia social y cívica	225
Cuadro nº 35. Contribución del área de matemáticas al desarrollo de la competencia social y cívica	226
Cuadro nº 36. Contribución de la materia ciencias de la naturaleza al desarrollo de la competencia social y cívica	227
Cuadro nº 37. Contribución de la materia ciencias sociales, geografía e historia al desarrollo de la competencia social y cívica	228
Cuadro nº 38. Contribución de la materia educación física al desarrollo de la competencia social y cívica	229
Cuadro nº 39. Contribución de la materia educación para la ciudadanía al desarrollo de la competencia social y cívica	230
Cuadro nº 40. Contribución de la materia educación plástica y visual al desarrollo de la competencia social y cívica	231
Cuadro nº 41. Contribución de la materia informática al desarrollo de la competencia social y cívica	231
Cuadro nº 42. Contribución de la materia latín al desarrollo de la competencia social y cívica	232
Cuadro nº 43. Contribución de la materia lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia social y cívica	232
Cuadro nº 44. Contribución de la materia lengua extranjera al desarrollo de la competencia social y cívica	233
Cuadro nº 45. Contribución de la materia matemáticas al desarrollo de la competencia social y cívica	233

Cuadro nº 46. Contribución de la materia música al desarrollo de la competencia social y cívica	234
Cuadro nº 47. Contribución de la materia segunda lengua extranjera al desarrollo de la competencia social y cívica	234
Cuadro nº 48. Contribución de la materia tecnologías al desarrollo de la competencia social y cívica	235
Cuadro nº 49. Conocimientos de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002)	243
Cuadro nº 50. Valores de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002:27)	244
Cuadro nº 51. Actitudes de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002:33)	245
Cuadro nº 52. Habilidades de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002:38)	245
Cuadro nº 53. Factor principales Competencia Social y Ciudadana (Marina y Bernabeu, 2007)	247
Cuadro nº 54. Estándares de competencias de la Educación para la Ciudadanía (Bisquerra, 2008:29-30)	248
Cuadro nº 55. Competencias clave en educación para la ciudadanía (Veldhuis, 1997)	250
Cuadro nº 56. Síntesis primera clasificación (Audigier, 2000) ..	254
Cuadro nº 57. Síntesis segunda clasificación (Audigier, 2000) .	256
Cuadro nº 58. Síntesis propuesta de Hoskins y otros (2008)	258
Cuadro nº 59. Comparación competencia social y cívica en la Recomendación del Parlamento europeo y los Reales Decretos que desarrollan la L.O.E.	263
Cuadro nº 60. Definiciones del concepto “Educación para la Ciudadanía”	271
Cuadro nº 61. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Real Decreto 1513/2006)	282

Cuadro nº 62. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Real Decreto 1631/2006)	283
Cuadro nº 63. Contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Educación Ético-Cívica (Real Decreto 1631/2006)	285
Cuadro nº 64. Paradigmas de investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996:44)	294
Cuadro nº 65. Tipología de casos según el diseño (Ying, 1994:39)	307
Cuadro nº 66. Visitas C.E.I.P.	315
Cuadro nº 67. Descripción de Metacategorías	324
Cuadro nº 68. Metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”	325
Cuadro nº 69. Metacategoría “Aspectos didácticos”	228
Cuadro nº 70. Metacategoría “Procesos Organizativos y Relacionales”	329

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. Áreas de la Educación Permanente (Ferrández, 1986:11)	60
Gráfico nº 2. Documentos analizados en el apartado 2.3.	64
Gráfico nº 3. Objetivos del Aprendizaje Permanente	71
Gráfico nº 4. Concepción y recomendaciones para el desarrollo de la ECD (Recomendación, 2002)	102
Gráfico nº 5. Capacidades, métodos y enfoques educativos en ECD (Recomendación, 2002)	104
Gráfico nº 6. Actuaciones emprendidas en el ámbito de la convivencia, la Cultura de Paz y Noviolencia	140
Gráfico nº 7. Objetivos y Actuaciones del Plan Andaluz (2002)	142
Gráfico nº 8. Esquema Decreto para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (2007)	152
Gráfico nº 9. Principios de actuación (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2005:24)	155
Gráfico nº 10. Objetivos. (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2005:25).....	156
Gráfico nº 11. Secuencia Proyecto DeSeCo (Adaptado de OCDE, 2005)	179
Gráfico nº 12. Propuesta de competencias en las aportaciones al Proyecto DeSeCo (Montero, 2009:34)	183
Gráfico nº 13. Enfoque de las competencias orientadas hacia la demanda (Rychen y Salganik, 2006:76)	186
Gráfico nº 14. Competencias clave proyecto DeSeCo (OCDE, 2005)	188
Gráfico nº 15. Competencias claves para el aprendizaje permanente	197
Gráfico nº 16. Contribución de las áreas de la Educación Primaria a la consecución de las competencias básicas	237

Gráfico nº 17. Contribución de las materias de la Educación Secundaria a la consecución de las competencias básicas	238
Gráfico nº 18. Propuesta de Marco (2002) para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía	241
Gráfico nº 19. Ámbitos del desarrollo en “Educación y culturas democráticas” (Moreno y Luengo, 2007:20)	246
Gráfico nº 20. Dimensiones de ciudadanía (Veldhuis, 1997) ...	249
Gráfico nº 21. Dominios centrales internacionales (Torney-Purta y otros, 2001)	260
Gráfico nº 22. Contextos actuales (Bolívar, 2007:25)	267
Gráfico nº 23. Características y demandas de la sociedad actual (Morilla, 2006:12)	270
Gráfico nº 24. Perspectivas en Educación para la Ciudadanía ...	277
Gráfico nº 25. Proceso de Investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996:63) ...	297
Gráfico nº 26. Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996:64)	297
Gráfico nº 27. Fases del Estudio	299
Gráfico nº 28. Fases del estudio delphi	304
Gráfico nº 29. Instrumentos de recogida de información	312
Gráfico nº 30. Entrevistas C.E.I.P.	318
Gráfico nº 31. Documentos C.E.I.P.	320
Gráfico nº 32. Porcentajes de conocimientos por puntuaciones versiones 1.1. y 1.2.	339
Gráfico nº 33. Porcentajes de habilidades por puntuaciones versiones 1.1. y 1.2.	342
Gráfico nº 34. Porcentajes de actitudes por puntuaciones versiones 1.1. y 1.2.	344

Gráfico nº 35. Conocimientos versión final	355
Gráfico nº 36. Destrezas versión final	357
Gráfico nº 37. Actitudes versión final	359
Gráfico nº 38. Valores versión final	361
Gráfico nº 39. Comportamientos deseados versión final	363
Gráfico nº 40. Elementos de la competencia social y cívica versión final	364
Gráfico nº 41. Resultados globales por metacategorías	368
Gráfico nº 42. Metacategoría “elementos de la competencia social y cívica” según fuentes de información	370
Gráfico nº 43. Resultados metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”	372
Gráfico nº 44. Resultados subcategorías “Conocimientos”	374
Gráfico nº 45. Relaciones valor “Respeto por las diferencias y la diversidad”	396
Gráfico nº 46. Relaciones valor “Responsabilidad” con otros valores	399
Gráfico nº 47. Relaciones valor “Respeto y defensa de las diferencias y la diversidad”	409
Gráfico nº 48. Relaciones valor “Responsabilidad”	412
Gráfico nº 49. Relaciones valor “Respeto de sí y los demás” ...	415
Gráfico nº 50. Relaciones valor “Rechazo o superación de prejuicios racistas y discriminatorios”	417
Gráfico nº 51. Relaciones valor “Capacidad de escuchar”	421
Gráfico nº 52. Visión global de la competencia social y cívica en el centro	423
Gráfico nº 53. Metacategoría “Aspectos didácticos” según fuentes de información	426
Gráfico nº 54. Resultados metacategoría “Aspectos didácticos”	429

Gráfico nº 55. Relaciones categoría “Diálogo”	452
Gráfico nº 56. Principales relaciones entre la categoría “Diálogo” y los elementos de la competencia social y cívica	455
Gráfico nº 57. Principales relaciones entre la categoría “Realidad” y los elementos de la competencia social y cívica	458
Gráfico nº 58. Principales relaciones entre la categoría “Trabajo en grupo” y los elementos de la competencia social y cívica	461
Gráfico nº 59. Metacategoría “Procesos organizativos y relacionales” según fuentes de información	463
Gráfico nº 60. Resultados metacategoría “Procesos organizativos y relacionales”	465
Gráfico nº 61. Características relaciones Profesor/a-Alumno/a .	478
Gráfico nº 62. Características relaciones Profesor/a-Profesor/a	479
Gráfico nº 63. Características relaciones Profesor/a-Familia	479
Gráfico nº 64. Características relaciones Director-Centro	480
Gráfico nº 65. Características relaciones Alumno/a-Alumno/a .	481
Gráfico nº 66. Características relaciones Centro-Entorno	481
Gráfico nº 67. Características relaciones Profesor/a-Otros agentes	482
Gráfico nº 68. Características relaciones Director-Entorno	482
Gráfico nº 69. Características relaciones Alumno/a-Otros agentes	483
Gráfico nº 70. Características relaciones Familia-Otros agentes	484
Gráfico nº 71. Características relaciones Otros agentes-Otros agentes	484
Gráfico nº 72. Desarrollo de la competencia social y cívica en el centro educativo objeto de estudio	515

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Dimensiones competencia social y cívica versiones 1.1. y 1.2.	336
Tabla nº 2. Conocimientos versiones 1.1. y 1.2.	337
Tabla nº 3. Puntuaciones de los conocimientos versiones 1.1. y 1.2.	339
Tabla nº 4. Habilidades/Capacidades versiones 1.1. y 1.2.	341
Tabla nº 5. Puntuaciones de las habilidades versiones 1.1. y 1.2.	342
Tabla nº 6. Actitudes versiones 1.1. y 1.2.	343
Tabla nº 7. Puntuaciones de las actitudes versiones 1.1. y 1.2. ...	344
Tabla nº 8. Valoración de la estructura de la competencia versiones 2.1. y 2.2.	345
Tabla nº 9. Conocimientos versiones 2.1. y 2.2.	347
Tabla nº 10. Destrezas versiones 2.1. y 2.2.	348
Tabla nº 11. Actitudes versiones 2.1. y 2.2.	349
Tabla nº 12. Valores versiones 2.1. y 2.2.	350
Tabla nº 13. Comportamientos deseados versiones 2.1. y 2.2. ...	352
Tabla nº 14. Dimensiones competencia social y cívica versiones 2.1., 2.2. y final	353
Tabla nº 15. Conocimientos versión final	354
Tabla nº 16. Destrezas versión final	356
Tabla nº 17. Actitudes versión final	358
Tabla nº 18. Valores versión final	360
Tabla nº 19. Comportamientos deseados versión final	362
Tabla nº 20. Elementos matizados tras la versión final	365

Tabla nº 21. Elementos definitivos de la competencia social y cívica	366
Tabla nº 22. Resultados globales por metacategorías	368
Tabla nº 23. Metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica” según fuentes de información	369
Tabla nº 24. Resultados metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”	371
Tabla nº 25. Resultados subcategorías “Conocimientos”	373
Tabla nº 26. Resultados categoría “Conocimientos”	375
Tabla nº 27. Resultados categoría “Destrezas”	382
Tabla nº 28. Resultados categoría “Actitudes”	388
Tabla nº 29. Resultados categoría “Valores”	394
Tabla nº 30. Resultados categoría “Comportamientos deseados”	402
Tabla nº 31. Relaciones valor “Respeto y defensa de las diferencias y la diversidad”	408
Tabla nº 32. Relaciones valor “Responsabilidad”	411
Tabla nº 33. Relaciones valor “Respeto de sí y de los demás” ..	414
Tabla nº 34. Relaciones valor “Rechazo o superación de prejuicios racistas y discriminatorios”	416
Tabla nº 35. Relaciones valor “Capacidad de escuchar”	419
Tabla nº 36. Metacategoría “Aspectos didácticos” según fuentes de información	426
Tabla nº 37. Resultados metacategoría “Aspectos didácticos” ..	428
Tabla nº 38. Resultados categoría “otras estrategias”	450
Tabla nº 39. Relaciones categoría “Diálogo”	451
Tabla nº 40. Elementos de la competencia social y cívica relacionados con la categoría “diálogo”	454

Tabla nº 41. Elementos de la competencia social y cívica relacionados con la categoría “Realidad”	457
Tabla nº 42. Elementos de la competencia social y cívica relacionados con la categoría “Trabajo en grupo”	460
Tabla nº 43. Metacategoría “Procesos organizativos y relacionales” según fuentes de información	462
Tabla nº 44. Resultados metacategoría “Procesos organizativos y relacionales”	465
Tabla nº 45. Resultados categoría “Relaciones”	467
Tabla nº 46. Resultados categoría “Características de las relaciones”	472
Tabla nº 47. Resultados categoría “Convivencia”	485

AGRADECIMIENTOS

Día a día tratamos de avanzar y superarnos en todas las facetas de nuestra vida. Nos proponemos metas lejanas que con el paso del tiempo y el esfuerzo se convierten en realidad, pero a lo largo del camino recorrido nunca estamos solos, siempre contamos con el apoyo y la ayuda de personas que nos animan a seguir, le dan sentido a nuestras metas y nos enseñan.

Sin duda este trabajo es un claro ejemplo de todo ello. Un objetivo a largo plazo que se ha hecho realidad, un camino recorrido del que he aprendido mucho de todos cuantos han participado en él. Por eso quiero aprovechar estas líneas para mostrar mi más sincero agradecimiento a quienes han caminado junto a mí.

Al Dr. Juan Antonio Morales, por ser siempre la guía que ha ido marcando mis pasos, por su paciencia, su perseverancia y confianza. Gracias porque has logrado que disfrutara de mi trabajo y aprendiera de cada instante.

A la profesora Soledad Domene, por su amistad, sus consejos, su apoyo constante. Gracias Sole por estar siempre a mi lado, enseñarme y ayudarme a descubrir un mundo profesional que me apasiona, pero sobre todo gracias por ayudarme a ser mejor persona.

Al profesor Javier Calvo de Mora, por hacerme descubrir un ámbito tan interesante como la Educación para la Ciudadanía y brindarme la oportunidad de compartir experiencias con el profesorado de la Unidad de Educación para la Ciudadanía Global de la Universidad de Glasgow.

A todos los componentes de la mencionada Unidad, y de un modo muy especial al Dr. McCluskey, por su amabilidad, su generosidad y sus enseñanzas durante mi estancia en la Facultad de Educación de la Universidad de Glasgow.

A la Dra. Mariana Dias y al profesorado de la Escuela Superior de Educación de Lisboa, por su gentileza, sus enseñanzas y sus consejos durante el período de trabajo conjunto.

A todos los que forman parte del C.E.I.P. San José Obrero por abrirme sus puertas, acogerme y ayudarme. Gracias de una forma muy especial a Miguel, su director, persona esencial para el desarrollo de mi trabajo y referente para el ámbito educativo.

A todos mis compañeros del Departamento por su apoyo y aliento.

A mis familiares y a mis amigos, por su comprensión y paciencia, especialmente a mi tía M^a Carmen por su implicación. Gracias tita por ser la mejor corresponsal del mundo.

A mi hermano, autor de todos los elementos de diseño que acompañan este trabajo, por convertirse en una fuente inagotable de ideas, transmitirme

siempre entusiasmo para explorar lo desconocido, sacarme una sonrisa en los momentos difíciles y compartir tantas cosas. Gracias por ser tan especial.

A mi marido, por su infinita paciencia, su entrega y comprensión. Gracias Raúl, por apoyarme en todo momento, por allanar el camino que vamos recorriendo juntos, por cada palabra de aliento, por cada gesto, cada mirada, en definitiva gracias por ser como eres y hacerme feliz.

A mis padres, a quienes dedico este trabajo, por ser los referentes de mi vida, acompañarme siempre, creer en mí y quererme.

Gracias a todos de corazón, pues sin vosotros no hubiera sido posible recorrer el camino que me ha llevado a finalizar este trabajo y ver cumplido así uno de mis sueños.

RESUMEN

Inmersos en un contexto sociopolítico complejo y cambiante, el presente estudio se interesa por la formación social y cívica, por la educación para la ciudadanía en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Así nos planteamos describir y conocer el desarrollo de la competencia social y cívica en el ámbito educativo, identificando los elementos que la componen, analizando los aspectos didácticos y los procesos organizativos y relacionales que influyen en su desarrollo.

En un primer momento, realizamos un acercamiento al concepto de ciudadanía y aprendizaje permanente para sentar las bases de las políticas europeas, nacionales (España) y autonómicas (Andalucía) que se están desarrollando y que son analizadas con detenimiento. Posteriormente, nos adentramos en el trabajo por competencias, cuya evolución histórica y realidad actual en nuestro país se convierten en la antesala de un análisis detallado en torno a la competencia social y cívica.

Un estudio delphi nos permite realizar una interesante propuesta según la cual la competencia social y cívica queda constituida por un conjunto de 89 elementos organizados en cinco ámbitos: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. De forma paralela el estudio de un centro educativo de educación infantil y primaria de Sevilla, nos descubre las estrategias didácticas y los procesos organizativos que favorecen el desarrollo de los diversos elementos de la competencia social y cívica. Nos encontramos pues, ante una investigación de un marcado corte cualitativo, en la que instrumentos de recogida de información como la entrevista y el diario de campo son sometidos a un análisis de contenido para obtener los mejores resultados.

Así pues, entre los aspectos más significativos que hemos encontrado podemos mencionar el rol que desempeñan los valores, como pilares que sustentan la estructura definida, en la que 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. Junto a todo ello, las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa 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.

Este estudio nos da la oportunidad de comprender a través del análisis de la realidad, los diversos factores que determinan el desarrollo de la competencia social y cívica, al tiempo que nos permite tomar conciencia del verdadero sentido de la educación para la ciudadanía como pieza clave en el aprendizaje a lo largo de la vida y elemento fundamental en el desarrollo integral de la persona, determinante para su incorporación a la vida activa en sociedad.

SUMMARY

Immersed in a complex and changing sociopolitical context, this current work focuses on social and civic education, as well as on citizenship education in the context of lifelong learning. It aims to describe and to understand the development of the social and civic competence in the educational field by identifying the elements shaping education, as well as by analyzing the didactic aspects and the organizational as well as relational processes influencing its development.

First of all, this work takes an approach to the concepts of citizenship and lifelong learning in order to lay the foundations of European, national (Spain) and regional (Andalusia) politics, which are being carefully developed and analyzed. Afterward, we focus on the work based on competences, whose historical evolution and current situation in our country constitutes the prelude to a detailed analysis about the social and civic competence.

Thanks to a Delphi study, it is possible to create an interesting proposal that describes the social and civic competence through 89 elements organized in five aspects: knowledge, skills, attitudes, values and desired behaviors. Simultaneously, a research carried out in a center of Pre-school and Primary education in Seville illustrates the didactic strategies and organizational processes fostering the development of the elements composing the social and civic competence. It thus constitutes a research work defined by qualitative aspects, whose tools for gathering information - such as the interview and the field notebook - are subjected to a content analysis in order to obtain better results.

It is worth mentioning, among the most meaningful aspects, the role of values as the pillars of a well-defined structure, where the ability to become independent and free in the society is also crucial. Regarding the didactic aspects, strategies based on students' active participation in the learning process (such as the dialogue in the 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 the engagement with the educational project are some of the main organizational and relational processes.

This study makes it possible to understand, thanks to an analysis of reality, the factors determining the development of the civic and social competence while making us aware of the real meaning of citizenship

education as a key aspect of lifelong learning and a fundamental element of personal development, decisive for integration in active social life.

BROAD SUMMARY

Educational Centers and Citizenship Education: Experiences in Andalusia

1. Approaching the problem

Immersed in a complex and rapidly changing sociopolitical context, this current work focuses on the increasing interest in citizenship education and lifelong learning.

The defense of social equality and rights, as well as the image of the human being as an active citizen are not new. Nonetheless, it is possible that the characteristics defining our current society have created a new perception of education as a socialization agent and an endless supply of resources in order to face the changing situations occurring in different societies.

Taking into account the abovementioned matters as the main driving forces of our research, the general objective is to describe and to understand the development of the social and civic competence in the educational field. This general objective leads to the following specific aims:

- To identify the elements constituting the social and civic competence.
- To analyze the didactic aspects regarding the social and civic competence.
- To describe the organizational and relational processes creating difficulties/facilities for the development of the social and civic competence.
- To identify the significant strategies and resources for the development of the social and civic competence.

2. Precedents and theoretical foundation

2.1. Lifelong learning and key competences

Nowadays, lifelong learning seems to be a necessity created by the innumerable changes that we must face. We have left behind a period of time when education was synonymous with providing schooling. Now we identify it with lifelong learning, an education thorough life that covers formal and informal education (Morales, 2006). Education has become, according to Ferrández (1996:3) “*something magic and always incomplete.*” Education in the sense of lifelong learning becomes a key aspect for the development of current societies.

Lifelong learning can be defined as a global project covering the learning process of an entire life in its multiple aspects, whose main goal is to contribute to the essential development of individuals. An optimistic approach has been taken, undoubtedly, to support lifelong learning. It is an approach according to which it is possible to learn new abilities, skills, attitudes, etc. during the entire life. In other words, we keep on learning regardless our age (International Labor Organization, ILO, 2000). In keeping with this idea, professor Ferrández makes an interesting proposal with respect to four essential areas in lifelong learning. Apart from the approach taken about Adult Education, the mentioned author applies these four essential areas to the entire life, giving more or less emphasis to the four of them according to the educational stage. He subsequently keeps the aforementioned optimistic view (chart I).

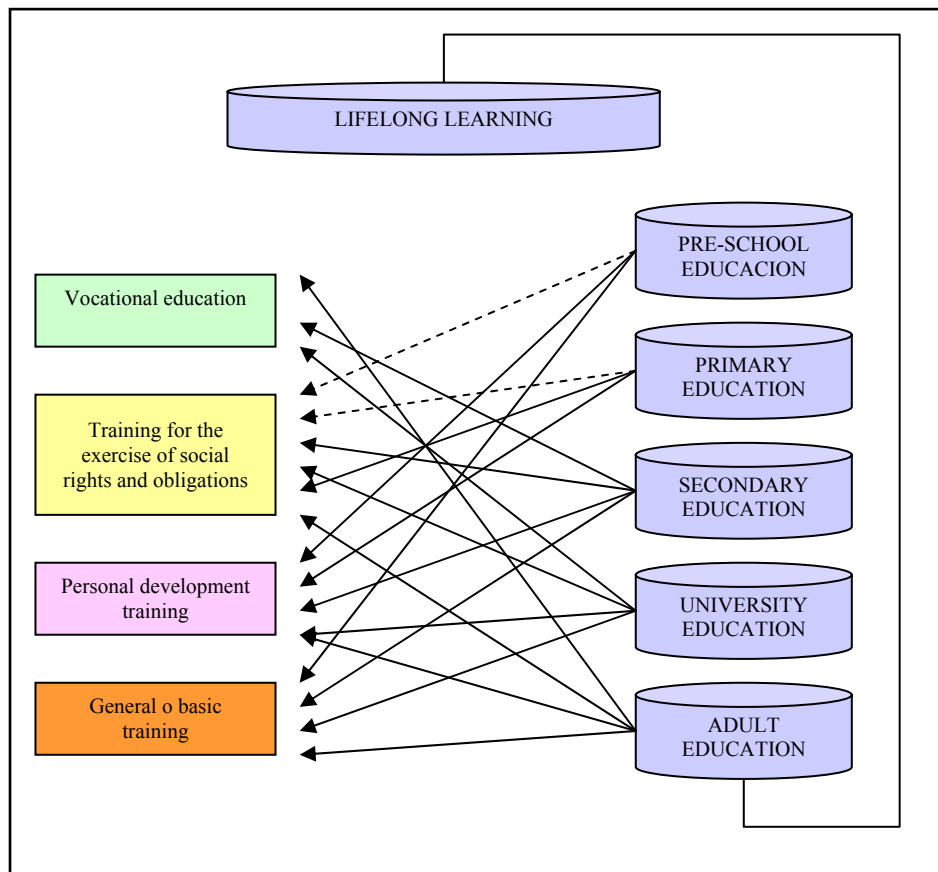


Chart I. Areas in Lifelong Learning (Ferrández, 1996:11)

This perspective gives sense to an education directed at the exercise of social rights and obligations in every educational stage during lifelong learning. This is because socialization— which is understood as the ability to exercise our rights and obligations in the society—constitutes one of the essential areas of education during life.

Lifelong learning policies developed by the European Union have always benefited education aimed at the exercise of citizenship. From its origin, the European Union has made an effort to develop a quality education in every member state, as it considers them an important factor in social and economic progress. The attention given to education by the European Union has increased through years, and among the main documents emphasizing this issue are the *White Paper on 'Growth, competitiveness, and employment*, in which the Council of the 10th and 11th of December 1993 in Brussels underlines the importance given to education and training as factors contributing to the economic and social change. Two years later, in 1995 and with the intention of consolidating this idea, the Commission publishes the *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. On the October 23rd of the same year the European Parliament and the Council of Europe announced the decision n° 95/2493/EC establishing 1996 as the “European Year of Lifelong Learning” (Council of Europe’s decision, 2006). This signifies the first important milestone in the area of Lifelong Learning developed by the European Union, although it is not the most transcendental. Six years later, with the denominated “Lisbon Strategy”, which was the result of the Lisbon European Council from the 23rd and 24th March 2000, the member states committed themselves and became aware of the importance of lifelong learning for the development of society.

With regard to this new work approach, the European Commission issues in November 2000 the *Memorandum on lifelong learning*, which launched a wide debate about this concept in Europe. The results obtained by this initiative are gathered in the Communication issued by the European Commission *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM, 2001). In this Communication appears a globally accepted definition of the concept of lifelong learning, which leads us to attribute four main goals to it: personal fulfillment, active citizenship, social integration, employability and adaptability. Undoubtedly, this has been a key document in the framework of lifelong learning, as it emphasizes the importance of this concept for the work of the European Community in the educational field.

From this moment on, different official documents have underlined the necessity of moving towards the direction indicated in this document. However, it is only in 2006 that a significant progress is made in lifelong learning, thanks to the elaboration and implementation of some initiatives gathered in two important documents:

- Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15th November 2006 establishing an action program in the field of lifelong learning.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning

Because it identifies and defines precisely the key competences for lifelong learning, the second document established definitively the guidelines to follow in the field of lifelong learning, (chart II).

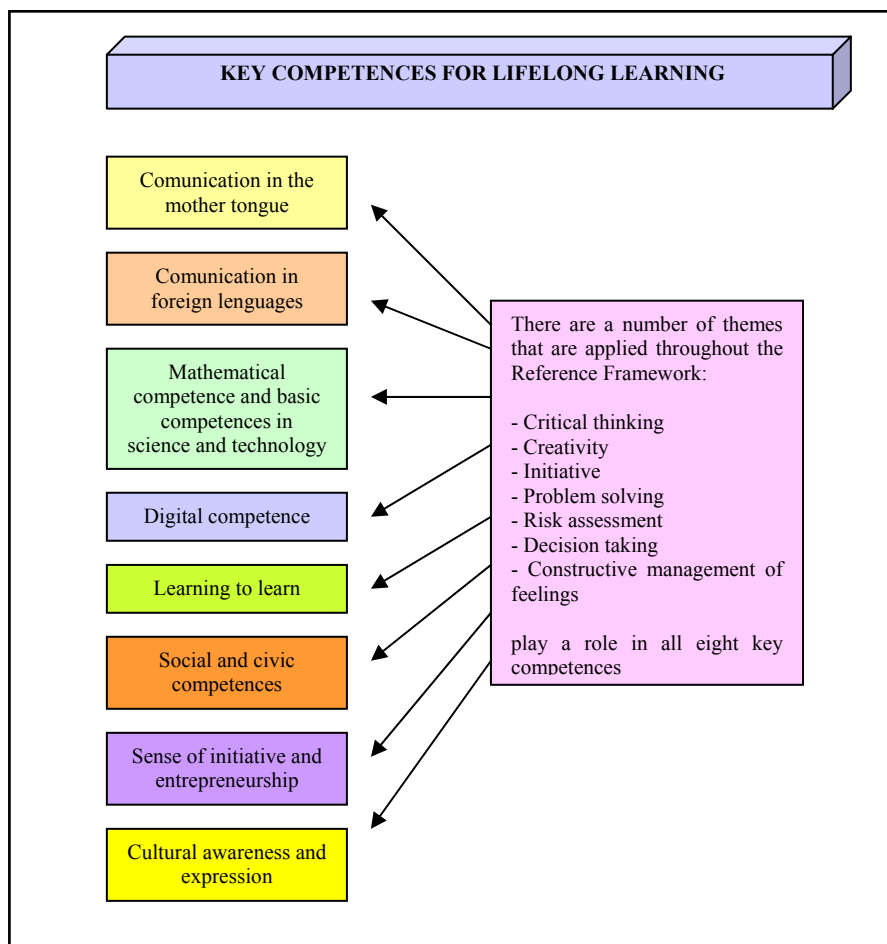


Chart II. Key Competences for Lifelong Learning

According to Monereo and Pozo (2007), the concept of competence points out the potential resources allowing the integration and the usage of knowledge, abilities and skills of an individual in order to face a range of usual tasks or problems in the different social contexts or scenes where he/she lives. Therefore, competences allow us to interact efficiently in different life areas and to face a problem-situation with actions where knowledge, abilities and skills are used simultaneously and in an interrelated way (Zabala y Arnau, 2007). For this reason, the dialogue of competences brings us to the idea suggested by Delors (1996), which indicates that personal and professional behavior is the result of the intersection of different ways of learning linked to three aspects: to know, to do and to be. The first aspect activates the knowledge, the second activates the skills or abilities, and the third the attitudes, the values, the habits and the norms.

In light of European approaches about lifelong learning, it is said that key competences represent a multifunctional and transferrable package of knowledge, skills, and attitudes necessary for individuals' personal fulfillment and development, inclusion and employment. They should have been conceived for being taught at the end of the compulsory education and

they should act as the basis for a posterior training as a part of lifelong learning (Group report of key competences, 2004:7).

More precisely, social and civic competences are understood as those which *“include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behavior that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation”* (Official Journal of the European Union 2006b).

The concept of competence appears for the first time in the Spanish educational system, connected to vocational training, in the Organic Law 5/2002 on Qualifications and Vocational Education and Training. Nevertheless, the idea of competences as described before is introduced in Spain with the Organic Law of Education (LOE, 2006). Competences are defined as essential aspects, they are considered as curricular elements and they are defined as goals that should be accomplished at the end of compulsory education in order to achieve personal fulfillment, to exercise active citizenship, to integrate adult life in a satisfactory way and to be able to learn during the entire life (Royal Decrees 1315/2006; 1631/2006).

According to the European Union proposal, basic competences are defined in the Royal Decrees establishing the minimum education:

1. Linguistic communication
2. Mathematical competence
3. Knowledge and interaction with the physical world
4. Processing of information and digital competence
5. Social and citizen competence
6. Cultural and artistic competence
7. Learning to learn
8. Autonomy and personal initiative

2.2. Citizenship, social education and training: Social and civic competence

The concept of citizenship admits of different definitions adapted to the context and events. Marco Stiefel (2002), like Isabel Stenger (1987), classifies citizenship as a non-stable concept, because *“it has a broad history of meanings and, in order to know which meaning is given, it is important to take into account when and where do we use it”* (Stiefel, 2002:11). This research work shares the vision given by professor Pérez Luño (2002): Citizenship is defined as a concept belonging to a democratic society that grants the exercise of rights and implies the responsibility of duties. It is a concept closely related to the freedom and equality of the human being, free of impositions and submissions, and which aims to consider men and women as active and responsible actors in the social

context. Taking an educational approach as a starting point, Karen O'Shea elaborates in 2003 a Glossary of terms for Education for Democratic Citizenship (O'Shea, 2003), taking as groundwork the reports, studies and programs developed by the Council of Europe about this topic. He highlights the double dimension (juridical and socio-cultural) of the term citizenship referring, on the one hand, to the personal status of an individual whose rights and duties are legally recognized and, on the other hand, to the role played by the individual. It means the values and rules of behavior with regard to other members belonging to the same community. Gimeno Sacristán (2003:14) provides with a definition where this double dimension is clearly exposed. According to him, "*citizenship is, apart from a real status to every individual, a culture or way of life that must be exercised in society (the word citizen comes from civitas, city in Latin). It is a way to interact with people and a reference point to achieve.*"

To understand citizenship as a concept with a double dimension is to recognize the importance of its accomplishment, to highlight participation, and the necessity of looking for a way to grant peaceful coexistence fostering shared norms and values as well as the development of common awareness. Citizenship becomes not only a juridical status but also a way of life where it is necessary to share values and norms in order to cope with the common responsibilities of a social life. This final concept directly connects with the social and civic competence defined in European politics.

It is rather difficult to offer a unique, globally accepted definition of the social and civic competence, as it is somewhat a simplistic approach far from the conceptual richness typical from this concept. Conceptions offered by multiple authors about the elements and structures of this competence prove the variability of elements and structures that it encloses depending on the perspective or approach taken by every author. In the Spanish scene, we find the approaches of Marco (2002), Escámez and Gil (2002), Moreno and Luengo (2007), Marina and Bernabeu (2007), and Bisquerra (2008), while in the European scene it is worth mentioning the proposals of Veldhuis (1997), Audigier (2000), Torney-Purta (2001) and Hosking (2008).

Despite the differences, the common pillar of the social and civic competence is the education geared to the application of the social dimension of citizenship. This sort of education is currently in great demand. We are witnessing the increasing significance of education as a key aspect for the development of skills, abilities and attitudes granting a peaceful coexistence and the rights and duties of human beings. The so-called knowledge-based society demands individuals able to face continuous changes, take decisions without external influence of the means of communication, select information and be aware of the necessity to grant a peaceful coexistence and fight for equal rights. Without a doubt, the theories suggested by authors such as Bolívar (2003, 2007), Calvo de Mora (2006), Domingo, (2004), Morillas (2006), and Santiesteban (2004) among others illustrate the general feeling of a society under continuous changes that delegates more and more to educational institutions and recognize them

as the ideal areas where to practice and to live democracy and values granting coexistence and respecting differences.

Consequently, citizenship education is understood as a current need born from the characteristics of our society, which emphasizes the requirement of active citizens, aware of their rights and responsible for their duties. Citizens capable of making their own decisions, with critical thinking, engaged in achieving the common good, defending and promoting democratic values, and willing to fight for equal opportunities as well as for the respect to diversity. The idea of learning as a lifelong process gives new meaning to all of these ideas. It allows citizens to face reality in every moment and in every context.

Therefore, policies and actions in the area of citizenship education become more relevant and they are promoted by European, national and regional institutions.

For that reason, the Heads of State and Government of the member states from the Council of Europe officially launched in the second summit celebrated in Strasbourg the 10th and the 11th October 1997 the project “*Education for Democratic Citizenship*” (EDC) due to the importance given to the topic and in order to achieve their goals. The Division for Citizenship and Human Rights Education (Directorate of Education) directs the project in collaboration with other sectors from the Council of Europe.

Apart from the educational policies promoted by the Council of Europe, the Parliament and the European Council have developed parallel initiatives supporting active European citizenship closely related to the first ones, as they underline the necessity of fostering active citizens’ participation in Europe. With this intention, the Council establishes in January 26th, 2004 the “*Community action programme to promote European Citizenship*” (Official Journal of the European Union, 2004), which was implemented between January 1st, 2004 and December 31st, 2006. From January 1st, 2007 onward, the programme “Europe for Citizens” works in the same direction than the previous one and will be implemented until 2013.

Regarding Spanish educational policies, it is worth mentioning the last three laws regulating our educational system: the Organic Law on the General Organization of the Education System (LOGSE) approved in Spain in 1990, the Organic Law on the Quality of Education (LOCE) approved in 2002 and the Organic Law of Education (LOE, 2006). They undertake a socialization work and agree to underline the importance of teaching values granting a peaceful coexistence, the need to engage the educational community in the organization and performance of the educational center at the same time that they emphasize the concept of equal education for all the students. However, the Organic Law of Education 2/2006 of May 3rd (LOE, 2006) introduces a new aspect in Spanish educational policy: it is the first time that Citizenship Education is considered a compulsory and independent curricular subject.

The Autonomous Community of Andalusia is developing a series of actions suggested by the Regional Ministry of Education, closely connected with different areas of citizenship education. In the Andalusian Law of Education (LEA 17/2007) of December 10th we can find multiple references to the development of students' social dimension as a part of their entire education, the importance of educating in democratic values, the need to foster participation among the educational community in the organization and operation of educational centers, as well as the perception of learning as a lifelong process. Moreover, a broad set of educational actions (annual or biannual) are promoted by encouraging the educational centers to work in what can be thought of as citizenship's culture: Peaceful coexistence, Peace Culture and Non-Violence; Coeducation; Environmentally friendly actions; and Educational innovation.

3. Design and methodology

The present study is placed in an interpretative paradigm whose main goal is the analysis and the interpretation of reality in order to understand it. Methods are subject to the identification with a determinate research paradigm, as well as the essential characteristics of the analyzed data and the techniques used. Therefore, a qualitative approach is taken due to the set goals, and the main techniques and strategies followed for gathering information are, in first instance, the Delphi study and the case study. Chart III shows the different phases and instruments used in the design and development methodology of the study.

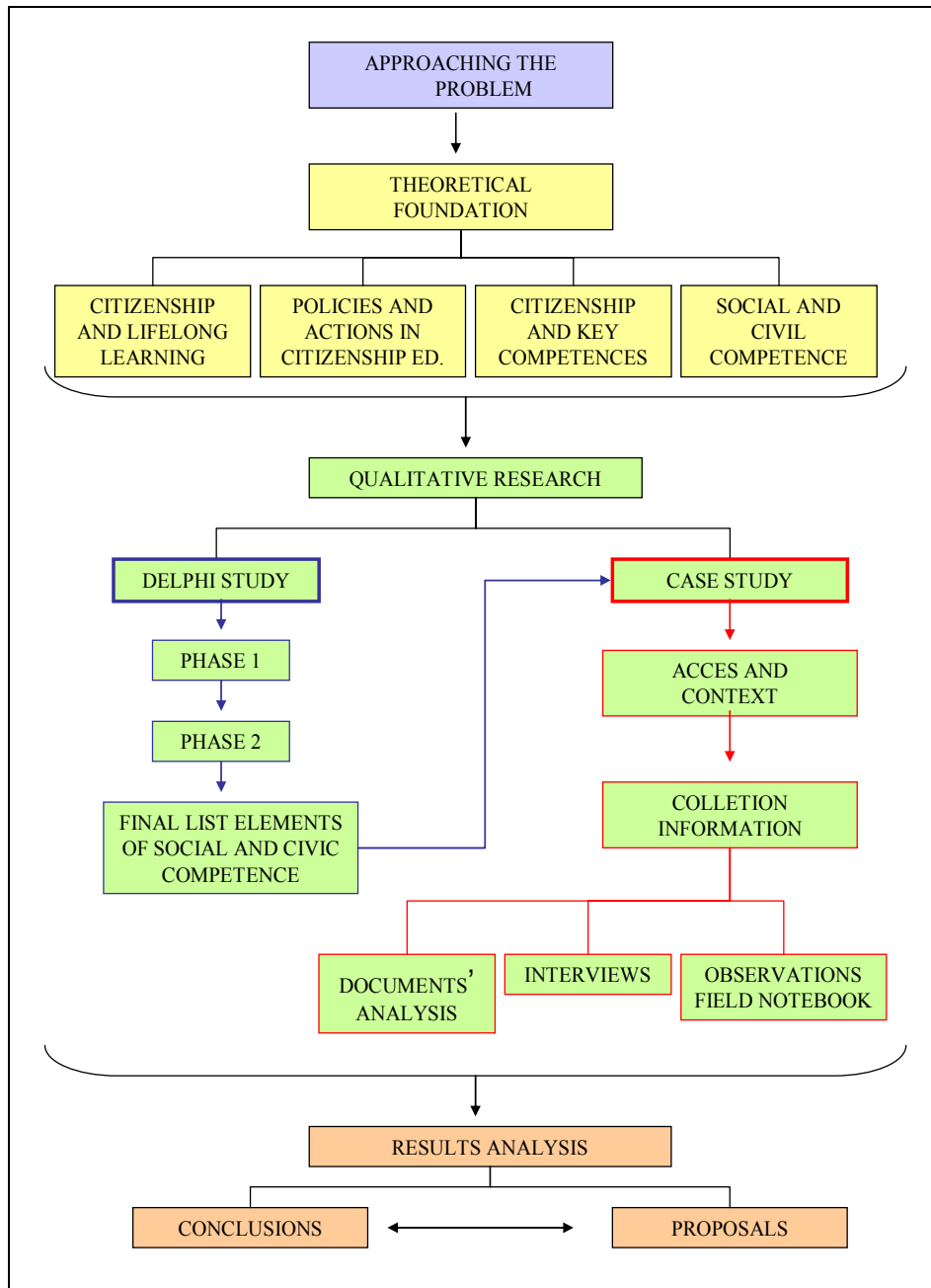


Chart III. Phases and instrument used in the design and development methodology

3.1. Delphi study

In order to define the elements conforming the social and civic competence as well as its structure, we decided to use the Delphi method. According to Linstone and Turoff (1975:3), Delphi is defined as “*a structuring method for group communication process, which manages to allow a group of individuals, as a whole, to deal with a problem.*” Consequently, it can be said that the Delphi method “*is a systematic and interactive process aimed at obtaining opinions and, if possible, consensus among a group of experts*” (Landeta, 1999; 32). Unlike other qualitative methodologies, such as focus groups and nominal groups, with the Delphi

method it is possible to obtain information about individuals who are physically far away (Luna, Infante and Martínez, 2005).

The objective of the Delphi method is, according to Landeta (1999:39), “*the achievement of a real group opinion thanks to a group of experts.*” He maintains that, as a result, this method allows the prioritization of ideas coming from participants, and encourages the reflexive and confidential exchange of different points of views among participants before the final resolution (Luna, Infante and Martínez, 2005).

Two of the main driving forces of this method, Dalkey (1969) and Helmer (1966), point out as typical elements:

- The anonymity of opinions, granting also to the participants the confidentiality of their responses.
- Feedbacks during the process, as participants know the objectives of the research, the reasons of their election and the final results.
- Statistic measure of the group response (García Llamas, 2008).

From this initial consideration, the Delphi method is the most satisfactory way to define the group of elements of the social and civic competence and their structure. It is possible thus, to differentiate two phases with two rounds each one of them. In the first phase or preliminary phase, we asked for the participation of a group of professors (15) from the University of Seville, Granada and Huelva, engaged in the development of the research project “Educational Centers and Citizenship Education” approved and sponsored by the Regional Ministry of Economy, Innovation and Science of the Andalusian Regional Government (P07-SEJ-02545). Afterward, in the second phase more experts were consulted. They were classified as specialists, according to the typology of Landeta (1999), because they were individuals with knowledge and experiences related to the studied topic. This group of experts (36) was composed of book authors specialized in the topic here studied, directors of research projects, agents working for associations specialized in this field, and instructors with a great experience in the area.

In both phases, a document was sent individually by mail. It contained a heading explaining the set goals, and it was followed by:

- A proposal related to the structure of the social and civic competence that should be evaluated with a scale from 0 to 5 where 0 was “not valid” and 5 “very valid”, followed by a section where to make remarks or suggestions.
- A list of elements regarding the dimensions mentioned before. Normally, they should evaluate with a scale from 0 to 5 the validity of every element. At the end of every dimension, they could find three sections where it was possible to suggest the elimination of some of the proposed elements, or recommend the incorporation of some others, as well as making remarks and suggestions.

The results of the first round were analyzed and considered for the elaboration of a second proposal and thus for a second round. For this reason, we were creating a nuance thanks to the punctuations given by every expert to the structure and to every element, calculating the arithmetic mean of punctuations. By revising the assessments, we decided to eliminate those elements whose arithmetic mean was inferior to three. The results obtained in the first phase and the suggestions made regarding the structure of the competence lead us to a new search for answers in specialized works. It brought us to the idea of creating a new structure based on European works (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000; Torney-Purta, 2001; Hosking, 2008). With this new proposal, the second phase of the Delphi study was initiated, and positive results were achieved after two rounds of consultations.

3.2. Case study

A case study is, according to Walker (1983:45), “*the examination of an example in action*”. Angulo and Vázquez (2003:18) offer another interesting definition from a broad perspective, mentioning the role of the researcher and of the context. They argue that:

“a case study constitutes an area where the researcher interacts with people whose actions and relationships are going to be analyzed. In this sense, a case study consists of (and is defined by) a social environment with a dual relation: On the one hand, because a case is always a context where individuals or actors live and interact and, on the other hand, because the understanding of a single case means listening to the stories, problems, doubts and uncertainty of the individuals belonging to the case.”

After this conceptual specification, the process followed to select the case study is described. It is important to remember that case selection must not respond to typical or representative cases because, as Stake (1983:17) indicates, “*it is not likely that the sample of a single case or some cases constitute a reliable representation of the others.*” Therefore, the same author, Stake (1983:17), points out that the first selection criteria “*must be the maximum effectiveness of what we learn.*” It means to choose the cases with more opportunities for learning, which enable us to more deeply understand the key aspects of our research. It is advisable, “*if possible, to select cases easy to approach and where our investigations are welcome; those where it is possible to find someone able to provide information and with actors willing to give their opinion*” (Stake 1983:17).

In short, the procedure followed consisted of a series of criteria, considered as key elements, in order to select the case study and to assure our learning process.

For this reason, we decided to choose a Primary Education center according to our criteria:

1. Number of immigrant students in the center

Considering the number of immigrant students in the center is a useful piece of information, taken as a measure of the necessity of the center to carry out socio-cultural activities in order to guarantee interaction and coexistence between students with different origins. This is an essential aspect for Citizenship Education.

2. Previous knowledge of the development of activities related to our objective.

Contacts established with some educational centers as a result of a previous research work, consulting web pages, and the relationship with professors allowed us to get to know centers working with the social and civic competence in an interesting way, thanks to multiple types of activities and projects.

3. Accessibility and availability for participation

Other two essential aspects are the facilities given by the center in order to have access to information, and the willingness of instructors to participate in our research work.

These criteria brought us to the Pre-school and Primary Education center San José Obrero, in the north of Seville. An educational center characterized by the high number of immigrant students (more than twenty nationalities) with a broad range of activities and projects developed around the topic of peaceful coexistence and intercultural environment, and willing to welcome us in order to carry out our study.

Following the approaches of Ying (1993), we find a descriptive case study type two. In other words, our main goal is to describe the situation in order to understand the reality studied, while focusing on the design of a ramified and unique case. For this reason, we take an educational center as research target, taking care from inside of different analysis units.

The process of gathering information goes from the first contact with the center in order to introduce the study, to the presentation of the final report when the work is finished. Works begin in this way in October 2009, after the first meeting with the Principal of the center. Once we delivered the work project together with its objective and the strategies carried out, the center was asked to collaborate in the development, and a first interview with the Principal took place.

From that moment on, the study organizes a series of periodic visits. One or two days a week we get completely involved in the center, which allows us to understand the existing interactions between members and the center's operating rules, to find out individuals to provide us with key information, and to access to the documents regulating the way of action of the center. These periodic visits become essential for our integration in the educational community and thus for granting smooth interviews, as well as for broadening the possibilities of selecting the observation scenarios.

Non-structured and semi-structured interviews, documents' analysis, as well as the examination and the field notebook correspond to the instruments used in our study.

The information gathered through these different instruments is arranged so that it is possible to understand the data obtained. When the material is organized and homogeneous, the content is analyzed in order to, according to Tójar (2006), reveal the given meanings (the evident ones and the implicit ones). For that reason, the elements are classified and codified in categories representing more clearly the global sense.

First, we read materials revising and thinking over the objectives of our study, such as works over the topic here studied, which lead us to the introduction of the second phase and the breakdown of the units of meaning. Thanks to this process, we determined the didactic and organizational aspects of the center linked to the development of the social competence. Later, we proceed to the definition of the categorical system used to codify the data in order to meet the objectives of our study. For defining the meta-categories and normal categories of our system, we use the deductive process, and the deductive-inductive process in others. Afterward, we more precisely explain the setup of our categorical system, taking into account its three meta-categories.

After the Delphi study, the social and civic competence was defined as a group of elements responding to a fixed structure. For this reason, we considered really important for our study using that group of elements as one of the meta-categories for the analysis. This enabled us to understand which kind of knowledge, abilities, skills, values and behaviors typical from the social and civic competence appear in the educational center subject to study and, therefore, going further in our knowledge about this competence. Consequently, the first of the meta-categories of our system is comprised of the elements of the social and civic competence, and thus represent a deductive meta-category. It is determined and defined according to the Delphi theory and study so that it can be applied to the documents subject to examination.

Another objective of this research work was the examination of the didactic processes determining the development of the social and civic competence. For this reason, a meta-category denominated didactic aspects resulting from a deductive-inductive process was created. The examination of previous works allows us to understand that the development of the social and civic competence in educational centers is subjected to the implementation of methodologies encouraging the creation of a democratic community in the class. Therefore, authors such as Bolívar (2008), Escámez and Gil (2002), Bisquerra (2008), Satiesteban (2009), López de Dicastillo, Iriarte and González Torres (2008), and Morillas (2006) among others emphasize the necessity of encouraging dialogue, work group, meetings, class participation, the link between what is learn and the reality, interaction with classmates, games, etc. All authors agree that the social and civic competence needs didactic strategies helping the students to become an

active part of their learning process, to interact with others and to put into practice what they learn.

The third meta-category of our system focuses on another goal of the present research work: to describe the relational and organizational processes fostering or making difficult the progress of the social and civic competence. As the previous meta-category, the process followed in order to define the competence is deductive-inductive, which bring us constantly from theory to practice in the center and vice versa. According to some authors (Calvo de Mora, 2004; Delval, 2006; Bolívar, 2007 and 2008; Bisquerra, 2008, Mayordomo, 2008; Cifuentes, 2008; Moreno and Luengo, 2007) the development of the social and civic competence requires an organization in the center according to democratic principles and values; an organization enabling students to take and assume responsibilities in the daily management of the class and the center in general. For this reason, it is necessary that relationships established between members of the educational community are communicative and cooperative, making possible to work in groups in order to achieve the shared goals. The educational center must be an area where students live first hand the democratic processes and values.

As a result, a categorical system is developed and it is formed by the three meta-categories explained in the Table I. Each one of them is composed by a number of categories, subcategories, and one of them also in elements.

META-CATEGORY	DEFINITION
Elements of Social and Civic Competence	The categories, subcategories and elements included here refer to the key knowledge, skills, attitudes, values and behaviours, which constitute the basis of the social and civic competence.
Didactic Aspects	Citizenship Education requires methodologies and didactic principles fostering the achievement of the goals set. These didactic aspects are gathered in the categories and subcategories of this meta-category.
Organizational and Relational Processes	Under this category are gathered all the categories related to organizational and relational processes determining the development of citizenship education in educational centers.

Table I. Definition of Meta-categories

Once the meta-categories are defined, the process followed will consist of the fragmentation of the data in textual segments, normally sentences or paragraphs where the categories, subcategories or elements are

implied but not clearly mentioned. Each one of them will have a specific code.

As key instrument for categorization, codification and later interpretation of the results, we use a computer software program for qualitative analysis called ATLAS.ti.

4. Results

Thanks to the Delphi study, we could identify a group of 89 elements organized in five dimensions representing the social and civic competence. As a result and as shown in Annex Ib, we find 30 types of knowledge subdivided in political knowledge (11), social knowledge (9), cultural knowledge (5) and finally economic knowledge (5). Moreover, a group of 17 skills, 8 attitudes, 19 values and 14 desired behaviors are outlined. All these elements obtained punctuation above 3,59 in a scale of 5 points, being values the category with the most homogeneous and high punctuation during the different phases and rounds of the Delphi study.

Here we can appreciate the results obtained in the case study regarding every meta-category described above:

- a) Results from meta-category “Elements of the Social and Civic competence”

Chart IV shows the distribution of the elements from the social and civic competence according to how much they appear (in percentage) after the data analysis. It is worth mentioning the high percentages obtained by values and skills, both with more that 30%, in comparison with the low percentages of behaviours and attitudes, below 10%. Finally, the aspect of knowledge is in the middle with a 16%.

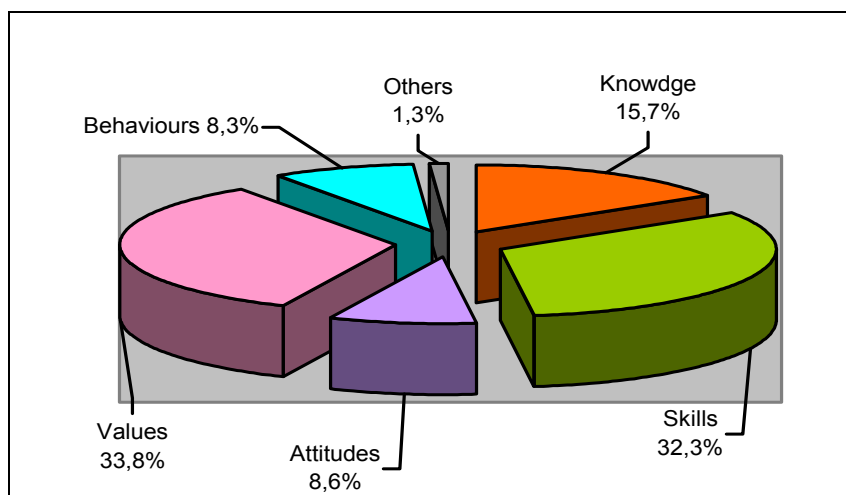


Chart IV. Results meta-category “Elements of the social and civic competence”

The educational center chosen gives more importance to the development of values, which constitute the core of the competence. The “respect for difference and diversity” is the most highlighted value, which makes sense if we take a look to one of the educational purposes of the center underlining the necessity of:

“Taking diversity as educational model by integrating in the curriculum activities for the development of the student, always taking into account his/her own personality, social, economic and ethnic aspects, as well as health, eating and hygienic habits”
(P1: Educational purposes).

From this broad perspective, where diversity is considered as an educational model, all members of the center must *“respect and value cultural, sexual, ethnic differences, etc. as a source of personal enrichment”* (P2: Educational Plan of the center).

Moreover, taking into account the high number of immigrants in the center, it is really important for peaceful coexistence *“to respect freedom of thought as well as religious and moral convictions”* (P3: Plan for peaceful coexistence).

Therefore, results show an educational center where attention is focused on fostering knowledge, skills, attitudes and behaviors that help individuals to work and live in a multicultural environment, always being respectful with differences and rejecting prejudices. For this reason, it is very important to work on communicative skills, as they enable students to exchange opinions and experiences. This makes them understand each other’s reality, interact with other students and build a common reality together. In order to understand and respect each other, it is vital thus to learn to listen, to place yourself in other person’s position, and to take into account their needs and worries because, as Camps points out (2008:145), *“respect the other is to take him/her into account and often to attempt to understand him/her.”*

b) Results from meta-category Didactic Aspects

The meta-category Didactic Aspects has 17 categories illustrated in chart V. Dialogue appears as the most highlighted didactic strategy with a 20%. We find three other didactic strategies with inferior percentages close to 10%: group work, the link between theory and the reality where students live, as well as active participation in class. Another group of didactic aspects have percentages between 7% and 5%, such as “helping classmates,” the usage of “textbooks,” “meetings” in class, “debates” and “games.” Finally, we find a group of aspects with a percentage between 3,5% and 0,8%, such as “positive support,” the “creation of habits or routines,” “search of information,” going on “trips,” “elaboration of material by the instructor,” “observation” as assessment strategy, “elaboration of material by the students” and the “written exam” as another possible assessment strategy.

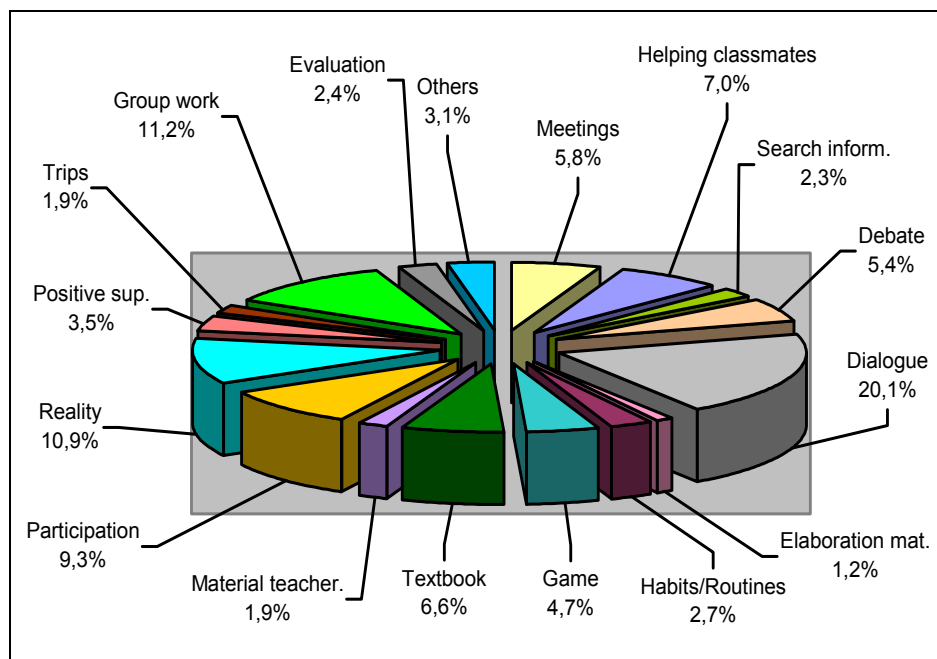


Chart IV. Results meta-category “Didactics Aspects”

Teachers use dialogue every day in class so that students intervene by giving their opinions, talking about their experiences, etc. Dialogue is thus the main tool used by teachers and, according to Bisquerra (2008), the most effective for citizenship education. Dialogue is for most of them the key instrument in order to recognize previous ideas, to know if students have understood the concepts, to get closer to the reality where they live, as well as to foster interactions between classmates. Besides, teachers usually “*take advantage of conflicts in order to discuss in group over the possible ways to solve them*” (P2: Educational Plan of the center).

Working in groups is another frequently used didactic strategy. Observation done in class and interviews to teachers illustrate that it is usual to work in group and that this way of working enables students to adopt different roles, to learn how to share, to discuss, and to take decisions in common.

Another didactic strategy allowing students to understand new concepts, to identify attitudes helping them to learn, and to develop the necessary skills in order to become somebody in life, is an strategy that links what we want to learn-explain with reality. It tries to foster understanding and to assure that students are able to use the attitudes, skills and knowledge achieved together with their classmates and teachers at the center. Therefore teachers work for “*taking students’ interests, daily life facts and their previous experiences as starting point*” (P2: Educational Plan of the center). In order to achieve it, “*content is always presented within a context based on situations close to students*” (P2: Educational Plan of the center), and “*activities will be set according to the following principles; students’ interests, their knowledge and even their own personal experiences*” (P2: Educational Plan of the center).

c) Results from meta-category Organizational and Relational Processes

The meta-category “Organizational and Relational Processes” has nine categories, and thanks to chart VI it is possible to see how often they appear in the educational center chosen.

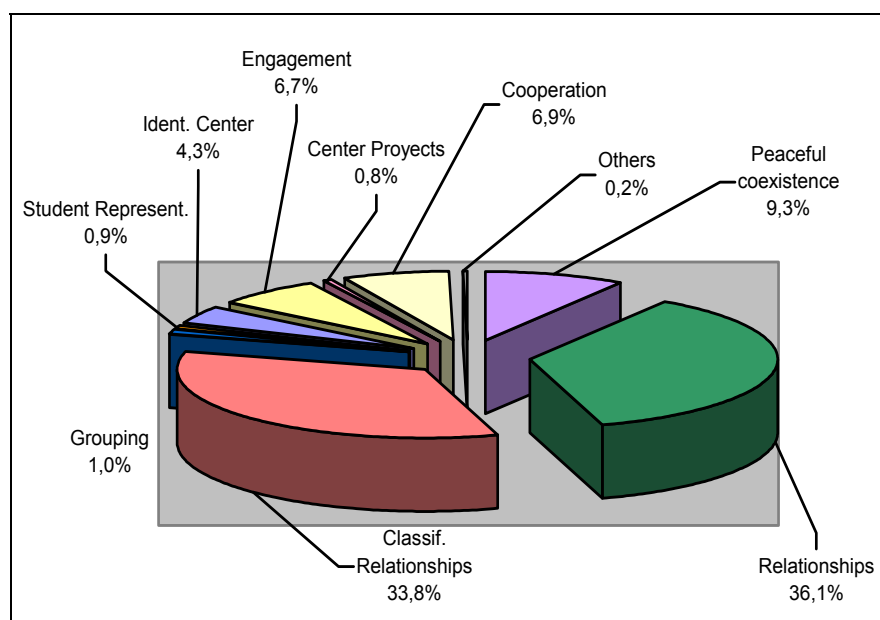


Chart V. Results meta-category “Organizational and relational processes

As it can be appreciated, relationships between members of the educational community are very important in the center, as well as their classification according to certain aspects studied later in this work. With percentages inferior to these underlined categories, the category peaceful coexistence is the most highlighted, which allow us to foresee that coexistence based on rules, conflict resolution, and punishments is one of the main topics in the daily life of this center. On the other hand, cooperation and group work, as well as engagement in the educational program of the center are two other aspects with relevant percentages that illustrate how the center organizes and regulates its management. Finally, percentages less representative for the rest of the categories are shown.

Interactions between teachers and students are more frequent in a center like this, where students are highly valued and teachers are always close and attentive to their needs. Together with these interactions, it is also important to mention contacts between teachers, as both types are defined by a smooth and efficient communication, fostering cordiality and cohesion, as well as granting a proper work sphere and the creation of affective bonds. The Principal of the center provides us with the key elements that, according to him, make possible the existence of a warm environment in the center, always taking into account communication and cordiality in relationships.

“For him it is essential that the center’s environment is relaxed and that teachers communicate with each other, that they share resources, that they laugh and that they plan activities together. To sum up, that thanks to everybody, they feel like a big family. The Principal makes this possible, and he considers so far that teachers are satisfied with their work and their workmates. Talking and feeling like an important part of the scene in order to achieve common goals is, according to him, essential to maintain that atmosphere” (P37: Interview n° 22: Principal).

With regard to peaceful coexistence, we could highlight that everything related to the determination and performance of coexistence rules from the center and the classroom are considered as main aspects.

During our experience in the center, it has been possible to understand that teachers, depending on their cycle, adapt and interpret co-habitation rules for later redefining them according to every single classroom. Therefore, it can be implied that the creation of co-habitation rules is a process engaging different members of the educational community, giving them more or less importance depending on the moment. Every group-class elaborates thus their own co-habitation rules, participating actively in taking decisions, which is for Escámez and Gil (2002) essential for citizenship education. In this way, students become engaged with responsibility in the class and this is the only manner to make them accept rules and follow them.

5. Conclusions

As a consequence and regarding the objectives fixed, the development of this research has given us the opportunity to:

- Offer a definition of the social and civic competence, composed by 89 elements divided in five dimensions: knowledge, skills, attitudes, values and desired behaviors. At the same time, we have seen that not all the dimensions have the same importance within the competence. Values seem to be the central aspect, and the rest make sense once they are placed around it. The most highlighted dimension after values is the dimension of skills. We have also proved that there are elements more important than others: values such as self-respect, and respect for the others, responsibility, tolerance and solidarity; skills such as being able to give arguments, to debate, to listen, to solve conflicts in a pacific way, to live and work in a multicultural environment and to cooperate and interact with the rest are essential elements of the social and civic competence.

- Identify a group of didactic strategies fostering the development of the social and civic competence. The most important are: dialogue, connection between theory and reality of the student, group work, class participation, debates and games.

- Discover organizational and relational aspects boosting the education of active citizens in the educational center such as: cooperation and group

work in the educational community, engagement, identification with the group of values and rules of the educational center, active participation of all members of the center for co-habitation, always encouraging peaceful conflict resolution, the creation of common rules and the existence of relationships based on cordiality, smooth communication, and coordination.

All these aspects make possible the good development of the social and civic competence with an organizational model in the center. This model is based on communication in order to take decisions, consensus towards activities, teachers' engagement with the definition and accomplishment of the educational goals, coordination and flexibility in the distribution of spaces and times, as well as an approach to the social and familiar reality. To sum up, an organizational model based on democratic values transforming all members of the educational community in active and essential actors for the management of the center. Hand in hand with this organizational structure, didactic strategies where the student is the main character of the learning process, connects theory with reality understanding his/her role, works in group, and uses the dialogue as main tool to solve conflicts, are the basis for citizens education.

The educational center is the ideal environment for citizenship education when it is understood as a place where to share, to communicate, to learn, to play, to teach, to enjoy, to discover, to decide, to work hard, to participate and to build a network of positive relationships helping all members to give the best of themselves and to receive the best of the rest for the achievement of new goals and for moving forward as a more fair society.

A decorative rectangular area with a mosaic background. The mosaic consists of irregular, multi-sided shapes in various colors including shades of blue, yellow, red, and pink, all outlined in a thin gold border. The text is centered within this area.

I PARTE:
PLANTEAMIENTO DEL
ESTUDIO

CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Inmersos en un contexto sociopolítico complejo y cambiante, el presente estudio se interesa por la formación social y cívica, por la educación para la ciudadanía en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.

En nuestros días se vive un amplio debate en el ámbito educativo y sociopolítico acerca de la necesidad de educar para la ciudadanía, de potenciar el desarrollo de competencias sociales que permitan a los sujetos participar activamente en la sociedad. Desde sus orígenes la escuela tiene entre sus objetivos la socialización, la formación de ciudadanos/as que garantiza la conservación del legado cultural al tiempo que potencia el progreso y el desarrollo social. Aprender a vivir en sociedad y adquirir las destrezas necesarias para formar parte activa de la misma es, ha sido y será uno de los principios que dan sentido a la escuela como institución pública. En palabras de Delval (2006:123) *“La tarea de la escuela debe ser especialmente importante para promover las capacidades sociales. Debe enseñar a convivir, a compartir y a colaborar con los otros, buscando proporcionar una buena inserción en el mundo social y una preparación para la vida democrática”*.

Sin embargo, el debate se origina con las políticas educativas europeas y en las acciones que de ellas se derivan. Desde el año 1997, en el que se celebra la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa, se comienza a plantear la necesidad de adoptar medidas conjuntas en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, como estrategia que permita potenciar la cohesión social y velar por los derechos y libertades de los ciudadanos. Dos años después, en 1999, el Consejo de Ministros adopta un plan de acción sobre Educación para la Ciudadanía Democrática. Desde entonces se han ido sucediendo diversas actuaciones y planes en torno a esta temática, cuyo principal objetivo ha sido y sigue siendo, el reconocimiento de los derechos y deberes de los

ciudadanos, la toma de conciencia de los mismos y la cohesión social. Entre todas las actuaciones llevadas a cabo, cobra especial relevancia la Recomendación promulgada en 2002, por el Comité de Ministros a los Estados miembros sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (Recomendación 2002), como una guía general en relación a los objetivos, contenidos y métodos que deben guiar las políticas y reformas en este ámbito, así como la proclamación de 2005 como el año de la Ciudadanía a través de la Educación.

Todo ello ha generado un proceso de cambio y reforma en los sistemas educativos de los países miembros y un amplio debate entre los ciudadanos, acerca de la adecuación de las medidas adoptadas. A nivel europeo el informe elaborado por Eurydice en 2005 titulado “*La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*” (Eurydice, 2005), trata de poner de manifiesto la situación de los diferentes sistemas educativos frente a la temática que nos ocupa, detallando el modo en que se aborda en el currículum, y otros aspectos relevantes como el número de horas de dedicación, el profesorado, etc.

Si centramos la vista en nuestro país, la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) trae consigo el trabajo por competencias, entre la que destaca la denominada competencia social y ciudadana y la implantación de una nueva asignatura obligatoria denominada “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Podemos decir entonces que con la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en España se apuesta por la formación de los sujetos como ciudadanos activos, lo que ha provocado un amplio revuelo y ha abierto un complejo debate en torno al papel del Estado en la educación. Fruto de todo ello hemos encontrado en los últimos años (desde el año 2007 hasta la actualidad) diversos artículos en periódicos de ámbito nacional y local (El País, ABC, El Mundo, Diario de Sevilla, etc.) e incluso en el contexto internacional (ver Apéndice F), además de reportajes televisivos tales como el emitido el 6 de octubre de 2007 por el canal cuatro denominado “La última cruzada: ¿quién teme la Educación para la Ciudadanía?”, donde se presentaban las diversas posturas contrapuestas en relación a la obligatoriedad y entrada en vigor de la nueva asignatura; y una variada bibliografía que ponen de manifiesto la diversidad de opiniones y respuestas ante el rol de la escuela como agente de socialización.

Desde las organizaciones no gubernamentales como Intermón Oxfam entre otras, también se están aportando sugerencias para atender a la educación para la ciudadanía y facilitar la adquisición de destrezas y actitudes propias de la competencia social y ciudadana. Así, la citada entidad viene elaborando materiales didácticos para trabajar en el aula desde hace ya algunos años, sirva como ejemplo el denominado “Educar para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006/07: Pobreza cero” (Intermón Oxfam, 2006)

Por lo tanto, nos encontramos en un contexto social en cambio, en el que comienzan a aparecer voces que proclaman la necesidad de educar para la ciudadanía, de fomentar las destrezas y habilidades sociales, como forma de luchar por la igualdad de derechos y deberes, garantizar la cohesión social y favorecer el compromiso de los ciudadanos con la sociedad en su conjunto.

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 si 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.

De este modo, podemos señalar como características predominantes en nuestra sociedad las siguientes (Domene, Granado y Puig, 2006):

- La diversidad cultural que en numerosos ocasiones provoca conflictos de identidad y convivencia ciudadana.
- El predominio de la cultura de lo efímero, la búsqueda constante del propio bienestar, que convierte al ciudadano ideal en el mayor consumidor e identifica la felicidad con el placer en el momento presente.
- El triunfo del capitalismo y de la economía globalizada que trae consigo el debilitamiento de los estados, cuyas principales consecuencias son el fuerte consumismo por parte de los ciudadanos que permita el mantenimiento de la economía del estado y el recorte de los gastos públicos, principalmente derribando las estructuras de apoyo socioeducativo a los ciudadanos y dejándolas en manos de entidades privadas.
- El debilitamiento del papel que juega la familia como primera institución socializadora, lo que implica la sobrecarga del sector educativo en este ámbito.
- La pérdida de los valores tradicionales que garantizan la convivencia, el respeto y el derecho a la igualdad.
- La ausencia de responsabilidad común, que trae consigo la dificultad para desarrollar proyectos que garanticen el bienestar de la sociedad en su conjunto gracias al reparto de responsabilidades.

Frente a esta amplia panorámica, cobra sentido el movimiento educativo que apuesta por educar para la ciudadanía como una posible vía de salida a los conflictos y problemáticas de nuestro día a día.

De forma paralela el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en una prioridad y ha sido reconocido como una necesidad que permite a los ciudadanos hacer frente a los avatares de su vida diaria; no solo en el terreno profesional, sino también en el ámbito personal. Aprender a lo largo de la

vida es uno de los grandes logros de nuestro tiempo. El aprendizaje ha conseguido superar las barreras del espacio y del tiempo, para convertirse en una necesidad de la persona en desarrollo.

Desde la perspectiva europea, conviene resaltar el impacto de la denominada Estrategia de Lisboa, fruto del Consejo Europeo celebrado en Lisboa, durante el mes de marzo del año 2000, desde donde se considera que la educación es el elemento clave para alcanzar el nuevo objetivo estratégico propuesto para la siguiente década.

“La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse 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” (Consejo Europeo, 2000a).

Es a partir de este momento cuando el aprendizaje a lo largo de la vida es realmente considerado un factor clave para el desarrollo económico de la sociedad, lo que trae consigo numerosos cambios en las políticas educativas, económicas y sociales de los países miembros. Ahora es necesario concienciar a los ciudadanos de que el aprendizaje es un factor clave para lograr el tan ansiado bienestar económico, al tiempo que se hace necesario establecer unas competencias básicas que garanticen la igualdad y el desarrollo profesional y personal. En esta línea, el 18 de diciembre de 2006, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea emiten la *“Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”*, donde se especifican detalladamente cuales deberán ser las competencias que los futuros ciudadanos deben desarrollar para lograr el objetivo propuesto en la Estrategia de Lisboa.

Por lo tanto, el discurso de las competencias, tanto a nivel europeo como estatal nos lleva ineludiblemente a repensar el aprendizaje, ya que las competencias deben permitir la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, conocimientos, habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2007). Es decir, las instituciones educativas se constituyen en lugares propios para el desarrollo de las denominadas competencias básicas, entre las que cobra especial relevancia la competencia social y cívica, en estrecha relación con la denominada Educación para la Ciudadanía.

Así pues, nos encontramos en un momento de profundos cambios a nivel sociopolítico, que se apoyan en cambios educativos. Sin lugar a dudas una época de gran interés para quienes nos encontramos trabajando en el ámbito de la educación. Una época en la que se apuesta por el aprendizaje permanente como clave del desarrollo humano y económico, en la que se plantea la necesidad de repensar el valor de la educación y de la escuela como un lugar donde no solo predominen los conocimientos puramente académicos, sino donde se forme a los futuros ciudadanos y se les dote de

los instrumentos y estrategias necesarios para hacer frente a la sociedad actual, garantizando entre otros: el desarrollo del pensamiento crítico, la adopción de valores universales, el conocimiento y toma de conciencia de sus derechos y deberes para consigo mismo y su comunidad.

Los citados son solo algunos de los numerosos hilos que tejen el entramado de las sociedades actuales y en cuyo seno cobra sentido el presente estudio, como un intento de realizar una lectura comprensiva de las diversas perspectivas educativas a fin de encontrar el lugar de la escuela en nuestra sociedad.

De acuerdo con Subirats (2007:30) “*Educación será cada vez más conocer y reconocer, habilitar y explorar los constantes y cambiantes caminos del cambio y la transformación*” por eso, el espíritu que da aliento a nuestro estudio pretende avanzar en el entendimiento del rol que deben desempeñar las escuelas en la formación de los futuros ciudadanos, y comprender el verdadero sentido de la competencia social y cívica, así como de la Educación para la Ciudadanía en el desarrollo integral del individuo.

Desde la perspectiva descrita, comienzan a emerger numerosas cuestiones a las que dar respuesta: ¿Es la Educación para la Ciudadanía una oportunidad para garantizar el respeto a los derechos y deberes de los ciudadanos? ¿Qué relación guarda con el desarrollo de la competencia social y cívica? ¿Cuáles son los elementos que definen esta competencia? ¿De dónde surge el concepto de competencia y por qué se aplica al ámbito educativo? ¿Estamos realmente frente un movimiento que enfatiza el papel socializador de la escuela? ¿Cuáles son las principales dificultades a la que está haciendo frente este movimiento? ¿Guarda realmente la Educación para la Ciudadanía relación con el aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Qué está ocurriendo en el ámbito europeo en este sentido? ¿Y en España, cuáles son los principales argumentos que apoyan la nueva Ley Orgánica de Educación en la que cobra un importante lugar el desarrollo de las competencias básicas y la Educación para la Ciudadanía? ¿Y en nuestra Comunidad Autónoma, qué está ocurriendo? ¿Cómo se trabaja la competencia social y cívica en un centro educativo? ¿Existen factores didácticos que favorezcan el desarrollo de esta competencia, así como los principios de la Educación para la Ciudadanía? ¿Qué características tienen dichos factores? ¿La escuela como organización, qué papel desempeña? ¿Qué aspectos organizativos y relacionales facilitan o dificultan el desarrollo de la competencia social y cívica?

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.

La consecución de todos ellos nos permitirá comprender en profundidad el alcance, sentido y propósitos de la competencia social y cívica, valorar su contribución al aprendizaje permanente, entender su relación con la educación para la ciudadanía y conocer los factores didácticos y organizativos que la favorecen, de modo que seamos capaces de realizar aportaciones que permitan mejorar su puesta en práctica.

A decorative banner with a mosaic background. The mosaic consists of irregular, multi-sided shapes in shades of blue, yellow, red, and pink, set against a light background. The text is centered over the mosaic.

II PARTE:
FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 2

CIUDADANÍA Y APRENDIZAJE PERMANENTE

El presente capítulo está centrado en dos conceptos esenciales sobre los que vamos construyendo nuestro estudio: ciudadanía y aprendizaje permanente.

Así realizamos un acercamiento a la delimitación conceptual del término ciudadanía, con el principal objetivo de comprender el rol que puede desempeñar la educación en su desarrollo. A continuación, centramos nuestra atención en el concepto de aprendizaje permanente, ofreciendo la visión que sobre el mismo mantienen diferentes autores, analizando sus características definitorias y el motivo de la importancia atribuida en la sociedad actual. Entre todos los planteamientos mostrados, resulta de especial relevancia el defendido por Ferrández (1996) en el que tiene cabida atender a la educación para el ejercicio de la ciudadanía, dentro del marco del aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida.

Tras la aproximación conceptual, ofrecemos un breve recorrido histórico por las políticas de aprendizaje permanente desarrolladas por la Unión Europea, a través del análisis de los principales documentos emitidos. Todo esto nos permitirá comprender la importancia progresiva que se le ha atribuido al aprendizaje a lo largo de la vida, así como conocer el modo en que es caracterizado desde la perspectiva europea. Finalmente quedan recogidos diversos estudios e iniciativas que se están llevando a cabo en pro del aprendizaje a lo largo de la vida.

2.1. CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Centrar nuestra atención en la educación para la ciudadanía, exige en primer lugar definir el concepto de ciudadanía desde distintas perspectivas, para tomar conciencia de la multiplicidad de significados que le son atribuidos.

En el diccionario de la lengua española elaborado por la Real Academia Española (RAE, 2001) encontramos las siguientes acepciones para el término ciudadanía:

1. *f. Cualidad y derecho de ciudadano.*
2. *f. Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación.*
3. *f. Comportamiento propio de un buen ciudadano.*

Puesto que todas ellas recurren al término ciudadano, procedemos a mostrar la definición del mismo (RAE, 2001):

1. *adj. Natural o vecino de una ciudad. U. t. c. s.*
2. *adj. Perteneciente o relativo a la ciudad o a los ciudadanos.*
3. *m. Habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país.*
4. *m. Hombre bueno.*
5. *m. Aquel que en el pueblo de su domicilio tenía un estado medio entre el caballero y el trabajador manual.*

Como podemos observar se alude por un lado a un estado de derechos vinculados a un determinado territorio y por otro al comportamiento, las actuaciones de los sujetos, como es el caso de la acepción número cuatro “hombre bueno”.

La consideración de hombre bueno hace alusión a (RAE, 2001):

1. *m. Der. El mediador en los actos de conciliación.*
2. *m. desus. El que pertenecía al estado llano.*

Puesto que la segunda acepción está considerada en desuso (*desus*), podemos decir que una de las formas de definir al ciudadano/a es como

aquella persona que media, que concilia y que por lo tanto se implica y colabora en el bienestar y la búsqueda de la convivencia entre los miembros de la sociedad.

Pérez Luño (2002) realiza un interesante estudio sobre el concepto de ciudadanía, que pone de manifiesto la dificultad de ofrecer una única definición globalmente aceptada del término. Desde un planteamiento marcadamente jurídico-político, este autor ofrece un conjunto de definiciones lexicales del término, definiciones que describen usos lingüísticos y significados del mismo a partir de su uso en la práctica lingüística diaria. De este modo distingue entre los siguientes usos del término ciudadanía:

1. Descriptivo/prescriptivo:

El sentido descriptivo es propio de la teoría jurídica iuspicista, por ello para los estudiosos del Derecho constitucional y Administrativo, *“la ciudadanía se traduce en un conjunto de normas que regulan el status jurídico-político de los ciudadanos. Se trata, por tanto, de una categoría o institución que dimana del derecho positivo estatal y cuya definición se elabora a partir del análisis empírico y de la exégesis de ese sector normativo del ordenamiento jurídico”* (Pérez Luño, 2002:178).

Por el contrario, el sentido prescriptivo es propio de la filosofía moral y política y hace alusión a un *“modelo ideal de status que debiera reconocerse a los miembros de las sociedades políticas”* (Pérez Luño, 2002:178).

2. Teórico/pragmático:

“El uso teórico de la noción de ciudadanía se ha plasmado en un amplio panorama bibliográfico del presente, que se concreta en aportaciones doctrinales multidisciplinares: filosóficas, jurídicas, sociológicas, políticas...”

Han entrañado un sentido muy diverso, de manifiesta intencionalidad pragmática, las apelaciones a la ciudadanía realizadas por quienes la han invocado o invocan como bandera en la lucha reivindicativa por la consecución de determinadas libertades o situaciones jurídico-políticas. Así, el movimiento a favor de los derechos civiles en la sociedad norteamericana de la segunda mitad del pasado siglo, o la lucha contra el apartheid en la Unión Sudafricana, así como las acciones de determinados colectivos cívicos y ONGs que reivindican la ampliación de la ciudadanía europea a cuantos refugiados, inmigrantes y extranjeros habitan en los diversos países integrados de la Unión Europea. Ese tipo de actitudes constituyen ejemplos notorios de la dimensión pragmática que puede asumir el lenguaje de la ciudadanía” (Pérez Luño, 2002:178-179).

3. Natural/político:

Desde la acepción natural de la ciudadanía esta es considerada como un factor innato y necesario que condiciona la inserción del sujeto en el grupo étnico y/o cultural al que pertenece. Es propia de las teorías contemporáneas de orientación comunitarista. Sin embargo, la acepción política relacionada con premisas liberales, concibe la ciudadanía como un vínculo que surge fruto del pacto social libremente establecido entre las personas.

4. Global/ local:

La versión global de la ciudadanía la concibe como “*el conjunto de todos los derechos fundamentales*” (Pérez Luño, 2002:180), incluyendo tanto los derechos personales, civiles y políticos, como los económicos, sociales y culturales.

“Frente a esta concepción, para un amplio sector de la doctrina iuspiciista, la ciudadanía posee una significación limitada. Debe quedar circunscrita a su sentido técnico-jurídico, que implica la determinación de la calidad de “ciudadano”, es decir, al vínculo de pertenencia a una determinada organización política y a los derechos de participación democrática que de tal condición se derivan” (Pérez Luño, 2002:180).

5. Universal/particular:

La concepción universal de la ciudadanía hace referencia a la búsqueda de un status universal, en estrecha relación con el proyecto humanista de la modernidad. No obstante las concepciones particulares de la ciudadanía son más frecuentes y en ellas coincide la idea de ciudadanía con la pertenencia a un Estado, o incluso con la adscripción a la ciudad.

6. Unilateral/multilateral:

Desde un enfoque unilateral el término ciudadanía alude a “*un vínculo único y exclusivo entre el individuo y el Estado*” (Pérez Luño, 2002:181). En la actualidad se admite una pluralidad de ciudadanía, superando así el enfoque unilateral para acercarse a una consideración multilateral, en la que no existe un vínculo único y exclusivo con un Estado, sino que entran en juego “*los fenómenos de “supraestatalidad” (supeditación del Estado a organizaciones internacionales) y de “infraestatalidad” (asunción de competencias jurídico-políticas por entes menores que el Estado)*” (Pérez Luño, 2002:181).

Otro aspecto que cobra especial interés en el estudio de Pérez Luño (2002) es la aproximación histórica al uso del concepto que nos ocupa. Desde los análisis realizados por este profesor, la Ilustración representa la época en la que la ciudadanía adquiere un nuevo significado más vinculado a la que hasta el momento hemos denominado dimensión sociocultural. Los artículos políticos de la Enciclopedia de Denis Diderot y Jean Le Rond d'Alambert constituyen aportaciones de gran valor en la reconceptualización del término que nos ocupa. *Entre tales artículos, reviste particular interés a*

los efectos de este estudio, la voz: ciudadano. En ella se define este concepto en términos concisos y rigurosos. Ciudadano: “es el miembro de una sociedad libre compuesta de muchas familias, que participan de los de esa sociedad” (Diderot y d’Alamber, 1751-1765,16) (Pérez Luño, 2002:185).

Desde el citado artículo y desde el dedicado a la voz *súbdito* Pérez Luño (2002) extrae tres grandes principios de la idea de ciudadanía en la modernidad ilustrada:

1. La ciudadanía es una condición de las personas que viven en sociedades libres, donde exista un orden político democrático.
2. La ciudadanía es una condición que tiene su origen en un pacto social, un acuerdo al que llegan libremente las personas para integrarse y participar en una organización política. Por lo tanto la ciudadanía es una condición voluntaria y no impuesta.
3. La ciudadanía adquiere sentido en cuanto garantiza un conjunto de derechos y deberes de aquellos que se han comprometido con el pacto social.

Según Pérez Luño (2002), Immanuel Kant realiza también importantes aportaciones en la delimitación conceptual del término ciudadanía, desde la perspectiva más puramente jurídica, cuando señala que la situación de ciudadano adquiere sentido desde la aceptación previa de los siguientes principios:

1. *La libertad de cada miembro de la sociedad, como hombre.*
2. *La igualdad de él mismo frente a cualquier otro, cómo súbdito.*
3. *La independencia de cada miembro de la comunidad, como ciudadano* (Pérez Luño, 2002:185).

De las aportaciones realizadas por estos grandes pensadores de la historia, y sus consecuentes explicaciones ofrecidas por el profesor Pérez Luño (2002) podemos extraer ideas a favor de la ciudadanía 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 (ECD) (O’Shea, 2003), apoyándose en los diversos informes, estudios y programas que desarrolla el Consejo de Europa en torno a esta temática. El primer concepto con el que nos encontramos es el de ciudadanía, en torno al cual se realiza el siguiente análisis:

“En el Consejo de Europa se es cada vez más consciente de que términos como «ciudadano» y «ciudadanía» no son estables ni admiten una definición única.

En el contexto de la ECD, el término ciudadano puede definirse en términos generales como «una persona que co-existe en una sociedad». Esto no significa que la idea de ciudadano en relación con el Estado Nación ya no es pertinente o aplicable, sino que, como el Estado Nación ha dejado de ser el único centro de autoridad, ha tenido que darse una definición más general del concepto.

Este concepto más extenso de ciudadano y ciudadanía ofrece un posible nuevo modelo para analizar cómo vivimos juntos. Se trata, por tanto, de traspasar los límites de la noción de «Estado Nación» y de adoptar la de «comunidad», que engloba el marco local, nacional, regional e internacional en el que viven las personas.

De acuerdo con esta definición, el concepto de «ciudadano» y «ciudadanía» incluye la idea de «estatus» y «papel». Abarca cuestiones relativas a los derechos y las obligaciones, pero también ideas de igualdad, diversidad y justicia social. Ya no basta con limitar la idea de «ciudadanía» al acto de votar. Debe incluir también el conjunto de acciones ejercidas por una persona que inciden en la vida de la comunidad (local, nacional, regional e internacional) y, como tal, requiere un espacio público en el que las personas pueden actuar juntas” (O’Shea, 2003:7).

Tal y como podemos contemplar y ya hemos comentado anteriormente, el concepto de ciudadanía no es un concepto unívoco, sino que admite diversas definiciones que van siendo matizadas por el contexto y los acontecimientos. Marco (2002) siguiendo a Isabel Stenger (1987) le atribuye al concepto de ciudadanía el calificativo de nómada, *“ya que tiene una larga historia de significados y, para conocer cuál es el que le estamos dando, es importante tener en cuenta dónde y cuándo lo utilizamos”* (Marco, 2002:11).

Otro de las características que marcan este concepto y es resaltada en el análisis realizado por O’Shea (2003) es su doble dimensión jurídica y sociocultural. Cuando hacemos uso del término ciudadanía podemos 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. Gimeno (2003:14) ofrece una definición en la que alude a esta doble dimensión de forma clara, cuando dice: *“La ciudadanía es, además de un status real de todas las personas, una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad (la palabra ciudadano viene de civitas, la ciudad), un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender”*.

Benito (2006) también señala esta doble dimensión, aunque divide en dos la segunda de ellas. Así distingue la ciudadanía que se identifica con la posesión de derechos; la que se define como pertenencia a una comunidad y la que hace alusión a la participación en la vida pública. Desde las perspectivas descritas anteriormente las dos últimas dimensiones formaban un todo que podríamos denominar dimensión sociocultural.

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.

Algunos de los autores que comparten esta concepción determinan un conjunto de exigencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Entre ellos, Benito (2006) señala las siguientes: desear y querer el cambio, creer en él y trabajar por él; conocer las repercusiones de nuestros actos; percibir lo relevante y nombrarlo; comunicación con otros; actuar contando con que no es posible saberlo todo. Mientras que Pérez Serrano (2000) hace alusión a la necesidad de tener posibilidades reales de actuación que requieren a su vez unas mínimas condiciones socioeconómicas; fomentar la participación; propiciar la descentralización de las funciones y de los roles de las tareas políticas.

Si nos detenemos a analizar las exigencias citadas, podemos descubrir que la mayoría de ellas hacen referencia a la dimensión que hemos denominado sociocultural de la ciudadanía, puesto que de nada sirve el reconocimiento legal de una serie de derechos y deberes si no tomamos conciencia de ellos y consecuentemente no nos encontramos con las condiciones necesarias que propicien su ejecución. De este modo la dimensión sociocultural de la ciudadanía cobra vital importancia en cuanto permite el ejercicio de la misma y vela por la convivencia de los que dicen denominarse ciudadanos. Y es precisamente a esta dimensión a la que señalan los planteamientos educativos que posteriormente analizaremos y que apuestan por la educación para la ciudadanía, ya que entienden que en los tiempos que corren es necesario reavivar ese espíritu de vida en comunidad, es necesario favorecer desde la escuela la toma de conciencia de las responsabilidades comunes y de los valores y normas mínimas que garantizan la convivencia.

2.2. CONCEPTO DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Aprender a lo largo de la vida parece ser hoy una necesidad consecuencia de los innumerables cambios a los que debemos hacer frente. Hemos dejado atrás la época en la que la educación era sinónimo de escolarización para dar paso a una educación permanente, un aprendizaje durante toda la vida que abarca no solo la enseñanza formal, sino también la no formal. La educación se ha convertido como dice Ferrández (1996:3) “*en un todo mágico y siempre inacabado*”. La Educación, desde esta dimensión del aprendizaje permanente, cobra protagonismo y se convierte en una pieza clave para el desarrollo de las sociedades actuales.

Atendiendo a las hipótesis planteadas por Rumbo (2006) es posible considerar que el origen de esta nueva forma de entender la educación, en la que destaca la necesidad de aunar bajo un mismo techo la educación formal y la no formal a lo largo de toda la vida, está en la crisis del petróleo surgida a partir de 1973. Es entonces cuando comienzan a surgir voces como la de Iván Illich que apuestan por la muerte de la escuela, porque emerge una nueva realidad que exige un replanteamiento de la educación en su conjunto. Es en este momento cuando cobran sentido los primeros discursos que defienden la necesidad de educar a lo largo de la vida, lo que lleva consigo exigencia de crear relaciones entre el ámbito formal y el no formal.

Ríos (2004) realiza un interesante estudio en el que trata de identificar el concepto de educación permanente y su diferencia con el de educación de adultos a través de las conferencias de la UNESCO desde 1949 hasta 2000. La expresión de aprendizaje a lo largo de toda la vida aparece en 1972 en la conferencia de Tokio, donde por primera vez se entiende la educación de adultos como un subsistema de la educación permanente, cuyo objetivo principal es el desarrollo integral de la persona. Ya en 1976, en la Conferencia General de Nairobi se perfila el concepto de educación de adultos enmarcado en un proyecto global de educación permanente “*que abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos, siendo su principal protagonista el ser humano*” (Ríos, 2004:239).

Posteriormente, en la Conferencia de París (1985) se hace referencia a un solo programa en materia de educación, que servirá de nexo entre la educación formal y no formal al que se denominará “Educación Permanente”. Algunos años después, en Hamburgo (1997) se le atribuye a la educación permanente el calificativo de clave para entrar en el siglo XXI, y se manifiesta la intención de hacer de la educación a lo largo de la vida una realidad más significativa en la vida de todos.

Como se pone de manifiesto en el citado estudio, el concepto de educación permanente ha ido poco a poco definiéndose y al mismo tiempo desligándose de la educación de adultos, hasta llegar a constituirse en una realidad global que abarca la educación a lo largo de la vida.

En 1986 el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) realizó una reflexión sobre el concepto implicado en la expresión “Educación Permanente” y su diferencia con la de “Educación de Adultos”. Fruto de esta reflexión, Ferrández (1996) elabora un interesante cuadro resumen (ver cuadro nº 1) donde se definen los elementos claves de este concepto.

LA EXPRESIÓN EDUCACIÓN PERMANENTE	Y ALGUNAS CONSECUENCIAS
1. Designa un proyecto	1. No es un sistema cerrado
2. Global	2. No sectorizado
3. Encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo	3. Va más allá del sistema educativo y, en consecuencia, más allá de las posibilidades de un Ministerio de Educación
4. En ese proyecto, el hombre es el sujeto de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión	4. Es participativo, descentralizado e incardinado en las demandas sociales reales
5. La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad	5. Es transescolar
6. Debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios	6. Es integral. Abarca todos los campos de la formación, por lo que responsabilizaría a todas las instituciones implicadas y grupos sociales
7. Y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad	7. Vinculación de los proyectos de formación con los proyectos de desarrollo en todos los ámbitos
8. Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo	8. Vinculación de todos los procesos educativos entre si

Cuadro nº 1. Contenidos del concepto “Educación Permanente”
(Ferrández, 1996:7)

Por lo tanto podemos definir el concepto de educación permanente como un proyecto global que abarca el aprendizaje a lo largo de la vida en múltiples facetas, cuyo principal objetivo es contribuir al desarrollo integral de las personas. Sin lugar a dudas la defensa del aprendizaje permanente se hace desde un enfoque optimista según el cual en todas las etapas de la vida es posible adquirir nuevas habilidades, destrezas, actitudes, etc. Es decir que siempre estamos aprendiendo a pesar de nuestros años (OIT, 2000). En

consonancia con esta idea, el profesor Ferrández, basándose en el Libro Blanco de la Educación de Adultos (1986) realiza una interesante propuesta acerca de las cuatro áreas esenciales de la educación permanente. Superando el planteamiento de la Educación de Adultos, el citado autor hace extensiva estas cuatro áreas al aprendizaje a lo largo de la vida, de forma que plantea la necesidad de hacer mayor énfasis en una u otra en función de la etapa educativa, por lo que mantiene vivo ese espíritu optimista que antes mencionábamos. En el gráfico nº 1 se puede observar de forma esquemática el planteamiento descrito.

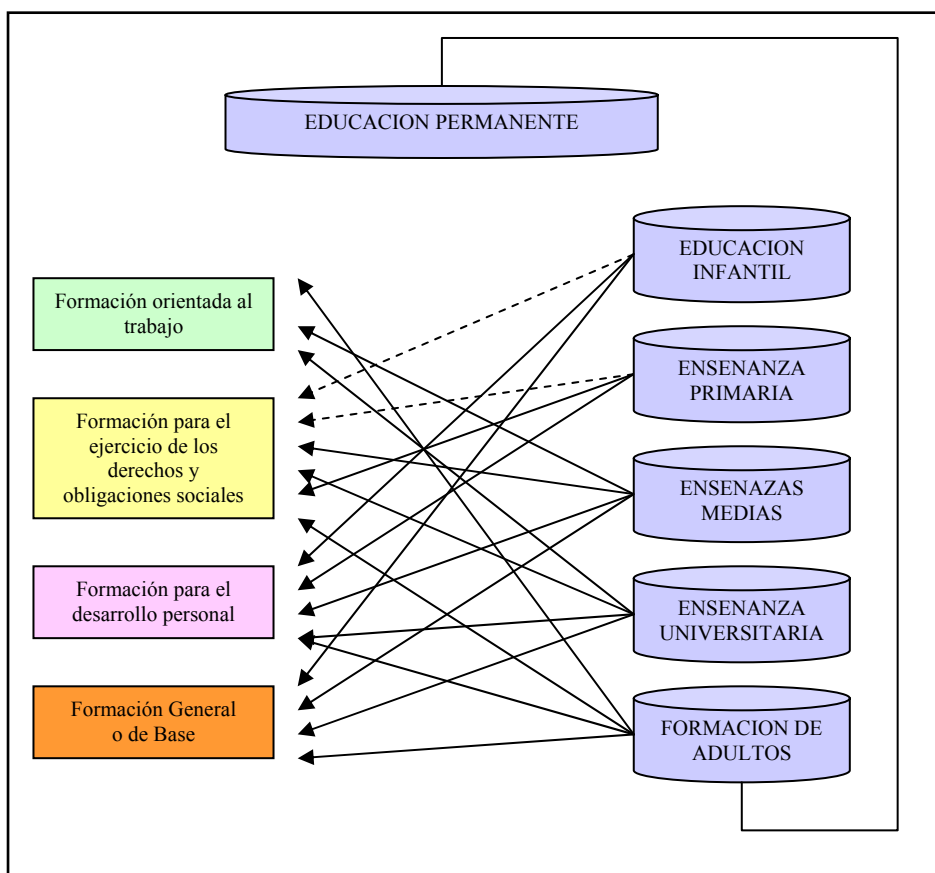


Gráfico nº 1. Áreas de la Educación Permanente (Ferrández, 1996:11)

Si observamos con detenimiento el gráfico nº 1, podemos comprobar como las primeras etapas educativas están más centradas en la formación general o de base y el desarrollo personal, mientras que, tanto la enseñanza universitaria como la formación de adultos, lo hacen en la formación orientada al trabajo y la formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales. Sin embargo, cabe destacar que en las primeras etapas se traza una línea discontinua hacia estas dos últimas áreas, lo que nos permite interpretar, que a pesar de no ser prioritarias en esa etapa educativa debe trabajarse en ellas.

Desde esta perspectiva cobra sentido la formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales, en todas y cada una de las etapas educativas que constituyen la educación permanente, puesto que la socialización, entendida en última instancia como la capacidad de ejercer nuestros derechos y obligaciones en el ámbito social, se constituye en una de las áreas esenciales de la educación a lo largo de la vida.

Este planteamiento debe permitir la combinación de la enseñanza formal y la no formal puesto que ambas cobran sentido en el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, defendemos la idea de que en cada una de las etapas de nuestra vida debemos atender a cada una de las áreas anteriormente descritas por Ferrández (1996), teniendo siempre presente que la intensidad en que pueden ser tratadas está en función de las posibilidades individuales de cada sujeto.

Tomando como punto de partida el concepto de aprendizaje permanente descrito, cobra especial interés hacer mención a algunos proyectos de trabajo que se están desarrollando en nuestro país, y que tienen como objetivo esencial hacer una aportación para lograr que nuestros ciudadanos tengan acceso al aprendizaje a lo largo de la vida. La mayoría de ellos están relacionados con el uso de las TICs, puesto que como afirma Cabero (2004:3) las TICs poseen unos elementos significativos que *“van a influir en la configuración de nuevos entornos y escenarios para la formación:*

- *Ampliación de la oferta formativa.*
- *Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.*
- *Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.*
- *Incremento de las modalidades comunicativas.*
- *Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.*
- *Romper los clásicos escenarios formativos limitados a las instituciones escolares.*
- *Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.*
- *Y facilitar una formación permanente”.*

De este modo, podemos considerarlas como herramientas claves para el desarrollo de las políticas de aprendizaje permanente.

El proyecto ALFIN “Bibliotecas por el aprendizaje permanente”, cuyo origen está en la Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (2006), se propone contribuir desde las bibliotecas al mantenimiento y mejora de los niveles educativos de la población. En su seno nace “Alfinred” como un sitio Web específico sobre alfabetización y

competencias fundamentales, que puede ser usado como centro de recursos y apoyo en el ámbito de la alfabetización informacional. Promovido por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, del Ministerio de Cultura, es un vivo ejemplo de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y del tipo de proyectos que se desarrollan en nuestro país (ALFIN, 2006).

Desde el Gobierno del Principado de Asturias, se pone en marcha la actuación “Aprendizaje permanente en RED” cuyo principal objetivo es promover el Aprendizaje Permanente de las personas adultas de la región, a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para ello, establecen dos líneas de actuación: la realización de talleres formativos para la adquisición de destrezas básicas en el ámbito de las TICs y la creación de un aula mentor (Aprendizaje Permanente en red, 2004).

Dentro de las iniciativas de promoción del Aprendizaje a lo largo de la vida, establecidas y reguladas por el Gobierno Vasco, surge el proyecto In-FormaTzen, en el que participan diversas entidades de la Comarca Donostia Oeste. In-FormaTzen, se define como un espacio para el asesoramiento personalizado on-line o presencial, un sitio Web en el que localizar información actualizada acerca de la oferta formativa de la Comarca Donostia Oeste: centros de formación, cursos, actividades culturales, etc., noticias de prensa sobre la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida, links a sitios Web sobre el aprendizaje permanente, así como diferentes documentos vinculados con esta misma temática (In-formaTzen, 2006). Además de este proyecto, el Gobierno Vasco ha creado Hiru (<http://www.hiru.com/>); portal sobre el aprendizaje permanente, en el que es posible acceder a los siguientes espacios:

- a) Temas: entre los que se encuentran arte, biología, ciencias sociales, cultura vasca, euskera, filosofía, física, geografía, geología, etc. En cada uno de ellos tenemos acceso a noticias de actualidad, reportajes, así como artículos científicos y links a otras direcciones Web de interés.
- b) Vivir mejor: en este espacio podemos localizar información relacionada con nuestra vida diaria, agrupada en las siguientes categorías: actividades de ocio, apoyo escolar, consumo, cuidado de niños y personas mayores, hábitos saludables, medio ambiente, participación social, servicios de la administración.
- c) Ocio y Tiempo libre: desde donde es posible acceder a la oferta cultural del Gobierno Vasco en cine, música y viajes.
- d) Diccionarios: nos ofrece el link a numerosos y variados diccionarios en la red, que van desde diccionarios de sinónimos a traductores y enciclopedias virtuales.
- e) Cursos: espacio en el que encontramos información sobre la iniciativa e-lea para el aprendizaje de idiomas a través de cursos on-line.

Como podemos imaginar, los presentados son solo algunos de los proyectos que actualmente se están llevando a cabo en materia de aprendizaje permanente. De forma paralela a estas iniciativas, la reflexión y el debate en torno a esta temática se dejan ver en la celebración de Congresos, Jornadas y Seminarios, así como en las diversas publicaciones científicas propias del ámbito educativo. De esta forma podemos señalar: el Primer Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Aprendizaje a lo largo de la vida motor de la sociedad del conocimiento, celebrado en Bilbao del 25 al 27 de marzo de 2003; el IV Festival de aprendizaje a lo largo de la vida, que tuvo lugar el 23 de octubre de 2006 en Herencia (Ciudad Real); El Congreso Internacional Aprendizaje a lo largo de la vida, celebrado en Cáceres del 22 al 23 de febrero de 2007 o las III Jornadas IEA “Competencias básicas para el aprendizaje permanente: un nuevo enfoque del proceso didácticos”, organizadas por la Universidad Camilo José Cela los días 25 y 26 de abril de 2007, en Villanueva de la Cañada (Madrid), entre otros. En lo que a revistas educativas se refiere son numerosas las que albergan artículos destinados a la temática que nos ocupa, pero cobran especial interés, el monográfico titulado “Educación no formal” de la Revista de Educación (nº 338) publicada por el Ministerio de Educación y el nº 38 de la Revista Educar (Revista Universitaria de Investigación editada por el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona), que bajo la denominación de “Líneas de investigación en la formación para el trabajo”, establece algunas claves del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con las políticas de empleo actuales.

2.3. EL APRENDIZAJE PERMANENTE COMO FACTOR CLAVE EN LA POLÍTICA EUROPEA

Resulta interesante y consideramos que facilitará la lectura de este apartado, exponer un pequeño esquema (ver gráfico nº 2) en el que quedan recogidos los principales documentos que en él se analizan.

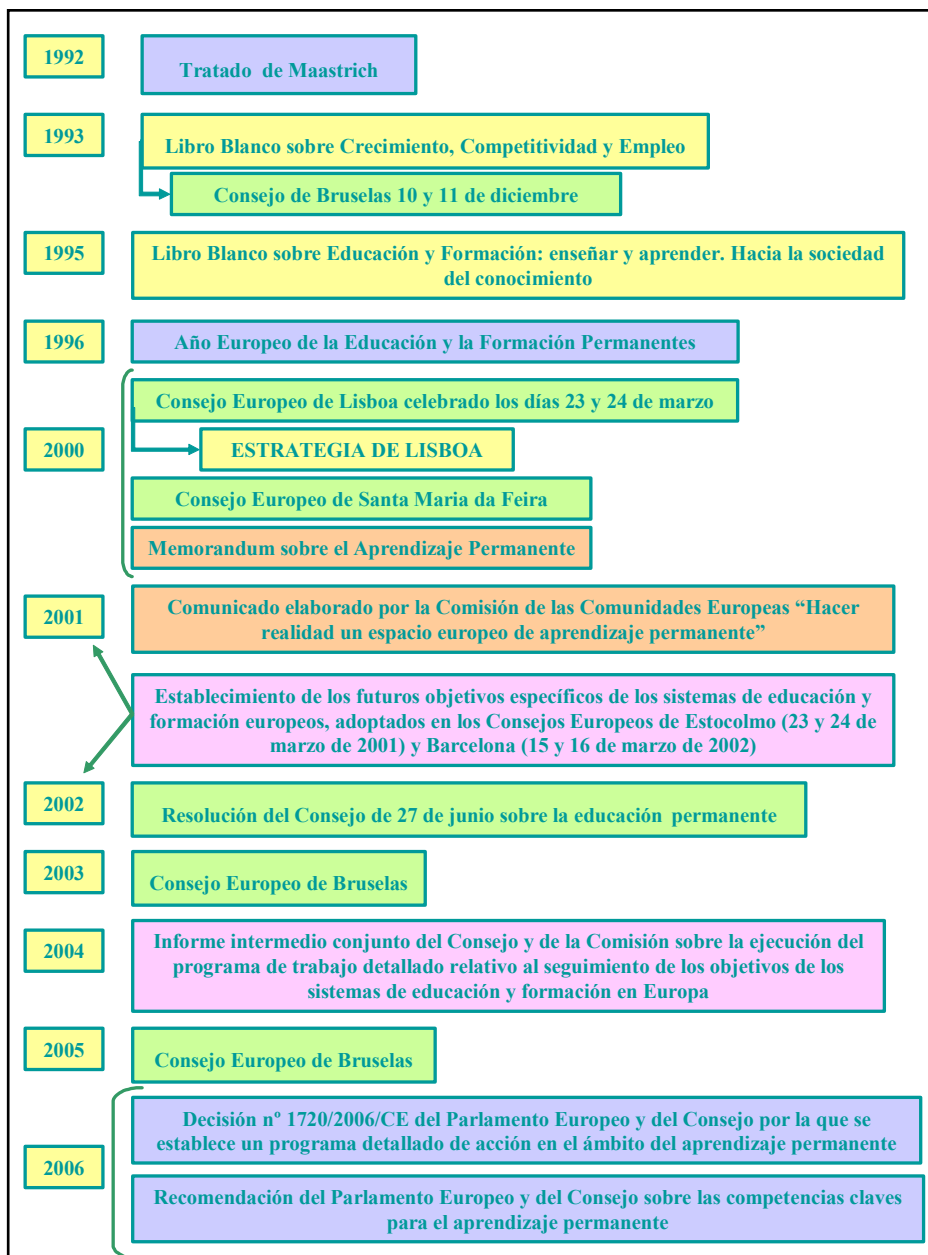


Gráfico nº 2. Documentos analizados en el apartado 2.3.

La Unión Europea desde su origen ha tenido entre sus objetivos atender al desarrollo de una formación de calidad en los estados miembros, por considerarlo como un factor importante en el progreso social y económico. Así, en el Tratado por el que se crea la Unión Europea, firmado en Maastrich el 7 de febrero de 1992, encontramos un título (Titulo VIII) destinado a plantear aspectos relativos a la política social, de educación, de formación profesional y de juventud. Dentro de él, el Capítulo tres está dedicado a "Educación, Formación Profesional y Juventud", con dos importante artículos (126 y 127) que pueden ser considerados como el

germen de las acciones que en este ámbito de actuación se irán desarrollando con posterioridad. El artículo 126 donde se pone de manifiesto la intención de cooperación en materia de formación a fin de mejorar la calidad de los sistemas educativos. Dos son los principales puntos a destacar dentro de este artículo.

El punto primero que dice así:

“La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística” (Diario Oficial de la U.E.,1992).

Y el punto segundo en el que se definen las acciones a desarrollar por la Comunidad con la intención de lograr el propósito descrito (Diario Oficial de la U.E.,1992):

- *Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.*
- *Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.*
- *Promover la cooperación entre los centros docentes.*
- *Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.*
- *Favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos.*
- *Fomentar el desarrollo de la educación a distancia.*

En cuanto al artículo 127, expresa la intención de la Comunidad de contribuir al desarrollo de estrategias y acciones en el ámbito de la formación profesional. De esta forma expone:

“La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación” (Diario Oficial de la U.E.,1992).

A continuación se detallan el conjunto de acciones a desarrollar para la consecución de este propósito (Diario Oficial de la U.E.,1992):

- *Facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales.*
- *Mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral.*
- *Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes.*
- *Estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.*
- *Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.*

La preocupación de la Unión Europea en materia educativa ha ido incrementándose con el paso de los años y entre algunos de los principales documentos que lo ponen de manifiesto podemos citar el *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo* del que el Consejo de Bruselas de los días 10 y 11 de diciembre de 1993 toma nota acerca de la importancia atribuida a la educación y la formación como factores que contribuyen al cambio económico y social. Dos años después, en 1995 y con la intención de afianzar esta idea, la Comisión publica el Libro Blanco sobre Educación y Formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Este mismo año, con fecha de 23 de octubre, el Parlamento y el Consejo dictan la decisión nº 95/2493/CE por la que se declara 1996 como el “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes” (Decisión del Consejo de Europa, 1996). Lo que constituye el primer hito importante que en materia de Aprendizaje Permanente desarrolla la Unión Europea, aunque sin lugar a dudas no es el más trascendente. En la citada decisión se parte de unas consideraciones previas que sirven de justificación a las acciones propuestas, entre las que cobran especial relevancia:

- La consideración de la función que desempeña la educación permanente para garantizar la realización personal, la transmisión de valores como la solidaridad y la tolerancia, la participación en los procesos democráticos de toma de decisiones y la contribución a mejorar las perspectivas de empleo a largo plazo.
- La idea de que el desarrollo de la educación y la formación permanentes pueden de algún modo contribuir a combatir la exclusión social, ofrecer a los jóvenes y a las mujeres mayores perspectivas profesionales, así como a la reducción de las disparidades regionales.

- La visión de la formación continua como una vía abierta al empleo, que favorezca la resolución de determinados problemas sociales.

De este modo el objetivo propuesto para el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes es “*la promoción del desarrollo personal y del sentido de la iniciativa en las personas, su integración en la vida activa y en la sociedad, su participación en el proceso democrático de toma de decisiones y su capacidad para adecuarse al cambio económico, tecnológico y social*” (Decisión del Consejo de Europa, 1996).

Acordes con el citado objetivo se presentan ocho temas centrales sobre los que se desarrollaran las iniciativas y acciones previstas. Estos temas son (Decisión del Consejo de Europa, 1996):

- a) *La importancia de una educación general de alta calidad, abierta a todos sin discriminación alguna, incluyendo la capacidad para aprender por sí mismo, que prepare para la educación y la formación permanentes.*
- b) *El fomento de una formación profesional que culmine en cualificaciones para todos los jóvenes, como condición previa para una transición armoniosa a la vida activa y como base del desarrollo personal posterior, para la readaptación al mercado del trabajo y para conseguir la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.*
- c) *El fomento de la educación y de la formación continuas, como prolongación de la educación escolar y la formación profesional inicial y en relación con las nuevas necesidades existentes en el mundo del trabajo y en la sociedad, al tiempo que se garantiza la calidad y transparencia de dicha educación y de dicha formación.*
- d) *La motivación de las personas para acceder a la educación y a la formación permanentes y el desarrollo de éstas en favor de grupos de personas que hasta ahora apenas se hayan beneficiado o que no se hayan beneficiado nunca de ellas aunque las necesiten especialmente, sobre todo las jóvenes y las mujeres.*
- e) *El fomento de una mayor cooperación entre los centros de educación y formación y los medios económicos, en particular las pequeñas y medianas empresas.*
- f) *La sensibilización de los interlocutores sociales respecto de la importancia de la creación de nuevas posibilidades de educación y formación permanentes y de participación en las mismas en el contexto de la competitividad europea y de un crecimiento económico con elevada capacidad de empleo.*

- g) *La sensibilización de los padres a la importancia de la educación y la formación de los niños y los jóvenes en una perspectiva de aprendizaje permanente, y al papel que ellos pueden desempeñar al respecto.*
- h) *El desarrollo de la dimensión europea de la educación y de la formación iniciales y continuas, el fomento de la comprensión mutua y la movilidad en Europa, así como un espacio europeo para la cooperación en el ámbito educativo; la sensibilización de los ciudadanos europeos a las actividades de la Unión Europea, sobre todo en lo que se refiere al reconocimiento académico y profesional de títulos o diplomas y formaciones según los sistemas de los Estados miembros, así como promoción de las competencias lingüísticas.*

Entre las acciones que se proponen desarrollar en torno a los citados ejes temáticos, se encuentran fundamentalmente la organización de reuniones a escala europea y de estado, campañas informativas y publicitarias a nivel comunitario, así como estudios y sondeos que permitan obtener información acerca de la realidad del aprendizaje permanente en Europa.

El 15 de septiembre de 1999, la Comisión elabora un Informe (COM, 1999) sobre la aplicación, los resultados y la evaluación global del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. En él se exponen los principales logros alcanzados, sobre todo en lo que respecta a la creación de redes de trabajo entre los diferentes países miembros y entre diversas instituciones de carácter no solo educativo, así como la reflexión suscitada en torno a la importancia de continuar desarrollando acciones para potenciar el aprendizaje permanente. Se detallan también los presupuestos de cada uno de los proyectos y actividades realizadas, así como la disparidad de definiciones y concepciones existentes respecto a este concepto.

Parece pues, que a pesar de ser un hecho destacado, la convocatoria de esta celebración, no supuso un cambio brusco en materia de formación y educación, hecho que si se logra con la denominada “Estrategia de Lisboa”, fruto del Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. El nuevo objetivo estratégico fijado para la próxima década, que ha impulsado de forma contundente el aprendizaje permanente consiste en:

“Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con mas y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000a).

Para el logro del citado objetivo, se plantean una serie de estrategias de carácter global entre las que se encuentran la modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social, así como la constitución de un estado activo de bienestar. En el seno de esta línea de acción estratégica la educación y la formación

para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento cobran una gran importancia, ya que se describe bajo este enunciado la necesidad de adaptación de los sistemas de educación y formación europeos a las demandas de la sociedad del conocimiento, para ofrecer así una mejora en el nivel y la calidad del empleo. La formación continua es considerada como “*un componente básico del modelo social europeo*” (Consejo Europeo, 2000a).

Posteriormente en junio de este mismo año, en el Consejo Europeo de Santa Maria da Feira se vuelve a insistir en la necesidad de trabajar en pro del aprendizaje permanente, aspecto éste que queda explícito de la siguiente forma:

“La educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo. Se ha invitado a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos, promover la intervención de los interlocutores sociales, aprovechar todo el potencial de financiación pública y privada y hacer la enseñanza superior más accesible a más personas, en el marco de una estrategia de educación permanente” (Consejo Europeo, 2000b).

Con el objetivo de ir avanzando hacia las metas propuestas en los mencionados Consejos, la Comisión Europea publica en noviembre de 2000, el “Memorandum sobre el aprendizaje permanente”, documento que pretende impulsar un debate a escala europea en torno a este concepto y sus implicaciones. El Memorandum comienza justificando la necesidad de fomentar el aprendizaje permanente, considerándolo como un “*principio director para la oferta de servicios y la participación*” (Memorandum, 2000).

De este modo se argumenta la estrecha relación existente entre el aprendizaje permanente, la promoción de la ciudadanía activa y el fomento de la inserción laboral y la necesidad de dar un enfoque completamente nuevo a la educación y la formación con objeto de adaptarla a los cambios económicos y sociales a los que nos enfrentamos. Por tanto, se reconoce el aprendizaje permanente como un concepto clave en el nuevo enfoque educativo, que “*debe englobar todos los tipos de enseñanzas y aprendizajes*” (Memorandum, 2000).

Tras este discurso, se proponen seis mensajes claves que sirven como guía en el debate sobre este concepto. Cada uno de estos mensajes va acompañado de una serie de preguntas, cuyas respuestas deben contribuir a definir el aprendizaje permanente y sus posibles ámbitos de actuación. Los mensajes claves y los objetivos de los mismos son los que se describen en el cuadro nº 2.

MENSAJE CLAVE	OBJETIVO
Nuevas cualificaciones básicas para todos	<i>Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.</i>
Más inversión en recursos humanos	<i>Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.</i>
La innovación en la enseñanza y el aprendizaje	<i>Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.</i>
Valorar el aprendizaje	<i>Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.</i>
Redefinir la orientación y el asesoramiento	<i>Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.</i>
Acercar el aprendizaje al hogar	<i>Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.</i>

Cuadro nº 2. Mensajes Claves del Memorandum sobre el aprendizaje permanente

Los resultados obtenidos de esta iniciativa, que genera un debate abierto a escala europea, quedan recogidos en el Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas: “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” (COM, 2001a). Uno de los aspectos más destacados que en él aparece, es una definición globalmente aceptada del concepto de aprendizaje permanente, entendido como:

“toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (COM, 2001a).

A la luz de esta definición podemos decir que son cuatro los objetivos esenciales que se le atribuyen al aprendizaje permanente: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad.

En el gráfico nº 3 se representan estos cuatro objetivos y la relación existente entre ellos, en cuanto integrantes claves en el aprendizaje permanente.

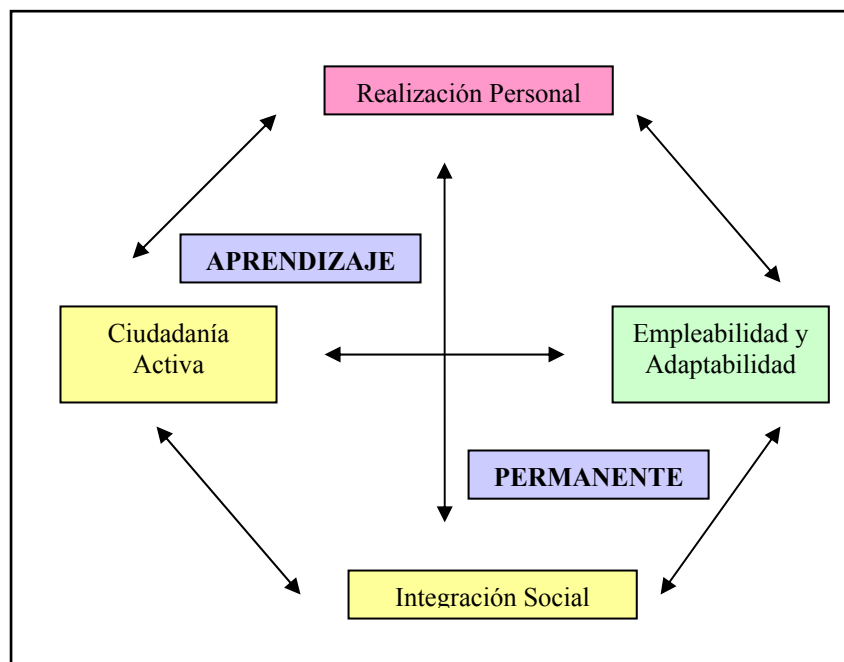


Gráfico nº 3. Objetivos del Aprendizaje Permanente

Además de proporcionar un marco común para definir el concepto de aprendizaje permanente, el citado Comunicado especifica los componentes de estrategias coherentes y globales que favorecen su implementación, con objeto de apoyar la toma de decisiones políticas. Las principales estrategias recogidas, junto con algunos de los aspectos a considerar para su desarrollo, son las que se muestran en el cuadro nº 3.

ESTRATEGIA	ASPECTOS A CONSIDERAR PARA SU DESARROLLO
Trabajar en cooperación en todo el espectro educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los gobiernos deben dar ejemplo de coordinación y coherencia. ▪ Conceder importancia a las corporaciones locales. ▪ Garantizar la participación activa de los interlocutores locales. ▪ Intercambiar ideas y experiencias a escala europea.
Percibir la demanda de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los colectivos más distanciados del aprendizaje. ▪ En los mediadores del aprendizaje. ▪ En los empresarios. ▪ En los alumnos y alumnas potenciales.

ESTRATEGIA	ASPECTOS A CONSIDERAR PARA SU DESARROLLO
Asignar adecuadamente los recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar los índices globales de inversión pública y privada. ▪ Redistribución de los recursos existentes garantizando la transparencia. ▪ Nuevos enfoques de inversión. ▪ Integrar niveles elevados de inversión con estrategias locales. ▪ Integrar nuevas tareas y nuevos cometidos, la contratación y la permanencia del personal en las profesiones de la enseñanza y la formación a todos los niveles.
Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eliminar barreras sociales, geográficas, psicológicas y de otro tipo. ▪ Adaptar los requisitos de ingreso, progreso y reconocimiento en el ámbito formal. ▪ Complementar las medidas generales con medidas específicas, inversión adecuada por parte de los empresarios en su personal. ▪ Reconocer la información, la orientación y el asesoramiento como nexos fundamentales entre las necesidades de aprendizaje y la oferta de enseñanza.
Crear una cultura del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar y recompensar el aprendizaje. ▪ Promover una percepción más positiva del aprendizaje. ▪ Utilizar adecuadamente los fondos específicos. ▪ Promover el papel de los proveedores de información, orientación y asesoramiento. ▪ Dar facilidades para que las empresas se conviertan en organizaciones de aprendizaje. ▪ Estimular a los proveedores de servicios públicos, a los grupos de carácter voluntario y comunitario, a los empresarios y a los sindicatos.
Buscar la excelencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metas ambiciosas de resultados en participación, asignación de recursos, permanencia y resultados del aprendizaje. ▪ Herramientas que aseguren la calidad de la educación formal y no formal. ▪ Evaluación de las propias estrategias. ▪ Seguimiento y revisión periódica de las estrategias.

Cuadro nº 3. Estrategias y consideraciones para su desarrollo (COM, 2001a)

Estrechamente vinculadas a las citadas estrategias, el capítulo tres del Comunicado describe cuales deben ser las prioridades de actuación que contribuyen a cumplir con los objetivos fijados. Se establecen de este modo, seis prioridades, justificadas en función de las demandas recogidas en el debate originado con el Memorandum sobre el aprendizaje permanente.

Las prioridades de actuación señaladas son las que se muestran a continuación:

- Valorización del aprendizaje. Se hace necesario dar un nuevo valor al aprendizaje y establecer nexos de unión entre los diferentes contextos en los que este se desarrolla. Las actuaciones propuestas por la Comisión se dirigen fundamentalmente a garantizar la calidad, flexibilidad e igualdad del aprendizaje formal en los diversos países de la unión, así como a dar un impulso al aprendizaje no formal e informal, favoreciendo el intercambio de experiencias y prácticas.
- Información, orientación y asesoramiento. Los servicios de información, orientación y asesoramiento desempeñan un importante papel en el fomento del aprendizaje permanente, por ello la Comisión se propone como una de sus líneas prioritarias de actuación reforzar la dimensión europea de estos servicios, facilitando la creación de diversas herramientas para poder intercambiar experiencias y ofrecer oportunidades de aprendizaje.
- Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje. Parece un hecho evidente que si avanzamos hacia una sociedad del conocimiento, que quiere tener por bandera ciudadanos con una amplia formación a lo largo de la vida, es preciso invertir en ello. Las respuestas fruto del debate llevado a cabo manifiestan la necesidad de invertir no solo en la educación formal, sino también en la no formal, así como en la formación ofertada desde las empresas. Se hace por lo tanto necesario según lo descrito por la Comisión incrementar los niveles de inversión y hacer estas más transparentes, además de crear incentivos para favorecerla y ponerla al alcance de todos y por último, garantizar la calidad de los resultados y los productos de la inversión.
- Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos. Para crear una cultura de aprendizaje y conocer realmente las necesidades de los ciudadanos, es preciso contar con una amplia oferta formativa y abierta, que no se reduzca a la educación formal, sino que por el contrario se complemente y facilite la conexión de ésta con la educación informal y la no formal. En este sentido la Comisión señala la necesidad de estimular y apoyar las comunidades, ciudades y regiones de aprendizaje, así como la creación de centros locales de aprendizaje. Al mismo tiempo marca como prioritario la estimulación y apoyo al aprendizaje en el lugar de trabajo.

- Competencias básicas. En el ámbito de las competencias básicas, el Comunicado marca dos actuaciones concretas. En primer lugar identificar cuales son realmente estas competencias consideradas básicas que permiten que los ciudadanos continúen su aprendizaje como base para su realización personal, su implicación activa en la sociedad y la empleabilidad y adaptabilidad. Y en segundo lugar, poner estas competencias básicas al alcance de todos y especialmente de los ciudadanos menos favorecidos en la enseñanza escolar, los que la abandonaron prematuramente y los adultos.
- Pedagogía innovadora. Las respuestas ofrecidas en el debate sobre el aprendizaje permanente ponen de manifiesto la necesidad de potenciar el desarrollo de aptitudes y de enseñar a aprender. Para ello es preciso adoptar nuevas metodologías que favorezcan la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado se señala la importancia de la educación en valores para garantizar la cohesión social, así como la adaptación de los sistemas de formación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De este modo las actuaciones que propone la Comisión van dirigidas al fomento de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, con lo que implica en cuanto al nuevo rol desempeñado por profesores, formadores y otros intermediarios del aprendizaje.

Sin lugar a dudas este ha sido un documento clave en el marco del aprendizaje permanente, en cuanto lo convierte en una línea prioritaria de la actuación de la Comunidad Europea en materia de educación. Desde este momento diversos documentos oficiales han insistido en la necesidad de continuar avanzado en la dirección marcada por este informe, para lograr el objetivo propuesto en el Consejo de Lisboa. Así la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente, subraya:

“la educación permanente tiene que comprender el aprendizaje desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. Además, la educación permanente debería ser entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes desde una visión personal, cívica, social o laboral. Finalmente, los principios en este contexto deben ser: el individuo como sujeto del aprendizaje, resaltando la importancia de una auténtica igualdad de oportunidades, y la calidad en el aprendizaje” (Consejo Europeo, 2002).

Al mismo tiempo insiste en la necesidad de continuar trabajando en pro de la iniciativa marcada en el Comunicado *“Hacer realidad un espacio europeo de educación permanente”* e insta a los estados miembros a que desarrollen estrategias globales y coherentes a los objetivos marcados en el

citado documento, incrementando la inversión en el aprendizaje, impulsando la mejora de la formación del profesorado, favoreciendo los procesos de orientación y asesoramiento, así como potenciando la participación en la sociedad del conocimiento de aquellos grupos excluidos.

Otra importante línea de trabajo que merece ser señalada como una destacada contribución a la puesta en práctica de la ya citada “*Estrategia de Lisboa*” y al desarrollo del aprendizaje permanente, es el establecimiento de los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, adoptados en los Consejos Europeos de Estocolmo (23 y 24 de marzo de 2001) y Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002). El Consejo de Educación presentó en el Consejo de marzo de 2001, una decisión sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación, basada en la propuesta emitida por la Comisión de las Comunidades Europeas en enero de ese mismo año. Tres parecen ser los objetivos esenciales:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

A su vez estos tres objetivos estratégicos y amplios, son desglosados en trece objetivos más concretos, en torno a los cuales se coordinan los distintos sistemas educativos de Europa.

Como podemos comprobar, el aprendizaje permanente es la esencia de cada uno de ellos.

El Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002 acoge el Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, elaborado por el Consejo de Educación basado en la propuesta de la Comisión (COM, 2001b). En este programa se presentan las acciones concretas a desarrollar para la consecución de los objetivos propuestos y las medidas de seguimiento que se irán poniendo en marcha para valorar su ejecución. Se convierte así en el principal documento que señala las actuaciones de los sistemas educativos de los países miembros hasta 2010.

Consejos posteriores como el celebrado en Bruselas en marzo de 2003, vuelven a insistir en el papel decisivo de la educación y la formación para lograr convertir a Europa en una verdadera sociedad del conocimiento con las consecuentes repercusiones económicas que esto conlleva y el fortalecimiento de los países miembros. De este modo, se reitera la necesidad de continuar las inversiones en materia de innovación e investigación, fomentar el aprendizaje permanente y la educación a lo largo de la vida y extender las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a toda la sociedad.

En marzo de 2004, se da a conocer el “Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa”, donde vuelve a aparecer como un objetivo prioritario “*lograr que el aprendizaje permanente sea una realidad concreta*”. En este informe se ponen de manifiesto: la necesidad de continuar trabajando en pro de los objetivos definidos siguiendo los pasos marcados en el programa elaborado en 2002 y la conveniencia de elaborar un marco conjunto de competencias básicas, así como de cualificaciones profesionales que faciliten la movilidad de trabajadores y garanticen una mínima cohesión social y un adecuado desarrollo personal de los ciudadanos europeos. Por eso, se insiste en reforzar el papel de los sistemas y servicios de información y orientación, así como en la necesidad de hacer llegar la formación a los sectores más desfavorecidos, a fin de facilitar su inclusión.

De esta forma, es posible observar como desde la entrada en vigor de la “Estrategia de Lisboa”, se han mantenido iniciativas que permiten su puesta en marcha y el logro de sus objetivos, donde el aprendizaje permanente ocupa un lugar preferente. Acorde con esta línea de actuación, en el Consejo Europeo de Bruselas en marzo de 2005, se plantea la reactivación de la estrategia de Lisboa, haciendo un balance de las metas logradas hasta el momento y de las iniciativas que deberían emprenderse a fin de alcanzar las que aún están en camino.

Y es finalmente en el año 2006 cuando se le vuelve a dar un gran impulso al aprendizaje permanente, a través de la elaboración y puesta en marcha de las iniciativas recogidas en dos importantes documentos:

- La Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.
- La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente.

En el primero de ellos, cuyo calendario de aplicación previsto es el periodo comprendido entre 2007 y 2013, se plantea como objetivo general:

“Contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se

conviertan en una referencia de calidad mundial” (Diario Oficial de la U. E., 2006a).

Y como objetivos específicos los que se muestran a continuación:

- a. *Contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad y promover elevados niveles de calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas en ese ámbito;*
- b. *Apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente;*
- c. *Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de obtener un aprendizaje permanente disponibles en los Estados miembros;*
- d. *Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal;*
- e. *Ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento de un espíritu empresarial;*
- f. *Favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos, independientemente de su nivel socioeconómico;*
- g. *Promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística;*
- h. *Apoyar el desarrollo, en el ámbito del aprendizaje permanente, de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TIC;*
- i. *Reforzar la capacidad del aprendizaje permanente para crear un sentimiento de ciudadanía europea, basado en la comprensión y en el respeto de los derechos humanos y de la democracia, y fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y otras culturas;*
- j. *Promover la cooperación en materia de garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación en Europa;*
- k. *Estimular el mejor aprovechamiento de los resultados y productos y procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el programa de aprendizaje permanente, a fin de mejorar la calidad de la educación y la formación (Diario Oficial de la U. E.,2006a).*

Dos de los citados objetivos (d, i) marcan estrechamente la relación entre aprendizaje permanente y el desarrollo de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades, la garantía de diálogo intercultural y en definitiva el fomento del respeto a la diversidad étnica y cultural de nuestra sociedad, bajo el reconocimiento de los derechos y deberes de todos por igual, como miembros de una misma comunidad en la que impera la democracia y la tolerancia.

A fin de facilitar el entendimiento e interpretación del programa, en el artículo 2 del mismo, se definen una multitud de conceptos empleados a lo largo del documento. Conviene señalar que en último lugar encontramos “aprendizaje permanente”, definido como *“todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral. Incluye la prestación de servicios de asesoramiento y orientación”* (Diario Oficial de la U.E., 2006a).

Partiendo de este concepto se describen los diversos programas y subprogramas que se van a desarrollar a fin de alcanzar el aprendizaje permanente de los ciudadanos europeos. Así encontramos subprogramas sectoriales, dirigidos a las distintas etapas que componen nuestro sistema educativo y otro de carácter transversal, como podemos apreciar en el cuadro nº 4.

Como podemos apreciar los beneficiarios de los programas descritos abarcan todas las etapas educativas y facetas de la vida, ya que cubren desde alumnos, estudiantes de cualquier edad, personas presentes en el mercado de trabajo, hasta profesores y personal dedicado a la formación, centros u organizaciones que ofrezcan posibilidades de aprendizaje permanente, empresas, organismos que presten servicios de orientación, asesoramiento e información, asociaciones y centros de investigación.

PROGRAMA	ETAPA/ÁMBITO
Comenius	Educación Preescolar y Escolar
Erasmus	Educación Superior formal y Educación y Formación Profesional de nivel terciario
Leonardo da Vinci	Educación y Formación Profesional
Grundtving	Educación de Adultos
Transversal, con cuatro actividades claves: <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación política e innovación en materia de aprendizaje permanente; - Fomento del aprendizaje de lenguas; - Desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TIC, en el ámbito del aprendizaje permanente; - Difusión y aprovechamiento de los resultados de actividades subvencionadas al amparo del programa y de anteriores programas afines, así como intercambio de buenas prácticas 	Transversal
Jean Monnet	Apoyo a centros y actividades en el ámbito de la integración europea

Cuadro nº 4. Subprogramas sectoriales (Diario Oficial de la U. E., 2006a)

Otro de los aspectos a destacar del citado programa, son el conjunto de acciones comunitarias que se proponen a fin de lograr los objetivos descritos con anterioridad (Diario Oficial de la U. E., 2006a):

- a. *Movilidad de las personas que participan en el aprendizaje permanente;*
- b. *Asociaciones bilaterales y multilaterales;*
- c. *Proyectos multilaterales especialmente encaminados a fomentar la calidad de los sistemas de educación y formación mediante la transferencia transnacional de innovación;*
- d. *Proyectos unilaterales y nacionales;*

- e. *Proyectos y redes multilaterales;*
- f. *Observación y análisis de políticas y sistemas en el ámbito del aprendizaje permanente, elaboración y mejora periódica de material de referencia, incluidos encuestas, estadísticas, análisis e indicadores, medidas para apoyar la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones y de los estudios previos y medidas para apoyar la cooperación en materia de garantía de la calidad;*
- g. *Subvenciones de funcionamiento para sufragar determinados costes de funcionamiento y administrativos de las instituciones y asociaciones que actúan en el ámbito cubierto por el programa de aprendizaje permanente;*
- h. *Otras iniciativas destinadas a fomentar los objetivos del programa de aprendizaje permanente («las medidas de acompañamiento»).*

Para poder hacer efectivo todo el proyecto de trabajo comentado, la Comisión será la responsable de la realización de las acciones comunitarias y cada uno de los Estados miembros deberá adoptar las medidas necesarias para el funcionamiento eficaz del programa en su ámbito territorial, designando alguna estructura adecuada para la gestión coordinada de las tareas previstas.

El segundo de los documentos a destacar, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente, es sin lugar a dudas un documento esencial que marca definitivamente el camino a seguir en materia de aprendizaje permanente.

Como hemos podido comprobar a través del recorrido histórico realizado por las actuaciones y documentos emanados desde el Consejo de la Unión Europea, el Parlamento, el Consejo de Educación o la Comisión de Comunidades, se insiste de forma notable en la necesidad de establecer unas competencias que fueran consideradas básicas para el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida y garantizaran la igualdad de oportunidades, así como la dotación de las estrategias precisas para hacer frente a un mundo en continuo cambio. Es a esta demanda a la que pretende dar respuesta la recomendación emitida el 18 de diciembre de 2006 y así lo expresa cuando afirma que el desarrollo de estas competencias deben servir como instrumento de referencia para garantizar que:

- 1. *Se vele porque la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral;*

2. *Se vele porque se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo;*
3. *Los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias;*
4. *Se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos;*
5. *La coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas (Diario Oficial de la U. E., 2006b).*

De forma más concreta se establecen cuatro objetivos, como intenciones perseguidas con el establecimiento de este marco de referencia común:

1. Determinar y definir cuales son las competencias consideradas claves para lograr la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad actual. Todos ellos elementos definitorios del aprendizaje permanente, según la definición acordada en el documento “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”.
2. Apoyar las iniciativas de los Estados miembros cuyos objetivos sean garantizar el desarrollo de las consideradas competencias claves tanto en la formación inicial, como en los jóvenes y en los adultos.
3. Dotar a los responsables de las políticas educativas de los diferentes Estados miembros de un marco de referencia común.
4. Facilitar un marco para actuaciones comunitarias, tanto en lo referente al programa de trabajo “Educación y Formación 2010” como en otros posibles.

Aclarada la intención de este comunicado, se proporciona una definición de competencias claves, términos con los que se designa a la “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, necesarias para la realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

En el cuadro nº 5 quedan recogidas las ocho competencias consideradas como claves para el aprendizaje permanente.

COMPETENCIAS CLAVES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE
1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales

Cuadro nº 5. Competencias claves para el Aprendizaje Permanente (Diario Oficial de la U. E., 2006b)

Para cada una de ellas se ofrece una definición, así como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes con las que se relaciona. Todo ello será analizado con mayor detalle en el capítulo 4.

Durante el transcurso de todo el proceso descrito mediante la documentación oficial publicada por la Unión Europea, se han realizado estudios y se han puesto en marcha programas con el fin de alcanzar los objetivos planteados en la tan mencionada “Estrategia de Lisboa”. Ofreceremos a continuación las reseñas de algunos de ellos, por su grado de implicación en la política educativa comunitaria y por los beneficios aportados.

Eurydice ha realizado diversas publicaciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. La primera de ellas sale a la luz en 2000 y es un informe titulado “Aprender a lo largo de la vida: la contribución de los sistemas educativos de los Estados Miembros de la Unión Europea” (Eurydice, 2000). Este informe está centrado en la descripción de las características y la evolución histórica que el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida había tenido hasta el momento, además de examinar las principales iniciativas que los países miembros han emprendido en esta materia. Un año

más tarde, en mayo de 2001, Eurydice con la colaboración de Cedefop, aborda otro nuevo estudio que bajo el título “Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa” (Eurydice, 2001) tiene por objetivo definir las diferentes iniciativas que a nivel europeo y nacional promueven el aprendizaje a lo largo de la vida, atendiendo a los seis mensajes claves del Memorandum (2000). En este estudio para cada uno de los mensajes claves se señalan proyectos realizados a nivel europeo, así como otros desarrollados en el ámbito nacional, describiendo sus principales características, ventajas y ámbitos de actuación. Entre algunos de ellos podemos destacar los que se recogen en el cuadro nº 6. En 2007, Eurydice publica otros estudios, como:

- La educación no profesional de adultos en Europa. Resumen de la información nacional de la Eurybase (Eurydice, 2007a).
- Las estructuras de educación, formación profesional y sistemas de educación para adultos en Europa (Eurydice, 2007b).

PROYECTOS E INICIATIVAS
Iniciativas europeas dirigidas a potenciar el uso de las TIC como las iniciativas e-learning y Netd@ys Europe o el proyecto Career-Space en el que colaboran siete grandes compañías de telecomunicaciones en Europa: IBM Europe, Nokia Telecommunications, Philips Semiconductors, Thomson CSF, Siemens AG, Microsoft Europe, y British Telecommunications Plc.
Inversión de al menos 12 mil millones de euros del presupuesto del Fondo Social Europeo para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida en el período comprendido entre 2000 y 2006.
Puesta en marcha de la Red Temática sobre la Formación del Profesorado (RTFP).
Iniciativas y proyectos piloto relacionados con la orientación y la red de información a través de los programas Socrates, Leonardo da Vinci y Juventud y la iniciativa Equa.

Cuadro nº 6. Proyecto e Iniciativas (Eurydice, 2001)

Además de las actuaciones descritas en los citados estudios, resulta de interés hacer referencia a algunas asociaciones o centros de investigación que han sido creados con el objetivo de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida. En esta línea encontramos:

a) Asociación europea de Autoridades Regionales y Locales para el Aprendizaje a lo largo de la Vida (E.A.R.L.A.L.L, 2001), creada en 2001 a iniciativa de la Región de Toscana, cuenta con un total de 19 autoridades regionales y locales. Su finalidad es tener un peso específico propio en la política educativa europea y cooperar en proyectos relacionados con el

aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dispone de una dirección Web: <http://www.earlall.eu/page.asp?n=home> en la que es posible consultar información relativa a sus miembros, sus objetivos, los eventos que organizan, los proyectos que desarrollan, etc. Entre estos últimos podemos destacar:

- PREVALET – Policies for Regional Valorisation of Education and Training/Políticas para la Valorización Regional del la Educación y la Formación (Leonardo da Vinci). Las regiones participantes son: Gales (Reino Unido), Vejle (Dinamarca), Västra Götaland (Suecia), Vidin (Bulgaria), País Vasco, Toscana (Italia) y Andalucía. Todas ellas desde el 1-10-2005 y hasta el 31-06-2007, se proponen definir un modelo que pueda dar más calidad a las políticas educativas desarrolladas, basándose en la experiencia de otras regiones y transfiriendo alguna medida que contribuya a este fin. Los dos campos elegidos para el análisis y posible transferencia de medidas que ya están funcionando en otras regiones son: el abandono escolar temprano y el fracaso escolar, así como la educación no formal de adultos.
- THE DIFFERENCES GAME – (Igualdad de Género) Proyecto en el que participaron: Vidin (Bulgaria), Toscana (Italia), WOW (Mujeres Trabajadoras Onlus, Italia) y Andalucía, desde el 1-12-2005 hasta el 31-10-2006, con el objetivo de estimular a los hombres a promover la igualdad de género, propiciando cambios en su papel hacia una participación más activa e igualitaria en la vida familiar. Se ha utilizado como instrumento de trabajo para detectar los roles tradicionales masculinos un juego de simulación llamado “Juego de las Diferencias”. Como producto final del proyecto se ha elaborado un formato radiofónico sobre los resultados de este juego.
- EUREVINQ – Certificated Qualification in the European Wine Sector/Cualificación Certificada en el Sector Europeo del Vino (Leonardo da Vinci). Renania del Palatinado (Alemania), Vidin (Bulgaria), Bretaña (Francia), Toscana (Italia), Madona (Letonia) y Andalucía (España), son las regiones participantes, junto con un socio de Polonia y otro de Hungría, más Suecia, que solamente desempeña el rol de observador. El proyecto da comienzo el 1-10-2006 y no finalizará hasta el 3-09-2008, período en el que se pretende desarrollar y probar una formación curricular en el sector vitivinícola, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. La finalización del proyecto tiene previsto entre otros resultados la elaboración de un “manual para el profesional europeo del vino”.

b) Centro para la Investigación y el Desarrollo del Aprendizaje Adulto y a lo largo de la vida. “Centre for Research and Development in Adult and Lifelong Learning” (CRADALL, 2007), surgido en el seno del Departamento de Educación Continua y de Adultos “Department of Adult

and Continuing Education” (DACE), de la Facultad de Educación de la Universidad de Glasgow, es otra entidad creada para apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyas principales líneas de actuación están centradas en la justicia y la inclusión social y la reducción de la pobreza, de ahí el desempeño de numerosas investigaciones en países en vías de desarrollo. Este centro dispone de un sitio Web (<http://www.gla.ac.uk/centres/cradall/index.shtml>) en el que están recogidas las investigaciones y publicaciones que han realizado a lo largo de su trayectoria, así como la metodología de trabajo que desarrollan y otros recursos de interés en relación con la temática que nos ocupa. Un aspecto a destacar de las investigaciones que desde esta entidad se promueven es el vínculo con las competencias sociales y cívicas anteriormente descrita.

c) Finalmente, resulta de gran interés la creación de portales o páginas web dedicadas al aprendizaje a lo largo de la vida, entre ellos podemos señalar:

- PLOTEUS. Portal on Learning Opportunities throughout the European Space (POTEUS, 2002). El portal sobre oportunidades de aprendizaje en todo el espacio europeo (<http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>) fue creado en 2002 y en él se puede encontrar toda la información sobre las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida en Europa, dividida en cuatro secciones (ver cuadro nº 7).

SECCIONES DE PLOTEUS
Oportunidades de aprendizaje y posibilidades de formación disponibles en la Unión Europea. Sección con múltiples enlaces a páginas web de universidades e instituciones de enseñanza superior, bases de datos de centros escolares y de formación profesional, así como de cursos de educación de adultos.
Sistema de educación y formación. Desde esta sección podemos localizar descripciones y explicaciones sobre los diferentes sistemas educativos de los países europeos.
Programas de intercambio y becas (Erasmus, Leonardo da Vinci, Sócrates, Tempus) disponibles en los países europeos. Información relativa a los trámites de solicitud, teléfonos de contacto, etc, se encuentran en este espacio.
Todo lo que necesita saber cuando se traslada a vivir en el extranjero, en otro país europeo: coste de la vida, gastos de educación, cómo encontrar alojamiento, el marco legal y otra información general para los países europeos.

Cuadro nº 7. Secciones de PLOTEUS (2002)

Su objetivo principal es facilitar la navegación entre los diversos recursos existentes que proporcionan información sobre oportunidades de aprendizaje. La labor de identificar y clasificar estos recursos informativos la llevan a cabo los Centros Nacionales de Recursos para la Orientación

Profesional, que forman una red europea, “Euroguidance”, financiada por el programa Leonardo da Vinci y por las autoridades nacionales (PLOTEUS).

- El portal de Educación Permanente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Portal Educación Permanente, 2007), en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente/, es una plataforma en la que se aúnan las principales actuaciones desarrolladas por esta comunidad, junto con documentación relativa a los programas europeos, recursos de interés, foros y otras herramientas al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida. En el citado portal podemos acceder a distintas modalidades de aprendizaje puestas al servicio de quienes se encuentran con la dificultad de conciliar empleo, familia y estudio (ver cuadro nº 8).

PRINCIPALES ESPACIOS DEL PORTAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE EN ANDALUCÍA
Espacio para la educación secundaria de adultos
Espacio para la formación profesional a distancia, en el que se ofrece una amplia información sobre esta modalidad de estudio y los diversos módulos o ciclos que se pueden cursar.
Espacio para la educación semipresencial.
Espacio para la Educación no formal desde el que es posible consultar la oferta formativa ofrecida por Andalucía, así como acceder al portal de la Educación no formal de Andalucía.
Link al sitio web del curso Emprender en Europa, un programa educativo dirigido al alumnado de los Centros y Secciones de Educación Permanente como Plan Educativo no Formal. Consiste en un curso <i>on line</i> , producto del proyecto piloto Leonardo da Vinci “Emprender en Europa”, en el que han intervenido nueve socios de siete países europeos.
Link a la dirección web del curso That's English!, un programa de educación a distancia para aprender inglés, creado, dirigido y supervisado por el Ministerio de Educación y Cultura, de acuerdo con el currículo de Escuelas Oficiales de Idiomas. Este curso es el primero de la oferta de Enseñanza Oficial de Idiomas a Distancia y en el sitio web del mismo encontramos todas las herramientas necesarias para llevarlo a la práctica, ya que tenemos acceso al material didáctico completo, orientaciones de estudio y otros recursos que facilitan su desarrollo.

Cuadro nº 8. Principales espacios del Portal de Educación Permanente de Andalucía (2007)

A modo de conclusión, podemos afirmar que el aprendizaje permanente abarca una amplia gama de capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para hacer frente a la realidad actual, garantizando la

realización personal y la integración en la vida social. Este último aspecto cobra especial relevancia ya que como hemos podido observar una de las competencias claves, concretamente la número seis, hace alusión a la necesidad de desarrollar habilidades sociales y cívicas que garanticen el bienestar de la sociedad y permitan la convivencia entre sus ciudadanos. Bajo esta denominación se agrupan capacidades más relacionadas con las habilidades y estrategias sociales, de comunicación y entendimiento, de superación de prejuicios, de lucha por la igualdad, de preocupación por el bienestar individual y comunitario, etc. Con otras más en la línea de la participación e implicación en la vida comunitaria que parten del conocimiento de conceptos claves como democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos civiles, etc. y se apoyan más en la necesidad de mantener una actitud reflexiva y crítica, que nos lleve al compromiso con la sociedad en su conjunto, a participar en la toma de decisiones y en definitiva, a comprender que, solo con el esfuerzo compartido de todos los ciudadanos lograremos alcanzar una Europa más justa e igualitaria.

El análisis de los diversos documentos emitidos por la Unión Europea, nos ha brindado la oportunidad de corroborar como el aprendizaje permanente es una meta fundamental para lograr el desarrollo social, así como nos ha permitido comprobar la estrecha relación que existe entre este concepto y la implicación en la vida social, la participación activa, la igualdad de derechos, en definitiva los ámbitos esenciales de la denominada educación para la ciudadanía. Por ello encontramos en el aprendizaje permanente la base fundamental para apoyar la necesidad de educar para la ciudadanía.

Si a nivel europeo se han presentado ocho competencias claves y una de ellas hace alusión a las habilidades sociales y cívicas, debemos plantearnos la educación en este ámbito como una contribución al desarrollo de políticas de aprendizaje permanente que garanticen el bienestar de los ciudadanos y velen por sus derechos, al tiempo que les hagan tomar conciencia de sus deberes y de la necesidad de participar en la toma de decisiones para el futuro de la sociedad.

En este sentido conviene resaltar que no solo se hace referencia a estas habilidades, destrezas y conocimientos en la competencia seis, sino que en el resto de ellas es posible encontrar claras alusiones a la necesidad de velar por el bienestar de la sociedad, de tomar conciencia de nuestras responsabilidades como ciudadanos, de mantener actitudes que velen por la igualdad de derechos, etc. En el cuadro nº 9 se ofrecen algunos fragmentos extraídos del documento sobre las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de aprendizaje permanente, que dejan buena muestra de lo mencionado.

Competencia Clave	Fragmento textual
Comunicación en la lengua materna	<p><i>“Una actitud positiva con respecto a la comunicación en la lengua materna entraña la disposición al diálogo crítico y constructivo, la apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad de dominarlas, y el interés por la interacción con otras personas. Ello implica ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas y la necesidad de comprender y utilizar la lengua de manera positiva y socialmente responsable”</i> (Diario Oficial de la U.E., 2006b).</p>
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<p><i>“Las competencias científica y tecnológica entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano”.</i></p> <p><i>“una actitud de juicio y curiosidad críticos, un interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y la sostenibilidad, en particular por lo que se refiere al progreso científico y tecnológico en relación con uno mismo, con la familia, con la comunidad y con los problemas globales”</i> (Diario Oficial de la U.E., 2006b).</p>
Competencia digital	<p><i>“una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales”</i> (Diario Oficial de la U.E., 2006b).</p>

Cuadro nº 9. Fragmentos textuales del Documento emitido por el Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias claves del aprendizaje permanente en relación con la educación para la ciudadanía

Los planteamientos de la Unión Europea en materia de aprendizaje permanente, pueden considerarse coincidentes con la propuesta realizada por Ferrández (1996). Según el citado autor cuatro son las grandes áreas o ámbitos de actuación propios de la educación permanente:

- Formación orientada al trabajo.
- Formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales.
- Formación para el desarrollo personal.
- Formación General o de Base.

Si agrupamos las competencias claves para el aprendizaje permanente descritas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, del modo que se detalla a continuación, podremos comprender la coincidencia señalada:

1. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
2. Competencias sociales y cívicas / Conciencia y expresión culturales.
3. Temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación de riesgo, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos.
4. Comunicación en la lengua materna/ Comunicación en lenguas extranjeras/ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología/ Competencia digital/ Aprender a aprender.

De este modo, cuando aludimos al sentido de iniciativa y espíritu de empresa estamos haciendo referencia a una formación orientada al trabajo, que cobra sentido conforme el sujeto va adquiriendo autonomía y responsabilidad.

La formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales, podría identificarse con las competencias sociales y cívicas, así como con la conciencia y expresión culturales, ya descritas en apartados anteriores.

En el planteamiento de Ferrández (1996) existe un ámbito o área de actuación denominado formación para el desarrollo personal, que aunque no es posible encontrar su paralelismo con ninguna de las competencias claves, si cabe hacerlo con una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en todas y cada una de las competencias. Analizando estos temas, podemos comprobar que se trata de aspectos que propician el desarrollo personal y que sin duda condicionan el desarrollo del resto de competencias. Así el pensamiento crítico, la capacidad de toma de decisiones, la gestión de los sentimientos, no son más que elementos que van configurando nuestra identidad y nuestro desarrollo como personas.

Finalmente, en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, existen cinco competencias propias de la que podemos denominar como formación general o de base, competencias que suelen irse desarrollando a lo largo de la educación obligatoria y que adquieren mayor nivel de dificultad conforme vamos

avanzando en las etapas educativas propias de la enseñanza institucionalizada.

A modo de resumen presentamos a continuación el cuadro nº 10 donde aparece reflejado el paralelismo entre los dos planteamientos descritos:

Planteamiento de Ferrández (1996)	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias claves para el aprendizaje permanente
Formación orientada al trabajo	Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
Formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales	Competencias sociales y cívicas Conciencia y expresión culturales
Formación para el desarrollo personal	Temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias claves: Pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación de riesgo, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos
Formación general o de base	Comunicación en la lengua materna Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología Comunicación en lenguas extranjeras Competencia digital Aprender a aprender

Cuadro nº 10. Comparativa planteamientos Ferrández (1996) y Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006

Esta comparativa nos permite tomar conciencia de que entre los ámbitos o áreas propias del aprendizaje permanente, la formación relativa al ejercicio de la ciudadanía, que hace posible la vida en sociedad es de vital importancia y debe ser desarrollada a lo largo de la vida abarcando todas las etapas propias del desarrollo del ser humano.

Por lo tanto, nuestro estudio cobra sentido, en cuanto adopta como temática central la formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales o las denominadas competencias sociales y cívicas, junto con la conciencia y expresión culturales, claves para garantizar el

desarrollo social, la conciencia de los derechos y deberes propios del ciudadano, la aceptación de un conjunto de valores y normas necesarias para garantizar la convivencia, así como, en palabras de Bolívar (2003:35) “*la capacitación para hacer frente a problemas sociales actuales y futuros*”.

Así pues, entenderemos la educación para la ciudadanía como una denominación diferente que alude a las ya mencionadas competencias sociales y cívicas, es decir, como una competencia clave del aprendizaje permanente, que de acuerdo a la propuesta de Ferrández (1996) debe ser tratada a lo largo de la vida, poniendo mayor énfasis en unas etapas que en otras, según las necesidades propias de la edad de los sujetos.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS Y ACCIONES EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Las políticas educativas desarrolladas en Europa, así como las que rigen el Sistema Educativo de nuestro país, constituyen uno de los aspectos esenciales de este capítulo. Así pues, el primero de los apartados estará destinado a ello, con el fin de ofrecer una panorámica general acerca de la concepción de la Educación para la Ciudadanía a nivel Europeo y nacional. Posteriormente centraremos nuestra atención en las actuaciones emprendidas desde la Comunidad Autónoma de Andalucía, realizando un amplio recorrido por todas aquellas iniciativas puestas en marcha y que están ofreciendo objetivos y contenidos de la Educación para la Ciudadanía.

3.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS: EL MARCO EUROPEO

Abordaremos a lo largo de este apartado las políticas educativas europeas que favorecen el desarrollo de una ciudadanía democrática. El objetivo que perseguimos es comprender el modo en que actualmente está siendo interpretada e impulsada la Educación para la Ciudadanía desde la Unión Europea.

Como hemos podido comprobar hasta el momento, la Educación para la Ciudadanía cobra sentido en el marco de las políticas educativas europeas que apuestan por el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, como herramienta clave para la consecución de los objetivos planteados en la “*Estrategia de Lisboa*”. Sin embargo, centrar nuestra atención en el ámbito concreto de la Educación para la Ciudadanía en Europa requiere prestar una significativa mirada al Consejo de Europa.

Creado el 5 de mayo de 1949, el Consejo de Europa, es una organización internacional con sede en Estrasburgo, cuya misión principal es promover la democracia, proteger los derechos humanos y el estado de derecho. Así, entre sus principales objetivos encontramos:

- *Defender los derechos humanos, la democracia pluralista y la preeminencia del derecho.*
- *Favorecer la toma de conciencia y el desarrollo de la identidad cultural de Europa así como de su diversidad.*
- *Buscar soluciones comunes a los problemas a los que se enfrenta la sociedad, tales como discriminación hacia las minorías, xenofobia, intolerancia, bioética y clonación, el terrorismo, tráfico de los seres humanos, delincuencia organizada y corrupción, ciber-criminalidad, violencia hacia los niños.*
- *Desarrollar la estabilidad democrática en Europa acompañando las reformas políticas, legislativas y constitucionales (Web del Consejo de Europa).*

Desde el Consejo de Europa la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) es entendida como el conjunto de prácticas y actividades cuyo objetivo es preparar a jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática y en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

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 de 1997, lanzaron oficialmente el proyecto de “*Educación para la Ciudadanía Democrática*”, al considerar la relevancia de esta temática en la consecución de sus objetivos definatorios.

El proyecto está dirigido por la División de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Directorio de Educación) con la

participación de otros sectores del Consejo de Europa y se ha venido desarrollando en las siguientes fases:

- Primera, de 1997 a 2000.
- Segunda, de 2001 a 2004.
- 2005, Año de la Ciudadanía a través de la Educación.
- Tercera, de 2006 a 2009 (Puig, Domene y Morales, 2010).

Describiremos a continuación cada una de ellas, destacando sus principales características y logros.

Primera fase (1997-2000):

En su primera fase fue concebido como un proyecto exploratorio, desde la perspectiva del aprendizaje global y a lo largo de la vida. Durante esta fase los objetivos principales fueron:

- Explorar y desarrollar las definiciones de educación para la ciudadanía democrática.
- Identificar las habilidades necesarias y capacidades para practicar la ciudadanía democrática activa.
- Iniciar la discusión sobre como enseñar estas habilidades.

Para alcanzar los citados objetivos se decidió crear tres subgrupos, a fin de que cada uno de ellos asumiera sus propias áreas de responsabilidad:

Subgrupo A: Centrado en la definición de conceptos y en los significados de la ciudadanía democrática.

Subgrupo B: Centrado en las estrategias para la práctica de la ciudadanía democrática.

Subgrupo C: Centrado en la formación y los sistemas de apoyos necesarios en Educación para la Ciudadanía Democrática.

Desde este momento el Consejo de Europa comienza un largo camino en el que pretendiendo establecer estrechos nexos de unión entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la acción, se compromete a promover la ciudadanía democrática en el ámbito educativo.

El 7 de mayo de 1999 con motivo del 50 aniversario del Consejo de Europa, se proclama la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, desde la defensa de los derechos y responsabilidades del ciudadano (Consejo de Europa, 1999). En ella la Educación para la Ciudadanía Democrática es definida bajo los siguientes parámetros esenciales:

- *Constituye una experiencia de aprendizaje a lo largo de la vida y un proceso de participación desarrollado en varios contextos: en la familia, en instituciones educativas, en el lugar de trabajo, por profesional, organizaciones políticas y no gubernamentales, en comunidades locales y por medio de actividades culturales y de ocio y los medios de comunicación, así como por actividades para la protección y mejora del ambiente natural y artificial.*
- *Prepara a hombres y mujeres para participar activamente en la vida pública y asumir de un modo responsable su propio destino y el de su sociedad.*
- *Se propone inculcar una cultura de los derechos humanos que garantizará el respeto para aquellos derechos y responsabilidades que de ellos se derivan.*
- *Prepara a las personas para vivir en una sociedad multicultural y tratar la diferencia con inteligencia, con sensatez, tolerante y moralmente.*
- *Refuerza la cohesión social, el entendimiento mutuo y la solidaridad.*
- *Debe incluir a todos los grupos de edad y sectores de la sociedad.*

Desde esta consideración se hace un llamamiento a los Estados miembros para:

- *Promover la ciudadanía democrática basada en el mantenimiento y respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.*
- *Hacer de la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos un componente esencial de todas las prácticas y políticas educativas, culturales y juveniles (Consejo de Europa, 1999).*

Los resultados de esta primera fase del proyecto, fueron presentados y aprobados en la vigésima sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa, celebrada en Cracovia del 15 al 17 de octubre de 2000, con la emisión de un documento oficial denominado “*Resolución sobre los resultados y conclusiones de proyectos desarrollados entre 1997 y 2000*” (Consejo de Europa, 2000). En este documento se identifican como principales resultados del proyecto los siguientes:

- *Ha desarrollado un acercamiento común a la ECD, respondiendo a las necesidades de la Europa de hoy desde el punto de vista de conceptos, acercamiento, prácticas y métodos, y en particular: amplio entendimiento de la ciudadanía democrática en la dimensión educativa, así como las dimensiones éticas, políticas, legales, culturales, socioeconómicas y psicosociológicas.*

- Ha mostrado como la ECD puede contribuir a la cohesión social por la inclinación para participar en la vida de sociedad, asumir la responsabilidad y vivir juntos.
- Ha identificado métodos de aprendizaje, formación, enseñanza, y organizaciones escolares acordes con estrategias de educación participativa y educación no formal.
- Ha analizado y creado redes de trabajo entre un número de experiencias prácticas (lugares de ciudadanía) ilustrando accesos innovadores en acción.
- Ha producido estudios, materiales de enseñanza y nuevos instrumentos educativos (sitio Web, compendio de buenas prácticas, etc).
- Ha identificado los elementos de las directrices comunes en la educación para ciudadanía democrática, promoviendo un acercamiento comprensivo, dirigido a la integración de políticas y prácticas en este campo.

Como apéndice de la Resolución, se presentan los elementos de las directrices comunes en la Educación para la Ciudadanía Democrática, a fin de que sirvan de base para que los estados miembros continúen promoviendo la ciudadanía democrática basada en los derechos humanos y las responsabilidades que de ellos se desprenden. De esta forma se ofrece una definición básica de Educación para la Ciudadanía y los objetivos generales que de ella se derivan, se describen las habilidades y competencias elementales para el desarrollo de la ciudadanía democrática, se realizan propuestas de aprendizaje y se identifican los ambientes que lo propician. Además, se ofrecen determinadas pautas acerca de los considerados lugares de ciudadanía, las políticas educativas que la favorecen y los sistemas de apoyo que los garantizan.

Mostramos a continuación un breve resumen de los contenidos más destacados:

La definición y objetivos de la Educación para la Ciudadanía son:

- *Está basada en los principios fundamentales de los derechos humanos, la democracia pluralista y la autoridad de la ley.*
- *Se refiere en particular a derechos y responsabilidades, fortaleciendo la participación e implicación, y el respeto a la diversidad.*
- *Incluye todas las categorías de edad y sectores de la sociedad.*
- *Su objetivo es preparar a jóvenes y adultos para la participación activa en la sociedad democrática, reforzando así la cultura democrática.*

- *Contribuye decisivamente a la lucha contra la violencia, la xenofobia, el racismo, el nacionalismo agresivo y la intolerancia.*
- *Contribuye a la cohesión social, la justicia social y el bien común.*
- *Refuerza a la sociedad civil contribuyendo en la creación de ciudadanos informados y bien formados y dotándolos de habilidades democráticas.*
- *Debería ser diferenciada según contextos nacionales, sociales, culturales, históricos (Consejo de Europa, 2000).*

La definición aquí ofrecida está en consonancia con la emitida el 7 de mayo de 1999, pero abarca ámbitos de actuación más amplios tales como la lucha contra determinados problemas sociales de actualidad al tiempo que enfatiza más la relación con la defensa y el ejercicio de los derechos humanos y las responsabilidades que conllevan.

En lo referente a las consideraciones sobre propuestas y ambientes de aprendizaje, cobra especial relevancia la aceptación del aprendizaje de la ciudadanía democrática como un proceso a lo largo de toda la vida, como un aprendizaje social que nos permite vivir juntos y que encuentra su base en las experiencias y prácticas cotidianas. Este aprendizaje requiere la interconexión de diversas áreas de conocimiento bajo un mismo enfoque, así como una apertura del currículum y el desarrollo de un proceso de cooperación entre los distintos agentes sociales implicados en la educación.

Las directrices marcadas de cara a las políticas educativas que deberían desarrollarse para favorecer la Educación para la Ciudadanía Democrática, cobran especial interés, ya que señalan de forma contundente la necesidad de:

- Centrarse tanto en la educación formal como en la no formal y mejorar las relaciones entre ellas y el apoyo mutuo;
- Considerar los valores y los principios de educación para la ciudadanía democrática como un objetivo esencial del currículum completo y como criterios para garantizar la calidad de los sistemas educativos;
- Adoptar un acercamiento holístico a las habilidades y capacidades y aplicar métodos participativos y centrados en el aprendizaje en todas las áreas relacionadas con la escuela, la formación del profesorado, la educación de adultos, y la evaluación y control;
- Incluir la educación para la ciudadanía democrática como la parte del aprendizaje social en la formación profesional (Consejo de Europa, 2000).

Además de los documentos oficiales comentados hasta el momento, otros de los frutos más destacados de esta primera fase del proyecto que nos

ocupa, es la presentación de cuatro estudios complementarios en torno a los objetivos que se planteaban al comienzo de esta fase:

- Education for democratic citizenship: A Lifelong Learning Perspective, by César Birzúa.
- Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, by François Audigier.
- Strategies for learning democratic citizenship, by K.H. Duerr, V. Spajic-Vrkas and I. Ferreira Martins.
- Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships, by Liam Carey, Ireland and Dr. Keith Forrester.

Segunda fase (2001-2004)

La segunda fase del proyecto adopta como punto de partida la “Resolución sobre los resultados y conclusiones de proyectos desarrollados entre 1997 y 2000” (Consejo de Europa, 2000) y se plantea los siguientes objetivos:

- Difundir los resultados de la 1ª fase por todos los medio apropiados, en particular a través de un espacio en Internet y del desarrollo de estrategias de comunicación e información.
- Atender particularmente a las experiencias de ECD en la escuela, incluyendo las actividades extraescolares y las relacionadas con la comunidad educativa.
- Responder a las necesidades específicas de los estados miembros del Consejo de Europa.
- Transformar los resultados de la 1ª fase del Proyecto de ECD en políticas y prácticas.
- Reforzar los nexos entre política educativa, sistemas de cambio y prácticas de ECD (Consejo de Europa, 2000).

Como podemos apreciar, el objetivo último que se deduce de los anteriores es reducir el camino entre la política y la práctica, atendiendo fundamentalmente a las prácticas desarrolladas en las escuelas. De acuerdo a esta prioridad, se estableció una red de coordinadores ECD constituida por un representante de cada Estado miembro.

Para alcanzar estos objetivos y prioridades se establecieron tres grandes áreas de trabajo:

- Política desarrollada en materia de ECD.
- Creación de redes de trabajo.
- Comunicación y concienciación sobre ECD.

Entre los principales frutos de esta segunda fase del proyecto podemos señalar:

a) El desarrollo de un estudio europeo sobre las políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática existentes en los diferentes estados miembros. El objetivo que se perseguía con este estudio era trazar un mapa del estado de esta cuestión en todos los países miembros y compartir conclusiones en beneficio de las políticas educativas, los investigadores, los profesionales de la educación y otros agentes involucrados en el desarrollo de políticas de Educación para la Ciudadanía. El estudio se realizó a tres niveles:

- Nivel nacional, en el que quedan implicados los coordinadores nacionales de ECD así como una muestra de profesionales y agentes involucrados en esta materia.
- Nivel regional, a través de la puesta en común y el análisis de las conclusiones obtenidas en el nivel anterior, agrupadas en cinco grandes áreas geográficas: Norte, Sur, Este, Oeste y Centro de Europa.
- Nivel Europeo, mediante un informe síntesis de los resultados obtenidos en el nivel precedente.

Las preguntas que se muestran a continuación fueron el punto de partida del citado estudio:

- ¿Cuáles son las políticas oficiales de Educación para la Ciudadanía Democrática en la educación formal? ¿Qué documentos políticos existen en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía Democrática? ¿Cuál es la base legislativa para las políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática?
- ¿Qué hacen los gobiernos para poner en práctica sus políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática? Como transforman las intenciones políticas? ¿En qué tipo de acciones del gobierno? ¿Hay estrategias de implementación? ¿Qué obstáculos existen en el desarrollo de las políticas?
- ¿Cuáles son las opiniones de los profesionales sobre las políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática? ¿Las políticas existentes gozan de condiciones favorables para ponerlas en práctica? ¿Hay recursos y mecanismos para la consulta de los profesionales y agentes implicados en este ámbito?

Este estudio ofrece una descripción sistemática de las políticas en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía Democrática a través de Europa. Entre sus resultados más importantes se encuentran: un análisis de la distancia entre lo prescrito y su puesta en práctica, las diferencias entre declaraciones e intenciones políticas y la aplicación de medidas en Educación para la Ciudadanía Democrática. Se muestra como el pilar principal de la Educación para la Ciudadanía Democrática actualmente es el

currículum formal, incluso si cuando comienza a surgir una propuesta más diversificada tras el currículum, que indica una necesidad de desarrollar relaciones entre agentes sociales y profesionales de la educación. Lo más importante, es que este estudio revela como existe un interés considerable en relación con las políticas y las prácticas relativas a la Educación para la Ciudadanía Democrática a través Europa, y que hay un reconocimiento creciente del hecho que la política, la legislación y la práctica de la Educación para la Ciudadanía Democrática son parte de un proceso a largo plazo que requiere una visión y recursos adecuados así como un esfuerzo y una paciencia considerables (Consejo de Europa, 2005).

b) La realización de un “*Estudio europeo sobre la participación de los alumnos en las escuelas*” (Consejo de Europa, 2003). Este estudio proporciona ejemplos de prácticas y experiencias de educación democrática, sobre todo en cuanto a la participación de los alumnos/as al tiempo que identifica algunos obstáculos de la enseñanza y el aprendizaje participativos. Las conclusiones del estudio disponen un número de ideas prácticas para una nueva cultura de vida y aprendizaje en las escuelas. Ofrece listas de comprobación para la participación democrática en la escuela así como recomendaciones en cuanto a como crear tal cultura de vida y aprendizaje no solo en la escuela sino también en su entorno.

c) La Recomendación sobre ECD dirigida a los Estados miembros adoptada por el Comité de Ministros (Recomendación, 2002) en la que se les solicita la implicación en el desarrollo de políticas educativas sobre ECD. Los aspectos más relevantes de la citada recomendación aparecen recogidos en los gráficos nº 4 y nº 5.

En el primero de ellos podemos apreciar el concepto de ECD en el que se sustenta el citado documento, así como las recomendaciones y las pautas generales que deben seguir los gobiernos de los estados miembros para desarrollar políticas educativas que apuesten por la ECD.

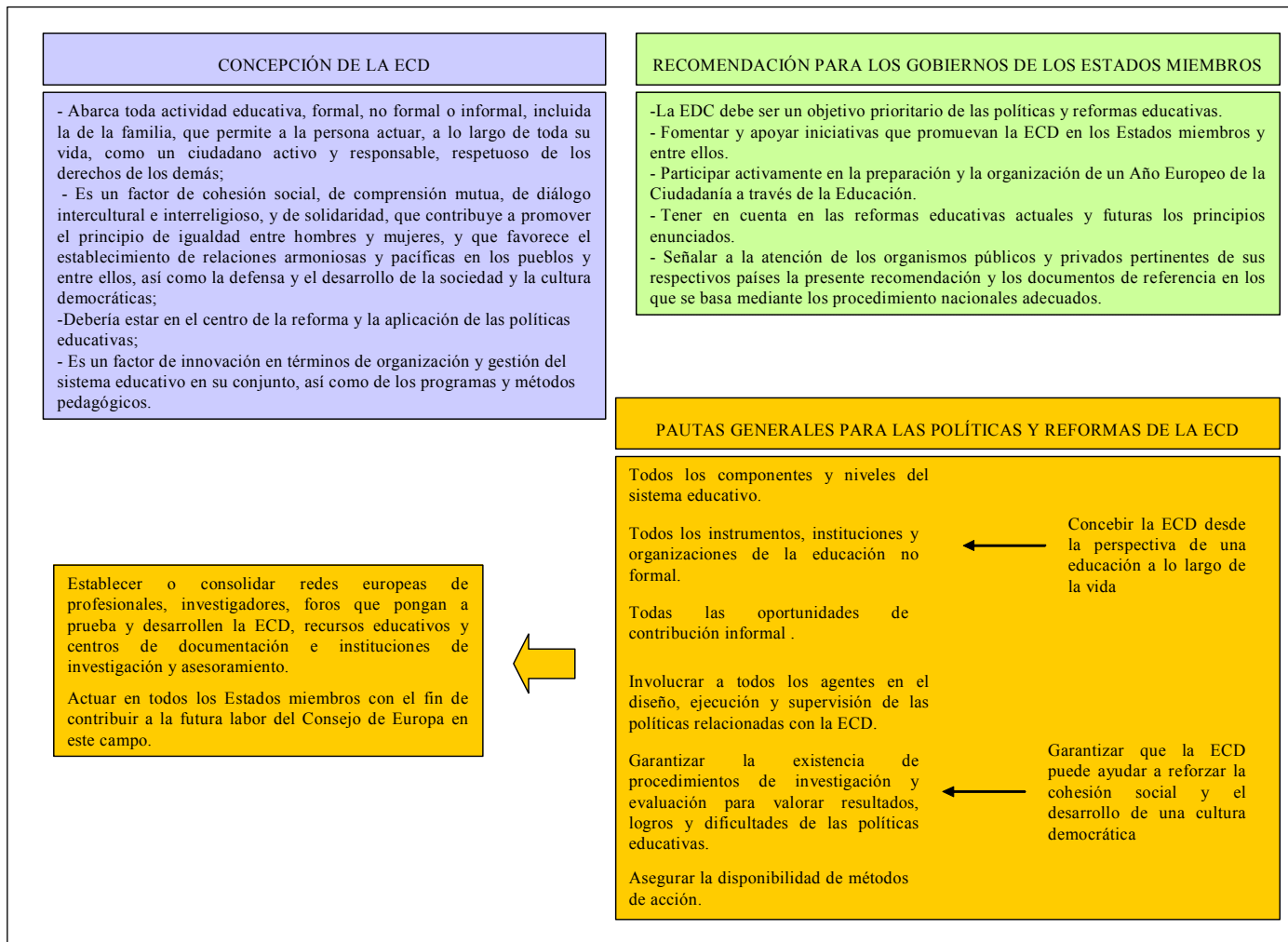


Gráfico nº 4. Concepción y recomendaciones para el desarrollo de la ECD (Recomendación, 2002)

En el gráfico nº 5 se muestran las capacidades que se pretenden lograr con la ECD, así como los métodos más idóneos para su práctica en los centros educativos y su entorno, instituciones y demás agentes sociales.

Esta Recomendación se convierte en uno de los documentos esenciales en el ámbito de la ECD en Europa, puesto que supone la creación de un marco teórico común sobre el que llevar a cabo la práctica.

c) El desarrollo de un sitio Web de la ECD, considerado como una herramienta esencial para la comunicación y el intercambio de ideas, prácticas y en definitiva un instrumento necesario para llevar a cabo un trabajo colaborativo entre los diferentes estados miembros. Tras diversas transformaciones a finales de 2004 este sitio web queda estructurado en un total de ocho sesiones entre las que podemos destacar algunas que responden a cuestiones como cuales son las noticias de actualidad, que es la ECD, cómo trabajan los coordinadores de ECD de los diferentes Estados, así como otras destinadas a la descarga de documentos, publicaciones y estudios de interés y links a diversos lugares y materiales de gran utilidad.

d) Las publicaciones de diferentes documentos, entre los que cabe destacar:

- Un Glosario de Términos de Educación para la ECD realizado por Karen O'Shea y publicado en 2003, en el que se definen los conceptos claves, los principales procesos y prácticas educativas que responden a la ECD, así como los resultados que se pretenden lograr con su implementación. El objetivo principal de este glosario, clave en nuestro estudio, es desarrollar un entendimiento compartido de los términos empleados en el trabajo diario.
- El cartel "Lánzate a la ECD" traducido a varios idiomas, ofrece una breve descripción histórica tanto del concepto de ciudadanía como de la educación para la ciudadanía, junto con una introducción general de la ECD dirigida a cualquier lector.

e) El lanzamiento de 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, en Sofía entre el 13 y el 14 de diciembre de 2004.

f) La construcción de un conjunto de instrumentos para facilitar la puesta en práctica de la ECD y la Educación para los Derechos Humanos:

- Pack de ECD.
- Manual COMPASS sobre la Educación para los Derechos Humanos.
- Módulos de formación – T-Kits- preparados por la Dirección de la Juventud.

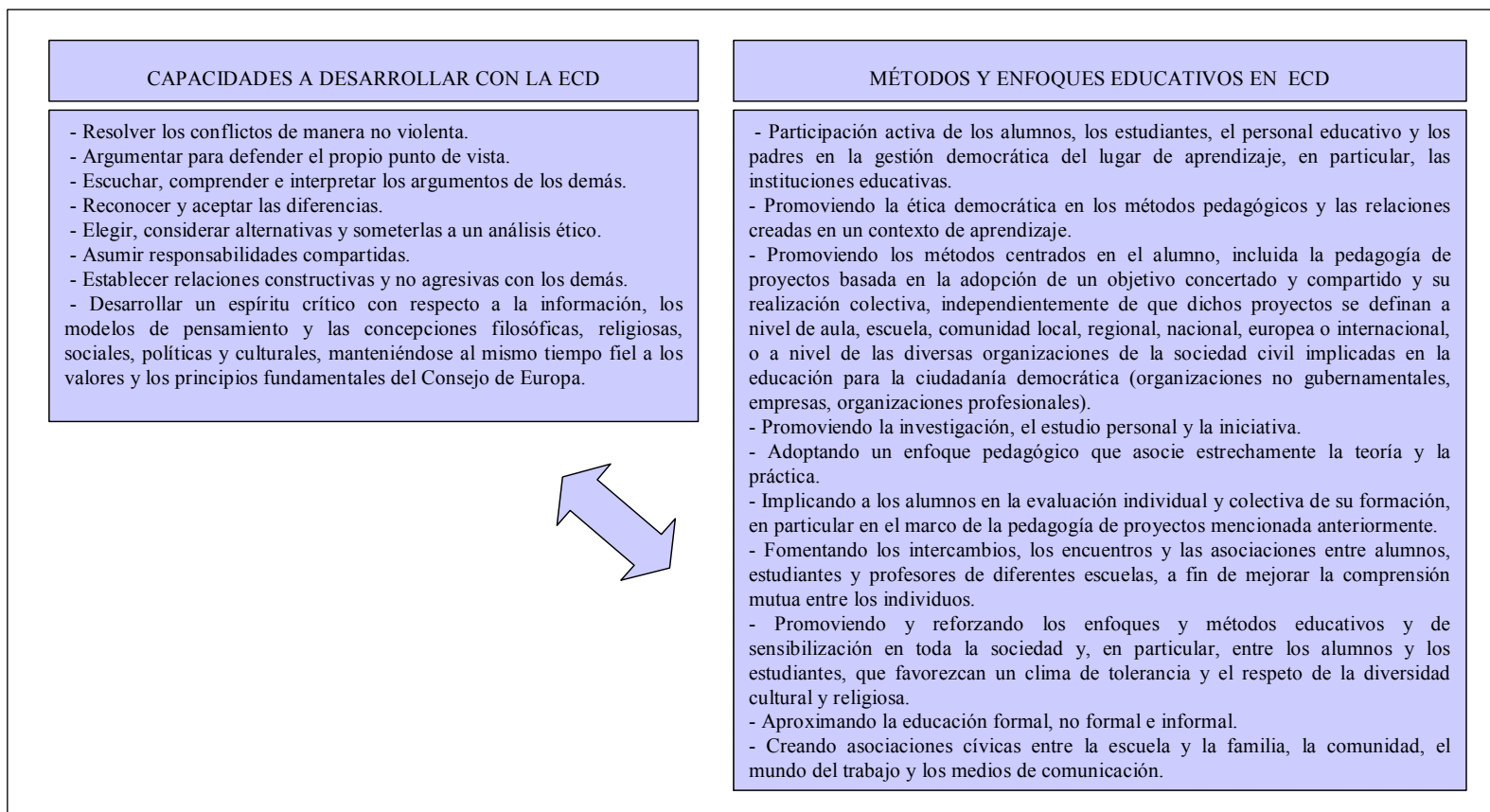


Gráfico nº 5. Capacidades, métodos y enfoques educativos en ECD (Recomendación, 2002)

2005 “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”

La proclamación de 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación cobra sentido desde la Recomendación (2002) en la que se insta a los Estados miembros a desarrollar políticas educativas acordes con la ECD. De este modo, se consideran como objetivos del año los ofrecidos en el cuadro nº 11.

OBJETIVOS DEL AÑO EUROPEO DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	
OBJETIVO GENERAL	Vincular política y praxis, habilitando a quienes toman las decisiones y a los profesionales de todos los niveles para crear y desarrollar programas duraderos en materia de ECD y EDH.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Hacer consciente a la población de cómo la educación, tanto formal como no formal, puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía y de la participación democráticas, favoreciendo así la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad y los derechos humanos.
	Proporcionar a los Estados miembros la estructura e instrumentos necesarios que les permitan reflexionar acerca de la función que tiene la educación en el desarrollo y fomento de la ciudadanía democrática y de los derechos humanos, a efectos de resolver problemas sociales concretos y de promover la participación de los jóvenes y la inclusión social.
	Estimular las iniciativas y la creación de asociaciones que permitan compartir conocimientos y acceder a ejemplos de buena práctica, al objeto de promover la EDC/EDH y de favorecer la creación de estructuras reticulares de trabajo. Este tipo de cooperación se fomentará tanto en el interior del Consejo de Europa, como entre los Estados miembros y con otros actores y organismos internacionales.

Cuadro nº 11. Objetivos del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (Consejo de Europa, 2004)

Por lo tanto, el “Año” *“se dirige fundamentalmente a quienes tienen capacidad decisoria y a los profesionales, pero también estará abierto a todas las personas que se ocupan de la educación para la ciudadanía democrática y para los derechos humanos”* (Consejo de Europa, 2004).

Los temas claves a tratar a lo largo de este período son los siguientes:

- *Prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas, incluyendo la participación en la toma de decisiones de alumnos, padres, profesores y autoridades locales.*
- *Garantía de la calidad de la educación a través de la Educación en la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.*
- *Desarrollos nuevos e innovadores en la enseñanza y el aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida.*
- *Una mejor comunicación y difusión de la información a través de actividades a niveles europeos y nacionales por medio de la página web de la Educación de la Ciudadanía Democrática. (Web del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación del Ministerio de Educación).*

Todos ellos tratan de ofrecer respuestas a dos cuestiones fundamentales:

1. Cómo vincular políticas y prácticas en materia de ECD y EDH.
2. Cómo puede contribuir el aprendizaje de la democracia a resolver los problemas sociales y promover la cohesión social.

Para lograr los citados objetivos a través del trabajo en las temáticas consideradas claves se desarrolla todo un entramado organizativo cuya coordinación es encomendada a un comité ad-hoc de expertos en educación, trabajo con jóvenes, protección de derechos humanos y cohesión social, que mantiene informado directamente al Consejo de Ministros. Desde un planteamiento transversal y pluridisciplinario, se desarrollan métodos de trabajo basados en:

- Compartir información e identificar y difundir prácticas adecuadas y conocimientos en y entre los Estados miembros.
- Poner a disposición de los Estados miembros instrumentos prácticos innovadores con fines de experimentación durante el “Año” y comunicación mutua sobre los resultados.
- Mantener un contacto permanente entre la Secretaría del Consejo de Europa y los responsables de la puesta en práctica del “Año”.
- Alentar las oportunidades de constituir asociaciones con instituciones europeas e internacionales (Consejo de Europa, 2004).

Por lo tanto, aunque existe una coordinación por parte del Consejo de Europa, el planteamiento de base es que éste actúe como impulsor y facilitador de instrumentos, actividades, etc., para que cada país pueda desarrollar desde esta base común su propio programa en función de sus intereses y necesidades.

Entre los instrumentos ofrecidos por el Consejo de Europa para este “Año”, describiremos a continuación los más destacados:

- a) Web del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Esta Web está estructurada de un modo muy similar a la creada por el Consejo de Europa para trabajar en torno a la ECD y desde la que se permite el acceso. En ella se ofrecen documentos claves desarrollados durante el “Año”, así como vínculos a prácticas y actividades, instrumentos y materiales para el trabajo de la ECD y los Derechos Humanos. Su principal objetivo es servir de nexo de unión entre los diferentes estados miembros, por eso se diseña como un espacio de puesta en común, de debate y de creación de iniciativas.
- b) Pack ECD. En el cuadro nº 12 quedan recogidos los objetivos y elementos esenciales que componen este instrumento.

Como podemos observar el “Pack ECD” es un completo instrumento para desarrollar prácticas y estrategias que favorecen la toma de conciencia de la importancia de educar para la ciudadanía y garantiza un marco de referencia común a la hora de abordar esta temática.

A pesar de presentarse como un todo integrado por diversas partes, este instrumento está concebido para poder ser utilizado de diversas formas, en función de las necesidades del contexto en el que se ponga en práctica. Por ello es posible hacer uso del “Pack” en su totalidad o solo de algunos de sus elementos.

PACK EDC	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar el interés por la ECD y animar la reflexión sobre el papel de la educación en el fomento de la ECD y la EDH; • Dar a conocer políticas, estrategias y enfoques coherentes, a partir de acciones y prácticas reales; • Estimular la discusión y el debate y favorecer actuaciones fundadas en nuevos métodos y directrices en el ámbito de la política y práctica de ECD y EDH, en particular sobre la gestión democrática de las instituciones de enseñanza; • Desarrollar capacidades en materia de ECD, proporcionando un instrumento que favorezca el desarrollo de políticas y prácticas eficaces de ECD en todos los ámbitos y sectores del sistema educativo.
ESTRUCTURA	<p>Presentación del pack</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación para cada Estado miembro: sitúa el <i>pack</i> en el contexto de cada uno de los Estados miembros. - Presentación del Consejo de Europa: sitúa el <i>pack</i> en el contexto de las actividades y resultados del Proyecto ECD del Consejo de Europa. - Primera Parte: Presentación de la ECD: conceptos y definiciones, glosario de términos ECD y detalles sobre la red de coordinadores nacionales de ECD. - Segunda parte: Estado actual de las políticas y prácticas de ECD: resultados del <i>Estudio paneuropeo sobre políticas y legislación en materia de ECD</i>, realizado por el Consejo de Europa.

PACK EDC	
ESTRUCTURA	<p>Herramienta sobre cuestiones clave para las políticas de ECD (Herramienta nº 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinatarios: responsables educativos con capacidad decisoria a todos los niveles del sistema educativo. - Lista sucinta de cuestiones y problemas de ECD destinada a ayudar a dichos responsables a elaborar políticas eficaces de ECD y EDH y a vincular política y praxis. La lista se basa en los resultados del <i>Estudio paneuropeo sobre políticas y legislación en materia de ECD</i>.
	<p>Herramienta sobre gestión democrática en el ámbito educativo (Herramienta nº 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinatarios: responsables con capacidad decisoria a todos los niveles, dirigentes y administradores, responsables y directores de instituciones de enseñanza, organizaciones de estudiantes y consejos de alumnos, organizaciones comunitarias y de padres. - Primera parte: documento de orientación: sobre la práctica de la gestión democrática en el ámbito educativo. - Segunda parte: documentos de referencia: selección de artículos/publicaciones y ejemplos de buena práctica
	<p>Herramienta sobre la formación de profesores de ECD y EDH (Herramienta nº 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinatarios: formadores de profesores, profesores, responsables y directores de instituciones de enseñanza, coordinadores de programas de estudio, ONGs y organizaciones comunitarias. - Primera parte: documento de orientación: directrices para la ejecución de políticas y prácticas eficaces para la formación de profesores de ECD y EDH. - Segunda parte: material de referencia: material para la formación de profesores.
	<p>Herramienta para asegurar la calidad de la autoevaluación en ECD (Herramienta nº 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinatarios: responsables y directores de instituciones de enseñanza, coordinadores de programas de estudio, profesores, formadores de profesores, directivos y administradores. Esta herramienta se basa en los resultados del Proyecto de Aseguramiento de la Calidad y de Desarrollo Escolar, realizado por el Centro de Estudios sobre Política Educativa (CEPS), en colaboración con la UNESCO y el Consejo de Europa.

Cuadro nº 12. Pack EDC (Consejo de Europa, 2004)

c) Manual COMPASS sobre la Educación para los Derechos Humanos. Elaborado en el marco del Programa de Educación de la Juventud para los Derechos Humanos, de la Dirección de la Juventud y el Deporte del Consejo de Europa, tiene como objetivo situar los Derechos Humanos como eje central de las actividades que realizan con los jóvenes (Consejo de Europa, 2004). La producción de “COMPASS” es solo el punto de partida, ya que la organización de cursos de formación a niveles nacionales y regionales debe ser la que realmente ayude a los formadores y educadores a

familiarizarse con el manual y garantizar su buen uso. La primera versión publicada de “COMPASS” fue en inglés y posteriormente el Consejo de Europa lo presentó en francés y ruso y alentó a los diferentes Estados miembros a realizar su traducción y adaptación a sus propias lenguas. La publicación en español ha sido posible gracias al compromiso y dedicación de la Organización no Gubernamental Asociación EUROACCIÓN, junto con la colaboración del Instituto de la Juventud de España, desde cuya Web es posible acceder a este instrumento.

Las principales características de este manual, así como su organización se muestran en el cuadro nº 13.

MANUAL COMPASS	
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Sus usuarios no tienen que leerlo íntegramente para poderlo utilizar –un animador debería poder realizar una actividad, sin tener que leer explicaciones no directamente relacionadas con el contexto o situación de que se trate. • Contiene una información suplementaria mínima para aquellos animadores que tengan alguna dificultad con temas concretos (el manual debería bastarles). • Es fundamentalmente práctico y se basa en actividades ya realizadas. • Es atractivo, refleja los intereses de jóvenes europeos y permite desarrollar sus aptitudes y actitudes sociales, al igual que sus conocimientos y competencias. • Se centra más en valores y cuestiones sociales que (únicamente) en los derechos formales tal y como figuran en las convenciones. • Se puede utilizar en el contexto de la enseñanza formal e informal. • Mantiene la información complementaria en segundo plano, de forma que el usuario pueda continuar sus actividades sabiendo que dicha información está disponible como referencia.
ORGANIZACIÓN	<p>Capítulo 1: Enseña al lector lo que hay que entender por educación para los derechos humanos; su objeto es motivarle, inspirarle y enseñarle a utilizar de forma óptima el manual y sus planteamientos pedagógicos.</p> <p>Capítulo 2: Presenta cuarenta y nueve actividades con distintos tipos de complejidad, que abordan diferentes temas y diferentes tipos de derechos.</p> <p>Capítulo 3: “Acción” contiene ideas y consejos para quienes quisieran ser más activos en la promoción de los derechos humanos.</p> <p>Capítulo 4: Información indispensable sobre los derechos humanos y sobre los estándares y documentos internacionales.</p> <p>Capítulo 5: Información general y suplementaria.</p> <p>Anexos: Información legal indispensable.</p>

Cuadro nº 13. Manual COMPASS (Consejo de Europa, 2004)

d) Módulos de formación -T-kits - preparados por la Dirección de la Juventud. *“Se trata de publicaciones temáticas escritas por experimentados formadores de jóvenes y por otros expertos. Son manuales de fácil utilización en sesiones de formación y estudio. Han sido publicados en inglés, francés y alemán”* (Consejo de Europa, 2004). Podemos decir que T-Kits son un conjunto de unidades didácticas que abarcan diversas temáticas relacionadas con la formación actual de los jóvenes. De entre ellas cobran especial interés durante la celebración del “Año” las que aparecen en el cuadro nº 14.

MÓDULOS DE FORMACIÓN T-KITS	
T- kit nº 4	Aprendizaje intercultural
T- kit nº 6	Principios esenciales de la formación
T- kit nº 7	En construcción.....La ciudadanía, los jóvenes y Europa
T- kit nº 8	Inclusión social

Cuadro nº 14. Módulos de formación T-Kits (Consejo de Europa, 2004)

Este material está disponible en la siguiente dirección web:
http://www.training-outh.net/INTEGRATION/TY/Publications/T_Kits.html

El 22 de junio de 2006 el Comité de Expertos ad-hoc para el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación emitió un informe sobre la evaluación de todo el trabajo realizado (Consejo de Europa, 2006a). Entre las principales conclusiones que en él se comentan podemos destacar:

- La utilidad a la hora de proporcionar un amplio marco común para la acción a los gobiernos, los profesionales de la educación y la sociedad en general.
- La contribución al establecimiento de vínculos entre diferentes sectores y Estados que muestran interés en el desarrollo de políticas educativas favorecedoras de los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos.
- La puesta en conocimientos de acciones y actividades que se venían realizando desde la entrada en vigor del proyecto europeo de ECD en 1997 y el impulso para el desarrollo de nuevos trabajos dentro de este marco común de ECD y EDH.
- El dar a conocer más, principalmente a los encargados de tomar las decisiones en el ámbito de la política educativa, al Consejo de Europa como un organismo europeo entre cuyos objetivos esenciales está el desarrollo de iniciativas comunes que favorezcan los derechos humanos, la ciudadanía democrática, la cohesión social y la paz entre otros.

- La insuficiente contribución financiera que permitiera cubrir todas las expectativas previstas.
- La falta de participación activa en algunos de los países miembros de los jóvenes y las organizaciones no gubernamentales.
- Las grandes posibilidades de intercambio de experiencias para el desarrollo de soluciones a preocupaciones comunes.
- La falta de interés mostrado por los medios de comunicación en general.

Como podemos apreciar el “Año” supuso un gran impulso para la concienciación y apoyo mutuo en un tema que afecta a todos por igual y cuyo principal objetivo es garantizar la convivencia y el respeto de los derechos humanos. Sin embargo, se insiste constantemente en la necesidad de continuar avanzando, puesto que aún queda mucho camino por recorrer.

Tercera fase (2006-2009)

En 2006 y tomando en consideración las propuestas realizadas a lo largo del “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” da comienzo la tercera fase del programa de ECD, con una duración prevista de tres años.

Los principales objetivos de esta fase son:

- Continuar y reforzar el desarrollo y aplicación de políticas de ECD/EDH, con particular atención a la cohesión e inclusión social, y el respeto de los derechos humanos y, en este contexto, prestar especial atención a la gestión democrática de las instituciones de enseñanza, especialmente las escuelas.
- Fortalecer la capacidad de formación y desarrollo de profesores en y a través de los estados miembros, tanto en los ámbitos dedicados a la educación como mediante la colaboración con la sociedad civil, particularmente con las comunidades y organizaciones no gubernamentales.
- Mejorar la comunicación y el intercambio de información centrado especialmente en la recopilación, consulta y difusión de los conocimientos y las prácticas exitosas en ECD/EDH, a fin de crear una sólida base de evidencias.
- Desarrollar y promover marcos sostenibles y mecanismos que hacen de la ECD parte de las prácticas y procesos cotidianos en todos los niveles de la sociedad.
- Promover métodos de trabajo que deben basarse en el intercambio de información y éxito práctico, a través de una perspectiva

multidisciplinaria y transversal/trans-sectorial con socios tanto de los estados miembros, como de carácter internacional o europeo/nacional/organizaciones e instituciones locales (Consejo de Europa, 2006b).

Para alcanzar estas metas se plantean tres grandes líneas de actuación, en virtud del título: "Aprender y vivir la democracia para todos", identificándose para cada una de ellas objetivos específicos, resultados esperados, así como métodos de trabajo y estructuras de apoyo.

En el cuadro nº 15 se ofrece información sobre todos estos aspectos.

LÍNEA DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS ESPERADOS	MÉTODOS DE TRABAJO/ ESTRUCTURAS DE APOYO
<p>1. Desarrollo e implementación de una política educativa para la ciudadanía democrática y la inclusión social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y establecer directrices/herramientas para los estados miembros, en relación con las competencias ciudadanas necesarias en grupos sociales y de edades diferentes para promover la cohesión e inclusión social, así como el respeto a los derechos humanos. - Preparar instrumentos con criterios para la evaluación y desarrollo de los alumnos en ECD. - Continuar y desarrollar trabajos de calidad en ECD en escuelas, asociaciones, comunidades y ONGs. - Realizar un estudio sobre la viabilidad de un marco de referencia en ECD y un centro de excelencia para la experiencia y la formación del profesorado, tomando en consideración la educación formal y no formal, dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. - Potenciar el diálogo y la cooperación entre los estados miembros a través de redes de trabajo. - Promover la cooperación con ONGs y Organizaciones de los Gobiernos Internacionales, en materia de ECD/EDH. - Llevar a cabo un estudio sobre que trabajos y prácticas son mejores en ECD/EDH entre los Estados miembros, en relación con la política desarrollada, investigar y evaluar como puede ser un estímulo su puesta en común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de directrices/ instrumentos que sirvan como referencia para la política y las prácticas de los Estados miembros en el ámbito de la ECD, incluyendo: <ul style="list-style-type: none"> *Directrices sobre competencias en ECD/EDH según edades y grupos sociales. * Directrices sobre la evaluación y el desarrollo de los alumnos ECD/EDH. * Directrices sobre la calidad en ECD/EDH, quizás a través de una red de escuelas. - Recopilación buenas prácticas en ECD/EDH e intercambio para la promoción de una base de evidencias de ECD/EDH. El intercambio se podrá realizar a través de la web del Consejo de Europa con enlaces a otras bases de datos y sitios. - El desarrollo de un marco de referencia europeo para ECD/EDH. - Mecanismos, tales como las redes escolares y la red de coordinadores de ECD para el intercambio y la cooperación en el fortalecimiento y sostenibilidad de la ECD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de asesores en ECD/EDH. - Coordinadores de la red de trabajo de ECD/EDH. - Talleres, estudios, reuniones, seminarios y conferencias. - Desarrollo de reuniones de expertos, redes de trabajo entre escuelas, bases de datos y páginas web. - Cooperación con la Dirección de Educación, con la Dirección de Juventud y Deporte, Direcciones Generales de Derechos Humanos y Cohesión Social del Consejo de Europa.

LÍNEA DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS ESPERADOS	MÉTODOS DE TRABAJO/ ESTRUCTURAS DE APOYO
<p>2. Nuevos roles y competencias de los profesores y otros agentes educativos en ECD/EDH.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar los actuales instrumentos del Consejo de Europa sobre formación del profesorado en ECD/EDH y preparar otros nuevos si fuera necesario. - Identificar las normas y directrices para los planes de estudios específicos relacionados con la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos en el marco de la reforma o la mejora de la formación inicial y continua de los profesores. - Preparar y difundir directrices/ prácticas exitosas y material de sensibilización sobre los principios, objetivos y métodos de ECD/EDH en los programas de formación inicial y continua del profesorado en todas las disciplinas y todos los temas. - Desarrollar/fomentar el intercambio y desarrollo de metodologías y recursos educativos, tales como handbook y el manuales para todos los agentes que participan en ECD/EDH en las escuelas y las comunidades. - Garantizar la formación en ECD/EDH, teniendo cuidado del vínculo entre el aprendizaje formal y no formal. 	<p>Elaboración de directrices/instrumentos que sirvan como referencia para la política de los Estados miembros y la práctica en el ámbito de la ECD, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Directrices sobre los planes de estudio de formación inicial y continua de profesores, y si fuera necesario elaborar una recomendación que establezca algunos principios general y ejemplos de este tipo de planes de estudios. * Directrices sobre el material de sensibilización y los recursos educativos para los educadores y agentes educativo. * Recursos metodológicos y educativos, tales como handbook y manuales a disposición de los educadores. * Creación y organización de mecanismos sostenibles para la formación de multiplicadores puestos a disposición de los Estados miembros. <p>Los Estados miembros darán mayor prioridad a la capacitación del profesorado en ECD/EDH.</p> <p>Creación y mantenimiento de una red de impulsores para la formación de maestros en ECD/EDH.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de asesores en ECD/EDH. - Coordinadores de la red de trabajo de ECD/EDH. - Cursos/Seminarios de formación. - Cooperación con otros sectores del Consejo de Europa, con organizaciones/instituciones internacionales y con ONGs activas en la temática.

LÍNEA DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS ESPERADOS	MÉTODOS DE TRABAJO/ ESTRUCTURAS DE APOYO
3. Gobierno democrático de las instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y compartir prácticas innovadoras y exitosas en relación con la aplicación del gobierno democrático. - Realizar publicaciones sobre las diferentes facetas del gobierno democrático en el ámbito educativo, preparado en base a estos ejemplos (la participación de las autoridades locales, las empresas, los alumnos, padres, profesores, directores de las instituciones educativas). - Preparar herramientas y directrices (incluyendo handbook y documentos escolares que contengan indicadores, criterios y listas de control) que describan y reflejen el gobierno participativo en la escuela. - Analizar y desarrollar el enfoque de la escuela como un todo (participación, el ambiente escolar, los métodos de enseñanza etc) con el fin de preparar directrices para ayudar a los ministerios, los directores de escuela y maestros a desarrollar una gestión escolar democrática a través de la auto-evaluación, la revisión y la acción. - Promover la perspectiva de género en las instituciones educativas. - Facilitar la participación de todos los grupos sociales, especialmente los más vulnerables, en el gobierno de la escuela. 	<p>Recopilación de un material útil, preparado y desarrollado para servir de referencia a la política y la práctica de los Estados miembros en el tema del gobierno democrático de las instituciones educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Preparar y hacer accesible una herramienta especial para el gobierno democrático de las instituciones educativas. * Poner a disposición de los profesionales y agentes participantes en la toma de decisiones de una visión general de las políticas europeas y la práctica del gobierno democrático en educación. * Los Estados miembros dan mayor prioridad al gobierno democrático en la educación, por ejemplo, a través de la adopción de una recomendación del Consejo de Europa sobre esta cuestión. * Creación de una red europea de escuelas democráticas, con la ayuda de otras instituciones/ fundaciones/ organizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de asesores en ECD/EDH. - Coordinadores de la red de trabajo de ECD/EDH. - Grupos de trabajo en el gobierno democrático de la escuela. - Cooperación con la División de Educación Superior, la Dirección de Juventud del Consejo de Europa y el Congreso de Autoridades Locales y Regionales del Consejo de Europa.

Cuadro nº 15. Programa de Actividades (2006-2009) (Consejo de Europa, 2006b)

Además de las políticas educativas promovidas por el Consejo de Europa, 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 en cuanto ponen énfasis en la necesidad de incentivar la participación activa de los ciudadanos en Europa.

Con esta intención el 26 de enero de 2004 el Consejo establece un “Programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa” (Diario Oficial U. E., 2004), cuyos objetivos son:

- a) *Promover y difundir los valores y los objetivos de la Unión Europea.*
- b) *Acercar a los ciudadanos a la Unión Europea y a sus instituciones y animarles a tener trato con dichas instituciones de manera más frecuente.*
- c) *Vincular fuertemente a los ciudadanos a las reflexiones y a los debates sobre la construcción de la Unión Europea.*
- d) *Intensificar las relaciones y los intercambios entre los ciudadanos procedentes de países que participan en el programa, por ejemplo, mediante hermanamientos de ciudades.*
- e) *Estimular las iniciativas de entidades que contribuyan a promover una ciudadanía activa y participativa.*

El programa que se aplicó durante el período comprendido entre el 1 de enero de 2004 y el 31 de diciembre de 2006, proporciona subvención a entidades cuyas actividades estén destinadas a apoyar los objetivos marcados.

Desde el 1 de enero de 2007 da comienzo un nuevo programa que trabajando en la misma línea del anterior, pretende dar respuesta a las necesidades actuales de los ciudadanos europeos manifestadas en la consulta realizada entre diciembre de 2004 y febrero de 2005 a más de 1000 personas.

“La principal conclusión de esta consulta fue el apoyo mayoritario a un nuevo programa. Se respaldó masivamente el enfoque general propuesto de dirigirse tanto a los ciudadanos, de forma directa, como a las organizaciones de la sociedad civil.

El éxito de las actividades actuales como el hermanamiento de ciudades y las subvenciones operativas para organizaciones quedó patente en el gran apoyo que recibió su continuación. Las principales innovaciones que se propusieron fueron la organización de proyectos plurianuales, la puesta en común de experiencias vividas en proyectos locales de distintos Estados miembros, el desarrollo de alianzas innovadoras con nuevos socios y la celebración de actos significativos que movilicen a los ciudadanos de la UE, especialmente en el contexto del diálogo intercultural” (COM, 2005).

Bajo el título “Ciudadanos con Europa” el Parlamento y el Consejo europeo se proponen lograr desde 2007 hasta 2013 los objetivos recogidos en el cuadro nº 16.

Objetivos del Programa “Ciudadanos con Europa” (2007-2013)	
Objetivos Generales	Brindar a los ciudadanos la oportunidad de interactuar y participar en la construcción de una Europa cada vez más cercana, unida y enriquecida por su diversidad cultural.
	Forjar una identidad europea, basada en valores, historia y cultura comunes y reconocidos.
	Mejorar la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos en el respeto y la apreciación de la diversidad cultural, a la par que se contribuye al diálogo intercultural.
Objetivos Específicos	Reunir a personas de municipios de toda Europa para compartir e intercambiar experiencias, opiniones y valores, aprender de la historia y construir el futuro.
	Promover la acción, el debate y la reflexión relacionados con la ciudadanía europea mediante la cooperación entre las organizaciones de la sociedad civil en Europa.
	Hacer la idea de Europa más tangible para sus ciudadanos promoviendo y preconizando los valores y los logros europeos sin dejar de preservar la memoria de su pasado.
	Favorecer la integración equilibrada de los ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil de todos los Estados miembros, contribuyendo al diálogo intercultural y haciendo hincapié en la diversidad y la unidad europeas, así como prestando especial atención a las actividades con los Estados miembros que han ingresado recientemente en la Unión Europea.

Cuadro nº 16. Objetivos Programa “Ciudadanos con Europa” (COM, 2005)

La consecución de estos objetivos se alcanzará mediante el apoyo a las siguientes acciones:

- a) Unos ciudadanos activos con Europa, que se traduce en:
 - hermanamientos de ciudades.
 - proyectos de ciudadanos y medidas de apoyo.

- b) Una sociedad civil activa en Europa, que se traduce en:
 - apoyo estructural a las organizaciones europeas de investigación sobre política pública (foros de reflexión).
 - apoyo estructural a organizaciones europeas de la sociedad civil.
 - apoyo a proyectos iniciados por organizaciones de la sociedad civil.

- c) Juntos con Europa, que se traduce en:
- actos de gran visibilidad, tales como conmemoraciones, premios, conferencias a escala europea, etc.
 - estudios, encuestas y sondeos de opinión.
 - herramientas de información y difusión.

El 11 de mayo de 2010 el Comité de Ministros lanza una nueva recomendación a los estados miembros en la que expone la denominada “Charter” o carta de derechos en materia de EDC y EDH. En ella se concibe la ECD como educación, formación, sensibilización, información, prácticas y actividades cuyos objetivos sean dotar a los alumnos con conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que les ayuden a ejercer y defender sus derechos democráticos y responsabilidades en la sociedad, a valorar la diversidad y desempeñar un papel activo en la vida democrática, con miras a la promoción y protección de la democracia.

Los objetivos y principios que deben guiar las prácticas políticas y legislativas de los estados miembros en el marco de esta carta son los siguientes:

- a) Cada persona dentro de su territorio debe tener la oportunidad de recibir educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos.
- b) El aprendizaje de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos debe ser concebido como un proceso permanente. Así pues, el aprendizaje eficaz en este ámbito viene de la mano de una amplia gama de sectores interesados, incluidos los responsables políticos, profesionales de la educación, alumnos, padres, instituciones educativas, autoridades educativas, funcionarios públicos, organizaciones no gubernamentales, organizaciones juveniles, medios de comunicación y la sociedad en general.
- c) Todos los medios de educación y formación, ya sea formal, no formal o informal, tienen un papel que desempeñar en este proceso de aprendizaje y son valiosos en la promoción de sus principios y el logro de sus objetivos.
- d) Las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones juveniles pueden ofrecer contribuciones muy valiosas a la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, en particular mediante la educación no formal e informal, y por lo tanto necesitan oportunidades y apoyo para poder hacerlo.
- e) Enseñar y aprender prácticas y actividades que promuevan los valores democráticos y los derechos humanos. En particular, el gobierno de las instituciones educativas, debe reflejar y fomentar los valores propios de los derechos humanos, potenciar la

participación activa de los alumnos, los docentes y el resto de la comunidad educativa.

- f) Un elemento esencial de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos es la promoción de la cohesión social, el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad de género. Por ello, es esencial desarrollar conocimientos, habilidades personales y sociales que reduzcan los conflictos, favorezcan la comprensión de las diferencias religiosas y étnicas, contribuyan al respeto mutuo, fomenten el diálogo y promuevan la no-violencia en la resolución de problemas y conflictos.
- g) Uno de los objetivos fundamentales de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos es brindar la posibilidad de actuar en la sociedad a favor de la defensa y promoción de los derechos humanos y la democracia.
- h) La formación continua y el desarrollo de los profesionales de la educación y los líderes juveniles, así como el de los propios formadores, en los principios y prácticas de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos son una parte vital para garantizar la efectividad de este ámbito y, en consecuencia deben ser planificados adecuadamente.
- i) Se debe favorecer la creación de alianzas y la colaboración entre la amplia gama de sectores participantes en la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos a nivel estatal, regional y local a fin de aprovechar al máximo sus contribuciones.
- j) Dado el carácter internacional de los derechos humanos y las obligaciones y principios comunes que sustentan la democracia, es importante que los estados miembros, establezcan relaciones para seguir avanzando y fomentar la cooperación internacional en las actividades reguladas por la presente Carta, así como determinen actuaciones para la identificación y el intercambio de buenas prácticas.

Como podemos apreciar, tanto las políticas promovidas por el Consejo de Europa, que están caracterizadas por un alto componente educativo, como las defendidas desde el Parlamento y el Consejo Europeo, apuestan por la participación ciudadana, la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de valores compartidos que nos permitan lograr la convivencia en una sociedad cada vez más plural. La difusión de información, la concienciación y principalmente la educación por y para una ciudadanía democrática son los instrumentos claves que nos llevarán a una Europa más unida, respetuosa y democrática.

Por lo tanto, si desde las políticas europeas se reconoce la importancia de la Educación para la Ciudadanía, resulta de gran interés ofrecer una

visión general acerca del modo en que esta se desarrolla en los diferentes estados miembros. Este es pues, el objetivo del estudio realizado por Eurydice en 2005 titulado *“La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo”* (Eurydice, 2005).

Treinta países pertenecientes a la Red Eurydice constituyen la base del estudio solicitado por la presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea durante su mandato de julio a diciembre de 2004, en el que se realiza un análisis comparado basado en las descripciones nacionales proporcionadas por las unidades nacionales de Eurydice. Para recabar dicha información la Unidad Europea de Eurydice (UEE), tras consultar a las unidades nacionales, preparó, a principios de 2004, una guía de contenido que incluía unas pautas y unas definiciones comunes.

El estudio cubre los niveles de primaria y secundaria inferior y superior general de la enseñanza pública y/o privada-subsidiada (es decir, la educación impartida en centros financiados en más de un 50% con fondos públicos) durante el curso académico 2004/05. Dividido en seis capítulos, destacaremos los dos primeros:

- El capítulo uno que analiza si los distintos países europeos cuentan con su propia definición oficial del término ciudadanía y cómo se articula en su legislación.
- El capítulo dos donde se examinan los distintos enfoques incluidos en los currículos escolares oficiales para organizar la educación para la ciudadanía.

El primero de ellos parte del siguiente planteamiento:

“Uno de los objetivos de los responsables políticos de todos los países europeos es el fortalecimiento de la cohesión social y de la solidaridad en toda la sociedad. Para ello es necesario ponerse de acuerdo sobre lo que significa actuar como un “ciudadano responsable”. Por consiguiente, todos los países deben definir su propio concepto nacional de ciudadanía responsable” (Eurydice, 2005:13).

Los resultados de esta primera parte del estudio ponen de manifiesto que generalmente,

“la “ciudadanía responsable” engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas. Igualmente, todos los países asocian el concepto con ciertos valores estrechamente relacionados con el papel de un ciudadano responsable. Entre ellos se incluye la democracia, la dignidad humana, la libertad, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la ley, la justicia social, la solidaridad, la responsabilidad, la lealtad, la cooperación, la participación y el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico. Aunque los países conceden

mayor o menor importancia a uno o a varios de estos principios, en general, se está de acuerdo en que todos ellos son esenciales para entender el concepto de “ciudadanía responsable” y el modo de llevarla a la práctica.

Casi todos los países se refieren a su Constitución o a documentos educativos específicos (por ejemplo los currículos, las leyes de educación u otros documentos oficiales) como las fuentes que mejor definen el concepto de ciudadanía responsable” (Eurydice, 2005:13-14).

Cabe destacar como en la mayoría de los países de Europa del Este se subraya la importancia de la dimensión histórica en el término “sociedad civil”, así como en aquellos países con minorías numerosas como por ejemplo Estonia, el concepto de “ciudadanía responsable” aparece ligado a la política de integración para los “no ciudadanos”.

Al analizar el modo en que este concepto es promovido desde las políticas educativas, se concluye que realmente el concepto de ciudadanía responsable se promueve en todos los países, pero de diferente modo. En algunos casos es una prioridad recogida en la legislación, los libros blancos, los planes de acción, decretos, etc. La mayoría explica que se orienta a los alumnos a través del sistema escolar hacia la consecución de tres objetivos esenciales de la educación para la ciudadanía: el desarrollo de la cultura política, el pensamiento crítico y la participación activa. Pueden citarse como ejemplos: la Primera Ley para la Ordenación del Sistema Escolar de Alemania, el Currículo de primaria (2003) de Chipre y Ley de Educación Básica (1998) de Finlandia. Además *“algunos países nórdicos como Estonia, Finlandia, Islandia y Noruega, incluyen el respeto por la naturaleza como un elemento a promover a la hora de desarrollar la “ciudadanía responsable” en los alumnos” (Eurydice, 2005: 15).*

El estudio realizado por Eurydice (2005) demuestra como la Educación para la Ciudadanía es una realidad en la política y la práctica educativa de los países europeos, lo que corrobora su importancia y su contribución al desarrollo integral del alumno/a al formar parte, desde muy diversos enfoques de los currículos oficiales.

Sin embargo, defendemos que la Educación para la Ciudadanía goza de verdadero sentido cuando trae consigo un cambio en el funcionamiento y la cultura organizativa del centro, puesto que es mucho más que un conjunto de contenidos. Los valores, las actitudes, los comportamientos se aprenden a través de su vivencia diaria y en este sentido el estudio de Eurydice afirma:

“La mayoría de los países europeos subrayan en su legislación educativa u otros documentos oficiales, la importancia de promover una cultura escolar participativa que anime a los jóvenes a convertirse en ciudadanos activos y responsables. La idea fundamental es que esta cultura debe basarse en los valores

democráticos, entre ellos el respeto hacia los demás, la tolerancia, la confianza mutua, la solidaridad y la cooperación.

Todos los países apoyan la idea de una "escuela democrática" en la que cada miembro se implique en la gestión y en la toma de decisiones y en la que predominen los métodos de enseñanza democráticos. La mayoría de los países se centran en los derechos de los alumnos, incluido el derecho a expresar su opinión libremente o el derecho general a un entorno de aprendizaje seguro" (Eurydice, 2005: 28).

De estos párrafos se desprende la verdadera esencia de la llamada Educación para la Ciudadanía, hecha realidad en las escuelas democráticas, en las que todos los integrantes de la comunidad educativa son considerados miembros de pleno derecho y desde las que se abre un diálogo constante con el entorno que las rodea y la sociedad en general. Hablamos de escuelas que toman la democracia, la justicia y la igualdad como banderas y prácticas diarias; escuelas que creen en su poder de cambio y de transformación de la sociedad y confían en la fuerza de la cooperación y el trabajo colaborativo. En definitiva hablamos de escuelas en las que la Educación para la Ciudadanía no solo constituye un objetivo curricular, sino una finalidad educativa que le da sentido al trabajo diario que en ella se desarrolla.

3.2. POLÍTICA Y ACCIONES EN ESPAÑA

Definida la política educativa europea, centraremos ahora la atención en nuestro país, para lo que realizaremos un breve recorrido histórico por las últimas leyes que han regulado nuestro sistema educativo, tratando de destacar en cada una de ellas las aportaciones en el ámbito de la que hemos definido como Educación para la Ciudadanía. Posteriormente ofreceremos algunas de las principales acciones emprendidas desde España acorde con las directrices marcadas desde la Unión Europea.

Con respecto a la legislación española, en el cuadro nº 17 recogemos fragmentos textuales del preámbulo de la L.O.G.S.E. (1990), L.O.C.E. (2002) y L.O.E. (2006), en los que queda patente la labor de socialización, relativa a la transmisión de valores que garanticen la convivencia, atribuida a la educación. Además se incorporan segmentos de algunos artículos, fundamentalmente destinados a los principios educativos, que redundan en la idea anterior.

LEY	PREÁMBULO	ARTICULADO
LOGSE	<p>El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.</p> <p>En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias social es. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.</p> <p>En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.</p>	<p>Artículo 1</p> <p>1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural. g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

LEY	PREÁMBULO	ARTICULADO
LOCE	<p>En cuanto a los valores, es evidente que la institución escolar se ve considerablemente beneficiada cuando se apoya en un consenso social, realmente vivido, acepta ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser valiosos en sí mismos, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento. Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación.</p>	<p>Artículo 1. Principios.</p> <p>Son principios de calidad del sistema educativo:</p> <p>a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.</p> <p>b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.</p> <p>c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.</p> <p>d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.</p>
LOE	<p>Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la</p>	<p>Artículo 1. <i>Principios.</i></p> <p>El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:</p> <p>a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.</p> <p>b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.</p> <p>c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</p> <p>d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.</p> <p>e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el</p>

LEY	PREÁMBULO	ARTICULADO
LOE	<p>ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.</p> <p>Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad.</p>	<p>alumnado y la sociedad.</p> <p>h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.</p> <p>i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.</p> <p>j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.</p> <p>k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</p> <p>l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</p> <p>Artículo 2. Fines.</p> <p>1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:</p> <p>a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.</p> <p>b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, 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.</p> <p>c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</p> <p>d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.</p> <p>e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.</p> <p>f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.</p> <p>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p> <p>k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.</p>

Cuadro nº 17. La Educación para la Ciudadanía en la legislación educativa española

En todas ellas se alude a la necesidad de transmitir valores que garanticen la convivencia, se destaca la idea de participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del centro, así como se insiste en el compromiso de la educación con la igualdad de oportunidades.

Desde la L.O.G.S.E. (1990) un conjunto de temas transversales fueron introducidos como una forma de trabajar en valores y actitudes que favorecieran el desarrollo integral del alumno/a en todas las materias al mismo tiempo. Sin lugar a dudas estos temas transversales se pueden considerar relacionados con los objetivos perseguidos por la actual Educación para la Ciudadanía, pero no por ello es lícito reducir esta última al conjunto de temas transversales.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (L.O.E., 2006) que regula actualmente nuestro sistema educativo, introduce por primera vez la Educación para la Ciudadanía como materia curricular y transversal. Concretamente en el preámbulo de la misma se explica:

“En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”.

La Educación para la Ciudadanía es entendida desde la L.O.E. (2006) como una herramienta que contribuye al desarrollo de la sociedad y garantiza la formación de los futuros ciudadanos como agentes de cambio

conocedores de sus derechos y deberes, capaces de tomar iniciativas propias, autónomos y críticos frente a los continuos cambios a los que se ven sometidos. De este modo la Educación para la Ciudadanía no debe reducirse solo a un tratamiento transversal, sino que debe ocupar un tiempo determinado dentro de la jornada escolar. Trabajar valores democráticos, enseñar a los alumnos/as a respetar los derechos y libertades de los demás, así como a defender los propios, garantizar su participación en la vida diaria del centro y en la sociedad, entre otros, son aspectos que difícilmente pueden ser aprendidos si no es mediante la práctica diaria, la vivencia y la experimentación. Por ello la Educación para la Ciudadanía además de constituirse como un tema transversal en cuanto encauza el modo en que debe funcionar un centro educativo y la forma en que deben establecerse las relaciones entre sus miembros, es considerada como una materia independiente, que garantiza a los alumnos/as y profesores la disposición de un tiempo definido para trabajar en torno a conceptos, valores, hábitos, etc. esenciales en la formación ciudadana y socializadora de la escuela.

Atendiendo al tratamiento de la Educación para la Ciudadanía en la legislación educativa actual, ofreceremos a continuación una síntesis del Título I de la L.O.E. (2006), denominado “*Las enseñanzas y su ordenación*”, en el que se manifiestan los objetivos propios de cada una de las enseñanzas contempladas en nuestro sistema educativo y cuya lectura nos ha permitido comprobar la importancia otorgada a la temática que nos ocupa, considerándola como una pieza clave para la consecución de los objetivos educativos propuestos en cada una de las diferentes etapas.

Desde la Educación Primaria a la Educación de Adultos pasando por la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato e incluso la Formación Profesional, en la Educación para la Ciudadanía quedan recogidos una gran cantidad de aspectos relativos al tipo de formación que la Ley se propone alcanzar.

En el cuadro nº 18 mostramos la finalidad de cada una de las enseñanzas reguladas en la L.O.E. (2006), junto con aquellos objetivos que le son propios y consideramos guardan estrecha relación con la Educación para la Ciudadanía.

ENSEÑANZA	FINALIDAD Y OBJETIVOS
EDUCACIÓN PRIMARIA	<p><i>La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.</i></p> <hr/> <p><i>La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</i> <i>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</i> <i>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</i> <i>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</i> <i>h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.</i> <i>i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</i> <i>k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</i> <i>l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</i> <i>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</i> <i>n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.</i>

ENSEÑANZA	FINALIDAD Y OBJETIVOS
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	<p><i>La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.</i></p> <p>Entre los objetivos propios de esta etapa educativa caben destacar los siguientes:</p> <p><i>a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</i></p> <p><i>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</i></p> <p><i>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</i></p> <p><i>e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</i></p> <p><i>i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.</i></p> <p><i>j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</i></p> <p><i>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</i></p>

ENSEÑANZA	FINALIDAD Y OBJETIVOS
BACHILLERATO	<p><i>El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior</i></p>
	<p>Los objetivos mas significativos en nuestro ámbito de estudio son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</i> <i>b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.</i> <i>c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.</i> <i>h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.</i> <i>j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.</i> <i>k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</i> <i>n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.</i>

ENSEÑANZA	FINALIDAD Y OBJETIVOS
FORMACIÓN PROFESIONAL	<p>Entre los Principios Generales propios de esta etapa educativa señalamos:</p> <p><i>1. La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.(...)</i></p> <p><i>2. La formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.</i></p>
	<p>De los Objetivos propuestos podríamos destacar el siguiente:</p> <p><i>Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.</i></p>
EDUCACIÓN DE ADULTOS	<p>De los Objetivos y Principios que marcan el desarrollo de esta etapa educativa, dos son los que hacen clara referencia a la temática tratada:</p> <p><i>d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.</i></p> <p><i>g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.</i></p>

Cuadro nº 18. Finalidad y objetivos de algunas de las enseñanzas reguladas en la L.O.E. (2006)

Se pone de manifiesto como la Educación para la Ciudadanía cobra sentido en el seno de la educación a lo largo de la vida, puesto que como podemos comprobar en las diversas etapas educativas existen objetivos y principios centrados en esta temática.

Como ya hemos comentado anteriormente, el aspecto más novedoso de la política educativa española en la actualidad es la consideración de la Educación para la Ciudadanía como una materia obligatoria e independiente. El modo en que queda organizada en el currículum es el siguiente:

La materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se imparte en uno de los cursos del tercer ciclo de la Educación Primaria, (generalmente en 5º curso) prestando especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Posteriormente, en la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos cursan esta materia en uno de los tres primeros cursos (generalmente en el 3º curso), siendo incluida en 4º curso la asignatura de Educación Ético-Cívica. En ambos casos, se vuelve a resaltar la necesidad de prestar especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Ya en Bachillerato, entre las materias comunes se encuentra Filosofía y Ciudadanía, en estrecha relación con las anteriores.

En el cuadro nº 19, ofrecemos una síntesis de la etapa educativa, el título de la materia introducida y el curso en el que se imparte.

ETAPA EDUCATIVA	CURSO	TITULO DE LA MATERIA
Educación Primaria	Uno de los cursos del tercer ciclo	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
Educación Secundaria Obligatoria	Uno de los tres primeros cursos	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
	Último curso	Educación Ético-Cívica
Bachillerato	Sin especificar (materia común)	Filosofía y Ciudadanía

Cuadro nº 19. Organización curricular en la L.O.E. (2006)

La Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) supone un gran avance en materia de Educación para la Ciudadanía en nuestro país y viene a poner en práctica parte de las actuaciones recogidas en la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.

“En el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por las Naciones Unidas, esta ley, reconociendo el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo.

La cultura de paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz.

Esta cultura de paz se tiene que implantar a través de potenciar la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la noviolencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos” (Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz, 2005).

Esta Ley atribuye al gobierno entre otras las siguientes responsabilidades en materia de cultura de paz y no violencia:

- 1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.*
- 2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.*
- 3. Promover la inclusión como contenido curricular los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.*
- 4. Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados.*
- 5. Colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de Institutos Universitarios Especializados.*
- 6. Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos.*
- 7. Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.*
- 8. Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado.*

9. *El Gobierno creará los mecanismos de consulta periódica con la sociedad civil y la vinculada y asociada con los movimientos de la Paz para el adecuado cumplimiento de las disposiciones contenidas en la presente Ley (Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz, 2005).*

Cabe destacar de la legislación española de los últimos años, su acercamiento a la política europea descrita anteriormente y la búsqueda de unos principios educativos propios de una ciudadanía democrática.

España ha sido partícipe de los distintos programas promovidos por el Consejo de Europa y entre las actuaciones emprendidas dentro de ellos podemos destacar la creación de una Web por parte del Ministerio de Educación destinado a la celebración de 2005, como año de la Ciudadanía a través de la Educación. Nuevo son los apartados en los que se estructura la citada Web:

1. Consejo de Europa: Enlace a la Web creada por el Consejo de Europa para la celebración del año.
2. Comité español: Directorio de las personas que forman parte del comité español encargado de desarrollar iniciativas dentro de las actuaciones previstas a lo largo de 2005.
3. Comunidades Autónomas: Enlace a diferentes portales web creados por las distintas comunidades autónomas españolas con motivo de esta celebración.
4. Documento: Acceso a un conjunto de documentos en formato pdf, entre los que se encuentran la Recomendación (2002), el documento de orientación elaborado por el Comité ad-hoc de Expertos para el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, así como artículos y legislación de interés.
5. Recursos educativos: Acceso a los siguientes materiales: Glosario de términos de Educación para la Ciudadanía elaborado por Karen O'Shea; un material didáctico editado por Ararteko; la Defensoría del Pueblo del País Vasco, dirigido al profesorado de ESO y Bachillerato, útil para la educación en Derechos Humanos, mediante ejercicios que sirven de ejemplo de cómo se puede llevar a cabo esta labor educadora dentro del horario lectivo, la iniciativa promovida por el niño holandés Rolanda Vogels para fomentar la preocupación por los problemas de los hombres y la unión entre ellos y el portal de la educación cívico-tributaria. Este último es un espacio con materiales para el fomento de la educación cívico-tributaria, destinados a profesorado y alumnado, cuyo objetivo primordial es apoyar la transmisión de valores y actitudes favorables a la responsabilidad fiscal y contrarios a las conductas defraudadoras.

6. Aportaciones del alumnado: Un espacio dedicado a materiales y reflexiones realizadas por los alumnos/as españoles a lo largo de la celebración de 2005 como Año de la Ciudadanía a través de la Educación. Realmente tan solo existen dos aportaciones una es un videoclip denominado “Espejos de pizarra” realizado por alumnos de segundo de Bachillerato del IES Wenceslao Benítez, de San Fernando (Cádiz) y otra en la que se recopilan distintas actuaciones desarrolladas en el IES "Villa de Vallecas" de Madrid.
7. Enlaces: Links a diferentes sitios Web en los que encontrar materiales didácticos, organizaciones e instituciones relacionadas con la temática que nos ocupa, así como bibliotecas digitales y webs europeas.
8. Información del proyecto: Ofrece un breve resumen del proyecto europeo elaborado para la conmemoración del año europeo de la ciudadanía a través de la educación.
9. Noticias: Espacio dedicado a la publicación de eventos y actividades a realizar a lo largo del año.

Por lo tanto, podemos concluir que la política educativa española, acorde a la propuesta europea, va prestando cada vez mayor atención a la Educación para la Ciudadanía, regulando desde su legislación aspectos relacionados con el fomento de los valores democráticos y emprendiendo actuaciones que apuestan por el poder socializador de las escuelas.

3.3. ACCIONES EDUCATIVAS EN ANDALUCÍA

La Comunidad autónoma andaluza viene desarrollando una serie de actuaciones propuestas desde la Consejería de Educación, que guardan estrecha relación con diversos ámbitos de la Educación para la Ciudadanía, tal y como la hemos definido anteriormente. Nos proponemos en este apartado ofrecer una visión general de aquellas acciones, que a nuestro modo de ver, contribuyen a la Educación para la Ciudadanía, en cuanto prestan atención a los valores democráticos, la lucha contra la violencia, la búsqueda de los derechos humanos, o la incesante apuesta por la convivencia en una sociedad cada vez más pluralista.

Comenzaremos pues, por analizar la recientemente aprobada Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (L.E.A., 2007) en la que 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. En el cuadro nº 20 mostramos los fragmentos textuales de la L.E.A. (2007), que atienden a los aspectos señalados y por lo tanto apoyan la Educación para la Ciudadanía, indicando el título y el capítulo en el que se encuentran. Como podremos comprobar desde la exposición de motivos hasta las disposiciones generales que regulan el sistema educativo andaluz, pasando por los principios que orientan el currículum, se alude a una educación basada en los valores democráticos y en la defensa de los derechos humanos que pretende formar a ciudadanos íntegros, comprometidos y activos, capaces de ver en el aprendizaje una incesante fuente de riqueza social e individual.

<p>Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (L.E.A., 2007)</p>
<p>EXPOSICIÓN DE MOTIVOS</p> <p>Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienten las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.</p>
<p>TÍTULO PRELIMINAR. DISPOSICIONES GENERALES</p> <p>Artículo 4. Principios del sistema educativo andaluz.</p> <p>1. El sistema educativo andaluz, guiado por la Constitución y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, así como por los principios del sistema educativo español establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se fundamenta en los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.b) Equidad del sistema educativo.c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.d) Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.h) Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía
(L.E.A., 2007)

Artículo 5. Objetivos de la Ley.

La presente Ley tiene los siguientes objetivos:

- a) Garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación permanente y de carácter compensatorio.
- b) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- c) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- d) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.
- e) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.
- f) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.
- g) Promover la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como regular el régimen de funcionamiento de las asociaciones del alumnado y de las de padres y madres del alumnado, y favorecer la colaboración de las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones de voluntariado.
- h) Promover la participación activa de los agentes sociales en el sistema educativo, con objeto de acercarlo al mundo productivo.
- i) Favorecer la cooperación de las entidades locales, las universidades y otras instituciones con la Administración educativa de la Junta de Andalucía.
- j) Promover la relación por medios electrónicos de la Administración educativa con la ciudadanía y los centros docentes y la mejora de la calidad de los servicios administrativos que se prestan.

TÍTULO II LAS ENSEÑANZAS

CAPÍTULO I El currículo

Artículo 37. Principios que orientan el currículo.

El currículo de las áreas y materias que conforman las enseñanzas que se imparten, así como cualquier otra actividad que se encamine a la consecución de los fines de la educación en el sistema educativo andaluz, se orientará a:

- a) Desarrollar, de forma integral, las aptitudes y capacidades del alumnado.
- b) Procurar que el alumnado adquiera los aprendizajes esenciales para entender la sociedad en la que vive, poder actuar en ella y comprender la evolución de la humanidad a lo largo de su historia.
- c) Facilitar que el alumnado adquiera unos saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía
(L.E.A., 2007)

Artículo 38. Competencias básicas de las enseñanzas obligatorias.

2. Sin perjuicio de los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a que se refiere la letra c) del apartado 2, de la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, el currículo de las enseñanzas obligatorias en Andalucía incluirá, al menos, las siguientes competencias básicas:

- e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
- f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
- g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.
- h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

Artículo 39. Educación en valores.

1. Las actividades de las enseñanzas, en general, el desarrollo de la vida de los centros y el currículo tomarán en consideración como elementos transversales el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.

2. Asimismo, se incluirá el conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

3. Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.

5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

Cuadro nº 20. La Educación para la Ciudadanía en la L.E.A. (2007)

Describiremos a continuación las propuestas educativas más destacadas, que podríamos agrupar en torno a cuatro temáticas:

- Convivencia, Cultura de Paz y Noviolencia.
- Coeducación.
- Cuidado del medio ambiente.

- Innovación educativa.

Uno de los grandes ámbitos de actuación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía es la Cultura de Paz y Noviolencia, en torno al cual se han generado todo un conjunto de instrumentos de carácter legal, didáctico, de investigación, etc. Todo ello, junto con la preocupación por la convivencia escolar y las actuaciones emprendidas con el apoyo del Consejo Escolar de Andalucía configuran un amplio entramado de gran interés para nuestro estudio.

Con objeto de facilitar su comprensión, ofrecemos el gráfico nº 6 en el que quedan esquematizadas las principales actuaciones y aportaciones emprendidas tanto desde la Consejería de Educación como desde el Consejo Escolar de Andalucía en el ámbito de la Cultura de Paz y Noviolencia.

Comenzaremos pues, con la presentación del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, cuyo origen se remonta a 2002 y en el que como podremos comprobar, se comparten muchos de los principios que inspiran la cultura de la ciudadanía en las escuelas.

En la Orden de 25 de julio de 2002, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, donde se pone de manifiesto la intención de la Consejería de Educación de unirse al movimiento preconizado por la UNESCO a fin de ver cumplidos los siguientes objetivos:

“una sociedad andaluza más justa y tolerante; propiciar realidades pacíficas para con ella y para con los otros pueblos con los que convive; y colaborar con todos aquellos que han decidido adherirse y participar en la construcción de un programa que respete las vidas y la dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios; rechace la violencia en todas sus formas; cultive la generosidad a fin de terminar con las exclusiones y las injusticias; defienda el diálogo, preserve el planeta promoviendo un consumo responsable y un equilibrio de los recursos naturales; y, ayude a la plena participación de todos y todas bajo los principios democráticos” (Plan Andaluz, 2002).

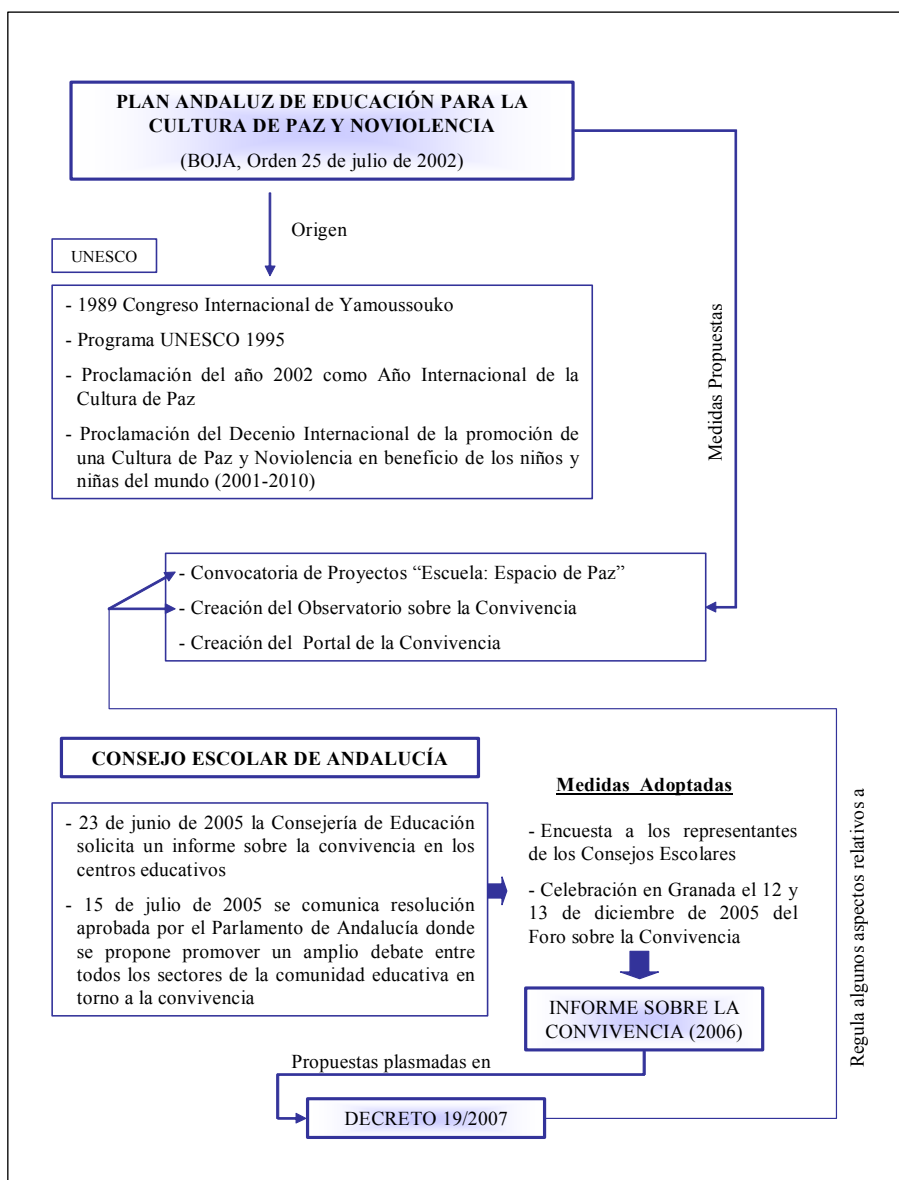


Gráfico nº 6. Actuaciones emprendidas en el ámbito de la convivencia, la Cultura de Paz y No Violencia

La Cultura de Paz que ya había sido definida en 1999 en la Declaración y Programa de Acción aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas como “*un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida orientados a conseguir metas en ocho esferas:*”

- *Cultura de paz a través de la educación.*
- *Desarrollo económico y social sostenible.*
- *Respeto de todos los derechos humanos.*
- *Igualdad entre hombres y mujeres.*

- *Participación democrática.*
- *Comprensión, tolerancia y solidaridad.*
- *Comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos.*
- *Paz y seguridad internacionales” (Plan Andaluz, 2002).*

Es entendida en el Plan Andaluz (2002) como *“una cultura de la armonía social fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, de tolerancia y solidaridad que rechaza la violencia; procura prevenir las causas de los conflictos en sus raíces y dar solución a los problemas mediante el diálogo y la negociación; y garantiza a todos el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el desarrollo de su sociedad”*.

Desde esta concepción, la educación aparece como un instrumento fundamental para su desarrollo, a través de la actuación en cuatro ámbitos:

- a. El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- b. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- c. La mejora de la convivencia escolar.
- d. La prevención de la violencia.

El primero de ellos está orientado a la *“formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, facilitando los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa; creando las posibilidades de diálogo y de reflexión, de resolución no violenta de los conflictos, así como los espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de nuestras acciones y en las problemáticas actuales” (Plan Andaluz, 2002).*

La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia *“permite no sólo la adquisición de los conocimientos esenciales sobre la sociedad y la mejor forma de participar en ella (aprender a vivir consigo mismo, con los demás y con la naturaleza), sino que exige también la adquisición de aquellos conocimientos y estrategias de transformación, de conducirse por nuevos valores, socialmente construidos, que respondan con creatividad a las nuevas problemáticas planteadas en el presente y en el futuro” (Plan Andaluz, 2002).* Así, la Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia es considerada como la finalidad esencial del derecho a la educación.

Por su parte la mejora de la convivencia se considera un resultante de la organización del centro como una verdadera comunidad en estrecha relación con el entorno en el que se sitúa, donde la cooperación y la

responsabilidad compartida facilitan la resolución favorable de los conflictos.

En lo que respecta a la prevención de la violencia, supone la actuación de todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto, en la aplicación de programas globales de educación para la paz que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, el aprendizaje y práctica de las diferentes técnicas de resolución pacífica de los conflictos y del desarrollo de la inteligencia emocional.

Así, se definen una serie de objetivos propios del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, junto con una variedad de medidas y actuaciones dirigidas a la consecución de los mismos. Todo ello queda recogido en el gráfico nº 7.

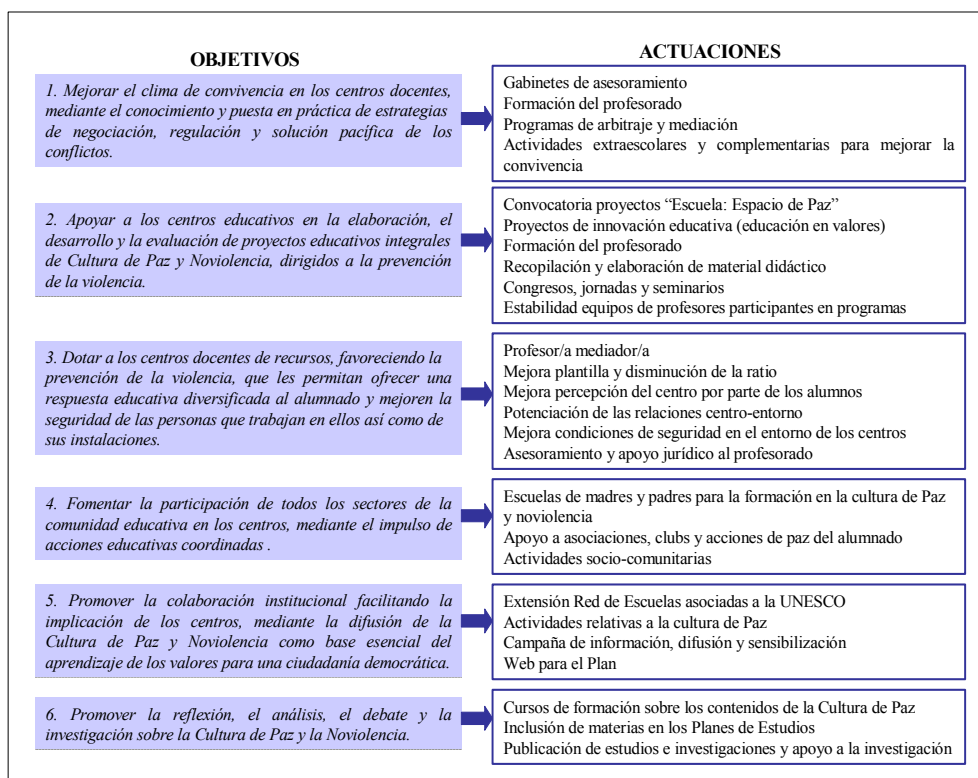


Gráfico nº 7. Objetivos y Actuaciones del Plan Andaluz (2002)

Entre todas las actuaciones planteadas, la convocatoria de proyectos "Escuela: Espacio de Paz", la creación del Observatorio y el portal de la convivencia llaman especialmente nuestra atención, por su funcionamiento en la actualidad y las posibilidades que brindan.

Detallaremos a continuación estas tres actuaciones, como muestra de la implicación y preocupación de la Comunidad Autónoma andaluza en la mejora de la convivencia escolar y la apuesta por una Cultura de Paz.

1. Proyectos “Escuela: Espacio de Paz”

La primera vez que se convocan los proyectos “Escuela: Espacio de Paz” fue en el curso académico 2002/03, concretamente en la Orden de 30 de enero de 2003 (Orden Escuela Espacio de Paz, 2003), en ella se especifica que deben estar relacionados directamente con los fundamentos y objetivos del Plan Andaluz (2002) y por lo tanto enmarcarse en uno de los cuatro ámbitos pedagógicos que en él se delimitan:

- Aprendizaje de una ciudadanía democrática
- Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- Mejora de la convivencia y resolución pacífica de conflictos.
- Prevención de la violencia.

Resulta esencial para la puesta en práctica de este tipo de proyectos, su integración en el Plan Anual de Centro, así como la implicación de toda la comunidad educativa.

Un dato interesante es el incremento del número de proyectos que se han desarrollado desde 2002 hasta la última convocatoria 2007/09. En sus inicios la Red de Escuelas Espacio de Paz estaba constituida por 354 centros, mientras que en la actualidad alcanzan los 1600. Esto nos indica que realmente existe un amplio conjunto de centros que trabajan desde los principios de la cultura de paz, fomentan los valores democráticos y velan por la resolución pacífica de los conflictos.

Andalucía es por lo tanto una comunidad preocupada por la educación para la ciudadanía, que trata de desarrollar iniciativas participativas a favor de la convivencia y la cultura de paz.

2. Observatorio de la Convivencia.

Según el Decreto para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (2007) el Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía se crea *“como órgano de carácter consultivo, al objeto de asesorar y de formular propuestas, que se adscribe a la Consejería competente en materia de educación, a través de la Dirección General que ostenta las competencias en materia de convivencia escolar”*. Su objeto y finalidad quedan establecidos en el artículo 51:

1. *El Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía tiene por objeto asesorar a la Junta de Andalucía y formular propuestas sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los centros educativos para compartir experiencias de buenas prácticas en este ámbito.*

2. *La finalidad del Observatorio es la de contribuir a generar una forma de abordar la convivencia escolar en Andalucía basada en el respeto y el diálogo, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forme parte del proceso educativo.*

Y entre sus atribuciones encontramos:

- a. Proponer la realización de estudios e investigaciones, identificando los factores de riesgo y proponiendo acciones efectivas.
- b. Realizar propuestas que favorezcan la toma de decisiones sobre las políticas educativas referidas a convivencia escolar.
- c. Proponer actuaciones coordinadas de las administraciones públicas, entidades e instituciones privadas.
- d. Proponer actuaciones de formación en estrategias de mediación y regulación de conflictos para todos los sectores implicados en la educación.
- e. Realizar propuestas de mejora sobre la normativa relacionada con las medidas correctoras.
- f. Fomentar y promover encuentros entre profesionales y expertos, para facilitar el intercambio de experiencias, investigaciones y trabajos.
- g. Crear un fondo de documentación.
- h. Publicar y difundir estudios, materiales y experiencias de educación para la convivencia y cultura de paz.
- i. Elaborar un informe anual sobre el estado de la convivencia y la conflictividad en los centros educativos.
- j. Cualquier otra función de apoyo y asesoramiento vinculada a la recogida, análisis, difusión de la información, la investigación y promoción de actuaciones (Art. 52).

En el mencionado Decreto se regula también la composición y organización del Observatorio, definiendo las funciones que le corresponden a cada uno de sus componentes.

Respecto al plan marco del Observatorio podemos destacar las siguientes líneas prioritarias de actuación (Portal de Convivencia, 2007):

- I) *Elaboración y Promoción de Estudios e Investigaciones referidos a la mejora de la Convivencia Escolar: Entre las diversas actuaciones destacar la elaboración de un Informe Anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos.*
- II) *Promoción de Actuaciones para la mejora de la Convivencia: Poner de relieve en este apartado la creación de una convocatoria anual de Premios a la Convivencia, la creación de un Fondo de Documentación y Publicaciones, y la contribución para que se establezcan redes de información entre los centros educativos y compartir experiencias de buenas prácticas.*
- III) *Consolidación y difusión de Planes Formativos para la Comunidad Educativa en materia de Convivencia Escolar:*

Resaltar el diseño de planes formativos y asesoramiento en materia de convivencia escolar, estrategias de mediación y resolución de conflictos, dirigidos a la comunidad educativa.

IV) Establecimiento de Relaciones y Coordinación con otras Administraciones e Instituciones nacionales e internacionales: Colaborar y Coordinar actuaciones con organismos regionales, nacionales o internacionales en materia de convivencia escolar: Consejo Escolar de Andalucía, Observatorios de otras comunidades Autónomas, Universidades, organismos e instituciones representativas de la Comunidad Educativa, organizaciones no gubernamentales dedicadas a la Cultura de Paz y proyectos de desarrollo.

3. Portal de la Convivencia.

El portal de Convivencia de la Junta de Andalucía ha sido creado como lugar de encuentro de experiencias educativas desarrolladas en pro de la cultura de paz. Se constituye por lo tanto como un instrumento al servicio de la comunidad educativa desde el que compartir opiniones y realizar consultas relativas a la mejora de la convivencia escolar.

Las palabras de bienvenida de la consejera de educación de la Junta de Andalucía Cándida Martínez en el año 2007, manifiestan de forma clara la necesidad de educar en los valores de la cultura de paz, para favorecer el desarrollo de una ciudadanía democrática. En ellas descubrimos como a través de la educación para la paz y no violencia, se transmiten los valores fundamentales que garantizan la convivencia de la ciudadanía, una ciudadanía respetuosa y tolerante, democrática y pacífica.

“En los albores del siglo XXI, con una realidad compleja y cambiante día a día, necesitamos pensar en la educación como algo más que la adquisición de unos hábitos y técnicas intelectuales. La Educación, con mayúsculas, es mucho más que eso. Es la formación integral de la persona, la construcción de una cultura, de una ciudadanía democrática. La escuela debe servir para crear ciudadanos y ciudadanas más tolerantes, más solidarios. Y, para ello, debemos introducir en su ámbito los valores universales de la cultura de paz. Promover y desarrollar los valores que permiten avanzar en el respeto a la diversidad cultural y de opiniones, en la lucha contra las desigualdades y en la detección, disminución y prevención de todas las manifestaciones de violencia ya no sólo es una aspiración bienintencionada, sino un deber y una exigencia de esa nueva escuela de futuro que entre todos estamos construyendo.

Cuando hablamos de derechos humanos, de tolerancia, cuando planteamos la necesidad de una convivencia pacífica en cualquier ámbito de nuestra vida, estamos formulando unos

deseos de ciudadanía democrática que tenemos que ir construyendo poco a poco. Necesitamos comenzar por el principio, formar en estos conceptos, necesitamos conformar una cultura de paz entre todos” (Portal de Convivencia, 2007).

A fin de contribuir con las ideas expuestas, el Portal de convivencia se estructura en nueve sesiones que describiremos brevemente a continuación:

1. Saludo.

2. Comunidad Educativa. Sesión desde la que se puede acceder a tres zonas diferentes: Alumnado, Familias y Profesorado. Cada una de ellas ofrece información y documentación sobre la convivencia en el entorno educativo.

3. Escuela: Espacio de Paz. Esta sección da acceso a los distintos centros que pertenecen a la Red, así como a un buscador de proyectos y una aplicación a través de la cual los centros pueden ir introduciendo sus experiencias.

4. Observatorio andaluz. Se definen las funciones, así como la estructura y las finalidades de este organismo.

5. Materiales. Esta sección da acceso a distintas publicaciones de la Consejería de Educación, relacionadas con la mejora de la convivencia escolar y la Cultura de Paz, entre las que destacamos:

- Material para la Mejora de la Convivencia Escolar. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Educar desde el conflicto. Guía para la Mediación Escolar. J.A. Binaburo Iturbide. Beatriz Muñoz Maya. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Guía para elaborar un Proyecto de “Escuela: Espacio de Paz”. José Tuvilla Rayo.

Así como una zona de consulta bibliográfica y de materiales organizados en torno a las siguientes temáticas:

- Acción Tutorial.
- Actuaciones ante el acoso y el maltrato.
- Alumnado ayudante y mediación.
- Aula de convivencia.
- Boletines provinciales.
- Habilidades sociales.
- Normas y compromisos.
- Planes de convivencia.
- Resolución de conflictos.

6. Formación. Se recogen aquí Cursos y Jornadas relacionadas con la Cultura de Paz y la NoViolencia así como con la mejora de la Convivencia Escolar, que se ofertan en los diferentes CEP de Andalucía.

7. Jornadas. Información sobre las jornadas y encuentros celebrados con el objetivo de compartir experiencias y reflexionar sobre la cultura de paz.

8. Legislación. Esta sección ofrece toda la legislación actual en el ámbito de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.

9. Enlaces. Links a diferentes observatorios y portales de convivencia dependientes de administraciones públicas de otras comunidades autónomas, así como del propio Ministerio de Educación. Además de enlaces a otras instituciones que están desarrollando interesantes proyectos educativos como “Súmate a la convivencia” o el Instituto de la Paz y de los conflictos dependiente de la Universidad de Granada.

Como queda reflejado en el gráfico nº 6, las acciones emprendidas desde el Consejo Escolar de Andalucía están en consonancia con todas las actuaciones descritas hasta el momento y fomentan la elaboración y posterior entrada en vigor de legislación educativa destinada a regular la convivencia en Andalucía. Ofreceremos a continuación una síntesis de las mismas hasta la aprobación del Decreto para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (2007) al que ya hemos hecho alusión y que supone sin lugar a dudas un gran paso en el ámbito de la convivencia y la cultura de paz en nuestra comunidad.

El Consejo Escolar de Andalucía centra su atención para el curso académico 2005/06 (fecha de celebración del año europeo de la ciudadanía a través de la educación), en la convivencia escolar. Dicho tema de trabajo venía inducido por el interés social que suscitaba y, más explícitamente, por la resolución emanada del Parlamento de Andalucía y por el encargo de la realización de un informe proveniente de la Consejería de Educación.

Así, con fecha 23 de junio de 2005, la Consejería de Educación requirió de este Consejo, en su condición de órgano superior de participación democrática en la programación general de la enseñanza en nuestra Comunidad Autónoma, un informe sobre la convivencia en los centros educativos, con objeto de abrir un proceso de reflexión y debate en el que participasen todos los sectores representados en él.

Asimismo, tal y como aparece recogido en la Web del Consejo Escolar de Andalucía, en la sección de convivencia, con fecha 15 de julio de 2005 se comunicó a esta institución la resolución aprobada por el Parlamento de Andalucía, en sesión celebrada los días 29 y 30 de junio de 2005, cuyo contenido literal es el siguiente:

“El Parlamento de Andalucía insta al Consejo de Gobierno a promover un amplio debate entre todos los sectores de la Comunidad Educativa en el seno del Consejo Escolar de Andalucía, durante el primer trimestre del curso 2005/2006, para buscar fórmulas que mejoren la convivencia en los centros docentes, desarrollando estrategias de resolución pacífica de los conflictos, implicando a las familias en la evolución escolar de los hijos y desarrollando la acción tutorial del profesorado, informando al Parlamento de las conclusiones de este debate”.

A iniciativa propia, el Consejo Escolar de Andalucía decidió enriquecer el proceso de debate abierto, poniendo en marcha a lo largo del último trimestre del año 2005 dos actuaciones paralelas y complementarias al mencionado informe:

- Realización de una encuesta, dirigida a los representantes en los Consejos Escolares de todos los centros educativos andaluces, con el objetivo de conocer de una manera directa, a través de sus propias experiencias, percepciones y datos, el estado real del clima de convivencia que se vive en ellos.
- Celebración en Granada, durante los días 12 y 13 de diciembre de 2005, de un foro sobre la convivencia en los centros educativos, dirigido a los miembros de los distintos sectores de la comunidad educativa andaluza y para el que se contó con la participación de expertos y de profesionales de la enseñanza que habían desarrollado experiencias en centros de nuestra Comunidad.

Estas dos iniciativas pretenden:

- Enriquecer las aportaciones que desde la Institución puedan realizarse y expresarse en el correspondiente informe.
- La implicación activa de todos los sectores de la comunidad educativa, en el convencimiento de que la mejora de la convivencia escolar es un asunto que compete por igual a familias, profesionales de la educación e instituciones.

En lo que respecta al informe sobre la convivencia en los centros educativos, fue presentado el día 2 de febrero de 2006 por el Presidente del Consejo Escolar de Andalucía en comparecencia ante la Comisión de Educación del Parlamento de Andalucía, y aborda los siguientes aspectos:

- Contextualización del problema de las alteraciones de la convivencia, describiendo los diversos factores que configuran la convivencia en los centros educativos, analizando las manifestaciones más habituales de las alteraciones de la convivencia y las distintas percepciones que sobre estas conductas tienen el alumnado, el profesorado y la sociedad en general a través de su repercusión en los medios de comunicación.

- Descripción general del estado del problema en nuestro entorno más inmediato, recogiendo datos y conclusiones procedentes de algunos estudios referidos al espacio europeo y español.
- Aproximación al estado de la convivencia en el conjunto del sistema educativo andaluz, a partir de los datos recogidos a través del programa Séneca durante el curso 2004/2005 con el fin de determinar la naturaleza y eficacia de las respuestas que la Administración y el conjunto del sistema educativo viene dando desde tiempo atrás.
- Estudio del marco normativo que hasta el momento regula la convivencia en los centros educativos y propuestas de mejora.
- Conveniencia de profundizar en el ejercicio de la autonomía, que la legislación vigente reconoce a los centros educativos, así como de impulsar la necesaria corresponsabilidad de los distintos agentes educativos en la mejora de la convivencia a través de su participación en el centro.
- Descripción de nuevos modelos e iniciativas que ya se han puesto en marcha para la mejora de la convivencia escolar y cuya generalización sería deseable: Los programas de mediación, orientados a la eliminación de conductas violentas entre el alumnado y la implantación de Aulas de Convivencia en los centros educativos que lo requieran.
- Necesidad de garantizar el respaldo de la Administración educativa, generando una normativa específica que regule la convivencia en los centros educativos andaluces, estableciendo protocolos de detección y tratamiento preventivo y correctivo de las alteraciones a la misma, proporcionando el apoyo, el asesoramiento y los recursos necesarios tanto a centros como al profesorado y estableciendo, por último, los convenios y acuerdos necesarios con otras Administraciones, instituciones, organizaciones o asociaciones relacionadas (Consejo Escolar de Andalucía, 2006a).

En cuanto a los resultados obtenidos en la encuesta, podemos señalar como conclusiones principales las siguientes:

- *Los Consejos Escolares opinan mayoritariamente que el clima de convivencia que perciben en su centro es bueno o muy bueno (86,7% de las respuestas emitidas), en tanto que las valoraciones claramente negativas suponen un 1,1% del total.*
- *Los representantes individuales encuestados coinciden en esta valoración, calificándolo como bueno o muy bueno en un 83,7% de los casos. Las valoraciones claramente negativas se sitúan en el 2%.*
- *La percepción positiva de padres-madres y personal de administración y servicios se sitúan por encima de la media conjunta. En cuanto al alumnado, el 73% de sus representantes*

valora el clima de convivencia como bueno o muy bueno, en tanto que las valoraciones negativas se aproximan al 4%. En el caso del profesorado, las valoraciones positivas son expresadas por el 82% de los encuestados, situándose las negativas en un 2,8%.

- *La valoración de la situación propia con respecto a otros centros arroja los siguientes resultados: un 60,6% de los Consejos escolares manifiesta que el clima de convivencia es mejor que el de los centros de su entorno, situándose en un 3,1% los que entienden que es peor. En el conjunto de las respuestas individuales, algo más del 54% de los representantes encuestados entiende que la situación es mejor, si bien las valoraciones negativas se sitúan algo más altas (5,2%). Entre ellos, la visión más optimista la manifiestan los equipos directivos y el PAS, en tanto que el profesorado y alumnado son algo más críticos al respecto (Consejo Escolar de Andalucía, 2006b:174).*

Por su parte la celebración en Granada del Foro sobre la convivencia fue una experiencia de gran éxito, en el que se vieron representados todos los sectores de la comunidad educativa.

En el Informe sobre la convivencia en los centros educativos, comentado anteriormente, se establecieron un conjunto de consideraciones, sugerencias y propuestas concretas orientadas a la mejora de la convivencia escolar. Los resultados de la encuesta y las reflexiones realizadas en el foro, conocidas con posterioridad a la redacción del citado Informe, coinciden con el análisis de la situación que se hacía en el documento, por lo que cobran plena validez las propuestas concretas de mejora expresadas en el mismo y que podemos sintetizar en:

1. Establecimiento de una normativa específica sobre la materia

- *Decreto sobre Convivencia.*
- *Órdenes sobre Orientación y Tutoría para Primaria y Secundaria.*

2. Nuevas figuras para mejorar la convivencia en los centros

- *Elaboración de un Plan anual de convivencia en todos los centros educativos, formando parte integrante del Proyecto de Centro.*
- *Creación del Aula de Convivencia, concebida como alternativa a la expulsión.*
- *Fomento de la mediación escolar.*
- *Puesta en marcha del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Educación, con objeto de combatir la violencia sexista.*
- *Creación de los Gabinetes Provinciales de Convivencia, encargados de asesorar a los centros sobre actuaciones concretas e impulsar y coordinar las redes de mediación.*

3. Atención específica a los centros

- *Aumento del Profesorado de apoyo.*
- *Menor ratio de alumnado por aula en aquellos centros donde sea necesario.*
- *Contenidos y actuaciones específicas orientadas a la mejora de la convivencia en las aulas.*

4. Tutorías y Orientación

- *Atención preferente a los centros que lo requieran, derivando hacia los mismos los recursos necesarios.*
- *Incorporación al servicio de Orientación de Educadores Sociales, tanto en Primaria como en Secundaria.*

5. Apoyo a las familias

- *Creación de la figura del delegado o delegada de los padres y madres.*

6. Promoción de la cultura de paz y no violencia

- *Extensión del programa de Escuela de Paz y NoViolencia.*
- *Educación en valores para la ciudadanía.*

7. Apoyo al profesorado, formación, asesoramiento y asistencia letrada

- *Formación del profesorado.*
- *Asistencia jurídica para el colectivo.*
- *Más materiales y recursos didácticos.*
- *Campanñas de sensibilización e información.*

8. Mejora de los canales de información

- *Disposición por toda la comunidad educativa del servicio telemático y telefónico gratuito de información y asesoramiento.*
- *Obligatoriedad por parte de todos los centros educativos en el registro de las conductas y correcciones a través del Sistema Séneca.*
- *Creación de un Observatorio para la Convivencia Escolar, orientado al diagnóstico permanente del estado de la convivencia en los centros educativos.*
- *Elaboración de un informe anual que sirva, en función de los datos recabados, para plantear propuestas a la Administración (Consejo Escolar de Andalucía, 2006b:115-116).*

La primera de las propuestas es el establecimiento de una normativa específica sobre esta temática, surgiendo así el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía con fecha 2 de febrero de 2007 (Decreto para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia, 2007). Estructurado en seis títulos, cincuenta y nueve artículos, ocho disposiciones adicionales, una derogatoria y otra final, recoge la mayor parte de las propuestas emitidas por el Consejo Escolar de Andalucía. En el gráfico nº 8 ofrecemos un esquema de los títulos y capítulos esenciales del citado Decreto, con el fin de aclarar los aspectos que regula.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA, 2 de febrero de 2007)	
TÍTULO I PRINCIPIOS Y DISPOSICIONES GENERALES CAPÍTULO UNICO - Principios de actuación - Objetivos - Medidas	TÍTULO IV RECURSOS Y APOYOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA CAPÍTULO I Protocolos de actuación CAPÍTULO II Recursos humanos CAPÍTULO III Formación CAPÍTULO IV Proyectos integrales "Escuela: Espacio de Paz" CAPÍTULO V Campañas y materiales
TÍTULO II ACTUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS CAPÍTULO I Promoción de la convivencia en los centros educativos - Plan de convivencia - Comisión de convivencia - Aula de convivencia CAPÍTULO II Tutoría y orientación CAPÍTULO III Seguimiento y medidas de seguridad en los centros educativos	TÍTULO V COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN CAPÍTULO I Gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar CAPÍTULO II Comisiones provinciales de seguimiento de la convivencia escolar CAPÍTULO III Evaluación
TÍTULO III NORMAS DE CONVIVENCIA CAPÍTULO I Disposiciones generales - Elaboración de las normas de convivencia. - Medidas educativas y preventivas. - Compromisos de convivencia. (familia-centro) - Principios generales de las correcciones y de las medidas disciplinarias. CAPÍTULO II Conductas contrarias a las normas de convivencia y su corrección CAPÍTULO III Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y su corrección CAPÍTULO IV Procedimiento para la imposición de las correcciones y de las medidas disciplinarias CAPÍTULO V Procedimiento para la imposición de medidas disciplinarias de cambio de centro	TÍTULO VI OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ANDALUCÍA CAPÍTULO I Naturaleza, finalidad y atribuciones CAPÍTULO II Organización

Gráfico nº 8. Esquema Decreto para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (2007)

Con anterioridad a las actuaciones comentadas, el Consejo Escolar de Andalucía ha estado siempre atento a temáticas tan relevantes como la participación, la gestión democrática etc., mediante la publicación de materiales y recursos educativos destinados a los distintos sectores de la comunidad educativa. De este modo, en el año 2002, con motivo de la celebración de las elecciones para los Consejos Escolares de los Centros, el Consejo Escolar de Andalucía elaboró una publicación denominada "La

Gestión Democrática en los Centros Educativos. Guía para la Participación en los Consejos Escolares”. El objetivo fundamental que perseguía era fomentar la participación de la comunidad educativa en su conjunto, y especialmente del sector de los padres y madres, así como el de los alumnos/as. Esta guía resulta un útil instrumento para dar a conocer el modo en que se gestiona y organiza un centro educativo, siguiendo los principios de participación y democracia. En ella se recogen numerosas referencias legislativas, así como se puede palpar en sus páginas el deseo de mejorar la participación de la comunidad educativa, haciendo sentir el centro como una auténtica comunidad de aprendizaje, en la que los alumnos/as irán adquiriendo las habilidades sociales que posteriormente deberán poner en juego en su vida diaria como ciudadanos. De este modo explicita: “*En una sociedad plural, la educación debe contribuir también a la formación de personas que sean capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos dentro de los principios democráticos de la convivencia, proporcionando para ello una base sólida fundamentada en el respeto a las libertades de los demás y en el uso responsable de la propia, a la vez que en el ejercicio de la tolerancia y de la solidaridad. Además de preparar para la inserción en el entorno social, la práctica de principios democráticos en la convivencia puede también facilitar el propio funcionamiento de los centros, en tanto que espacios no exentos de conflicto*” (Consejo Escolar de Andalucía, 2002:48).

Otra de las actuaciones propias del Consejo Escolar de Andalucía, es la difusión que desde hace ya algunos años viene realizando de material didáctico para trabajar en el aula el día de la Constitución y el día de Andalucía. En ambos casos, junto con los correspondientes textos legislativos, se ofrecen un conjunto de actividades cuyo objetivo fundamental es dar a conocer a los alumnos/as los pilares fundamentales de la regulación de la vida en la sociedad actual. La mayoría de ellas son actividades de lápiz y papel que requieren de la lectura y análisis de los textos, así como de la observación y reflexión de su entorno. Estos materiales están disponibles en la siguiente dirección: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/publica.htm

Desde el curso 1996-97, el Consejo adquirió el compromiso de organizar anualmente unas jornadas monográficas dirigidas a los distintos colectivos que componen la comunidad educativa. A través de las mismas se abordan temas educativos de actualidad, difundiéndolos mediante las oportunas publicaciones. De entre todas ellas las celebradas en 1998, 2000, 2002 y 2003 abordan aspectos relativos a la Educación para la Ciudadanía, lo que pone de manifiesto la importancia de la temática y la persistencia de la misma como un factor de preocupación en la sociedad actual. Los títulos de las jornadas dejan buena muestra de ello:

1998- La Convivencia Escolar.

2000- La Escuela Intercultural.

2002- El Pacto Social por la Educación.

2003- Participación y/o Gestión en los Centros Educativos.

Como hemos comentado al inicio de este apartado, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía también ha venido desarrollando numerosas actuaciones relacionadas con otras de las temáticas propias de la Educación para la Ciudadanía, como la coeducación, el cuidado del medio ambiente y la innovación educativa.

Respecto a las primeras, debemos comenzar haciendo alusión al *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2005), cuyos principios de actuación y objetivos están sintetizados en los gráficos nº 9 y nº 10 respectivamente. Los denominados Proyectos de Coeducación están dirigidos a poner en marcha experiencias educativas en consonancia con lo establecido en el citado Plan. Así son definidos desde la Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como: *“Proyectos educativos desarrollados en centros docentes que potencian la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, entre los y las adolescentes. La finalidad de estos proyectos es educar en igualdad, erradicar estereotipos y discriminaciones por razones de sexo y prevenir sus consecuencias”*.

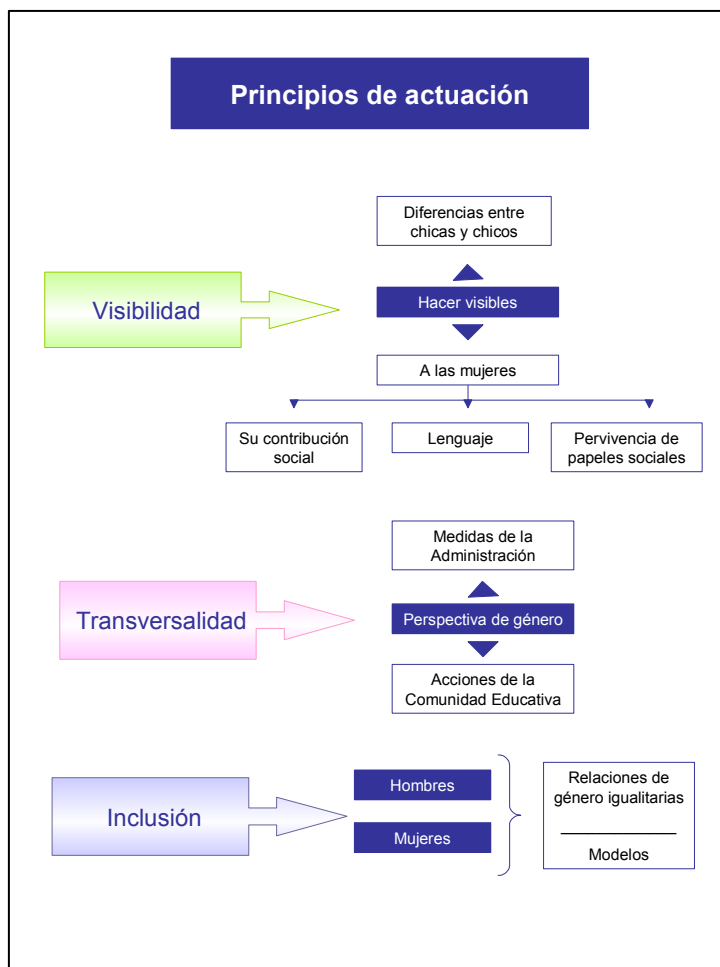


Gráfico nº 9. Principios de actuación
(Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2005:24)

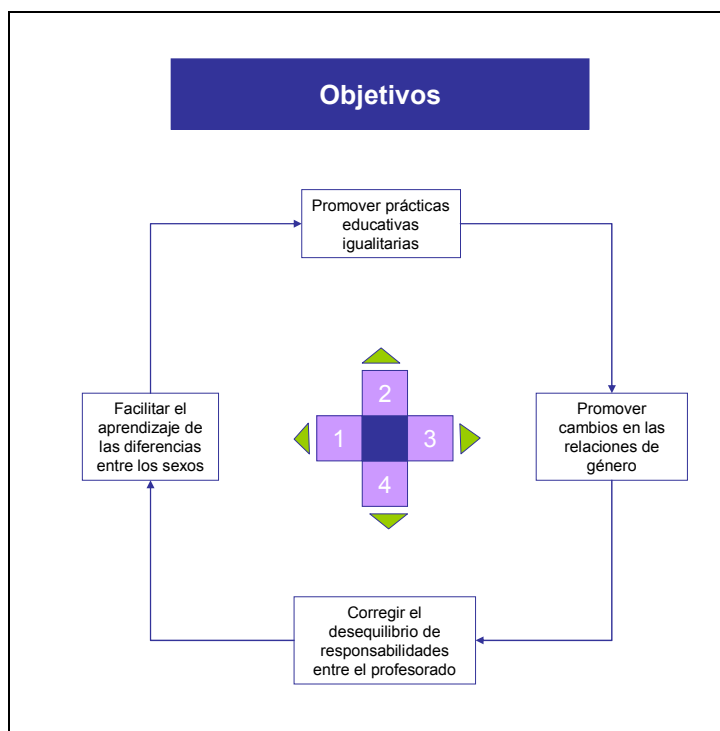


Gráfico nº 10. Objetivos
(Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2005:25)

Además de esta iniciativa con gran éxito entre la comunidad escolar, la Web Averroes destina un espacio a esta temática, ofreciendo enlaces a documentos, legislación y recursos educativos, así como a campañas y celebraciones cuyos objetivos sean promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito educativo.

Aquellas actuaciones que favorecen la conservación del medio ambiente, son también apoyadas desde la Consejería de Educación, tal es el caso del programa de Educación Ambiental Aldea Activa, que ofrece a los centros educativos de Andalucía una serie de recursos y actividades para conseguir que estos sean espacios más sostenibles; espacios donde se trabaje a través de la Educación Ambiental por una mayor conciencia social y un mayor compromiso con nuestro entorno; y de La Estrategia Andaluza de Educación Ambiental que tiene por objetivos la construcción de un marco general de referencia para la educación ambiental en Andalucía y la movilización y dinamización de los recursos humanos y materiales existentes en la comunidad. Así pues, desde la Web de la Consejería de Educación es posible acceder a una sesión destinada a Programas de Educación Ambiental.

Los proyectos de innovación educativa son otras de las actuaciones propias de nuestra comunidad que cobran especial relevancia tanto por su relación con temáticas incluidas en la Educación para la Ciudadanía como por su espíritu de cambio y mejora educativa.

Si centramos nuestra mirada en la normativa andaluza en el ámbito de la innovación educativa, debemos señalar como elemento clave el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado en 2002. Sin embargo, ya en los años 80 la Consejería de Educación y Ciencia se propone el apoyo a la formación permanente del profesorado mediante la promoción de medidas y programas destinados a ello. Así en 1986 la Administración Autonómica crea los Centros de Profesores, como plataformas cuyo cometido principal es favorecer la formación, la innovación y el intercambio de experiencias. Posteriormente, en el marco de la Ley Orgánica de 1990, en el año 1992 se pone en marcha el Primer Plan Andaluz de Formación del Profesorado, dirigido a promover la modernización y democratización en los centros.

“Este Plan fue concebido como marco para la organización y coordinación de los recursos humanos y económicos, necesarios para la formación del profesorado que requería la aplicación del nuevo sistema educativo en Andalucía. Para promover esta formación se estableció un sistema de incentivos que si bien favorecía el interés por la formación, por otro lado disparó, en pocos años, la demanda” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:10)

En el año 1997, con el Decreto 194/1997, se crea el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, como instrumento institucional de apoyo al sistema educativo, en todo lo referido a la formación del profesorado.

Cinco años después de la promulgación del citado Decreto, ya en 2002, la Consejería de Educación y Ciencia lanza el *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, con el que pretende facilitar recursos al tiempo que potenciar la iniciativa del profesorado para dar respuestas por sí mismos a las demandas de formación que se planteen. El profesorado deja de considerarse como ejecutor de lo que otros dictan para ser concebido como *“el creador del conocimiento educativo desde el ejercicio de su autonomía responsable”* (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:6).

Así pues, entre los objetivos que orientan el desarrollo de este Plan podemos señalar (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:21-22):

- *“Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa”.*
- *“Se pretende que el conjunto de la profesión y, por extensión, de la sociedad, vaya considerando que ciertos grados de diversidad y de innovación son un bien colectivo que, al igual que en otras profesiones de interés social, pueden colaborar a la mejora futura del conocimiento y de la acción profesional”.*

Entre las medidas de actuación propuestas para la consecución de los objetivos marcados encontramos aquellas dirigidas a estimular el desarrollo profesional, que prestan especial atención al impulso y apoyo de los colectivos de profesores y profesoras que se impliquen en grupos de trabajo, proyectos de innovación, investigación y experimentación educativa y planes de mejora y cuantas iniciativas de formación se pongan en marcha. Así se explicita que la intencionalidad de los proyectos de innovación es:

“... fortalecer los colectivos de profesores y profesoras intra o intercentros que vienen realizando experiencias de innovación escolar sostenidas en el tiempo y relevantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Evidentemente, en esta línea de actuación se incluirían colectivos que trabajen con diferentes temáticas o que se sitúen en distintos grados de desarrollo. La continuidad en el tiempo, el carácter realmente innovador de la experiencia y su incidencia en la práctica del aula y en la mejora de los rendimientos educativos del alumnado, serán los indicadores a tener en cuenta para la continuación de la financiación a estos proyectos.

El apoyo y el asesoramiento a estos colectivos tendrán como meta estratégica el ir consiguiendo una mejor fundamentación de las innovaciones, la formulación explícita de las hipótesis curriculares que las sustentan y la incorporación gradual de procedimientos para un seguimiento de las mismas. Así mismo, se buscará ampliar el campo de la innovación, de tal forma que la práctica anterior vaya siendo sustituida progresivamente por las experiencias innovadoras” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:30).

Algunas de las medidas concretas propuestas para el desarrollo de la línea de actuación descrita en estrecha relación con los proyectos de innovación son las siguientes (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:32-33):

- *Creación de una convocatoria anual para Proyectos de innovación educativa.*
- *Creación de una convocatoria para dotación de infraestructura de apoyo a los Proyectos de innovación y de experimentación e investigación.*
- *Creación de una base de datos en Internet con todos los colectivos y las experiencias que desarrollan.*
- *Organización de encuentros por temáticas afines que favorezcan la creación de redes de intercambio entre los colectivos de profesores y profesoras implicados.*
- *Organización de cursos que aborden temas concretos relacionados con las diferentes experiencias.*

- *Asesoramiento directo, entendido como un proceso de orientación y acompañamiento crítico, facilitado por los Centros de Profesorado.*
- *Presentación pública en los centros y localidades de los resultados de los proyectos desarrollados.*
- *Difusión en los medios de aquellas experiencias de mayor calidad.*
- *Se priorizará, en las ayudas para formación, la asistencia a Jornadas y Congresos, relacionados con la temática de las distintas experiencias, a los componentes de las mismas.*
- *Apoyo a la creación y mantenimiento de redes estables de colectivos o de centros de innovación, experimentales o implicados en planes de mejora, que compartan un mismo proyecto o proyectos afines.*

En la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (L.E.A., 2007), se da sentido a la innovación educativa, bajo la intención de favorecer la formación permanente del profesorado y velar por el buen desarrollo de su práctica educativa diaria. Es por ello que uno de los principios que se consideran claves para el Sistema Educativo Andaluz es precisamente la mejora permanente del mismo, a través de la potenciación de la innovación, modernización y evaluación de los diferentes elementos que lo componen.

Al igual que hemos comentado con anterioridad, se señala la consideración como meritos para la promoción profesional del profesorado la participación en proyectos de experimentación, investigación e innovación educativa.

Definida la consideración de la innovación educativa en el seno de la política educativa andaluza, nos adentramos en los detalles a los que deben ceñirse los denominados proyectos de innovación. Concretamente, exponemos a continuación las líneas directrices que guían la elaboración y puesta en marcha de este tipo de iniciativas, tomando como referencia la Orden de 8 de junio de 2005, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de innovación educativa en centros educativos públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios, y se efectúa su convocatoria para el año 2005 (Orden proyectos de innovación, 2005).

Los aspectos más destacados en cuanto al diseño y el procedimiento para su ejecución son los siguientes:

1. Características que deben reunir los diseños de los proyectos:

- Proponer la introducción de cambios innovadores en la práctica docente o en la vida del centro para la mejora de los resultados y de los procesos educativos del centro, ya sean de tipo académico, organizativo o funcional.

- Atender a problemas o cuestiones que sean relevantes para el centro o centros implicados.
- Promover la autoformación y el trabajo en equipo del profesorado, así como su implicación y participación activa en la búsqueda, adopción y consolidación en el tiempo de las prácticas innovadoras.
- Contemplar en su planificación objetivos y actuaciones ajustados a las necesidades y a la diversidad de situaciones de aprendizaje del alumnado y recursos acordes a las posibilidades reales del centro.
- Sustentarse en procesos de reflexión, indagación y/o investigación del profesorado sobre su propia práctica educativa.
- Incorporar procedimientos de evaluación del alcance y de la eficacia de los cambios y de las mejoras que se esperan conseguir.

2. Duración:

El proyecto de innovación podrá desarrollarse a lo largo de uno o dos cursos escolares.

3. Perfil de los beneficiarios y posibles objetos de subvención:

Los profesores que pueden beneficiarse de este tipo de ayudas deben estar destinados en centros docentes públicos en los que se impartan enseñanzas de cualquier nivel educativo a excepción de los universitarios y encontrarse en situación de servicio.

Solo ellos podrán solicitar la correspondiente ayuda para material fungible y bibliográfico, desplazamiento, manutención y alojamiento para realizar actividades relacionadas con el proyecto, así como encontrar servicios de asesoramiento o asistencia técnica externa, necesaria para el desarrollo del mismo.

Se señala además la posibilidad de participación de forma individual o grupal, teniendo esta última mayor preferencia. Además los grupos pueden estar compuestos por docentes de distintos centros o del mismo. Uno de los componentes del grupo debe actuar como coordinador o coordinadora del proyecto y como beneficiario de la subvención, asumiendo la responsabilidad de la solicitud, percepción, administración y aplicación de la subvención y justificación de la ayuda, actuando como representante y enlace del grupo ante los órganos de la Administración responsables del seguimiento, control, asesoramiento y evaluación del proyecto.

4. Documentación requerida:

La solicitud del proyecto debe ir acompañada de una serie de documentación entre las que cabe señalar el propio proyecto de Innovación Educativa, una certificación del apoyo expreso del claustro y del consejo escolar emitido por la dirección de cada uno de los centros donde se proponga aplicar y desarrollar el proyecto, así como un breve resumen de las experiencias innovadoras realizadas por el profesorado y de sus actividades específicas de formación sobre el tema propuesto.

En cuanto al primero de los documentos (Proyecto de Innovación Educativa) debe ajustarse al siguiente guión:

1. Título y resumen del proyecto.
2. Naturaleza, justificación y fundamento de la innovación o de los cambios que se pretenden introducir.
3. Interés, oportunidad, relevancia y grado de incidencia que la innovación propuesta tiene para el centro o centros implicados y de sus posibilidades de extrapolación o adaptación a otros centros o ámbitos del sistema educativo andaluz.
4. Objetivos específicos que se pretendan alcanzar con el proyecto.
5. Acciones a desarrollar, fases en las que se organizan, secuencia y distribución temporal.
6. Resultados y productos concretos esperados con el desarrollo del proyecto.
7. Metodología de trabajo, funcionamiento del equipo de profesores y de profesoras que participan en el proyecto y papel que cada uno desempeña.
8. Interés, implicación y adecuación del equipo de profesorado propuesto para el desarrollo del proyecto. Formación y experiencia en el tema a trabajar y logros conseguidos en proyectos anteriores. Avance que el proyecto representa para la autoformación del profesorado.
9. Recursos que se emplearán y su ajuste a las posibilidades y alcance real del proyecto, distinguiendo entre los que el centro o el propio profesorado aporta y los que se esperan conseguir con la subvención solicitada. Compromisos de colaboración y financiación alcanzados, en su caso, con otras entidades.
10. Criterios para evaluar el desarrollo del proyecto y el logro de los objetivos propuestos así como su incidencia en el centro. Previsiones de consolidación en el futuro de las mejoras introducidas, una vez finalizado el proyecto.

Por su parte, la certificación del apoyo expreso del claustro y del consejo escolar emitido por la dirección exige la puesta en conocimiento y

aprobación del centro en su conjunto, y en ella deben figurar las fechas de reunión de ambos órganos de coordinación y gobierno respectivamente, detallando los votos a favor y en contra para el desarrollo del proyecto.

5. Proceso de tramitación, evaluación y concesión de los proyectos:

Presentadas las solicitudes con su respectiva documentación corresponde a los Centros del Profesorado realizar una propuesta de admisión o no a trámite de las mismas, en función de si cumplen los requisitos exigidos. Aquellas que tras los 10 días establecidos como plazo máximo para la subsanación de errores o falta de documentación, no lo hicieran serán consideradas como rechazadas. A partir de este momento las solicitudes que hayan sido admitidas para trámite por el Centro de Profesorado serán objeto de evaluación y selección por parte de los mismos y por una Comisión de Valoración quien elevará la propuesta a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, que resolverá por delegación de la persona titular de la Consejería de Educación.

Los criterios objetivos a los que deberán atender los evaluadores citados son los que se enumeran a continuación:

- a) Carácter innovador del proyecto, por la originalidad de sus planteamientos o por la novedad que su aplicación supone para el centro o centros implicados.
- b) Interés, oportunidad, relevancia y grado de incidencia que la innovación propuesta tiene para el centro y de sus posibilidades de extrapolación o adaptación a otros centros o ámbitos del sistema educativo andaluz.
- c) Calidad técnica del proyecto por el rigor en su diseño, la coherencia y concreción de las actuaciones a realizar, la ordenación y distribución temporal de las fases, la organización de los medios y recursos que se emplearán y los mecanismos de evaluación de los procesos emprendidos y de los resultados esperados.
- d) Idoneidad del grupo o la persona a la naturaleza y alcance del proyecto, formación específica acreditada y logros alcanzados en proyectos anteriores, organización del trabajo en equipo y distribución de tareas entre cada uno de sus miembros y grado de implicación directa del profesorado en las actividades programadas.
- e) Aportación o disponibilidad de infraestructuras, recursos materiales inventariables y/o económicos por parte de los centros, o de otras entidades, que garanticen la viabilidad técnica del proyecto.

- f) Ajuste y concreción del presupuesto a la naturaleza, características y alcance del proyecto y adecuación de la ayuda solicitada a los conceptos subvencionables establecidos en las presentes bases.
- g) En el caso de que el proyecto tuviera impacto ambiental se valorará también el grado de compromiso medioambiental asumido por el solicitante y los participantes.

La Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado es la encargada de notificar a cada una de las personas propuestas como beneficiarias por la Comisión de Valoración, la propuesta de adjudicación y de las condiciones expuestas para que, en el plazo de diez días, manifiesten la aceptación o renuncia expresa a la subvención y, en su caso, reformulen la solicitud.

La resolución definitiva debe ser publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

6. Obligaciones de los beneficiarios:

Hasta un total de once requisitos son considerados como obligaciones por parte de los beneficiarios de este tipo de ayudas. Entre ellos caben señalar algunos referentes a la puesta en marcha del proyecto en las condiciones y los plazos descritos, garantizado la comunicación de cualquier tipo de cambio al Centro del Profesorado (CEP) responsable de su seguimiento, la justificación de su desarrollo ante la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y el sometimiento a las actuaciones de seguimiento y comprobaciones a realizar por los órganos concedentes. Y otros relativos a la cesión de los derechos de publicación del trabajo producido a la Consejería de Educación, así como el compromiso a colaborar en las actividades de formación permanente del profesorado, y participar en tareas de asesoramiento y tutela del profesorado novel y en prácticas, que establezca y regule la Consejería de Educación.

7. Proceso de seguimiento y difusión de la Innovación:

Los proyectos de innovación subvencionados deben ser sometidos a un proceso de seguimiento por parte de los Centros del Profesorado en cuya zona de actuación se encuentren los centros educativos en los que se desarrollan, a fin de facilitar el apoyo para la formación del profesorado implicado, el intercambio de experiencias con otros grupos y la difusión mediante su colaboración en las acciones formativas que el CEP diseñe.

Otro de los aspectos a señalar en lo referente al seguimiento de los proyectos es, que en el caso de proyectos con duración bienal, al finalizar el primer año, su coordinador o coordinadora debe presentar una memoria de progreso que incluya información completa sobre el estado de desarrollo, fases cubiertas, actividades realizadas, instrumentos o materiales elaborados

y grado de ejecución del presupuesto. Dicha memoria se presentará tanto en soporte papel como en soporte informático.

Tras la finalización de cada curso escolar, los Centros del Profesorado deben remitir a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, un informe del seguimiento efectuado a cada uno de los proyectos a su cargo, describiendo las acciones específicas desarrolladas por el CEP y valorando el funcionamiento del proyecto, sus logros y las dificultades encontradas. Dicho informe se acompañará de toda la documentación en soporte informático elaborada por el profesorado, para su difusión en Internet.

Al finalizar cada proyecto, sus coordinadores o coordinadoras deben remitir al Centro de Profesorado los siguientes documentos, como justificación de la realización del proyecto:

- a) Memoria final del proyecto, que debe recoger las bases del estudio, la metodología, las actividades realizadas y los resultados y su valoración, e incluir, en forma de anexo, todo el material didáctico original elaborado (de tipo gráfico, audiovisual, informático, etc.) si lo hubiere. La memoria final se entregará en soporte papel y en soporte informático.
- b) Un resumen del proceso y de los resultados obtenidos por el proyecto.
- c) Una certificación, expedida por el coordinador o coordinadora del proyecto, de la relación de profesoras y de profesores que han participado en el trabajo, con indicación del papel desempeñado y el curso o cursos escolares en los que han desarrollado el proyecto.

Los contenidos de los proyectos, memorias y materiales elaborados son de acceso público a través de la página Web de la Consejería de Educación.

En relación con los proyectos de innovación educativa y la Educación para la Ciudadanía debemos señalar la investigación que desarrollamos con los datos de la convocatoria del año 2005, donde aún el discurso acerca de la Educación para la Ciudadanía era poco intenso, cuando no pasaba desapercibido.

La muestra, denominada por Tashakkori y Teddlie (1998:76) muestra de conveniencia, puesto que es “*elegida sobre la base de la disponibilidad y facilidad de recolección de datos*”, estaba compuesta por un total de 115 proyectos. Posteriormente esta muestra fue sometida a un segundo proceso denominado por Sandoval (1996) muestreo por criterio lógico. Según el citado autor, este tipo de muestreo implica trabajar con aquellos casos o documentos que cumplan con determinados criterios de importancia para la consecución de los objetivos propuestos. De este modo seleccionamos solo aquellos proyectos que tenían entre sus temáticas definitorias dos de las consideradas en relación con la Educación para la Ciudadanía.

TEMÁTICAS SELECCIONADAS	Actividades Extraescolares
	Atención a la diversidad
	Coeducación
	Convivencia
	Educación afectivo-sexual
	Educación ambiental
	Educación en valores (general)
	Educación vial
	Interculturalidad
	Orientación
	Patrimonio
	Programas europeos
	Salud y consumo
	Participación
	Planificación y organización escolar
	Absentismo escolar

Cuadro nº 21. Temáticas seleccionadas por su relación con la Educación para la Ciudadanía

Así pues la muestra final quedó constituida por un total de 46 proyectos, que fueron sometidos a un análisis de contenido, a través de un proceso de categorización y codificación, propio del análisis cualitativo.

Como el principal objetivo era comprobar si en los centros educativos, se estaban realizando proyectos innovadores en relación con la Educación para la Ciudadanía, adoptamos como sistema categorial el glosario de términos que Karen O'Shea elaboró en 2003 con el propósito de delimitar conceptualmente el término Educación para la Ciudadanía Democrática a nivel europeo. Considerando su carácter eminentemente práctico, el matiz analítico de sus definiciones y su estrecha relación con los objetivos de nuestro estudio, nos propusimos identificar cuales de los términos incluidos en el glosario aparecían en los diversos proyectos de innovación tomados como muestra. En el cuadro nº 22 aparecen los treinta y un términos que componen el glosario, dividido en tres secciones, consideradas en el estudio como metacategorías.

METACATEGORÍA	CATEGORÍAS	
Conceptos Básicos	Ciudadano / Ciudadanía Lugares de ciudadanía Derechos civiles y políticos Derechos culturales Democracia/ Democrático Diversidad	Derechos sociales y económicos Educación para la ciudadanía democrática Igualdad Derechos humanos
Procesos y prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática	Acción Aprendizaje activo Aprendizaje cooperativo Análisis crítico Desarrollo curricular Evaluación Aprendizaje permanente	El alumno como centro de atención Reflexión Investigación Formación de profesores / formadores
Resultados de la EDC	Resultados afectivos Resultados cognitivos Participación Paz positiva Responsabilidad	Resultados pragmáticos y de acción Cohesión social Solidaridad Desarrollo sostenible

Cuadro nº 22. Sistema categorial (Puig y Morales, 2010)

Los resultados obtenidos nos permitieron afirmar que los centros educativos de Andalucía, a través de sus proyectos de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, mantienen una amplia línea de actuaciones relacionadas con la Educación para la Ciudadanía. Así, podemos destacar como de las tres metacategorías establecidas aparece con mayor frecuencia la relativa a procesos y prácticas, hecho que puede encontrar sentido si atendemos al origen de los proyectos analizados y tenemos en consideración que tienen como principal objetivo la introducción de prácticas educativas innovadoras.

Por su parte si prestamos atención a las categorías más identificadas dentro de cada una de ellas podemos concluir que:

- Los conceptos de “Diversidad” y de “Igualdad”, prevalecen frente a otros como “Derechos sociales y económicos” o “Ciudadano/Ciudadanía”. Estos resultados se ajustan al perfil de una mayoría de proyectos que nacen para dar respuesta a necesidades reales propias de la sociedad actual entre las que destaca el reconocimiento de la diversidad como factor de enriquecimiento y el trabajo en pro de la igualdad de derechos y oportunidades.
- El aprendizaje cooperativo es sin lugar a dudas el proceso metodológico más señalado en los proyectos de innovación, al considerarse un elemento esencial para garantizar una práctica interactiva, que favorezca el desarrollo de habilidades sociales y potencie valores como el respeto, la tolerancia y la igualdad. Junto

a él aparece generalmente asociado el aprendizaje activo, implicando tanto al alumnado como al profesorado.

- Entre las categorías propias de los Resultados de Educación para la Ciudadanía Democrática, aparecen todas en porcentajes muy similares, pero la categoría “Resultados pragmáticos y de acción” ha sido la más identificada, lo que nos hace pensar que las propuestas analizadas pretenden la mejora desde la acción, desde la concienciación y la implicación, de todos los que forman parte de la comunidad educativa. Bajo nuestro punto de vista es uno de los resultados más acordes con el desarrollo de una auténtica Educación para la Ciudadanía (Puig y Morales, 2010).

Por lo tanto, como hemos podido comprobar la Comunidad Autónoma de Andalucía es una comunidad viva, que lleva años abordando algunos de los elementos centrales de la Educación para la Ciudadanía, pues el trabajo en el ámbito de la convivencia, la preocupación por la igualdad entre hombres y mujeres, así como la puesta en marcha de iniciativas para velar por el medio ambiente, son aspectos esenciales en la formación de ciudadanos responsables y activos, tolerantes y democráticos.

CAPÍTULO 4

CIUDADANÍA Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Delimitar el concepto de competencia, conocer sus orígenes y el papel que desempeña en el ámbito educativo, son algunos de los objetivos que pretendemos alcanzar con el desarrollo del presente capítulo. Por ello, realizaremos un análisis detenido de los principales estudios que a lo largo de la historia, se han venido realizando para tratar de definir un conjunto de competencias consideradas clave para el desarrollo de cualquier individuo en la sociedad actual. Tras ofrecer esta panorámica general, centraremos nuestra atención en la legislación educativa vigente, tanto en España como en la Comunidad Autónoma de Andalucía, analizando la forma en la que son entendidas las competencias clave y el modo en que garantizan el desarrollo integral del individuo, así como el logro de una ciudadanía activa.

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Ofrecer una definición unívoca del término competencia parece un reto imposible, a la luz de sus múltiples acepciones y de la influencia que sobre él tienen los contextos o ámbitos de uso. Así pues, realizaremos un acercamiento a esta diversidad, para posteriormente centrarnos en aquellas acepciones que son empleadas dentro del ámbito educativo. Como señala Navío (2005:214) parafraseando al profesor Adalberto, la polisemia es un problema en el ámbito pedagógico, afirmando que *“cuando surge un nuevo concepto que pretende dar sentido a una realidad determinada, empieza ya a carcomerlo la polisemia, adquiriendo diferentes significados y alterando su sentido original”*. Sin lugar a dudas esta es una de las grandes dificultades a la que nos enfrentamos al tratar de ofrecer una delimitación conceptual del término competencia.

Comenzaremos así ofreciendo un recorrido por diferentes diccionarios, lo que nos permitirá corroborar su polisemia y acotar aquellas acepciones que pueden estar en estrecha relación con el ámbito educativo.

Diccionario	Acepciones
Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001)	(Del lat. <i>competentia</i> ; cf. <i>competir</i>). 1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. 3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. 4. f. Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia. 5. f. Am. Competición deportiva.
	(Del lat. <i>competentia</i> ; cf. <i>competente</i>). 1. f. Incumbencia. 2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.

Diccionario	Acepciones
Gran diccionario de la lengua española (2005)	<p>1. Rivalidad entre personas, empresas, instituciones o estados para lograr alguna cosa: existe una gran competencia por la adjudicación de las obras. = competición.</p> <p>2. Situación de la persona o cosa que cumple las condiciones necesarias para cierta función o servicios: ya ha demostrado su competencia para el cargo. = aptitud, idoneidad.</p> <p>3. Acción, función o responsabilidad que compete o incumbe a una persona u organismo determinado: la contabilidad es competencia de otro departamento. = incumbencia.</p> <p>4. Atribución legítima de responsabilidad a un juez u otra autoridad para conocer y resolver algún asunto. DERECHO</p> <p>5. Conjunto de conocimientos sobre la lengua y su funcionamiento propio de los hablantes y que constituye su saber lingüístico. LINGÜÍSTICA</p> <p>6. Competición deportiva.</p>
Diccionario Clave. Diccionario de uso del español actual (2006)	<p>1. Oposición, rivalidad o lucha para conseguir una misma cosa: hay tantas tiendas en la calle que la competencia entre ellas es muy grande.</p> <p>2. Persona o grupo que tiene una rivalidad con otra u otras: La competencia ofrece precios más baratos. Le vendió nuestros proyectos a la competencia.</p> <p>3. Función u obligación que corresponde a una persona o entidad, generalmente por su cargo o situación: Las comunidades autónomas tienen competencia en educación. SINÓN. Incumbencia.</p> <p>4. Capacidad o aptitud para hacer algo bien: Esa mujer tiene competencia en materia de derecho y conoce las leyes.</p> <p>5 Atribución legítima que se da a una persona con autoridad para intervenir en un asunto: Le han dado competencia para que lleve a cabo la resolución del asunto.</p> <p>6. Conocimientos intuitivos que un hablante tiene de su propia lengua: El concepto de competencia es propio de la gramática generativa.</p> <p>7. En zonas del español meridional, competición deportiva: Participé en la competencia nacional de atletismo.</p>
Diccionario de uso del español María Moliner (2007)	<p>1f. (Estar en, Hacerse la) Acción de competir. Relación entre los que compiten. Hecho de haber personas que compiten: “La competencia beneficia al consumidor”. Con relación al fabricante, vendedor, etc, nombre colectivo que se da a los que compiten con ellos para conquistar el mercado.</p> <p>2. Circunstancia de ser una persona, entidad, etc.: “El Ayuntamiento ha recibido nuevas competencias en materia de educación”.</p> <p>3. Cualidad de competente (conocedor, experto, apto).</p>
Diccionario de Sinónimos y Antónimos (2008)	<p>Sinónimos: rivalidad, lucha, disputa, emulación, pugna, duelo, reto, enfrentamiento, riña, debate, pendencia, desafío, incumbencia, jurisdicción, poder, autoridad, capacidad, atribución, dominio, facultad, aptitud, habilidad, idoneidad, suficiencia, talento, pericia, destreza, disposición.</p> <p>Antónimo: Ineptitud.</p>

Cuadro nº 23. Acepciones del término competencia en diferentes diccionarios

A la luz de los distintos significados atribuidos al término competencia, podemos diferenciar por un lado aquellas acepciones que están relacionadas con la acción de competir, con el concepto de rivalidad; y por otro, aquellas que hacen referencia a aptitud, adecuación para desempeñar una determinada tarea, así como autoridad otorgada para el desarrollo de la misma. Prieto (2003) presenta una interesante clasificación de las acepciones del término competencia, fruto de un minucioso análisis, diferenciando entre:

- La competencia como autoridad.
- La competencia como capacitación.
- La competencia como competición.
- La competencia como cualificación.
- La competencia como incumbencia.
- La competencia como suficiencia.

Si nos detenemos a leer las definiciones ofrecidas en el cuadro nº 23 podemos comprobar como efectivamente las diversas acepciones permiten ser clasificadas de este modo.

Al igual que hemos podido descubrir diferentes acepciones del término competencia en diversos diccionarios, resulta de gran interés ofrecer diferentes definiciones elaboradas por autores cuyos trabajos están centrados en ámbitos diversos.

La gran mayoría de estudios giran en torno a las competencias profesionales. Así para Tejada y Navío (2005:2) el concepto de competencia *“comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional”*.

En esta misma línea Bunk (1994:9) afirma que *“posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”*.

Para Brum y Samarcos (2001) las competencias son *“operaciones mentales, cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio profesional”* (Márquez y Díaz, 2005:88).

Tobón (2006:5) ofrece una definición más general y aplicable al ámbito educativo, al entender las competencias como *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”*. Resulta conveniente clarificar el sentido que atribuye a los distintos términos de la definición.

1. Los procesos son entendidos como acciones que tienen lugar para lograr un determinado fin y que implican la articulación de distintos elementos y recursos; lo que significa que las competencias son dinámicas y se dirigen a fines determinados.
2. El calificativo “complejos” hace referencia a la multidimensionalidad.
3. El término desempeño se refiere a la actuación en la realidad, que implica la articulación de la dimensión cognoscitiva, la dimensión actitudinal y la del hacer.
4. El concepto de idoneidad vincula la actividad con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación para lograr el fin determinado.
5. Con el término contextos se hace alusión a todo el campo disciplinar, social, cultural y ambiental que rodea e influye en una situación determinada.
6. La responsabilidad se refiere al análisis previo a la actuación, considerando las posibles consecuencias derivadas de la misma y buscando evitar los errores.

En sintonía con esta concepción de las competencias, encontramos la definición ofrecida por Monereo y Pozo (2007) según la cual el concepto de competencia designa el conjunto de recursos potenciales que permite integrar y utilizar los saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que una persona posee para enfrentarse a diferentes tareas o problemas propios de los variados contextos o escenarios sociales en los que se desenvuelve.

De este modo, las competencias nos permiten intervenir eficazmente en los diferentes ámbitos de la vida o ante una situación-problema concreta mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, conocimientos, habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2007). Por lo tanto, el diálogo de las competencias nos lleva a la idea planteada por Delors (1996), de la que se deriva que la actuación personal y profesional es el resultado de la intersección de aprendizajes vinculados con tres ámbitos: saber, hacer y ser. El primero de ellos moviliza los conocimientos, el segundo las destrezas o hábitos y el último las actitudes, los valores, hábitos y normas.

Así pues, tal y como indican Alberici y Serreri (2005:26):

“el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un

trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido”.

Con el fin de acercarnos a concepciones más relacionadas con el ámbito educativo, buscamos el término en dos diccionarios propios del mismo.

Según el Diccionario Akal de Pedagogía, competencia (lat. *Competens* adecuado, pertinente; ingl. *Competente*) es la *“capacidad de una persona para responder a los desafíos en determinados ámbitos. La competencia social se refiere al trato con personas y significa ser capaz de juicio y acción en ámbitos comunitarios, sociales y políticos. La competencia personal o autoc. Designa la capacidad de actuar responsablemente por uno mismo. La competencia objetiva caracteriza la capacidad de rendimiento y con ello el dominio de determinados ámbitos especializados”* (Schanb y Zenke, 2001:29).

Por su parte, en el Diccionario Enciclopédico de Didáctica, el término competencia se define como *“la idoneidad o capacitación para el ejercicio de una función. Un directivo, ingeniero, abogado o profesor competente es el que sabe desenvolverse adecuadamente en su profesión. Aunque inicialmente el término poseía connotaciones de carácter ocupacional (funciones profesionales y oficios), hoy se está difundiendo como el dominio de aquellas habilidades y destrezas propias de un determinado nivel instructivo. Digamos que es la capacidad, plasmada en objetivos de formación o aprendizaje. Podemos hablar de competencias que tengan que ver con el ser, saber, hacer, querer, compartir”* (De la Torre, 2004:175).

Parece quedar claro, que el concepto de competencia en el ámbito educativo se mueve en la línea que apuntábamos al comienzo y que hace referencia al dominio de un conjunto de saberes, habilidades, destrezas, etc. que permiten al sujeto desempeñar una determinada acción y desenvolverse frente a los problemas. Por lo tanto y de acuerdo con Bisquerra (2007:63) podemos destacar entre las características de la noción de competencia las siguientes:

- *“Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).*
- *Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.*
- *Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.*
- *Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.*

- *Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.*
- *Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad”.*

Resulta de interés mencionar, en lo que a caracterización de las competencias se refiere, a Spencer y Spencer (1993), quienes definen el modelo del iceberg en el desarrollo de las competencias. Con ello pretenden mostrar como en una competencia, al igual que en un iceberg, existen elementos visibles, tales como los conocimientos y las destrezas y otros ocultos o invisibles que como las actitudes, los valores, las motivaciones, constituyen la base del iceberg, sumergidas y no visibles, sobre la que se sitúa la parte visible, más fáciles de ser evidentes y por lo tanto de evaluar. Así pues, desde este modelo la competencia es el conjunto de los elementos visibles y ocultos, que permite hacer frente a situaciones diversas y avanzar hacia el desarrollo integral de la persona.

Las competencias han sido y siguen siendo objeto de múltiples clasificaciones, que varían en función del ámbito de aplicación, así como de los planteamientos teóricos del propio autor. Así pues, citaremos a modo de ejemplo algunas clasificaciones realizadas por distintos estudiosos de la materia en distintos contextos: Bunk (1994) centrado en el ámbito laboral, distingue entre competencia técnica (dominio experto de tareas, contenidos, conocimientos y destrezas para su ámbito de trabajo), metodológica (aplicación de procedimientos adecuados a las tareas encomendadas, a las irregularidades que sucedan y a otros trabajos), social (colaboración con otros de forma comunicativa y constructiva, entendimiento interpersonal) y participativa (participación en la organización del puesto de trabajo y del entorno asumiendo responsabilidades), defendiendo que la integración de estas cuatro dan lugar a la competencia de acción que resulta indivisible. Bisquerra (2007) desde una perspectiva más pedagógica plantea la necesidad de diferenciar entre competencias de desarrollo técnico-profesional (conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito de especialización) y competencias de desarrollo socio-personal (competencias de índole personal e interpersonal), en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, podemos distinguir entre competencias genéricas y específicas, según sean propias de una determinada materia o adquieran un carácter más general dentro de la formación universitaria (Proyecto Tuning, 2004).

Si tratamos de encontrar los orígenes del concepto que nos ocupa, a pesar de la extendida creencia que indica que el término competencia proviene del ámbito empresarial, Marina y Bernabeu (2007:16) sostienen que *“la noción de competencia procede de la educación y desde allí pasó a la empresa, que nos la devuelve dotada de nuevas terminologías y con un carácter práctico y operativo que debemos saber aprovechar”*. Según los citados autores, fue Noam Chomsky quien popularizó este término, aplicado al aprendizaje del lenguaje infantil, usándolo para diferenciar la actuación

lingüística de la capacidad potencial (competencia). Bolívar y Pereyra (2006:2) también parecen compartir esta idea al afirmar que, la noción de competencia “*deriva de la competencia lingüística fundamentada en 1955 por Chomsky en la creencia de que cada ser humano está dotado biológicamente de una capacidad ideal e intrínseca para producir y comprender cualquier lengua*”. Sin embargo, en ambos casos, los autores reconocen que el verdadero impulso y auge del concepto que nos ocupa llega de manos de David McClelland en 1973. El psicólogo de Harvard, conocido por muchos como “padre de las competencias”, escribió el famoso artículo “Testing for Competencies rather than intelligence” a partir del cual se inicia según numerosos estudiosos (Romeo y Yepe, 2005; Zabala y Arnau, 2008; Vossio, 2002; Mulder, 2007) el camino de las competencias en el ámbito empresarial. McClelland introduce el concepto de competencia como una herramienta que permite pronosticar el rendimiento y el éxito en el ámbito laboral. Al margen de los test de inteligencia y otro tipo de pruebas estandarizadas, considera que este nuevo término hará posible tener en cuenta otros aspectos esenciales para el rendimiento y la eficacia laboral. De esta forma intenta descubrir cuales son las características que debe reunir una persona para desempeñar un trabajo concreto y la forma de descubrirlo es realizando un análisis detallado de las características que poseen aquellas personas que pueden considerarse expertas en ese trabajo y que por lo tanto, lo desempeñan con éxito. A partir de ahí podría elaborar todo un catálogo de competencias que deberían poseer aquellos candidatos al puesto, lo que garantizaría que la selección de los mismos fuera efectiva.

Así pues, el término competencia se desarrolla dentro del mundo del trabajo, en el ámbito de la organización empresarial que busca garantizar la eficacia y la productividad a la hora de contratar a sus trabajadores. Tal y como señalan Bolívar (2008) y Pérez Gómez (2007) en Estados Unidos en la década de los 70 es donde se inicia el movimiento que apuesta por el desarrollo o la gestión de competencias. Poco a poco influido por los cambios sociales, este término comienza a adentrarse de nuevo en el ámbito educativo y es así como en los años 90 en Reino Unido se emplea en la formación profesional (Pérez Gómez, 2007).

Las características de la sociedad actual, la economía global, los continuos y vertiginosos cambios tecnológicos, demandan un cambio en el papel que desempeñan las escuelas y las instituciones educativas en su conjunto. Lejos de transmitir conocimientos, se hace necesario la formación integral de la persona y el desarrollo de habilidades, procedimientos, actitudes, etc., que le permitan integrarse en la sociedad de manera exitosa y poner en juego todo su potencial.

Desde mediados de la década de los ochenta surge un interés creciente por parte de los gobiernos y de la sociedad en su conjunto por identificar el grado de calidad y eficacia de sus sistemas educativos, con el objetivo de comprobar su adecuación a las demanda de la sociedad. Fruto de ello son

algunos de los siguientes estudios comparativos internacionales (Rychen y Salganik, 2004):

- Programa de Indicadores de la Educación (INES), de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE en adelante).
- Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares (CCC, por sus siglas en inglés, Cros-Curricular Competencies) que surge como consecuencia de los resultados del anterior. En él se analizan los siguientes campos: política, economía y civismo; solución de problemas; percepción y concepto de sí mismos y comunicación.
- Estudio de Educación Cívica del IEA.
- Investigación Internacional del Alfabetismo de los Adultos (IALS, por sus siglas en inglés, International Adult Literacy Survey)
- Informe comparativo sobre el capital humano, solicitado por el Consejo de Ministros de la OCDE a este organismo, cuyo resultado final queda recogido en la publicación Human Capital Investment: An International Comparison (1998).

Según Marina y Bernabeu (2007:17) *“Estos estudios mostraron que había una serie de capacidades, base de otras destrezas de mayor complejidad, a las que se empezó a denominar “competencias básicas”*. Y es así como en 1997, la OCDE, junto con la Oficina Suiza Federal de Estadística, en colaboración con el Departamento de Educación de los Estados Unidos, el Centro Nacional para Estadísticas Educativas y el Centro de Estadísticas de Canadá, inician el denominado Proyecto DeSeCo (Definición y selección de competencias: fundamentos teóricos y conceptuales). Como su propio nombre indica, el objetivo fundamental de este proyecto es ofrecer una base teórica y conceptual lo suficientemente sólida como para poder lograr un consenso internacional en torno a la delimitación de competencias claves para la vida. Así pues, mostramos a continuación algunas de las cuestiones a la que trata de dar respuesta el estudio:

- *¿Se puede identificar un conjunto de competencias de importancia primordial para tener una vida exitosa y una participación efectiva en distintos campos de la vida, incluyendo los campos económico, político, social y familiar, las relaciones públicas e interpersonales privadas y el desarrollo personal individual?*
- *En tal caso, ¿cuál es la naturaleza de estas competencias y qué las distingue como competencias clave? ¿Cómo se les puede describir y justificar a nivel teórico? ¿Cuáles son los componentes de estas competencias? ¿Se justifica la premisa de un conjunto limitado de competencias clave?*

- *¿Las competencias clave operan de manera independiente? ¿Se deben considerar un grupo interdependiente o una constelación de competencias?*
- *¿Hasta qué punto las competencias clave son inmutables con referencia a condiciones sociales, económicas y culturales? ¿Hasta qué punto son válidas de un país a otro o de una región a otra?*
- *¿Hasta qué punto se pueden identificar las competencias clave independientemente de edad, género, estatus, actividad profesional, etc.? ¿Son particularmente importantes ciertas competencias en las diferentes etapas de la vida? Y, en ese caso, ¿cuáles son? ¿Necesitamos las mismas competencias clave cuando somos jóvenes, cuando nos integramos a la fuerza de trabajo, cuando formamos una familia, cuando avanzamos en nuestra carrera profesional o política o nos retiramos? (Rychen y Salganik, 2004:23-24).*

Para dar respuesta a estas cuestiones, se establecen una serie de principios que guiaran el desarrollo del proyecto y que constituyen un elemento esencial para comprender la dinámica que regirá el programa de trabajo. Los principios son los siguientes (Bolívar y Pereyra, 2006):

1. Enfoque teórico y normativo. Se parte de un profundo análisis teórico y normativo para determinar las competencias clave, se pretende ofrecer un marco teórico sólido, que no provenga de ningún estudio empírico, sino que sea fruto simplemente del estudio y la reflexión.
2. Multidisciplinar. El estudio teórico se caracteriza por las aportaciones de diferentes disciplinas, puesto que las competencias clave no son propias de ninguna disciplina en particular. Así se cuenta con la colaboración de expertos en diversas disciplinas, a fin de obtener unas competencias que permitan el desarrollo integral del ciudadano.
3. Investigación vinculada a la política y la práctica. A pesar de partir de un enfoque teórico y normativo, es también un punto clave del proyecto vincular mediante el diálogo continuo la investigación, la política y los profesionales, ofreciendo así una visión holística con mayores expectativas de éxito.
4. Una visión de la sociedad. Resulta inevitable a la hora de definir competencias clave para la vida, partir de una visión determinada de la sociedad, influida por los valores que imperan, lo que se considera una vida plena y una sociedad que funciona de manera adecuada. Sin embargo, esto no debe ser impedimento alguno para tratar de identificar aquellas competencias que puedan ser consideradas comunes en diferentes contextos, a pesar de que efectivamente exista una posición no neutral al respecto.

Aclarados los objetivos y los principios que marcan el desarrollo del proyecto, ofreceremos a continuación un esquema del programa de trabajo, lo que nos permitirá en un segundo momento comentar los resultados más relevantes obtenidos en cada una de las diversas fases.

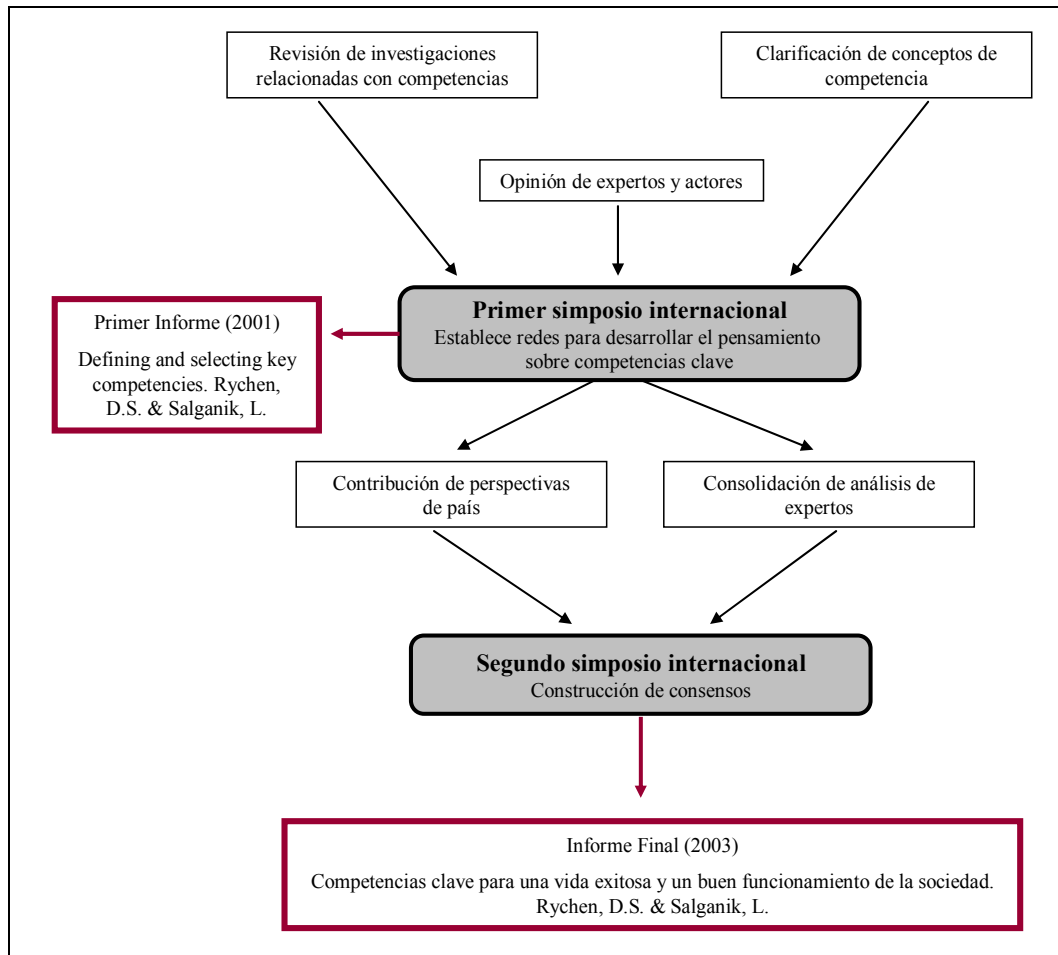


Gráfico nº 11. Secuencia Proyecto DeSeCo (Adaptado de OCDE, 2005)

Tal y como podemos apreciar en el gráfico nº 11 a lo largo del Proyecto existen dos momentos claves marcados por la celebración de simposios internacionales. El primero de ellos celebrado en Neuchâtel (Suiza) en 1999 permite la puesta en común de las tres actividades marcadas en el programa de trabajo:

- Análisis crítico de los distintos estudios que sobre indicadores de resultados en el ámbito educativo se habían realizado en los países miembros de la OCDE.
- Clarificar el concepto de competencia.

- Consulta a expertos de diferentes disciplinas académicas, con el objetivo de que definieran un conjunto de competencias clave, apoyado en las teorías e investigaciones propias de sus disciplinas.

Parte de las aportaciones de los expertos consultados, junto con comentarios y puntos de vista desde la perspectiva práctica y política, constituyen el llamado Primer Informe, que da lugar a la publicación Rychen, D.S. & Salganik, L. (Eds.) (2001). *Definig and selecting key competencies* (Edición española: Rychen, D.S. y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.*)

Tras la celebración de este primer simposio, continua el trabajo en una doble línea, de un lado se lleva a cabo un proceso de consulta a los países miembros, sobre experiencias nacionales en el ámbito de las competencias claves (definición, selección y evaluación); y de otro se sigue profundizando en la perspectiva teórica. En este sentido se celebran dos talleres con los autores de los artículos académicos elaborados para el primer simposio y se encargan nuevos, con el objetivo de ampliar y complementar las visiones aportadas. Después de realizar algunos documentos de síntesis sobre los hallazgos que se iban encontrando y tratar de recoger las aportaciones en relación a los mismos, tiene lugar el segundo momento clave: la celebración del Segundo Simposio Internacional en Ginebra, en el año 2002. Este simposio permitió alcanzar consensos y desarrollar una visión más coherente de las competencias clave.

Finalmente en el año 2003 se publica el Informe Final del proyecto: Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-fuctioning soicety* (Edición española: Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.*)

Centramos a continuación nuestra mirada en las principales aportaciones que emergen del desarrollo del Proyecto DeSeCo, para lo cual analizaremos las contribuciones realizadas en el primer simposio y posteriormente las del segundo.

Como hemos comentado anteriormente, en el primer simposio se ponen en común las aportaciones de expertos de diversas disciplinas en torno a la selección de competencias claves o fundamentales para la vida. Desde cuatro orientaciones distintas, surgen diferentes listados de competencias claves, que son consideradas como punto de partida para el debate y el consenso posterior. En el gráfico nº 12 encontramos las aportaciones de los expertos consultados en la primera fase.

Canto-Sperber y Dupuy (2004) tratan de delimitar desde la perspectiva filosófica y cognitiva las competencias para una buena vida y una buena sociedad, entendiendo que *“una buena vida implica la capacidad de llevar una vida exitosa y responsable, una vida productiva para comprender y actuar en distintas áreas y cumplir los retos diarios en todos los campos relevantes de la vida en una sociedad democrática”* (Canto-Sperber y

Dupuy, 2004:138). Así entendida, una buena vida es aquella que permite el éxito en el hogar, en la economía y en la sociedad política y se rige por los siguientes valores:

- Conquista: Realizar las cosas que verdaderamente valoramos.
- Elementos de la existencia humana: Autonomía, libertad y humanidad.
- Comprensión: Comprenderse a sí mismo y a la realidad que nos rodea.
- Gozo: Placer, satisfacción por los acontecimientos, percepción de la hermosura en las cosas.
- Relaciones personales profundas.

Por lo tanto: *“Las capacidades necesarias para una buena vida son las de satisfacer las necesidades psicológicas y fisiológicas, la de establecer relaciones cercanas con otras personas, la de tener una vida privada real y satisfactoria, la de enfrentar el orden social y la de hacer nuestros los bienes que obtenemos de este orden”* (Canto-Sperber y Dupuy, 2004:141).

Con estas consideraciones previas, los autores proponen un conjunto de cinco competencias claves, que deben ser entendidas como cinco dimensiones, en la que se van situando las distintas habilidades o capacidades particulares. Teniendo en cuenta que cualquier habilidad o capacidad puede tener cabida en varias o todas las dimensiones propuestas. Las competencias son: Competencias para afrontar la complejidad (del propio ser humano y de la realidad en la que vivimos), competencias perceptivas (apreciar los detalles, adoptar diferentes perspectivas, poner en juego el denominado “sentido común”), competencias normativas (llevan implícita una elección y deliberación y están impulsadas por la concepción de lo que hemos aprendido acerca de lo que podría llegar a ser mejor o peor a largo plazo), competencias cooperativas (confianza en los demás, empatía, honestidad, lealtad) y competencias narrativas (entender lo que ocurre en la vida, imaginar situaciones alternativas, anticipar y prever efectos a largo plazo).

Los citados autores hacen algunas puntualizaciones importantes para el desarrollo de las competencias, entre las que podemos destacar:

- La escuela, la familia, una conversación, una asociación, la lectura, la vida política y la vida cultural son considerados ambientes propicios.
- Las competencias se pueden aprender en cualquier tipo de actividad que implique una actitud reflexiva.
- Las competencias se extienden más allá del contexto escolar y de las materias propias de la escuela.

- No deben entenderse como habilidades necesarias para el trabajo, ni resultados de aprendizaje, sino como habilidades para la vida.

Con una orientación psicológica, Haste (2004) plantea cinco competencias claves, partiendo de tres modelos del “Humano Competente”. Según esta autora, cada uno de los modelos refleja distintos enfoques teóricos en la psicología y tienen distintas implicaciones en cuanto a los valores y las competencias que pueden llegar a considerarse importantes. Es así como explica que el modelo denominado “El solucionador de acertijos” da prioridad al funcionamiento cognitivo individual, la conducta y el comportamiento racional son considerados claves. Frente a este modelo el “Contador de historias” pone énfasis en los procesos sociales y lingüísticos, considerándose de vital importancia la interacción social. Finalmente “El usuario de herramientas” centra su atención en el diálogo activo que establece el individuo con el contexto en el que se desarrolla, de forma que ambos se ven afectados mutuamente. A partir de ellos, nos ofrece las siguientes competencias claves: competencia tecnológica (habilidades relacionadas con el uso, la adaptación a las transformaciones tecnológicas y la toma de conciencia de sus implicaciones futuras), cómo tratar la ambigüedad y la diversidad (habilidades para manejar la ambigüedad y la diversidad de forma creativa y tolerante, con una mente abierta capaz de adaptarse a las circunstancias y contextos cambiantes y en ocasiones contradictorios), cómo encontrar vínculos que sostengan a la comunidad (asumir responsabilidades, participar activamente, compartir intereses, sentirse comprometido, identificarse con la comunidad), manejo de la motivación, la emoción y el deseo (tomar conciencia de nuestras motivaciones, emociones y deseos y desarrollar destrezas que nos permitan manejarlos, sin llegar a la separación entre emoción y razón), actuación y responsabilidad (actuar de acuerdo al compromiso aceptado con la comunidad).

PROPUESTA DE COMPETENCIAS EN LAS APORTACIONES AL PROYECTO DeSeCo	
<p style="text-align: center;">Orientación filosófica y cognitiva Canto-Sperber y Dupuy (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias para afrontar la complejidad. - Competencias perceptivas. - Competencias normativas. - Competencias cooperativas. - Competencias narrativas. 	<p style="text-align: center;">Orientación psicológica Haste (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia tecnológica. - Cómo tratar la ambigüedad y la diversidad. - Cómo encontrar vínculos que sostengan a la comunidad. - Manejo de la motivación, la emoción y el deseo. - Actuación y responsabilidad.
<p style="text-align: center;">Orientación sociológico Perrenoud (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo. - Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias. - Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral. - Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido. - Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva. - Poder manejar y resolver conflictos. - Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas. - Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales. 	<p style="text-align: center;">Orientación económica Levy y Murnane (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades básicas de lectura y matemáticas. - Capacidad de comunicación efectiva, oral y escrita. - Capacidad de trabajar de manera productiva en grupo. - Inteligencia emocional (capacidad de relacionarse con los demás). - Habilidades asociadas a la educación superior.

Gráfico nº 12. Propuesta de competencias en las aportaciones al Proyecto DeSeCo (Montero, 2009:34)

Perrenoud (2004) define un conjunto de ocho competencias claves, desde una orientación sociológica, que se apoya en los siguientes aspectos:

- Resulta realmente complejo establecer un conjunto de competencias claves, sin caer en la tentación de lo políticamente correcto y de lo propio en las clases medias y altas de las sociedades occidentales.
- Su propuesta está enfocada en:
 - o Actores comunes, *“la mujer o el hombre de la calle que hace su mayor esfuerzo para sobrevivir y vivir lo mejor posible, así como para conservar su autonomía sin afectar la de otros”* (Perrenoud, 2004:224).

- Las competencias que estos actores comunes necesitan para evitar el abuso, el aislamiento, la dominación, la exclusión o el ser convertido en víctimas impotentes del mundo y su miseria.
- Identifica competencias transversales, entendiéndolas como *“aquellas que atraviesan varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas ni educativas”* (Perrenoud, 2004:224).
- Apoya dos razones fundamentales por las que las ciencias humanas y sociales pueden identificar este tipo de competencias:
 - *“Los seres humanos usan procesos mentales, un enfoque del mundo y competencias relacionadas que conservan similitudes independientemente del marco o actividad de los que se trate.*
 - *Operan como actores en campos sociales cuyo funcionamiento comparte algunas características”* (Perrenoud, 2004:226).

Partiendo de las citadas premisas, propone el siguiente conjunto de competencias: poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo; poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias; poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral; poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido; poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva; poder manejar y resolver conflictos; poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base a ellas; poder construir órdenes negociadas por encima de las diferencias culturales.

Finalmente, desde una orientación económica, Levy y Murnane (2004), identifican aquellas competencias que consideran esenciales para que los individuos tengan una vida exitosa y responsable. Los estudios empíricos centrados en resultados evaluables obtenidos de la economía existente (mercado laboral, ingresos, precios, etc.) constituyen la base sobre la que se elabora la propuesta de estos autores. Es así como hacen uso de diversas teorías complementarias (teoría del capital humano, teoría de la señalización y teoría del agente principal) para explicar la relación existente entre los logros educativos de los trabajadores y sus ingresos, entendiendo que a mayores logros educativos, mayores ingresos.

Tomando en consideración las cuestiones citadas, así como el uso de competencias y habilidades como sinónimos, identifican las siguientes competencias claves: Habilidades básicas de lectura y matemáticas; capacidad de comunicación afectiva, tanto de forma oral como escrita; capacidad de trabajar de manera productiva en grupos (este es un elemento en auge en la organización del trabajo dentro de las empresas); dominio de

los elementos de “inteligencia emocional”, que incluye la capacidad para relacionarse bien con los demás; la familiaridad con los ordenadores. Además de estas competencias señalan la importancia otorgada a las habilidades asociadas a la educación superior, destacando como “*los papeles que acreditan la educación formal tienen cada vez mayor importancia para determinar el éxito económico*” (Levy y Murnane, 2004:290) y ofrecen una interesante aportación final que advierte sobre las posibles modificaciones que pueden sufrir las fuerzas del mercado que valoran las competencias claves, como resultado de diversos acuerdos institucionales.

Con la celebración del segundo simposio se da respuesta a las múltiples cuestiones que dan origen al inicio del proyecto. Así pues, es el momento del consenso acerca del término competencia, de delimitar las características que debe reunir una competencia para considerarse clave y de ofrecer una selección de competencias claves para el conjunto de países que forman parte de la OCDE.

De esta forma, “*una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos*” (Rychen y Salganik, 2006:74). Estamos pues ante un enfoque de las competencias orientadas a la demanda, ya que el centro de atención se pone en los resultados que el individuo obtiene como fruto de una acción, una decisión o una forma de comportarse respecto a la demanda efectuada en un contexto determinado. Además, las competencias son consideradas como estructuras mentales internas, “*en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos incrustado en el individuo*” (Rychen, y Salganik, 2006:75). Tal y como se ha citado en la definición, estas estructuras internas se movilizan para dar respuesta a una demanda en un contexto concreto; por lo que la idea de relación dialéctica y dinámica entre individuo y sociedad, está implícita en el enfoque propuesto. Se entiende en todo momento que “*los individuos no funcionan en un vacío social. La acción siempre tiene lugar en un ambiente socio o sociocultural, en un contexto que se halla estructurado en múltiples campos sociales (...)* Es dentro de estos campos en los que adquieren forma y se manifiestan las demandas y los criterios para el rendimiento y la acción efectiva y donde los individuos actúan para satisfacerlas” (Rychen y Salganik, 2006:77).

El gráfico nº 13 trata de representar, los aspectos esenciales del enfoque de las competencias orientadas hacia las demandas.

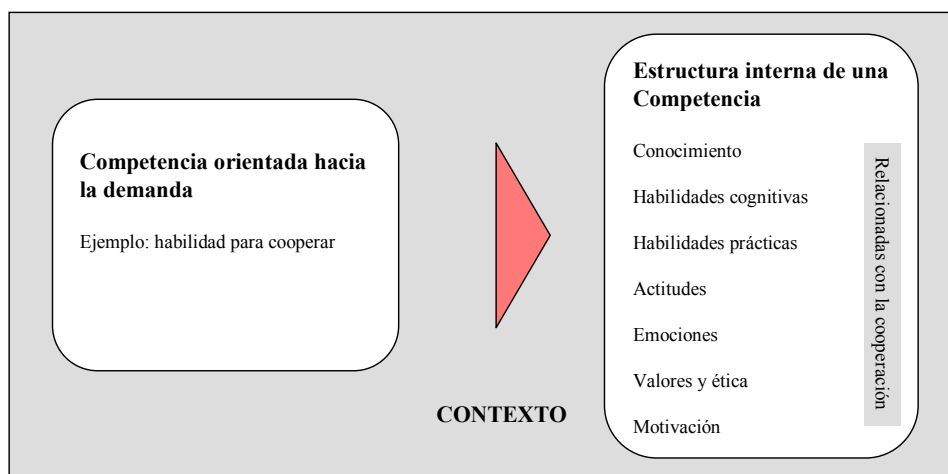


Gráfico nº 13. Enfoque de las competencias orientadas hacia la demanda (Rychen y Salganik, 2006:76)

Otro factor esencial, una vez consensuada la definición de competencias, es determinar los criterios que contribuyen a discriminar qué competencias pueden o no ser consideradas como claves. En este sentido, DeSeCo señala tres criterios generales que deben cumplir las competencias para considerarse claves:

- Intervienen en la consecución de resultados altamente valorados en el plano individual y social.
- Son instrumentales para dar respuesta a demandas importantes y complejas en un amplio abanico de contextos.
- Son importantes para todos los individuos (Rychen y Salganik, 2006).

Partiendo de todas las consideraciones expuestas, se propone como modelo final la clasificación de las competencias claves a partir de tres grandes categorías interrelacionadas entre sí. Estas categorías son:

- **Interactuar en grupos socialmente heterogéneos:** El centro de atención está en la interacción reflexiva con los demás. Resulta esencial el establecimiento de vínculos entre individuos de sociedades y culturas diversas, el aprender a trabajar de forma conjunta, a superar las diferencias y las contradicciones. El desarrollo de competencias relacionadas con esta categoría es de gran interés para la creación de capital social, de redes y canales de información, de obligaciones y derechos compartidos que permitan alcanzar una sociedad exitosa.

Las competencias señaladas como claves en esta categoría son las siguientes: relacionarse bien con los demás, cooperar con los demás y gestionar y resolver conflictos.

- **Actuar con autonomía:** Significa que los individuos sean capaces de desenvolverse en la sociedad y gestionar sus vidas de forma responsable,

teniendo el control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Implica la definición de uno mismo y el desarrollo de la identidad personal, así como el ejercicio de “*una autonomía relativa en el sentido de decidir, elegir y jugar un papel activo, reflexivo y responsable en un contexto dado*” (Rychen y Salganik, 2006:113).

Dentro de esta categoría, se proponen las siguientes competencias clave: actuar dentro de la gran imagen o del contexto más grande, formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

- Usar las herramientas interactivamente: El término herramienta se emplea en sentido amplio, incluyendo herramientas de tipo físico (máquinas, ordenadores, etc.) y herramientas de carácter sociocultural (lenguaje, información, conocimientos, etc.). Todo este conjunto de herramientas debe utilizarse de forma interactiva, es decir mediante un diálogo activo que conduzca al entendimiento, el cambio y la adaptación entre el individuo y el medio, partiendo siempre de una actitud reflexiva y responsable.

Las competencias importantes en esta categoría son: utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto; utilizar interactivamente el conocimiento y la información; utilizar interactivamente la tecnología.

Por lo tanto, el proyecto DeSeCo establece un marco de referencia articulado en tres grandes ámbitos en los que quedan recogidos un total de nueve competencias clave, apoyadas en un sólido modelo teórico de carácter interdisciplinar y cuyos fines últimos son el desarrollo de vidas exitosas en los individuos y el buen funcionamiento de la sociedad actual y futura.

Como hemos podido comprobar a lo largo de su descripción, el proyecto DeSeCo, concede prioridad en todo momento a aquellas competencias propias de la denominada Educación para la Ciudadanía, ya que su objetivo final es lograr identificar aquellas competencias que conduzcan a los individuos a ser verdaderos ciudadanos activos, responsables y comprometidos con la mejora de la sociedad, partiendo siempre de premisas como el respeto, la tolerancia y la autonomía. El individuo debe actuar de forma reflexiva, tomar conciencia de las repercusiones de sus acciones no solo en su propia vida, sino también en la de la sociedad, debe responder a las demandas que surgen en su día a día, pero siempre a través de una acción responsable y comprometida, fruto de un proceso de reflexión e interacción con el entorno.

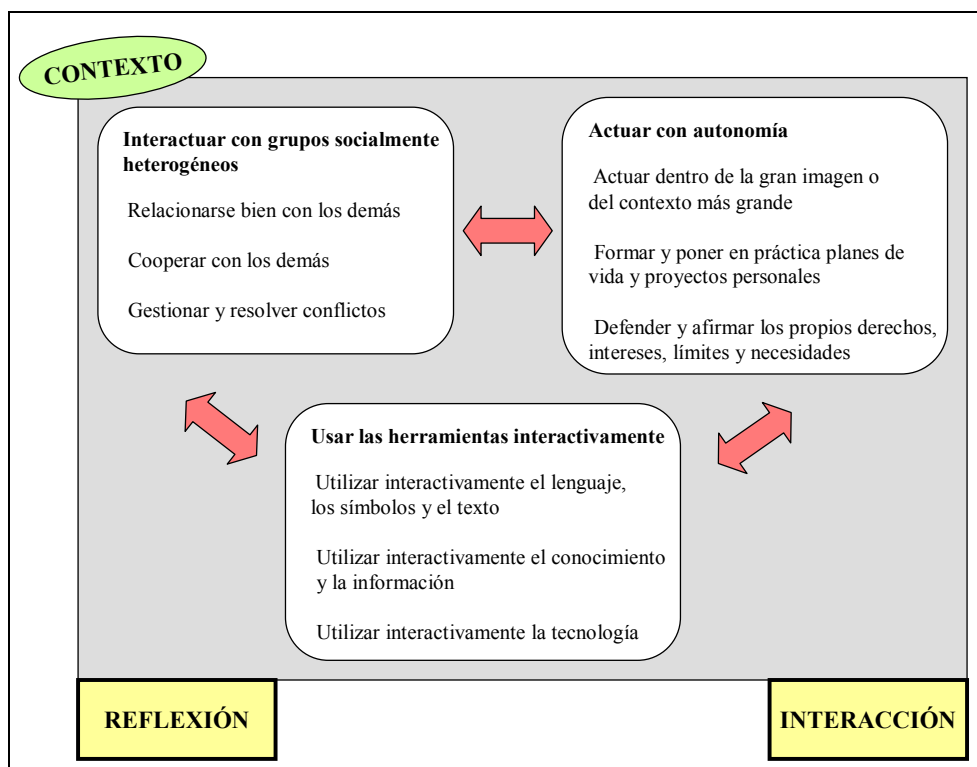


Gráfico nº 14. Competencias clave proyecto DeSeCo (OCDE, 2005)

El proyecto DeSeCo es pues, el primer proyecto de definición y selección de competencias clave para la vida, que implica a diversos países (en este caso los países miembros de la OCDE), pero poco a poco, con el paso del tiempo el tema de las competencias clave va cobrando mayor importancia y desde la Unión Europea se inicia también un proceso que conduce a la determinación de competencias clave y permite el consenso entre los países miembros.

Como hemos podido comprobar en el apartado tercero del capítulo dos, la Unión Europea ha mantenido una política educativa activa, que favorece el aprendizaje a lo largo de la vida y considera éste una vía para lograr ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Así pues, es nuestra intención en este momento destacar el modo en que la Unión Europea plantea la necesidad de seleccionar y definir unas competencias clave para la vida.

La ya mencionada “Estrategia de Lisboa” marca el inicio de esta larga andadura en el ámbito de las competencias clave. En el punto 26 de las conclusiones de la presidencia fruto de la celebración del Consejo Europeo de Lisboa, se insta a los Estados miembros a que adopten las medidas necesarias en sus respectivos ámbitos de competencia, para alcanzar una serie de objetivos entre los que encontramos el siguiente:

“un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación

continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales” (Consejo Europeo, 2000a).

En noviembre del mismo año, el Memorandum sobre el aprendizaje permanente, señala como uno de los elementos claves para el debate las “*Nuevas cualificaciones básicas para todos*”, instando así a los países miembros a reflexionar sobre la necesidad de delimitar algunas competencias clave que den respuesta a las demandas de la sociedad actual, con el objetivo de formar ciudadanos capaces de desenvolverse activamente en la sociedad del conocimiento.

Debemos destacar que en estos dos documentos, se emplea el término “cualificaciones básicas”, pero el estudio detenido de la legislación europea nos demuestra que el concepto de competencias básicas se va definiendo con el tiempo, por lo que a lo largo del proceso vamos encontrando distintos términos hasta finalmente llegar a la concepción actual.

El Consejo de Estocolmo celebrado en marzo de 2001, insiste en la necesidad de trabajar aquellas nuevas competencias a las que se aludían en el Consejo de Lisboa:

“La mejora de las capacidades básicas, especialmente en temas digitales y de tecnología de la información, es una prioridad fundamental para convertir a la Unión en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Esta prioridad incluye las políticas educativas y la formación permanente (...)” (Consejo Europeo, 2001).

En este mismo Consejo, se aprueba el “*Informe del Consejo “Educación” sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*”. Este informe establece “*una serie de objetivos comunes para el futuro, así como la manera en que los sistemas de educación y formación deberían contribuir a la realización del objetivo estratégico definido en Lisboa*” (Informe Consejo Educación, 2001).

De los tres objetivos ya citados en el capítulo dos, el primero de ellos implica la delimitación de un conjunto de competencias básicas, puesto que para mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, un elemento esencial es potenciar esas competencias básicas:

“Entre otras cosas, se pretende mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. Se busca también mejorar la aptitud de los ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender, trabajar en equipo, etc.)” (Informe Consejo Educación, 2001).

Posteriormente, en noviembre del mismo año, salen a la luz los resultados obtenidos del debate abierto generado por el citado Memorandum, recogidos en el también comentado Comunicado “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” (COM, 2001a). Quizás sea este uno de los documentos en los que se explica con mayor claridad los objetivos que se persiguen en relación con las competencias básicas:

“Los Consejos Europeos de Lisboa y Estocolmo subrayaron la importancia de mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanente. Estas competencias incluyen las leer, escribir y calcular, pero también aprender a aprender y las nuevas competencias definidas en Lisboa - las relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial o sociales-. La respuesta a la consulta subrayó la importancia fundamental de la adquisición de competencias básicas para que los ciudadanos continúen su aprendizaje como base para la realización personal, la ciudadanía activa y la empleabilidad, especialmente teniendo en cuenta los retos que plantea el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Los gobiernos deben proporcionar las bases para un aprendizaje permanente mediante la escolaridad obligatoria, pero los adultos que han salido de la escuela sin conocimientos suficientes de alfabetización, cálculo y otras competencias básicas también necesitan un estímulo para participar en un aprendizaje compensatorio” (COM, 2001a).

El dominio de las competencias básicas se declara esencial para el desarrollo personal, la posibilidad de ejercer activamente como ciudadanos y el logro de empleo; por ello entre las prioridades de actuación están en primer lugar identificarlas y definir las y en segundo lugar ponerlas al alcance de toda la sociedad, especialmente de las personas más desfavorecidas.

Entre las conclusiones del Consejo de Estocolmo (2001), se solicitaba continuar el seguimiento de los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación, así como la preparación de un programa de trabajo detallado para su consecución. Es así como en el Consejo Europeo celebrado en Barcelona en marzo de 2002, se aprueba el programa de trabajo detallado para la realización de los trece objetivos (“Educación y Formación 2010”). El objetivo 1.2 (perteneciente al objetivo estratégico 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la U. E.) consiste en desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento. En él se explica como hasta el momento en la Unión Europea no existe un concepto común en relación a las que podrían ser capacidades básicas. Se aclara que para muchos el término “básicas” está íntimamente relacionado con la alfabetización y como se considera que la palabra

“capacidades” no incluye las actitudes, las aptitudes ni los conocimientos, del mismo modo que lo hace el término “competencia”. De esta forma se aplica el término competencias clave y, por primera vez, se delimitan un conjunto de ocho competencias:

- Conocimientos aritméticos y alfabetización (capacidades fundamentales).
- Aprender a aprender.
- Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología.
- Competencias sociales.
- Lenguas extranjeras.
- Espíritu empresarial.
- Capacidades en TIC y en la utilización de la tecnología.
- Cultura general.

Delimitar, definir e integrar las competencias clave en los programas de estudios; garantizar que todos tengan acceso a las mismas y mantenerlas a lo largo de la vida se convierten en las claves de trabajo que respecto al objetivo 1.2 marca el programa (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002). Para alcanzar cada uno de los trece objetivos señalados y seguir las directrices del programa, la Comisión establece grupos de expertos de los estados miembros, así como de países asociados y asociaciones a escala europea. Concretamente, el grupo de las competencias clave comienza su andadura en el año 2001, puesto que como hemos podido comprobar ya en el Consejo de Lisboa del año 2000, se plantea la necesidad de desarrollar este cometido.

En noviembre de 2004, el grupo de trabajo presenta el Informe “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo” sobre los progresos realizados. Este informe ofrece en primer lugar un breve recorrido histórico por la legislación europea en materia de educación y formación, plantea los estudios que de forma paralela se están llevando a cabo por otras instituciones (OCDE, Eurydice) y aclara cuales son los principios básicos en los que se apoya la definición del marco para las competencias clave. Estos principios son:

1. *“El marco es el primer intento a nivel europeo para proveer una lista global y equilibrada de las competencias clave que son necesarias para la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento. Pretende servir como “herramienta de referencia” para los encargados de la adopción de políticas y para los responsables de crear oportunidades de aprendizaje para personas en cualquier etapa del aprendizaje a lo largo de la vida, permitiéndoles adaptar el marco de forma apropiada a las necesidades de los estudiantes y a los contextos”* (Informe grupo competencias clave, 2004:5).

2. Se utilizan los términos “competencia” y competencias clave” en lugar de “destrezas básicas”, puesto que este último es considerado demasiado restrictivo. Así, se considera que la palabra competencia se refiere a *“una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo”* (Informe grupo competencias clave, 2004:5). Por su parte una competencia clave es aquella que resulta esencial para tres aspectos de la vida:
 - a. Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural).
 - b. Inclusión y ciudadanía activa (capital social).
 - c. Aptitud para el empleo (capital humano).
3. No se considera posible ni relevante por el enfoque adoptado, distinguir entre niveles básicos y niveles avanzados de dominio de una competencia.
4. La medición del dominio de la mayoría de las consideradas competencias clave resulta limitada.
5. *“Es evidente que se produce algo de solapamiento entre los ocho dominios así como dentro de las listas de destrezas cognitivas y actitudes en ciertos ámbitos. Por lo tanto, cada competencia debería ser vista como una combinación de los tres elementos arriba indicados - el dominio de los cuales varía de acuerdo con los requisitos contextuales”* (Informe grupo competencias clave, 2004:6).

Atendiendo a estos principios se ofrece una definición general de competencias clave:

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (Informe grupo competencias clave, 2004:7).

Así entendidas, en el siguiente cuadro (nº 24) podemos ver las competencias clave seleccionadas acompañadas de sus respectivas definiciones.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Comunicación en la lengua materna	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales— educación y formación, trabajo, hogar y ocio.
Comunicación en una lengua extranjera	La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.
Competencia digital	<p>La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas.</p> <p>En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.</p>

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Aprender a aprender	‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos — en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.
Competencias interpersonales y cívicas	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.
Espíritu emprendedor	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.
Expresión cultural	La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

Cuadro nº 24. Visión general de las competencias clave
(Informe grupo competencias clave, 2004:8-9)

Acompañando a este cuadro general, el grupo de trabajo elabora otro cuadro para cada una de las competencias mencionadas, detallando los conocimientos, destrezas y actitudes que le son propios. Mostramos como ejemplo las competencias interpersonales y cívicas, dada la importancia que juegan en nuestro trabajo. Un aspecto que debemos destacar en este caso es la separación de las competencias para detallar sus componentes, en dos: Competencias, interpersonales, interculturales y sociales y Competencias cívicas (Cuadros nº 25 y nº 26).

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
6.1. Competencias, interpersonales, interculturales y sociales	Las competencias interpersonales incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de códigos de conducta y modales generalmente aceptados o promovidos en diferentes sociedades. • Conciencia de los conceptos de individuo, grupo, sociedad y cultura y la evolución histórica de dichos conceptos. • Conocimiento acerca de cómo mantener un buen estado de salud, higiene y nutrición personal y familiar. • Comprensión de la dimensión intercultural en las sociedades europeas y en otras sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales (tolerancia de las opiniones y comportamientos de los demás; conciencia de la responsabilidad individual y colectiva). • Habilidad para crear confianza y empatía en otros individuos. • Habilidad para expresar la frustración propia de forma constructiva (control de la agresividad y violencia o de patrones de comportamiento autodestructivos). • Habilidad para mantener un grado de separación entre el terreno profesional y el personal y la resistencia a transferir el conflicto profesional al ámbito personal. • Conciencia de la comprensión de la identidad cultural nacional en interacción con la identidad cultural de Europa y el resto del mundo; habilidad para ver y comprender diferentes puntos de vista causados por la diversidad y contribución a las opiniones propias de forma constructiva. • Habilidad para negociar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés y respeto por los demás. • Disposición para superar estereotipos y prejuicios. • Disposición para llegar a acuerdos. • Integridad. • Capacidad para expresarse con seguridad.

Cuadro nº 25. Competencias interpersonales, interculturales y sociales
(Informe grupo competencias clave, 2004:17)

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes dependiendo del contexto:

Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
6.2. Competencias cívicas	El alcance de las competencias cívicas es más amplio que de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los derechos civiles y de la constitución del país anfitrión y el alcance de su gobierno. • Comprensión de los papeles y responsabilidades desempeñadas por las instituciones relevantes al proceso de adaptación de políticas a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional (incluyendo el papel de la política y la economía en la UE). • Conocimiento de los personajes destacados en los gobiernos locales y nacionales; partidos políticos y sus políticas. • Comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos (incluyendo la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los Tratados). • Conocimiento de acontecimientos principales, tendencias y agentes de cambio en la historia nacional, europea y mundial; situación actual de Europa y países colindantes. • Conocimiento de emigración, inmigración y minorías en Europa y en el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades de la comunidad/vecindario así como en la toma de decisiones a escala nacional y europea: voto en las elecciones. • Habilidad para mostrar solidaridad teniendo interés y ayudando a solucionar problemas que afectan a la comunidad a escala local y a nivel general. • Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE. • Destrezas necesarias en el idioma hablado en el país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de pertenencia a una localidad, país, la UE y Europa en general y al lugar que uno le corresponde en el mundo. • Deseo de participación en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles. • Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social. • Disposición para respetar los valores y la privacidad de otros y tendencia a reaccionar en contra de comportamientos antisociales. • Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa: aceptación de la igualdad entre hombres y mujeres. • Apreciación y comprensión de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos. • Recepción crítica de la información procedente de los medios de comunicación de masas.

Cuadro nº 26. Competencias interpersonales, interculturales y sociales
(Informe grupo competencias clave, 2004:18)

Toda la labor realizada por el grupo de trabajo va tomando forma y en noviembre de 2005 la Comisión presenta una propuesta de recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. El 18 de diciembre de 2006 será cuando la propuesta adopte la forma de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, dirigida a todos los países miembros. Un total de ocho competencias son consideradas clave para el aprendizaje permanente y se marcan ciertas pautas de actuación para facilitar las reformas, los intercambios entre los estados miembros, en definitiva se dibuja el camino que es posible seguir para lograr los objetivos propuestos en la “Estrategia de Lisboa”.

Mostramos a continuación en el gráfico nº 15 una representación esquemática de las consideradas competencias claves para el aprendizaje permanente, así como de las temáticas que adquieren un cierto carácter transversal en todas ellas.

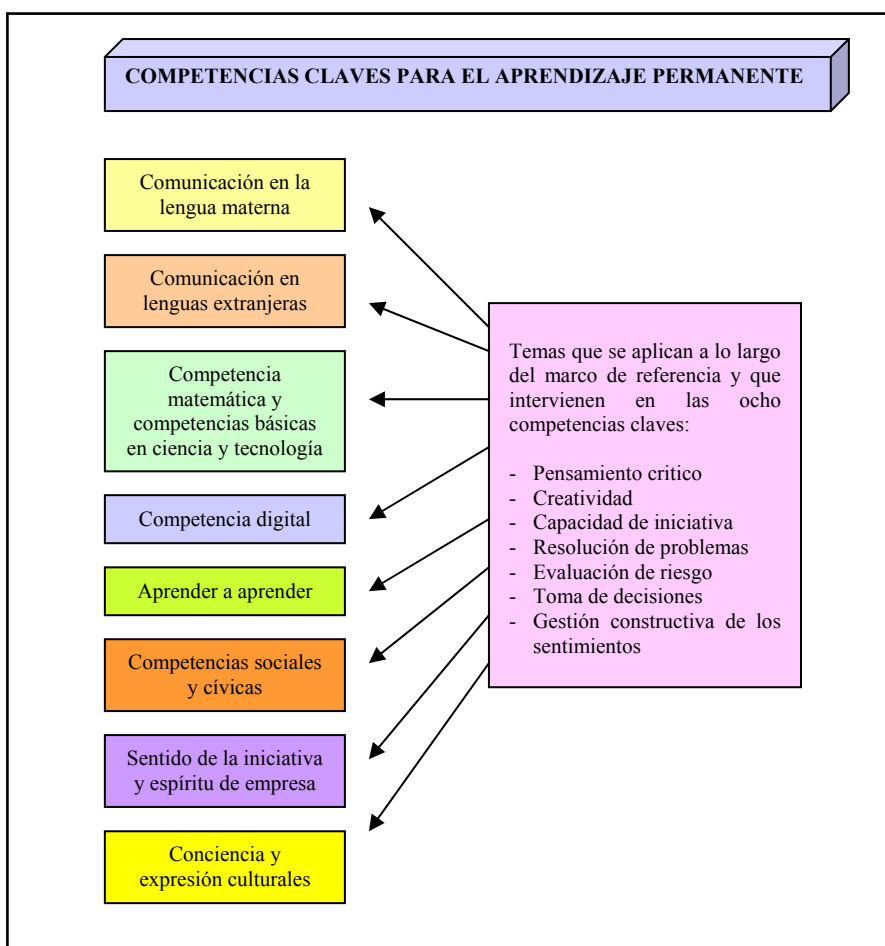


Gráfico nº 15. Competencias claves para el aprendizaje permanente

Ofrecemos ahora un breve resumen de cada una de las ocho competencias claves.

1. Comunicación en la lengua materna.

“Es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con esta competencia son los siguientes:

- Conocimientos de vocabulario, gramática funcional y funciones del lenguaje.
- Toma de conciencia de los estilos de interacción verbal, de los tipos de textos literarios y no literarios, de las características de los estilos y registros de la lengua, de la diversidad del lenguaje y de la comunicación según el contexto.
- Capacidades para comunicarse de forma oral y escrita en diferentes situaciones.
- Habilidades para distinguir y utilizar diferentes tipos de texto, buscar, recopilar y procesar información, así como utilizar herramientas para expresar los propios argumentos orales y escritos.
- Actitud positiva respecto a la comunicación en la lengua materna.
- Disposición al diálogo crítico y constructivo.
- Interés por la interacción con otras personas.

2. Comunicación en lenguas extranjeras.

“La habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. (...) exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con esta competencia son los siguientes:

- Conocimientos de vocabulario y gramática funcional.
- Toma de conciencia de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua.
- Conocimiento de las convenciones sociales, aspectos culturales y diversidad lingüística.
- Habilidad para entender mensajes orales, iniciar, mantener y terminar conversaciones, leer, entender y producir textos.
- Utilizar las herramientas de ayuda.
- Aprender otras lenguas de manera informal en el contexto del aprendizaje permanente.
- Apreciar la diversidad cultural, mostrando interés y curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

En este caso se recoge en una sola competencia clave un amplio abanico de conocimientos, capacidades y actitudes que aluden a lo que realmente podríamos considerar como tres competencias relacionadas con un mismo ámbito, puesto que son definidas independientemente.

Competencia matemática, entendida como:

“La habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. (...) la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas)” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Competencia en materia científica, que hace referencia a:

“La capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Competencia en materia tecnológica que se entiende como:

“La aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Por último se especifica la contribución de la competencia científica y la tecnológica para “*la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano*” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

De forma independiente son también señalados los conocimientos, capacidades y actitudes relativas a la competencia matemática y de los relacionados con las otras dos.

Se relacionan con la competencia matemática:

- Conocimiento de los números, las medidas y las estructuras, de las operaciones básicas y las representaciones matemáticas básicas.
- Comprensión de los términos y conceptos matemáticos.
- Conocimiento de las preguntas a las que las matemáticas pueden dar respuesta.
- Capacidades para aplicar los principios y los procesos matemáticos en situaciones cotidianas, así como para seguir y evaluar cadenas argumentales.
- Capacidades para razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática, comunicarse en lenguaje matemático y utilizar herramientas de ayuda adecuadas.
- Actitud de respeto de la verdad, voluntad de encontrar argumentos y evaluar su validez.

Se relacionan con las competencias científicas y tecnológicas:

- Habilidad para utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como datos científicos que nos permitan llegar a una conclusión basada en pruebas.
- Capacidad para reconocer los rasgos esenciales de la investigación científica y comunicar las conclusiones y el razonamiento que los guió
- Actitud de juicio y curiosidad críticos.
- Interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y la sostenibilidad.

4. Competencia digital.

“Uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con esta competencia son los siguientes:

- Conocimiento de las principales aplicaciones informáticas.
- Comprensión de las oportunidades y riesgos potenciales de Internet y la comunicación por medios electrónicos, así como de las posibilidades que ofrecen para la innovación y la creatividad.
- Actualizar los conocimientos relativos a la validez y la fiabilidad de la información disponible y los principios legales y éticos que los rigen.
- Capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de emplearla de forma crítica.
- Uso de herramientas para producir, presentar y comprender información compleja.
- Habilidad para acceder a Internet y utilizar los servicios que ofrece, como apoyo al pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.
- Actitud crítica y reflexiva con la información disponible.
- Uso responsable de los medios.
- Interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

5. Aprender a aprender.

“Es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia son los siguientes:

- Conocimiento de sus propias estrategias de aprendizaje, de sus puntos fuertes y débiles.
- Capacidad de búsqueda de oportunidades de educación y formación así como de apoyo y orientación.
- Adquisición de capacidades básicas necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC.
- Capacidad de acceso a nuevos conocimientos, adquirirlos, procesarlos y asimilarlos.
- Gestión eficaz del propio aprendizaje, de la carrera y la actividad profesional.
- Actitud autodisciplinada y autónoma en el aprendizaje.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Actitud motivadora y confiada para iniciar y finalizar el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Actitud positiva para la resolución de problemas.
- Deseo de aplicar lo aprendido y curiosidad para buscar oportunidades de nuevos aprendizajes.

6. Competencias sociales y cívicas.

En este caso se ofrece una definición única para ambas competencias, pero sin embargo se diferencian posteriormente los conocimientos, capacidades y actitudes relativas a cada una de ellas.

Se entienden por competencias sociales y cívicas aquellas que:

“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” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la competencia social son:

- Entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo tanto para ellas mismas, como para sus familiares y entorno social.

- Comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos para poder participar plenamente en estos ámbitos.
- Conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura.
- Comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir como la identidad cultural nacional interactúa con la europea.
- Capacidad de comunicarse de manera constructiva en distintos entornos.
- Mostrar tolerancia.
- Sentir empatía.
- Negociar sabiendo inspirar confianza.
- Saber gestionar el estrés y la frustración, expresándolos de forma constructiva.
- Distinguir entre la esfera profesional y la privada.
- Actitud de colaboración, de seguridad en uno mismo e integridad.
- Interés por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás.
- Disposición a superar prejuicios y comprometerse.

Por su parte los conocimientos, capacidades y actitudes referidos a la competencia cívica son los siguientes:

- Conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en 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.
- Conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como los hechos más destacados y las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial.
- Tomar conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos.
- Conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores.
- Tomar conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa.

- Habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad.
- Reflexión crítica y creativa.
- Participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario.
- Toma de decisiones a todos los niveles, locales, nacionales o europeas, en particular mediante el ejercicio del voto.
- Pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos.
- Manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo.
- Voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles.
- Manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos, necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad.
- Participar constructivamente, lo que incluye las actividades cívicas, el apoyo a la diversidad, a la cohesión social y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás.

7. Sentido de iniciativa y espíritu de empresa.

Por sentido de iniciativa y espíritu de empresa se entiende:

“La habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. (...) Debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Entre los conocimientos, capacidades y actitudes para el desarrollo de esta competencia se incluyen:

- Capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales.
- Toma de conciencia de la postura ética de las empresas y de cómo estas pueden ser un impulso positivo para el desarrollo social.
- Competencias de gestión proactiva de los proyectos (entrañan capacidades como la planificación, la organización, la gestión, el

liderazgo y la delegación, el análisis, la comunicación, la celebración de sesiones informativas, la evaluación y el registro) así como una representación y negociación efectivas.

- Habilidad para trabajar individualmente y de forma colectiva dentro de un equipo.
- Capacidad de determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de evaluar y asumir riesgos cuando este justificado.
- Actitud caracterizada por la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional, la motivación y la determinación a la hora de cumplir con los objetivos fijados en cualquier ámbito.

8. Conciencia y expresión culturales.

“Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Diario Oficial de la U. E., 2006b).

Entre los conocimientos, competencias y habilidades que la desarrollan podemos citar:

- Conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo.
- Conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea.
- Comprender la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, la necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.
- Capacidad para apreciar y disfrutar de las obras de arte y de las artes escénicas.
- Capacidad de expresión de uno mismo a través de distintos medios.
- Habilidad para comparar las opiniones creativas y expresivas de uno mismo con las de otros y para determinar y realizar las oportunidades sociales y económicas de una actividad cultural.
- Respeto y actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural.
- Comprensión de la cultura propia y sentimiento de identidad.
- Creatividad y voluntad de cultivar las capacidades estéticas mediante la expresión artística y la participación en la vida cultural.

Conviene señalar algunas importantes apreciaciones que se enuncian en el documento que nos ocupa y que hacen referencia a la totalidad de las competencias claves descritas.

Estas apreciaciones son las siguientes:

- Las competencias claves se consideran igualmente importantes.
- Muchas de las competencias se solapan y entrelazan.
- La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender.
- Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Tal y como hemos podido apreciar, esta Recomendación supone una pequeña modificación sobre el trabajo presentado en 2004 por el grupo de expertos, a pesar de mantener vivo el espíritu y la esencia con la que en ese Informe se definían las competencias y más concretamente las competencias clave.

Los dos grandes proyectos comentados hasta el momento en relación a la definición y selección de competencias clave, surgen en diferentes contextos y parecen tener intenciones diversas. Sin embargo confluyen en otros muchos aspectos de gran interés, entre los que podemos destacar:

- La concepción de las competencias clave como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten hacer frente a las demandas de una sociedad en continuo cambio.
- El carácter contextualizado y reflexivo de las competencias clave.
- La necesidad de impulsarlas y desarrollarlas desde diferentes ámbitos de la vida y no solo en el contexto escolar.
- La intención integradora, puesto que son consideradas elementos esenciales para ejercer una ciudadanía plena.

Sin lugar a dudas, las competencias clave son instrumentos, herramientas que deben estar al alcance de toda la ciudadanía y cuyo dominio hay que garantizar, pues supone el control de la propia vida en la sociedad actual.

4.2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ACTUAL (LOE-LEA)

El concepto de competencia en el sistema educativo español aparece por primera vez vinculado con la formación profesional, en la Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002). Concretamente en el artículo 7.3 de la citada Ley, se explicita la forma en la que se entiende el concepto de competencia profesional:

“el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

Sin embargo, la concepción de las competencias tal y como hemos venido comentando hasta el momento, se introduce por primera vez en nuestro país con la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006). Algunos autores (Montero, 2009, Bolívar, 2008, Marchena, 2008) coinciden en reconocer cierto paralelismo entre el término competencias empleado en la L.O.E, y el de capacidades propio de la L.O.G.S.E., aunque sin lugar a dudas, se trata de conceptos diferentes que marcan distintas etapas en la evolución de nuestro sistema educativo.

El preámbulo de la L.O.E. deja buena muestra de los cambios acontecidos en la sociedad y de cómo la educación va cobrando un papel cada vez más relevante, llegando a ser considerada “la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”. Partiendo de estas premisas, la Ley queda presidida por tres principios fundamentales:

- 1º. Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo, garantizando en todo momento la igualdad de oportunidades y ofreciendo el apoyo necesario al alumnado y los centros que lo precisen.
- 2º. Implicar a todos los componentes de la comunidad educativa en la consecución del principio anterior, entendiéndose que toda la sociedad en su conjunto deberá colaborar en la creación de un entorno favorable para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- 3º. Comprometerse decididamente con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. España debe adecuar su sistema educativo al fin de contribuir a la ya mencionada “Estrategia de Lisboa”.

Las actuaciones planteadas para hacer realidad los tres principios descritos, están en clara consonancia con las recomendaciones ofrecidas desde la Unión Europea a sus países miembros:

- Potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Incrementar la flexibilidad del sistema educativo para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa.

- Conceder un espacio propio de autonomía a los centros docentes.
- Favorecer procedimientos de evaluación, que permitan dar a conocer a todos los ciudadanos la situación del sistema educativo, así como que se conviertan en instrumentos de gran valía para la mejora del mismo.
- Revisar el modelo de formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo.
- Simplificar y clarificar la normativa existente en materia de educación.

Desde este marco general de actuación, la L.O.E. destaca por la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo. Así, el artículo 6.1 dice:

“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.

La consideración de las competencias básicas como elementos curriculares trae consigo ciertos cambios en la evaluación, tanto de la Educación Primaria como Secundaria. Mostramos en el cuadro nº 27 aquellos fragmentos de la Ley que hacen referencia a la evaluación en ambas etapas. Como podemos apreciar, la adquisición de las competencias básicas se convierte en el criterio clave para la promoción del alumnado en la Educación Primaria, pudiendo efectuarse la repetición de curso si se considera que las competencias básicas no han sido alcanzadas. Por su parte en la Educación Secundaria Obligatoria el logro de las competencias básicas se convierte además, en un requisito imprescindible para poder obtener el título correspondiente.

Por otro lado, debemos destacar la elaboración de un informe al terminar la Educación Primaria en el que deberá quedar constancia de los aprendizajes del alumnado, los objetivos alcanzados y las competencias básicas que ha adquirido a lo largo de la etapa.

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
“El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez” (Art. 20.2).	“Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa” (Art. 28.2).
“En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas” (Art. 20.4).	
“Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación” (Art. 20.5).	

Cuadro nº 27. Evaluación y Competencias básicas

Además de los matices señalados en el cuadro nº 27, otra de las novedades de la L.O.E. en estrecha relación con las recomendaciones de la Unión Europea, en lo que a competencias y evaluación se refiere, es la introducción de la denominada “Evaluación de diagnóstico”. El artículo 144, dividido en tres puntos, explica el objetivo, contenido y procedimiento para llevar a cabo estas evaluaciones tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria Obligatoria.

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico.

1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará

para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

2. En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

3. Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Las competencias básicas aparecen así en la L.O.E. asociadas a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, pero no se hace alusión a ellas ni en Educación Infantil, ni en Bachillerato, ni en el resto de enseñanzas que quedan reguladas en esta Ley. Por este motivo son los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, los que aportan más información sobre las competencias básicas. En ambos documentos se vuelve a definir el currículo tal y como hemos expuesto anteriormente en la L.O.E., concretamente en los artículos 5.1 del Real Decreto de Primaria (Real Decreto 1513/2006) y 6.1 en el de Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006). A continuación en ambos casos encontramos un artículo (art. 6 y 7 respectivamente) dedicado exclusivamente a las competencias básicas, en el que se aclaran los siguientes cuatro aspectos:

1. En el Anexo I del presente Real Decreto se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa.

2. Las enseñanzas mínimas que establece este Real Decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias.

3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.

4. La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa (Real Decreto 1513/2006 y 1631/2006).

Resulta realmente interesante comprobar el carácter integrador de las competencias básicas, en cuanto necesitan para su buen desarrollo la implicación del centro en su conjunto, atendiendo tanto a la dimensión didáctica, como a la organizativa y funcional. Cualquier elemento del centro, por insignificante que pueda parecernos, contribuye de algún modo al logro de las competencias básicas. Además, el punto 4 del artículo, destaca la importancia de la lectura, considerándola un factor primordial para el desarrollo de las competencias.

Siguiendo la propuesta realizada por la Unión Europea, las competencias básicas que quedan definidas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En el cuadro nº 28 quedan recogidas cada una de ellas, siguiendo el análisis realizado por Montero (2009:194-211), que para lograr una mayor comprensión y facilitar su uso, distingue entre: definición, elementos de la competencia y resultados del aprendizaje.

La comunidad autónoma andaluza, promulga en diciembre de 2007, la denominada Ley de Educación de Andalucía (L.E.A.) en la que se reitera la importancia de desarrollar las competencias básicas y de llevar a cabo las evaluaciones de diagnóstico. Concretamente el artículo 38 integrado dentro del “Capítulo I: El currículo”, del “Título II: Las enseñanzas”, ofrece una definición de las consideradas competencias básicas. En el cuadro nº 28 hemos incluido la denominación que a cada competencia básica se le atribuye en la L.E.A. (2007), así como la definición de las mismas. De este modo podemos apreciar que existen ciertas modificaciones en la denominación de algunas de las competencias, pero se trata simplemente de matizaciones que no influyen en el significado y el contenido de las mismas. Con el fin de facilitar la lectura, encontramos cada competencia en una

página, respondiendo la primera denominación a la L.O.E. (2006) (según la estructuración de Montero (2009) y la segunda, sombreada en color gris a la L.E.A. (2007).

En lo que respecta a las evaluaciones de diagnóstico, en el Título VI dedicado a la evaluación del Sistema Educativo, el Capítulo II: La evaluación del sistema educativo y de los centros docentes, encontramos el artículo 156, que indica como de acuerdo a lo establecido en la L.O.E. (2006), la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa será la encargada de realizar las evaluaciones generales de diagnóstico. El punto dos del mismo artículo hace referencia a las evaluaciones de diagnóstico que se deberán realizar al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria, con la intención de conocer el grado de consecución de las competencias básicas. Se entiende por lo tanto, que estas evaluaciones tienen carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y toda la comunidad educativa.

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Competencia en comunicación lingüística	<p>Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p> <p>Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar y conversar, de manera que se establezcan vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno. - Utilizar el lenguaje como herramienta de comprensión y representación de la realidad. - Ser consciente de los principales tipos de interacción verbal. - Ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. - Utilizar, de manera activa y efectiva, códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. - Buscar, procesar y recopilar información. - Comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. - Interpretar y comprender el código que permite hacer uso de la lengua escrita, de tal forma que la lectura resulte, además, fuente de placer y de descubrimiento. - Representar mentalmente, interpretar y comprender la realidad. - Organizar y autorregular el conocimiento y la acción, dotándolos de coherencia. - Conocer, de manera reflexiva, el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso. - Tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. - Conocer y aplicar efectivamente las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua. 	<p>Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita – esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.</p> <p>En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.</p>
L.E.A.	Competencia en comunicación lingüística	Referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Competencia matemática	<p>Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.</p> <p>Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático. - Producir e interpretar distintos tipos de información. - Ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y especiales de la realidad. - Resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. - Interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. - Seguir determinados procesos de pensamiento y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica. - Identificar la validez de los razonamientos y el grado de certeza de los resultados. - Adquirir disposiciones, seguridad y confianza ante la información o las situaciones que contienen elementos o soportes matemáticos y hacia su utilización. - Adquirir el respeto y el gusto por la certeza y por su búsqueda a través del razonamiento. - Utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. 	<p>El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente –en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.</p>
L.E.A.	Competencia de razonamiento matemático	<p>Entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.</p>		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir de manera adecuada, el espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato. - Interactuar con el espacio circundante, moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición. - Ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio (asentamiento, actividad, modificaciones, paisajes...). - Asumir la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos, la diversidad natural y la solidaridad. - Demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios. - Adquirir hábitos de consumo responsables en la vida cotidiana. - Argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, a partir del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción. - Adoptar la disposición a una vida física y mental saludable, en entornos igualmente saludables. - Considerar la dimensión individual y colectiva de la salud. - Mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo. - Identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. - Aplicar conocimientos y procedimientos para responder a demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente. - Aplicar nociones, conceptos científicos y técnicos y teorías científicas básicas, previamente aprendidas. Análisis sistemático y de indagación científica. - Planificar y manejar soluciones técnicas, con criterios de economía y eficacia, para satisfacer necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral. 	Esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico. Son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.
L.E.A.	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural	Recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Tratamiento de la información y competencia digital	Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar, seleccionar, registrar, tratar y analizar la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella, en función de las fuentes a las que se acuda y de los soportes que se utilicen. - Dominar lenguajes específicos básicos. - Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información. - Adquirir destrezas de razonamiento para transformar la información en conocimiento. - Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. - Manejar estrategias para identificar y resolver problemas habituales de software y hardware. - Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos. - Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. - Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que vayan apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. 	El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.
L.E.A.	Competencia digital y tratamiento de la información	Entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.F.	Competencia social y ciudadana	<p>Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.</p> <p>Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático. - Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer, activa y responsablemente, los derechos y deberes de la ciudadanía. - Comprender críticamente la realidad y reflexionar sobre los hechos y problemas sociales e históricos. - Entender los rasgos de las sociedades actuales y comprender la aportación de las diferentes culturas a la evolución y progreso de la humanidad. - Mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Aceptar los conflictos de valores e interés como parte de la convivencia, resolverlos constructivamente y tomar decisiones con autonomía. - Ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos para crear, de manera progresiva, un sistema de valores propio, consonante con principios o valores universales que permita afrontar decisiones o conflictos. - Conocerse, valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar ideas propias y escuchar las ajenas. - Ponerse en el lugar del otro, comprender su punto de vista y tomar decisiones comunitarias valorando conjuntamente los intereses individuales y los de grupo. - Reconocer la igualdad de derechos entre diferentes grupos, en particular, entre hombres y mujeres. - Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos y resolver conflictos. - Conocer y comprender los valores en que se asientan las sociedades democráticas. - Reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con especial atención a los derechos y deberes recogidos en tratados internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica. - Tomar conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, con capacidad de controlarlos y de autorregularlos. - Disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. - Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos. - Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. 	<p>Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.</p>
L.E.A.	Competencia social y ciudadana	Entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Competencia cultural y artística	Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético, para comprender, valorar, emocionarse y disfrutar con las manifestaciones culturales y artísticas. - Poner en juego habilidades de pensamiento convergente y divergente. - Encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión. - Planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados. - Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos. - Disponer de habilidades para la cooperación y apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. - Conocer las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones destacadas del patrimonio cultural. - Identificar las relaciones existentes entre las manifestaciones culturales y la sociedad o con las personas o grupos que las crean. - Tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos; así como de su influencia en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades. - Apreciar la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las artes populares. - Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y la realización de experiencias artísticas compartidas. 	El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
L.E.A.	Competencia cultural y artística	Supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conciencia de las propias capacidades, del proceso y estrategias para desarrollarlas y de lo que se puede hacer por uno mismo y con ayuda de otras personas o recursos. - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende y de cómo se gestionan y controlan, de forma eficaz, los procesos de aprendizaje. - Tener conciencia de las capacidades que entran en juego en el aprendizaje (atención, concentración, memoria, comprensión, motivación, expresión...) y obtener rendimientos satisfactorios con la ayuda de diversas estrategias y técnicas. - Plantearse preguntas, identificar y manejar diversas respuestas y emplear distintas estrategias para adoptar decisiones con la información disponible. - Formularse metas progresivas que eleven los objetivos de aprendizaje de forma realista. - Perseverar en el aprendizaje, reconocer su valor y aplicar el esfuerzo necesario. - Ser capaz de autoevaluarse y de autorregularse, tener responsabilidad y compromiso personal, administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás. 	Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.
L.E.A.	Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida	No queda definida en la L.E.A. (2007).		

	Compet.	Definición	Elementos de la competencia	Resultados del aprendizaje
L.O.E.	Autonomía e iniciativa personal	<p>Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.</p> <p>Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir y aplicar valores y actitudes personales interrelacionadas: responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional... - Elegir con criterio propio, imaginar proyectos y llevar adelante las acciones necesarias para su desarrollo y colaboración. - Disponer de una visión estratégica de los retos y las oportunidades, para cumplir los objetivos y mantener la motivación. - Ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales. - Adoptar una actitud positiva hacia el cambio y la innovación, que presupone flexibilidad de planteamientos en los proyectos vitales que se emprendan. - Disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo. - Ser capaz de liderar proyectos a partir de la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, el diálogo, la cooperación y otras habilidades y actitudes relacionadas. 	<p>La autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.</p>
L.E.A.	Competencia para la autonomía e iniciativa personal	<p>Incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.</p>		

Cuadro nº 28. Competencias básicas en la L.O.E. (2006) y la L.E.A. (2007)

Según queda recogido en el Anexo I al que se alude en el punto 1 de los artículos 6 y 7 de los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Secundaria respectivamente, las competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado cualquier joven al terminar la educación obligatoria, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y poder aprender a lo largo de la vida. De esta forma, la inclusión de las competencias básicas en el currículo, tiene tres finalidades:

1. Integrar los diferentes aprendizajes (formales, no formales e informales).
2. Permitir que los estudiantes integren sus aprendizajes, los pongan en relación con distintos tipos de contenidos y sean capaces de hacer uso de ellos cuando sea necesario en cualquier situación y contexto.
3. Orientar la enseñanza.

Así entendidas, las competencias básicas no mantienen una relación unívoca con la enseñanza de las diversas áreas o materias, es decir, que cada una de las áreas o materias puede contribuir al desarrollo de diferentes competencias, a la vez que cada competencia se logrará como consecuencia del trabajo en distintas áreas o materias.

Este planteamiento queda recogido en el Anexo II de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, donde para cada una de las áreas en el caso de la Educación Primaria y materias en el caso de la Educación Secundaria, se ofrece un apartado dedicado a explicar la forma en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas.

Con la intención de clarificar este planteamiento, hemos elaborado un conjunto de cuadros (del nº 29 al nº 48) en los que aparecen reflejadas la contribución de cada área/materia al desarrollo de la competencia social y cívica, al tiempo que recogemos los bloques temáticos que componen dicha área/materia según la regulación estatal (Reales Decretos) y autonómica (Decreto 230/2007 y 231/2007 y Orden 10 de agosto de 2007), permitiéndonos de este modo obtener una visión global del área/materia en relación con la competencia social y cívica. En aquellas tablas en las que solo mostramos los bloques temáticos a nivel estatal, es porque la regulación autonómica no realiza ninguna concreción al respecto.

ÁREAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>Respecto de la <i>competencia social y ciudadana</i>, dos ámbitos de realización personal atañen directamente al área. Por una parte, el de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.), que supone el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás. Un objetivo del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad que conlleva el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el buen estar del grupo. Esta área se convierte así en un espacio privilegiado para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar normas de convivencia, tanto en situaciones reales que hay que resolver diariamente como en las propias del ámbito social en que se vive.</p> <p>El otro ámbito trasciende las relaciones próximas para abrirse al barrio, el municipio, la Comunidad, el estado, la Unión Europea, etc. Comprender su organización, sus funciones, los mecanismos de participación ciudadana... En este sentido, el currículo va más allá de los aspectos conceptuales, para desarrollar destrezas y habilidades y, sobre todo, actitudes. El Conocimiento del medio, junto con el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata.</p> <p>Además, el área contribuye a la comprensión de la realidad social en la que se vive al proporcionar un conocimiento del funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan así como de la diversidad existente en ella, a la vez que inicia en la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.</p>	
Contenidos RD 1513/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
<p>Bloque 1. El entorno y su conservación Bloque 2. La diversidad de los seres vivos Bloque 3. La salud y el desarrollo personal Bloque 4. Personas, culturas y organización social Bloque 5. Cambios en el tiempo Bloque 6. Materia y energía Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía. 2. Paisajes andaluces. 3. El patrimonio en Andalucía. 4. Igualdad, convivencia e interculturalidad. 5. Salud y bienestar. 6. Progreso tecnológico y modelos de desarrollo. 7. El uso responsable de los recursos. 8. La incidencia de la actividad humana en el medio.

Cuadro nº 29. Contribución del área de conocimiento del medio natural, social y cultural al desarrollo de la competencia social y cívica

EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Contribución a la Competencia Social y Cívica
<p>El área es también un buen vehículo para el desarrollo de la <i>competencia social y ciudadana</i>. En el ámbito de la Educación artística, la interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. Esta circunstancia exige cooperación, asunción de responsabilidades, seguimiento de normas e instrucciones, cuidado y conservación de materiales e instrumentos, aplicación de técnicas concretas y utilización de espacios de manera apropiada. El seguimiento de estos requisitos forma en el compromiso con los demás, en la exigencia que tiene la realización en grupo y en la satisfacción que proporciona un producto que es fruto del esfuerzo común. En definitiva, expresarse buscando el acuerdo, pone en marcha actitudes de respeto, aceptación y entendimiento, lo que sitúa al área como un buen vehículo para el desarrollo de esta competencia.</p>
Contenidos RD 1513/2006
<p>Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción Bloque 2. Habilidades motrices Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas Bloque 4. Actividad física y salud Bloque 5. Juegos y actividades deportivas</p>

Cuadro nº 30. Contribución del área de educación artística al desarrollo de la competencia social y cívica

EDUCACIÓN FÍSICA
Contribución a la Competencia Social y Cívica
<p>Asimismo el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la <i>competencia social y ciudadana</i>. Las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.</p> <p>La educación física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas.</p>
Contenidos RD 1513/2006
<p>Bloque 1. Observación plástica Bloque 2. Expresión y creación plástica Bloque 3. Escucha Bloque 4. Interpretación y creación musical.</p>

Cuadro nº 31. Contribución del área de educación física al desarrollo de la competencia social y cívica

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS
<p>Contribución a la Competencia Social y Cívica</p> <p>La Educación para la ciudadanía contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de varias competencias, pero se relaciona directamente con la <i>competencia social y ciudadana</i>. En relación con esta competencia, el área afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Así, el área pretende el desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida. También se contribuye a la competencia y a mejorar las relaciones interpersonales en la medida que el área favorece la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto, al proponer la utilización sistemática del diálogo. Para ello, el área incluye contenidos específicos relativos a la convivencia, la participación, al conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, que deben permitir consolidar las habilidades sociales, ayudar a generar un sentimiento de identidad compartida, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales e interiorizar los valores de cooperación, solidaridad, compromiso y participación tanto en el ámbito privado, como en la vida social y política, favoreciendo la asimilación de destrezas para convivir.</p> <p>Asimismo, el área contribuye a la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de las sociedades democráticas, a la valoración de la conquista de los derechos humanos y al rechazo de los conflictos entre los grupos humanos y ante las situaciones de injusticia. Son contenidos específicos del área los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución española, así como su aplicación por parte de diversas instituciones.</p> <p>La identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos adecuados a su edad en el entorno escolar y social, permitirá que los futuros ciudadanos se inicien en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.</p>
<p>Contenidos RD 1513/2006</p> <p>Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales Bloque 2. La vida en comunidad Bloque 3. Vivir en sociedad</p>

Cuadro nº 32. Contribución del área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos al desarrollo de la competencia social y cívica

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>La lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la <i>competencia social y ciudadana</i>, entendida como habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.</p> <p>Por otra parte en la medida que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, analiza los modos mediante los que el lenguaje trasmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.</p>	
Contenidos RD 1513/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Bloque 2. Leer y escribir Bloque 3. Educación Literaria Bloque 4. Conocimiento de la lengua	1. ¿Qué y cómo escuchar? 2. ¿Qué y cómo hablar? 3. ¿Qué y cómo leer? 4. ¿Qué y cómo escribir?

Cuadro nº 33. Contribución del área de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia social y cívica

LENGUA EXTRANJERA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>Esta área contribuye en buena medida al desarrollo de la <i>competencia social y ciudadana</i>. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, pero también son vehículo de comunicación y transmisión cultural. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales vinculados a las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua. Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.</p>	
Contenidos RD 1513/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Bloque 2. Leer y escribir Bloque 3. Conocimiento de la lengua Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural	1. ¿Qué y cómo escuchar? 2. ¿Qué y cómo hablar? 3. ¿Qué y cómo leer? 4. ¿Qué y cómo escribir?

Cuadro nº 34. Contribución del área de lengua extranjera al desarrollo de la competencia social y cívica

MATEMÁTICAS	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>La aportación a la <i>competencia social y ciudadana</i> se refiere, como en otras áreas, al trabajo en equipo que en Matemáticas adquiere una dimensión singular si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio, en particular a la hora de utilizar estrategias personales de resolución de problemas.</p>	
Contenidos RD 1513/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
<p>Bloque 1. Números y operaciones Bloque 2. La medida: estimación y cálculo de magnitudes Bloque 3. Geometría Bloque 4. Tratamiento de la información, azar y probabilidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas (transversal). 2. Uso de los recursos TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (transversal). 3. Dimensión histórica, social y cultural de las matemáticas (transversal). 4. Desarrollo del sentido numérico. Medida de magnitudes. 5. Las formas y figuras y sus propiedades. 6. Tratamiento de la información, azar y probabilidad.

Cuadro nº 35. Contribución del área de matemáticas al desarrollo de la competencia social y cívica

MATERIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CIENCIAS DE LA NATURALEZA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
La contribución de las Ciencias de la naturaleza a la competencia social y ciudadana está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática para su participación activa en la toma fundamentada de decisiones; y ello por el papel que juega la naturaleza social del conocimiento científico.	
Contenidos RD 1631/2006	Núcleos Temáticos And.
Curso 1º	<ol style="list-style-type: none"> 1. El paisaje natural andaluz. 2. La biodiversidad en Andalucía. 3. El patrimonio natural andaluz. 4. El uso responsable de los recursos naturales. 5. La crisis energética y sus posibles soluciones. 6. Los determinantes de la salud.
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. La Tierra en el Universo. Bloque 3. Materiales terrestres. Bloque 4. Los seres vivos y su diversidad.	
Curso 2º	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Materia y energía. Bloque 3. Transferencia de energía. Bloque 4. Transformaciones geológicas debidas a la energía interna de la Tierra. Bloque 5. La vida en acción. Bloque 6. El medio ambiente natural.	
Curso 3º	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Diversidad y unidad de estructura de la materia Bloque 3. Estructura interna de las sustancias. Bloque 4. Cambios químicos y sus repercusiones. Bloque 5. Las personas y la salud. Bloque 6. Las personas y el medio ambiente. Bloque 7. Transformaciones geológicas debidas a la energía externa.	
Optativa 4º Física y Química	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Las fuerzas y los movimientos. Bloque 3. Profundización en el estudio de los cambios. Bloque 4. Estructura y propiedades de las sustancias. Iniciación al estudio de la química orgánica Bloque 5. La contribución de la ciencia a un futuro sostenible	
Optativa 4º Biología y Geología	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. La Tierra, un planeta en continuo cambio. Bloque 3. La evolución de la vida. Bloque 4. Las transformaciones en los ecosistemas.	

Cuadro nº 36. Contribución de la materia ciencias de la naturaleza al desarrollo de la competencia social y cívica

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>La competencia social y ciudadana está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio. Puede decirse que todo el currículo contribuye a la adquisición de esta competencia, ya que la comprensión de la realidad social, actual e histórica, es el propio objeto de aprendizaje, pero lo hará realmente si se tiene la perspectiva de que el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente. Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia.</p> <p>También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Por otro lado, lo hace cuando dicha comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas, o el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás. El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
Curso 1º	<ol style="list-style-type: none"> 1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía. 2. El patrimonio cultural andaluz. 3. Igualdad, convivencia e interculturalidad. 4. Progreso tecnológico y modelos de desarrollo. 5. El uso responsable de los recursos. 6. Tradición y modernización en el medio rural andaluz. 7. La industrialización y sus problemas en Andalucía. 8. Los procesos de urbanización en el territorio andaluz. 9. Ocio y turismo en Andalucía. 10. Participación social y política.
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. La Tierra y los medios naturales. Bloque 3. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua.	
Curso 2º	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Población y sociedad. Bloque 3. Las sociedades preindustriales.	
Curso 3º	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Actividad económica y espacio geográfico. Bloque 3. Organización política y espacio geográfico. Bloque 4. Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual.	
Curso 4º	
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual. Bloque 3. El mundo actual.	

Cuadro nº 37. Contribución de la materia ciencias sociales, geografía e historia al desarrollo de la competencia social y cívica

EDUCACIÓN FÍSICA
Contribución a la Competencia Social y Cívica
<p>La Educación física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencia social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.</p>
Contenidos RD 1631/2006
<p>Bloque 1. Condición física y salud. Bloque 2. Juegos y deportes. Bloque 3. Expresión corporal. Bloque 4. Actividades en el medio natural.</p>

Cuadro nº 38. Contribución de la materia educación física al desarrollo de la competencia social y cívica

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANIA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución. La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.</p> <p>Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los estados y de las sociedades democráticos y de otros contenidos específicos como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto. En esta etapa, se incluyen contenidos relativos a la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz.</p> <p>Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común.</p> <p>Al ser contenidos específicos los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y las implicaciones que comporta para los ciudadanos, facilitará a los alumnos y alumnas instrumentos para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	
EpC y D.H. (1curso de 1º a 3º)	Educación Ético-Cívica (4º curso)
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación. Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI. Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.	Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional. Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos. Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales. Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual. Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

Cuadro nº 39. Contribución de la materia educación para la ciudadanía al desarrollo de la competencia social y cívica

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En aquella medida en que la creación artística suponga un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, flexibilidad y se contribuirá a la adquisición de habilidades sociales. Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.	
Contenidos RD 1631/2006	
De 1º a 3º curso	4º curso optativa
Bloque 1. Observación. Bloque 2. Experimentación y descubrimiento. Bloque 3. Entorno audiovisual y multimedia. Bloque 4. Expresión y creación. Bloque 5. Lectura y valoración de los referentes artísticos.	Bloque 1. Procesos comunes a la creación artística. Bloque 2. Expresión plástica y visual. Bloque 3. Artes gráficas y el diseño. Bloque 4. Imagen y sonido. Bloque 5. Descripción objetiva de formas.

Cuadro nº 40. Contribución de la materia educación plástica y visual al desarrollo de la competencia social y cívica

INFORMÁTICA
Contribución a la Competencia Social y Cívica
La contribución a la adquisición de la competencia social y ciudadana se centra en que, en tanto que aporta destrezas necesarias para la búsqueda, obtención, registro, interpretación y análisis requeridos para una correcta interpretación de los fenómenos sociales e históricos, permite acceder en tiempo real a las fuentes de información que conforman la visión de la actualidad. Se posibilita de este modo la adquisición de perspectivas múltiples que favorezcan la adquisición de una conciencia ciudadana comprometida en la mejora de su propia realidad social. La posibilidad de compartir ideas y opiniones a través de la participación en redes sociales, brinda unas posibilidades insospechadas para ampliar la capacidad de intervenir en la vida ciudadana, no siendo ajena a esta participación el acceso a servicios relacionados con la administración digital en sus diversas facetas.
Contenidos RD 1631/2006
4º curso optativa
Bloque 1. Sistemas operativos y seguridad informática. Bloque 2. Multimedia. Bloque 3. Publicación y difusión de contenidos. Bloque 4. Internet y redes sociales.

Cuadro nº 41. Contribución de la materia informática al desarrollo de la competencia social y cívica

LATÍN	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>La contribución a la competencia social y ciudadana se establece desde el conocimiento de las instituciones y el modo de vida de los romanos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua latina. Paralelamente, el conocimiento de las desigualdades existentes en esa sociedad favorece una reacción crítica ante la discriminación por la pertenencia a un grupo social o étnico determinado, o por la diferencia de sexos. Se fomenta así en el alumnado una actitud de valoración positiva de la participación ciudadana, la negociación y la aplicación de normas iguales para todos como instrumentos válidos en la resolución de conflictos.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	
4º curso optativa	
<p>Bloque 1. El sistema de la lengua latina. Bloque 2. La historia y evolución de la lengua latina. Bloque 3. La formación de las palabras. Bloque 4. Otras vías de transmisión del mundo clásico.</p>	

Cuadro nº 42. Contribución de la materia latín al desarrollo de la competencia social y cívica

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.</p> <p>Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
<p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Bloque 2. Leer y escribir Bloque 3. Educación Literaria Bloque 4. Conocimiento de la lengua</p>	<p>1. ¿Qué y cómo escuchar? 2. ¿Qué y cómo hablar? 3. ¿Qué y cómo leer? 4. ¿Qué y cómo escribir?</p>

Cuadro nº 43. Contribución de la materia lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia social y cívica

LENGUA EXTRANJERA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Bloque 2. Leer y escribir Bloque 3. Conocimiento de la lengua Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural	1. ¿Qué y cómo escuchar? 2. ¿Qué y cómo hablar? 3. ¿Qué y cómo leer? 4. ¿Qué y cómo escribir?

Cuadro nº 44. Contribución de la materia lengua extranjera al desarrollo de la competencia social y cívica

MATEMÁTICAS	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>La aportación a la <i>competencia social y ciudadana</i> se refiere, como en otras áreas, al trabajo en equipo que en Matemáticas adquiere una dimensión singular si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio, en particular a la hora de utilizar estrategias personales de resolución de problemas.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
Bloque 1. Contenidos comunes. Bloque 2. Números. Bloque 3. Álgebra. Bloque 4. Geometría. Bloque 5. Funciones y gráficas. Bloque 6. Estadística y probabilidad.	1. Resolución de problemas (transversal). 2. Uso de los recursos TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (transversal). 3. Dimensión histórica, social y cultural de las matemáticas (transversal). 4. Desarrollo del sentido numérico y la simbolización matemática. 5. Las formas y figuras y sus propiedades. 6. Interpretación de fenómenos ambientales y sociales a través de las funciones y sus gráficos y de las estadísticas y probabilidad.

Cuadro nº 45. Contribución de la materia matemáticas al desarrollo de la competencia social y cívica

MÚSICA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>La música contribuye también a la Competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado.</p> <p>La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	
De 1º a 3º curso	4º curso optativa
Bloque 1. Escucha. Bloque 2. Interpretación. Bloque 3. Creación. Bloque 4. Contextos musicales.	Bloque 1. Audición y referentes musicales. Bloque 2. La práctica musical. Bloque 3. Música y tecnologías.

Cuadro nº 46. Contribución de la materia música al desarrollo de la competencia social y cívica

SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
<p>Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.</p>	
Contenidos RD 1631/2006	Núcleos Temáticos Andalucía
4º curso optativa	
Bloque 1. Comprender, hablar y conversar. Bloque 2. Leer y escribir. Bloque 3. Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. Bloque 4. Dimensión social y cultural.	1. ¿Qué y cómo escuchar? 2. ¿Qué y cómo hablar? 3. ¿Qué y cómo leer? 4. ¿Qué y cómo escribir?

Cuadro nº 47. Contribución de la materia segunda lengua extranjera al desarrollo de la competencia social y cívica

TECNOLOGÍAS	
Contribución a la Competencia Social y Cívica	
La contribución a la adquisición de la competencia social y ciudadana, en lo que se refiere a las habilidades para las relaciones humanas y al conocimiento de la organización y funcionamiento de las sociedades vendrá determinada por el modo en que se aborden los contenidos, especialmente los asociados al proceso de resolución de problemas tecnológicos. El alumno tiene múltiples ocasiones para expresar y discutir adecuadamente ideas y razonamientos, escuchar a los demás, abordar dificultades, gestionar conflictos y tomar decisiones, practicando el diálogo, la negociación, y adoptando actitudes de respeto y tolerancia hacia sus compañeros.	
Contenidos RD 1631/2006	
De 1º a 3º curso	4º curso optativa
Bloque 1. Proceso de resolución de problemas tecnológicos. Bloque 2. Hardware y sistemas operativos. Bloque 3. Materiales de uso técnico. Bloque 4. Técnicas de expresión y comunicación. Bloque 5. Estructuras. Bloque 6. Mecanismos. Bloque 7. Electricidad. Bloque 8. Tecnologías de la comunicación. Internet.	Bloque 1. Instalaciones en viviendas. Bloque 2. Electrónica. Bloque 3. Tecnologías de la comunicación. Bloque 4. Control y robótica. Bloque 5. Neumática e hidráulica. Bloque 6. Tecnología y sociedad.

Cuadro nº 48. Contribución de la materia tecnologías al desarrollo de la competencia social y cívica

A continuación, ofrecemos de forma gráfica (gráficos nº 16 y nº 17) la vinculación que existe entre las áreas/materias y el conjunto de competencias básicas. Como podemos observar se distinguen entre las áreas/materias y las competencias básicas, líneas con dos grosores diferentes; las más gruesas vienen a representar una contribución más directa con el conjunto de los elementos de la competencia, mientras que las más delgadas nos indican la existencia de una relación más débil, que quizás sea de carácter parcial, sólo en algunos de sus elementos. Si nos detenemos a analizar ambos gráficos podemos comprobar como en primer lugar todas las áreas de la Educación Primaria contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal. La competencia cultural y artística, así como el tratamiento de la información y la competencia digital son también logradas mediante la aportación que la mayoría de las áreas realizan. Además, debemos destacar como todas las áreas contribuyen de forma más directa con el desarrollo de una o dos de las competencias básicas. Esto último sucede también en la Educación Secundaria, donde es fácil distinguir como determinadas materias muestran una estrecha relación con determinadas competencias básicas, tal es el caso de las ciencias sociales con la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico y la competencia social y ciudadana, o bien la educación plástica y visual con la competencia cultural y artística, así como con la autonomía e iniciativa personal. Al igual que en la Educación Primaria, en Secundaria la competencia social y ciudadana, junto con la competencia de aprender a aprender se lograrán con la contribución del conjunto de materias impartidas en esta etapa educativa.

Ambos gráficos dejan buena muestra de la manera en que las competencias básicas están integradas en el currículo y de cómo su consecución implica la movilización del conjunto de las áreas o materias de las diferentes etapas educativas.

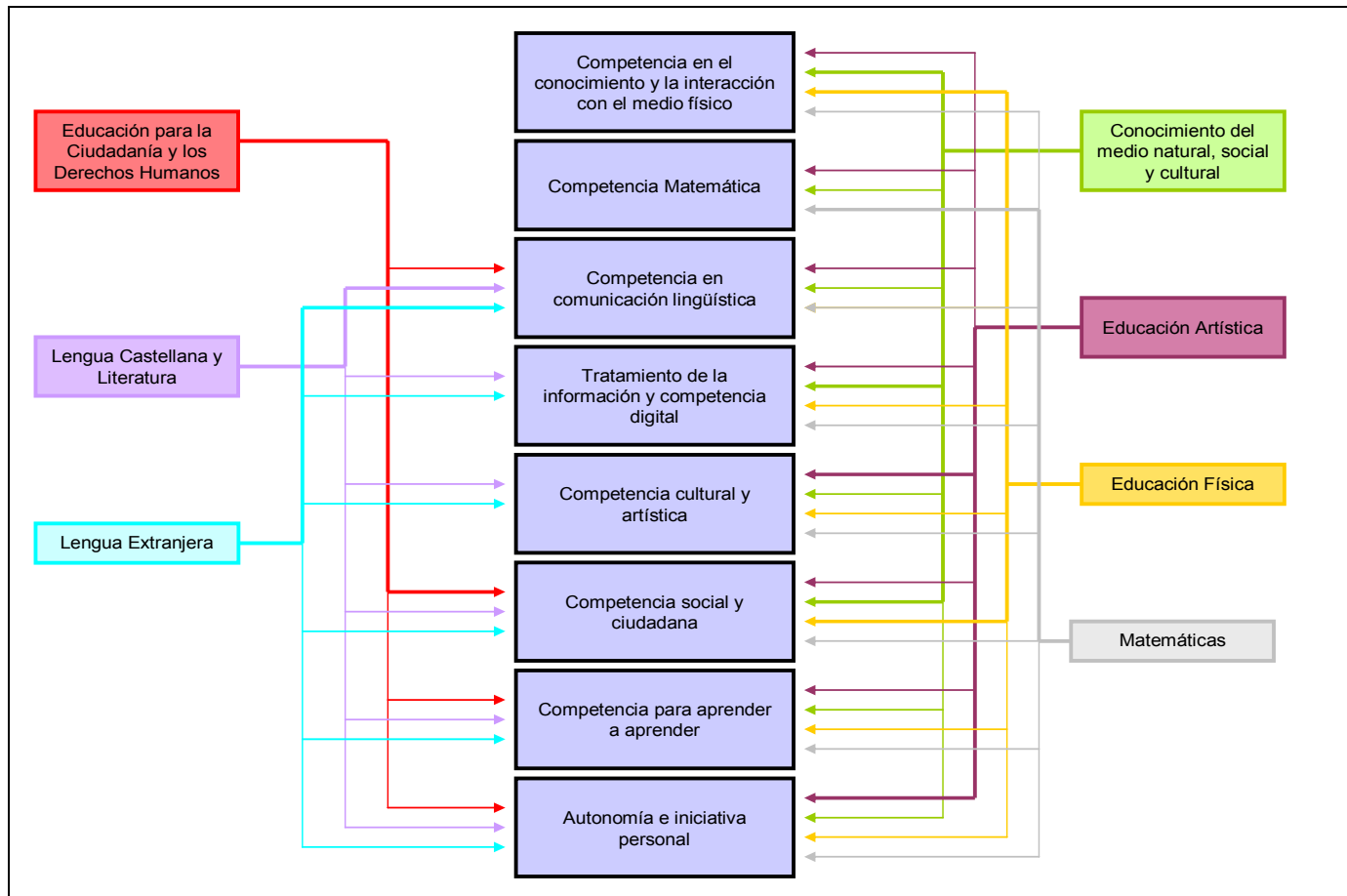


Gráfico nº 16. Contribución de las áreas de la Educación Primaria a la consecución de las competencias básicas

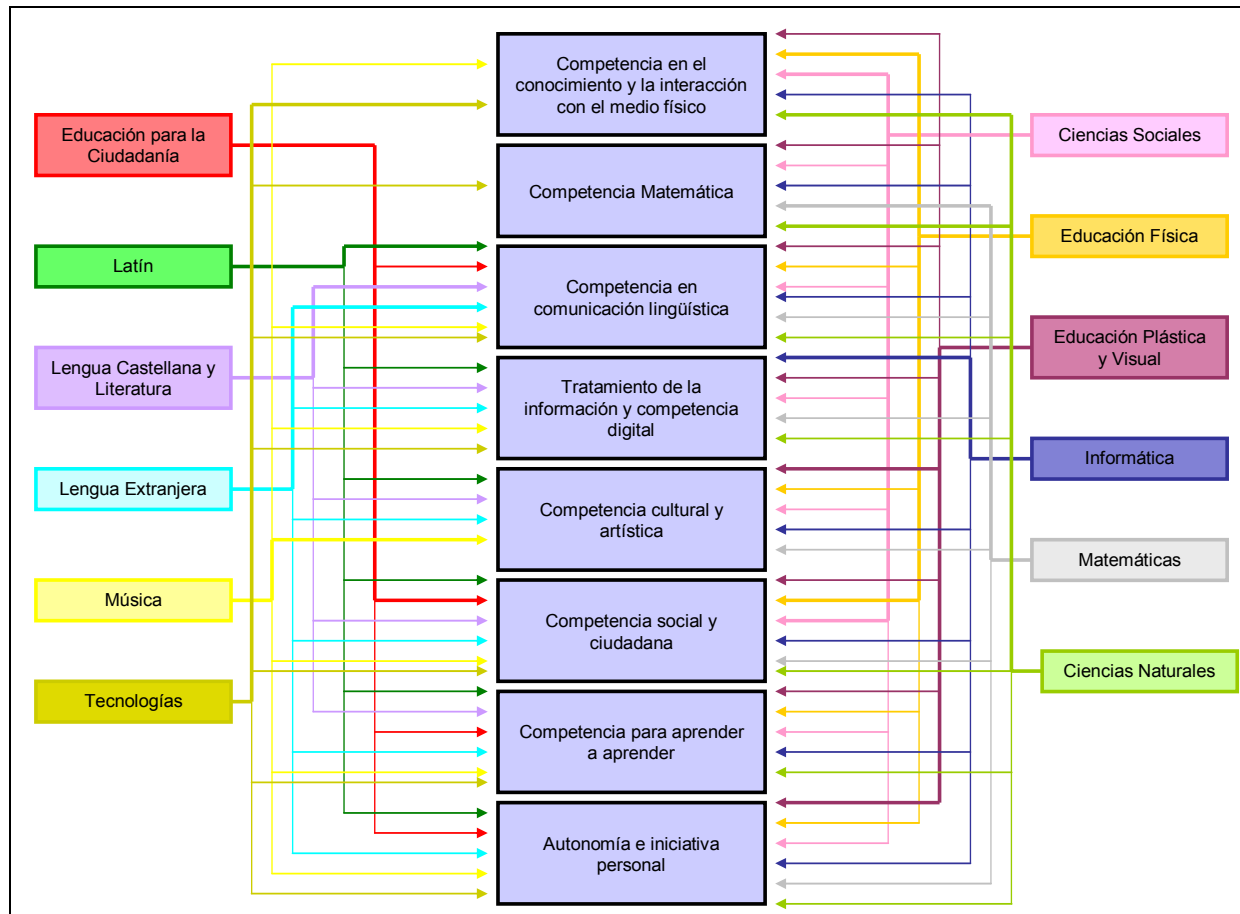


Gráfico nº 17. Contribución de las materias de la Educación Secundaria a la consecución de las competencias básicas

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

En este capítulo realizamos un acercamiento a la delimitación conceptual de la competencia social y cívica ofreciendo los planteamientos de diversos autores junto con la perspectiva contemplada en la normativa educativa vigente. En un segundo momento, nos adentramos en un análisis de la realidad que nos permite comprender la importancia de la educación para la ciudadanía y el rol que desempeña la competencia social y cívica en el desarrollo y la educación integral de los individuos. Finalmente mostramos un recorrido a través de las diversas perspectivas y actuaciones que permiten desarrollar la educación para la ciudadanía en el currículum escolar.

5.1. CONCEPTUALIZACIÓN

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. Es por ello, que consideramos conveniente realizar un pequeño recorrido por las concepciones que diferentes autores han ido planteando acerca de los elementos y finalidades de esta competencia, comprobando de esta forma 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 (2007) y Bisquerra (2008). Veamos cada uno de ellos.

Marco (2002), en su libro denominado “Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales” ofrece una perspectiva muy interesante de la manera en la que un conjunto de competencias contribuyen al desarrollo de la educación para la ciudadanía. Esta autora no emplea el término competencia social y cívica (o ciudadana), sino que nos habla de educación para la ciudadanía, entendida como la formación de *“ciudadanos responsables y solidarios, en posesión de sus derechos y ejerciendo sus deberes”* (Marco, 2002:23). Para ella la educación para la ciudadanía *“requiere una conjunción de diversos saberes y experiencias cuya validez está ligada a la capacidad para explorar y comprender la complejidad de la realidad de forma crítica y actuar sobre ella de acuerdo con los valores democráticos. También a la habilidad de aprender a vivir con otros en un contexto de pluralismo cultural y a construir juntos una sociedad más justa y solidaria”* (Marco, 2002:23). Así pues, la educación para la ciudadanía que nos plantea corresponde con la competencia social y cívica según las referencias normativas que veremos posteriormente, por lo que resulta de gran interés recoger sus aportaciones, dado que persiguen las mismas finalidades.

En el gráfico nº 18 podemos contemplar su propuesta que parte del desarrollo de cinco competencias transversales:

- Competencia crítica como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto para preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc... necesaria para participar en los procesos de democratización.

Dicha competencia implica:

- Formación de la conciencia histórica.
- Formación en y para la participación.

- Desarrollo de formas de organización que favorezcan la participación y la posibilidad de cambio y transformación.
- Competencias emocionales y afectivas capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencian el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elementos claves en el desarrollo integral de la persona.

Está centrada en tres áreas de competencia:

- La autoconsciencia: reconocimiento de reacciones emocionales y sentimientos, temperamento y estilo de aprendizaje.
- La autorregulación: control de los impulsos, organización y utilización.
- Las relaciones o interacciones: habilidades sociales, trabajo en equipo y toma de decisiones.



Gráfico nº 18. Propuesta de Marco (2002) para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía

- Competencia comunicativa, importante para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones.

Esta competencia supone:

- Desarrollar habilidades dialógicas y escuchar los puntos de vista de los interlocutores.
- Desarrollar la capacidad de razonamiento en diversas situaciones (familiares, escolares, profesionales, políticas, jurídicas, etc.), de pensar de forma diferente a otros y percibir las propias ambivalencias y contradicciones.
- Sostener el propio punto de vista sin escapar de la confrontación.

- La resolución de problemas y la regulación de conflictos que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo.

El desarrollo de esta competencia supone:

- Identificar problemas reales.
- Hacer una aproximación interdisciplinar.
- Identificar la información y los conocimientos necesarios para resolver el problema.
- Aplicar conocimientos, procesos de regulación, propios de la resolución de problemas.
- Practicar la resolución de problemas en grupo.

- La competencia cibernética que supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo, correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información.

Escámez y Gil (2002) en una interesante obra denominada “Educación de la ciudadanía” realizan también una propuesta concreta de contenidos que debería abordarse para hacer posible una educación centrada “*en los valores que garanticen la cohesión social y una vigorosa participación en las instituciones sociales y asociaciones cívicas*” (Escámez y Gil, 2002:24). Los contenidos propuestos quedan divididos en: conocimientos, valores, actitudes y habilidades. Mostramos a continuación cada uno de ellos.

Los conocimientos están organizados en seis bloques, dentro de cada uno de los cuales propone unas temáticas concretas que se deberían abordar. En el cuadro nº 49 podemos ver la propuesta de conocimientos.

Bloques	Conocimientos concretos
Relaciones de interdependencia de los individuos y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración de las identidades personales a partir de las identidades colectivas. • Sistema económico de una sociedad y prestaciones sociales que reciben los individuos. • Competencias profesionales y ciudadanas que la sociedad demanda a sus miembros. • Naturaleza de las acciones políticas. • Asociaciones de la sociedad civil y la vitalidad de la sociedad. • Naturaleza de las organizaciones del voluntariado y el bienestar de los ciudadanos.
Democracia y poder	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza de las comunidades democráticas, funcionamiento y cambios actuales. • Desafíos morales, políticos y económicos en las sociedades democráticas. • Separación de poderes y democracia. • Fortaleza de las organizaciones civiles y salud de la democracia.
Igualdad y diversidad en las sociedades modernas	<ul style="list-style-type: none"> • Estado en las sociedades con etnias o naciones plurales. • Igualdad de derechos y atención a las diferencias personales o de grupo. • Migraciones y complejidad de las sociedades. • Exclusión y marginación en las sociedades modernas. • Calidad y equidad en los servicios sociales.
Conflictos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza de los conflictos sociales. • Causas que generan los conflictos. • Conflictos económicos y conflictos culturales. • Funciones que desarrollan los conflictos. • Procedimientos para la solución o gestión de los conflictos.
Leyes y costumbres de la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de los sistemas políticos y procedimientos de legitimación de las leyes. • Relaciones entre los sistemas jurídicos nacionales e internacionales. • Tribunales internacionales, funcionamiento y cambio de las leyes.
Derechos y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos civiles, políticos y sociales reconocidos a los ciudadanos. • Instituciones o asociaciones que promueven la defensa de tales derechos. • Participación en los partidos políticos y sindicatos. • Organizaciones del voluntariado y ámbitos de actuación. • Organizaciones de cooperación internacional.

Cuadro nº 49. Conocimientos de la educación de la ciudadanía
(Escámez y Gil, 2002)

En cuanto a los valores, señala que “*son los mínimos para garantizar una convivencia humana en la vida social y política, una convivencia a la altura de la dignidad de la persona, y habrían de regir la convivencia*

ciudadana tanto en la propia nación o Estado como en la comunidad internacional” (Escámez y Gil, 2002:26).

En el cuadro nº 50 están recogidos estos valores.

Valores	
La dignidad de la persona	
La libertad	<ul style="list-style-type: none"> • Como autonomía moral. • Como capacidad de decisión. • Como fundamento de derechos políticos y civiles.
La igualdad	<ul style="list-style-type: none"> • En derechos humanos. • De oportunidades. • De sexos. • En derechos básicos ante las diferencias étnicas y culturales.
La justicia	<ul style="list-style-type: none"> • Como imparcialidad. • Como ejercicio de libertades individuales. • Como igualdad efectiva de oportunidades.
La tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> • De las ideas y creencias. • De las personas. • De las etnias y culturas.
La paz	<ul style="list-style-type: none"> • Como solución de conflictos. • Como rechazo a la violencia. • Como justicia social. • Como cooperación.
La solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> • Con la vida. • Con los “otros actuales”. • Con las generaciones futuras.
La responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Por uno mismo. • Por las otras personas. • Por la comunidad. • Por la naturaleza.
La participación	<ul style="list-style-type: none"> • En la comunidad escolar. • En la comunidad social.

Cuadro nº 50. Valores de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002:27)

Las actitudes que favorecen el desarrollo de una educación de la ciudadanía están contenidas en el cuadro nº 51. Debemos antes comprender que desde el planteamiento de estos autores, la actitud “*consiste en la evaluación favorable o desfavorable que hace un sujeto sobre las consecuencias que le va a reportar su conducta respecto a un objeto o situación social; cuando la evaluación es favorable, la actitud es positiva, y cuando es desfavorable, la actitud es negativa*” (Escámez y Gil, 2002:32).

Además, consideran que las actitudes dependen de las convicciones de cada persona y en algunas ocasiones predicen su conducta, de ahí la relación que existe entre valores y comportamientos.

Actitudes	
Hacia uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> • La autenticidad. • La fortaleza de la voluntad. • La autoestima.
Hacia los otros	<ul style="list-style-type: none"> • El respeto de las creencias y prácticas de los demás. • La disposición para alcanzar acuerdos justos. • Interés por resolver los conflictos. • El cuidado del otro. • El compromiso con los servicios de voluntariado.
Hacia la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el bien común de la humanidad. • Respeto por las leyes. • Interés por la cooperación internacional. • Implicación en los movimientos ciudadanos. • Iniciativa y esfuerzo en la creación de instituciones civiles.
Hacia la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por el medio ambiente. • Austeridad. • Desarrollo.

Cuadro nº 51. Actitudes de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002:33)

Finalmente, “*las habilidades son las competencias que posee un sujeto para realizar determinadas tareas o resolver determinados problemas. Las habilidades sociales son las competencias para inducir respuestas deseables en los demás. Se trata de capacidades básicas que facilitan la autonomía personal y la convivencia social, y se caracterizan por tener un alto componente emocional*” (Escámez y Gil, 2002:37). De esta forma, las habilidades propuestas se presentan en el cuadro siguiente (nº 52).

Habilidades	
Centradas en uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol. • Pensamiento crítico.
Centradas en la relación con los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades dialógicas. • Ponerse en el lugar del otro. • Habilidades para la cooperación.

Cuadro nº 52. Habilidades de la educación de la ciudadanía (Escámez y Gil, 2002:38)

Como podemos observar, nos encontramos con un planteamiento cuyos principios y fines son muy similares al de Marco (2002) y nuevamente mantiene un gran paralelismo con el ámbito normativo que analizaremos posteriormente.

Moreno y Luengo (2007) desde la perspectiva del Proyecto Atlántida, ofrecen otra propuesta relacionada con la “Educación y la cultura democráticas”, que gira alrededor de cuatro grandes ámbitos de desarrollo. Para estos autores, la forma más eficaz de garantizar una educación y una cultura cuyo pilar básico sea la democracia, es trabajando los cuatro ámbitos del desarrollo que veremos a continuación y que mantienen una fuerte conexión con la competencia que nos ocupa.

En el gráfico n° 19 podemos observar los cuatro ámbitos del desarrollo, así como la necesaria relación entre ellos y los principales hitos a tratar en cada uno.

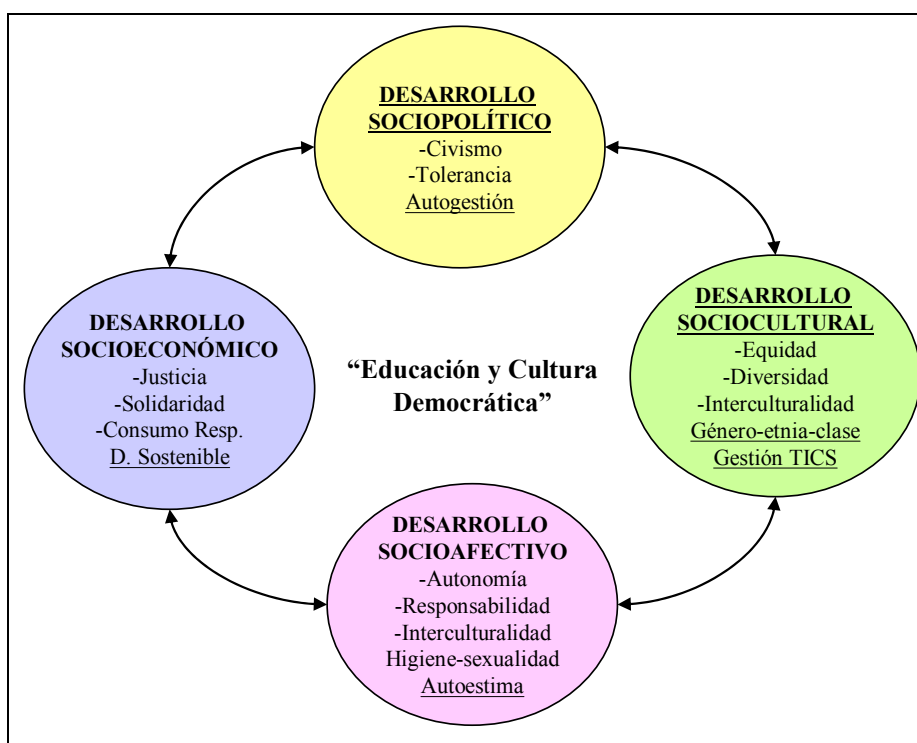


Gráfico n° 19. Ámbitos del desarrollo en “Educación y culturas democráticas”
(Moreno y Luengo, 2007:20)

Marina y Bernabeu (2007) realizan una propuesta sobre los contenidos que deben tratarse cuando hablamos de competencia social y ciudadana. Estos autores emplean la misma denominación del Ministerio de Educación y plantean la necesidad de trabajar en torno a ocho factores principales,

entendiendo por factor “*aquel elemento que contribuye junto a otros en la producción de un efecto*” Marina y Bernabeu (2007:31).

En el cuadro nº 53 quedan recogidos los ocho factores, así como una breve reseña de los mismos.

Factor	Breve reseña
1. Conciencia de la vinculación social.	Reconocer la naturaleza social del ser humano, así como comprender el entramado social en el que nos movemos y la influencia mutua que todos ejercemos sobre todos.
2. Autonomía personal. Responsabilidad. Autocontrol. Asertividad. Competencia moral.	Ejercer de la autonomía de forma responsable: poseer los recursos personales necesarios para desarrollar nuestros propios planes de vida, respondiendo de ellos y asumiendo sus consecuencias en relación a uno mismo y a los demás.
3. Comunicación, comprensión y empatía.	Expresar ideas, sentimientos, compartirlas con los demás, comprender las ideas y sentimientos que otros expresan y saber ponerse en su lugar.
4. Cooperación y colaboración.	Aprender a trabajar en grupo, aunar fuerzas para lograr objetivos conjuntos y complejos, ayudarse mutuamente.
5. Resolución de conflictos.	Aprender a resolver los conflictos sin acudir a la violencia y controlando los sentimientos.
6. Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.	Desarrollar comportamientos prosociales acordes con la edad, como mecanismos para garantizar la convivencia.
7. Respeto hacia todo lo valioso.	Respetarse a uno mismo, respetar a los demás y respetar todas las formas de vida y el entorno. Reconocer y apreciar el valor de algo o de alguien.
8. Responsabilidad y participación política.	Estimular la responsabilidad y la participación en la esfera política, como elemento clave de la democracia.

Cuadro nº 53. Factor principales Competencia Social y Ciudadana (Marina y Bernabeu, 2007)

Finalmente, ofreceremos la perspectiva que plantea Bisquerra (2008) en su obra “Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional”. En ella la educación para la ciudadanía se define

como “*un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades. Implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades; valorar la diversidad social y cultural*” (Bisquerra, 2008:27).

Estándares de competencias de la Educación para la Ciudadanía
<p>Conocimiento cívico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La vida cívica, la política y el gobierno. 2. Los fundamentos del sistema político. La Constitución. 3. Derechos y deberes. Los Derechos Humanos. 4. La democracia. 5. Las relaciones con otros países. Política internacional. 6. Los roles de un ciudadano en democracia.
<p>Habilidades:</p> <p>Habilidades intelectuales (pensamiento cívico)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y describir. 2. Explicar y analizar. 3. Evaluar, tomar posiciones y defenderlas. <p>Habilidades participativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interactuar. Debatir. Solución de conflictos. 2. Controlar, conducir. 3. Influir.
<p>Disposiciones cívicas y de participación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser un miembro autónomo en la sociedad. 2. Asumir las responsabilidades (personales, políticas, económicas) de un ciudadano. 3. Respetar los valores individuales y la dignidad humana. Justicia, libertad, igualdad, honestidad. 4. Participar en asuntos cívicos de manera informada, reflexiva y efectiva. Sentir que las propias acciones pueden contribuir a una sociedad diferente. 5. Promover el funcionamiento saludable de la democracia constitucional.

Cuadro nº 54. Estándares de competencias de la Educación para la Ciudadanía
(Bisquerra, 2008:29-30)

Desde esta concepción, Bisquerra (2008), ofrece una síntesis de los estándares (conocimientos que los expertos consideran necesarios) que en relación con la Educación para la Ciudadanía han propuesto diversos organismos como el CCE (Center for Civic Education), NCSS (National Council for Social Studies), NAEP (National Assessment of Civics), IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement),

ECS (Educational Commission of the States) y NCLC (National Center for Learning and Citizenship).

Como podemos observar en el cuadro nº 54 distingue entre tres categorías de contenidos: conocimiento cívico; pensamiento cívico y habilidades participativas; disposiciones cívicas (actitudes) y participación.

A nivel europeo, en el año 1997, Ruud Veldhuis, elabora el documento Educación para la Ciudadanía Democrática: dimensiones de ciudadanía, competencias claves, variables y actividades internacionales, en el marco del seminario sobre conceptos básicos y competencias clave celebrado en Estrasburgo en este mismo año. Se trata pues de un documento del Consejo de Europa que pretende ofrecer algunas orientaciones sobre los contenidos y competencias clave que debe potenciar la Educación para la Ciudadanía.

En un primer momento Veldhuis determina cuatro dimensiones de ciudadanía que se corresponden con los cuatro subsistemas que deben reconocerse en una sociedad y que resultan esenciales para su existencia. En el gráfico nº 20 podemos apreciar estas cuatro dimensiones.



Gráfico nº 20. Dimensiones de ciudadanía (Veldhuis, 1997)

De forma complementaria a las dimensiones planteadas, Veldhuis (1997) distingue en el proceso de educación ciudadana los siguientes aspectos:

- Conocimientos.
- Actitudes y Opiniones.

- Habilidades intelectuales.
- Habilidades de participación.

Así pues, al conjugar ambos elementos (dimensiones y aspectos) plantea un conjunto de competencias claves en educación para la ciudadanía, que hemos recogido en el cuadro nº 55.

COMPETENCIAS CLAVES
<p>Conocimientos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de democracia - Conceptos de ciudadanía democrática - Funcionamiento de la democracia (incluyendo la sociedad civil) - Influencia de la sociedad en los individuos - Toma de decisiones políticas y legislación - Derechos y deberes de los ciudadanos - Rol de los partidos políticos y grupos de interés - Opciones para participar en la toma de decisiones - Cómo influir en las acciones políticas - Problemas políticos actuales
<p>Actitudes/Opiniones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés en asuntos sociales y políticos - Identidad nacional - Respeto a la democracia - Respeto a la ciudadanía democrática - Confianza en la política - Eficacia política - Auto-disciplina - Lealtad - Tolerancia y reconocimiento de los propios prejuicios - Respeto por los demás - Valorar la civilización europea - Valorar los principios en los que se sustenta Europa (democracia/justicia social/derechos humanos)
<p>Habilidades intelectuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recabar información política de diversos medios - Aproximación crítica a la información, las políticas, los puntos de vista - Habilidades comunicativas (capacidad de razonar, argumentar y expresar nuestro punto de vista) - Describir procesos, funciones, principios, etc. - Recurrir a la no violencia para solucionar los conflictos - Asumir responsabilidades - Habilidad para juzgar - Tomar decisiones, posicionarse

COMPETENCIAS CLAVES
<p>Habilidades de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia en la política y en la toma de decisiones (demandando y defendiendo los intereses propios) - Construcción de coaliciones y cooperar con las organizaciones - Tomar parte en las discusiones políticas - Participar en los procesos sociales políticos (miembro de un partido político, grupos de interés, votación, escritura de cartas, demostraciones, etc.)

Cuadro nº 55. Competencias clave en educación para la ciudadanía (Veldhuis, 1997)

Posteriormente, en el año 2000, en el seno del proyecto “Educación para la Ciudadanía Democrática: Conceptos básicos y competencias claves en educación para la ciudadanía democrática” el profesor Audigier ofrece una doble clasificación de las competencias que se deben abordar en esta área. En la primera de ellas distingue entre competencias cognitivas y competencias afectivas.

Las competencias cognitivas quedan constituidas por las siguientes:

- Competencias de carácter jurídico y político

Conocimientos sobre las normas de la vida colectiva y las condiciones democráticas de su creación, conocimiento relativo a los dirigentes en una sociedad democrática, en todos los niveles de la vida política, es decir, el conocimiento de instituciones públicas democráticas y el régimen de libertad y acción, lo que requiere una comprensión de que estas instituciones y libertades son responsabilidad de todos los ciudadanos. Las competencias legales son, pues, "armas" con las que los ciudadanos pueden defender sus libertades, proteger a las personas y protegerse de los abusos de poder de las autoridades.

- Conocimiento del mundo actual

El conocimiento del mundo actual implica, al igual que anteriormente, una dimensión histórica y una dimensión cultural. El hecho es que, para poder tomar parte en el debate público y tomar una decisión válida sobre las opciones ofrecidas en una sociedad democrática, es necesario saber qué se está hablando, tener algún conocimiento de los temas que se discuten. En vista de la multiplicación de los campos teóricos y prácticos de conocimiento, ninguna persona podría tener competencia total; esto aumenta los difíciles problemas de elección en el campo de la educación. Estas dificultades se ven agravadas por la naturaleza provisional de una gran cantidad de este conocimiento y la necesidad de formar a las personas para aceptar su movilidad e incorporar nuevas ideas. La capacidad para el análisis crítico de la sociedad es fundamental aquí. Este conocimiento del mundo de hoy también incluye la capacidad de anticipación, es decir, la capacidad de ver problemas y soluciones a largo plazo y evitar análisis superficiales a corto plazo. Nosotros sabemos, pero a veces parecemos

olvidar, que muchas decisiones tomadas hoy tendrán un impacto mañana, ya se trate de restablecer el equilibrio dentro de un hábitat natural que ahora es por completo “hecho por el hombre”, de dejar la suficiente energía o recursos alimenticios para las generaciones futuras, o frente a los efectos a largo plazo de la inversión en energía nuclear o las manipulaciones genéticas, por citar sólo algunos ejemplos;

- Competencias de carácter procedimental

Competencias de carácter procedimental, que esperamos sean transferibles y por lo tanto utilizables en una variedad de situaciones. Además de las distintas capacidades intelectuales en general, para el análisis y la síntesis por ejemplo, queremos subrayar dos capacidades de especial importancia para la ciudadanía democrática: la capacidad de argumentar, que se relaciona con el debate y la capacidad de reflexionar, es decir, la capacidad de volver a examinar las acciones y argumentos a la luz de los principios y los valores de los derechos humanos, para reflexionar sobre el sentido y los límites de acción posible, en conflictos de valores y de intereses, etc;

- Conocimiento de los principios y valores de los derechos humanos y de la ciudadanía democrática

Estos principios y valores se derivan, en primer lugar de una construcción razonada, pero a un nivel más profundo que ellos pueden surgir de una concepción del ser humano sobre la base de la libertad y la igual dignidad de cada individuo.

Y entre las competencias afectivas señala:

- Competencias éticas y escala de valores

Los individuos se construyen así mismos y sus relaciones con los demás de acuerdo con ciertos valores. Está siempre presente la dimensión ética que abarca los aspectos afectivos y emocionales. Algunas personas creen que la aceptación de los valores de los derechos humanos y la democracia sólo debe ser el resultado de una construcción racional, mientras que otros creen que no es suficiente decretar su aceptación para conseguirlo. Los aspectos afectivos y emocionales están siempre presentes cuando uno se considera a sí mismo como un individuo en relación a los demás y al mundo. La ECD también llama a trabajar en estos aspectos. La ciudadanía no puede reducirse a un catálogo de derechos y deberes, sino que comporta la pertenencia a un grupo o grupos, con lo que entran en juego de forma profunda las identidades. En consecuencia, requiere un cambio ético que incluya una dimensión personal y dimensión emocional colectiva.

Son numerosos los valores involucrados, por lo que los trabajos de construcción y reflexión son necesarios y están centrados en la libertad, la igualdad y la solidaridad. Esto implica el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás, la capacidad de escuchar, la reflexión sobre el lugar de la violencia en la sociedad y la forma de controlar la resolución de los

conflictos. Exigen la aceptación positiva de las diferencias y la diversidad, que requieren depositar confianza en el otro. A este respecto, es necesario ir más allá de una concepción muy estrecha de la tolerancia, necesidad que tanto se proclama. El hecho es que la tolerancia no está limitada a la aceptación de la diferencia, una aceptación que es a veces la indiferencia, sino que es necesario reconocer los límites propios y considerar que los demás también tienen sus derechos y van por el mismo camino que tu, como parte de la humanidad; cada individuo necesita de los otros para construirse a sí mismo como un sujeto humano; esta referencia a los valores es muy importante para prevenir la instrumentalización de la ley.

- Capacidades para la acción

A veces conocidas como competencias sociales. Conocimientos, actitudes y valores, adquieren sentido en la vida cotidiana personal y social, están incorporados en capacidades de acción, en las competencias sociales, y ayudan a dar sentido a la presencia de los demás y al mundo. Se trata de mejorar la habilidad de las personas para tomar iniciativa y aceptar responsabilidades en la sociedad. Una vez más, es imposible formular una exhaustiva lista, sin embargo, vamos a ver algunas de estas capacidades menciona con frecuencia:

- La capacidad de vivir con los demás, de cooperar, construir y poner en práctica proyectos de forma conjunta, asumir responsabilidades. En términos más generales, esta capacidad contribuye a la interculturalidad, en particular la necesidad de la gente a aprender varios idiomas. Idiomas que se consideran aquí no sólo como herramientas para comunicarse con otras personas, sino sobre todo como apertura a otros modos de pensamiento y formas de entender, a otras culturas. La interculturalidad no se limita a la dimensión lingüística, sino que incluye todos los aspectos de la cultura, incluida la historia.
- La capacidad de resolver conflictos, de conformidad con los principios de la legalidad democrática, en particular, los dos principios fundamentales de recurrir a una tercera persona no implicada en el conflicto, y de abrir un debate para escuchar a las partes en conflicto y tratar de llegar a la verdad, los conflictos pueden resolverse a través de la mediación dirigida a llegar a un acuerdo entre las partes, o de acuerdo con los principios judiciales, donde se toma la decisión de un tercero sobre la base de leyes y reglamentos dictados con anterioridad al conflicto en cuestión
- La capacidad de participar en el debate público, de discutir y elegir en una situación de la vida real.

En el cuadro nº 56 podemos ver una síntesis de esta primera clasificación.

COMPETENCIAS OGNITIVAS	Competencias de carácter jurídico y político	Normas de vida cotidiana y condiciones democráticas de su creación		
		Instituciones públicas democráticas		
		Vida política (dirigentes, actuaciones, etc)		
		Derechos y libertades		
	Conocimiento del mundo actual	Conocimiento de la dimensión histórica	Conocimiento de la dimensión cultural	
		Capacidad para el análisis crítico de la sociedad	Capacidad de anticipación (ver y resolver los problemas a largo plazo)	
		Tomar conciencia de la limitación de recursos	Capacidad de incorporar rápidamente nuevos conocimientos	
		Temas de actualidad: energía nuclear, manipulación genética		
	Competencias de carácter procedimental	Capacidad de argumentar		
		Capacidad de reflexionar		
Conocimiento de los principios y valores de los derechos humanos y de la ciudadanía democrática	Dignidad			
	Libertad			
COMPETENCIAS AFECTIVAS	Competencias éticas y escala de valores	Libertad	Capacidad de escucha	
		Igualdad	Aceptación positiva de las diferencias y la diversidad	
		Solidaridad	Confianza en el otro	
		Respeto	Tolerancia	
	Capacidades para la acción	Tomar iniciativa		
		Asumir responsabilidades		
		Capacidad de vivir con los demás: Construir y poner en marcha proyectos conjuntos, Interculturalidad		
		Capacidad de resolver conflictos, de conformidad con los principios de la legalidad democrática		
		Capacidad de participar en el debate público		

Cuadro nº 56. Síntesis primera clasificación (Audigier, 2000)

En un segundo momento, Audigier retoma la propuesta realizada por Veldhius en 1997 y plantea una segunda clasificación, adoptando las cuatro dimensiones antes definidas. Esta segunda propuesta es planteada del siguiente modo:

- La Dimensión política y jurídica cubre los derechos y deberes con respecto al sistema político y la ley. Se requiere un conocimiento sobre la legislación y el sistema político, las actitudes democráticas y la capacidad de participar, de ejercer funciones en todos los niveles de la vida pública;
- La Dimensión social abarca las relaciones entre las personas y requiere el conocimiento de la base en la que se sustentan estas relaciones y cómo funcionan en la sociedad. Las competencias sociales son lo más importante aquí. Esta dimensión está conectada con los demás, en particular a través del peso de valores como la solidaridad;
- La Dimensión económica abarca el mundo de la producción y consumo de bienes y servicios. Se abre directamente sobre el trabajo y la forma en que se organiza, en los frutos del trabajo y su distribución. Requiere competencias económicas, es decir, el conocimiento sobre cómo funciona la economía mundial, incluido el mundo del trabajo;
- La Dimensión cultural se refiere a las representaciones colectivas y la imaginación y valores compartidos. Implica, valorar a los demás, su historia, el reconocimiento de un patrimonio común, con sus diversos componentes, un patrimonio móvil, una herencia para intercambiar con los demás. La cultura también está conectada con las capacidades que constituyen la base de nuestras escuelas en Europa, la lectura y la escritura, la capacidad de moverse acerca de un universo lingüístico y adquirir otras lenguas. Estas últimas capacidades son condiciones necesarias para toda la Educación para la Ciudadanía Democrática.

En el cuadro nº 57 mostramos una síntesis de esta segunda propuesta.

Dimensión política y jurídica	Derechos y deberes con respecto al sistema político y la ley
	Conocimiento de la legislación
	Conocimiento del sistema político
	Conocimiento de las actitudes democráticas
	Capacidad de participar
	Capacidad de ejercer funciones en todos los niveles de la vida pública
Dimensión social	Relaciones entre las personas
	Conocimiento de la base en la que se sustentan las relaciones interpersonales y de cómo funcionan en la sociedad
	Solidaridad
Dimensión económica	Producción y consumo de bienes y servicios
	El trabajo: organización, frutos y distribución
	Conocimiento sobre cómo funciona la economía mundial, incluido el mundo del trabajo
Dimensión cultural	Valorar las otras culturas y su historia
	Reconocer un patrimonio cultural común y un patrimonio cultural fruto de la interacción entre culturas
	Adquirir otras lenguas

Cuadro nº 57. Síntesis segunda clasificación (Audigier, 2000)

Otra propuesta a nivel europeo es la realizada por Hoskins y otros (2008) en su obra “Medida de la competencia cívica en Europa”. En esta ocasión se propone la clasificación de los elementos que componen la competencia cívica en cinco categorías: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados, entendiendo que los conocimientos y las destrezas son de carácter cognitivo, mientras el resto son de carácter afectivo. De este modo nos encontramos con un listado de elementos propios de cada una de las categorías determinadas, tal y como podemos apreciar en el cuadro nº 58.

A nivel internacional los estudios realizados por la IEA (Agencia Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) sobre la educación cívica, aportan datos interesantes en relación con la preparación de los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos/as activos. En 1971 la IEA dirige un primer estudio de educación cívica en el que participan muestras representativas de tres grupos de edad de la República Federal de Alemania, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos. Aproximadamente 30.000 estudiantes respondieron a los instrumentos diseñados para medir conocimientos y actitudes cívicas, mientras que 5.000 profesores y 1.300 directores describieron los aspectos didácticos y las características de las escuelas en relación con la educación cívica (Torney-Purta, Lehman, Oswald & Schulz, 2001).

A comienzos de la década de los noventa, la IEA, en respuesta a las demandas de numerosos países por comprender la situación de los jóvenes frente a la democracia y conocer los elementos esenciales sobre los que diseñar nuevas estrategias para la formación de ciudadanos/as, inicia un nuevo estudio. Este estudio estaba dividido en dos fases:

- La primera fase en la que se realizan un total de veinticuatro estudios nacionales de casos, en los que se describen el estado actual de la educación cívica a partir de las políticas educativas y sociales desarrolladas, así como de un estudio en profundidad sobre los temas centrales de democracia, ciudadanía, identidad nacional y diversidad. Los datos de esta primera fase dieron como fruto la publicación de la obra “Civic education across countries: twenty-four national case studies”. Entre los aspectos más destacados podemos citar, dieciocho tópicos relacionados con las instituciones democráticas, que según los expertos debían saber los estudiantes de catorce años. Estos tópicos incluían las elecciones, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política el rol que desempeña la policía y el ejército así como otras organizaciones que caracterizan a la sociedad civil, la relación entre política y economía y el respeto por la diversidad étnica y política.

Conocimientos	Elementos claves del sistema político y legal (derechos humanos, derechos y deberes sociales, gobierno parlamentario, importancia del voto) (a nivel local, nacional y europeo)
	Instituciones básicas de la democracia, partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección
	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social
	Las relaciones sociales en la sociedad
	La historia y el patrimonio cultural del propio país; predominio de ciertas normas y valores
	Diferentes culturas en la escuela y en el país
	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial
	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado
Destrezas	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales
	Poder evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión
	Distinguir una declaración de derechos de una opinión
	Resolver de forma pacífica los conflictos
	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)
	Estar capacitado para examinar la información de forma crítica
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral y/o escrita tus ideas)
	Poder controlar e influir en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto
	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)
Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	
Actitudes	Poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural
	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
	Ser capaz de participar en la política
	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
	Estar abierto a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso

Valores	Acceptación del estado de derechos
	Creencia en la justicia social y la igualdad y el trato igualitario de los ciudadanos
	Respeto por las diferencias incluyendo las diferencias de género y las religiosas
	Negativa hacia los prejuicios, el racismo y la discriminación
	Respeto por los derechos humanos (libertad, diversidad e igualdad)
	Respeto por la dignidad y la libertad de cada individuo
	Tolerancia hacia las diferencias
	Creencia en la importancia de la democracia
	Creencia en la necesidad de conservar el medioambiente
Comportamientos deseados o pretendidos	Ser activo en la política comunitaria
	Ser activo en la comunidad
	Ser activo en la sociedad civil

Cuadro n° 58. Síntesis propuesta de Hoskins y otros (2008)

- La segunda fase donde estudiantes de veintiocho países con 14 años de edad respondieron a una prueba de habilidades y conocimientos cívicos, junto a una encuesta para valorar conceptos, actitudes y acciones participativas. Ambos instrumentos son diseñados considerando tres dominios de tópicos, entendidos como dominios centrales internacionales (recogidos en el gráfico n° 21) y cinco tipos de ítems:

- Ítems Tipo 1: evalúan conocimiento de contenidos.
- Ítems Tipo 2: evalúan habilidades de interpretación de material con contenido cívico o político.
- Ítems Tipo 3: evalúan cómo entienden los estudiantes conceptos tales como democracia y ciudadanía.
- Ítems Tipo 4: evalúan las actitudes de los estudiantes.
- Ítems Tipo 5: evalúan las acciones participativas actuales y esperadas de los estudiantes en relación con la política.

Los ítems de los tipos 1 y 2 que tenían respuestas correctas determinadas, conformaron la prueba, mientras que los ítems de los tipos 3, 4 y 5 para los que no existía respuesta correcta, conformaron la encuesta.

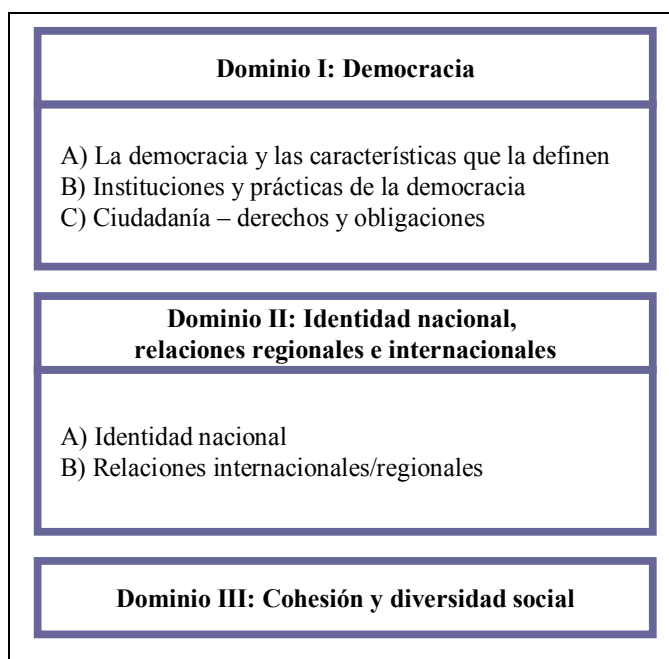


Gráfico n° 21. Dominios centrales internacionales
(Torney-Purta y otros, 2001)

Los resultados de este estudio permiten la comparación entre la concepción que los jóvenes tienen sobre la democracia, la ciudadanía, la

diversidad, etc, al tiempo que brinda la oportunidad de conocer sus habilidades y profundizar en sus prácticas políticas y sociales más comunes.

Otro trabajo que cobra gran importancia en cuanto trata de profundizar acerca de la concepción que tienen los adolescentes sobre el buen ciudadano a partir del diagnóstico de la disonancia entre conocimiento y práctica cívica, es el denominado cuestionario CiVed'99 ideado por Judith Tourney-Purta y otros (2001), revisado por Kennedy, K. J (2008, 2010) y cuya base empírica son los trabajos desarrollados por el INJUVE. Este cuestionario permite comprender la influencia de los factores que intervienen en la construcción de la conciencia cívica, dividiéndolos en torno a tres grandes ejes: obligaciones políticas, obligaciones sociales y percepciones respecto a la patria. Entre las obligaciones políticas encontramos: votar en las elecciones, obedecer la ley, participar en partido político, seguir los temas políticos en los periódicos, implicarse en discusiones políticas y protestar contra una ley que considera injustas; como ejemplo de obligaciones sociales podemos citar: acciones de defensa de leyes favorecedoras de derechos humanos; acciones de apoyo a la paz y mejora del medio ambiente; respecto a la percepción de la patria destacamos: ser patriota y leal a tu país, conocer su historia, estar dispuesto a alistarse en el ejército para defender tu país, etc. En 2009 un grupo de profesores de las Universidades de Granada y Sevilla aplicamos este cuestionario entre estudiantes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra formada por un total de 1000 estudiantes del citado curso en las provincias de Granada y Sevilla ha evidenciado lo que ya sabíamos por los estudios anteriormente mencionados: la identificación de la población adolescente andaluza con prácticas de ciudadanía convencional (votar en las elecciones, obedecer las leyes democráticas, etc.) así como, el desarrollo de una conciencia cívica generada por asuntos locales y familiares (Calvo de Mora, Domene, Gervilla, Morales y Puig, 2011).

Tras mostrar las diferentes perspectivas que distintos autores y estudiosos de esta materia han realizado, nos acercaremos a la forma en la que es concebida la competencia social y cívica desde el ámbito normativo europeo y español.

En primer lugar, debemos destacar que la competencia social y cívica es una de las competencias claves determinadas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea para el aprendizaje permanente (2006), al mismo tiempo es una de las competencias básicas recogidas en los Reales Decretos que desarrollan la actual Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006). Se trata de una competencia esencial en la formación de niños/as, jóvenes y adultos, sin embargo tal y como nos indica Pagés (2009) es una competencia difícil de definir y delimitar, cuya denominación ha sido complicada de acordar. Así pues, con la intención de ir avanzado en su conceptualización presentamos a continuación el cuadro nº 59 donde podemos comprobar las diferencias y semejanzas existente

tanto en la denominación, como en el contenido de esta competencia, en la Recomendación europea de 2006 y los Reales Decretos que desarrollan la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006).

Como podemos observar en la Recomendación europea se emplea la denominación competencias sociales y cívicas mientras que el Ministerio de Educación de nuestro país nos habla de competencia social y ciudadana. Así pues, en el primer caso se hace uso del plural y se recurre al adjetivo “cívicas” en lugar de “ciudadanas”. Además, resulta llamativo ver como tras una definición común de estas competencias, se plantean por separado los conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con la competencia social y la competencia cívica (aquí en singular).

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, la finalidad de la competencia en ambos casos resulta coincidente, ya que se trata de preparar a las personas para comprender el funcionamiento de la sociedad en la que viven y participar activamente en ella. Por lo tanto, podemos decir que las diferencias están más relacionadas con la denominación que con el contenido o finalidad en sí misma, donde en cualquier caso se pueden encontrar tan solo pequeños matices que no afectan a su esencia. En adelante, utilizaremos la denominación competencia social y cívica.

Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente	Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria y secundaria respectivamente
Denominación: Competencias sociales y cívicas	Denominación: Competencia social y ciudadana
<p>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.</p> <p>Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con la competencia social:</p> <p>La competencia social relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo).</p> <p>La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.</p> <p>Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de</p>	<p>Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.</p> <p>Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.</p> <p>Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.</p> <p>Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en</p>

Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente	Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria y secundaria respectivamente
<p>comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.</p> <p>Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.</p> <p>Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con la competencia cívica:</p> <p>La competencia cívica se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en 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. Ello incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial. También debería desarrollarse la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos. El conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores es asimismo esencial, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa.</p>	<p>que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.</p> <p>Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.</p> <p>La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.</p> <p>En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.</p>

Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente	Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria y secundaria respectivamente
<p>Las capacidades de competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto.</p> <p>El pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos sientan las bases de una actitud positiva. Esta actitud implica manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, y la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, por ejemplo el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás.</p>	<p>Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.</p> <p>En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.</p> <p>En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.</p>

Cuadro nº 59. Comparación competencia social y cívica en la Recomendación del Parlamento europeo y los Reales Decretos que desarrollan la L.O.E.

Las diversas aportaciones realizadas con carácter normativo, así como las planteadas por distintos autores e investigadores nos permiten comprender la dificultad que existe para determinar los elementos propios de la competencia que nos ocupa, así como la forma en la que pueden ser clasificados. Además, resulta interesante destacar como la educación para la ciudadanía puede ser considerada: un ámbito que dentro del terreno educativo se identifica con la competencia social y cívica o bien constituye tan solo una parcela en la que desarrollar esta competencia.

5.2. LA NECESIDAD DE IMPULSAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Entre los fines de la educación siempre ha estado presente la socialización, he incluso para algunos pensadores de la historia, la educación se configuraba como el más eficaz instrumento socializador. Delval (2006), señala entre estos pensadores al sociólogo francés Durkheim (1911) quien definía la educación como la socialización sistemática de la generación joven, porque era a través de ella como se transmitían las formas de vida, los conocimientos, los valores y otros rasgos fundamentales de la cultura de una sociedad. Por lo tanto la educación no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que más allá de la instrucción, es una enseñanza para la vida y una herramienta para garantizar el desarrollo y el progreso de la sociedad. *“De hecho, históricamente, cualquier movimiento de renovación pedagógica – desde Rousseau a Freinet – ha reivindicado que la escuela deba primariamente educar para la vida, sin limitarse a enseñar conocimientos (“non scholae, sed vital discimus”, dice un viejo lema”* (Bolívar, 1998:39). Quizás desde esta perspectiva la educación suele aparecer con frecuencia como la posible solución a la diversidad de conflictos que afectan a la sociedad. Y es que sin duda atribuimos a la educación el poder de transformar y mejorar las generaciones futuras, pretendemos que por medio de la educación estas sean capaces de hacer frente a los retos que la vida les va deparando, al mismo tiempo que se encuentren preparados para velar y proteger el legado cultural de sus antecesores.

Como hemos podido comprobar anteriormente, la educación ha dejado de ser propia de determinadas etapas evolutivas para convertirse en una necesidad constante a lo largo de la vida. Actualmente, 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. La denominada sociedad del conocimiento reclama sujetos capaces de enfrentarse a los cambios constantes, de tomar decisiones sin dejarse llevar por la influencia de los medios de comunicación, de seleccionar información y de tomar conciencia

de la necesidad de garantizar la convivencia y luchar por la igualdad de derechos.

Existe un constante discurso acerca de las características de la sociedad actual y de las necesidades que ellas generan. Trataremos de ofrecer a continuación algunas de las visiones más destacadas al respecto, así como sus aspectos comunes y su influencia sobre el debate de la educación para la ciudadanía.

Bolívar (2007) señala cuatro dobles pilares sobre los que se definen las características de la sociedad actual y al mismo tiempo las demandas dirigidas a la educación de las nuevas generaciones, donde cobra especial relevancia la necesidad de educar para la ciudadanía.

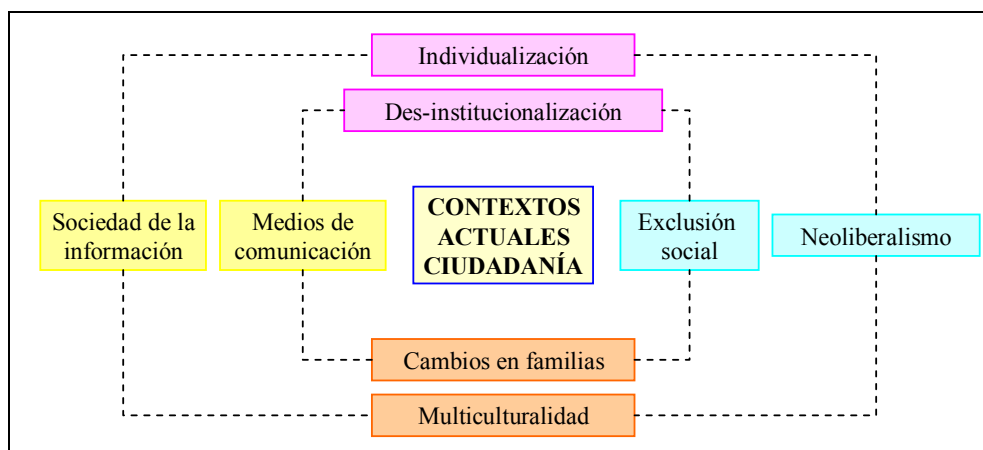


Gráfico nº 22. Contextos actuales (Bolívar, 2007:25)

Uno de los elementos que forman parte de los cuatro pilares que se aprecian en el cuadro anterior es la des-institucionalización de los procesos de socialización. Según Bolívar (2007), la escuela ha sido siempre uno de los principales mecanismos de socialización, entendiendo el proceso socializador como el de interiorización de normas externas generales que garantizan la incorporación de los individuos al sistema social, al mismo tiempo que los dota de autonomía. Las instituciones de diversa índole (escuela, familia, etc) tenían entre sus cometidos la enseñanza de los valores fundamentales que garantizaran el desarrollo y el funcionamiento de la sociedad. Y es precisamente este proceso el que declara Bolívar (2007) que ha dejado de funcionar como lo hacía con anterioridad. Así, las instituciones han perdido ese poder socializador y de enseñanza de valores y han cedido todo el protagonismo a la individualización. *“Esto hace que los individuos en ausencia de modelos prescriptivos institucionalizados, suelen inscribir su acción social con una diversidad de posibles acciones”* (Bolívar, 2007).

Según Santiesteban (2004) se están produciendo algunos cambios sociales que deben provocar un replanteamiento de nuestros objetivos educativos:

- a) La globalización de la actividad económica, de las relaciones políticas, de la información, las comunicaciones y la tecnología provoca inseguridad por la falta de control de los intercambios e influencias económicas y culturales, ajenas a los propios intereses y tradiciones.
- b) La flexibilidad, la rentabilidad y la competitividad llevan a la obsesión por la eficacia, la imposición de la estética sobre la ética y de las formas al contenido. Existe una mitificación del consumo y el conocimiento es solo considerado un valor mercantil. Esto hace que haya que repensar el rol de los alumnos como ciudadanos y afrontar la educación que necesitan para poder desenvolverse en la sociedad actual, encontrando el camino que les lleve al compromiso por el bien común.
- c) El relativismo y la diversidad. *“Ya no existen verdades absolutas, lo que provoca una mayor apertura al conocimiento, pero también aumenta la indefinición de la realidad”* (Santesteban, 2004). En cierta medida el relativismo ayuda a la aceptación de la diversidad, pero esto requiere de una educación que ponga de manifiesto que la diversidad no es pareja a la desigualdad. Esto es, una educación que se apoye en los derechos humanos, la cooperación y la solidaridad como ejes que guían el camino hacia la aceptación de la diversidad.
- d) Las transformaciones en las relaciones humanas como fruto del cambio continuo de la sociedad actual, han traído consigo el triunfo del individualismo y del culto al yo. La educación debe trabajar en pro de un conocimiento real del individuo, desde el que se reconozcan limitaciones y virtudes, se produzca la aceptación de uno mismo y se fomente el enriquecimiento de la interacción con los demás, como sujetos de pleno derecho que poseen cualidades de las que podemos aprender.
- e) La aceleración del cambio tecnológico y científico, que provoca una falta de análisis crítico de los mismos y su imposición de forma mecánica. La autonomía personal poco tiene que hacer ante la imposición de formas de vivir, del bombardeo de información, así como del predominio de la imagen y el espectáculo, que nos llevan a una actitud pasiva y puramente consumista. En este sentido la educación debe potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de toma de decisiones, así como la actitud de participación activa e implicación en la sociedad.
- f) La variación en las concepciones del tiempo y el espacio, requiere de una educación que capacite a los futuros ciudadanos a hacer frente a nuevos modelos de interacción y de relaciones entre individuos y les enseñe la importancia de la gestión del tiempo y el espacio en las organizaciones sociales.
- g) La incertidumbre ante el futuro es consecuencia directa de algunos de los aspectos comentados y la educación puede contribuir a superar la concepción negativa que existe de la organización

política como sistema de participación para intervenir socialmente. Del mismo modo puede favorecer el desarrollo de ciudadanos activos plenamente comprometidos con el respeto a los derechos y valores que garantizan la convivencia ciudadana.

Por su parte, Domingo (2004) señala cuatro grandes dimensiones básicas que ayudan a describir el contexto social actual:

- La globalización.
- El multiculturalismo.
- La revolución tecnológica.
- La incertidumbre valorativa.

Estas dimensiones suponen transformaciones en el terreno educativo, y Domingo (2004) siguiendo los planteamientos de Bruner (2000), considera que ahora:

1. *El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable y tiene fecha de caducidad desde que se produce;*
2. *Las instituciones educativas dejan de ser el canal único de formación y de acceso al conocimiento;*
3. *El profesor y los textos dejan de ser soportes exclusivos de la comunicación educativa;*
4. *Aparecen nuevas competencias, habilidades y conocimientos que se deben desarrollar también en las escuelas prioritariamente o además de las ya tradicionales;*
5. *Aparece un proceso dual de mundialización del conocimiento y de dimensiones educativas transnacionales (la dimensión europea y el e–aprendizaje) versus descentralización y emergencia de lo local;*
6. *La institución educativa deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.*

De este modo afirma:

“Se va haciendo cierto que hoy, en lugar de tener la información, lo que interesa es saber dónde está, saber cómo acceder a ella y saber cuál es la más pertinente/relevante/útil. Este nuevo escenario supone una gran revolución cultural a la hora de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación sigue siendo ese gran mito que posibilita el éxito social y personal y la integración en la sociedad y en la cultura” (Domingo, 2004).

Morillas (2006) en el material denominado “Competencias para la ciudadanía”, donde se muestra una síntesis de la experiencia sobre Educación para la Ciudadanía llevada a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo, afirma que un mundo como

en el que vivimos marcado por la globalización económica, social, cultural y ambiental que marca nuestra identidad cultural y nuestras relaciones y que está generando numerosos conflictos y desigualdades, necesita fomentar la sensibilidad y comprensión frente a los problemas sociales, así como ofrecer oportunidades para adquirir habilidades que permitan actuar de forma crítica.

En el gráfico nº 23 se muestran las ideas principales defendidas por Morillas (2006).

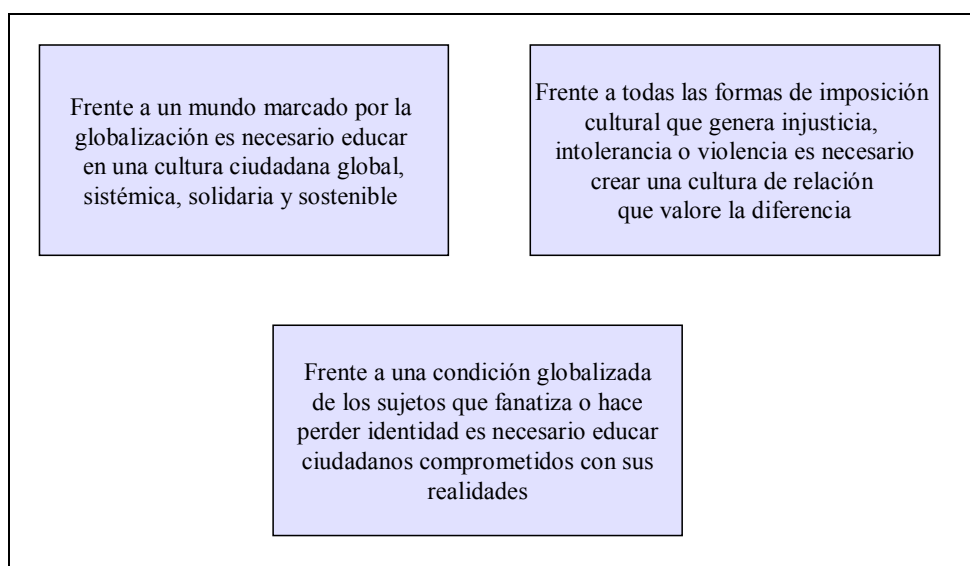


Gráfico nº 23. Características y demandas de la sociedad actual (Morilla, 2006:12)

Sin lugar a dudas las opiniones mostradas manifiestan el sentir general de la sociedad actual, 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. De este modo cobra sentido la denominada “Educación para la Ciudadanía” como un factor que contribuye a los objetivos socializadores propios de las escuelas, puesto que en palabras de Bolívar (2007:37).

“Además de las competencias instrumentales básicas, que posibiliten moverse de modo autónomo en el espacio social, la escuela ha de proporcionar las dimensiones principales para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Los alumnos y alumnas conviven sin diferencias, toman conciencia de los derechos y obligaciones en una comunidad, asumen e interiorizan hábitos de convivencia ciudadana. De ahí la unión entre una educación en la participación democrática y la educación para la ciudadanía. Es en el espacio social del centro educativo donde

se puede aprender y ejercitar la capacidad de diálogo y debate necesarios en la conformación del ciudadano”.

Si tratamos de adentrarnos en el concepto propio de Educación para la Ciudadanía, nos encontramos con variedad de definiciones, que enfatizan distintos aspectos del mismo, pero resulta interesante destacar como en todas ellas existe un nexo común: la necesidad de educar en y para la convivencia, lo imprescindible de formar ciudadanos críticos, autónomos, capaces de tomar decisiones y de hacerse escuchar, la urgencia de apoyar la democracia y comprenderla como una forma de vida, así como la premura de defender los derechos humanos y trabajar a favor del respecto, la libertad y la igualdad de oportunidades. Todo ello aspectos característicos de la competencia social y cívica, lo que nos indica que la sociedad reclama a la escuela favorecer el desarrollo de esta competencia y por lo tanto educar para ser ciudadanos activos y responsables.

Ofrecemos en el cuadro nº 60 un conjunto de definiciones de este concepto en las que se manifiestan las características mencionadas:

¿Qué entendemos por Educación para la Ciudadanía?
<p><i>“Educar para el ejercicio de la ciudadanía incluye garantizar que todo ciudadano posee aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluido o con una ciudadanía negada. Por eso, cabe entenderla mejor como el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva), lo que comprende también –sin duda- los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía activa” (Bolívar, 2007:11).</i></p>
<p><i>“La educación de la ciudadanía tiene como objetivo básico la formación de ciudadanos competentes que participen responsablemente en la construcción de una sociedad democrática y justa, que esté a la altura de la dignidad humana. Tal formación requiere la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades referidos a los siguientes ámbitos temáticos: las relaciones de los individuos y las comunidades, las sociedades democráticas y las estructuras del poder en las mismas, la igualdad y la diversidad en las sociedades plurales, los conflictos sociales, el sistema de leyes y su relación con las costumbres de la sociedad, los derechos y los deberes de las personas como miembros de las comunidades políticas y de la humanidad” (Escámez y Gil, 2002:25).</i></p>
<p><i>“La educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenido son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa” (Eurydice, 2005:10).</i></p>

¿Qué entendemos por Educación para la Ciudadanía?

“La Educación para la Ciudadanía se centra en el fomento de la capacidad reflexiva y de participación responsable en la vida política, social, económica y cultural. Implica desarrollar la participación en la toma de decisiones, la creación de vínculos con la comunidad y la sensibilización ante valores éticos, así como el compromiso con las grandes cuestiones que preocupan a la gente, ahora y en el futuro” (<http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/about/themes.asp> Agosto 2007).

“Su propósito fundamental es la promoción de la convivencia solidaria y respetuosa con el pluralismo, el cultivo de la libertad responsable y de la libertad de conciencia, lo que requiere de la existencia de condiciones favorecedoras del pensamiento crítico y la desaparición de aquellas oportunidades de inculcación inpositiva a los escolares de doctrinas o comportamientos” (Mayoral, 2005).

“La expresión “educar para la ciudadanía” recoge una amplia inquietud – traducida de diferentes maneras- sobre la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los niños/as y jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad. Porque no es suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho en la misma” (Marco, 2002:12).

“La educación para la ciudadanía no debe consistir en una mera formación cívica (contenidos curriculares destinados al aprendizaje de los valores, modelos de gobierno e instituciones de un país), sino en una formación ciudadana crítica (atiende aspectos políticos, económicos, sociales y culturales y su consecuencia para la vida de las personas) que construye y reconstruye la cultura, pero no una cultura cualquiera, sino aquella fundada en el derecho universal y particular, local y global, individual y colectivo, un derecho no privativo de nadie, que constituye la esencia de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria” (Tuvilla, 2005:7).

“Educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procura que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas” (Martínez Martín, 2001).

“En Intermón Oxfam apostamos por educar para una ciudadanía global, que significa educar con la intención que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de nuestro alumnado. Queremos fomentar el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria” (<http://www.intermonoxfam.org/page.asp?id=1702&idioma=1> Noviembre 2007).

¿Qué entendemos por Educación para la Ciudadanía?
<p><i>“Modelo teórico de educación ciudadana cuyos objetivos básicos son la promoción de la paz, la tolerancia, la participación social responsable y la solidaridad. Una educación que ayude a las personas a crecer en espíritu crítico y transformador. Dicha perspectiva enfatiza la puesta en práctica de los derechos y deberes ciudadanos, así como la participación activa en los procesos de construcción social, sin dejar de reconocer la importancia de la dimensión legal” (Maiztegui, 2007).</i></p>
<p><i>“La educación para la ciudadanía democrática (ECD) ha surgido a partir de programas más tradicionales, como los de educación cívica o instrucción cívica. A grandes rasgos, la ECD hace hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover el desarrollo de comunidades comprometidas con las relaciones verdaderas. Afecta al individuo y a sus relaciones con los demás, la creación de identidades personales y colectivas, y las condiciones de la vida en comunidad, entre otros muchos aspectos.</i></p> <p><i>Uno de los objetivos fundamentales de la ECD es la promoción de una cultura democrática, respetuosa de los derechos humanos, una cultura que permita a las personas desarrollar el proyecto colectivo de crear comunidades. Para ello, intenta reforzar la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad.</i></p> <p><i>En su calidad de iniciativa educativa, la ECD se dirige a todas las personas, independientemente de su edad o papel en la sociedad. Se extiende, por tanto, mucho más allá del ámbito escolar, en el que a menudo se imparte por primera vez. La ECD es un proceso de aprendizaje permanente centrado en los siguientes objetivos:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>participación, colaboración, cohesión social, accesibilidad, equidad, responsabilidad y solidaridad.</i></p> <p><i>Por consiguiente, la ECD es un conjunto de prácticas y actividades desarrolladas con un enfoque «de abajo arriba» que tiene por objeto ayudar a los alumnos, los jóvenes y los adultos a participar activa y responsablemente en los procesos decisivos de sus comunidades. La participación es fundamental para fomentar y reforzar una cultura democrática basada en la sensibilización respecto a valores fundamentales compartidos –tales como los derechos humanos y las libertades, la igualdad a pesar de las diferencias y el Estado de Derecho– y el compromiso con ellos.</i></p> <p><i>La ECD se concentra en la puesta a disposición de oportunidades permanentes de adquisición, aplicación y difusión de conocimientos, valores y capacidades relacionados con los principios y procedimientos democráticos en una gran variedad de entornos de enseñanza y aprendizaje formales y no formales” (O’Shea, 2003:10-11).</i></p>

Cuadro nº 60. Definiciones del concepto “Educación para la Ciudadanía”

Como podemos observar, a pesar de que todas las definiciones ofrecidas comparten los elementos comunes destacados anteriormente, también existen entre ellas diferencias sobre todo en la denominación del

concepto que nos ocupa. Así encontramos los términos “Educación para la Ciudadanía Global”, “Educación para la Ciudadanía Democrática” o “Educación para el ejercicio de la ciudadanía”. Cada uno de ellos destaca un aspecto determinado de la Educación para la Ciudadanía, bien la globalidad de la misma, bien su carácter democrático o incluso su dimensión más activa, pero en definitiva todos se dirigen a la consecución de los mismos objetivos.

Por lo tanto 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. Ciudadanos capaces de tomar decisiones por sí mismos, dotados de un espíritu crítico, implicados en conseguir el bien común, defensores y proyectores de los valores democráticos, dispuestos a luchar por la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Todo ello cobra sentido desde la concepción del aprendizaje como proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que nos permite hacer frente a la realidad de cada momento y contexto. Así pues, la Educación para la Ciudadanía es una educación para todos y por todos.

Sin embargo, la introducción de la Educación para la Ciudadanía en el currículum escolar en nuestro país, ha levantado un amplio revuelo en los sectores políticos y religiosos. Pronto se han alzado voces contrarias a los planteamientos de esta materia o área, desde cuya óptica la Educación para la Ciudadanía suele ser considerada:

- Una utopía, puesto que descarga los problemas de las sociedades actuales al ámbito educativo, que se ve sobrecargado y no puede afrontarlos (Altarejos, 2006).
- *“Una forma de despotismo y un error. No se educa para formar buenos ciudadanos sino hombres buenos, hombres libres. Y el hombre bueno y libre no son idénticos al ciudadano. Al hombre libre le interesan muchas más cosas que el Estado”* (Negro, 2006:58).
- Una intromisión del Estado en el ámbito puramente privado de las familias. Sirva como ejemplo el siguiente párrafo extraído de la Declaración efectuada por la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal en junio de 2007 (Conf. Episcopal, 2007:4):
“El Estado no puede suplantar a la sociedad como educador de la conciencia moral, sino que su obligación es promover y garantizar el ejercicio del derecho a la educación por aquellos sujetos a quienes les corresponde tal función, en el marco de un ordenamiento democrático respetuoso de la libertad de conciencia y del pluralismo social. En cambio, con la introducción de la “Educación para la ciudadanía” de la L.O.E. -tal como está planteada en los Reales Decretos- el Estado se arroga un papel de

educador moral que no es propio de un Estado democrático de Derecho”.

- *“Una doctrina sobre el hombre y los principios y valores éticos que han de presidir su conducta en todos los ámbitos de la vida” (Rouco, 2007).*
- Un adoctrinamiento en determinados valores e ideologías propias del partido político que se encuentra en el poder. Así José Manuel Martínez Vega, Vicepresidente de CONCAPA, afirma en un artículo publicado en el boletín informativo de esta confederación entre marzo y abril de 2007, lo siguiente:

“El problema surge cuando los poderes públicos establecen un modelo destinado no a formar en valores comunes y aceptados por todos, sino a ideologizar, hacer proselitismo y dirigir el pensamiento y los criterios morales de los más jóvenes. Porque la Educación para la Ciudadanía que nos pretenden imponer es selectiva, excluyente y anticiudadana” (Martínez Vega, 2007:29).

Como podemos comprobar desde esta perspectiva se critica duramente la inclusión de la Educación para la Ciudadanía (en sus diversas disciplinas) con carácter obligatorio en el currículum oficial, por considerarlo una intromisión del Estado y una manipulación de las conciencias de los más jóvenes. Esto ha llevado a la creación de una campaña de objeción promovida desde la Iglesia Católica y distintas asociaciones y confederaciones de padres y madres, que todavía a día de hoy se resuelve en los tribunales. Artículos de prensas, así como programas televisivos en los que se plantean debates entre defensores y opositores de esta materia están a la orden del día, e incluso es un tema de conversación recurrente entre familias y amigos. Como ejemplo de ello quedan recogidos en el Apéndice F algunos de estos artículos y señalados un conjunto de direcciones Web en las que se accede a fragmentos de vídeos disponibles en Internet.

Realmente la polémica se centra en el carácter obligatorio de la asignatura debido a los temas que aborda, ya que algunos sectores los consideran propios de la educación familiar o religiosa, pero no de la educación pública. Sin embargo, desde nuestro modo de entender la Educación para la Ciudadanía, no cabe la oposición y la polémica en un planteamiento educativo que apuesta por la democracia, el respeto y la convivencia pacífica, puesto que estaríamos negando la necesidad actual de potenciar la competencia social y cívica. Creemos que la Educación para la Ciudadanía está por encima de políticas partidistas e intromisiones eclesiásticas, puesto que va más allá de una mera asignatura. Constituye todo un planteamiento organizativo y pedagógico que marca la vida diaria del centro y de su comunidad.

La educación es un importante instrumento para el cambio y el progreso social, por lo que con frecuencia suele utilizarse como mecanismo

para el desarrollo de estrategias políticas que carecen de sentido y solo buscan el poder. Es este el motivo que nos lleva a creer que realmente la educación debe despojarse de esas ataduras y hacer realidad metas con verdadero sentido, planteadas en consideración de las necesidades de la sociedad. Y la Educación para la Ciudadanía en su sentido más puro nace como fruto a cuestiones de actualidad, como motor para promover valores y derechos que garanticen la igualdad, por encima de cualquier ideología política o religiosa. Así pues, a nuestro entender deberíamos dejar a un lado las diferencias e intentar luchar juntos por una ciudadanía democrática y participativa, que debe ser trabajada conjuntamente no solo por los centros educativos y las familias, sino por todo tipo de instituciones, medios de comunicación y sociedad en general, puesto que cada uno de nosotros somos un elemento de cambio, de progreso y una herramienta esencial para ayudar a los más jóvenes a desarrollar conductas que nos permitan convivir y progresar pacíficamente.

5.3. PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La Educación para la Ciudadanía puede ser abordada de muy diferentes formas en la práctica educativa, así pues empleamos el término perspectivas para referirnos a cada una de ellas.

La Recomendación sobre Educación para la Ciudadanía Democrática dirigida a los Estados miembros adoptada por el Comité de Ministros (Recomendación, 2002) manifiesta la necesidad de contribuir a la aplicación de este concepto en el currículum de los diferentes sistemas educativos, demandando enfoques de carácter multidisciplinar que faciliten la adquisición de actitudes, destrezas y conocimientos para desenvolverse en una sociedad democrática y multicultural como la nuestra. Por lo tanto, trataremos de ofrecer a continuación, cuales son las posibles modalidades curriculares que actualmente se llevan a cabo en Educación para la Ciudadanía.

En el gráfico nº 24 que mostramos a continuación quedan recogidas las tres perspectivas que describimos a lo largo de este punto.

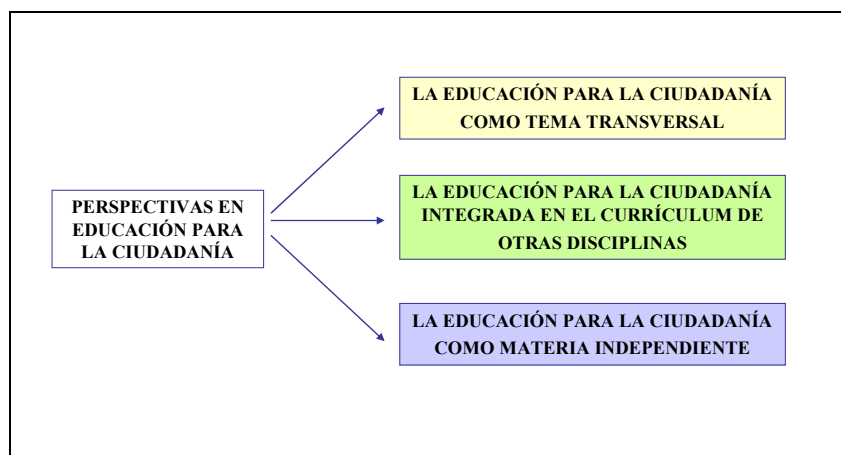


Gráfico nº 24. Perspectivas en Educación para la Ciudadanía

1. *La Educación para la Ciudadanía como tema transversal*

Los temas transversales se plantean como objetivo el desarrollo de actitudes, conceptos y procedimientos relacionados con problemas sociales actuales y se caracterizan por abarcar al conjunto de las áreas curriculares, sin convertirse en un programa paralelo. Los temas transversales deben impregnar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y convertirse en elementos claves para garantizar la interdisciplinariedad y fomentar el espíritu comunitario de cualquier centro educativo.

Desde esta concepción, la Educación para la Ciudadanía puede ser abordada como un tema transversal del currículum. Pongamos como ejemplo el caso de Escocia.

En Escocia, se concibe la Educación para la Ciudadanía como uno de los cuatro objetivos esenciales sobre los que se articula el currículum que abarca desde los 3 a los 18 años (aprendizaje exitoso, autonomía personal, contribución efectiva y ciudadanía responsable) por ello se considera imprescindible trabajar en el ámbito que nos ocupa desde todas las áreas curriculares. De este modo se reconoce que todos los profesores y profesionales de la educación tienen un papel que desempeñar en la Educación para la Ciudadanía y pueden contribuir a ella:

- Haciendo explícitos los vínculos que existen entre las áreas en las que imparten docencia y las cuestiones propias de la ciudadanía.
- Creando vínculos entre las aparentemente desconectadas, áreas de estudio y la experiencia social de los jóvenes y de la comunidad.
- A través de sus relaciones con los jóvenes y su disposición a escuchar y tener en cuenta sus puntos de vista <http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/about/curriculum/index.asp>.

Así pues, se muestra a continuación una breve síntesis de los aspectos claves que contribuyen a la Educación para la Ciudadanía desde cada una de las diferentes etapas en las que se articula el sistema educativo escocés:

En los primeros años:

La Educación para la Ciudadanía tiene relación con muchos aspectos de los primeros años de escolaridad, como el desarrollo emocional, personal y social, el conocimiento y la comprensión del mundo, así como la comunicación y el lenguaje. Requiere apoyar a los más pequeños a:

- Participar en la toma de decisiones.
- Desarrollar sus capacidades para ser un ciudadano activo.
- Fomentar su participación con la comunidad.

En la Educación Primaria:

La Educación para la Ciudadanía debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de participar en la toma de decisiones en todas las áreas del currículum de Primaria, para ello las escuelas suelen tener algunos medios de proporcionar oportunidades para participar en las decisiones que afectan tanto al aula como a todo el centro. Además, es frecuente que las escuelas organicen programas para el desarrollo de los valores fundamentales o se dediquen a cuestiones de interés local y global.

Podemos ofrecer como ejemplo de esta forma de trabajo el desarrollo de:

- Actividades que ayudan a los alumnos a entender y tomar responsabilidad de sus relaciones con la comunidad en general.
- Actividades que favorezcan la creación de vínculos entre escuelas, a fin de fomentar una comprensión más profunda de otras comunidades y culturas.
- Proyectos de fomento de la responsabilidad ambiental.
- Creación de oportunidades para el ejercicio responsable de una opción personal.
- Actividades que alienten a los alumnos a ofrecer feedback sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la Educación Secundaria:

La Educación para la Ciudadanía adquiere un nuevo significado después de los 14 años, cuando los jóvenes comienzan a enfrentarse con muchas de las cuestiones relacionadas con la vida independiente. Muchos de los problemas con los que se encuentran (encontrar un puesto de trabajo,

salir de casa, gestionar su propio dinero, etc.) demandan mayor conocimiento y comprensión de la realidad social en la que viven y del proceso de toma de decisiones. Los jóvenes adultos tienen por lo tanto que ser capaces de combinar el conocimiento y la comprensión, con una amplia gama de habilidades, competencias y valores a fin de negociar las barreras de su satisfacción y su participación responsable en la sociedad. Para lograr la inserción de los jóvenes en la sociedad, garantizando una actitud responsable y comprometida, los docentes y el centro en su conjunto deben priorizar los aspectos mencionados desde cada una de sus áreas curriculares, así como desde el desarrollo de actividades conjuntas que impliquen a toda la comunidad (<http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/about/curriculum/index.asp>).

Como podemos apreciar, el enfoque transversal de la Educación para la Ciudadanía implica un tratamiento conjunto a través de las distintas áreas curriculares, convirtiéndola en un elemento clave de las finalidades del centro. Un tema transversal de esta envergadura cobra sentido si la comunidad educativa en su conjunto asume su responsabilidad sobre el mismo y se plantea un trabajo colaborativo, reflexivo y continuo en torno a los aspectos esenciales que lo configuran.

En nuestro país, la actual Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) plantea el tratamiento transversal de la Educación para la Ciudadanía, junto con la consideración de una materia específica, como veremos más adelante. Sin embargo, antes de la promulgación de esta ley, la Educación para la Ciudadanía era tratada de forma exclusivamente transversal, a través de los denominados temas transversales.

Por lo tanto, la Educación para la Ciudadanía como eje transversal implica necesariamente la consideración del centro como comunidad de aprendizaje, donde el alumnado junto con el resto de integrantes de esta comunidad pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, valores, etc. que le permiten formarse como ciudadanos/as activos/as. Educar para la ciudadanía se convierte así en una finalidad educativa que solo puede alcanzarse con el esfuerzo conjunto de todos los miembros de la comunidad y el compromiso de organizar el centro y el aula de acuerdo a los principios democráticos, haciendo que se conviertan en “microsociedades” en las que el alumnado aprende a cumplir con sus deberes como ciudadano, a disfrutar de sus derechos, a velar por la igualdad de oportunidades, a tomar decisiones y a comprometerse con proyectos de carácter comunitario. En definitiva, esta forma de entender la Educación para la Ciudadanía afecta directamente en los elementos organizativos del centro, en cuanto condiciona la distribución del espacio y el tiempo, los tipos de relaciones, el sentido de los documentos de planificación, etc. Así pues, como dice Bolívar (2008:11):

“la educación para la ciudadanía (...) significa, entonces, no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar la escuela y el aula con procesos en los que la participación activa, en la resolución de los

problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Es la configuración de la escuela como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación para la ciudadanía democrática, lo que exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana (...)”.

2. La Educación para la Ciudadanía integrada en el currículum de otras disciplinas

Otra de las posibles formas de abordar la Educación para la Ciudadanía es integrándola en determinadas disciplinas con las que comparte conocimientos, procedimientos y actitudes. Tal y como refleja el informe de Eurydice (2005) estas materias suelen ser la historia, los estudios sociales, la geografía, la educación religiosa y moral, la ética, la filosofía, las lenguas extranjeras y la lengua de origen.

La organización INCA (International Review of Currículo and Assesment Frameworks Internet Archive), que proporciona información acerca de las políticas educativas desarrolladas en Australia, Canadá, Inglaterra, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Japón, Corea, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Irlanda del Norte, Escocia, Singapur, España, Suecia, Suiza y EE.UU, publicó en 2006 el informe final “*Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*” (Nelson y Kerr, 2006) en el que se señalan, entre otros aspectos de gran interés, como se aborda la Educación para la Ciudadanía en los países comentados. Los resultados que en él aparecen, coinciden con los del estudio de Eurydice (2005) en lo referente a las disciplinas en las que suele integrarse la Educación para la Ciudadanía, tal y como podemos observar en los siguientes casos:

- En Canadá la ciudadanía se relaciona con la enseñanza de Estudios Sociales y del currículum de Historia.
- En Hungría, la ciudadanía se aborda en la asignatura “El hombre y la sociedad”.
- En Japón, la ciudadanía se trabaja a través de la Educación Moral y la disciplina “Koumin” (literalmente “persona pública”), que forma parte de los estudios sociales del currículum de la escuela secundaria.
- En Nueva Zelanda, se desarrolla a través de Estudios Sociales.
- En Singapur, la ciudadanía está relacionada con el estudio de la Educación Cívica y Moral y la Historia.
- Y a través de los Estudios Sociales en USA, se llevan a cabo una serie de programas de educación cívica (Nelson y Kerr, 2006).

Esta forma de trabajar la Educación para la Ciudadanía, a priori no requiere de la implicación de la comunidad educativa, ni tiene por que partir de la consideración de esta temática como una finalidad del centro. Es quizás propia de un planteamiento menos profundo y teórico que el que hemos comentado anteriormente, en cuanto solo se aborda como tema o elemento dentro de una materia y por lo tanto requiere de la implicación de uno o varios docentes que la imparten. Por eso, a nuestro entender cuando esta modalidad no es combinada con la anterior, se pierde gran parte del sentido de la Educación para la Ciudadanía, sobre todo en lo relativo a hacer del centro una verdadera comunidad democrática donde poner en juego las destrezas, valores y actitudes que definen al ciudadano actual, que respeta, defiende sus derechos, cumple con sus deberes y desarrolla un pensamiento crítico.

3. La Educación para la Ciudadanía como materia independiente

La Educación para la Ciudadanía puede también articularse como una disciplina independiente dentro del currículum oficial de algunos países. En este caso, goza de un tiempo propio en el horario escolar, así como de unos contenidos, objetivos y criterios de evaluación bien definidos. Así ocurre en el currículum de Educación Primaria de países como Bélgica y Rumanía, o en el de Educación Secundaria de Grecia, Chipre, Polonia o Inglaterra en Reino Unido entre otros (Eurydice, 2005). Pero sin duda, un vivo ejemplo de este modo de abordar la Educación para la Ciudadanía lo tenemos en nuestro propio país, ya que la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) ha introducido con carácter obligatorio, distintas disciplinas, en diferentes momentos de la escolaridad obligatoria y con diversas denominaciones a fin de ofrecer un tiempo y un currículum definidos y proporcionar por consiguiente mayor fuerza a los temas que en ellas se trabajan. Concretamente, en el curso académico 2007/08 comenzó a impartirse la asignatura dirigida a uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en siete Comunidades Autónomas: Asturias, Cantabria, Cataluña, Andalucía, Extremadura, Navarra y Aragón.

Con el objetivo de comprender las dimensiones y temáticas que le son propias a la Educación para la Ciudadanía como materia específica, en los cuadros nº 61, nº 62 y nº 63, ofrecemos una síntesis de las disciplinas introducidas en cada una de las etapas educativas, así como sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, según han sido establecidos en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Real Decreto, 1513/2006) y en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006).

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (ED. PRIMARIA)		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
<p>1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.</p> <p>2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.</p> <p>3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.</p> <p>4. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.</p> <p>5. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.</p> <p>6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.</p> <p>7. Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.</p> <p>8. Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.</p>	<p><u>Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía. - La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes. - Reconocimiento de las diferencias de sexo. Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social. <p><u>Bloque 2. La vida en comunidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz. - Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas. - El derecho y el deber de participar. Valoración de los diferentes cauces de participación. - Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos. - La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social. <p><u>Bloque 3. Vivir en sociedad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La convivencia social. Necesidad de dotarnos de normas para convivir. Los principios de convivencia que establece la Constitución española. - Identificación, aprecio, respeto y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado: Ayuntamiento, Comunidad Autónoma o Administración central del Estado y valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos. - Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. - Respeto a las normas de movilidad vial. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.) 	<p>1. Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros y compañeras, valorar las consecuencias de las propias acciones y responsabilizarse de las mismas.</p> <p>2. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.</p> <p>3. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones.</p> <p>4. Conocer algunos de los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño y los principios de convivencia que recoge la Constitución española e identificar los deberes más relevantes asociados a ellos.</p> <p>5. Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.</p> <p>6. Poner ejemplos de servicios públicos prestados por diferentes instituciones y reconocer la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento a través de los impuestos.</p> <p>7. Explicar el papel que cumplen los servicios públicos en la vida de los ciudadanos y mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa al servicio de la paz y a la seguridad integral de los ciudadanos.</p>

Cuadro nº 61. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Real Decreto 1513/2006)

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (ED. SECUNDARIA. DE 3º A 1º CURSO)

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
<p>1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.</p> <p>2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.</p> <p>3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.</p> <p>4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.</p> <p>5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.</p> <p>6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</p>	<p><u>Bloque 1. Contenidos comunes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros. - Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta. - Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla. - Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. <p><u>Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía personal y relaciones interpersonales. - Afectos y emociones. - Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. - Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida. - Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos. - La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria. <p><u>Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos. - Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos. - La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual. <p><u>Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: 	<p>1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.</p> <p>2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.</p> <p>3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.</p> <p>4. Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.</p> <p>5. Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.</p> <p>6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.</p> <p>7. Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.</p> <p>8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen</p>

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (ED. SECUNDARIA. DE 3º A 1º CURSO)		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
<p>7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.</p> <p>8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.</p> <p>9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p> <p>11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.</p>	<p>la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. - Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta. - Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales. - Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados. - La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. - Accidentes de circulación: causas y consecuencias. <p><u>Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo. - Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz. - Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político. 	<p>entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.</p> <p>9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.</p>

Cuadro nº 62. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Real Decreto 1631/2006)

Los objetivos descritos en el cuadro anterior (nº 62) son comunes para la asignatura Educación Ético-Cívica que se imparte en el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo omitimos el apartado de objetivos en el cuadro siguiente (nº 63), donde detallamos la citada asignatura.

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (ED. SECUNDARIA. 4º CURSO)

CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
<p><u>Bloque 1. Contenidos comunes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos. - Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes. - Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. - Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. - Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro. <p><u>Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales. - Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales. - Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. - Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas. <p><u>Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las teorías éticas. - Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. - Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos. - Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión. <p><u>Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Democracia y participación ciudadana. - Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. - El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia. - Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos. <p><u>Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación. - La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación. - Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto. 2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales. 3. Identificar y expresar las principales teorías éticas. 4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos. 5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política. 6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo. 7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas. 8. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos. 9. Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas. 10. Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno.

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (ED. SECUNDARIA. 4º CURSO)	
CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz. <p><u>Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad. - Causas y factores de la discriminación de las mujeres. - Igualdad de derechos y de hecho. - Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres. 	

Cuadro nº 63. Contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Educación Ético-Cívica (Real Decreto 1631/2006)

Como podemos observar, el contenido de los cuadros anteriores guarda estrecha relación con los fines y objetivos que nos ayudaban a definir en el apartado 5.2. el concepto de Educación para la Ciudadanía. Desde nuestro punto de vista, el introducir una materia específica en el currículum, no adquiere demasiado sentido, si como ya hemos comentado con anterioridad, no existe esa transformación de la institución escolar, que la haga convertirse en un auténtico lugar de ciudadanía donde los alumnos experimenten y se impregnen de los valores y actitudes que les permitan tomar decisiones, participar activamente en la sociedad, así como convivir bajo las premisas del respeto, la tolerancia y la paz. Por ello, además de los elementos organizativos que hemos comentado anteriormente, es de vital importancia que los docentes pongan en juego metodologías activas, participativas y flexibles, en las que el alumnado se convierta en el protagonista de su proceso de aprendizaje. El diálogo, la resolución de problemas, la simulación, el trabajo en equipo, la reflexión y el debate son estrategias que facilitan la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la asertividad, la comunicación fluida y el desarrollo de proyectos conjuntos. Todas ellas son por lo tanto estrategias didácticas que favorecen la formación de ciudadanos, potenciando la competencia social y cívica (Bolívar, 2008; Satiesteban, 2009; Pagés, 2009; Bisquerra, 2008; Escámez y Gil, 2003; Marco, 2002; Morillas, 2006).

A tenor de lo expuesto, pensamos que de nada sirve dedicar algunas horas semanales a una materia donde enseñar hábitos, destrezas y actitudes si no es posible disfrutar en el centro del diálogo y la implicación de la comunidad educativa en su conjunto. Por ello, consideramos que la Educación para la Ciudadanía debe disfrutar de un lugar definido en el currículum, siempre que ocupe también un lugar preferente entre las metas y finalidades educativas y el profesorado se comprometa con ellas. Al mismo tiempo, entendemos que las perspectivas descritas no deben ser interpretadas como excluyentes entre sí, si no más bien complementarias, estando quizás la clave de todas ellas en el desarrollo de la competencia social y cívica como competencia básica. El ejemplo de esta complementariedad lo tenemos en nuestro país, donde, como ya hemos comentado anteriormente, la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) propone no solo el tratamiento de la Educación para la Ciudadanía como materia específica, si no también como eje transversal, potenciando en todo momento el desarrollo de la competencia social y cívica.



III PARTE:

EL ESTUDIO

CAPÍTULO 6

DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este capítulo sentamos las bases teóricas de la investigación en el ámbito educativo, ofreciendo un breve recorrido por los diferentes enfoques y paradigmas de investigación. Ello nos permitirá determinar las características de nuestro estudio y adentrarnos en el diseño del mismo. Detallamos así, cada uno de los pasos seguidos en nuestro trabajo, centrandó principalmente nuestra atención en el estudio delphi y el estudio de casos. En torno a ambos describiremos los diversos instrumentos de recogida de la información junto a las técnicas y procedimientos empleados para el análisis de los datos.

Todo ello nos permitirá ofrecer una visión amplia y detallada de la forma de proceder en nuestro estudio.

6.1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ofrecer una definición comúnmente aceptada del concepto “investigación educativa” no resulta sencillo, puesto que las definiciones existentes están matizadas según las concepciones acerca de la investigación y del fenómeno educativo.

Siguiendo a Albert (2007) la posibilidad de dar una definición de este concepto pasa por analizar como es concebido desde las distintas perspectivas de investigación. Así sugiere las tres definiciones siguientes:

“Según la perspectiva empírico analítica, la investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido más estricto” (Albert, 2007: 21).

Desde la concepción interpretativa *“investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo”* (Albert, 2007: 21). Por lo tanto, *“el propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal”* (Albert, 2007: 21).

La investigación desde la perspectiva crítica *“trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica”* (Albert, 2007: 21).

De las definiciones descritas, podemos deducir que la investigación educativa es la aplicación al ámbito educativo de las diversas concepciones sobre la investigación científica. Por ello, el elemento central que nos permite hablar de investigación educativa como un todo, es el tratamiento de cuestiones y problemas relativos al ámbito educativo cuyo fin es la búsqueda progresiva de conocimiento dentro del mismo (Albert, 2007).

Continuando con la idea de identificar los aspectos comunes en la investigación educativa, algunos autores, como Latorre, Del Rincón y Arnal, (1996); Albert, (2007); Bernardo y Calderero (2000) están de acuerdo en señalar que este ámbito de investigación presenta unas características peculiares que le confieren una identidad propia y dificultan en muchas ocasiones el estudio. Mostramos a continuación las características definidas por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996:37-39):

- *Los fenómenos educativos son más complejos*, en cuanto intervienen en ellos creencias, valores y otros aspectos no observables que dificultan la objetividad y precisión de los resultados.

- *Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica*, principalmente por la multitud de variables que intervienen y hacen irrepetibles los fenómenos ocurridos.
- *Su carácter pluriparadigmático.*
- *Su carácter plurimetodológico.*
- *Su carácter multidisciplinar.*
- *La relación peculiar entre investigador y objeto investigado*, puesto que en la mayoría de las ocasiones el investigador forma parte del objeto de la investigación e influye en el con sus creencias, valores, ideas, etc.
- *Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia*, debido a la variabilidad temporal y espacial de los fenómenos educativos.
- *Su delimitación.* Como hemos podido comprobar anteriormente, el concepto de investigación educativa no tiene un marco perfectamente limitado de actuación.

Además de las características definidas, es posible identificar en la investigación educativa, diversos paradigmas, que nos permiten afrontar la investigación de modos distintos.

El concepto de paradigma admite una multitud de significados y usos diversos. Quizás la definición más clásica que se constituye como punto de partida para otras, es siguiendo a la profesora López Górriz (2003), la ofrecida por Khun (1977) *quien define que el paradigma científico denota todo conjunto de creencias, de valores reconocidos y de técnicas que son comunes a los miembros de un grupo dado* (López Górriz, 2003:3). Desde esta concepción, *“entendemos el término paradigma como el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto no se orienta “per se” a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado”* (Medina y Villar, 1995: 27). Según nos situemos en un paradigma o en otro, así podremos optar por determinados modelos y métodos. Podemos decir por tanto que el paradigma es la referencia más general, la base sobre la que se sustentan los modelos y cobra sentido el empleo de determinados métodos e instrumentos.

Albert (2007) plantea como en el ámbito de la investigación educativa es posible identificar distintos paradigmas en función de las respuestas ofrecidas a tres cuestiones relacionadas con las siguientes dimensiones del conocimiento:

- *Ontológica*, en la que se da respuesta a preguntas relativas a la naturaleza de aquello es susceptible de ser conocido y de la realidad social, pudiendo ser considerada como algo externo a los individuos y por lo tanto de carácter objetivo, o bien como algo

creado desde la peculiaridad de los propios sujetos y por tanto subjetivo.

- Epistemológica, cuyo foco de atención se centra en conocer la relación que existe entre el que conoce y lo conocido y el modo en que se realiza ese proceso.
- Metodológica, preocupada por el modo en que el individuo interpreta, crea y modifica el mundo que le rodea, centro de su investigación.

Siguiendo a esta misma autora, presentamos como habitual y tradicionalmente las respuestas a las cuestiones anteriores planteaban la existencia de dos paradigmas enfrentados: paradigma positivista frente a paradigma interpretativo, enfrentamiento que se reducía a la lucha entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Con el paso del tiempo se ha trabajado en pro de la complementariedad de ambos, dada la complejidad del fenómeno educativo. Por ello, compartimos con Albert (2007:24) como *“en la actualidad, en la investigación educativa no sólo se acepta la utilización de los dos paradigmas, tanto el positivista y el interpretativo como integración y complemento uno de otro, sino que son varios los autores que identifican tres paradigmas como marcos generales de referencia, superando la dicotomía tradicional. Esos paradigmas son: positivista, interpretativo y sociocrítico”*.

Mostramos a continuación un cuadro comparativo (cuadro nº 64) que nos permite identificar los aspectos esenciales de cada uno de ellos:

Paradigma Dimensión	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Fundamentos	Positivismo lógico, empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad

Paradigma Dimensión	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Relación sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Teoría/práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas: instrumentos estrategias	Cuantitativos. Medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativos: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico

Cuadro nº 64. Paradigmas de investigación
(Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1996:44)

A la luz de las características expuestas en el cuadro anterior, podríamos afirmar que:

- El paradigma positivista parte de la aplicación del método científico, por considerarlo como el único que conduce al estudio exhaustivo de la realidad. Busca en todo momento la objetividad de los resultados obtenidos en cualquier proceso de investigación y evaluación, entendiendo el mundo desde una perspectiva determinista, regido por una serie de leyes generales. Sigue una

lógica lineal, al considerar que toda causa produce un efecto, por lo que establece relaciones causales entre dos variables.

- El paradigma interpretativo tiene sus raíces en las aportaciones de la Antropología y la Sociología y alguna fundamentación psicológica. Concibe la realidad de una manera holística y global, sin posibilidad de ser fragmentada, es dinámica y va siendo construida por el hombre. Por ello, se propone la comprensión e interpretación de los fenómenos desde el significado que cada uno de los sujetos que intervienen en él es capaz de ofrecer.
- El paradigma crítico surge como necesidad de superar y aunar las dos visiones anteriores. La característica más significativa de este paradigma es la búsqueda de la transformación de la realidad, predomina pues, la visión de transformar mediante la acción.

Según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) la investigación puede ser clasificada en función del carácter de la medida. Así encontramos dos enfoques históricos de investigación en las ciencias sociales: el cualitativo y el cuantitativo. El primero de ellos está orientado “*al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social*” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 46) y el segundo “*se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación*” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 45).

Por su parte otros autores como Taylor y Bogdan (2002:20) definen la investigación cualitativa “*como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” y desde esta visión le atribuyen las siguientes características:

- Ser inductiva.
- El investigador mantiene una visión holística del escenario y las personas.
- El investigador es sensible a los efectos que el mismo puede causar en los objetos de estudio.
- El investigador trata de comprender a las personas dentro del marco dentro de su propio contexto.
- El investigador aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Todas las perspectivas son consideradas valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- El investigador cualitativo enfatiza la validez de su investigación.
- Todos los escenarios y personas son dignas de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

Además de todas las citadas, otra característica que merece ser destacada en la investigación de corte cualitativo es la dificultad para delimitar fases consecutivas durante el desarrollo del estudio. La reflexión y la toma de decisiones continuas son los aspectos predominantes que impiden identificar una secuencia exacta en el proceso de investigación. Sin embargo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) en un esfuerzo de sistematización, describen el proceso de investigación cualitativa considerando cuatro fases fundamentales (ver gráfico n° 25), no consecutivas ni claramente delimitadas, que nos facilitan la descripción de cualquier proceso de estudio. Cada una de estas fases, puede diferenciarse a su vez en distintas etapas, como puede observarse en el gráfico n° 26.

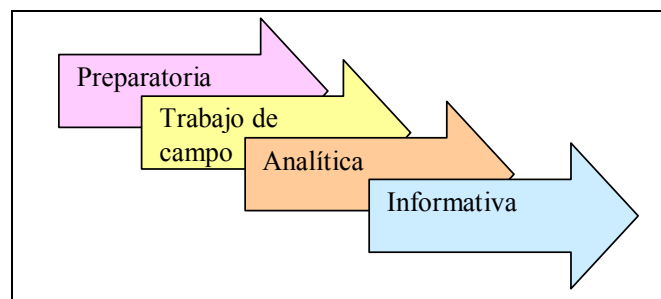


Gráfico n° 25. Proceso de Investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996:63)

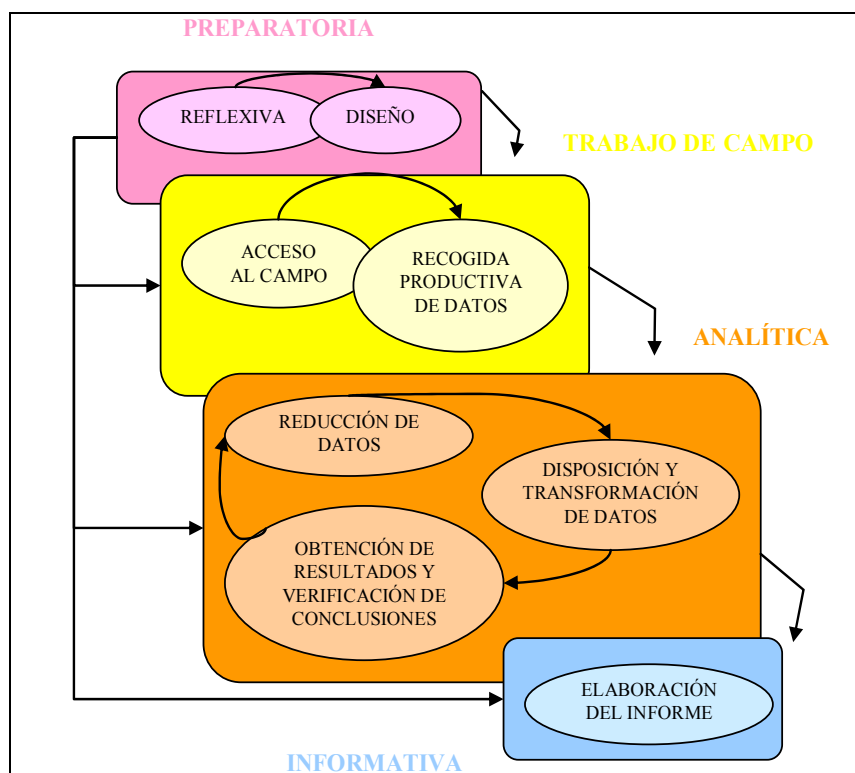


Gráfico n° 26. Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996:64)

6.2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Tras ofrecer una delimitación conceptual de la investigación educativa, los diversos paradigmas, así como adentrarnos en las características de la investigación de corte cualitativo, debemos enmarcar nuestro estudio dentro de las distintas posibilidades ofrecidas. De este modo afirmamos que 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 debido a los objetivos que nos proponemos, 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.

6.2.1. FASES DEL ESTUDIO

El proceso seguido para el desarrollo de nuestro estudio no debe considerarse lineal, puesto que como hemos podido comprobar anteriormente, una de las notas definitorias de la investigación cualitativa es precisamente la dificultad para delimitar fases consecutivas, dado su carácter abierto y reflexivo. Sin embargo, trataremos de identificar pasos o momentos claves del proceso cuyo orden no debe ser entendido de forma cerrada, sino más bien como parte de un proceso que se retroalimenta y cobra sentido con cada uno de ellos.

En el gráfico nº 27 se ofrece un esquema de este proceso, y como podemos apreciar, en nuestro estudio se diferencian distintos momentos, que es posible agrupar en torno a cuatro fases.

En la primera de ellas reconocemos la existencia de un problema que llama nuestra atención y nos hace plantearnos toda una serie de cuestiones a las que dar respuesta. La consecuencia de esta situación es el comienzo de la investigación a partir de la búsqueda de respuesta a nuestras preguntas. En el capítulo uno está detallado todo este proceso y aparecen expuestas las cuestiones y objetivos que nos llevaron a adentrarnos en la búsqueda de información. Como hemos expresado en el citado capítulo, describir y comprender el desarrollo de la competencia social y cívica en el seno de un centro educativo es nuestro principal objetivo.

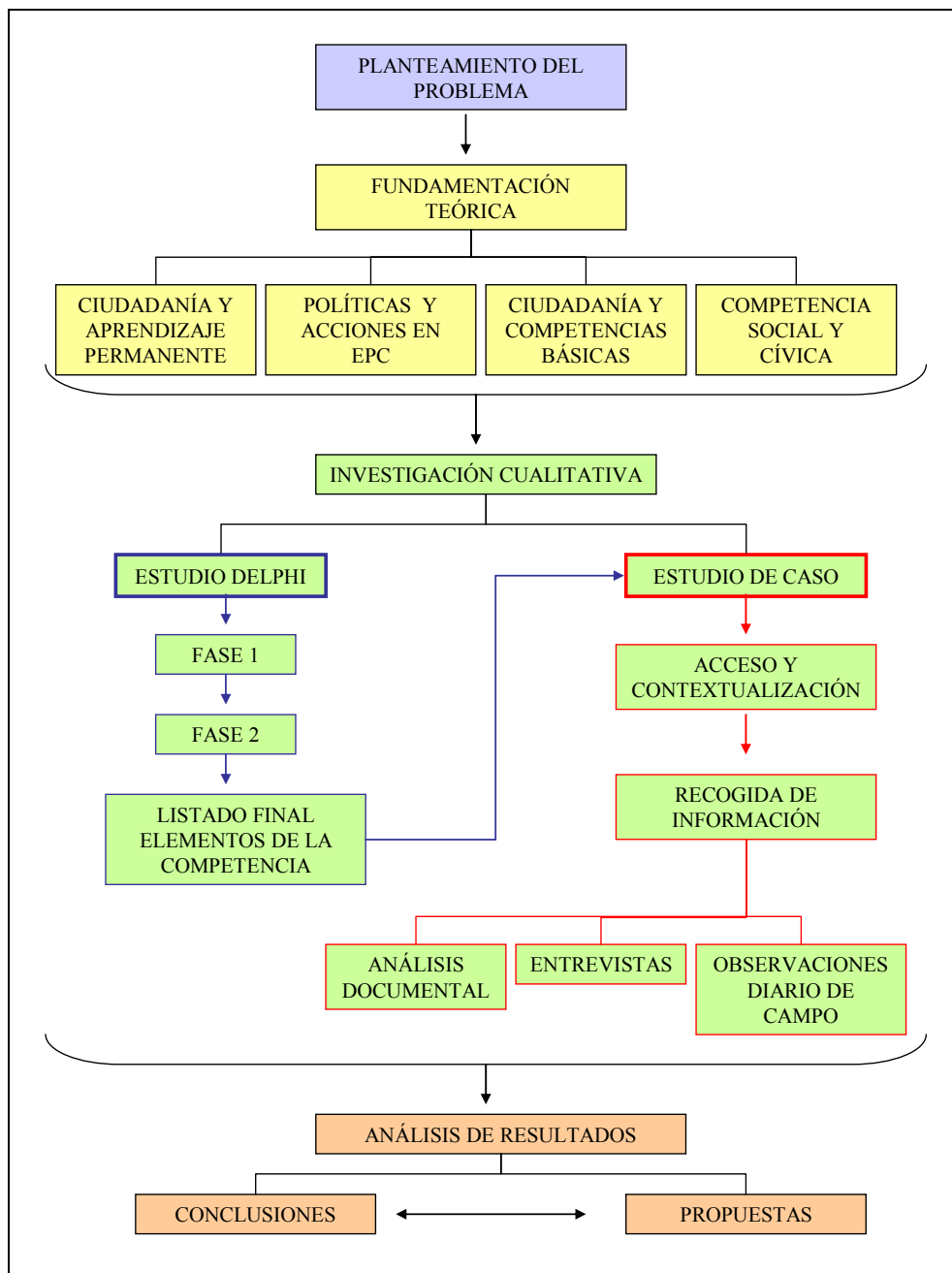


Gráfico nº 27. Fases del Estudio

La segunda fase, es la que podemos denominar de fundamentación, ya que es donde tratamos de ofrecer un marco teórico sólido que sirva como punto de partida para el estudio posterior. La revisión bibliográfica, la comprensión en profundidad y la síntesis de la información son algunas de las estrategias más destacadas de esta fase. Atendiendo al problema planteado, nuestra fundamentación se apoya en cuatro ejes temáticos: Aprendizaje Permanente y Ciudadanía, Políticas y Acciones en Educación para la Ciudadanía, Ciudadanía y Competencias Básicas, Educación para la

Ciudadanía y Competencia Social y Cívica. Estos son pues los cuatro temas descritos en los capítulos dos, tres, cuatro y cinco respectivamente.

Presentado el marco teórico básico, en la tercera fase del estudio desarrollamos un estudio delphi para delimitar los elementos que componen la competencia social y cívica. De forma paralela procedemos a la selección de un caso concreto acercándonos a la realidad educativa, solicitando su colaboración y comprobando el grado de acceso a la información que nos brinda. Concluido el estudio delphi que se realiza en dos fases, se intensifica la recogida de información en el centro educativo elegido empleando diversas técnicas y estrategias. La descripción de todos estos pasos se ofrece en los apartados posteriores del presente capítulo.

Finalmente, en la cuarta fase, se realiza el análisis de los datos para obtener resultados que nos permitan dar respuesta a las cuestiones planteadas al inicio, así como ofrecer propuestas de mejora. A esta fase dedicamos los capítulos siete y ocho.

6.2.2. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Como hemos podido comprobar en el gráfico nº 27 en nuestra investigación se distinguen dos momentos claves en lo que respecta a la recogida y análisis de la información:

1. El estudio delphi.
2. El estudio de caso.

Describimos a continuación cada uno de ellos.

6.2.2.1. El 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. El delphi es definido 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, 1975:3). 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, 1999:32). A diferencia de otras metodologías de carácter cualitativo como los grupos focales o los grupos nominales, el método delphi hace posible obtener información de sujetos que están físicamente alejados (Luna, Infante y Martínez, 2005).

El método delphi tiene su origen en el seno del centro de investigación norteamericano “The Rand Corporation” a finales de los años cuarenta, donde algunos de los experimentos realizados comienzan a demostrar la superioridad de la previsión grupal frente a la individual. Pero es en 1951, cuando Dalkey y Helmer emplean por primera vez el método delphi con todas las características que le son propias, para conocer la opinión de expertos en el ámbito militar y poder reducir la producción de armamento por parte de EE.UU. sin que ello supusiera amenaza alguna ante un posible ataque soviético. Al estar asociado al ámbito militar el citado estudio no sale a la luz hasta que no pasan algunos años, coincidiendo su publicación con la etapa de novedad del método delphi. Así pues, la primera propuesta documentada de uso del delphi con fines sociales no militares es la realizada por Helmer y Quade en 1963; publicación que junto con el trabajo de Gordon y Helmer en 1964 hacen que el método se extienda tanto geográfica como temáticamente. Tras pasar por esta etapa inicial de auge, surgen durante los años setenta fuertes críticas que llevan a su revisión y asentamiento en los años ochenta y noventa, décadas en las que las publicaciones relacionadas con el método disminuyen en número y se centran especialmente en su aplicación a campos o problemas concretos y en su refinamiento. Desde entonces, el método delphi se mantiene en una etapa de continuidad (Landeta, 1999).

El objeto del método delphi es, en palabras de Landeta (1999:39), “*la obtención de una opinión grupal fidedigna a partir de un conjunto de expertos*”. Por lo tanto, este método “*permite la priorización de las ideas surgidas de los participantes y favorece un intercambio reflexivo y confidencial de puntos de vista entre los participantes antes de su resolución final*” (Luna, Infante y Martínez, 2005:5).

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, desarrollamos un proceso de consulta a expertos en el que podemos diferenciar dos fases. En la primera de ellas, que podemos considerar como fase preliminar, nos dirigimos a un grupo de profesores 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). Este primer grupo de expertos, responde a la tipología de afectados que señala Landeta (1999), cuando diferencia tres tipos de expertos. *“Los afectados no se distinguen por tener unos conocimientos superiores a lo normal en el área de objeto de estudio (aunque la conocen), sino porque están implicados de alguna forma en ella”* (Landeta, 1999:57).

Posteriormente, dimos comienzo a la segunda fase en la que solicitamos la participación de otro grupo de expertos, que responden ahora 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 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.

En ambas fases, hicimos llegar a los participantes de forma individual, a través de correo electrónico un documento (Apéndice A) en el que tras un encabezado explicativo de los objetivos propuestos, encontraban:

- Una propuesta en relación con la estructura de la competencia social y cívica, que debían valorar con una escala de 0 a 5, donde 0 era nada válida y 5 muy válida, seguida de un apartado en el que poder realizar observaciones o sugerencias al respecto.
- Un listado de elementos, atendiendo a cada una de las dimensiones consideradas en el apartado anterior. Nuevamente debían valorar con una escala de 0 a 5 la validez de cada elemento. Al final de cada dimensión encontraban tres apartados, donde podían plantear la eliminación de algunos de los elementos propuestos, sugerir la incorporación de otros que estimaran oportunos y hacer las observaciones y sugerencias que consideraran.

En ambas fases, llevamos a cabo dos rondas de consulta, de forma que los resultados obtenidos en la primera ronda, eran analizados y considerados para la elaboración de una segunda propuesta. Así pues, tras la primera ronda creamos 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, decidimos eliminar aquellos elementos cuya media aritmética fuese inferior a tres. Tras este primer análisis, atendimos a los datos procedentes de los apartados abiertos, buscando coincidencias entre ellos y razones que justificaban el cambio. Con todos estos datos, planteamos una segunda propuesta que volvimos a enviar a los expertos por correo electrónico en un documento igual que el anterior. Los resultados obtenidos en la segunda ronda, fueron incluidos en nuestra matriz, lo que nos permitió calcular por un lado la media aritmética correspondiente a la estructura y los elementos en esta segunda ronda, así como la diferencia existente entre los elementos que se

repetían en ambas. Con los mismos criterios que en la primera ronda, los resultados nos llevaron nuevamente a eliminar algunos elementos, incorporar otros y redefinir unos pocos. Las sugerencias realizadas fundamentalmente en relación con la estructura de la competencia en las dos rondas de la denominada fase preliminar nos condujeron a una nueva búsqueda de respuestas en la literatura.

Después de plantear una nueva estructura de la competencia social y cívica, acorde con un conjunto de estudios desarrollados a nivel europeo, procedimos a elaborar nuevamente un listado de elementos para cada una de las dimensiones consideradas, teniendo siempre presente los resultados de la primera fase. Concluida la nueva propuesta, iniciamos la segunda fase, donde el análisis de los resultados de la segunda ronda nos permitió dar por finalizado el proceso, delimitando la estructura y los elementos que constituyen la competencia social y cívica.

En el gráfico nº 28 representamos todo el proceso seguido.

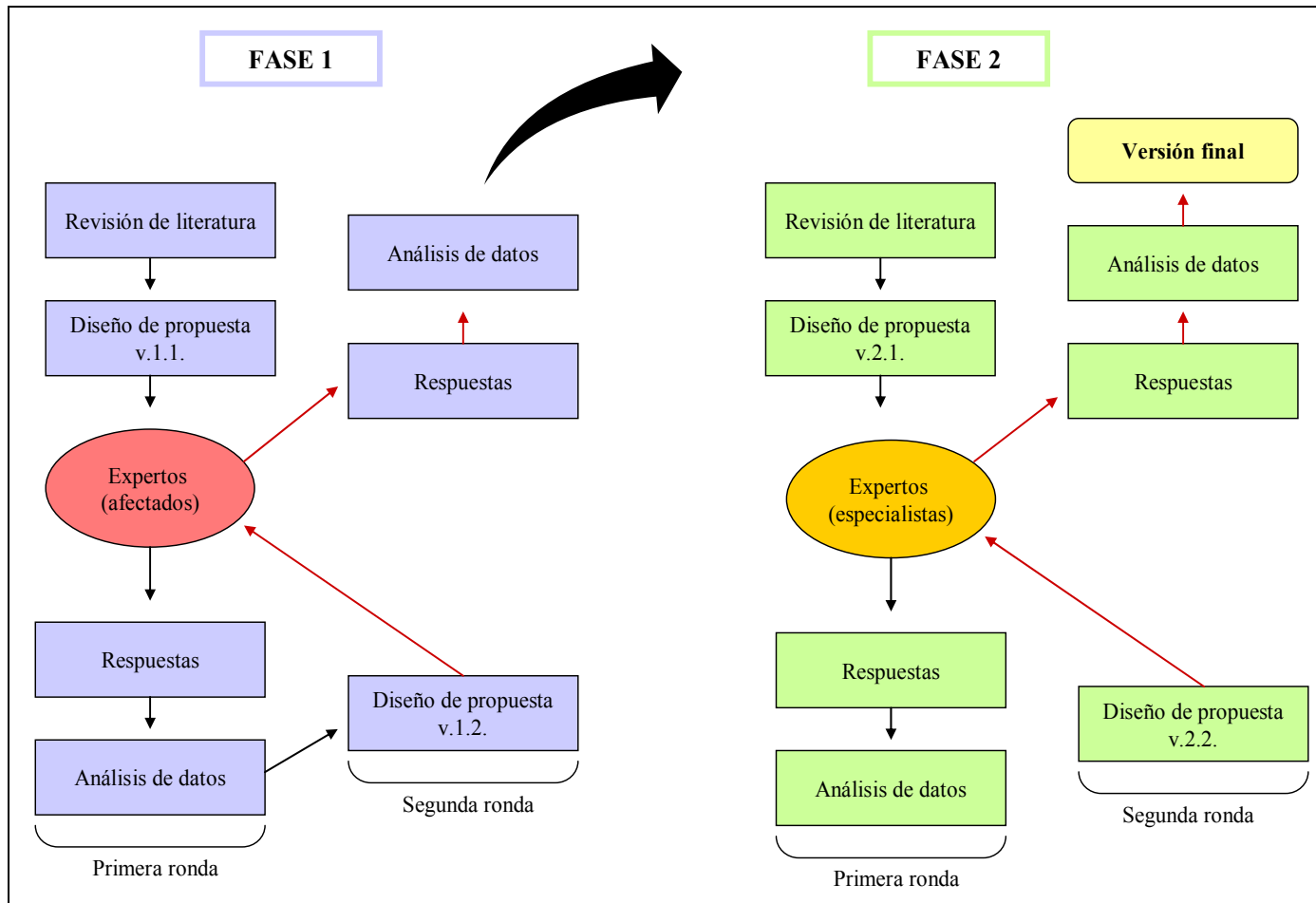


Gráfico nº 28. Fases del estudio delphi

6.2.2.2. El Estudio de Caso

Con la intención de dar respuesta a los objetivos de nuestro estudio que se relacionan con el desarrollo de la competencia social y cívica en la vida diaria de un centro educativo, decidimos recurrir al estudio de caso como metodología de investigación. Según Walker (1983) el método de estudio de casos tiene sus raíces en la sociología de Chicago de los años veinte, inspirada en los métodos y técnicas de la antropología social. Sin embargo, aunque su origen se sitúa en el ámbito de la etnografía, su desarrollo en educación se impulsa a principio de los años sesenta por un grupo de evaluadores (Angulo y Vázquez, 2003).

Si tratamos de definir esta metodología de investigación, resulta interesante acudir a la definición ofrecida por Walker (1983:45), dada su sencillez y claridad: *“El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción”*. Parrilla (1990) indica que la citada definición recoge los tres ejes esenciales de este modelo de investigación:

1. Es un examen, es decir implica un análisis en profundidad con el objetivo de comprender el fenómeno en cuestión. El fin último de dicha comprensión puede variar desde la descripción, hasta la exploración, pasando por la explicación.
2. Un ejemplo, *“una unidad de estudio individual, que puede ser un marco, un individuo, una organización, un conjunto unitario de documentos, un acontecimiento particular o un programa”* (Parrilla, 1990:418).
3. En acción, activo, vivo. Señala el carácter dinámico e interactivo del estudio.

Stake (1983:16) indica que *“el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”*, por lo que vuelve a insistir en el carácter dinámico, en la unidad de análisis e incorpora la complejidad como una característica más.

Por su parte Angulo y Vázquez (2003:18) explican la metodología del estudio de casos desde una perspectiva amplia, entrando en detalles como el papel del investigador y el del contexto:

“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”.

La visión que ofrece Ying (1994) al respecto coincide con todo lo expuesto hasta el momento, enfatizando especialmente la relación entre el objeto de estudio y su contexto, como una realidad inseparable. Para Ying el estudio de casos investiga fenómenos contemporáneos en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos. De este modo afirma que se hace necesario el empleo de diversas estrategias y técnicas de recogida de la información, así como el uso de la triangulación con el fin de hacer converger los datos obtenidos. Sin embargo, insiste en que no debe olvidarse que el fin último es la comprensión del caso en su totalidad y no de manera fragmentada. Por eso indica que aquellas investigaciones centradas en responder a las cuestiones de “como” y “por qué” en relación con una realidad social determinada, en la que no es posible manipular de modo independiente las variables que intervienen, son las más adecuadas para emplear la metodología del estudio de casos.

Los distintos intentos de clasificación y categorización del método de estudio de casos, ha llevado a que numerosos autores elaboren distintas propuestas en función de diversos criterios. Veamos a continuación algunas de ellas:

Bodgan y Biklen (1982) establecen una clasificación atendiendo a la unidad de análisis, distinguiendo así entre:

1. Estudios de casos únicos: son aquellos en los que existen una solo unidad de análisis. Entre ellos sitúa:

- a) Estudio de casos histórico-organizativos, centrados en estudiar una organización a lo largo del tiempo.
- b) Estudio de casos observacionales cuyo eje es una organización determinada o algunos aspectos de esta.
- c) Biografías o historias de vida, que narran en primera persona la vida de una persona.
- d) Estudios de comunidades, centrados en conocer en profundidad una determinada comunidad social.
- e) Microetnografías o estudios de casos realizados en torno a determinadas unidades de una organización.

2. Estudios multi-casos: son aquellos en los que existen dos o más unidades de análisis. Generalmente este tipo de estudios se realiza con el fin de establecer comparaciones entre los casos estudiados y en otras son fruto de un estudio de análisis único que ha servido como estudio piloto y que continúa con más casos (Parrilla, 1990).

Ying (1993) nos ofrece una doble tipología de casos, en función de dos criterios: el propósito del estudio y el diseño del mismo. Atendiendo al propósito del estudio, distingue entre los siguientes tipos de casos:

- Descriptivo: El objetivo esencial de la investigación es identificar y describir de forma minuciosa los diferentes factores y elementos que intervienen en el fenómeno objeto de estudio.
- Explicativo: Este tipo de casos se centra en explicar el fenómeno de estudio, encontrando los motivos que lo hacen ser y desarrollarse de una determinada manera.
- Exploratorio: La teoría juega en estos casos un papel esencial, ya que se trata de realizar una exploración de un fenómeno con el objetivo de comprobar la relación entre las teorías planteadas y la realidad encontrada.

Kuzez (2009:4) ofrece una visión clara y concreta de las principales diferencias entre los tres tipos de estudios de caso citados:

“Un estudio de caso exploratorio puede proponerse determinar la factibilidad de determinado procedimiento o bien definir preguntas o hipótesis para casos ulteriores, que pueden o no ser estudiados posteriormente desde la perspectiva del estudio de caso. En el estudio descriptivo, el objetivo puede ser presentar la descripción de un fenómeno en su contexto y en el estudio explicativo presentar datos incluidos en relaciones causales. Destaca el uso diferencial de la teoría en cada uno de estos estudios de caso. Por ejemplo, si se trata de un estudio exploratorio debe especificarse claramente qué se propone explorar, en el descriptivo, realizar descripciones completas y apropiadas y en un estudio explicativo, conocer y determinar cuáles son las teorías rivales”.

En función del diseño del estudio, Ying centra su atención en dos aspectos esenciales: el número de casos estudiados y el número de unidades de análisis. Atendiendo a las posibilidades que nos brinda el cruce de ambos criterios, se obtienen cuatro tipos de estudios de casos (cuadro nº 65).

	Diseño de caso único	Diseño de caso múltiple
Holístico (unidad de análisis simple)	Tipo 1	Tipo 3
Ramificado “ <i>embedded</i> ” (unidad de análisis múltiple)	Tipo 2	Tipo 4

Cuadro nº 65. Tipología de casos según el diseño (Ying, 1994:39)

Tipo 1: Diseño de caso único holístico. Es aquel en el que existe un solo caso a estudiar y una única unidad de análisis. Se dice que es holístico porque el rasgo más destacado es ofrecer una visión global, holística del caso.

Tipo 2: Diseño de caso único ramificado. A diferencia del anterior, a pesar de encontrarnos con un solo caso, existen dentro de él diversas unidades de análisis que estudiar.

Tipo 3: Diseño de caso múltiple holístico: Se trata de un estudio en el que existen múltiples casos, pero una sola unidad de análisis.

Tipo 4: Diseño de caso múltiple ramificado: Consiste en el estudio de distintos casos, con diversas unidades de análisis.

Para concluir, mostramos la clasificación ofrecida por Stake (1998) atendiendo al interés con el que nos enfrentemos al estudio. De esta forma distingue tres tipos de casos:

1. El estudio intrínseco: *“El caso nos viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular”* (Stake, 1998:16).
2. El estudio instrumental: En esta ocasión el caso desempeña un papel secundario, en cuanto nos sirve como instrumento para llegar a comprender determinadas cuestiones o problemas.
3. El estudio colectivo: Cuando en lugar de emplear un único caso en el estudio instrumental, optamos por atender a múltiples casos, estamos ante un estudio colectivo.

Tras esta primera delimitación conceptual del método, describimos a continuación el proceso seguido para seleccionar el caso objeto de estudio, aspecto que cobra una especial relevancia, en cuanto puede condicionar los objetivos planteados inicialmente e incluso llevarnos a su reformulación. Es importante recordar que la selección de los casos no debe responder a casos típicos o representativos, ya que como bien indica Stake (1983:17) *“no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros”*. Por ello este mismo autor, Stake (1983:17) 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 se aconseja que *“si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión”* (Stake, 1983: 17).

En definitiva, el procedimiento que seguimos fue determinar una serie de criterios, considerados claves, para seleccionar el caso objeto de estudio y asegurar nuestro aprendizaje.

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.

Considerar el número de alumnado inmigrante matriculado en el centro, es simplemente un dato que nos puede servir como orientación de la necesidad que presenta el centro de llevar a cabo actividades de tipo socioculturales para garantizar la integración y la convivencia entre alumnos/as de diferentes procedencias. Aspecto este esencial en la denominada Educación para la Ciudadanía.

2. Conocimiento previo del desarrollo de actividades relacionadas con nuestros objetivos.

La toma de contactos con algunos centros como fruto de un proyecto de investigación anterior, la consulta de las páginas webs y la relación con profesores, nos ha servido de guía para conocer centros en los que realmente se viene trabajando de una forma bastante interesante la competencia social y cívica, a través de distintos tipos de actividades y proyectos.

3. Accesibilidad y disponibilidad para la participación.

Otros dos aspectos esenciales son las facilidades que ofrezca el centro para acceder a él y la predisposición que muestre el profesorado a participar en nuestra investigación.

Los citados criterios nos llevan al Centro de Educación Infantil y Primaria San José Obrero, situado en la zona Norte de Sevilla y cubriendo la demanda escolar de los Barrios de Hermandades del Trabajo, El Cerezo, La Carrasca, Los Príncipes, Polígono Norte y El Vacie.

El C.E.I.P. San José Obrero alberga a un elevado número de alumnado inmigrante, procedente de más de veinte nacionalidades distintas, junto a un grupo de alumnos/as del asentamiento chabolista de “El Vacie”. Se caracteriza por la multitud de actividades, programas y proyectos que desarrolla para favorecer la convivencia y la interculturalidad, así como por su apertura al entorno y su flexibilidad. La labor que en él se realiza ha sido objeto de consideración por parte de la Administración Educativa, así en el año 2007 recibió el premio “Reconocimiento al Mérito en el ámbito educativo de Sevilla” y en 2008 el premio Andalucía sobre la Migración, en la modalidad “Fomento de la Interculturalidad” por el programa educativo “Todos iguales, todos diferentes”. Así pues, este centro educativo cumple con todos los requisitos marcados anteriormente, convirtiéndose en nuestro objeto de estudio. (Para más detalles del centro educativo ver Apéndice B).

Atendiendo a la clasificación ofrecida anteriormente, en torno a los estudios de casos, podemos afirmar que siguiendo los planteamientos de Ying (1993), nos encontramos ante un estudio de casos de carácter descriptivo y de tipo dos. Es decir, que nuestra principal pretensión es describir para comprender las realidades objeto de estudio y además que nos situamos ante un diseño de caso único ramificado. Esto es porque tomamos

un centro como objeto de investigación y dentro de él atendemos a distintas unidades de análisis.

Seleccionado el caso objeto de estudio, mostraremos a continuación la forma en la que fuimos recogiendo los datos y posteriormente el procedimiento seguido para su análisis.

Algunos de los instrumentos más destacados en la investigación cualitativa, de acuerdo con López Górriz (2003), son la entrevista en profundidad, la observación participante y el diario de campo. Si nos centramos concretamente en aquellas estrategias propias del estudio de casos, según Vázquez y Angulo (2003) debemos detenernos preferentemente en la entrevista etnográfica y la observación participante, a las que podemos añadir la recogida y análisis de documentos. De esta forma, corroboramos lo afirmado por Parrilla (1990) cuando explica que las técnicas y estrategias utilizadas en el estudio de casos educativos no son exclusivas de esta metodología, sino que:

“Proviene y se aplican, también, en otras corrientes investigadoras que comparten con el estudio de casos su interés y preocupación por las características peculiares y particulares de una situación dada, que ven en la observación sobre el terreno la posibilidad de penetrar en esa situación, que fundan su teoría en los hechos observados, y no a priori, y que entienden que la entrevista, y las descripciones hechas por los participantes para explicar su experiencia son un importante elemento exploratorio de esa situación” (Parrilla, 1990:433).

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, tras concertar una primera cita con el director. Presentado el proyecto de trabajo, el propósito del mismo, así como las estrategias a emplear, se solicita el compromiso del centro para colaborar en el desarrollo y se realiza una primera entrevista al director.

A partir de esta toma de contacto inicial se establece un calendario de visitas periódicas. Uno o dos días a la semana nos sumergimos de lleno en el centro, lo que nos permite 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. Estas visitas periódicas se convierten en claves para integrarnos entre el personal del centro y por lo tanto garantizar posteriormente la fluidez de las entrevistas y ampliar las posibilidades de seleccionar escenarios de observación.

En el gráfico nº 29 quedan recogidos los distintos instrumentos empleados para la recogida de información. Como podemos observar, 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. Detallamos a continuación la forma de proceder con cada uno de ellos.

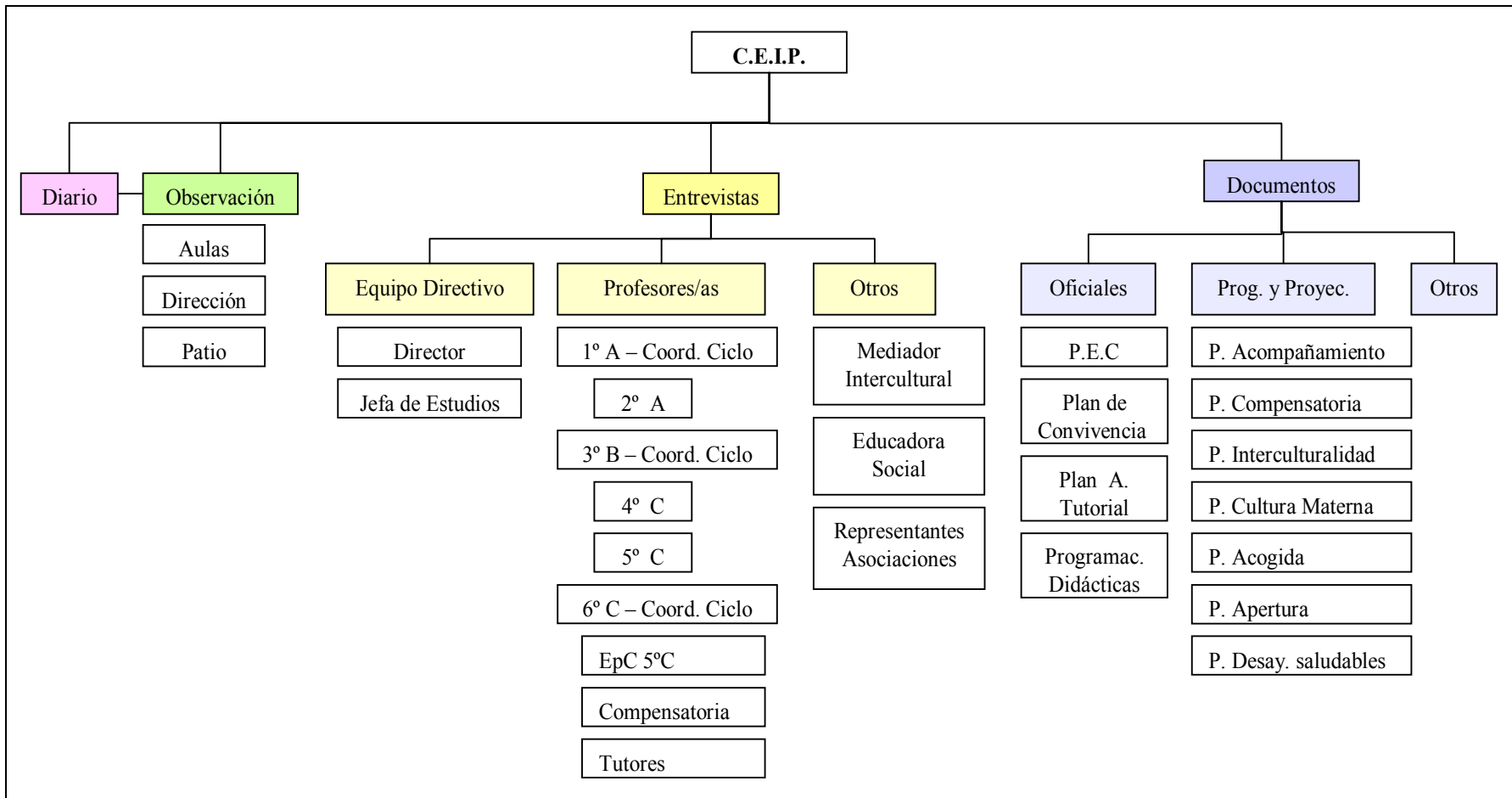


Gráfico nº 29. Instrumentos de recogida de información

a) Observación y Diario de campo

La observación es según Santos Guerra (1999:425) “*la piedra angular de los métodos de investigación cualitativa. Observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar. Lo cual exige un principio estructurador de la mirada y del pensamiento*”. Por lo tanto, de acuerdo con De Ketele (1984:21) “*Observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador y dirigido a un objeto con el fin de obtener información*”. Así pues, la observación puede ser definida como una técnica científica que nos permite recoger información sobre hechos tal y como se presentan en su contexto natural, de acuerdo a unos objetivos específicos y siguiendo un plan sistemático de actuación. La información que obtenemos es registrada por escrito y sirve de base “*para análisis que permiten establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente*” (García Llamas, 2008:228).

Son múltiples las clasificaciones que podemos encontrar de la observación, en función del elemento que tomemos como referente, pero dos de las más comunes son aquellas que se relacionan con su grado de planificación y con el nivel de implicación del observador en el contexto.

En relación con el grado de planificación, podemos distinguir entre observación sistemática y observación no sistemática. La observación será más sistemática en la medida en que reúna las siguientes condiciones:

- Utilización de procedimientos repetibles.
- Utilización de condiciones estandarizadas para observar.
- Utilización de técnicas rigurosas de observación y registro (De Ketele (1984).

Así pues, en las denominadas observaciones muy sistemáticas el observador tiene completamente estructurado y delimitada lo que debe observar y como lo va a registrar. En cambio en la observación no sistemática no existe esa planificación previa que lleva al observador a centrarse en unos elementos muy concretos, sino que este se deja llevar más por el contexto en el que se encuentra y es la toma de contacto con los sujetos que intervienen en él y las acciones que ocurren las que van guiando al observador y le ayudan a distinguir entre lo importante y lo secundario. Entre ambos extremos es posible llevar a cabo observaciones cuyo grado de planificación sea intermedio, de forma que el observador sigue un procedimiento previamente planificado pero abierto y flexible, donde los objetivos de la observación están definidos, pero no cerrados (García Llamas, 2008).

Con respecto al segundo criterio de clasificación de la observación, podemos diferenciar entre observación participante y observación no participante. Al igual que en la anterior clasificación, entre ambas existe un amplio abanico de posibilidades en función del grado de participación del

observador en el contexto. La observación participante es propia de estudios antropológicos y etnográficos, en los que el investigador-observador se integra en un determinado colectivo a fin de conocer la cultura, la lengua, en definitiva, comprender la forma de vida de sus gentes. Bajo esta perspectiva son ampliamente conocidos los trabajos realizados por Malinowski o Mead a principios del siglo XIX (Kawulich, 2005). Con el tiempo, la observación participante se hace extensiva a otros ámbitos, entre ellos el educativo caracterizándose por la inmersión del investigador en el contexto y la interacción con los sujetos objeto de estudio. Tal y como señala McKernan (2001:81) en la observación participante *“el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste”*. Por el contrario, en la observación no participante el investigador/observador no interacciona con los sujetos objeto de estudio, sino que observa desde una posición externa y sin intervenir en ningún momento sobre el contexto. Es decir *“el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción”* (McKernan, 2001:81).

La observación debe ir acompañada de un instrumento que nos permita registrar aquello que observamos; este instrumento variará en función del tipo de observación que se realice. Así pues, atendiendo a las tipologías descritas, en nuestro estudio hemos llevado a cabo observaciones con un grado medio de sistematización, puesto que acudimos al centro con la intención de dar respuesta a las cuestiones que motivaron el estudio y que han ido guiando siempre nuestras observaciones. Si bien es cierto que al inicio del estudio las observaciones eran poco sistemáticas, conforme avanzamos en el tiempo y el funcionamiento del centro nos resultaba más familiar, las observaciones adquirieron un mayor grado de sistematización, pero sin ir más allá de un pequeño guión que nos recordara los objetivos y aspectos más significativos. Con respecto al grado de participación, empleamos la observación participante, en la medida en que hemos participado de los acontecimientos, comportamientos y cultura del centro escolar. Por lo tanto, de acuerdo con Amezcua (2000:34) *“El instrumento de registro de datos propio del investigador de campo es el “cuaderno de campo”, donde se anotarán las observaciones de forma completa, precisa y detallada”*. El cuaderno o diario de campo está estrechamente asociado a la observación participante y existen distintos autores que han tratado de determinar las pautas básicas para su correcta utilización, entre ellos destacamos los trabajos de Hammersley y Atkinson (1983) o Taylor y Bogdan (1987). De cualquier forma, lo que resulta verdaderamente importante es que las anotaciones reflejen fielmente la realidad, de manera descriptiva, detallando todos los elementos que pueden aportar significado a la situación vivida (Sanmartín, 2003; Tarrés, 2004; Tójar, 2006). Pero además, el diario de campo nos permite según Hook (1985) dejar constancia de los sentimientos, actitudes y reflexiones que a raíz de lo observado invaden al investigador.

El diario de campo se convierte de este modo en un instrumento imprescindible durante nuestro proceso de investigación. En cada una de las visitas realizadas se registran los aspectos más destacados de la jornada, así como las reflexiones que ellos suscitan. Este se materializa en un cuaderno en el que vamos anotando todo aquello que consideramos clave, para posteriormente finalizada la visita realizar una lectura de lo recogido y redactar un texto completo ya como archivo de Word. Cada archivo se ha ido guardando dándole el nombre de la fecha en que se realiza la visita, en una carpeta denominada “Diario de Campo”.

En el cuadro nº 66 detallamos las fechas de las visitas realizadas durante el curso 2009/10, ya que en el transcurso del curso académico 2010/11 acudimos al centro una vez al mes para intercambiar opiniones con el director y el profesorado sobre los datos que habíamos recogido.

Meses	Días
Octubre 2009	22 y 29
Noviembre 2009	12 y 19
Diciembre 2009	11
Enero 2010	15, 22 y 29
Febrero 2010	4, 16, 17, 19 y 25
Marzo 2010	4, 12 y 19
Abril 2010	29
Mayo 2010	6 y 27
Junio 2010	4, 8, 21

Cuadro nº 66. Visitas C.E.I.P.

Como podemos observar en el cuadro nº 66 comenzamos las visitas al C.E.I.P. a finales del mes de octubre, asistiendo de forma periódica, aunque al inicio las visitas fueron más distendidas en el tiempo, desde el mes de enero se intensifica la asiduidad debido fundamentalmente a la mayor disponibilidad por parte del profesorado.

La observación y por consiguiente los registros realizados en el diario de campo es persistente y hace referencia a diferentes escenarios dentro del propio centro, porque tal y como nos indica Santos Guerra (1999) la

actividad se produce en escenarios distintos y si se observa en períodos cortos de tiempo podemos encontrarnos con comportamientos atípicos.

Conforme avanzamos en el tiempo el trato con el profesorado nos brinda la posibilidad de concertar con ellos la observación de ciertas actividades consideradas especialmente relevantes en nuestro estudio:

- Observación del aula de 2º A, con objeto de presenciar la forma de trabajo en grupo.
- Observación del aula de 5º C, durante el desarrollo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Observación del aula de 6º B, durante el desarrollo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Observación del aula de 3º durante el transcurso de una actividad de sensibilización intercultural realizada por el mediador intercultural.
- Observación del aula de Infantil de 3 años durante el desarrollo de una actividad realizada por la fundación Barenboim-Said.
- Observación de una actividad de juego realizada en el patio a cargo de la Asociación Sevilla Acoge.

b) Entrevistas

“Una entrevista es una conversación orientada con una o varias personas, en la que una es el entrevistador y la otra o las otras los entrevistados; dicho diálogo cuenta con un propósito profesional, y por tanto, se desarrolla en relación con cierto problema, asunto o cuestión específica” (Zapata, 2006:150). Por lo tanto la entrevista permite al investigador acceder a hechos a los que no sería posible acceder de otro modo, puesto que se tratan de interpretaciones y descripciones de situaciones o fenómenos realizadas desde el punto de vista del entrevistado (Yuni y Urbano, 2009).

Las entrevistas pueden ser clasificadas de múltiples formas, en función del aspecto fundamental al que atendamos, pero la manera más tradicional de clasificar las entrevistas se basa en el grado de estructuración. La estructuración hace referencia al grado de libertad de acción durante la interacción entre entrevistador y entrevistado.

Así se pueden diferenciar tres tipos de entrevistas:

- Las entrevistas estructuradas, donde el entrevistador sigue un guión o esquema preestablecido con preguntas concretas y precisas frente a las que el debe responder de manera más o menos cerrada sin demasiada libertad de respuesta (López Gorriz, 2005).

- Las entrevistas no estructuradas cuya finalidad es *“recoger datos en profundidad sobre el objeto de investigación, ayudando a que estos emerjan del informante, utilizando el investigador recursos que sean no directivos para no condicionar así la formulación del pensamiento del informante y permitir que la información surja desde su propia interiorización y reformulación”* (López Górriz, 2005:28).

- Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por la existencia de un guión previo flexible que permite variaciones tanto en la secuencia de las preguntas como en la formulación, en función del entrevistado. *“Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas”* (Blasco y Otero, 2008).

Las entrevistas realizadas a los considerados informantes claves han sido semiestructuradas, con un carácter predominantemente flexible y abierto, partiendo siempre de la presentación del entrevistador, el objetivo del estudio y cuestionando la forma en que el/ella pensaba que estaba trabajando el desarrollo de la competencia social y ciudadana. A partir de ahí se inicia un diálogo fluido, en el que se realizan diferentes preguntas que permiten al entrevistador obtener información de interés para el estudio. En algunos casos se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con un carácter más directivo, generalmente con informantes claves que ya habían sido entrevistados con anterioridad y a los que nos interesaba preguntar sobre determinadas cuestiones más concretas. Todas las entrevistas han sido grabadas para su posterior transcripción y análisis y pueden ser consultadas en el Apéndice D.

En el gráfico nº 30 se recogen los distintos informantes claves que han sido entrevistados en el C.E.I.P.

El director es, sin lugar a dudas, la persona que en este caso nos introduce en el centro y nos ofrece las mayores facilidades de acceso a los distintos escenarios. Cada visita al C.E.I.P. se inicia con la visita al director, una charla previa sobre el plan de trabajo que nos proponemos para ese día y la resolución de algunas dudas que nos han podido surgir respecto a la documentación o la información ofrecida. Así pues, las entrevistas formales realizadas al director son tres, pero verdaderamente a diario se recogen en el diario de campo diálogos de gran interés.

Con la Jefa de Estudios mantenemos una entrevista en la que aprovechamos para que nos hable de su doble rol: Jefa de Estudios y profesora de Educación para la Ciudadanía en 5º C.

Además del equipo directivo, resulta de interés entrevistar a los tutores, para lo cual decidimos concretar una entrevista con un tutor de cada uno de los niveles, procurando que coincidiera con aquellos que ocupan el

cargo de coordinadores de ciclo. De esta forma tenemos un total de 6 entrevistas (una por cada nivel), de las cuales tres son a tutores-coordinadores de ciclo. Los tutores elegidos, además de en tres casos, como se ha comentado, ser los coordinadores de ciclo, fueron aquellos que mostraron mayor disponibilidad y entusiasmo frente a nuestro estudio.

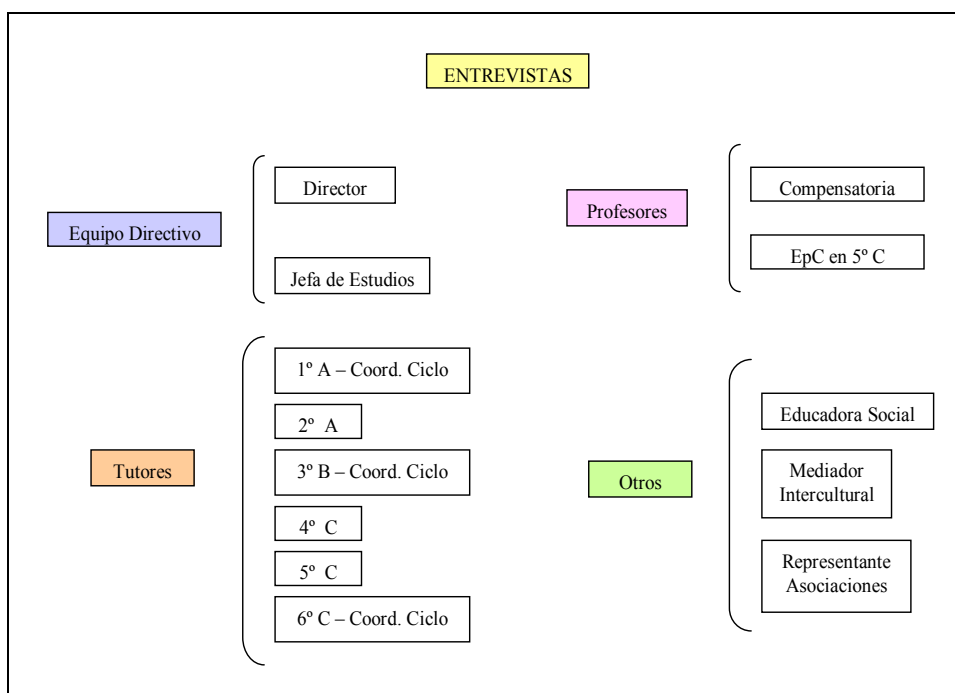


Gráfico nº 30. Entrevistas C.E.I.P.

En el centro trabajan otros profesores que no son tutores y cuya visión es importante para alcanzar los objetivos de nuestra investigación. Así pues, cuando nos referimos a profesores, estamos fijando nuestra atención en la entrevista realizada a la profesora de compensatoria, así como a la profesora que imparte Educación para la Ciudadanía en 5º C, que como ya hemos aclarado anteriormente es la Jefa de Estudios.

Finalmente, tal y como podemos observar en el gráfico nº 30 realizamos entrevistas a la Educadora Social, el Mediador Intercultural y algunos de los representantes de las distintas asociaciones que colaboran con el centro, llegando a un total de cuatro entrevistas.

c) Análisis de Documentos

De acuerdo con Tójar (2006) las técnicas documentales que suelen agruparse bajo la denominación genérica de análisis documental, se emplean principalmente para realizar un primer acercamiento a los

acontecimientos, actividades y problemas que nos esperan en el contexto objeto de estudio. Así pues, son importantes *“para conocer los nombres, los papeles, los cargos de las personas a quienes se les va a pedir colaboración”* al tiempo que *“constituyen un útil recurso de información sobre las actividades y procesos llevados a cabo en el contexto social de investigación, y pueden generar ideas para la preparación de entrevistas y de observaciones. En sí mismos tienen además un valor añadido, pues pueden contener información que actualmente no está disponible, fenómenos y situaciones que ya no se pueden observar o valoraciones y apuntes de informantes que desaparecieron”* (Tójar, 2006:240-241).

Sandoval (1996:138) insiste en la utilidad de los documentos al considerarlos *“una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito”*. Además, ofrece una interesante propuesta para el desarrollo del análisis documental en cinco etapas:

1. Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. Clasificación de los documentos identificados.
3. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis.
5. Lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión.

Este proceso puede continuar según Tójar (2006) con el análisis de contenido.

En nuestro estudio, la página Web del centro nos había permitido acceder a algunos de sus documentos de carácter oficial, así como a algunos correspondientes a los planes y programas que en él se desarrollan. Sin duda esta primera toma de contacto nos sirvió para ir conociendo el contexto y sus prioridades educativas. Posteriormente, con el inicio de nuestras visitas, fuimos rescatando todos los documentos posibles, que están reflejados en el gráfico nº 31. El director y la jefa de estudios son las personas que nos dan la mayoría de ellos, junto al profesorado que nos ofrece la oportunidad de hacernos con documentos elaborados por ellos mismos.

Las fases señaladas por Sandoval (1996) son las seguidas en nuestro estudio, destacando el importante papel que desempeña el análisis de los documentos para la realización de las entrevistas y las observaciones, puesto que de ellos extraemos gran información sobre el funcionamiento y organización del centro.

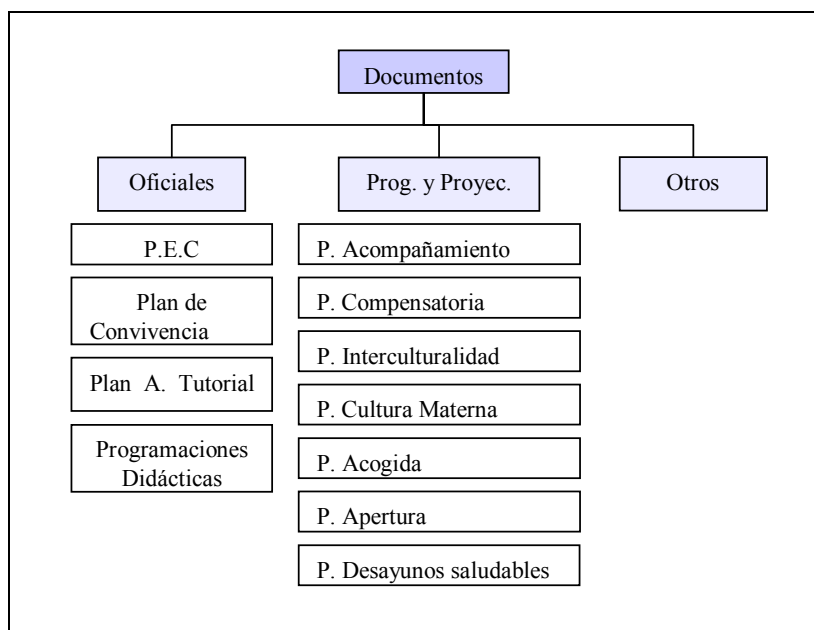


Gráfico nº 31. Documentos C.E.I.P.

Además de los documentos oficiales y de los planes y programas desarrollados en el centro, fruto de las entrevistas, las observaciones y el diálogo continuo con el personal del centro, contamos con una serie de documentos que podríamos considerar de carácter secundario y que responden en el gráfico nº 31 a la denominación “Otros”. Entre ellos encontramos:

- Normas de convivencia presentes en algunas aulas.
- Programa de habilidades sociales que desarrolla la clase de 2º A.
- Modelo del compromiso de convivencia.
- Catálogo de conductas contrarias a las normas de convivencia.
- Documento donde se notifica a las familias las faltas graves.
- Orientaciones dadas a los padres por una de las tutoras entrevistadas, relacionadas con pautas de comportamiento.
- Modelo del carnet de trabajo y comportamiento de la clase de 4º C.
- Ejemplo del texto empleado en la actividad de sensibilización intercultural.
- Memoria del curso anterior realizada por el grupo de trabajo sobre las competencias básicas.

Todos estos documentos pueden ser consultados en el Apéndice C.

La información recogida a través de los instrumentos descritos, iba siendo ordenada de manera que pudiéramos conocer los datos obtenidos en cada una de ellas. Para esto creamos en nuestro ordenador diversas carpetas, una para cada uno de los instrumentos, situando dentro de ellas los archivos correspondientes. Procedimos a las transcripciones de las entrevistas y a la transformación de todos los documentos a formato Word, con objeto de poder posteriormente introducirlos en el programa informático que emplearíamos para el análisis. Con todo el material en formato homogéneo y organizado nos dispusimos a iniciar 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, 2006:311).

Así pues, según Gómez Mendoza (2000), se pueden distinguir cuatro etapas técnicas generales en el análisis de contenido:

1. Análisis previo o lectura de documentos. Lectura detenida y repetida de los documentos a estudiar.
2. Preparación del material. Desglose del material en unidades de significación, posteriormente clasificadas en categorías.
3. Selección de la unidad de análisis. Definición de las categorías que permitirán extraer la información pertinente.
4. Explotación de los resultados. Codificación del material en función de las decisiones tomadas previamente.

Siguiendo estas cuatro etapas, en un primer momento realizamos diversas lecturas de los materiales, reflexionando y revisando tanto los objetivos de nuestro estudio como la literatura sobre la temática que nos ocupa, lo que nos llevó a introducirnos en la segunda fase e ir desglosando las unidades de significado. Es así como fuimos determinando los aspectos didácticos y organizativos que se daban en el centro y que están vinculados con el desarrollo de la competencia social. En una fase posterior, procedimos a la definición del sistema categorial bajo el cual codificaríamos los datos para responder a los objetivos de nuestro estudio.

Tal y como señalan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) categorizar y codificar no son conceptos sinónimos, sino que por el contrario señalan dos fases consecutivas dentro del proceso de análisis cualitativo. El establecimiento de categorías hace referencia a la segmentación del texto en unidades de significado que responde a un mismo tópico. Por lo tanto, podemos decir siguiendo a Albert (2007:184) que *“las categorías son como cajones conceptuales donde vamos a almacenar nuestra información”*. Esto nos permite transformar el conjunto de textos en categorías que nos facilitan y sistematizan el proceso de interpretación posterior.

Cuando hacemos referencia a la codificación aludimos al proceso por el cual asignamos a cada categoría un código, una clave que nos facilita en

pocas palabras o números señalar los fragmentos que pertenecen a cada categoría.

Aclarada esta diferencia, cabe destacar que existen distintos modos para desarrollar el proceso de categorización. Osses y otros (2006) distinguen entre tres procesos diferentes: deductivo, inductivo y deductivo-inductivo. En el primero, el punto de partida se sitúa en la teoría, es decir la elaboración de las categorías surge del marco teórico, que nos permite delimitar conceptualmente los elementos esenciales de nuestro estudio. En el segundo, se parte de los datos recogidos y a partir de ellos se extraen las diversas categorías, pertinentes al objeto de investigación. En el tercer proceso que es posible seguir, se parte de un marco teórico para definir las macrocategorías o metacategorías y, posteriormente, se procede a la elaboración de listas de rasgos extraídos a partir de los registros que se realizan en el contexto natural.

Albert (2007:184) hace referencia a estas diversas opciones descritas cuando dice: *“las categorías pueden surgir de los datos o ser impuestas por el investigador, pero siempre tienen que estar relacionadas con los datos”*. Y señala un aspecto esencial que debemos considerar: la estrecha relación que de cualquier forma debe existir entre datos y categorías.

En nuestro caso el proceso seguido para definir el sistema categorial es diverso, ya que para delimitar las metacategorías y categorías de nuestro sistema empleamos en un caso el proceso deductivo y en otros el deductivo-inductivo. Explicaremos más detenidamente como llegamos a configurar nuestro sistema categorial, atendiendo a las tres metacategorías que lo componen.

La competencia social y cívica, tras el estudio delphi quedó delimitada como un conjunto de elementos que responden a una determinada estructura, por lo que consideramos de gran interés para nuestro estudio utilizar ese conjunto de elementos como una de las metacategorías para el análisis. Esto nos permitía comprobar qué conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos propios de la competencia social y cívica aparecían en el centro educativo objeto de estudio y por lo tanto profundizar en el conocimiento de esta competencia. De esta forma, la primera de las metacategorías de nuestro sistema son los elementos de la competencia social y cívica, por lo que se trata de una metacategoría de carácter deductivo, ya que ha sido determinada y definida desde la teoría y el estudio delphi, para aplicarla a los documentos objeto de estudio.

Analizar los procesos didácticos que responden al desarrollo de la competencia social y cívica era otro de nuestros objetivos de investigación, en respuesta al cual, determinamos una metacategoría denominada aspectos didácticos fruto de un proceso deductivo-inductivo. La revisión de la literatura nos lleva a comprender que el desarrollo de la competencia social y cívica en las escuela precisa del empleo de metodología que ayude a hacer del aula una comunidad democrática, así autores como Bolívar (2008),

Escámez y Gil (2002), Bisquerra (2008), Satiesteban (2009), López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008), Morillas (2006) entre otros, insisten en la necesidad de potenciar el diálogo, el trabajo en grupo, la asamblea, la participación en clase, la relación de lo aprendido con la realidad, la interacción entre compañeros, el juego, etc. Todos ellos coinciden en que la competencia social y cívica precisa de estrategias didácticas que faciliten a los alumnos/as ser parte activa de su proceso de aprendizaje, relacionarse con los demás y practicar lo aprendido.

La tercera metacategoría de nuestro sistema se centra en dar respuesta a otro de nuestros objetivos de investigación: describir los procesos organizativos y relacionales que favorecen o dificultan el progreso de la competencia social y cívica. Al igual que la metacategoría anterior, el proceso seguido para su delimitación es de tipo deductivo-inductivo, lo que nos lleva continuamente de la literatura a la práctica del centro y viceversa. De acuerdo con numerosos autores (Calvo de Mora, 2004; Delval, 2006; Bolívar, 2007 y 2008; Bisquerra, 2008, Mayordomo, 2008; Cifuentes, 2008; Moreno y Luengo, 2007) el desarrollo de la competencia social y cívica precisa de una organización del centro acorde con los principios y valores democráticos, una organización que permita a los alumnos/as tomar decisiones y asumir responsabilidades en la gestión diaria de su aula y del centro en su conjunto. Por eso es preciso que las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa se caractericen por la comunicación y la cooperación, logrando trabajar de forma conjunta para la consecución de objetivos compartidos. El centro educativo debe ser un espacio en el que los alumnos/as vivencien los valores y procesos democráticos.

De esta forma, configuramos un sistema categorial constituido por tres metacategorías reflejadas en el cuadro nº 67. Cada una de estas metacategorías está compuesta por un determinado número de categorías, subcategorías y elementos en uno de los casos.

Siguiendo los consejos de Albert (2007) decidimos añadir dentro de cada metacategoría la categoría de varios u otros, puesto que esta acción nos da la oportunidad de localizar información relativa a datos de interés para nuestro estudio que en un primer momento no consideramos adecuados incluir en ninguna de las categorías definidas. En este caso en particular estaríamos desarrollando un proceso inductivo cuyo objetivo principal es aportar elementos de la competencia social y cívica, aspectos didácticos o procesos organizativos y relacionales localizados en la información recogida desde la práctica que en un primer momento pudieran pasar desapercibidos.

METACATEGORÍA	DELIMITACIÓN
Elementos de la Competencia Social y Cívica	Las categorías, subcategorías y elementos incluidos en ella hacen referencia 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.

Cuadro nº 67. Descripción de Metacategorías

En los cuadros nº 68, nº 69 y nº 70 mostramos cada una de las categorías, subcategorías y elementos que componen nuestro sistema, así como el código asignado para el análisis. En el Anexo I podemos encontrar una definición de cada uno de estos elementos que integran el sistema categorial y un ejemplo ilustrativo del significado en el estudio.

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA			
Categoría	Elemento	Código	
CONOCIMIENTOS	Política y Justicia	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	CP1
		Estado de derecho: poderes y su administración	CP2
		Elementos claves del sistema político: gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	CP3
		Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	CP4
		Vida política	CP5
		Valores democráticos: libertad, igualdad, justicia y solidaridad	CP6
		Derechos y libertades: constitución, estatutos	CP7
		Derechos humanos	CP8
		Sistema judicial	CP9
		Normas de vida colectiva: legislación	CP10
		Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	CP11
	Social	El individuo: identidad personal	CS12
		Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	CS13
		Derechos y deberes sociales	CS14
		La función y el trabajo de los grupos de voluntarios	CS15
		Organizaciones internacionales	CS16
		Migraciones	CS17
		Participación social	CS18
		La violencia como obstáculo para la convivencia	CS19
		El marco social europeo, nacional y local	CS20
	Cultural	La historia y el patrimonio cultural	CC21
		Multiculturalidad	CC22
		Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial	CC23
		El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	CC24
		Temas de actualidad: medioambiente, recursos naturales, energía nuclear, genética...	CC25
	Económica	Bienestar social	CE26
		Producción y consumo de bienes y servicios	CE27
		El trabajo: organización, frutos y distribución	CE28
		Sindicatos y organizaciones empresariales	CE29
		El funcionamiento de la economía	CE30

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA		
Categoría	Elemento	Código
DESTREZAS	Argumentar, debatir	D1
	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	D2
	Evaluar una opinión o decisión, adoptar o defender una opinión.	D3
	Distinguir una declaración de derechos de una opinión	D4
	Analizar críticamente la sociedad	D5
	Resolver de forma pacífica los conflictos	D6
	Examinar la información de forma crítica	D7
	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.)	D8
	Anticiparse para ver y resolver problemas a largo plazo	D9
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral y/o escrita tus ideas)	D10
	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	D11
	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	D12
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	D13
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	D14
	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia	D15
	Escuchar y ponerse en el lugar del otro	D16
	Conciencia y autonomía emocional	D17
ACTITUDES	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	A1
	Participar en la sociedad, en la política...	A2
	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública	A3
	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas	A4
	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	A5
	Adoptar una actitud positiva ante la vida	A6
	Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar	A7
	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos	A8
	Vinculación a la comunidad	A9

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA		
Categoría	Elemento	Código
VALORES	Aceptación del estado de derechos	V1
	Defensa de los principios de justicia social	V2
	Solidaridad	V3
	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos	V4
	Respeto de sí y de los demás	V5
	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	V6
	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios	V7
	Tolerancia	V8
	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)	V9
	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo	V10
	Capacidad de escuchar	V11
	Importancia de la democracia	V12
	Necesidad de conservar el medioambiente	V13
	La paz	V14
	Responsabilidad	V15
	Importancia de la práctica del altruismo	V16
	Defensa de la inclusión frente a la segregación	V17
	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el estado de derecho	V18
	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad	V19
COMPORTAMIENTOS	Iniciativa	C1
	Asumir responsabilidades en la sociedad	C2
	Participar activamente en la política comunitaria	C3
	Participar activamente en la comunidad	C4
	Participar activamente en la sociedad civil	C5
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	C6
	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia	C7
	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	C8
	Participar en debates públicos	C9
	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	C10
	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación	C11
	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	C12
	Ponerse en el lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	C13
	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario	C14

Cuadro nº 68. Metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS		
Categoría		Código
ASAMBLEA		ASA
AYUDA ENTRE COMPAÑEROS		AYU
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN		BSI
DEBATE		DEB
DIÁLOGO		DIA
ELABORACIÓN DE MATERIAL PARA CLASE		ELM
HÁBITOS/RUTINAS		HAB
JUEGO		JUE
LIBRO DE TEXTO		LIB
MATERIAL ELABORADO POR EL PROFESORADO		MAT
PARTICIPACIÓN		PAR
RELACIÓN CON LA REALIDAD		REA
REFUERZO POSITIVO		REF
SALIDAS		SAL
TRABAJO EN GRUPO		TRG
EVALUACIÓN	Observación de actitudes, comportamientos y destrezas	EOB
	Examen escrito	EEX

Cuadro nº 69. Metacategoría “Aspectos didácticos”

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES		
	Categoría	Código
CONVIVENCIA	Normas de convivencia	CN
	Resolución de conflictos	CR
	Sanciones	CS
RELACIONES	Profesor/a –alumno/a	P-A
	Profesor/a –profesor/a	P-P
	Profesor/a –familia	P-F
	Profesor/a –otros agentes	P-O
	Alumno/a –alumno/a	A-A
	Alumno/a –otros agentes	A-O
	Familia –otros agentes	F-O
	Otros agentes-Otros agentes	O-O
	Director-centro	D-C
	Director-entorno	D-E
	Centro-entorno	C-E
CARÁCTER DE LAS RELACIONES	Cordialidad	COR
	Comunicación	COM
	Toma de decisiones	TOM
	Coordinación	COOR
AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO		AGA
REPRESENTANTES O RESPONSABLES DE GRUPOS/DELEGADOS		RGD
IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO EN VALORES Y NORMAS		IDEN
COMPROMISO CON EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO		CPEC
PARTICIPACIÓN EN PROYECTO A NIVEL DE CENTRO		PROC
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO		COOP

Cuadro nº 70. Matacategoría “Procesos Organizativos y Relacionales”

Delimitadas las metacategorías, el proceso seguido consistió en fragmentar los datos en segmentos textuales, generalmente frases o párrafos, en los que se hiciera alusión a algunas de las categorías, subcategorías o elementos, aunque no aparecieran de modo literal. A cada uno de ellos se le asignaba el código correspondiente.

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

Hasta la década de los ochenta la investigación cualitativa no comienza a beneficiarse de herramientas informáticas para facilitar y agilizar el trabajo del investigador. Y es precisamente a finales de esta década cuando surgen las primeras versiones de programas como el que

empleamos en nuestro estudio. Con el tiempo este tipo de herramientas ha ido evolucionando en su diseño y extendiéndose en el ámbito de la investigación cualitativa.

“Hoy en día la oferta de este tipo de programas, conocidos con el nombre genérico de CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), es amplia, ofreciendo prácticamente todos ellos las suficientes herramientas para facilitar el trabajo del analista” (Muñoz Justicia, 2005:1).

De este modo entendemos el uso del programa ATLAS.ti como una herramienta facilitadora de nuestro trabajo, pero bajo ningún concepto como un posible sustituto de nuestra labor.

“ATLAS.ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales.

Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias...” (Muñoz Justicia, 2005:2).

El programa ATLAS.ti trabaja creando unidades hermeneúticas, en las que quedan recogidos el siguiente conjunto de elementos:

- Documentos primarios: *son la base del análisis, es decir, los “datos brutos”* (Muñoz Justicia, 2005:4). En nuestro caso estos documentos primarios serían el conjunto de los 46 proyectos de innovación e investigación educativa.
- Citas: *“son fragmentos de los Documentos Primarios que tienen algún significado, es decir, son los segmentos significativos de los Documentos Primarios”* (Muñoz Justicia, 2005:5).
- Códigos: *“suelen ser (aunque no necesariamente) la unidad básica de análisis”* (Muñoz Justicia, 2005:5). En nuestro estudio los códigos responden a las categorías, subcategorías o elementos (según sea el nivel más bajo de concreción) que habían sido definidas previamente.
- Familias: podríamos definir las familias como agrupaciones de códigos o documentos según determinados criterios. La creación de familias de documentos en nuestro estudio facilita la lectura e interpretación de los resultados según las fuentes de información.

- **Networks:** *“Permiten representar información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos”* (Muñoz Justicia, 2005:5). Este elemento es de gran utilidad para clarificar la información que ha sido codificada y el modo en que quedan relacionadas las diversas categorías. Es una herramienta propia de la última fase del análisis en el que se trata de visualizar claramente los resultados que se están consiguiendo.
- **Anotaciones:** Otro de los elementos existentes son las anotaciones, comentarios propios de la reflexión que suscita la lectura de los documentos.

Siguiendo los elementos descritos, y la forma en que el programa los relaciona y estructura, nuestro estudio da lugar a la creación de una unidad hermeneútica, constituida por treinta y ocho documentos primarios, ciento treinta y dos códigos, tres familias de documentos primarios y otras tres familias de códigos.

Concluido el proceso de codificación, da comienzo la fase de lectura y posterior interpretación de los resultados obtenidos, a la luz de las consideraciones teóricas que nos han servido de fundamentación. En el capítulo siete ofrecemos los resultados alcanzados y tras una primera visión general de los mismos realizamos una presentación en tres fases: la primera donde podemos encontrar resultados atendiendo a la fuente de información de la que proceden, la segunda donde ofrecemos los resultados por metacategorías, haciendo una lectura más profunda de los datos, con objeto de definir posibles relaciones entre las categorías, subcategorías o elementos de cada metacategoría; y la tercera en la que planteamos una visión global de los resultados obtenidos, tratando de identificar el planteamiento general del centro educativo frente a la educación para la ciudadanía. Finalmente, la elaboración de conclusiones e implicaciones fruto de la reflexión sobre los resultados obtenidos, cierran este proceso de investigación, fase a la que dedicamos los capítulos ocho y nueve de nuestro estudio.

A decorative banner with a mosaic background. The mosaic consists of irregular, multi-sided shapes in various colors: shades of blue, yellow, red, and pink. The text "IV PARTE:" is positioned above "RESULTADOS", both in a bold, black, serif font. The banner is centered on the page.

IV PARTE:
RESULTADOS

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

Mostramos en este capítulo los resultados fruto del análisis de la información recogida. Puesto que en nuestra investigación es posible diferenciar dos partes esenciales: estudio delphi y estudio de caso, los resultados han sido organizados atendiendo a ambas partes.

El primero de los apartados de este capítulo nos acerca al proceso mediante el cual logramos delimitar los elementos de la competencia social y cívica. Así pues, en él ofrecemos los resultados de cada una de las dos fases en las que se divide el estudio delphi, detallando las valoraciones que los expertos asignaban a los diferentes elementos hasta llegar a la versión final. A través de tablas y gráficos será posible visualizar la información y comprender los resultados y decisiones adoptadas al respecto.

El segundo apartado se centra en el estudio de caso, tras realizar un primer acercamiento general de los datos, presentaremos los resultados atendiendo a los tres grandes ejes sobre los que giran los objetivos de nuestro estudio: elementos de la competencia social y cívica, aspectos didácticos que facilitan el desarrollo de la citada competencia y procesos organizativos y relacionales que permiten que el centro educativo se convierta en un espacio donde vivir la ciudadanía. De esta forma, después una descripción de los resultados atendiendo a las fuentes de información empleadas: documentos, diario, observaciones y entrevistas, iniciamos una etapa de profundización que nos permitirá conocer y comprender la manera en la que estos tres aspectos se tratan en el centro objeto de estudio.

7.1. RESULTADOS ESTUDIO DELPHI

En una primera fase de nuestra investigación realizamos un estudio delphi para determinar la estructura y los elementos de la competencia social y cívica. Tal y como explicamos en el capítulo anterior, el estudio delphi se dividió en dos fases, atendiendo a los expertos implicados. En la primera de ellas, que podríamos considerar fase preliminar, solicitamos la participación del profesorado que formaba parte del equipo de investigación del proyecto “Los centros educativos y la educación para la ciudadanía”, en dos rondas. La estructura de los elementos en esta primera fase preliminar del estudio fruto de la revisión de literatura especializada (Marco, 2002; O’ Shea, 2003; Diario de la U. E., 2006; L.O.E., 2006; Marina y Bernabeu, 2007 y Bisquerra, 2008), responde a: conocimientos, habilidades/capacidades y actitudes. Como podemos apreciar en la tabla nº 1 el número de elementos incluidos en cada una de estas dimensiones se amplía en la segunda ronda, donde el total llega a superar los cien.

DIMENSIONES COMPETENCIA FASE 1	v.1.1.		v.1.2.	
CONOCIMIENTOS	42	87	48	108
HABILIDADES	23		30	
ACTITUDES	22		30	

Tabla nº 1. Dimensiones competencia social y cívica versiones 1.1. y 1.2.

El incremento de elementos es debido a las aportaciones realizadas por los expertos participantes, quienes al valorar la primera versión (v.1.1.) proponen la incorporación de un total de diez conocimientos, nueve habilidades y once actitudes, al mismo tiempo que plantean la necesidad de eliminar cuatro conocimientos, dos habilidades y tres actitudes. A continuación, mostramos el listado completo de ambas versiones, ofreciendo junto a cada elemento la media aritmética de las puntuaciones otorgadas por los expertos participantes en cada una de las dos rondas, así como la diferencia entre ambas. Comenzaremos con los conocimientos (tabla nº 2).

CONOCIMIENTOS		v 1.1	v 1.2	Dif
C-1	Códigos de conducta	4,8	4,8	=
C-2	Usos generalmente aceptados en las distintas sociedades	2,6	2,7	+ 0.1
C-3	Conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo	4,0	4,1	+ 0.1
C-4	Conceptos básicos de igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres	4,3	4,7	+0.4
C-5	Sociedad y cultura	2,6	3,6	+ 1.0
C-6	Dimensión multicultural	3,4	3,7	+ 0.3
C-7	Dimensión socioeconómica	2,2		
C-8	Identidad nacional	3,6	3,7	+ 0.1
C-9	Identidad europea	3,6	3,8	+ 0.2
C-10	Desarrollo socioeconómico	3,0	3,6	+0.6
C-11	Comunicación intercultural	4,0	4,6	+ 0.6
C-12	Diversidad de valores	5,0	4,8	- 0.2
C-13	Democracia	4,4	4,9	+ 0.5
C-14	Justicia	5,0	5,0	=
C-15	Igualdad	5,0	4,9	- 0.1
C-16	Ciudadanía	4,5	5,0	+ 0.5
C-17	Derechos civiles	4,3	4,8	+ 0.5
C-18	Carta de los Derechos Fundamentales de le UE	4,4	4,6	+ 0.2
C-19	Declaraciones internacionales y su aplicación por instituciones (local, regional, nacional, europea e internacional)	4,0	3,8	- 0.2
C-20	Acontecimientos contemporáneos	2,8		
C-21	Acontecimientos más destacados de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial	3,8	3,8	=
C-22	Objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos	4,0	4,3	+ 0.3
C-23	La integración europea	4,0	4,2	+0.2
C-24	Las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores	3,8	4,3	+ 0.5
C-25	Diversidad e identidades culturales de Europa	4,4	4,3	- 0.1
C-26	Derechos y deberes. Los Derechos Humanos.	5,0	5,0	=
C-27	Los fundamentos del sistema político. La Constitución.	4,2	4,4	+0.2
C-28	Los roles de un ciudadano en democracia	3,4	4,2	+ 0.8
C-29	Sostenibilidad	3,6	3,9	+ 0.3
C-30	Globalización	3,6	4,2	+ 0.6
C-31	Comunidad	4,2	4,8	+ 0.6
C-32	Dignidad	4,6	4,8	+ 0.2
C-33	Equidad	4,5		
C-34	Justicia	4,5		
C-35	Libertad	4,6	4,8	+ 0.2

CONOCIMIENTOS		v 1.1	v 1.2	Dif
C-36	Alteridad	4,2	4,6	+ 0.4
C-37	Empatía	4,5	4,6	+ 0.1
C-38	Tolerancia	4,5	4,9	+0.4
C-39	Inclusión	4,6	4,7	+ 0.1
C-40	Mediación	4,6	4,4	- 0.2
C-41	Seguridad vial	2,5	3,0	+ 0.5
C-42	Relaciones afectivo-sexuales	2,0	2,3	+ 0.3
C-43	Cohesión social		4,3	
C-44	Identidad personal		4,2	
C-45	Relaciones interpersonales		4,0	
C-46	Individuo y sociedad: Organización política de la sociedad		3,9	
C-47	Libertad y responsabilidad		4,5	
C-48	Igualdad y justicia		3,6	
C-49	Solidaridad		4,7	
C-50	Valores cívicos		3,8	
C-51	Participación		4,4	
C-52	Municipio/ciudad saludable		4,0	

Tabla nº 2. Conocimientos versiones 1.1. y 1.2.

En la tabla nº 2 los conocimientos que solo tienen puntuación en la versión 1.1., son aquellos que atendiendo a las propuestas planteadas se eliminaron, y por lo tanto no fueron sometidos a valoración en la versión 1.2. En la mayoría de los casos la eliminación se proponía porque se consideraban conocimientos ya incluidos en otros de los que aparecían en el listado. También podemos encontrarnos con la situación contraria, es decir, conocimientos que no tienen puntuación en la versión 1.1. y sí en la 1.2. Todos ellos son los que proponen los expertos al realizar la primera ronda y puesto que en algunas ocasiones llegan a repetirse (entre los expertos) y son considerados acordes con la competencia se incluyen para su valoración en la versión 1.2.

La última columna de la tabla nº 2 indica la diferencia entre las puntuaciones de ambas versiones. Como podemos apreciar en la mayoría de las ocasiones es positiva y oscila entre 0,1 y 1,0, lo que nos indica que en general los conocimientos han sido valorados con puntuaciones más elevadas en la segunda ronda. Solo en cuatro ocasiones esta diferencia es negativa, pero escasamente significativa, puesto que oscila entre 0,1 y 0,2. Cuatro son también los conocimientos que en ambas rondas mantienen la misma puntuación.

Un aspecto que resulta altamente significativo es la elevada puntuación otorgada en ambas rondas a la mayoría de los conocimientos. En la tabla nº 3 y el gráfico nº 32 quedan recogidos los datos que demuestran

como los conocimientos valorados con puntuaciones entre cuatro y cinco, suponen un porcentaje aproximado al 65% en la versión 1.1. y superior al 70% en la versión 1.2. Además, las puntuaciones más bajas, son generalmente superiores a dos y se corresponden con conocimientos que rondan el 14% en la versión 1.1. y el 4% en la versión 1.2.

Puntuaciones Conocimientos	v.1.1.		v.1.2.	
	f	%	f	%
Puntuación $\geq 2 \leq 2,9$	6	14,3	2	4,2
Puntuación $\geq 3 \leq 3,9$	9	21,4	12	25
Puntuación $\geq 4 \leq 5$	27	64,3	34	70,8

Tabla nº 3. Puntuaciones de los conocimientos versiones 1.1. y 1.2.

Para la comprensión de la tabla nº 3 y del gráfico nº 32 conviene aclarar dos aspectos:

1. Los porcentajes han sido calculados atendiendo al total de conocimientos de cada una de las versiones (42 en la versión 1.1. y 48 en la versión 1.2.).
2. El círculo interior del gráfico nº 32 se corresponde con los datos de la versión 1.1. y el exterior con la versión 1.2.

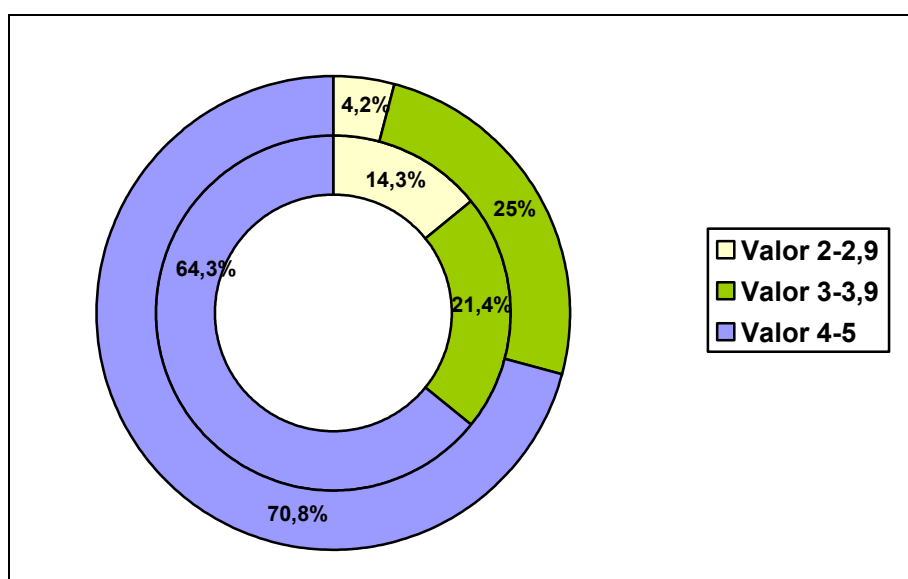


Gráfico nº 32. Porcentajes de conocimientos por puntuaciones versiones 1.1. y 1.2.

Las habilidades/capacidades quedan recogidas en la tabla nº 4 donde, al igual que en el caso de los conocimientos, podemos observar las puntuaciones resultantes de la media aritmética calculada para el conjunto de los expertos por cada habilidad/capacidad en ambas versiones.

Siguiendo el mismo procedimiento explicado en los conocimientos, en la tabla nº 4 nos encontramos con habilidades que solo presentan puntuación en la versión 1.1., puesto que a propuesta de los expertos participantes fueron eliminadas, mientras que otras sin embargo solo tienen puntuaciones en la versión 1.2., ya que fueron propuestas para su incorporación por los expertos. En esta ocasión dos son las habilidades eliminadas (H-15 y H-16) tras la primera ronda del delphi y nueve incluidas para su valoración en la segunda ronda (de H-23 a H-32).

En la última columna de la tabla nº 4 reflejamos la diferencia de puntuación otorgada en ambas rondas. De nuevo, las diferencias suelen ser positivas en su mayoría, con valores que oscilan entre el 0,1 y el 0,8, sin embargo, encontramos en esta ocasión un significativo número de habilidades cuya diferencia es negativa, a pesar de no superar el 0,2 en ningún caso y tan solo dos habilidades mantienen la misma puntuación en ambas rondas.

HABILIDADES/CAPACIDADES		v 1.1	v 1.2	Dif.
H-1	Comunicarse de manera constructiva	4,6	4,8	+ 0,2
H-2	Debatir, expresando y comprendiendo puntos de vista diferentes	5,0	4,9	- 0,1
H-3	Negociar sabiendo inspirar confianza	4,4	4,2	- 0,2
H-4	Gestionar el estrés y la frustración	3,7	3,9	+ 0,2
H-5	Distinguir la esfera profesional y la privada	4,0	4,1	+0,1
H-6	Interactuar eficazmente en el ámbito público	4,3	4,2	- 0,1
H-7	Reflexión crítica y creativa	4,8	4,8	=
H-8	Participación constructiva en las actividades de la comunidad/vecindario	4,5	4,4	- 0,1
H-9	Toma de decisiones de forma autónoma	4,8	4,7	- 0,1
H-10	Solucionar los conflictos de forma pacífica	4,6	4,9	+ 0,3
H-11	Autorregulación: control de los impulsos, organización y utilización	4,5	4,8	+ 0,3
H-12	Asumir las responsabilidades (personales, sociales y políticas) de un ciudadano	4,5	4,9	+ 0,4
H-13	Ser un miembro autónomo en la sociedad	4,3	4,8	+ 0,5
H-14	Promover el funcionamiento saludable de la democracia constitucional.	4,0	4,8	+ 0,8
H-15	Consumo responsable	3,3		
H-16	Cohesión social	3,8		
H-17	Aprendizaje permanente	3,8	3,8	=
H-18	Establecimiento y seguimiento de normas	3,8	4,0	+ 0,2
H-19	Asumir y actuar de acuerdo a los valores democráticos	4,0	4,7	+0,7
H-20	Comportamiento respetuoso con la conservación del medio ambiente, el patrimonio natural y cultural y el desarrollo sostenible.	4,0	4,6	+0,6
H-21	Desarrollo de hábitos de vida saludables	3,5	3,9	+0,4
H-22	Identificar, cuidar y apreciar los bienes y servicios públicos	4,0	4,3	+ 0,3
H-23	Comportamientos acorde con las normas de seguridad vial	3,3	3,2	- 0,1
H-24	Utilizar la creatividad para resolver problemas		3,8	
H-25	Escucha atenta		4,0	
H-26	Empatía		4,6	
H-27	Dar y ofrecer ayuda		4,1	
H-28	Asertividad		4,3	
H-29	Identificar prejuicios, estereotipos, conductas discriminatorias		4,1	
H-30	Informarse		3,7	
H-31	Reconocer los derechos de los otros		4,3	
H-32	Perspectiva: Distanciarse de las situaciones para verlas desde otros puntos de vista.		4,1	

Tabla nº 4. Habilidades/Capacidades versiones 1.1. y 1.2.

Debemos mencionar que las puntuaciones otorgadas a las habilidades en ningún caso se sitúan por debajo de 3, señal de la importancia que los expertos le atribuyen en el conjunto de los elementos de la competencia social y cívica. Ofrecemos en la tabla nº 5 y el gráfico nº 33 el porcentaje de habilidades que en ambas versiones obtienen una puntuación entre 3 y 3,9 frente a las que logran entre 4 y 5. Los porcentajes han sido calculados en función del número total de habilidades/capacidades en cada una de las versiones (23 en la versión 1.1. y 30 en la versión 1.2.).

Puntuaciones Habilidades	v.1.1.		v.1.2.	
	f	%	f	%
Puntuación $\geq 3 \leq 3,9$	7	30,4	6	20
Puntuación $\geq 4 \leq 5$	16	69,6	24	80

Tabla nº 5. Puntuaciones de las habilidades versiones 1.1. y 1.2.

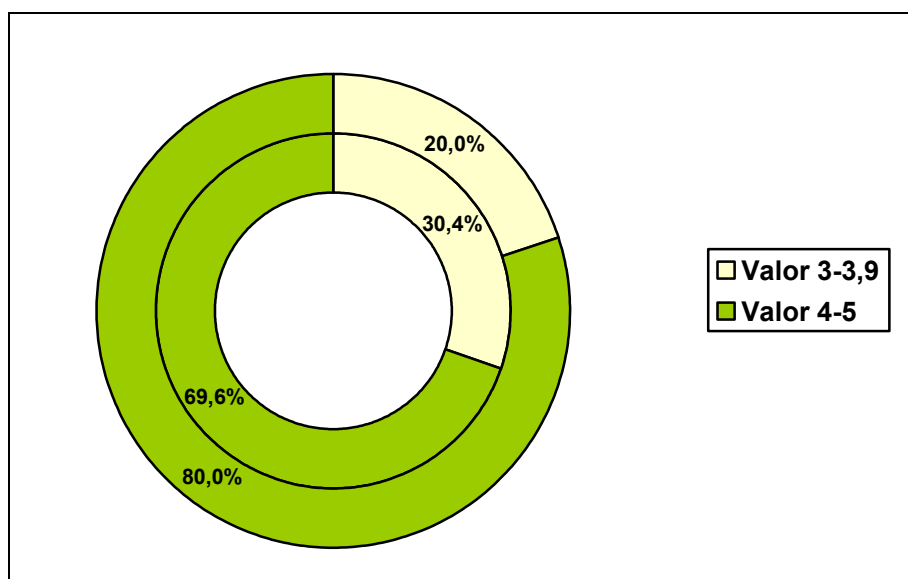


Gráfico nº 33. Porcentajes de habilidades por puntuaciones versiones 1.1. y 1.2.

El círculo interior del gráfico nº 33 representa los datos de la versión 1.1. y el exterior con la versión 1.2., ayudándonos a visualizar el incremento de habilidades que se sitúan en la segunda ronda con una puntuación entre 4 y 5.

Las actitudes constituyen la última de las dimensiones que componen la competencia social en la primera fase de nuestro estudio delphi. En la tabla nº 6 podemos observar los datos correspondientes al cálculo de la

media aritmética de las puntuaciones que cada uno de los expertos asignó a cada una de las habilidades en ambas rondas.

ACTITUDES		v 1.0	v 1.1	Dif.
A-1	Colaboración	5,0	4,9	- 0,1
A-2	Seguridad en uno mismo	4,6	4,8	+ 0,2
A-3	Integridad	4,6	4,9	+ 0,3
A-4	Respeto	4,8	4,9	+0,1
A-5	Superar prejuicios	4,4	4,8	+ 0,4
A-6	Compromiso	4,6	4,9	+ 0,3
A-7	Igualdad	4,8	4,9	+ 0,1
A-8	Responsabilidad	4,8	4,9	+0,1
A-9	Solidaridad	4,8	4,9	+ 0,1
A-10	Tolerancia	4,8	4,8	=
A-11	Compasión	3,3		
A-12	Empatía	4,8	4,9	+ 0,1
A-13	Alteridad	4,5		
A-14	Cooperación	4,8	4,9	+ 0,1
A-15	Desarrollar comportamientos afables hacia los que no son o piensan de forma diferentes	4,8	4,8	=
A-16	Desarrollo de la conciencia ecológica y la sensibilidad ante el impacto de la degradación medioambiental	4,5	4,7	+ 0,2
A-17	Perseverancia	4,6	4,8	+ 0,2
A-18	Iniciativa	4,4	4,8	+ 0,4
A-19	Flexibilidad y adaptabilidad	4,5	4,8	+ 0,3
A-20	Valoración positiva de la diversidad	4,8	4,8	=
A-21	Interés por resolver los problemas que afectan a la comunidad	4,8	4,9	+ 0,1
A-22	Justicia	4,8		
A-23	Asumir las responsabilidades (personales, sociales y políticas) de un ciudadano		4,1	
A-24	Consumo responsable		4,1	
A-25	Participar		4,0	
A-26	Confiar		3,6	
A-27	Aceptar que los otros también tienen derechos		4,3	
A-28	Aceptar que la libertad personal acaba donde empieza la libertad de otros		4,1	
A-29	Buscar soluciones justas		4,3	
A-30	Reciprocidad		4,3	
A-31	Actuar conforme a normas y valores cívicos		4,4	
A-32	Interés por participar activamente en la sociedad		4,3	
A-33	Comprensión		4,4	

Tabla nº 6. Actitudes versiones 1.1. y 1.2.

Sin lugar a dudas, nos encontramos frente a la dimensión con puntuaciones más elevadas, puesto que como podemos comprobar en la versión 1.1. tan solo aparece una actitud con una puntuación inferior a 4, siendo precisamente una de las dos actitudes que a propuesta de los expertos se eliminan tras la primera ronda. En la versión 1.2. una de las nuevas actitudes incorporada por los expertos vuelve a tener una puntuación inferior a 4, mientras el resto oscila entre 4 y 5. Acorde con estos resultados, las diferencias existentes entre las puntuaciones de las dos versiones, son mayoritariamente positivas, salvo un caso en el que es negativa y tres en los que se mantienen las puntuaciones.

En la tabla nº 7 y el gráfico nº 34 quedan reflejados los porcentajes de actitudes que en ambas rondas alcanzan puntuaciones entre 3 y 3,9 o entre 4 y 5. Los porcentajes han sido calculados tomando como referencia el total de actitudes en ambas versiones (22 en la versión 1.1. y 30 en la versión 1.2.).

Puntuaciones Actitudes	v.1.1.		v.1.2.	
	f	%	f	%
Puntuación $\geq 3 \leq 3,9$	1	4,5	21	95,5
Puntuación $\geq 4 \leq 5$	1	3,3	29	96,7

Tabla nº 7. Puntuaciones de las actitudes versiones 1.1. y 1.2.

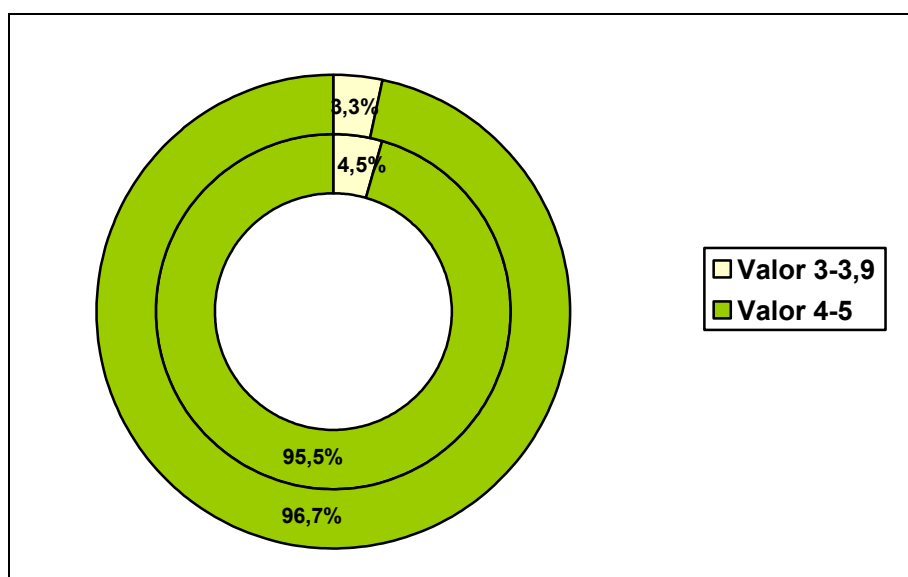


Gráfico nº 34. Porcentajes de actitudes por puntuaciones versiones 1.1. y 1.2.

El círculo interior del gráfico nº 34 que representa los datos de la versión 1.1. nos muestra como más del 95% de las actitudes propuestas reciben puntuaciones entre 4 y 5, porcentaje que aumenta en la versión 1.2. (círculo exterior) superando el 96%.

Además de solicitar a los expertos la valoración de los elementos que acabamos de comentar, debían otorgar una puntuación de 1 a 5 sobre la estructura de la competencia social y cívica. En esta fase preliminar del delphi, la estructura planteada respondía, como ya hemos comentado anteriormente, a tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. A pesar de alcanzar puntuaciones elevadas en ambas rondas (3,9 y 4,3 respectivamente), los expertos insistían en la necesidad de revisar la estructura, puesto que la consideraban poco adecuada.

Concluida la segunda ronda de la fase preliminar y considerando las aportaciones de los expertos acerca de la necesidad de replantear la estructura de la competencia, acudimos nuevamente a la literatura especializada, donde gracias a los estudios de Veldhuis (1997), Torney-Purta y otros (1999) y (2001), Audigier (2000) y Hoskins (2008), elaboramos una nueva propuesta. En ella, la competencia social y cívica queda dividida en cinco dimensiones: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. A su vez, la dimensión conocimientos está dividida en cuatro subdimensiones: política y justicia, social, cultural y económica.

Definida esta nueva estructura, así como los elementos que la integran iniciamos la segunda fase del estudio delphi, en la que solicitamos la participación de otro conjunto de expertos (especialistas), en dos rondas. Así pues, al igual que en la fase anterior, estos expertos debían valorar con una escala de 1 a 5 tanto la estructura, como el conjunto de elementos propuestos, pudiendo realizar las consideraciones que creyeran oportunas. En la tabla nº 8 podemos observar las puntuaciones otorgadas a la estructura, así como el número de expertos participantes en las dos rondas de esta fase.

ESTUDIO DELPHI FASE 2		v 2.1	v 2.2
Valoración estructura de la competencia		4,4	3,8
Participantes	Solicitados	36	
	Respuestas	10	10

Tabla nº 8. Valoración de la estructura de la competencia versiones 2.1. y 2.2.

Como podemos ver en la tabla nº 8 el número de expertos participantes es igual en las dos rondas y responde a algo menos de la mitad de los expertos a los que se solicitó su participación. La media aritmética

resultante de las puntuaciones otorgadas por los expertos a la estructura de la competencia, es en la primera ronda superior a la segunda, ya que en un primer momento esta puntuación supera el 4, mientras que posteriormente no llega a alcanzar este valor. A pesar de todo, se trata de una puntuación elevada y con pocas críticas.

Iremos presentando a continuación los resultados obtenidos en ambas rondas de esta segunda fase, en cada una de las dimensiones de la competencia social y cívica.

En la tabla nº 9 encontramos los conocimientos, distinguiendo entre los de carácter político y de justicia, los sociales, los culturales y los relativos al ámbito económico. Podemos observar como hay conocimientos que solo tienen valores para la segunda ronda (v.2.2.), se trata de conocimientos que han sido propuestos por los expertos en la primera ronda, por lo que se someten a valoración sólo en la segunda. También debemos prestar especial atención a aquellos que para la segunda ronda presentan una doble redacción (podemos identificarlos porque tienen asignado un número que ya existe acompañado de la letra b y están sombreados en gris). En ciertos casos, los expertos proponen una redacción diferente para un elemento en cuestión, lo que nos lleva a plantear en la segunda fase la doble propuesta para seleccionar aquella que obtenga una puntuación más elevada. Así pues son sometidos a valoración en la primera ronda un total de 27 conocimientos y en la segunda 30, de entre los cuales cinco presentaban una doble redacción.

Las puntuaciones obtenidas, resultantes de la media aritmética de las puntuaciones que los expertos conceden a cada elemento, son bastante elevadas. En la primera ronda, todos los conocimientos alcanzan puntuaciones superiores a 3,5; hecho que se repite en la segunda, si descartamos las valoraciones inferiores de los casos de doble redacción. Esto nos demuestra que existe un importante consenso en cuanto a considerar este conjunto de conocimientos claves dentro de la competencia social y cívica.

Si atendemos a las distintas subdimensiones en las que están divididos los conocimientos, debemos destacar las elevadas puntuaciones correspondientes a los relativos a la política y la justicia, conocimientos todos ellos que son comúnmente asociados con el estudio de la ciudadanía democrática. Frente a ellos, adquieren también valoraciones elevadas conocimientos de carácter social, cultural y económico de actualidad, como las migraciones, la participación social, el rol de los medios de comunicación o el bienestar social. De esta forma consideramos que las valoraciones han tenido en cuenta los conocimientos que tradicionalmente se han venido trabajando, generalmente dentro de las ciencias sociales, y que ayudan al alumnado a conocer los elementos propios de un sistema de gobierno democrático junto a otros que van cobrando cada vez mayor fuerza debido a las demandas sociales y la necesidad de ampliar y profundizar en la formación de ciudadanos/as activos.

CONOCIMIENTOS			v 2-1	v 2-2
POLÍTICA Y JUSTICIA	1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	4,73	4,60
	2	Estado de derecho: Poderes y su administración	4,73	4,50
	3	Elementos claves del sistema político y legal: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	4,51	4,13
	3b	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)		4,33
	4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	4,62	4,50
	5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección	4,29	4,10
	6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad	4,84	4,90
	7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	4,44	4,20
	7b	Derechos y libertades: Constitución		3,71
	8	Derechos Humanos	4,81	4,80
	9	Sistema judicial	3,74	4,10
9b	Sistema judicial: La judicatura		2,86	
10	Normas de vida colectiva: Legislación	3,85	3,90	
10b	Normas de vida colectiva		3,75	
11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	4,29	4,22	
SOCIAL	12	El individuo	3,85	3,60
	13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	4,40	4,30
	14	Derechos y deberes sociales	4,62	4,50
	15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado	3,85	3,90
	16	Organizaciones internacionales	3,85	3,60
	17	Emigración	4,07	3,75
	17b	Migraciones		4,20
	18	La participación social		4,78
	19	La violencia como obstáculo para la convivencia		4,11
20	El marco social europeo, nacional y local		3,56	
CULTURAL	21	La historia y el patrimonio cultural	3,74	3,70
	22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	4,18	4,30
	23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial	3,70	4,10
	24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	4,07	4,30
	25	Temas de actualidad: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...	3,85	4,10
ECONOM.	26	Bienestar social	4,29	4,20
	27	Producción y consumo de bienes y servicios	3,74	3,70
	28	El trabajo: Organización, frutos y distribución	3,95	4,00
	29	Sindicatos y organizaciones empresariales	3,63	3,80
	30	El funcionamiento de la economía	4,18	4,00

Tabla nº 9. Conocimientos versiones 2.1. y 2.2.

A continuación, en la tabla nº 10 quedan recogidas las puntuaciones correspondientes a las destrezas en las dos rondas de esta segunda fase del delphi que estamos comentando. En esta ocasión, tan sólo nos encontramos con un elemento con doble redacción para la segunda ronda, y tres incorporados por los expertos.

De nuevo las puntuaciones obtenidas son bastante elevadas, llegando en dos ocasiones a alcanzar el valor 5 (en la segunda ronda). Así pues, la mayoría de las destrezas obtiene puntuaciones superiores a 4, salvo dos de ellas en la primera ronda y otras dos en la segunda.

Tal y como podemos apreciar, destacan las destrezas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que potencian la autonomía y evitan la manipulación y la pasividad frente a las fuentes de información. Por ello, las destrezas comunicativas adquieren un valor elevado y se convierte en claves para resolver los conflictos, escuchar al otro y así poder vivir y trabajar en un ambiente cada vez más multicultural que exige comprensión y empatía al mismo tiempo que autonomía e independencia.

DESTREZAS		v 2-1	v 2-2
1	Capacidad de argumentar, de debatir	4,62	5,00
2	Capacidad de reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	4,62	5,00
3	Poder evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	4,18	4,67
4	Distinguir una declaración de derechos de una opinión	3,96	4,20
5	Capacidad para el análisis crítico de la sociedad	4,40	4,67
6	Resolver de forma pacífica los conflictos	4,73	4,90
7	Estar capacitado para examinar la información de forma crítica	4,51	4,90
8	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)	4,29	4,67
9	Capacidad de anticipación para ver y resolver los problemas a largo plazo	4,07	4,50
10	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral y/o escrita tus ideas)	4,40	4,60
11	Poder controlar e influir en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	3,74	3,75
11b	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto		4,00
12	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	3,63	4,40
13	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	4,40	4,44
14	Poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural	4,29	4,50
15	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia		3,56
16	Capacidad de escuchar, de ponerse en lugar del otro		4,67
17	Conciencia y autonomía emocional		4,56

Tabla nº 10. Destrezas versiones 2.1. y 2.2.

Las actitudes son otra de las dimensiones establecidas en la estructura propuesta, que al igual que las anteriores, goza de elevadas puntuaciones que nos hacen considerarlas elementos clave en el desarrollo de la competencia social y cívica. De nuevo nos encontramos con puntuaciones mayoritariamente superiores a 4. En esta ocasión los expertos realizan dos propuestas de nueva redacción y plantean la incorporación de cuatro destrezas más; sometidas todas ellas a la segunda ronda, se confirma tanto la incorporación de las nuevas destrezas como la nueva redacción de las ya existentes.

Las valoraciones recogidas en la tabla nº 11 ponen de manifiesto la importancia de las actitudes responsables frente a las decisiones o acciones, la necesidad de mostrarse abiertos al cambio y flexible en nuestros pensamientos, al tiempo que cobra sentido el compromiso y el respeto hacia los espacios y bienes públicos. Estas actitudes que gozan de una valoración más elevada, son fiel reflejo del tipo de ciudadano que es preciso formar en la sociedad en la que vivimos.

ACTITUDES		v 2-1	v 2-2
1	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	4,62	5,00
2	Capacidad de participar, en la sociedad, en la política...	4,07	4,11
2b	Disposición para participar, en la sociedad, en la política...		4,11
3	Capacidad de ejercer funciones en todos los niveles de la vida pública	3,30	3,75
3b	Estar interesado en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública		4,00
4	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas	4,40	4,30
5	Estar abierto a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	4,73	4,70
6	Adoptar una actitud positiva ante la vida		4,56
7	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar		4,33
8	La actitud de respeto hacia los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos		4,67
9	Apego a la comunidad		3,44

Tabla nº 11. Actitudes versiones 2.1. y 2.2.

Los valores constituyen sin lugar a dudas la dimensión de la competencia social y cívica con las puntuaciones, más elevadas. Esto responde a la concepción extendida de esta competencia, en la que siempre han destacado los valores como elementos esenciales. Así pues, la solidaridad, el respeto por las diferencias o el rechazo de prejuicios, son valores generalmente aceptados como parte de esta competencia, lo que explica que hayan alcanzado la puntuación más alta posible.

En la primera ronda fueron planteados un total de 13 valores, de entre los cuales 7, reciben una doble e incluso en un caso triple alternativa de

redacción. Además, son incorporados para la segunda ronda de valoración un total de 6 valores más.

Tanto los resultados de ambas rondas, como las diferentes propuestas de redacción y los valores incorporados por los expertos quedan recogidos en la tabla nº 12 siguiendo el mismo procedimiento que en las descritas anteriormente.

VALORES		v 2-1	v 2-2
1	Aceptación del estado de derechos	4,62	4,63
1b	Defensa y actitud crítica con el Estado social y democrático de derecho		4,22
2	Creencia en la justicia social	4,40	4,25
2b	Defensa de los principios de justicia social		4,56
3	Solidaridad	4,62	5,00
4	Creencia en la igualdad y el trato igualitario de los ciudadanos	4,40	4,50
4b	Igualdad y trato igualitario de los ciudadanos		4,75
4c	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho		4,89
5	Respeto de sí y de los demás	4,73	5,00
6	Respeto por las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	4,52	5,00
7	Negativa hacia los prejuicios, el racismo y la discriminación	4,18	4,38
7b	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios		5,00
8	Tolerancia	4,73	4,88
9	Respeto por los derechos humanos (libertad, diversidad e igualdad)	4,51	5,00
9b	Respeto por los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)		5,00
10	Respeto por la dignidad y la libertad de cada individuo	4,62	5,00
11	Capacidad de escuchar	4,40	4,63
12	Creencia en la importancia de la democracia	4,62	4,50
13b	Importancia de la democracia		4,56
14	Creencia en la necesidad de conservar el medioambiente	4,51	4,50
14b	Necesidad de conservar el medioambiente		4,88
15	La paz		4,75
16	Responsabilidad		4,88
17	Importancia de la práctica del altruismo		4,38
18	Defensa de la inclusión frente a la segregación		4,88
19	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho		4,50
20	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad		4,00

Tabla nº 12. Valores versiones 2.1. y 2.2.

Como podemos apreciar, existe un gran consenso sobre la necesidad de trabajar este conjunto de valores como parte de la competencia social y cívica. El respeto tanto a sí mismo, como a los demás, a los derechos humanos y a las diferencias es el valor más destacado con la máxima puntuación. Junto al respeto, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad,

el valor de la diferencia, la defensa de la inclusión y la paz se convierten en la base que sustenta la convivencia en nuestra sociedad actual y por lo tanto en valores esenciales de cara a la formación de futuros/as ciudadanos/as.

La última de las dimensiones valoradas es la relativa a los comportamientos deseados. Un total de 9 comportamientos son sometidos a la valoración de los expertos en una primera ronda, de la que se desprenden puntuaciones altas, que oscilan entre el 3,85 y el 4,62. Fruto de esta primera ronda se incorporan cinco nuevos comportamientos y se proponen alternativas de redacción para 4 de los anteriores. Los resultados de esta segunda ronda vuelven a dejarnos constancia de la importancia atribuida a estos comportamientos por el grupo de expertos, así como del consenso entre ellos. Podemos resaltar como el comportamiento relativo a la resolución pacífica de los conflictos es el que alcanza la máxima puntuación (5), un comportamiento que sin lugar a dudas es propio de ciudadanos/as comprometidos y responsables, que tratan de afrontar los problemas con tranquilidad y respetar siempre a los demás. Con puntuaciones algo inferiores (entre 4,88 y 4,50) encontramos un amplio abanico de comportamientos relacionados con la práctica del diálogo frente a los conflictos, la comprensión del punto de vista de los otros, el rechazo a comportamientos violentos, la cooperación, la iniciativa y la responsabilidad, comportamientos todos ellos que garantizan una ciudadanía pacífica, reflexiva, comprensiva y responsable. Frente a todos estos comportamientos de carácter más elemental en la convivencia, van apareciendo con puntuaciones inferiores otros como la participación activa en la política comunitaria, el reconocimiento de las aportaciones de otras culturas, la participación en debates públicos, etc. En definitiva, la tabla nº 13 en la que están reflejados los diversos comportamientos, así como las puntuaciones otorgadas por los expertos en ambas rondas, recoge como las puntuaciones más elevadas se corresponden con comportamientos más básicos a partir de los cuales es posible desarrollar los demás de carácter algo más complejo y con menor puntuación.

COMPORTAMIENTOS DESEADOS		v 2-1	v 2-2
1	Iniciativa	3,85	4,56
2	Asumir responsabilidades en la sociedad	4,18	4,56
3	Ser activo en la política comunitaria	3,96	3,75
3b	Participar activamente en la política comunitaria		4,11
4	Ser activo en la comunidad	4,29	3,43
4b	Participar activamente en la comunidad		4,11
5	Ser activo en la sociedad civil	4,18	3,43
5b	Participar activamente en la sociedad civil		4,11
6	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	4,62	4,78
7	Interculturalidad: Conocimiento de idiomas y apertura a otras culturas	4,18	4,13
7b	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia		4,33
8	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	4,62	5,00
9	Participar en debates públicos	4,18	4,22
10	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento		4,88
11	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación		4,50
12	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos		4,88
13	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio		4,88
14	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario		4,63

Tabla nº 13. Comportamientos deseados versiones 2.1. y 2.2.

Tras la segunda ronda, teniendo en cuenta los elevados resultados obtenidos, decidimos dar por concluido el delphi y definir nuestra propuesta definitiva atendiendo, en caso de alternativas de redacción de los elementos, a aquellos que hubieran alcanzado las puntuaciones más altas. De esta forma, mostramos en la tabla nº 14 a modo de resumen el proceso seguido, en lo que se refiere al número de elementos existentes en cada una de las dos versiones, así como en la versión final. Debemos aclarar, que en la versión 2.2. han sido contabilizados como elementos las alternativas de redacción, puesto que también requerían de valoración por parte de los expertos participantes.

DIMENSIONES COMPETENCIA FASE 2		v 2.1		v 2.2		Final				
CONOC.	Política y justicia	11	27	68	15	35	10	11	30	89
	Social	6			10		9			
	Cultural	5			5		5			
	Económica	5			5		5			
DESTREZAS		14		18		10		17		9
ACTITUDES		5		11		9		9		
VALORES		13		27		19		19		
COMPORTAMIENTOS DESE.		9		18		14		14		

Tabla nº 14. Dimensiones competencia social y cívica versiones 2.1., 2.2. y final

Como podemos apreciar en la tabla nº 14 en la segunda versión se produce un incremento general de los elementos, salvo en el caso de los conocimientos de carácter cultural y económicos que se mantienen desde la primera versión hasta la final. La dimensión conocimientos es la que menos variaciones ha sufrido en relación a la propuesta inicial, mientras que en las demás dimensiones los expertos han ido incorporando entre 3 y 6 elementos. El proceso seguido, hace que frente a los 68 elementos totales de la primera versión, se superen los 100 en la segunda y finalmente sean 89 los elementos que definen la competencia social y cívica.

Presentamos a continuación estos 89 elementos, divididos en sus cinco dimensiones. Para cada una de ellas mostramos una tabla y un gráfico, con las valoraciones finales de los elementos, que se corresponde con la asignada en la segunda ronda. En aquellos elementos en los que se planteaban alternativas de redacción, como ya hemos comentado anteriormente, seleccionamos la redacción con la puntuación más elevada.

En la tabla nº 15 podemos comprobar como el conocimiento sobre los “valores democráticos: libertad, igualdad, justicia y solidaridad” es el que alcanza una mayor puntuación por parte de los expertos (4,90), seguido de los “derechos humanos” (4,80) y “la participación social” (4,78). Debemos destacar que las valoraciones más elevadas, que dejan muestra del consenso y la importancia de los conocimientos como elementos de la competencia social y cívica, se relacionan fundamentalmente con conocimientos del ámbito político, llegando todos ellos salvo uno (“normas de vida colectiva: legislación”) a superar el 4. Sin embargo, en los conocimientos de carácter social podemos apreciar más diferencias de puntuación, ya que frente al

4,78 otorgado a “la participación social”, encontramos un 3,56 correspondiente al conocimiento sobre “el marco social europeo, nacional y local”. En lo que respecta a los conocimientos culturales y económicos, no presentan valoraciones demasiado destacadas, aunque parece quedar patente que resulta menos importante “la historia y el patrimonio cultural” (3,70), la “producción y consumo de bienes y servicios” (3,70) y los “sindicatos y organizaciones empresariales” (3,80), conocimientos que pudieran ser tratados dentro de la competencia social y cívica con un carácter secundario.

CONOCIMIENTOS			FINAL
POLÍTICA Y JUSTICIA	1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	4,60
	2	Estado de derecho: Poderes y su administración	4,50
	3	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	4,33
	4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	4,50
	5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección	4,10
	6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad	4,90
	7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	4,20
	8	Derechos Humanos	4,80
	9	Sistema judicial	4,10
	10	Normas de vida colectiva: Legislación	3,90
	11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	4,22
SOCIAL	12	El individuo	3,60
	13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	4,30
	14	Derechos y deberes sociales	4,50
	15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado	3,90
	16	Organizaciones internacionales	3,60
	17	Migraciones	4,20
	18	La participación social	4,78
	19	La violencia como obstáculo para la convivencia	4,11
20	El marco social europeo, nacional y local	3,56	
CULTURAL	21	La historia y el patrimonio cultural	3,70
	22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	4,30
	23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial	4,10
	24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	4,30
	25	Temas de actualidad: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...	4,10
ECONOM.	26	Bienestar social	4,20
	27	Producción y consumo de bienes y servicios	3,70
	28	El trabajo: Organización, frutos y distribución	4,00
	29	Sindicatos y organizaciones empresariales	3,80
	30	El funcionamiento de la economía	4,00

Tabla nº 15. Conocimientos versión final

El gráfico nº 35 representa los datos recogidos en la tabla nº 15. Como podemos observar se trata de una circunferencia, en la que se distinguen un total de cinco anillos, cada uno de los cuales se corresponde con un valor del 0 al 5 desde el centro de la circunferencia al exterior. Los radios de la circunferencia representan cada uno de los conocimientos (30 en total) y los puntos azules el valor que los expertos le han asignado en la última ronda. Por lo tanto, la línea azul siguiendo el recorrido entre puntos nos ayuda a visualizar de forma global la valoración de los conocimientos. Al situarse principalmente en el anillo exterior, llegando incluso en algunos puntos a rozar el borde externo, nos indica que la mayoría de los conocimientos reciben una valoración entre 4 y 5. Sin embargo, también nos encontramos con zonas en las que la línea azul se adentra en el segundo anillo exterior, lo que nos hace ver que las valoraciones de esos conocimientos son algo más bajas, pero siempre superiores a 3, puesto que no sobrepasan el segundo anillo.

Si prestamos atención, podemos comprobar como las zonas en las que la línea azul se separa más del exterior, se corresponde con los conocimientos de carácter económico (del 26 al 30) y con determinados conocimientos de tipo social (del 12 al 20). Por el contrario, los conocimientos relativos al ámbito político (del 1 al 11) obtienen puntuaciones más elevadas, que los lleva a acercarse al borde externo de la circunferencia.

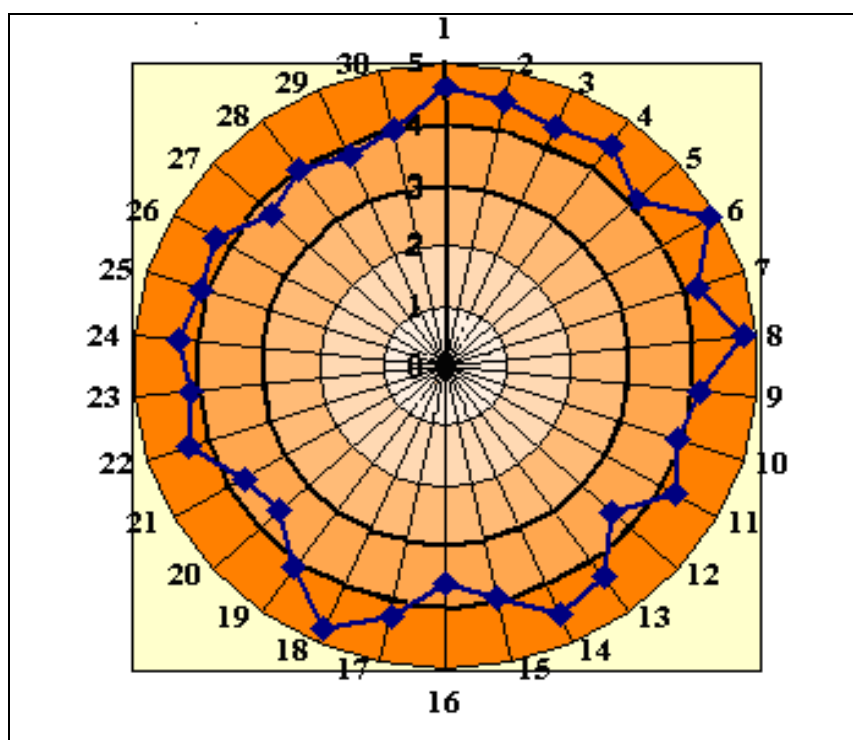


Gráfico nº 35. Conocimientos versión final

Las valoraciones finales correspondientes a las destrezas están recogidas en la tabla nº 16, en la que podemos destacar la “capacidad de argumentar”, la “capacidad de reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos” con la máxima puntuación, así como las destrezas que permiten “resolver de forma pacífica los conflictos” y “examinar la información críticamente” con una puntuación de 4,90. Frente a ellas “la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia” y “la identificación del control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto” valoradas con 3,56 y 4,00 respectivamente, son las destrezas con las puntuaciones más bajas. Esto nos lleva a considerar que las destrezas de mayor relevancia en la formación social y cívica son las centradas en el desarrollo de hábitos como la argumentación, la reflexión, la resolución pacífica de los conflictos o el examen crítico de la información, quedando en un segundo plano las relativas al ámbito más emocional y de autocontrol.

DESTREZAS		FINAL
31	Capacidad de argumentar, de debatir	5,00
32	Capacidad de reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	5,00
33	Poder evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	4,67
34	Distinguir una declaración de derechos de una opinión	4,20
35	Capacidad para el análisis crítico de la sociedad	4,67
36	Resolver de forma pacífica los conflictos	4,90
37	Estar capacitado para examinar la información de forma crítica	4,90
38	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)	4,67
39	Capacidad de anticipación para ver y resolver los problemas a largo plazo	4,50
40	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral y/o escrita tus ideas)	4,60
41	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	4,00
42	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	4,40
43	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	4,44
44	Poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural	4,50
45	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia	3,56
46	Capacidad de escuchar, de ponerse en lugar del otro	4,67
47	Conciencia y autonomía emocional	4,56

Tabla nº 16. Destrezas versión final

El gráfico nº 36 refleja el elevado valor atribuido a las destrezas, puesto que el recorrido de la línea azul transcurre por el anillo exterior (indicándonos que las puntuaciones oscilan entre 4 y 5) y tan sólo en una ocasión (destreza nº 45) se adentra en el segundo anillo, situándose en una zona más próxima al exterior que al interior. Por lo tanto, entendemos que

las destrezas cobran un importante papel en el desarrollo de la competencia social y cívica y pretenden fundamentalmente favorecer el pensamiento crítico y potenciar las estrategias de comunicación como herramientas para el trato igualitario y la resolución de posibles conflictos.

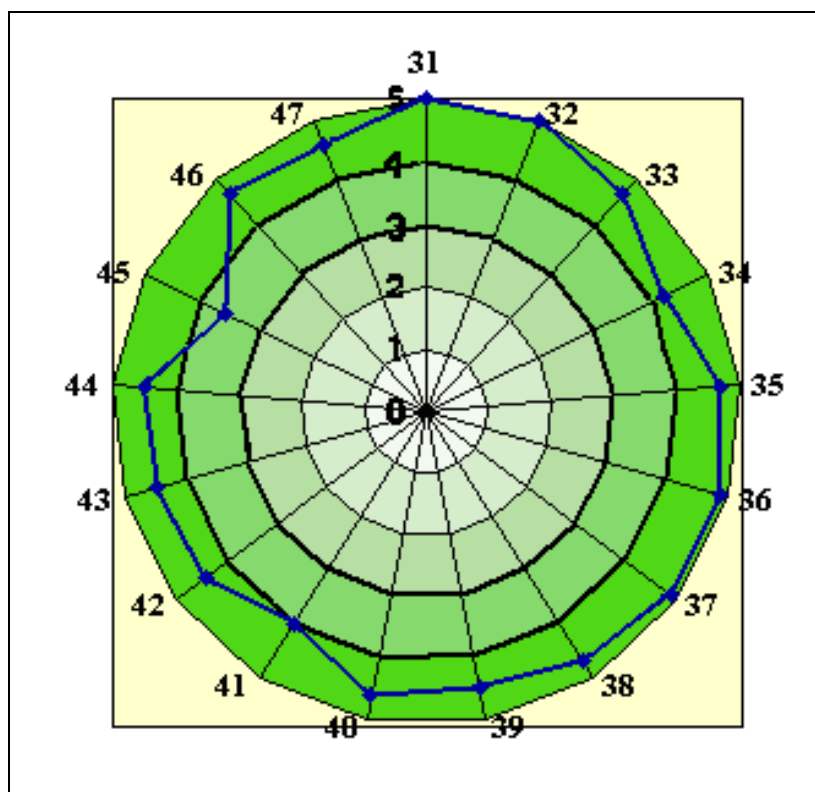


Gráfico n° 36. Destrezas versión final

Las actitudes identificadas como propias de la competencia social cívica son nueve, de entre las que destaca el “sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos”. Como podemos ver en la tabla n° 17 esta actitud es valorada por los expertos con la máxima puntuación (5,00) tratándose de un elemento clave en la formación de los/as futuros/as ciudadanos/as. Así pues, aquel individuo que logra afrontar sus decisiones y acciones con responsabilidad, respondiendo frente a las consecuencias que puedan tener para él mismo o para los demás, es una persona virtuosa, con la que fácilmente se podrá convivir y cooperar. Esta actitud está en estrecha relación con “el respeto hacia los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio de todos los ciudadanos” que también ha sido altamente valorada (4,67) y es complementaria de aquella que facilita “la apertura, la flexibilidad para comprender opiniones diversas y el compromiso” (4,70).

La actitud que ha recibido una valoración más baja es el “apego a la comunidad” (3,44), quizás porque puede considerarse incluida en otras de carácter más general.

ACTITUDES		v 2-2
48	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	5,00
49	Disposición para participar, en la sociedad, en la política...	4,11
50	Estar interesado en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública	4,00
51	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas	4,30
52	Estar abierto a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	4,70
53	Adoptar una actitud positiva ante la vida	4,56
54	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar	4,33
55	La actitud de respeto hacia los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos	4,67
56	Apego a la comunidad	3,44

Tabla nº 17. Actitudes versión final

El gráfico nº 37 resulta bastante significativo, ya que en él el trazado de la línea azul transcurre mayoritariamente por la zona central del anillo exterior, pero observamos como en dos ocasiones se sitúa en el borde externo de la circunferencia y entre ambas desciende adentrándose en la zona media del anillo siguiente. Este recorrido nos indica que la mayoría de las actitudes relacionadas principalmente con el interés y la implicación en la vida pública son valoradas en torno al 4,5.

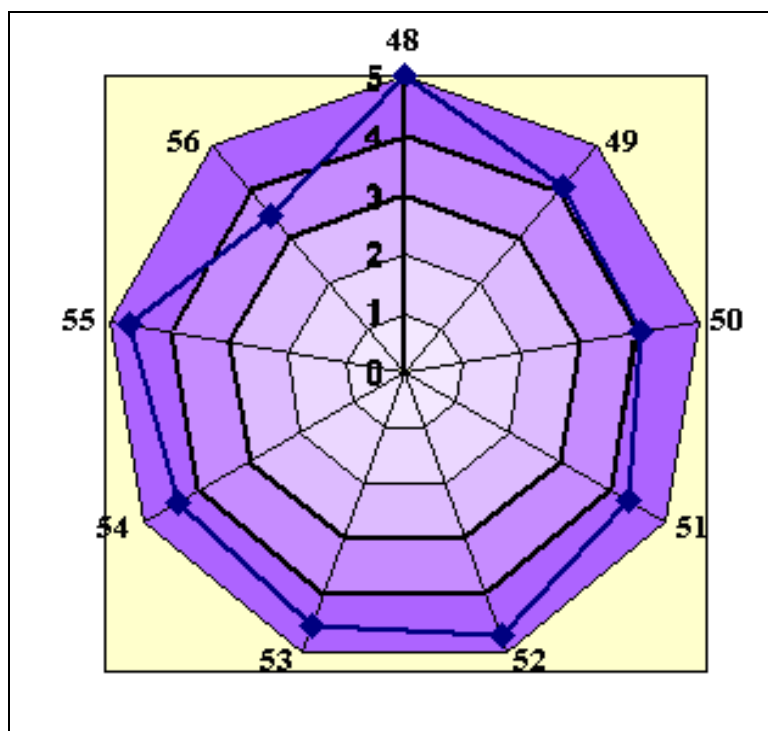


Gráfico n° 37. Actitudes versión final

De acuerdo a lo comentado en otras ocasiones y tal y como podemos observar nuevamente en la tabla n° 18 los valores son los elementos mejor valorados por los expertos.

El respeto, el rechazo a los prejuicios y la defensa de la inclusión, la tolerancia, la responsabilidad o la conservación del medioambiente son algunos de los valores más destacados. Todos ellos nos permiten sentar las bases de la vida en común, garantizando la libertad y la dignidad de cada individuo. Se trata de valores sin fecha de caducidad, valores que el ser humano debe tener presente a lo largo de toda su vida y que deben potenciarse desde todos los ámbitos en los que se desenvuelve. Por el contrario, la potenciación de la creatividad y la apertura o la importancia de la práctica del altruismo, reciben puntuaciones más bajas, aunque nunca inferiores a 4, lo que nos indica que son considerados elementos importantes para el desarrollo de la competencia social y cívica, pero no tanto como los anteriores.

VALORES		FINAL
57	Aceptación del estado de derechos	4,63
58	Defensa de los principios de justicia social	4,56
59	Solidaridad	5,00
60	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho	4,89
61	Respeto de sí y de los demás	5,00
62	Respeto por las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	5,00
63	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios	5,00
64	Tolerancia	4,88
65	Respeto por los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)	5,00
66	Respeto por la dignidad y la libertad de cada individuo	5,00
67	Capacidad de escuchar	4,63
68	Importancia de la democracia	4,56
69	Necesidad de conservar el medioambiente	4,88
70	La paz	4,75
71	Responsabilidad	4,88
72	Importancia de la práctica del altruismo	4,38
73	Defensa de la inclusión frente a la segregación	4,88
74	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho	4,50
75	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad	4,00

Tabla nº 18. Valores versión final

El gráfico nº 38 deja buena muestra de la importancia de estos elementos, al mostrarnos un trazado de línea azul que se funde con el borde externo de la circunferencia en numerosas ocasiones y que sólo en un caso desciende al límite del segundo anillo exterior. Este tipo de trazado es el propio de elementos con puntuaciones muy elevadas, que llegan a alcanzar el máximo valor.

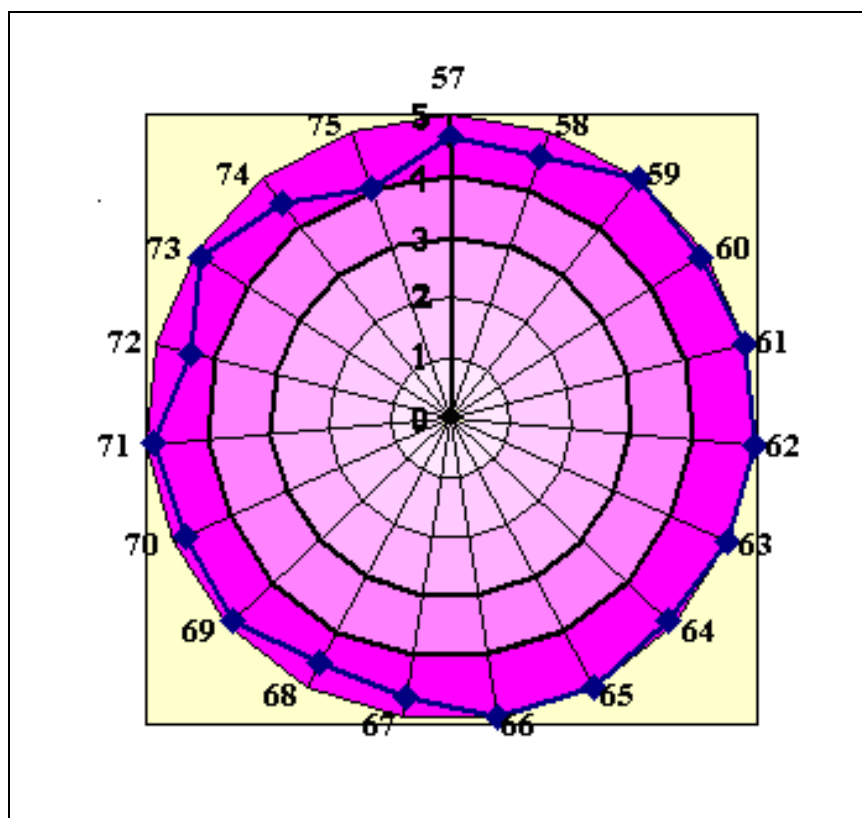


Gráfico n° 38. Valores versión final

La tabla n° 19 presenta los comportamientos deseados y sus valoraciones. Como hemos comentado anteriormente, el conjunto de comportamientos alcanza valores bastante elevados que oscilan entre el 5,00 y 4,11. Resulta interesante comprobar que aquellos comportamientos a los que los expertos han otorgado las puntuaciones más altas están en estrecha relación con otros elementos de la competencia que también han sido valorados muy positivamente. Así por ejemplo, “la resolución de conflictos de acuerdo a los principios democráticos”, es un comportamiento en el que interviene el conocimiento de estos principios, las destrezas relativas a la argumentación, la reflexión y la resolución pacífica de los conflictos, junto a la responsabilidad y el respeto.

COMPORTAMIENTOS DESEADOS		v 2-2
76	Iniciativa	4,56
77	Asumir responsabilidades en la sociedad	4,56
78	Participar activamente en la política comunitaria	4,11
79	Participar activamente en la comunidad	4,11
80	Participar activamente en la sociedad civil	4,11
81	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	4,78
82	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia	4,33
83	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	5,00
84	Participar en debates públicos	4,22
85	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	4,88
86	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación	4,50
87	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	4,88
88	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	4,88
89	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario	4,63

Tabla nº 19. Comportamientos deseados versión final

El gráfico nº 39 nos permite ver de forma rápida que los comportamientos deseados alcanzan valores elevados y sin grandes diferencias entre ellos, ya que el trazado de la línea azul transcurre siempre por el anillo exterior de la circunferencia, acercándose en algunas ocasiones al borde externo del mismo y otras al borde interno, pero sin sobrepasarlo. De esta forma, frente a los comportamientos como “la resolución de los conflictos de acuerdo a los principios democráticos”, “el rechazo a los comportamientos violentos”, “la práctica del diálogo” y “el situarse en el lugar del otro”, podemos señalar otros que han sido valorados con puntuaciones algo inferiores como “la participación activa en la política comunitaria”, “la participación activa en la sociedad civil” o “la participación en debates públicos”. Por lo tanto, volvemos a encontrarnos con un primer conjunto de comportamientos que tienen un matiz más elemental y un segundo grupo constituido por comportamientos que no dejan de ser esenciales para el desarrollo de un buen ciudadano, pero que quizás adquieran sentido una vez alcanzados los del primer grupo.

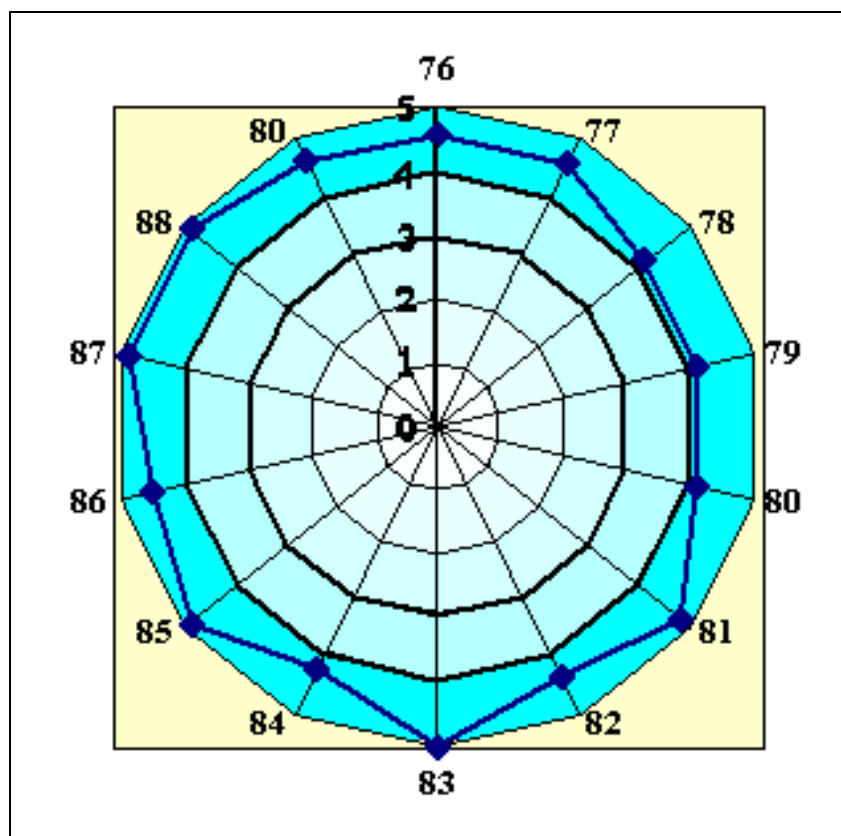


Gráfico n° 39. Comportamientos deseados versión final

Con la intención de mostrar una última visión de conjunto en relación con las valoraciones realizadas por los expertos a los diferentes elementos de la competencia social y cívica, elaboramos el gráfico n° 40 en el que siguiendo las mismas pautas que en los gráficos anteriores, encontramos por colores las distintas dimensiones:

- Conocimientos: Naranja.
- Destrezas: Verde.
- Actitudes: Morado.
- Valores: Rosa.
- Comportamientos deseados: Turquesa.

Este gráfico nos permite obtener una comparativa entre las distintas dimensiones en las que queda dividida la competencia social y cívica. De este modo, podemos observar como es entre los distintos conocimientos donde se producen las mayores fluctuaciones, mientras que los valores son los que alcanzan puntuaciones más elevadas y homogéneas. Resulta interesante destacar que un total de diez elementos se sitúan en el segundo anillo externo sombreado con una tonalidad más suave, es decir diez son los elementos que han sido valorados con las puntuaciones más bajas, que oscilan entre el 3,90 y el 3,44. De todos ellos ocho pertenecen a la

dimensión conocimientos, uno a las destrezas y otro a las actitudes. Entre los ocho conocimientos citados tan sólo uno se sitúa en la subdimensión política y otro en la cultural, lo que nos indica que son los conocimientos de carácter social y económico los que pertenecen a estos conocimientos menos valorados. Por lo que respecta a las destrezas y actitudes son “la regulación de la ira como estrategia para prevenir la violencia” entre las destrezas y “el apego a la comunidad” entre las actitudes, las que completan los elementos con puntuaciones más bajas.

Como venimos comentando en las distintas dimensiones, entre los 89 elementos que constituyen la competencia social y cívica, encontramos algunos que, a tenor de las valoraciones realizadas por los expertos, podrían considerarse básicos o de primer orden (los de mayor puntuación en cada dimensión) y otros que atendiendo a este mismo criterio, podrían ser de segundo orden, en cuanto se apoyan generalmente en los de primer orden para poder ser alcanzados.

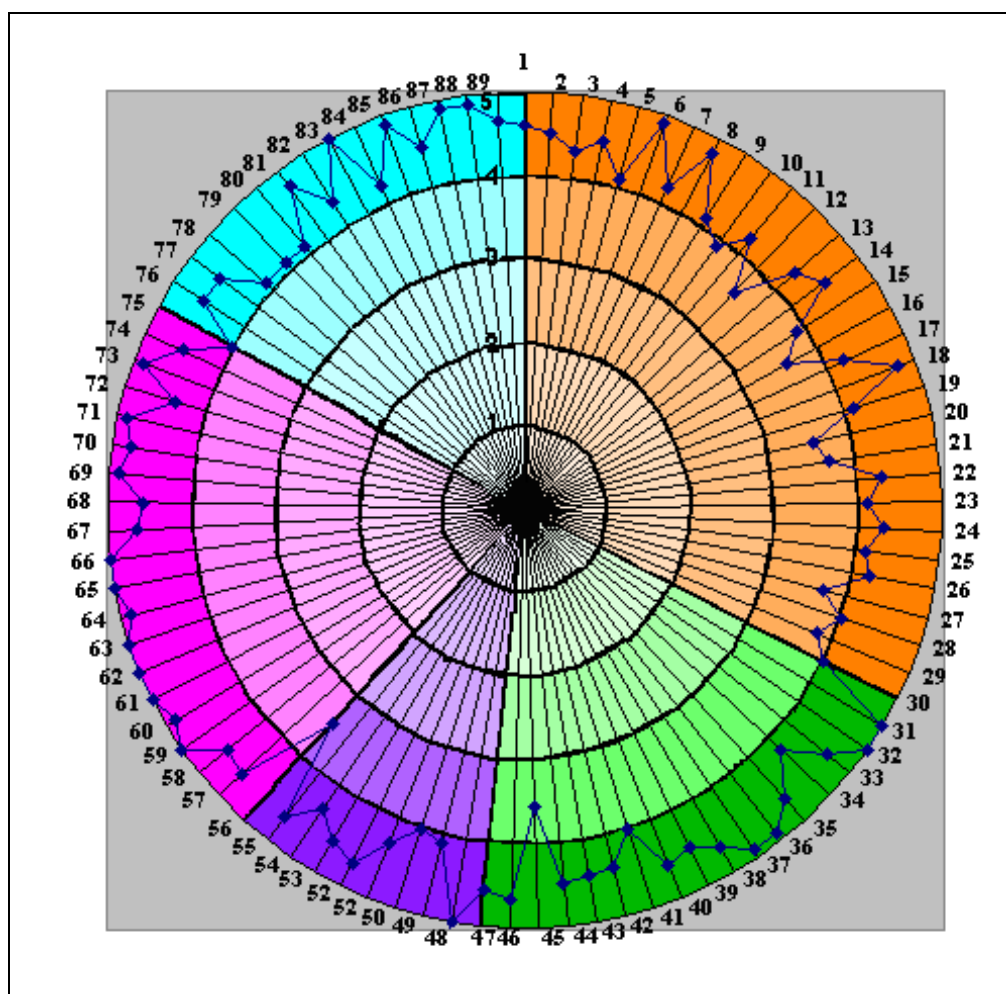


Gráfico n° 40. Elementos de la competencia social y cívica versión final

Considerando algunas de las aportaciones realizadas en la segunda fase, en lo que respecta a matices en la redacción de los distintos elementos, realizamos una revisión definitiva del listado sin que se viera afectado el contenido del mismo. En la tabla nº 20 quedan reflejados estos pequeños cambios.

Nº	Versión final	Versión definitiva
25	Temas de actualidad: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...
31	Capacidad de argumentar, de debatir	Argumentar, debatir
32	Capacidad de reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos
33	Poder evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión
35	Capacidad para el análisis crítico de la sociedad	Analizar críticamente la sociedad
37	Estar capacitado para examinar la información de forma crítica	Examinar la información de forma crítica
39	Capacidad de anticipación para ver y resolver los problemas a largo plazo	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo
44	Poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural
46	Capacidad de escuchar, de ponerse en lugar del otro	Escuchar y ponerse en el lugar del otro
49	Disposición para participar, en la sociedad, en la política...	Participar en la sociedad, en la política...
50	Estar interesado en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
52	Estar abierto a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
55	La actitud de respeto hacia los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos
56	Apego a la comunidad	Vinculación a la comunidad
62	Respeto por las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad
65	Respeto por los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)
66	Respeto por la dignidad y la libertad de cada individuo	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo

Tabla nº 20. Elementos matizados tras la versión final

Como podemos apreciar, los cambios son principalmente para unificar la redacción de todos los elementos y facilitar su lectura y comprensión. El listado completo una vez realizados los cambios expuestos, podemos verlo en la página siguiente (tabla nº 21) y en el Anexo II.

CONOCIMIENTOS		ACTITUDES	
1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	48	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
2	Estado de derecho: Poderes y su administración	49	Participar en la sociedad, en la política...
3	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	50	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	51	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección	52	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad	53	Adoptar una actitud positiva ante la vida
7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	54	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar
8	Derechos Humanos	55	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos
9	Sistema judicial	56	Vinculación a la comunidad
10	Normas de vida colectiva: Legislación	VALORES	
11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	57	Aceptación del estado de derechos
12	El individuo: Identidad personal	58	Defensa de los principios de justicia social
13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	59	Solidaridad
14	Derechos y deberes sociales	60	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho
15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado	61	Respeto de sí y de los demás
16	Organizaciones internacionales	62	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad
17	Migraciones	63	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios
18	La participación social	64	Tolerancia
19	La violencia como obstáculo para la convivencia	65	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)
20	El marco social europeo, nacional y local	66	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo
21	La historia y el patrimonio cultural	67	Capacidad de escuchar
22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	68	Importancia de la democracia
23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial	69	Necesidad de conservar el medioambiente
24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	70	La paz
25	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...	71	Responsabilidad
26	Bienestar social	72	Importancia de la práctica del altruismo
27	Producción y consumo de bienes y servicios	73	Defensa de la inclusión frente a la segregación
28	El trabajo: Organización, frutos y distribución	74	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho
29	Sindicatos y organizaciones empresariales	75	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad
30	El funcionamiento de la economía	COMPORTAMIENTOS	
DESTREZAS		76	Iniciativa
31	Argumentar, debatir	77	Asumir responsabilidades en la sociedad
32	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	78	Participar activamente en la política comunitaria
33	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	79	Participar activamente en la comunidad
34	Distincuir una declaración de derechos de una opinión	80	Participar activamente en la sociedad civil
35	Analizar críticamente la sociedad	81	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos
36	Resolver de forma pacífica los conflictos	82	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia
37	Examinar la información de forma crítica	83	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos
38	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)	84	Participar en debates públicos
39	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo	85	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento
40	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	86	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación
41	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	87	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos
42	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	88	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio
43	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	89	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario
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		

Tabla nº 21. Elementos definitivos de la competencia social y cívica

7.2. RESULTADOS ESTUDIO DE CASO

Un primer acercamiento a los datos obtenidos tras el análisis de la información procedente del estudio de caso, nos permite comprobar que existe una notable diferencia entre las frecuencias relativas a cada una de las tres metacategorías definidas. Recordemos que cada una de ellas se corresponde con uno de los tres grandes ámbitos de interés que nos llevan a adentrarnos en el estudio de caso. De esta forma, frente al amplio número de datos relativos a los procesos organizativos y relacionales, encontramos aquellos que hacen referencia a los aspectos didácticos, situándose en una medida intermedia los relacionados con los elementos de la competencia. En la tabla nº 22 podemos ver la frecuencia total de códigos correspondientes a cada una de las tres metacategorías, además de los datos que hacen referencia a la frecuencia de los códigos en función de la fuente de información de la que se ha obtenido.

Si ordenamos de manera decreciente las tres metacategorías, atendiendo al total de códigos identificados en cada una de ellas, ocupa el primer lugar la metacategoría procesos organizativos y relacionales, con un total de 985 códigos, posteriormente se sitúa la metacategoría relativa a los elementos de la competencia, donde se han identificado un total de 699 códigos y por último la metacategoría aspectos didácticos con 258 códigos. La diferente naturaleza de los instrumentos empleados en la recogida de información, nos lleva a explicar la existencia de frecuencias más elevadas en las entrevistas y el diario, frente a los documentos y programas, ya que estos últimos son simplemente material del centro en el que tratamos de identificar aquellos aspectos que guardan relación con nuestros objetivos de investigación, mientras que las entrevistas y el diario están destinadas de forma casi exclusiva a la recogida de información relativa a nuestros objetivos. Sin embargo, en la metacategoría elementos de la competencia, los documentos y programas presentan frecuencias elevadas y similares entre sí, lo que nos permite afirmar que un importante número de elementos de la competencia social y cívica están contemplados entre los documentos y programas de este centro. Por su parte, también se identifican un número importante de procesos organizativos y relacionales en los documentos del centro, mientras que la información relativa a aspectos didácticos es menor en estos instrumentos.

Finalmente debemos señalar que los porcentajes que podemos observar en la tabla nº 22 han sido calculados sobre el total de los códigos encontrados (1942), dejando al margen aquellos que pertenecen a la categoría abierta (varios u otros) que hemos incluido en cada una de las tres metacategorías.

	f					%
	Documentos	Programas	Entrevistas	Diario	Total	
Elementos competencia	119	132	257	191	699	36
Aspectos didácticos	20	14	117	107	258	13,3
Procesos organiz. y relacion.	133	78	351	423	985	50,7

Tabla nº 22. Resultados globales por metacategorías

Mostramos a continuación el gráfico nº 41 en el que se puede visualizar el porcentaje de aparición de cada una de las tres metacategorías.

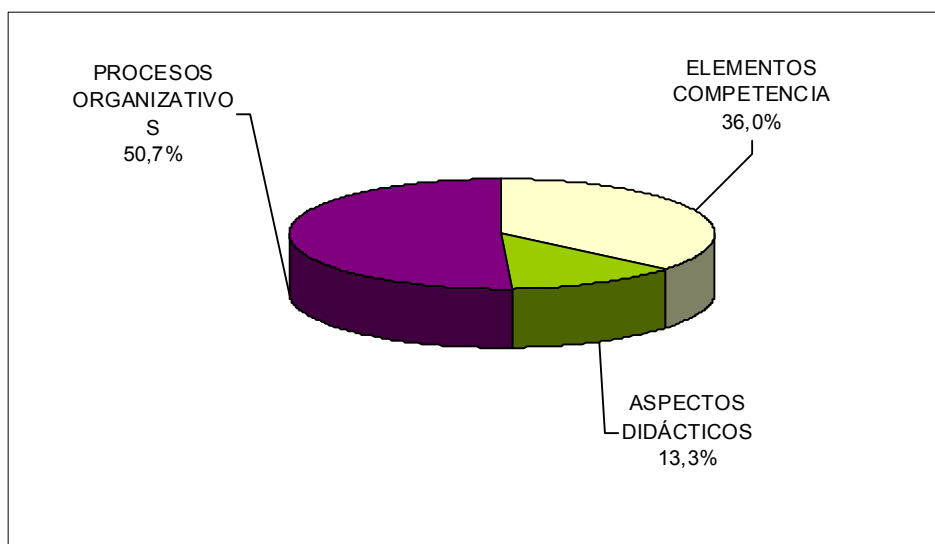


Gráfico nº 41. Resultados globales por metacategorías

Como podemos observar, más del 50% de los códigos identificados pertenecen a la metacategoría “procesos organizativos y relacionales”. Este hecho se explica por la cantidad de información que sobre esta temática nos hemos encontrado en documentos y programas, aspecto que resulta de gran interés. A todo ello debemos sumarle la información extraída del análisis del diario y las entrevistas, de donde se puede deducir que una de las notas definitorias de este centro educativo es la forma en la que se relacionan y organizan todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo siempre el desarrollo de la competencia social y cívica.

Por su parte la metacategoría “elementos de la competencia” supone el 36% del total, porcentaje que duplica al correspondiente a la metacategoría aspectos didácticos (13%). La principal diferencia existente entre ambas es,

que al igual que ocurría con la metacategoría “procesos organizativos y relacionales”, los elementos de la competencia quedan recogidos en numerosos documentos y programas, mientras que solo se hace una pequeña alusión a los “aspectos didácticos”, puesto que suelen tener un matiz más personal del profesorado para con su aula. Sin embargo, conviene aclarar, que no por ser identificados en menor porcentaje, cobran menor importancia en el centro, puesto que la mayoría del profesorado trabaja de forma consciente para hacer que exista coherencia entre los elementos a tratar, la forma de organizar el aula y los aspectos didácticos.

7.2.1. ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

La metacategoría elementos de la competencia social y cívica, se ajusta a la estructura y elementos que fruto del estudio delphi nos ayudaron a delimitar la competencia social y cívica. Así pues, como hemos visto en el apartado 7.1. está compuesta por un total de 89 elementos organizados en cinco dimensiones (categorías).

En la tabla nº 23 y el gráfico nº 42 presentamos la frecuencia con la que ha sido identificada cada una de las categorías en las diferentes fuentes de información empleadas.

Categoría	f				
	Documentos	Programas	Entrevistas	Diario	Total
Conocimientos	38	24	41	8	111
Destrezas	28	42	94	65	229
Actitudes	11	6	19	25	61
Valores	39	53	76	71	239
Comportamientos	3	7	27	22	59

Tabla nº 23. Metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica” según fuentes de información

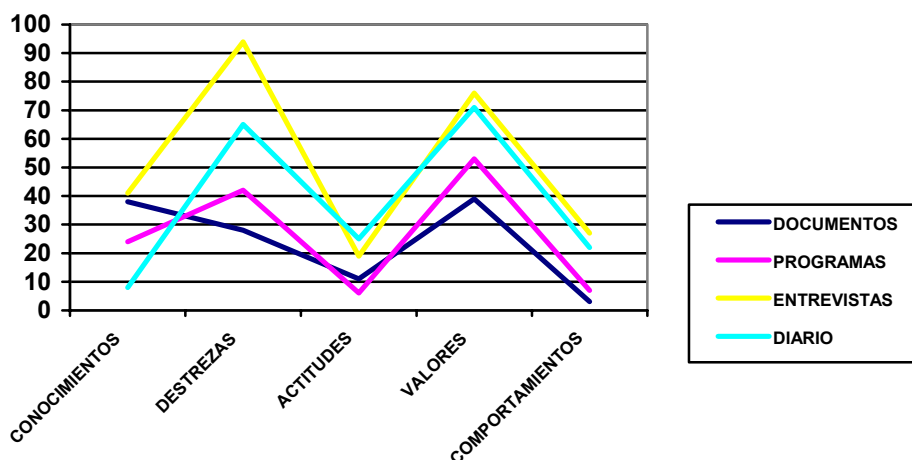


Gráfico n° 42. Metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica” según fuentes de información

Los datos de la tabla n° 23 y del gráfico n° 42 nos llevan a comprobar en un primer momento el predominio de las destrezas y los valores en el conjunto de las categorías que constituyen la metacategoría analizada. Así en el gráfico n° 42 podemos observar dos picos ascendentes en todas las fuentes de información, que se corresponden con las categorías comentadas. En el caso de las destrezas se puede apreciar una mayor diferencia entre la frecuencia de información procedente de las distintas fuentes, mientras que en los valores existe más similitud, siendo incluso la categoría en la que más datos se obtienen de los documentos y programas. En lo que respecta a los conocimientos, la información obtenida de los documentos y las entrevistas nos lleva a frecuencias muy próximas entre sí y superiores a la correspondiente al diario. Los conocimientos están recogidos en gran medida en documentos y programas analizados, mientras que resultan difíciles de identificar, dada su naturaleza, en el diario. Si centramos nuestra atención en los datos correspondiente a las actitudes y los comportamientos, vemos en el gráfico dos picos descendentes, que nos indican frecuencias más bajas que en las otras categorías para todas las fuentes de información. Es por ello que en ambos casos, las frecuencias más elevadas están entre veinticinco y veintisiete, que se corresponden con información procedente del diario en las actitudes y de las entrevistas en los comportamientos. El carácter de ambas categorías, a diferencia del propio de los conocimientos, nos permite explicar como la información procedente de los documentos en los comportamientos y de los programas en las actitudes es de una frecuencia inferior a diez, lo mismo que ocurre con los datos del diario en el caso de los conocimientos.

Tras este primer acercamiento a los resultados relativos a los elementos de la competencia social y cívica, iniciaremos una etapa de profundización que nos permitirá descubrir qué elementos predominan en el día a día del centro educativo y qué relación existe entre ellos. Para esto

mostraremos en primer lugar resultados de carácter global sobre la metacategoría y posteriormente podremos ver detalles de cada una de las categorías, subcategorías y elementos.

Así pues, podemos observar la tabla nº 24 donde encontramos los porcentajes y frecuencias con las que se identifican las distintas categorías propias de la metacategoría objeto de análisis. Para su comprensión conviene dejar claro que los porcentajes han sido calculados a partir del número total de códigos correspondiente a esta metacategoría que es de 708, entre los que incluimos la categoría “varios C”. La tabla nº 24 deja buena muestra de la prevalencia de los valores y las destrezas frente a los conocimientos, los comportamientos y las actitudes. Así pues, mientras que los valores y las destrezas presentan frecuencias superiores a 220, los conocimientos aparecen con una frecuencia de 111 y las actitudes y comportamientos rondan los 60.

Categoría	f	%
Conocimientos	111	15,7
Destrezas	229	32,3
Actitudes	61	8,6
Valores	239	33,8
Comportamientos	59	8,3
Varios C	9	1,3
Total	708	100

Tabla nº 24. Resultados metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”

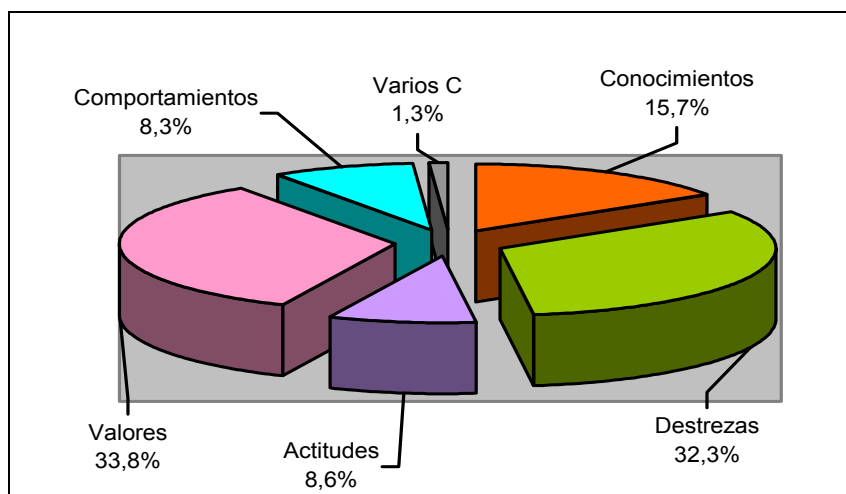


Gráfico n° 43. Resultados metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”

En el gráfico n° 43 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%.

El predominio de los valores y las destrezas entre los elementos de la competencia era un resultado esperado dado el carácter de la misma y teniendo en consideración la importancia que la interiorización de valores y el aprendizaje de destrezas tiene para el desarrollo de la competencia social y cívica. Acorde con estos resultados, es significativo mencionar como en el estudio delphi las medias más elevadas se correspondían con las dos categorías mencionadas anteriormente: los valores y las destrezas, siendo algo superior la media de la primera respecto a la de la segunda, hablamos así de una puntuación de 4,75 y 4,54 (sobre 5) respectivamente.

En el 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, se solicitó a un amplio grupo de profesores de Andalucía, de enseñanzas no universitarias que puntuaran con una escala de 1 a 5 la importancia que atribuían a cada una de las categorías anteriores. De nuevo los resultados coinciden con los del estudio delphi y los del estudio de caso. Así, la puntuación media de los profesores para los valores fue de 4,61 y para las destrezas de 4,41. Por lo tanto, podemos decir que los valores y las destrezas son las categorías con más peso dentro de la competencia social y cívica.

Atendiendo a los resultados que hemos obtenido, los conocimientos aparecen en tercer lugar, en contraposición con los datos extraídos del estudio delphi y del mencionado proyecto de investigación, donde tanto

expertos como profesores otorgan la menor de las puntuaciones a esta categoría. Los conocimientos, aunque importantes para el desarrollo de la competencia, parecen ser los de menor valor, frente a actitudes o comportamientos deseados. En nuestro caso, el situar los contenidos por delante de las actitudes o los comportamientos puede deberse principalmente al análisis de documentos y programas en los que generalmente se deja constancia de estos y no tanto de los comportamientos que se esperan alcanzar o incluso de las actitudes que se pretenden lograr. Además, durante el transcurso del estudio de caso realizamos un análisis de las programaciones, extrayendo aquellos conocimientos que guardaban relación con la competencia y procediendo a entrevistar al profesorado para conocer la forma en la que eran trabajados. Es así como explicamos el porcentaje correspondiente a esta categoría frente al de las actitudes y los comportamientos deseados.

Después de esta visión general de la metacategoría, iremos presentando cada una de las categorías que la componen, comenzamos así con los conocimientos. Para ello mostraremos en primer lugar las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada una de sus cuatro subcategorías de manera conjunta.

Subcategorías	f	%
Conocimientos ámbito político/justicia	16	14,4
Conocimientos ámbito social	41	37,0
Conocimientos ámbito cultural	43	38,7
Conocimientos ámbito económico	11	9,9
Total	111	100

Tabla nº 25. Resultados subcategorías “Conocimientos”

Como podemos observar en la tabla nº 25 existe un predominio de los conocimientos culturales y sociales frente a los de carácter político y los propios del ámbito económico. Es así como del total de los conocimientos identificados, más del 38% pertenecen al ámbito cultural, porcentaje cercano a los conocimientos del ámbito social con un 37%. Sin embargo, los conocimientos de carácter político han sido localizados en un porcentaje bastante inferior (14,4%), aunque superior a los del ámbito económico que con un 9,9% ocupan el último lugar.

El gráfico nº 44 nos facilita la visión de estos resultados.

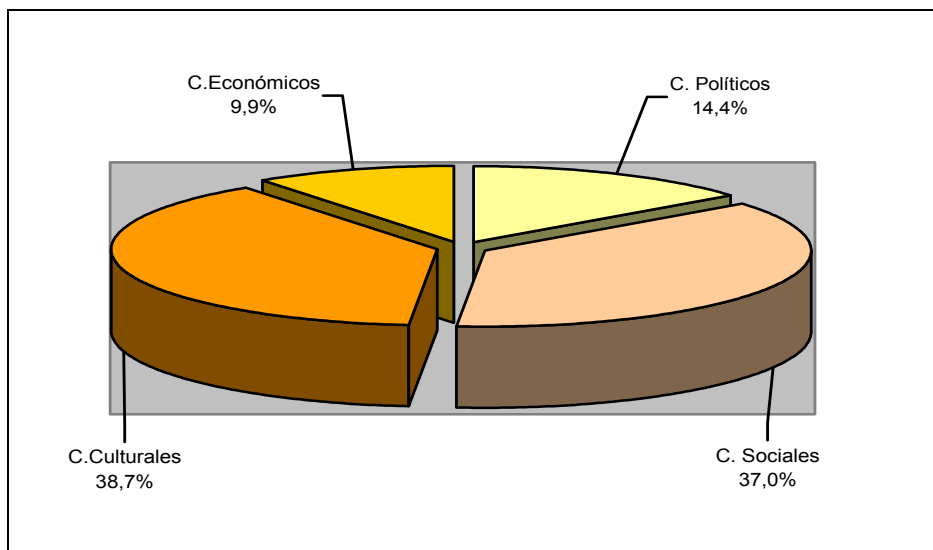


Gráfico nº 44. Resultados subcategorías "Conocimientos"

Estos resultados coinciden con la importancia que el profesorado participante en el proyecto de investigación citado anteriormente, otorga a cada una de las subcategorías que integran la categoría conocimientos dentro de la metacategoría elementos de la competencia social y cívica. El profesorado al valorar de 0 a 5 la importancia que tenían los cuatro ámbitos de conocimientos en el conjunto de la competencia que nos ocupa, atribuía el mayor valor al ámbito cultural (4,06), seguido muy de cerca del ámbito social (4,00). Posteriormente situaba los conocimientos de índole política (3,91) y finalmente los económicos (3,49). Así pues, los resultados obtenidos en nuestro estudio nos revelan que de acuerdo a la opinión del profesorado de Andalucía, los conocimientos culturales y sociales son los más significativos dentro del conjunto de conocimientos propios de la competencia social y cívica.

A continuación ofrecemos una tabla (nº 26) en la que podemos observar las frecuencias y porcentajes con las que se han identificado los distintos elementos de las cuatro subcategorías comentadas. Con el fin de facilitar su lectura, los elementos han sido ordenados en la tabla de mayor a menor frecuencia y porcentaje. Los colores de las celdas nos permiten identificar los elementos correspondientes a cada una de las cuatro subcategorías.

Elementos	f	%
Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	22	19,8
Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	16	14,4
El individuo: Identidad personal	12	10,8
La historia y el patrimonio cultural	11	9,9
Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales..	10	9
Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	8	7,2
Migraciones	8	7,2
El trabajo: Organización, frutos y distribución	7	6,3
Derechos y deberes sociales	5	4,5
Vida política: Partidos políticos, progr. electorales y proced. de elección	3	2,7
Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	2	1,8
Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	2	1,8
Producción y consumo de bienes y servicios	2	1,8
El funcionamiento de la economía	2	1,8
Derechos Humanos	1	0,9
Sistemas políticos y sistemas de gobierno	0	0
Estado de derecho: Poderes y su administración	0	0
Elementos claves del sistema político: Gob. parlamentario, import. voto	0	0
Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad	0	0
Sistema judicial	0	0
Normas de vida colectiva: Legislación	0	0
La función y el trabajo de los grupos de voluntariado	0	0
Organizaciones internacionales	0	0
La participación social	0	0
La violencia como obstáculo para la convivencia	0	0
El marco social europeo, nacional y local	0	0
Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia	0	0
El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	0	0
Bienestar social	0	0
Sindicatos y organizaciones empresariales	0	0
Total	111	100

Tabla nº 26. Resultados categoría “Conocimientos”

El primero de los elementos, con un porcentaje cercano al 20%, es el conocimiento relativo a la “multiculturalidad”. La naturaleza del centro objeto de estudio puede explicar la prevalencia de este tipo de conocimientos, puesto que al encontrarnos en él alumnos procedentes de muy diversas nacionalidades, se potencian aquellos conocimientos que ayudan a los niños y niñas de este centro a comprender a los demás y respetar sus costumbres, tal y como podemos leer en la siguiente cita:

“Comentamos las costumbres, peculiaridades y hechos significativos de otras culturas por contar nuestras aulas con un número importante de alumnos/as inmigrantes” (P2: Proyecto de centro).

Esto motiva el desarrollo de programas concretos, que como el proyecto de interculturalidad o el programa cultura materna que se plantean entre sus objetivos:

“Promover en el ámbito escolar espacios donde se desarrolle el aprendizaje y la enseñanza de nuevos modelos culturales” (P6: Proyecto Interculturalidad).

“Fomentar el conocimiento de otras realidades culturales aceptándolas y valorándolas” (P 9: Programa cultura materna).

De esta forma, en el centro se favorece la creación de espacios y tiempos donde los alumnos/as puedan compartir sus costumbres con los demás, donde puedan enriquecerse conociendo la diversidad cultural. Así lo manifiesta el mediador intercultural al describirnos brevemente la intención del programa cultura materna.

“Si hay un programa que se llama “Programa cultura materna”, yo prefiero llamarle taller de interculturalidad, es un espacio donde realmente permitimos que todas las culturas presentes se manifiesten entre el alumnado. Hay alumnos curiosos en conocer otras cosas, hay alumnos que ocultan cosas suyas, entonces, es el espacio donde nosotros hacemos que todo el mundo hable, que todo el mundo se de a conocer, todo el mundo se auto reconozca también dentro de los compañeros, generalmente está dirigido por otra compañera también especialista más en estos temas” (P20: Entrevista nº 5. Mediador Intercultural).

Sin embargo, los conocimientos multiculturales no solo se trabajan en los programas citados, sino que forman parte de la vida diaria del aula, puesto que el profesorado desarrolla dinámicas diversas que permiten a los alumnos/as dar a conocer sus países de origen y compartir experiencias propias de sus culturas.

“La coordinadora de ciclo me comenta como 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 nº 3. Tutoras 3º).

El segundo elemento que podemos ver en la tabla nº 26, con un porcentaje próximo al 15 % es el conocimiento relativo a “las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad”. El estudio de las relaciones sociales parte de las más próximas (relaciones familiares) hasta llegar a otras más lejanas (ámbito local), en la que se ven implicadas personas desconocidas. Esta progresión se hace acorde a la edad de los alumnos/as, por lo que es propio del primer ciclo encontrarnos con unidades como:

“Unidad 2.- La casa y la familia” (P 2: Plan de Centro).

“C. Medio: La familia y los amigos” (P 2: Plan de Centro).

Mientras que en los niveles superiores, se amplía el horizonte de las relaciones sociales y nos encontramos con temas como el siguiente:

“Vivimos juntos. La familia. El colegio. La localidad. Ponerme en lugar de otra persona” (P 2: Plan de Centro).

Así pues, el tema de las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad, en los cursos de 5º y 6º en los que se imparte la materia de Educación para la Ciudadanía es abordado teniendo en consideración que todos los individuos formamos parte de una comunidad y que las relaciones que se deben establecer entre los miembros de esa comunidad tienen que garantizar la convivencia. Sobre esta temática trataba el texto con el que trabajaron los alumnos de 6º en una sesión de Educación para la Ciudadanía.

“Se organizan en grupos de 4 ó 5 alumnos/as, de manera voluntaria, de forma que queda un grupo en el que sólo hay chicos. Ellos mismos se reparten los libros y José Manuel les indica que deben realizar la lectura del texto vivir en comunidad de las páginas 46 y 47. La tarea consiste en leer el texto y dar respuesta a seis preguntas que aparecen en el libro sobre el mismo. Es un trabajo que deben realizar en equipo, por lo que las respuestas deben estar consensuadas entre todos. Marcadas las pautas de actuación, cada grupo comienza a trabajar de una forma, en unos eligen a un compañero/a para que lea el texto en voz alta a todos/as, en otros se dan un tiempo para la lectura individual y después comienzan a debatir” (P15: Diario).

A continuación, con un porcentaje del 10,8% encontramos el conocimiento del “individuo”, temática que se centra fundamentalmente en tomar conciencia de los propios sentimientos, preocupaciones y miedos.

“El otro día estuvimos viendo para conocernos a nosotros mismos de que preocupaciones teníamos, que miedos teníamos, que recuerdo era nuestros mejores recuerdos” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).

En el primer ciclo este tema suele estar muy relacionado con la adquisición de hábitos saludables de alimentación e higiene, partiendo de la reflexión sobre la importancia que tiene el cuidado de uno mismo y la necesidad de aprender comportamientos adecuados y sanos para diferentes ocasiones. Los alumnos/as de esta forma van conociéndose a sí mismos y aprendiendo a cuidarse.

“El primero es un tema que trabajo a lo largo del curso mediante la creación de buenos hábitos de alimentación e higiene fundamentalmente. Ellos todavía desayunan en clase, así que aprovecho para potenciar el desarrollo de conductas de higiene adecuadas. Por ejemplo: antes de sacar el desayuno cada alumno coge un mantel individual de plástico, lo coloca en

su mesa, lo limpia con una toallita húmeda y se lavan las manos. Al finalizar vuelven a hacer lo mismo. De esta forma se acostumbra a que no pueden comer en cualquier lugar y de cualquier forma y a que es necesario lavarse las manos antes de comer. En relación con el desayuno también elaboramos desde el equipo de ciclo un calendario semanal de desayunos, para intentar fomentar una dieta equilibrada. Este calendario se les entregó a los padres y está puesto en el aula” (P35: Entrevista nº 20. Tutora 1º A Programación).

“El conocimiento de la historia y el patrimonio cultural” con un porcentaje muy próximo al 10%, es otro de los temas más destacados. El centro se plantea entre sus finalidades educativas la necesidad de:

“Apreciar los valores propios de la cultura andaluza, reconociendo nuestros elementos culturales e históricos y contribuyendo a su conservación y mejora” (P 1: Finalidades Educativas).

Desde esta perspectiva, el conocimiento y el respeto de las manifestaciones culturales propias de Andalucía cobran especial importancia:

“Desarrollar interés por las manifestaciones culturales más importantes del entorno” (P 2: Plan de Centro).

Sin embargo, y de acuerdo a todo lo comentado cuando hemos hecho referencia al tema de la multiculturalidad, desde este colegio no solo se enseña a valorar y apreciar lo característico de nuestra comunidad, sino también de las demás, tal y como podemos comprobar en la siguiente cita:

“Conocer y valorar el folclore, las tradiciones y demás manifestaciones culturales de su comunidad y de otras” (P 2: Plan de Centro).

Por otro lado, aspectos relacionados con el territorio, el paisaje o la población, son también de interés dentro de esta temática:

“9. El territorio donde vivimos” (P 2: Plan de Centro).

“10. El paisaje de Andalucía” (P 2: Plan de Centro).

“11. La población y las tradiciones” (P 2: Plan de Centro).

Todos estos conocimientos permiten a los alumnos y alumnas tener una amplia visión de la comunidad autónoma de Andalucía, de sus principales características y de su importante bagaje cultural e histórico.

El siguiente conocimiento que podemos observar en la tabla nº 26 con un porcentaje del 9% es el relacionado con “problemas y retos sociales relevantes”. En este sentido el centro se plantea entre sus objetivos enseñar a los alumnos/as a *“valorar y respetar el medio natural. Reconocer la necesidad de participar activamente en su cuidado y conservación” (P 2: Plan de Centro).*

Con esta intención, podemos observar como se tratan temas relacionados con el reciclaje de diversos materiales y el profesorado se preocupa y demanda que existan en el centro los medios que permitan a los alumnos/as poner en juego lo aprendido sobre el reciclado de materiales:

“Sí, el tema del reciclado, de materiales pero de diferentes tipos de materiales, lo que pasa que es un poco incongruente, porque lo que es trabajarlo luego con el día a día. El año pasado teníamos papeleras que Lipasam nos ofreció, de hecho lo repartieron en todos los colegios de la provincia de Sevilla y eran papeleras de papel que tenían un vaciado muy cómodo para...pero este año no nos han dotado de ellas, entonces, de hecho estamos en propuesta de cambio para las papeleras del patio, con lo cual este año estamos trabajando lo que se supone que deberíamos de hacer pero que no llegamos a llevarlo a cabo porque no tenemos los medios para llevarlo a cabo en ese sentido hemos “dao” un paso atrás en lugar de avanzar. Hemos dado un paso atrás, no nos hemos quedado ni igual, sino un paso atrás” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).

En materia de reciclado resulta interesante resaltar la importancia que el profesorado concede a la realización de salidas a plantas de reciclado, puesto que el impacto que causa en el alumnado es mucho mayor que si se ven fotografías en un libro o se narra por parte del profesorado.

“T: Ven que existe lo que hay en los libros, las fotos de los libros existen. Fuimos a la planta de biodegradable o biodegradado que hay en Pino Montano que es la que recoge toda la basura de la zona, de los basureros que hay metálicos, entonces tú les explicas que la basura va por conductos, pero cuando lo ven se quedan y además allí hay contenedores de vaciado de diferentes tipos de materiales. Entonces, vieron como llegaron dos chicos con un coche y en el maletero, lo traían a medio cerrar, traían su colchón y lo cogieron y lo echaron: “Mira lo están echando, a donde, al contenedor de los colchones”.

E: Que al verlo eso les llega mucho más que lo lean en un...

T: Sí, sí, incluso el contenedor de las radiografías y de los negativos de las fotografías, carretes de fotos desechados, las cintas de casete de antes. Fuimos muy bien atendidos y estuvimos muy bien” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).

El ahorro de energía es otra de las temáticas de actualidad que se tratan en el centro, para ello se suele hacer conscientes a los/as alumnos/as en primer lugar, del consumo energético diario y posteriormente se les ayuda a conocer formas para favorecer el ahorro, así como se les muestra las ventajas que sobre la conservación del medioambiente tienen este tipo de actuaciones.

“(...) estuvimos viendo las maquinas que habían en su casa, por ejemplo, una batidora, una lavadora, el televisor, todo lo que eran maquinas y todos estuvimos por equipo, me acuerdo, que hicimos un cartel, lo que pasa que ya no lo tengo porque lo hemos tirado, hicimos un cartel en cartulina, cada equipo de media cartulina y estuvieron poniendo maquinas que utilizan en su casa, por ejemplo, la batidora y funcionan las maquinas, para qué servía cada una y entonces vimos que claro, por ejemplo, en la televisión, que había que ahorrar energía porque lo importante que es la electricidad, el consumo, que no podemos estar a lo mejor escribiendo y dibujando y en otra habitación la tele puesta sin... lo estuvimos hablando y haciendo los trabajos, o la batidora, el frigorífico, todas esas cosas...hicimos un cartel con las maquinas, con las funciones de las maquinas y ya comentamos, claro (...)” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2º A Programación).

Finalmente, también podemos incluir en este tema lo relativo a la protección de animales, el cuidado de especies en peligro de extinción y el importante papel que juegan los parques naturales y los espacios protegidos. Como podemos leer a continuación, hacer una visita virtual al Parque Nacional de Doñana puede ser una forma muy atractiva de concienciar al alumnado sobre la protección de los animales.

“T: Bueno, también en conocimiento del medio se trabajó la protección de animales. Los animales protegidos y la diferenciación entre parques naturales, espacios protegidos, los parques nacionales, sobre todo con Doñana (...).

E: Y eso también lo habéis trabajado de la misma manera en conocimiento del medio y a través del libro, películas o como lo habéis...

T: Si, a través de libro, por esa fecha no teníamos el ordenador porque fue por Noviembre o así, entonces, fuimos abajo a través del cañón, situamos Andalucía, y a través de una página Web, estuvimos viendo el Parque de Doñana...” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).

Los conocimientos relativos a “las instituciones básicas de la democracia” y aquellos que hacen referencia a “las migraciones” aparecen con un porcentaje del 7,2%. En el primero de ellos se presta especial atención a las instituciones básicas de la democracia propias de la comunidad autónoma o el país, e incluso para facilitar la comprensión del tema se parte de la realidad más inmediata del alumnado: la clase o el barrio y desde ahí se va extrapolando la información.

“No, si más o menos, en las instituciones políticas, hablamos, a nivel de comprensión para que ellos lo entiendan de cómo se constituyen, por ejemplo, el Parlamento de Andalucía, o como se constituye el Gobierno Nacional, ellos, yo lo hago siempre a su

nivel y empiezo en la elección de delegado, aprovecho la coyuntura, y o bien, el día de la elección de delegado hablo de esto, o el día que hay esto hago la elección de delegado” (P36: Entrevista nº 21. Tutor 4º C Programación).

Por su parte, los conocimientos sobre las migraciones, tienden a trabajar principalmente el fenómeno de la inmigración, debido a las características del alumnado del centro. Así pues entre los aspectos que se tratan en esta temática podemos destacar:

“Incrementar el conocimiento y la sensibilización en materia de inmigración” (P 6: Proyecto Interculturalidad).

“Facilitar a la población en edad escolar documentación y material de consulta relacionado con la comunidad de inmigrantes” (P 6: Proyecto Interculturalidad).

Con un porcentaje de 6,3% podemos observar en la tabla nº 26 el conocimiento sobre “el trabajo: organización, frutos y distribución”, tema que en los primeros niveles de la educación primaria suele centrarse en los oficios y que conforme nos acercamos más al sexto curso, va adquiriendo un matiz más de tipo económico, enfocándose en un primer momento a la organización del trabajo en nuestra comunidad autónoma y posteriormente en nuestro país. Como muestra de lo comentado ofrecemos los títulos de algunos de los temas que dentro de la materia de conocimiento del medio podemos destacar, siguiendo la secuencia anterior:

“- Los oficios.

- El trabajo en Andalucía.

- La población y el trabajo de España” (P 2: Plan de Centro).

El resto de los conocimientos que están recogidos en la tabla nº 26 aparecen con porcentajes inferiores al 5%, lo que nos indica que su frecuencia de aparición es bastante baja y por lo tanto no son demasiado significativos en el conjunto de la categoría. Sin embargo llama nuestra atención encontrar entre ellos conocimientos que han recibido una alta puntuación en el estudio delphi y que también han sido considerados con una importancia destacada por el profesorado andaluz que participó en el proyecto de investigación citado. Por ejemplo, los “derechos humanos” alcanzan en el delphi una puntuación media de 4,8 y los profesores le dan una importancia de 4,66 (sobre 5). Ocurre lo mismo con el conocimiento de los “valores democráticos”, que según los expertos participantes en el delphi obtienen una puntuación de 4,9 y para el profesorado andaluz su importancia es equivalente a 4,76. Otro conocimiento frente al que los dos colectivos citados anteriormente (expertos del estudio delphi y profesorado andaluz participante en la investigación sobre ciudadanía) presentan elevadas puntuaciones es “la violencia como obstáculo para la convivencia”, el primero de ellos le atribuye 4,11 y el segundo 4,67.

A continuación, mostramos en la tabla nº 27 los resultados relativos a la categoría destrezas; en la que hemos ordenado las subcategorías de mayor a menor frecuencia y porcentaje. En ella hay dos subcategorías destacadas, con porcentajes que superan el 20%, estas son: “poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural” y “poseer destrezas de comunicación”. Con porcentajes algo más bajos (entre 14 y 16 %) podemos señalar aquella relativa a la “construcción de coaliciones”, destreza que nos lleva a la “cooperación y la relación con los demás”, junto con la capacidad de “escuchar y de ponerse en el lugar del otro”. “La conciencia y autonomía emocional”, la destreza para “resolver de forma pacífica los conflictos” y la capacidad de “argumentar, de debatir”, son otras de las destrezas que presentan porcentajes significativos, aunque bastante más bajos que las primeras.

Subcategorías	f	%
Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	49	21,4
Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	46	20,1
Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	38	16,6
Escuchar y ponerse en lugar del otro	33	14,4
Conciencia y autonomía emocional	17	7,4
Argumentar, debatir	15	6,6
Resolver de forma pacífica los conflictos	15	6,6
Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo	5	2,2
Analizar críticamente la sociedad	3	1,3
La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia	3	1,3
Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	2	0,9
Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	1	0,4
Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.)	1	0,4
Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	1	0,4
Distinguir una declaración de derechos de una opinión	0	0
Examinar la información de forma crítica	0	0
Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	0	0
Total	229	100

Tabla nº 27. Resultados categoría “Destrezas”

La destreza “poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural”, es elemental para garantizar la convivencia en el centro, puesto que como hemos comentado en anteriores ocasiones, la multiculturalidad es una característica propia del mismo. Es por ello que se insiste en la necesidad de *“realizar actividades que valoren la riqueza cultural aportada por los alumnos de otras etnias, fomentando así la convivencia pacífica”* (P 2: Plan de Centro). Porque sólo desde esta perspectiva se logrará *“favorecer la educación intercultural fomentando la escuela como un espacio plural de convivencia, a través del diálogo, la reflexión y el respeto mutuo”* (P6: Proyecto Interculturalidad).

Verdaderamente los/as alumnos/as de este centro trabajan día a día esta destreza, ya sea dentro o fuera del aula, de manera intencionada o simplemente como resultado de compartir un mismo espacio y tiempo.

“Durante el recreo estoy con Miguel y con otra profesora de infantil vigilando a los más pequeños. Miguel juega con ellos, interviene en alguna de sus conversaciones, les ayuda a atarse los zapatos e incluso actúa de mediador en una pequeña pelea que tiene algunos niños por unas pegatinas. Cuando observo la diversidad de niños y niñas que hay en el recreo y la forma tan natural con la que se relacionan, no puedo evitar sorprenderme. Miguel me pregunta mi opinión al ver aquel recreo que como bien me indica se da en un pocos colegios. Es sin duda una estampa que jamás se me olvidará. Verdaderamente estos niños/as se tratan con igualdad y con respeto, se ayudan, se ríen y juegan sin discriminación. Miguel me dice sentirse orgulloso de que en su colegio exista esta diversidad, porque esto los enseña día a día a ser mejores personas” (P15: Diario).

El profesorado aprovecha cualquier ocasión para que sus alumnos sean capaces de *“entender la pluralidad de razas y costumbres como un valor cultural y enriquecedor, rechazando cualquier tipo de discriminación con las personas de su entorno”* (P 2: Plan de Centro).

Es por ello que consideran adecuada cualquier actividad o lectura, un trabajo grupal o individual, pero siempre tratando de que sus alumnos/as valoren las distintas culturas y sepan desde el respeto convivir con los demás, sin que la cultura de origen sea un obstáculo.

“El clima de clase es muy agradable, la profesora les gusta bromas, les pregunta y les hace reír. Intenta que todos participen y crea la incertidumbre en sus alumnos/as hasta tal punto que entre ellos mismo se lanzan preguntas para conocer como se vive en otros lugares. Nadie se siente rechazado, todos tienen algo que contar y compartir con sus compañeros, sin importar su procedencia. En todo momento respetan el turno de palabra y escuchan a los demás. Sin lugar a dudas la clase que he presenciado me ha dejado muy claro que el diálogo es la base sobre la que los alumnos/as de

este centro van construyendo su conocimiento. Eso, unido al respeto que se tienen y la manera tan eficaz de comunicarse entre ellos.

Una experiencia esta, que me ha permitido entender porque todos los profesores me decían en sus entrevistas que no trataban la interculturalidad de ninguna forma particular, sino que cuando tenían ocasión cada uno aportaba lo que sabía y así se convierte en una verdadera fuente de riqueza” (P15: Diario).

Con la intención de dejar buena muestra de cómo en este centro los/as alumnos/as poseen destrezas que les permiten “vivir y trabajar en un ambiente multicultural”, sin que ello les lleve a conflictos, ofrecemos una cita en la que se recoge la impresión del investigador al respecto, tras una de las visitas rutinarias al centro.

“Por otro lado compruebo nuevamente que los prejuicios en cuanto a raza no son tenidos en cuenta, para ellos es habitual estar rodeado de personas de distintas razas, por lo que no lo ven como algo extraordinario” (P15: Diario).

“Poseer destrezas de comunicación” es otra de las destrezas señalada con mayor porcentaje, hecho que parece bastante coherente si atendemos a unos de los objetivos propuestos en el Plan de Acción Tutorial:

“Potenciar la capacidad expresiva y comunicativa” (P4: Plan de Acción Tutorial).

Sin duda, el día a día de cualquier aula de este centro está marcada por la comunicación, la expresión de ideas por parte de los/as alumnos/as y el desarrollo de dinámicas que favorecen este tipo de destrezas. Así pues, desde el primer curso de educación infantil al último curso de primaria, los profesores trabajan para que sus alumnos/as se expresen, pregunten, respondan, planteen dudas, decidan de forma conjunta, en definitiva empleen el lenguaje como medio de comunicarse con los demás.

“Todos están sentados formando un rectángulo, de forma que puedan verse las caras los unos a los otros. El profesor está también dentro de este pequeño rectángulo sentado y me invita a que me siente en él. Sin dudarlo me incorporo a la asamblea. Todos preguntan por mi nombre y el profesor (Pepe) me presenta. Saludo a todos y ellos a mí. A partir de ese momento me consideran una más de la asamblea, me llaman por mi nombre y se dirigen a mí para contarme cualquier cosa relacionada con lo que están hablando en ese momento. Comienzan recordando un cuento que les había contado Pepe el día anterior, para lo cual él lanza preguntas y ellos deben ir pidiendo el turno de palabra y respondiendo. De esta forma consigo enterarme del cuento” (P15: Diario).

“Cuando cada grupo tiene una tarjeta deben ponerse de acuerdo en la clasificación del animal. Observo como debaten entre ellos

y contrastan opiniones, recuerdan lo que han visto en clase y ponen ejemplos que les ayude a clasificar el animal en cuestión. Cuando algún grupo pregunta a la profesora, ella contesta diciendo que no puede decir nada, que son un grupo y que deben ponerse de acuerdo entre ellos solos. Les recuerda continuamente que la respuesta que escriban es la del grupo y no la de la persona que escribe, es decir que deben estar de acuerdo todos para poder escribirla” (P15: Diario).

“tú entras en la mía y los alumnos, bueno vamos a hacer, ¿Qué os parece?, que cada grupo....ahí si hago mucha tormenta de ideas....que cada grupo que haga una propuesta, ¿Qué os parece?, discutirla, votar, pues hemos votado, tal, bien pues vamos apuntando las ideas en la pizarra” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

Otro aspecto que debemos destacar es el importante papel que se le atribuye a esta destreza como medio para resolver los conflictos, ya que como podemos leer en la siguiente cita, el diálogo es considerado la mejor forma para que todos puedan intervenir y encontrar juntos soluciones a los problemas que van surgiendo día a día.

“Aunque yo realice este trabajo con las normas de convivencia, de forma paralela, conflicto que surge, conflicto que hay que darle solución, hablarlo y ver de que manera se puede resolver. Generalmente el foco de los conflictos suele ser el recreo, muchos llegan diciendo que no se quien no quiere ser mi amiga, que este me ha empujado, etc. Así, que después del recreo planteo siempre una sesión de diálogo para ver lo que ha ocurrido, en este momento ellos ya saben que para hablar tienen que respetar el turno de palabras, que deben escuchar a los demás y que lo más importante es resolver el problema” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).

En relación con todo lo anterior y acorde a la forma en que se trabaja esta destreza en la vida diaria del centro, no podemos olvidar que ocupa un lugar esencial a la hora de acordar las normas de clase, puesto que como ya hemos mencionado, el diálogo resulta ser la mejor forma para llegar a acuerdos.

“Hay unas normas de convivencia, lo que es primero un bloque para todo el centro, que son fundamentales. Luego de esas digamos que se sustraen otras que son más concretas para el ciclo, porque dependiendo de la edad, más que nada es por la expresión. No son lo mismo las normas de convivencia para un 1º de primaria que para un 6º y luego cada nivel, todos los 5º tenemos las mismas, ¿no?, entonces, eso sí lo hablamos con ellos y eso sí en la 1ª o 2ª sesión que tenemos con ellos a primero de curso de definir las normas de...” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5º C).

Muy relacionada con la destreza anterior, está aquella que hace referencia a la “construcción de coaliciones, las relaciones y la cooperación”. Sin duda uno de los objetivos fundamentales que marcan el transcurrir diario del centro es “*potenciar el desarrollo de las relaciones y vínculos afectivos*” (P 4: Plan de Acción Tutorial). Pero siempre con una premisa muy clara: “*cimentar las relaciones personales en el respeto mutuo, la comprensión, la solidaridad y la interiorización de las normas de convivencia*” (P 3: Plan de convivencia).

Es por ello que los/as profesores/as plantean dinámicas de trabajo que precisen las relaciones entre compañeros, la cooperación y la construcción de coaliciones como única forma de alcanzar los objetivos que se plantean. De esta forma hemos podido ser testigos de cómo en muchas clases se trabaja en grupos cooperativos:

T: Ya desde el año pasado empezamos a trabajar por grupos cooperativos, que por eso los pusimos en equipos de cuatro, por eso yo procuro que tengan alguna actividad que tenga que realizar al día, al menos una tarea del día la tengan que realizar los cuatro juntos.

E: O sea diariamente.

T: Sí, diariamente, aunque sea una actividad del libro, aunque sea un ejercicio del libro, el equipo tiene que realizar al final la respuesta me la va dar uno, y tenéis que ponerlos de acuerdo, que sea la misma respuesta de todos, siempre procuro uno al día porque favorece mucho el diálogo” (P23: Entrevista nº 8. Tutora 2º A).

En otras ocasiones, se requiere un acuerdo de toda la clase para poder dar respuesta a alguna actividad y así los alumnos/as ponen en juego la destreza que nos ocupa y logran con éxito responder a la actividad.

“Durante el tiempo del debate el chico que ha salido a la pizarra es el que hace de moderador y va dando la palabra a sus compañeros. José Manuel interviene en algunas ocasiones pidiendo su turno de palabra, pero prácticamente son ellos mismos quienes conducen la clase. El debate que entablan me parece muy interesante y me sigue llamando la atención ver cómo se ponen de acuerdo para opinar, se contrastan ideas y finalmente llegan a un consenso para ver que escriben en la pizarra” (P15: Diario).

Además del trabajo en el aula, en el centro se desarrolla el proyecto deporte en la escuela en el que “*a través de las actividades deportivas fomentaremos la autoestima, confianza, seguridad y autonomía personal de los alumnos/as, mejorando su estado físico-mental, así como sus relaciones interpersonales que favorecerán la convivencia en el centro*” (P 7: Proyecto deporte en la escuela).

Por lo tanto este proyecto es otro camino abierto para favorecer las relaciones entre los alumnos/as, potenciando el desarrollo de habilidades sociales a través del juego.

Otra de las destrezas que hemos señalado por su porcentaje destacado es la capacidad de “escuchar, de ponerse en el lugar del otro”. Acorde con las anteriores, si en el centro se potencian las destrezas de comunicación entre agentes de distintas culturas, así como las relaciones de colaboración y cooperación entre ellos, queda implícita de alguna forma en todas ellas la destreza que permite a los alumnos/as ponerse en el lugar de sus compañeros y saber escucharlos. Mostramos a continuación, una cita extraída del diario, en la que podemos comprobar como verdaderamente se trabaja para que los alumnos/as se pongan en el lugar de los otros, estén atentos a sus necesidades y aprendan a escucharlos.

“Seguidamente indica que los jefes de cada grupo se levanten a coger los rotuladores. En este momento ocurre un hecho muy significativo: en uno de los equipos, se levantan dos niños y el primero de ellos coge los rotuladores y los pone en medio de la mesa, mientras el otro se queda quieto y se pone a llorar. Su compañero le dice que no llore y Pepe le pregunta si le importa volver a poner los rotuladores en su sitio para que él los coja. El niño viendo a su compañero llorar dice que no le importa, pero que no le gusta que llore. Entonces el otro chico dejando de llorar va a por los rotuladores y los pone de nuevo en medio de la mesa. El profesor felicita al primero de ellos por el gesto que ha tenido y le pone una corona de cartón, que se la gana aquel que haga algo muy positivo durante el día. La reacción de sus compañeros de equipo fue llamativa. Por un lado felicitaban al primero de ellos diciéndole: “que grande eres Yony” y por otro consolaban a su otro compañero le daban abrazos” (P15: Diario).

Al igual que nos ocurría con las subcategorías propias de la categoría conocimientos, entre las destrezas con escasa o nula frecuencia en el centro encontramos algunas que han sido altamente puntuadas por los expertos en el delphi y por los profesores andaluces en el citado proyecto de investigación. Así ocurre por ejemplo con la destreza “reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos”, que tan solo ha sido identificada en dos ocasiones y que sin embargo obtiene en el delphi una puntuación de 5 y el profesorado andaluz le concede una valoración de 4,48. Con la destreza “examinar la información de forma crítica” ocurre algo muy similar, salvo que en esta ocasión en nuestro estudio no es identificada, mientras que los expertos le dan una puntuación de 4,9 y los profesores andaluces de 4,48 (recordamos que las puntuaciones tanto del delphi como de los profesores son sobre 5). Quizás ambas son destrezas propias de alumnos/as de mayor edad y ese es el motivo que lleva a su no aparición, aunque consideramos que deberían irse fomentando desde la infancia.

Debemos también indicar, que la destreza “regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia”, que aparece en nuestro estudio de caso tan sólo en tres ocasiones, resulta ser la que recibe menor puntuación por parte de los expertos participantes en el estudio delphi (3,56). A su vez, “identificar el control y las influencias en las políticas y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto” es otra de las destrezas que no hemos identificado en el estudio de caso y cuya importancia se corresponde con la puntuación más baja que los profesores andaluces que han intervenido en el proyecto de investigación citado, conceden a las destrezas (3,78). Esto nos hace cuestionar la verdadera importancia de ambas en el seno de la competencia social y cívica.

En la tabla nº 28 están recogidos los porcentajes relativos a las subcategorías que componen la categoría actitudes. Como podemos comprobar aproximadamente el 50% de las citas de esta categoría pertenecen a la subcategoría “sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos”. Otra de las actitudes que merece ser nombrada dado su porcentaje de aparición (18%) es la “empatía hacia los más desfavorecidos”, actitud que guarda estrecha relación con la última destreza analizada. Por último, la actitud que permite “estar abierto a la diferencia, al cambio de opinión propia y al compromiso” está presente con un 9,9%. Sin lugar a dudas, las tres actitudes más destacadas son acordes a las destrezas y conocimientos que han sido señalados por su alto porcentaje y su importancia en el día a día del centro educativo objeto de estudio.

Subcategorías	f	%
Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	30	49,2
Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar	11	18
Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	6	9,9
Vinculación a la comunidad	4	6,6
Participar en la sociedad, en la política...	3	4,9
Adoptar una actitud positiva ante la vida	3	4,9
Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos	3	4,9
Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas	1	1,6
Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública	0	0
Total	61	100

Tabla nº 28. Resultados categoría “Actitudes”

El “sentirse responsable de las decisiones y acciones propias”, es una actitud que se fomenta en el centro cuando se plantea entre las finalidades educativas conceder a los/as alumnos/as “(...) *mayor participación y responsabilidad en sus actividades habituales y en las relaciones de grupo*” (P 1: Finalidades Educativas).

Para garantizar esta participación y responsabilidad el centro debe apostar por un alumnado que se caracterice por:

- *“Ser autónomo en el trabajo, desarrollando la capacidad de tomar decisiones, asumir iniciativas y elaborar progresivamente criterios de actuación propios, así como el desempeño de tareas que requieran responsabilidad”* (P 2: Plan de Centro).
- *“Colaborar en la planificación y realización de las actividades del grupo, aceptar las normas, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que le correspondan”* (P 4: Plan de Acción Tutorial).

Tanto el profesorado, como otros agentes educativos que intervienen en el centro tratan siempre de desarrollar en el alumnado la actitud que nos ocupa, por eso cuando conocen que ha tenido lugar alguna actuación al margen de esta responsabilidad individual y colectiva, hacen reflexionar a sus alumnos/as hasta hacerlos sentir responsables de sus decisiones y acciones al tiempo que les ayudan a descubrir las implicaciones que esas acciones pueden llegar a tener para sí mismos y para los demás.

“En todas las aulas los tutores ven las imágenes de la pelea y mantienen posteriormente una charla con los alumnos implicados para hacerlos reflexionar sobre lo que han hecho y la repercusión que eso tiene. Desde el inicio del recreo y hasta el final de la jornada, los cinco niños implicados permanecen sentados en un banco en el edificio donde está el despacho de Miguel, para tener tiempo de pensar” (P15: Diario).

Generalmente, tal y como hemos podido comprobar en la cita anterior, tras la reflexión, los/as alumnos/as adoptan una actitud más responsable y asumen las consecuencias que puedan derivarse de las acciones realizadas.

“En el despacho la hacen reflexionar y se arrepiente de lo que ha dicho, pero debe hablar con sus padres y decirles que la decisión del colegio es que ella no podrá entrar si primero sus padres no hablan con la tutora” (P15: Diario).

Otra forma característica de este centro para favorecer que el alumnado se sienta responsable de las decisiones y acciones propias, es potenciando cualquier iniciativa que implique la puesta en marcha de acciones conjuntas de mejora a nivel de centro o de aula. En este sentido resulta muy ilustrativa una cita del diario, en la que el director tras haber recibido en su despacho a distintos grupos de 5º C, con diferentes propuestas de mejora del centro, a modo de cartas al director, les indicó que

se pusieran de acuerdo y escribieran una única carta que mandar al periódico y a la delegación. Los alumnos/as se sintieron muy satisfechos y asumieron la responsabilidad de redactar ese escrito conjunto para que saliera a la luz.

“Antes de tocar el timbre pasé un rato con Miguel en el despacho, me facilitó la carta que finalmente había elaborado el grupo de 5º C en Educación para la Ciudadanía y me indicó como iba a continuar adelante con la propuesta de estos alumnos/as. Le dije que me parecía una idea muy buena y que me sorprendía la forma en que él como director había reaccionado, así como la implicación que estaba teniendo al respecto. Él me dijo que hace lo que cree que es mejor para sus alumnos/as y que considera que este tipo de trabajos en equipo hay que potenciarlos, porque además se les están enseñando formas de participar en la sociedad” (P15: Diario).

Como hemos podido leer, el director considera esta una actividad motivadora que permite a los/as alumnos/as adoptar actitudes responsables y comprometidas con el centro, al mismo tiempo que están aprendiendo a participar y hacerse oír en la sociedad.

En el centro el profesorado tiene bastante claro que el alumnado debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y que entre ellos mismos deben aprender a gestionar el aula, para lo cual resulta imprescindible asumir responsabilidades y actuar en consecuencia.

“T: Sí, lo que pasa es que al inicio del curso no suelo colocarlos en grupo, porque me gusta ver como trabajan de forma individual y pasado algún tiempo se forman los grupos, que voy cambiando cada x tiempo. En cada grupo hay un responsable con unas funciones a cumplir, que se les explica. El rol del responsable va pasando por todos los miembros del grupo” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).

Aunque con un porcentaje bastante inferior a la anterior, la “empatía” es otra de las actitudes más destacadas. Algunas de las dinámicas de clase son ejemplos diarios que nos permiten ver cómo verdaderamente los alumnos/as se ponen en el lugar de sus compañeros, los escuchan y apoyan, cuando ven que estos lo necesitan.

“Justo entonces avisa a los alumnos/as de lo que deben hacer de deberes y en ese mismo momento algunos empiezan a levantar la mano. Mónica se ríe y me mira, entonces les pregunta ¿qué ocurre? y uno de ellos le dice que no han nombrado a los niños/as a los que les toca quedarse en clase durante el recreo. Al principio no entiendo nada, pero pronto me doy cuenta que en clase hay un chico con una discapacidad e imagino que no podrá salir al recreo y sus compañeros/as se van turnando para quedarse con él. Efectivamente, Mónica me cuenta que este chico tiene una enfermedad ósea (huesos de cristal), por lo que

la salida al patio es un verdadero peligro para él. Así es que organizan grupos de tres alumnos/as que permanecen con él en clase durante el recreo. Este chico lleva juegos de mesa y así se divierten. Le comento a Mónica que me ha sorprendido como casi todos han levantado la mano para quedarse acompañándolo y me dice que les pasa siempre, que cuidan mucho de él y cualquiera de sus compañeros está dispuesto a quedarse junto a él en el recreo. Me llama bastante la atención, porque entre los que se quedan en el día de hoy hay dos niñas, y generalmente a estas edades comienzan a querer jugar separados. Mónica me dice que les insiste mucho en que todos son compañeros y da igual de donde vengan, si son chicos o chicas, si son rubios o morenos, lo importante son las personas. Justo cuando estamos entrando en el aula de música veo como el chico en cuestión, que no da religión es ayudado por otros compañeros para ir a otra clase. Uno le lleva la mochila, una chica le ayuda a caminar y el resto van a su lado al mismo ritmo que él lleva” (P15: Diario).

El profesorado juega en este tipo de dinámicas un papel esencial en cuanto motivador de estas actitudes que desembocan en conductas altamente positivas para las relaciones entre iguales. Por eso como podemos leer a continuación, suele intervenir para hacer reflexionar al alumnado y recordarles que siempre hay que tratar de sentir con el otro, de comprender como puede estar y como le gustaría que sus compañeros/as reaccionaran.

“Mientras Ana busca la carpeta con los nombre de cada uno de ellos D. dice que tiene frío y Ana rápidamente le indica que se ponga junto al calentador, pero él responde que no. En ese momento Ana se acerca para ver si lleva la ropa mojada o le pasa algo y comprueba que no tiene puesto calcetines. Sin dudarlo abre un armario lleno de ropa y zapatos y le busca unos calcetines. M. le dice a D. entre risas que por qué no se ha puesto calcetines y D. no contesta, solo se ríe. Ana en ese momento le dice que no hay que reírse, que cada uno tiene unas cosas y que si D. no tenía hoy calcetines pues ahora mismo ella le va a poner uno para que esté más calentito. Ana le dice a M. y J. si tendrían frío sin calcetines y ellos le responden que sí, entonces les dice que recuerden que ellos viven en una casa buena y que D. no tiene esa misma posibilidad. M. y J. se quedaron serios y M. rápidamente dice: no te preocupes D. si tú eres muy buena gente, y le dio un abrazo. Cuando Ana dijo eso, pensé que D. podría sentirse mal, sin embargo él levantó su cabeza con un gesto de valentía frente a los demás y pronto recibió el calor de sus compañeros” (P15: Diario).

La diversidad de alumnos/as que conviven en el centro y que comparten una misma aula, hace que el profesorado se encuentre con

situaciones en las que haya que trabajar de una forma más concreta el desarrollo de actitudes de empatía hacia los más desfavorecidos. Es así como en algunas ocasiones la profesora de educación compensatoria ha intervenido con clases enteras para ayudar a los alumnos/as a comprender y saber ponerse en el lugar de uno de sus compañeros.

“Ana me cuenta que en algunas ocasiones, cuando ha habido casos de rechazo inicial por parte de los alumnos/as de una clase hacia uno de estos niños/as, ha realizado personalmente actividades de concienciación. Me pone el ejemplo del trabajo que realizó con una clase de 4º de primaria en la que entró un alumno del Vacío (D. en adelante). D. es un chico que vive en la zona de las chabolas con su madre y dos hermanos menores que él (una niña de 6 años y un bebé de meses). Su padre está en la cárcel y él falta bastante a clase porque debe acompañar a su madre a sacar algo de dinero para poder comer. Suele meterse en los contenedores a rebuscar entre la basura y ayuda a su madre a aparcar coches por la zona del tanatorio. Cuando llegó al centro solía ir sucio y algunos de sus compañeros y compañeras se metían con él por su aspecto y por su desfase curricular, ya que es ahora cuando está comenzando a sumar y a reconocer las letras. Ana, consciente de la situación y en colaboración con el resto del profesorado fue a la clase de D. un día en que él faltó y explicó a sus compañeros las condiciones en las que D. vivía e iba a la escuela. Les hizo ponerse en su lugar, tratar de pensar como se sentirían y que es lo que les gustaría encontrar en el colegio. Insistió en que las personas son valiosas por su interior y no por su apariencia y les dijo que todos debían siempre de conocer al otro antes de juzgar y decir cosas que le pudieran hacer daño. Esta charla y el trabajo de concienciación diario de la tutora, hizo que al final del trimestre Ana volviera a la clase para que estos niños y niñas les contaran que pensaban de su compañero después de conocerlo. De esta forma cada uno escribió una pequeña redacción sobre D. y Ana se sorprendió gratamente al ver que todos destacaban cualidades positivas de él como la amistad, el cariño, la simpatía, etc. Habían conseguido conocer verdaderamente a ese chico y no juzgar por las apariencias” (P17: Entrevista nº 2. Profesora Educación Compensatoria).

Finalmente, la actitud que permite “estar abierto a la diferencia, al cambio de opinión y al compromiso”, es enfocada en numerosas ocasiones desde la perspectiva del respeto a la multiculturalidad existente en el centro, entendiéndose así la necesidad de “conocer que existen otras culturas, otras formas de ver la vida además de la nuestra” (P 9: Programa cultura materna).

Además de este enfoque, las dinámicas de clase favorecen siempre la reflexión y la posibilidad de cambiar de opinión y adoptar otra postura que

por cualquier motivo pueda resultar más acorde con la situación en la que se encuentran.

“Algunos equipos ponen una respuesta y cuando reflexionan de forma conjunta sobre las respuestas de otros equipos, cambian la suya, porque descubren que estaba equivocada” (P15: Diario).

El resto de las actitudes son identificadas en frecuencias que oscilan entre 4 y 0, lo que nos indica que no son demasiado relevantes en el día a día del centro. Entre ellas cobra especial importancia la actitud “respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos”, ya que se trata de una actitud muy significativa en esta competencia y de escasa aparición en el centro educativo. Los expertos del estudio delphi la puntúan con un 4,67 y el profesorado andaluz participante en el proyecto de ciudadanía al valorar su importancia lo hace con un 4,8 sobre 5. Frente a este desacuerdo, debemos también señalar que la actitud considerada menos importante para el profesorado andaluz (3,68) es la única que no ha sido identificada en ninguna ocasión durante el transcurso de nuestro estudio; se trata del “interés por el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública”, actitud que pudiera estar más vinculada con alumnos/as de mayor edad. En esta misma línea, la actitud “vinculación a la comunidad” aparece tan solo en cuatro ocasiones durante el estudio de caso y es la actitud con menor puntuación otorgada por los expertos participantes del delphi (3,44).

En la descripción general de la metacategoría elementos de la competencia, comentamos que la categoría valores es la que aparece con un porcentaje más elevado, cercano al 34% del conjunto. Nos disponemos ahora a ofrecer un análisis detallado de las subcategoría que la constituyen.

En la tabla nº 29 podemos observar que a diferencia de lo ocurrido con la categoría actitudes, en esta ocasión existe menos disparidad entre los porcentajes de cada una de las subcategorías, aunque también apreciamos diferencias entre ellas. Es así como podemos distinguir cuatro grupos de valores según su porcentaje de aparición respecto al total de las subcategorías:

1º. Con porcentajes que oscilan entre el 18 y el 12% encontramos los siguientes cuatro valores: “Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad”, “responsabilidad”, “respeto de sí y de los demás” y “rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios”.

2º. Con porcentajes que van desde el 9,6 y el 4,6 % aparecen otros cuatro valores: “Capacidad de escuchar”, “solidaridad”, “tolerancia” y “defensa de la inclusión frente a la segregación”.

3º. Con porcentajes que rondan el 2% encontramos un conjunto de seis valores: “Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho”,

“necesidad de conservar el medioambiente”, “la paz”, “importancia de la práctica del altruismo”, “potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad”, “importancia de la democracia”.

4º. Finalmente podemos señalar un último grupo constituido por un total de cinco valores: “Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo”, “aceptación del estado de derechos”, “defensa de los principios de justicia social”, “respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)” y “aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derechos”, cuyos porcentajes son inferiores al 1%.

Subcategorías	f	%
Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	43	18
Responsabilidad	36	15,1
Respeto de sí y de los demás	29	12,1
Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios	29	12,1
Capacidad de escuchar	23	9,6
Solidaridad	16	6,7
Tolerancia	15	6,3
Defensa de la inclusión frente a la segregación	11	4,6
Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho	7	2,9
Necesidad de conservar el medioambiente	5	2,1
La paz	5	2,1
Importancia de la práctica del altruismo	5	2,1
Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad	5	2,1
Importancia de la democracia	4	1,7
Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo	2	0,9
Aceptación del estado de derechos	1	0,4
Defensa de los principios de justicia social	1	0,4
Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)	1	0,4
Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho	1	0,4
Total	239	100

Tabla nº 29. Resultados categoría “Valores”

Las diferencias que podemos apreciar entre estos cuatro grupos de valores, no se corresponden con las puntuaciones que los expertos de nuestro estudio delphi atribuían a estos mismos valores, ni con la importancia concedida con los profesores andaluces participantes en el proyecto de investigación sobre educación para la ciudadanía. Ambos grupos (profesores y expertos) asignaban elevadas puntuaciones a todos los valores, con leves diferencias entre ellos. En este sentido, podemos decir que si bien es cierto que todos son valores esenciales, parece razonable que, según las características propias de cada centro educativo, se enfatizen unos más que otros, aunque insistimos en la necesidad de potenciarlos todos.

El “respeto por las diferencias y la diversidad” es el valor más destacado con un 18%, 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 curriculum 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).

Además, atendiendo al elevado número de alumnos/as inmigrantes, resulta especialmente importante para la convivencia *“respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales”* (P 3: Plan de convivencia).

Claros ejemplos del trabajo que el centro realiza con el fin de garantizar este respeto por la diversidad son dos de los programas que se llevan a cabo:

- El programa cultura materna, en el que se pretende *“generar un espacio social de respeto a las diferencias humanas y sociales”* (P 9: Programa cultura materna).

- El programa de acogida, donde se realizan numerosas actividades, entre las que podemos señalar la siguiente:

“Juegos y dinámicas para la interculturalidad. En esta actividad, se propondrán algunas dinámicas y juegos proyectados a comprender y estimular a los alumnos y padres para debatir y reflexionar sobre la convivencia y el respeto y la diversidad, etc.

Se invitará a los padres a participar para enseñar algún juego tradicional o de su cultura al resto de los padres y niños con el

fin de recordar estos juegos y buscar un punto de encuentro entre el pasado y el presente. Se montarán carpas para talleres culturales donde los monitores elaborarán trabajos con niños y familias de índole cultural, ornamentación, vestidos, comidas, etc.” (P10: Programa de acogida).

Un aspecto que merece especial atención es que el respeto por las diferencias y la diversidad, es un valor que en numerosas ocasiones se trabaja asociado con otros valores como “el rechazo o la superación de prejuicios racistas y discriminatorios”, “la tolerancia” o “el valor por la diferencia y el reconocimiento de la igualdad de derechos”. En el gráfico siguiente podemos contemplar las citadas relaciones y el porcentaje del total de citas codificadas con este valor y con otro de los mencionados. Conviene aclarar que los porcentajes han sido calculados sobre el total de las citas codificadas con el valor “respeto por las diferencias y la diversidad” (43), sin embargo, puesto que en algunas ocasiones una misma cita ha sido codificada con más de dos valores, los porcentajes que observamos en el gráfico nº 45 no suman el 100%.

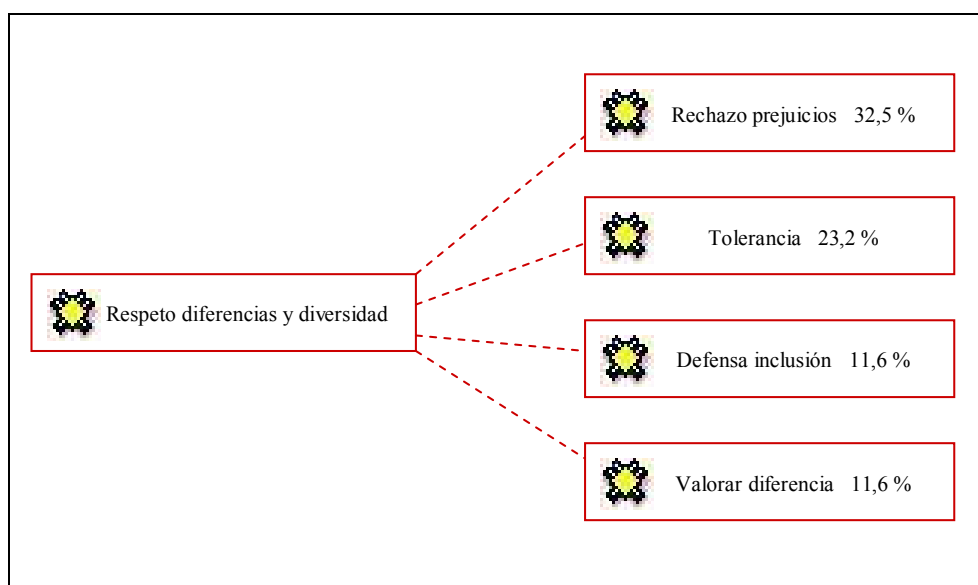


Gráfico nº 45. Relaciones valor “Respeto por las diferencias y la diversidad”

De esta manera, en el centro se apuesta en todo momento por “entender la pluralidad de razas y costumbres como un valor cultural y enriquecedor, rechazando cualquier tipo de discriminación con las personas de su entorno” (P 2: Plan de Centro).

La diversidad cultural existente entre el alumnado, hace que se trabaje siempre con la intención de: “fomentar el conocimiento de otras realidades culturales aceptándolas y valorándolas” (P 9: Programa cultura materna).

Es así, que la tolerancia va vinculada al respeto por la diversidad y las diferencias, ya que esta es la mejor forma de garantizar la convivencia y aprender de y con los demás: *“fomentar hábitos de convivencia entre nuestros alumnos, basado en la tolerancia y el respeto por la diversidad”* (P 2: Plan de Centro).

El centro trata de aprovechar la multiculturalidad que existe en él para que sus alumnos/as se conviertan en ciudadanos del mundo, capaces de valorar otras realidades distintas a las que viven despertando en ellos el interés por conocer y descubrir otras culturas. Así lo podemos ver reflejado entre los objetivos del Plan de Acción Tutorial:

“Ayudar a los niños a conocer la existencia de otras realidades socio-culturales, descubriendo su importancia, aceptándolas y valorándolas” (P 4: Plan de Acción Tutorial).

El día a día del aula y del centro hacen que todo lo comentado se convierta en una realidad y de forma natural vayan calando en los/as alumnos/as los citados valores, sin embargo, también se llevan a cabo acciones puntuales cuyos objetivos son precisamente fomentar estos valores. Sirva como ejemplo una actividad de concienciación que realizó el mediador intercultural con los alumnos/as del 2º y 3º ciclo, a la que asistimos cuando tuvo lugar en 5º curso.

“Después de estas cuestiones comienzan a jugar:

Los niños/as van saliendo a la pizarra y allí Abdelasí les va poniendo una pegatina en la frente, las hay de distintos colores y cuando se la pone el niño/a no ve la que le ha tocado y los demás no pueden decirle nada. Cuando ya todos están con la pegatina en la frente, Abdelasí les dice que se miren unos a otros y que se agrupen por colores. En ese momento se dan cuenta que hay un niño que tiene un color que ninguno de los demás tiene y Abdelasí para formar los grupos ha dado una instrucción muy clara: aquel grupo que tenga a alguien con un color distinto no sigue jugando. Esto hace que ningún grupo acepte al chico que tiene la pegatina de otro color. El intenta que lo dejen porque si no está en un grupo el tampoco continúa el juego, pero no lo logra. Lo empujan de un grupo a otro, evitando así que se acerque demasiado a ellos.

Entonces Abdelasí le pregunta a este chico como se siente y el responde que mal porque no lo aceptan en ningún grupo. Y le pregunta que cual es el motivo, a lo que el chico responde que es solo porque tiene una pegatina distinta. Todos los demás confirman la respuesta.

Con lo que han experimentado Abdelasí les explica como puede llegar a sentirse una persona que es discriminada, rechazada y les insiste en que deben de ponerse siempre en el lugar del otro y comprenderlo” (P15: Diario).

Otro de los valores que debemos destacar por su elevado porcentaje de aparición es la “responsabilidad”. El respeto y la responsabilidad son los dos valores básicos sobre los que se sustenta la vida de este centro, tal y como nos indica la propia jefa de estudios:

“Hombre, aquí sobre todo lo que primordialmente se le pide son respeto, muchísimo respeto entre los iguales y entre los adultos, o sea, que entre ellos mismos se respeten y después que ellos sepan que a todos los profesores hay que respetarlos igualmente. Después también la responsabilidad con sus materiales, con sus cosas, con sus tareas, son digamos, el respeto y la responsabilidad, son dos cosas que se les va pidiendo, dependiendo de su afectividad, de su implicación con el colegio y la verdad es que en general no tenemos tantos problemas para lo que tenemos aquí” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).

Los/as alumnos/as deben aprender a ser responsables de sus cosas y de sus hechos, deben *“tomar conciencia de la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un mundo más justo y solidario”* (P 4: Plan de Acción Tutorial).

Es por ello que en las actividades de clase el profesorado trata siempre de recordarles que ellos/as son los únicos/as responsables de su trabajo diario y que si este requiere llegar a acuerdos con el resto de compañeros/as deben ser capaces de responder a esto, dando muestra de la responsabilidad que como grupo han ido adquiriendo.

“Un grupo concreto tiene más dificultad para ponerse de acuerdo y tomar una decisión final, reclaman la atención de la profesora para que lo solucione, pero ella les dice que es su responsabilidad, que son un grupo y que deben ser capaces de responder igual que sus compañeros. Los anima y los alienta, pero en ningún momento les da la respuesta” (P15: Diario).

El desarrollo de ciertos proyectos como el deporte en la escuela, tienen también entre sus objetivos fomentar la responsabilidad:

“Desarrollaremos la capacidad de liderazgo y la capacidad de trabajar en equipo, a hacer frente a las dificultades, preparándolos para convertirse en individuos responsables y útiles a su comunidad” (P 7: Proyecto deporte en la escuela).

Lo mismo ocurre con el proyecto de la biblioteca, donde verdaderamente el alumno/a necesita ser autónomo y responsable para poder disfrutar de las ventajas que ofrece una biblioteca. Los alumnos/as se responsabilizan frente al centro de los libros que sacan en préstamo, velando por su cuidado y devolviéndolos en la fecha indicada, puesto que de no ser así, el funcionamiento de este servicio no sería posible. Por esto, en el centro *“la biblioteca es, ante todo, un lugar de aprendizaje, de encuentro y comunicación, integrada en el proceso pedagógico para favorecer la autonomía y responsabilidad del alumno”* (P13: Proyecto Biblioteca).

Al igual que ocurría con “el respeto por las diferencias y la diversidad”, “la responsabilidad” también suele aparecer vinculado a otros valores, tal y como podemos ver reflejado en el gráfico nº 46.

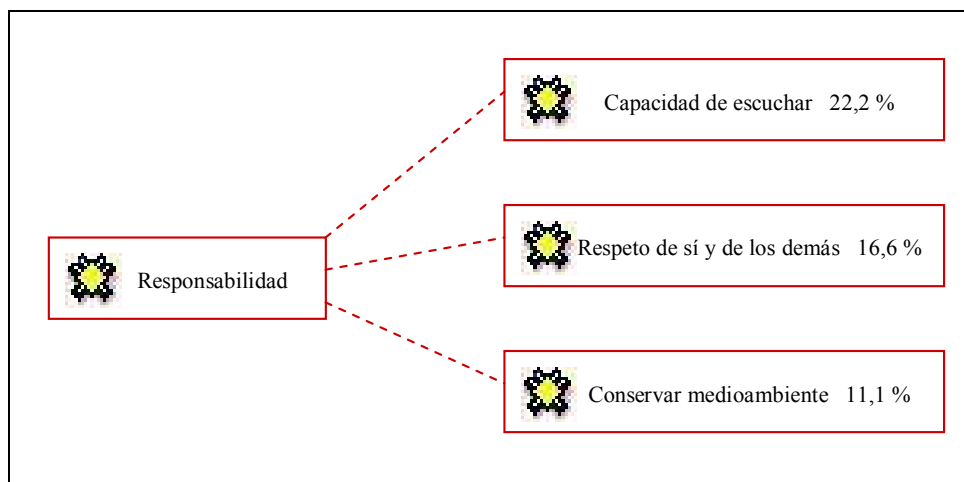


Gráfico nº 46. Relaciones valor “Responsabilidad” con otros valores

Las dinámicas de trabajo planteadas en clase, como puede ser el trabajo en grupo, exige a los/as alumnos/as ser responsables en sus tareas, escuchar a los demás como única forma de lograr el consenso y respetarse mutuamente, puesto que de no ser así el trabajo en grupo carece de sentido.

T: Sí, diariamente, aunque sea una actividad del libro, aunque sea un ejercicio del libro, el equipo tiene que realizar al final la respuesta me la va dar uno, y tenéis que ponerlos de acuerdo, que sea la misma respuesta de todos, siempre procuro uno al día porque favorece mucho el diálogo.

E: El dialogo...

T: Mucho, mucho, son actividades muy facilitas, cualquier cosa: “Esto ha salido en la lectura, venga a ver”. Tienen que consensuar y tienen que ponerse de acuerdo, les ha costado y si lo hacen. Les ha costado pero si lo hacen, yo empecé el año pasado que eran muy chicos, pero este año a mí me gusta porque se ponen de acuerdo, lo hacen, si, y al principio para nombrar entre ellos un encargado que les costaba: “señorita que fulanito dice que no, dice que fui yo”.....ya no me dicen nada” (P23: Entrevista nº 8. Tutora 2º A).

“La necesidad de conservar el medioambiente” es un valor que se suele trabajar en el centro al tratar el conocimiento denominado en nuestro sistema categorial “Temas de actualidad: medioambiente, recursos naturales, energía nuclear, etc.” y cuyo carácter implica el desarrollo de conductas responsables. Generalmente el profesorado hace reflexionar a sus alumno/as sobre sus hábitos en relación con el ahorro de energía, de agua, el

reciclaje, etc. y juntos establecen pautas de actuación responsables para evitar el deterioro del medioambiente. A continuación, mostramos un fragmento de una entrevista mantenida con la tutora de 2º A, en el que nos narra como a partir de los distintos tipos de máquinas, llegan a tomar conciencia de la necesidad de ahorrar energía.

“Porque estuvimos viendo las maquinas que habían en su casa, por ejemplo, una batidora, una lavadora, el televisor, todo lo que eran maquina y todos estuvimos por equipo, me acuerdo, que hicimos un cartel, lo que pasa que ya no lo tengo porque lo hemos tirado, hicimos un cartel en cartulina, cada equipo de media cartulina y estuvieron poniendo maquinas que utilizan en su casa, por ejemplo, la batidora y funcionan las maquinas, para qué servía cada una y entonces vimos que claro, por ejemplo, en la televisión, que había que ahorrar energía porque lo importante que es la electricidad, el consumo, que no podemos estar a lo mejor escribiendo y dibujando y en otra habitación la tele puesta sin... lo estuvimos hablando y haciendo los trabajos, o la batidora, el frigorífico, todas esas cosas...hicimos un cartel con las maquinas, con las funciones de las maquinas y ya comentamos, claro” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ºA Programación).

Si continuamos comentando los valores siguiendo su porcentaje de aparición reflejados en la tabla nº 29, “el respeto de sí y de los demás” sería el tercero más destacado. Verdaderamente, el profesorado reconoce que es un valor clave en este centro, y que al lograr que los alumnos/as lo asimilen, consiguen evitar multitud de problemas y garantizar la convivencia. Así lo comentaban las tutoras de 3º:

“El trabajo de aspectos relativos con el ámbito social es diario. Los alumnos/as deben aprender antes que nada a respetarse a sí mismo, a sus compañeros y a los profesores. Según me indica no tiene ninguna forma especial de organizar el aula, ni los tiempos para poder trabajar con alumnado tan diverso” (P18: Entrevista nº 3. Tutoras 3º).

Con el mismo porcentaje que el respeto de sí y de los demás (12,1%), encontramos el rechazo o la superación de los prejuicios racistas y discriminatorios, que como hemos podido ver al inicio suele trabajarse de forma paralela al respeto por las diferencias y la diversidad. Así podemos afirmar que aproximadamente el 50% de las citas codificadas como rechazo o superación de prejuicios racistas, lo son también como respeto por las diferencias y la diversidad, ya que el centro pretende enseñar a sus alumnos/as a: *“entender la pluralidad de razas y costumbres como un valor cultural y enriquecedor, rechazando cualquier tipo de discriminación con las personas de su entorno”* (P 2: Plan de Centro).

Otro de los valores destacados, aunque a con un porcentaje inferior al 10% es la capacidad de “escuchar”, que también ha sido nombrado anteriormente por su vinculación con “el respeto por las diferencias y la

diversidad”. A su vez debemos señalar la estrecha relación que mantiene con la actitud de empatía, puesto que ambas nos permiten ponernos en la piel del otro y solo así podemos ser capaces de escucharlo y saber lo que necesita. Después de todo lo comentado hasta ahora, podemos decir que la capacidad de escuchar es un valor que se trabaja a diario en el centro, ya que el verdadero respeto lleva implícito esta capacidad, al igual que la verdadera responsabilidad. Pero para comprender el sentido que este valor tiene en el centro, la mejor forma de hacerlo es reproduciendo las palabras que una profesora decía en clase a sus alumnos/as *“Debemos aprender a sentir con los demás, a escuchar y saber ponernos en el lugar del otro”* (P15: Diario).

Finalmente, “solidaridad” y “tolerancia” son los demás valores cuyos porcentajes superan el 5%. Ambos guardan estrecha relación con los valores ya comentados e incluso el último de ellos suele trabajarse mayoritariamente junto con “el respeto por las diferencias y la diversidad”. Sin embargo, nos gustaría cerrar este apartado con uno de los objetivos del Plan de Centro, que resume de algún modo casi todo lo comentado. Así podemos decir que este centro se plantea entre sus prioridades *“Fomentar hábitos de convivencia entre nuestros alumnos, basado en la tolerancia y el respeto por la diversidad”* (P 2: Plan de Centro).

La última de las categorías que componen la metacategoría elementos de la competencia es la de los comportamientos deseados. En la tabla nº 30 se ofrece la frecuencia y el porcentaje con el que han sido identificados cada uno de los comportamientos que constituyen la categoría.

Conviene recordar que se trata de la categoría con menor porcentaje, así la subcategoría que presenta mayor frecuencia lo hace con un valor de 16, lo que supone el 27% del total. Esta subcategoría se corresponde con el comportamiento relativo a la “práctica del diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos”. En un porcentaje algo menor (18,6%) localizamos el comportamiento que lleva a “comprender el punto de vista de los demás aunque sea diferente del propio y saber ponerse en su lugar”. Por último, “la iniciativa” con un porcentaje en torno al 13%, el “ser capaz de cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos” y “la crítica y el rechazo a cualquier tipo de comportamiento violento”, ambos con porcentajes próximos a 12%, son los comportamientos más destacados.

Estos resultados son acordes con las valoraciones de los expertos del estudio delphi y las opiniones del profesorado andaluz que hemos venido citando. Ambos grupos atribuyen elevadas puntuaciones a los elementos que en la tabla nº 30 aparecen con porcentajes más altos. Además, aunque como ya hemos podido comprobar en el caso de los expertos en el delphi, las puntuaciones son generalmente elevadas, los comportamientos con menores puntuaciones también coinciden con aquellos que son menos frecuentes en el centro. Sin embargo, el comportamiento “resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos” al que los expertos daban el

máximo valor (5) y el profesorado andaluz atribuía gran importancia (4,64), ocupa un lugar poco destacado en el centro educativo objeto de estudio.

Subcategorías	f	%
Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	16	27,1
Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	11	18,6
Iniciativa	8	13,5
Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	7	11,9
Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	7	11,9
Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación	4	6,8
Participar activamente en la comunidad	3	5,1
Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	2	3,4
Participar en debates públicos	1	1,7
Asumir responsabilidades en la sociedad	0	0
Participar activamente en la política comunitaria	0	0
Participar activamente en la sociedad civil	0	0
Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia	0	0
Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario	0	0
Total	59	100

Tabla nº 30. Resultados categoría “Comportamientos deseados”

“Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos” es el comportamiento deseado que hemos identificado en mayor porcentaje y que está en consonancia con las destrezas, actitudes y valores más destacados que han sido comentados hasta el momento. El centro entiende que se debe *“priorizar la resolución de los conflictos de manera formativa mediante la negociación y el esfuerzo conjunto del profesor y los alumnos”* (P 3: Plan de convivencia).

Acorde con esta idea, la experiencia vivida en el centro nos lleva a comprender que efectivamente el diálogo es la herramienta que suelen emplear para resolver los conflictos. Por ello, los profesores están envueltos en una dinámica que los lleva a trabajar a partir del diálogo y el consenso con sus alumnos/as, lo que hace que estos últimos vayan asumiendo que ese comportamiento es el correcto para hacer frente a los conflictos. Así en

clase se suele dedicar tiempo para la resolución de conflictos de forma conjunta y a través del diálogo entre alumno/as y profesor/a:

“Ante algún tipo de conflicto que suceda, aunque esta clase, ya te digo, es poco conflictiva, en el ciclo que tuve anteriormente si había que hacerlo prácticamente a diario, aquí no, pero cuando surge algún conflicto, pues procuramos debatir la resolución del conflicto, a mi me gusta mucho organizar una especie, podemos decirlo así, de tormenta de ideas: “nos hemos encontrado... ¿Qué es lo que pasa con esto?”. Hay algunos que dicen verdaderas barbaridades, no si veras, los niños son los primeros defensores de todo tipo de castigos torturantes y demás, o sea, tienen bastante mala leche, vamos, para eso, van saliendo unas ideas, van saliendo ideas que son verdaderamente descabellados pero tú vas viendo.... bueno nos quedamos con tal o cual, vamos viendo dos o tres ideas, discutimos sobre esas ideas. ¿Que podemos hacer?, entonces, habría que coger a fulanito y hacerle lo mismo que él ha hecho....pero entonces, todo el mundo hemos hecho alguna vez algo, la venganza nunca tiene fin, porque siempre va a haber ese tipo de cosas. A partir de la tormenta de idea, vamos realizando un debate dirigido, evidentemente, porque sino esto sería...para llegar a un tipo de conclusión positiva” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

Sin embargo, este tipo de comportamientos, no es exclusivo del aula y del tutor con su grupo, sino que se trata de una forma de actuar común de todos/as los/as profesores/as del centro, tal y como podemos leer a continuación:

“En el rato que estoy junto a ella, observo como resuelve algunos conflictos entre alumnos/as que acuden a buscarla. Para empezar escucha siempre a ambas partes y después les dice que deben solucionarlo ellos, porque de no ser así se quedarán sentados pensando en lo que ha ocurrido durante un buen rato para encontrar la forma de que no vuelva a ocurrir. Los primeros niños que llegan rápidamente se piden perdón y dicen que no se volverán a pelar. Otro grupo llega diciendo que se han tirado naranjas y que se han hecho daño. Al principio la profesora no conseguía saber quienes habían tirado las naranjas, por lo que va haciendo hablar a cada uno de los que estaban allí y consigue aclararlo. Así pues, los tres que habían hecho esto pasarán un buen rato pensando en que tipo de conducta es esa, y si está permitida en el colegio. Rápidamente dicen que no, y entonces la profesora les pregunta por qué lo han hecho, a lo que no responden, sino que simplemente bajan la cabeza. Otra de las implicadas no ha tirado ninguna naranja, pero a alentado a su amiga a hacerlo, así que Teresa la castiga de la misma forma, indicándole que

cuando los compañeros se están peleando nunca se debe alentar a que continúen sino todo lo contrario, hacer que paren y que hablen.

La profesora me comenta que siempre actúa de la misma forma, que hace que cada uno cuente su versión de lo ocurrido y asuma su parte de culpa en el conflicto que se haya generado” (P15: Diario).

“Ponerse en el lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio” es el segundo de los comportamientos que identificamos con mayor porcentaje y que como hemos visto hasta ahora cobra especial protagonismo en este centro, donde tanto se potencia el respeto por la diversidad y la empatía. Así, *“Colaborar en la planificación y realización de las actividades del grupo, aceptar las normas, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que le correspondan”* (P 4: Plan de Acción Tutorial) es un comportamiento deseado entre los/as alumnos/as para asegurar la convivencia.

Son numerosos los ejemplos que hemos ido recogiendo en el transcurrir diario del centro y que dejan buena muestra de que verdaderamente los/as alumnos/as desde muy temprana edad, son capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros/as incluso cuando el comportamiento o la actitud de estos/as no coincide con la suya propia. Muchos de estos ejemplos los hemos podido leer con anterioridad, pero nos resulta realmente ilustrativa la siguiente narración, extraída del diario, tras una de las visitas realizadas en el aula de infantil de 3 años.

“Seguidamente indica que los jefes de cada grupo se levanten a coger los rotuladores. En este momento ocurre un hecho muy significativo: en uno de los equipos, se levantan dos niños y el primero de ellos coge los rotuladores y los pone en medio de la mesa, mientras el otro se queda quieto y se pone a llorar. Su compañero le dice que no llore y Pepe le pregunta si le importa volver a poner los rotuladores en su sitio para que él los coja. El niño viendo a su compañero llorar dice que no le importa, pero que no le gusta que llore. Entonces el otro chico dejando de llorar va a por los rotuladores y los pone de nuevo en medio de la mesa. El profesor felicita al primero de ellos por el gesto que ha tenido y le pone una corona de cartón, que se la gana aquel que haga algo muy positivo durante el día. La reacción de sus compañeros de equipo fue llamativa. Por un lado felicitaban al primero de ellos diciéndole: “que grande eres Yony” y por otro consolaban a su otro compañero le daban abrazos” (P15: Diario).

Cabe pensar que si desde sus primeras clases, se está potenciando y premiando este tipo de comportamientos, los/as de este centro sean especialmente sensibles a las necesidades de los demás y sepan responder a sus demandas en muy diversas situaciones.

Por tratarse, como hemos dicho anteriormente, de una prioridad en el centro, el proyecto deporte en la escuela, que se lleva a cabo en horario extraescolar también contribuye a la puesta en marcha de este comportamiento al “*garantizar que todos los alumnos/as pasan por todos los roles, para que sean capaz de captar el punto de vista de cada uno de ellos (equipo ganador, equipo perdedor, portero, defensa, árbitro...)*” (P 7: Proyecto deporte en la escuela).

Tener “iniciativa”, es otro comportamiento destacado, que se fomenta tanto a nivel de aula, como de centro. En el aula el profesor/a suele prestar especial atención a los intereses de sus alumnos/as e incluso crea mecanismos para que estos pongan de manifiesto sus inquietudes y juntos puedan involucrarse en trabajos que surgen como iniciativa de los propios alumnos/as. Al hilo de esta idea, el tutor de 4º C nos cuenta como en las asambleas quincenales los alumnos/as tienen la oportunidad de proponer el debate o la búsqueda de información sobre cualquier tema que les interese.

“Que más.... en la asamblea (...) sirve también para incentivarlos al diálogo, al debate, a charlar entre ellos, vamos... es que me preguntan algunas veces: bueno pues yo quisiera saber algo sobre los animales mamíferos (yo que sé), los minerales me preguntaron una vez. Y entonces se les dice que busquen información y en la próxima asamblea se habla un poco sobre el tema (...) Hay cosas que yo si se y se las puedo decir o me preguntan algo y digo bueno pues esto hay que buscar información y ya lo hablamos otro día” (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).

A nivel de centro, el funcionamiento de la biblioteca deja buena muestra del importante papel que desempeñan los alumnos/as y de la contribución del trabajo que realiza la biblioteca en la formación social y cívica de los mismos.

“En cuanto finaliza la actividad que estaban realizando, los alumnos/as de una de las clases se acercan a Rosalía y a su profesora pidiéndoles el ir a renovar y cambiar libros. La profesora me dice que ella está sorprendida, que ha conseguido que todos se suban al carro de la lectura. Por cada libro hacen un resumen, una pequeña biografía del autor y van llevando una lista de libros leídos. Entre ellos/as mismos/as se recomiendan algunos títulos y hablan de lo que han leído. Tras comentarme eso, les indica a los alumnos/as que van a subir a clase, para volver a bajar con sus libros y hacer los préstamos. En pocos minutos van llegando cada uno con un libro y su carnet en la mano. Puedo observar como saben buscar perfectamente según la temática que les interesa y lo bien que se desenvuelven en la biblioteca, dejando a un lado el libro que entregan, mostrando su carnet, colocando el libro nuevo en la posición adecuada para que pueda pasar el lector, etc. Algunos chicos se acercan a

Rosalía para preguntarle si hay más libros de un personaje que les está gustando mucho, ellos saben que Rosalía puede consultarlo en la base de datos y después les indica donde están. Otros se acercan para saber si hay más ejemplares de un mismo libro, e incluso algunos llegan preguntando por obras de un determinado autor. Esto último me sorprende bastante. Me parece increíble ver como esos niños y niñas se entusiasman con la lectura, como ven la biblioteca como un lugar atractivo y de ocio. Sin duda esto es una muestra más del funcionamiento y los valores que se trabajan en el centro. Simplemente increíble” (P15: Diario).

El comportamiento relacionado con “cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos” se trabaja y favorece en el día a día del colegio, tanto a nivel de trabajo en grupos dentro del aula, como mediante la puesta en marcha de proyectos comunes que impliquen a todo el centro. Puesto que en relación con otras categorías hemos podido describir como se suele trabajar en grupos dentro del aula, resulta interesante rescatar un pequeño fragmento del diario en el que se narra como los alumnos/as con motivo de la celebración del día de Andalucía han elaborado un trabajo conjunto aportando cada uno un pequeño trozo de cenefa que posteriormente han unido y ha servido para decorar las paredes de todo el centro. Sin lugar a dudas, este es un claro ejemplo de cooperación y trabajo conjunto, puesto que cada uno de forma individual ha aportado un pequeño grano de arena y juntos han logrado crear una bonita obra, que pueden contemplar posteriormente con entusiasmo.

“Al poco tiempo de estar dando vueltas y haciendo fotos, veo como los profesores van saliendo con sus alumnos para observar la decoración completa del colegio. Lo hacen de forma organizada para evitar aglomeraciones. Ninguno toca nada y solo se escuchan palabras de alabanza para el trabajo que han realizado sus compañeros y de sorpresa frente al trabajo grupal de todo el alumnado del centro” (P15: Diario).

“Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento” es otro de los comportamientos deseados que debemos señalar dado su porcentaje de aparición. Si analizamos el conjunto de valores que hemos ido identificando como fundamentales en el vivir diario del centro, así como las destrezas y conocimientos, este comportamiento mantiene una estrecha relación con la mayoría de ellos. Los alumnos/as en su día a día ven, oyen y participan de numerosas actuaciones que los lleva a rechazar y criticar la violencia. Mostramos a continuación una cita extraída del diario, perteneciente a la experiencia vivida durante una mañana en el aula de educación compensatoria. Resulta llamativo comprobar la realidad en la viven los alumnos/as que acuden a este aula y como critican la violencia que les rodea.

“Estos niños/as forman un grupo impresionante, niños/as con una experiencia de vida fuerte para la corta edad que tienen, y con ganas de aprender a pesar de todos los inconvenientes. Mientras trabajaban no paraban de contar lo que habían hecho, anécdotas de su barrio, etc. Necesitaban sentirse escuchados y Ana les da esa oportunidad, así al tiempo que van trabajando, también ella los escucha y le da consejos sobre como deben actuar y comportarse, e incluso les pregunta por sus familiares. J. cuenta que a su hermano lo han expulsado del instituto porque le había robado cosas del bolso a una profesora. Rápidamente dice que está bien que lo hayan expulsado porque eso no se hace, no hay que robar y menos a una maestra. M. le da la razón y cuenta que a su hermano casi lo detuvo hace días la policía porque iba en la bici de un amigo suyo y por lo visto ese amigo había dado varios tirones con la bicicleta. Dice que como vieron que no era el que buscaban pues que lo dejaron irse, pero que pasó un gran susto. (...) Tanto J. como M. tienen muy claro que ese mundo no es bueno y que hay cosas en las que no deben entrar incluso ni cuando sean mayores, porque si lo hacen, entonces jamás podrán tener una vida mejor” (P15: Diario).

Finalmente, debemos hacer referencia a la categoría “varios”, que representa tan solo el 1,3% del total de códigos de esta metacategoría. Así pues, todas las citas de esta categoría hacen referencia al desarrollo de comportamientos y prácticas de vida saludable, atendiendo principalmente a tres factores: alimentación, higiene y ejercicio físico y ocio. Esta temática puede relacionarse con la competencia social y cívica en cuanto permite al individuo cuidar de sí mismo y facilitar su desarrollo social. Sin embargo, como hemos podido ver, el porcentaje respecto al total de frecuencias es bastante bajo, aspecto fundamental a considerar. De tener que incluirla en la clasificación que hemos empleado para delimitar los elementos de la competencia, podría situarse entre los conocimientos de carácter social, debiendo quedar bien diferenciada de la subcategoría el individuo. A su vez, dentro de la categoría comportamientos deseados también podría localizarse.

Tras estos resultados, es de gran interés para nuestro estudio descubrir las relaciones que pueden darse entre las distintas categorías (conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados). Debido a que los valores han sido identificados con mayores porcentajes, los tomaremos como ejes de las relaciones. De esta forma, determinaremos las principales relaciones que existen entre las subcategorías de valores, cuyos porcentajes sean superiores o próximos al 10% y las subcategorías propias de las demás categorías (conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos deseados).

El valor “respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad” ha sido el más señalado ocupando un 18% del total de la categoría valores, tal y como hemos comentado con anterioridad. A continuación, en la tabla nº 31 reflejamos las frecuencias y porcentajes correspondientes a las relaciones de este valor con diversos conocimientos, algunas destrezas, ciertas actitudes y comportamientos deseados. Los porcentajes han sido calculados considerando como total el número de códigos del valor que se toma como eje de relaciones (43).

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conocimientos	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	11	25,6
	Migraciones	3	7
	La historia y el patrimonio cultural	2	4,6
	El individuo: Identidad personal	1	2,3
Destrezas	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	22	51,2
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	7	16,3
	Escuchar y ponerse en lugar del otro	7	16,3
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	5	11,6
	Argumentar, debatir	1	2,3
	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.)	1	2,3
	Resolver de forma pacífica los conflictos	1	2,3
Actitud	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar	6	14
	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	1	2,3
Comportamientos	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	4	4,9
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	1	2,3
	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	1	2,3
	Participar en debates públicos	1	2,3

Tabla nº 31. Relaciones valor “Respeto y defensa de las diferencias y la diversidad”

Como podemos apreciar el “respeto y defensa de las diferencias y la diversidad” está relacionado fundamentalmente con destrezas y conocimientos, quedando en un segundo plano las actitudes y los

comportamientos deseados. En el gráfico n° 47 recogemos aquellas subcategorías o elementos (en el caso de los conocimientos) cuyo porcentaje de relaciones es superior o próximo al 10%, por considerar que se tratan de las relaciones más significativas.

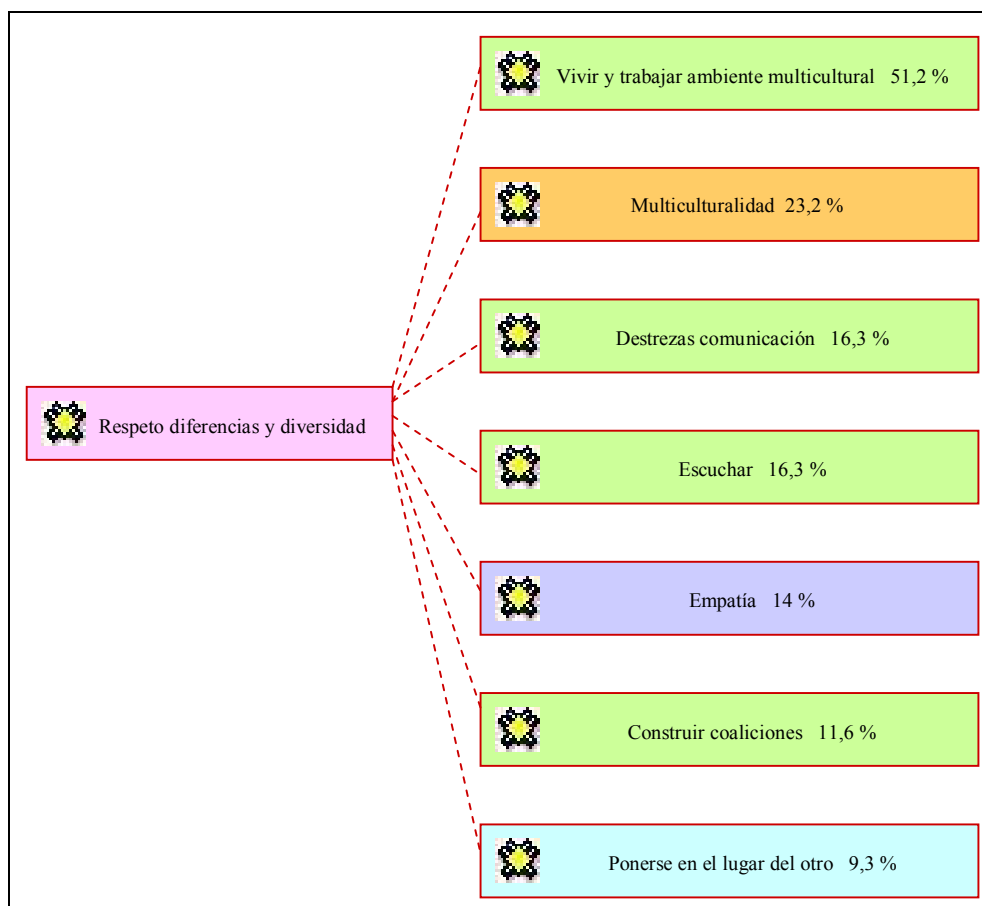


Gráfico n° 47. Relaciones valor “Respeto y defensa de las diferencias y la diversidad”

Tal y como queda recogido en el gráfico n° 47 el “respeto por las diferencias y la diversidad” es un valor que en más del 50% de las ocasiones encontramos relacionado con la destreza “vivir y trabajar en un ambiente multicultural”. Los alumnos/as de este centro desde el respeto a las diferencias, aprenden a convivir con la diversidad cultural, creándose un clima en el que las diferencias se dejan al margen y cobra protagonismo la igualdad.

Por otro lado, “Ayudar a los niños a conocer la existencia de otras realidades socio-culturales, descubriendo su importancia, aceptándolas y valorándolas” (P 4: Plan de Acción Tutorial) es uno de los objetivos que desde el Plan de Acción Tutorial manifiesta como el conocimiento de la multiculturalidad va siempre unido al respeto y la defensa de las diferencias

y la diversidad. Es por ello que más del 20% de las citas localizadas hacen referencia de forma conjunta al conocimiento y el valor mencionado.

Con porcentajes que oscilan entre el 16,3 y el 9,3% encontramos destrezas, y actitudes relativas a la comunicación, la capacidad de escuchar, la empatía y la construcción de coaliciones. Un alumno/a que respeta y defiende las diferencias, que vive en un ambiente multiticultural y que aprende de él y en él, debe poseer destrezas de comunicación que le permitan acercarse a los otros, relacionarse y cooperar, manifestando sus opiniones al tiempo que desarrolla destrezas de escucha activa y es capaz de ponerse en el lugar de los demás. Así pues, de acuerdo con Escámez y Gil (2002) la forma en la que nos expresamos determina nuestra actitud y cuando esta es dialógica, estamos decididos a respetar, escuchar y situarnos en el lugar de la persona o personas con las que estamos interaccionando, por lo que somos capaces de construir coaliciones con ellos y compartir objetivos de trabajo. Desde este planteamiento la relación existente entre las destrezas, actitudes, y el valor que nos ocupan resulta esencial y determinante para garantizar la convivencia y hacer posible el establecimiento de lazos afectivos entre el alumnado de un centro con las características del que estamos estudiando.

En la tabla nº 32 podemos apreciar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que se relacionan con el valor de la “responsabilidad”. El código correspondiente al valor “responsabilidad” aparece en 36 ocasiones, por lo que este es el número tomado como referencia para el cálculo de los porcentajes presentes en la citada tabla.

Debemos destacar el amplio número de conocimientos de carácter político que se relacionan con este valor, a pesar de suponer bajos porcentajes respecto al total, así como las destrezas de carácter comunicativo y la actitud propia de aquellos que interiorizan el valor de la responsabilidad y actúan en consecuencia.

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conocimientos	El individuo: Identidad personal	6	16,7
	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales..	4	11,1
	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	2	5,5
	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	2	5,5
	Vida política: Partidos políticos, progr. electorales y proced. de elección	2	5,5
	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	1	2,8
	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	1	2,8
	Derechos y deberes sociales	1	2,8
Destrezas	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	11	30,5
	Escuchar y ponerse en lugar del otro	7	19,4
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	6	16,7
	Conciencia y autonomía emocional	4	11,1
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	2	5,5
	Argumentar, debatir	1	2,8
	Resolver de forma pacífica los conflictos	1	2,8
	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo	1	2,8
	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia	1	2,8
	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	1	2,8
	Actitud	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	10
Vinculación a la comunidad		1	2,8
Comportam.	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	4	11,1
	Iniciativa	2	5,5
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	2	5,5

Tabla nº 32. Relaciones valor "Responsabilidad"

Vemos a continuación recogidas en el gráfico nº 48 las relaciones más destacadas de todas las que han sido enumeradas en la tabla anterior.

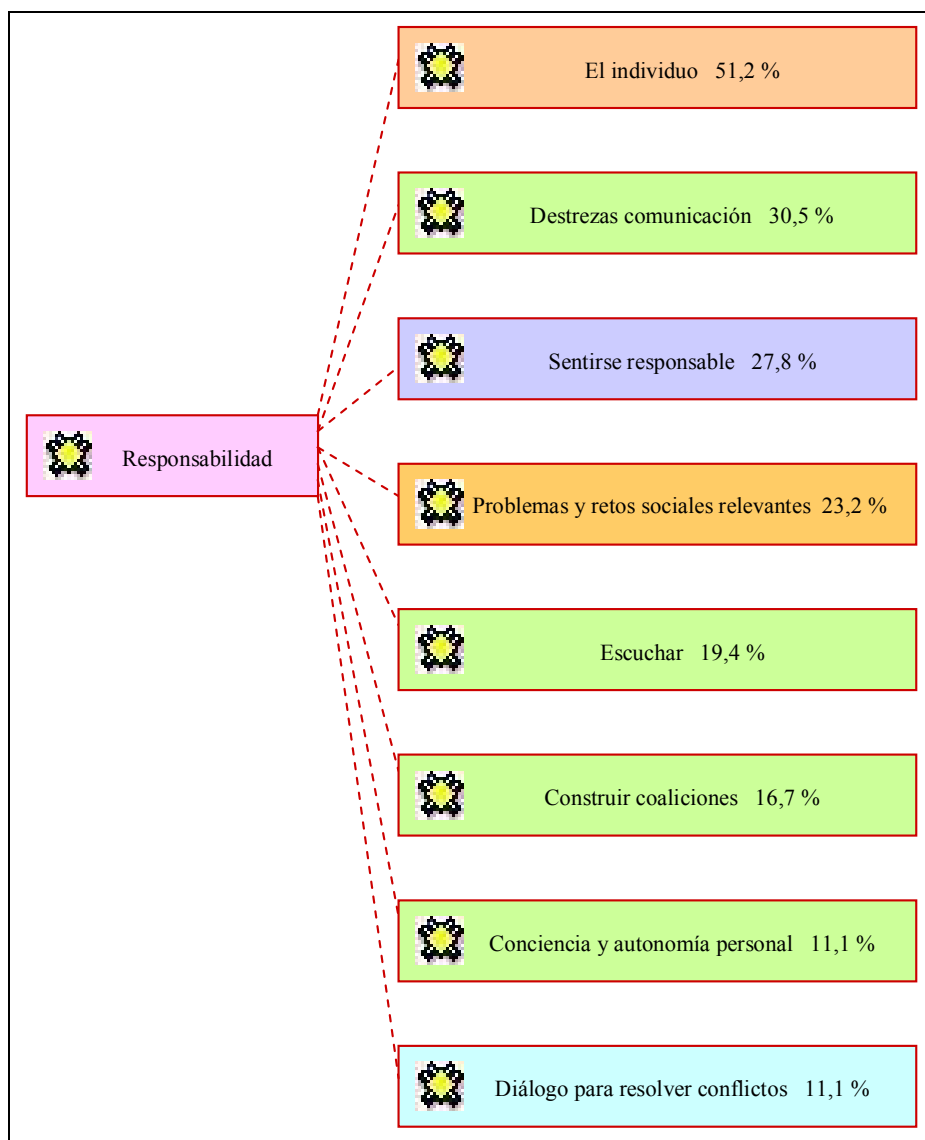


Gráfico n° 48. Relaciones valor “Responsabilidad”

La “responsabilidad” aparece relacionada en más del 50% de las citas seleccionadas con el “conocimiento social del individuo” y en más del 20% con el “conocimiento de problemas y retos sociales de relevancia”. Además, podemos apreciar también la relación existente con destrezas comunicativas (30,5%), capacidad de escuchar (19,4%), construir coaliciones (16,7%) y desarrollar la conciencia y autonomía emocional (11,1%). Finalmente, la actitud que hace al individuo “sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos”, así como el comportamiento relativo a la “práctica del diálogo como forma de llegar a acuerdos y resolver los conflictos”, se relacionan con el valor de la “responsabilidad” en un 27,8 y 11,1% respectivamente.

El conjunto de todas estas destrezas, actitudes y comportamientos relacionados con el valor de la “responsabilidad”, constituyen los ejes

principales sobre los que se sustenta el mencionado valor. Así pues, según López Lorca (2004), la responsabilidad se desarrolla con los demás, aprendiendo a hacerse cargo de las consecuencias que tienen las conductas propias no solo respecto a uno mismo, sino a la sociedad en su conjunto y a partir de la experiencia práctica diaria, en la que el sujeto va encargándose de pequeñas cosas. Por eso resulta importante que partamos del conocimiento del individuo, de sus posibilidades y limitaciones, lo que permite tomar conciencia de las habilidades y destrezas que cada uno posee y de la forma en que pueden ponerse al servicio del bien común. Así mismo, parece adecuado acercarse a los temas relevantes y problemas de actualidad, puesto que permiten al sujeto reflexionar sobre su implicación y valorar las posibles consecuencias de sus acciones y las de la sociedad al completo. A partir de ahí, resulta especialmente ventajoso trabajar las destrezas y comportamientos relativos a la comunicación y la interacción con los demás, aquellos que hacen posible que prevalezca el diálogo y el consenso como forma de resolver los conflictos, las que hacen posible que el individuo tome el control de sus emociones, junto con actitudes proclives a asumir las consecuencias de las decisiones y acciones individuales y colectivas. Por lo tanto, el entramado de destrezas, conocimientos, comportamientos y actitudes que vemos en el gráfico nº 48 asociados al valor de la responsabilidad es acorde con la idea defendida por Escámez y Gil (2002:44) al afirmar que *“la ética de la responsabilidad nos obliga a la participación en acciones conjuntas con los demás, que es el único modo que tenemos de producir cambios necesarios para que nuestras decisiones tengan posibilidades de éxito”*.

El valor “el respeto de sí y de los demás” está vinculado con diversas destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos que se recogen en la tabla nº 33, donde el porcentaje está calculado sobre el valor total de 29.

Como podemos observar, predominan las destrezas, alcanzando los porcentajes más elevados, frente a los conocimientos que siendo todos de carácter social, aparecen con las frecuencias bajas. Las actitudes y comportamientos deseados se sitúan en un lugar intermedio con porcentajes significativos en algunas ocasiones.

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conocimient.	Derechos y deberes sociales	2	6,9
	El individuo: Identidad personal	1	3,4
	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	1	3,4
Destrezas	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	6	20,7
	Escuchar y ponerse en lugar del otro	5	17,2
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	3	10,3
	Conciencia y autonomía emocional	2	6,9
	Argumentar, debatir	2	6,9
	Resolver de forma pacífica los conflictos	2	6,9
	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	1	3,4
Actitudes	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	4	13,8
	Adoptar una actitud positiva ante la vida	1	3,4
	Vinculación a la comunidad	1	3,4
Comportamientos	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	3	10,3
	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	3	10,3
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	2	6,9
	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación	1	3,4
	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	1	3,4

Tabla nº 33. Relaciones valor “Respeto de sí y de los demás”

El gráfico nº 49 refleja los principales vínculos que se han establecido entre el valor “el respeto de sí y de los demás” y aquellas destrezas, actitudes y comportamientos cuyos porcentajes se sitúan próximos al 10%. De esta forma podemos observar un conjunto de tres destrezas, una actitud y dos comportamientos. Entre ellos el porcentaje más elevado corresponde a las “destrezas de comunicación” (20,7%), seguido de la capacidad de “escuchar” (17,2%) y la actitud que hace “sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con otros ciudadanos” (13,8%). Posteriormente, con el mismo porcentaje (10,3%) encontramos la destreza que permite “vivir y trabajar en un ambiente multicultural” y los comportamientos relativos a la “práctica del diálogo

para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos” y la “crítica y el rechazo a cualquier tipo de comportamiento violento”.

El respeto de uno mismo y de los demás es la piedra angular de la convivencia en general y en este centro en particular, de ahí su vinculación con las destrezas de comunicación y escucha, como herramientas para la interacción, que permiten a los alumnos/as dar a conocer sus opiniones y aprender de las opiniones de los otros. Entendemos que desde el respeto es posible vivir y trabajar en un ambiente multicultural, donde atendiendo a la visión de Cortina (2009) este respeto debe recibir la cualificación de activo, ya que solo así el individuo despierta un cierto interés positivo en comprender los pensamientos, creencias, etc. de los demás. Así pues, el respeto de sí y de los demás está asociado al sentimiento de responsabilidad frente a las actuaciones y decisiones en las que nos vemos implicados.

Finalmente, la crítica y el rechazo de comportamientos violentos, así como la práctica del diálogo en lugar de la violencia para hacer frente a los conflictos son comportamientos coherentes con el valor del respeto, ya que como dice Jares (2006:22) *“una relación respetuosa es antitética con relaciones de autoritarismo, violencia, discriminación, etc.”*

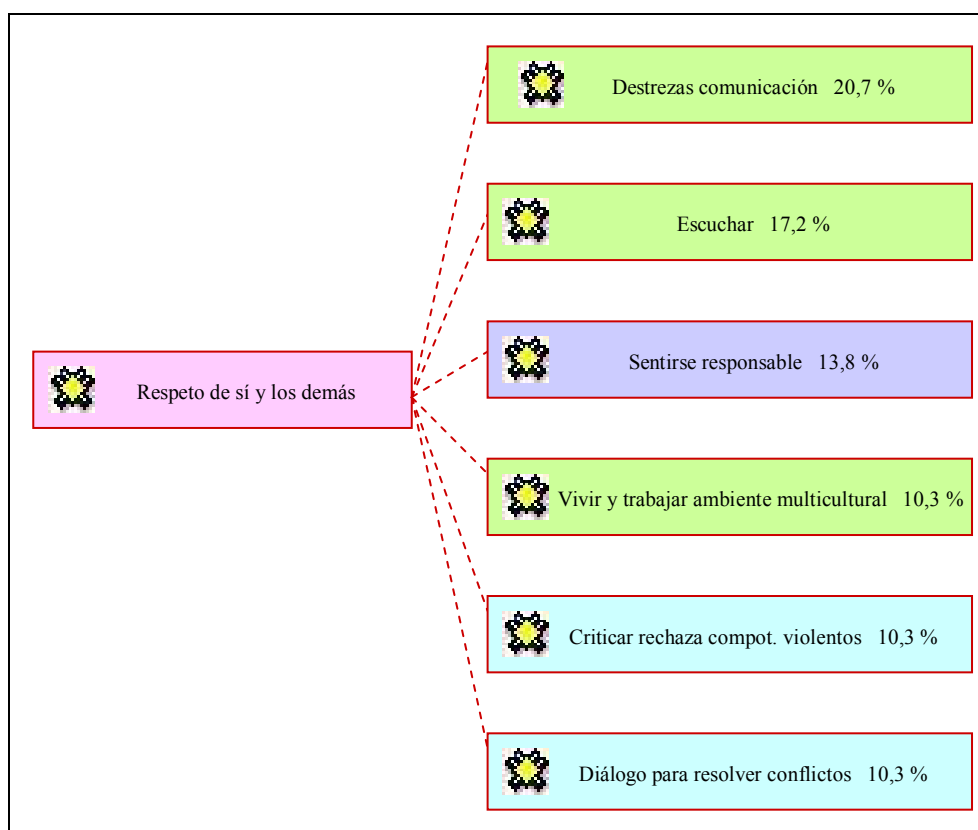


Gráfico n° 49. Relaciones valor “Respeto de sí y los demás”

“El rechazo o superación de prejuicios racistas y discriminatorios” es el valor que analizamos a continuación y que como podemos ver en la tabla nº 34 mantiene relaciones significativas con destrezas y conocimientos principalmente. Los porcentajes de esta tabla toman como total el valor 29.

Como podemos apreciar, los conocimientos tanto de carácter cultural como social, hacen referencia a la multiculturalidad y los fenómenos migratorios, al tiempo que las destrezas aluden a las posibilidades para vivir y trabajar en un ambiente multicultural, la escucha, la comunicación en diversos aspectos, las relaciones y la autonomía emocional. Por su parte las actitudes que se asocian al rechazo o la superación de los prejuicios racistas y discriminatorios son la empatía y la vinculación a la comunidad, actitudes en armonía con los cuatro comportamientos señalados: ponerse en el lugar del otro, cooperar, resolver los conflictos de acuerdo a los principios democráticos y participar en debates públicos.

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conoc.	Multiculturalidad	6	20,7
	Migraciones	3	10,3
Destrezas	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	9	31
	Escuchar y ponerse en lugar del otro	4	13,8
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	2	6,9
	Argumentar, debatir	2	6,9
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	1	3,4
	Conciencia y autonomía emocional	1	3,4
	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.)	1	3,4
Actitud	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar	3	10,3
	Vinculación a la comunidad	1	3,4
Comportamientos	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	3	10,3
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	1	3,4
	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	1	3,4
	Participar en debates públicos	1	3,4

Tabla nº 34. Relaciones valor “Rechazo o superación de prejuicios racistas y discriminatorios”

El gráfico n° 50 representa las relaciones más significativas que existen entre el valor rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios y algunas de las subcategorías estudiadas. Como podemos comprobar, la relación con la destreza “poder vivir y trabajar en un ambiente multicultural” es la que presenta el porcentaje más elevado (31%), seguida del conocimiento de la “multiculturalidad” (20,7%) y de la capacidad de “escuchar” con un porcentaje próximo al 14%. Posteriormente, con porcentajes ligeramente superiores al 10% se sitúan el conocimiento de los fenómenos migratorios, la capacidad para “examinar la información críticamente” y el comportamiento que permite al sujeto “ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio”.

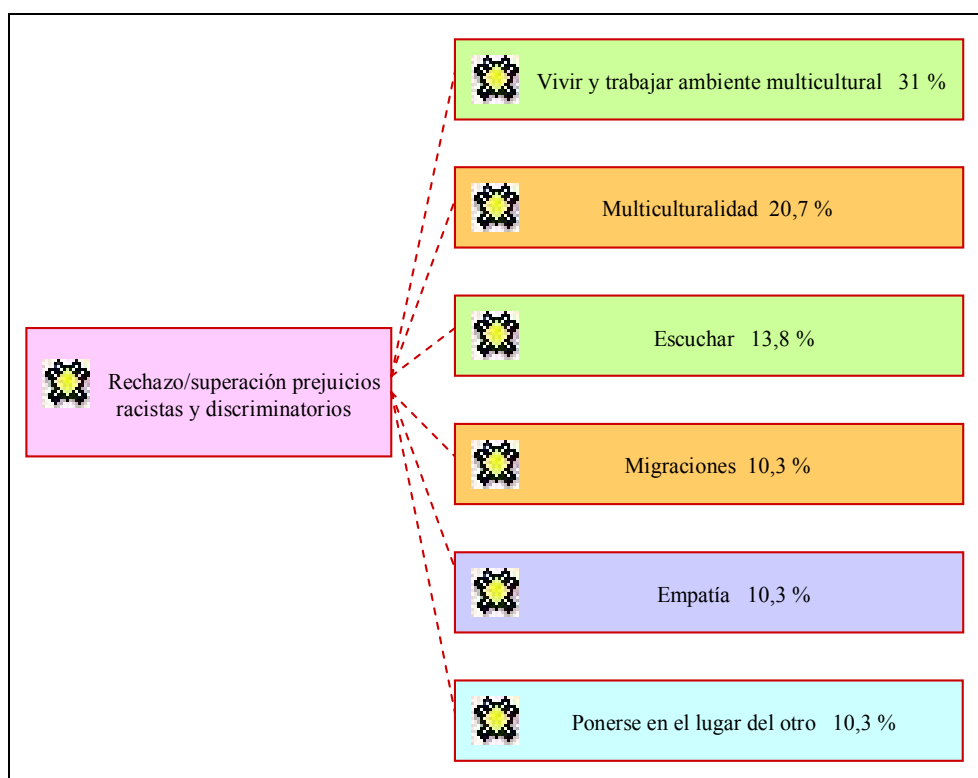


Gráfico n° 50. Relaciones valor “Rechazo o superación de prejuicios racistas y discriminatorios”

Si hacemos una lectura global del gráfico n° 50 podemos afirmar que este centro forma a individuos conocedores de la multiculturalidad existente fruto de los movimientos migratorios actuales, haciéndoles comprender que la dignidad de la persona está por encima de cualquier cultura, por lo que resulta imprescindible escuchar al otro, ponerse en su lugar, desarrollar la empatía para superar cualquier tipo de prejuicios de carácter discriminatorio. De esta forma, los alumnos/as aprenden a captar y aceptar la subjetividad del otro, sin reducirla a su experiencia y eliminando

cualquier juicio previo que pueda tenerse hacia los demás (Escámez y Gil, 2002).

Finalmente, en la tabla nº 35 podemos ver las frecuencias y porcentajes de conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos asociados al valor de la escucha. En esta ocasión los porcentajes han sido calculados atendiendo a un total de 23.

Como podemos apreciar este valor está vinculado principalmente con un importante número de destrezas, a las que les corresponden los porcentajes más elevados, los conocimientos también resultan numerosos, pero mantienen porcentajes poco significativos con respecto a otros elementos. Las actitudes pasan en esta ocasión a un segundo plano, mientras que los comportamientos adquieren un mayor protagonismo.

El gráfico nº 51 refleja las relaciones que han sido identificadas en el centro en torno al valor de la escucha. Así nos encontramos con porcentajes muy elevados en la destreza que materializa el valor que nos ocupa, la capacidad de “escuchar” (95,6%) y las “destrezas de comunicación” (70%). A continuación, identificamos otras cuatro destrezas y un comportamiento, que relativos siempre a la interacción, el diálogo y la vida en un ambiente multicultural mantienen porcentajes superiores al 20% e inferiores al 30%. Por último, “el conocimiento del individuo”, “la autonomía y conciencia emocional”, así como el “situarse en el lugar del otro”, mantienen también relación con el valor que analizamos, con porcentajes inferiores al 20% y superiores al 10%.

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conocimientos	El individuo: Identidad personal	4	17,4
	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	2	8,7
	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	1	4,3
	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección	1	4,3
	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	1	4,3
	Derechos y deberes sociales	1	4,3
	La historia y el patrimonio cultural	1	4,3
	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	1	4,3
Destrezas	Escuchar y ponerse en lugar del otro	22	95,6
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	16	69,6
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	6	26,1
	Argumentar, debatir	5	21,7
	Resolver de forma pacífica los conflictos	5	21,7
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	5	21,7
	Conciencia y autonomía emocional	3	13
	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	1	4,3
Actitudes	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	2	8,7
	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	1	4,3
	Adoptar una actitud positiva ante la vida	1	4,3
Comportamientos	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	6	26,1
	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	3	13
	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	2	8,7
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	1	4,3
	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación	1	4,3

Tabla nº 35. Relaciones valor "Capacidad de escuchar"

El gráfico que vemos a continuación vuelve a recoger los planteamientos que hemos definido anteriormente, la capacidad de escuchar, de ponerse en el lugar del otro es un elemento central en el trabajo diario de este centro. Los alumnos/a que son capaces de escuchar de forma activa a los demás, de interesarse por ellos, de conocer sus preocupaciones y sentimientos, son alumnos/as que viven sin ningún tipo de problemas en un ambiente multicultural como el que existe en el centro, relacionándose con todos sin importar su cultura, origen o sexo y que frente a los conflictos utilizan el diálogo como herramienta para llegar a consensos y resolver los problemas. El conocimiento del individuo como un ser social, dotado de identidad propia y el desarrollo de destrezas que permiten a los alumnos/as tomar conciencia de sus emociones y aprender a controlarlas son otros de los elementos que contribuyen al valor de la escucha. Al hilo de este planteamiento global, resulta pertinente recoger las palabras de Escámez y Gil (2002:41) sobre la necesidad de situarse en el lugar de los demás y saber escucharlos: *“Aquel con quien nos comunicamos y vivimos no es un algo que podamos diseccionar, estudiar, guiar y a veces manipular; es un alguien con sus pensamientos, sentimientos y proyectos de vida únicos, a quien tenemos que comprender y con quien tenemos que colaborar en la búsqueda del significado de todo aquello que nos rodea, en la toma de decisiones y en las acciones para encontrar la solución a los retos de nuestro medio”*.

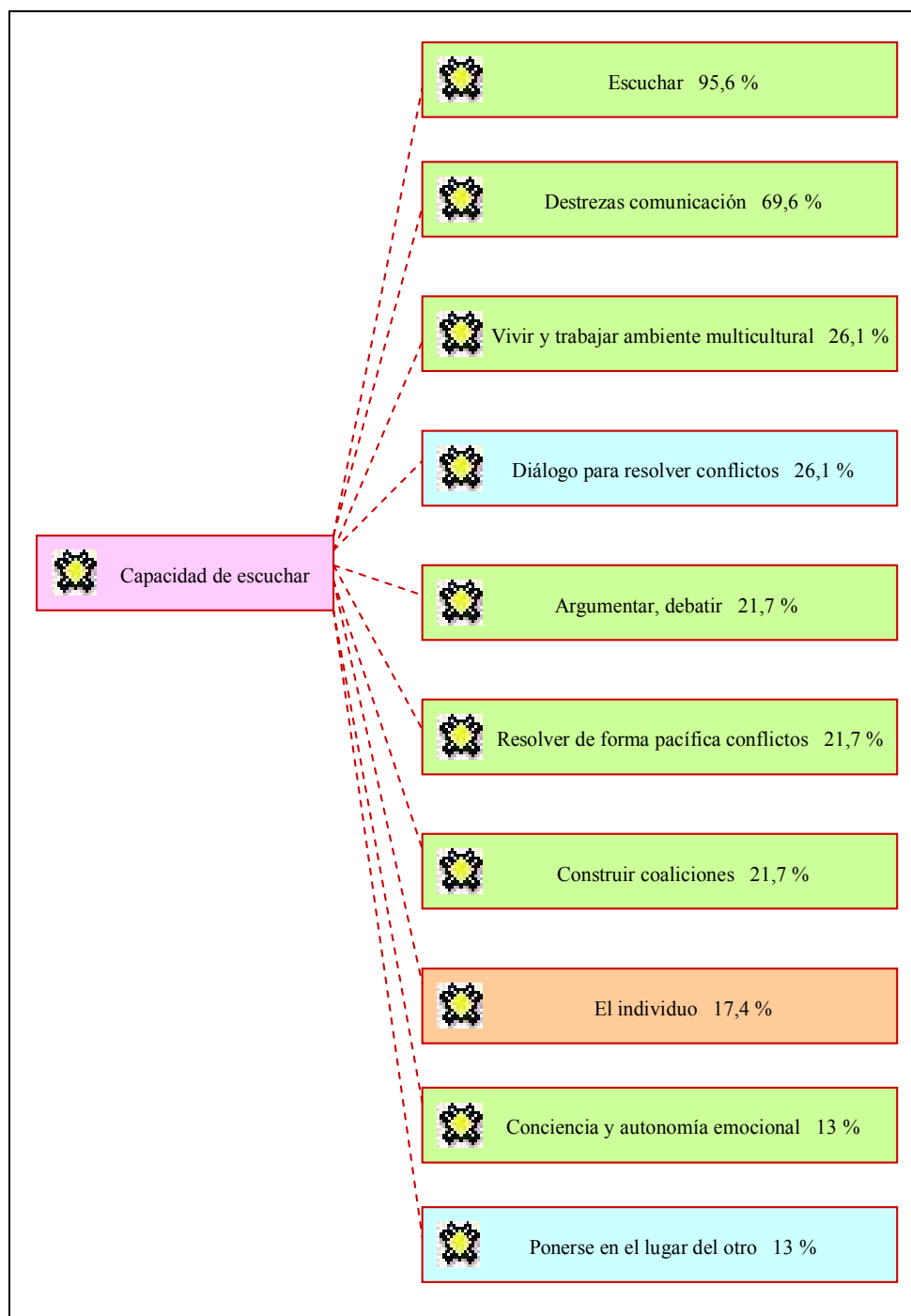


Gráfico nº 51. Relaciones valor "Capacidad de escuchar"

Todos estos resultados nos permiten obtener una visión global de los elementos de la competencia en el centro educativo. Así pues, seleccionando aquellos elementos cuyos valores son superiores al 10%, por considerar que son conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos significativos en la vida diaria del centro, hemos

elaborado el gráfico nº 52 que facilita a simple vista conocer las prioridades del centro en relación con el desarrollo de la competencia social y cívica.

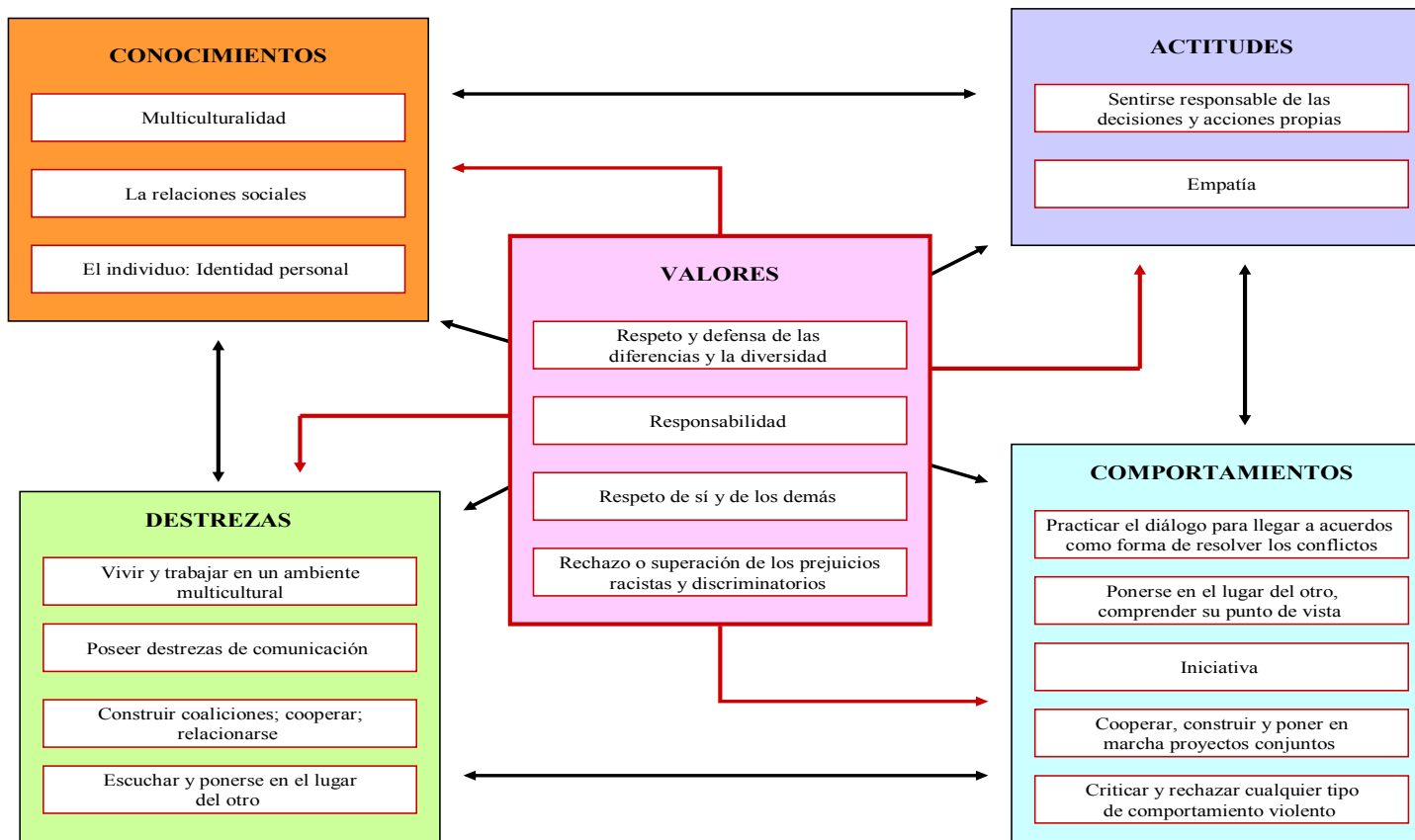


Gráfico nº 52. Visión global de la competencia social y cívica en el centro

Como podemos observar en el centro del gráfico están situados los valores, puesto que, como ya hemos comentado anteriormente, es la categoría que encontramos con mayor porcentaje y la que parece cobrar mayor protagonismo en el centro educativo. Esto explica las flechas que de color rojo salen desde esta categoría hacia las demás, tratando de hacer ver que son los valores los ejes sobre los que se articulan y cobran sentido el resto de las categorías. Al mismo tiempo debemos destacar las flechas bidireccionales que podemos ver entre las distintas categorías, lo que señala que todas mantienen relaciones entre sí. Si atendemos ahora al contenido de las categorías, nos encontramos con dos temáticas en torno a las cuales giran las subcategorías y elementos reflejados en el gráfico. De un lado está el respeto a la diversidad, que dadas las características definitorias del centro es principalmente de carácter multicultural y del otro la responsabilidad.

El centro presta especial atención a promover en sus alumnos/as conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que les 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: 145) *“Respetar al otro es tenerle en cuenta y, a menudo, intentar entenderle”*. Así es que nos encontramos frente a un centro abierto a todos/as, donde se enseña a los alumnos/as la importancia de vivir juntos, comprender a los demás y compartir con ellos.

La responsabilidad es la otra temática que podemos destacar como prioritaria en el trabajo diario de este centro. Como ya hemos comentado anteriormente, la responsabilidad va unida a la interacción con los demás, puesto que permite al sujeto asumir las consecuencias o efectos que se derivan de sus acciones y que afectan a los demás y a uno mismo. Por todo ello, las destrezas comunicativas vuelven a cobrar protagonismo, así como las actitudes y comportamientos relacionados con la empatía, la cooperación y el consenso. Los alumnos y alumnas de este centro aprenden a asumir responsabilidades acordes a su edad. En muchas ocasiones esta responsabilidad es compartida, ya que se deriva de la puesta en marcha de acciones conjuntas, lo que permite a los alumnos/as establecer compromisos para con los otros y sentir que sus acciones tienen repercusiones más allá de los límites individuales. La iniciativa es otro elemento en estrecha relación con la responsabilidad, puesto que potencia la creatividad de los alumnos/as, pero desde esta visión responsable, los hace conscientes de sus limitaciones y por lo tanto les permite dar rienda suelta a su imaginación al tiempo que asumen los efectos de sus acciones.

Así pues, el gráfico nº 52 refleja las prioridades de este centro, poniendo de relieve la formación de alumnos/as comprometidos con los demás, respetuosos con las diferencias, responsables y abiertos al diálogo y el consenso. En definitiva este gráfico nos muestra el compromiso del centro con la educación para la ciudadanía.

7.2.2. ASPECTOS DIDÁCTICOS

La metacategoría “aspectos didácticos” está compuesta por un total de 17 categorías (incluyendo la categoría abierta otros), ofrecemos a continuación una primera aproximación a través de las frecuencias de aparición de sus categorías en las distintas fuentes de información empleadas.

La tabla nº 36 nos permite observar en primer lugar, como numerosas categorías no son identificadas en algunas de las fuentes de información, mientras que aparecen con frecuencias elevadas en las otras, así ocurre por ejemplo con “la ayuda a compañeros”, que sin ser localizada en los documentos y programas, aparece con una frecuencia de diecisiete en el diario. Por el contrario son pocas las categorías que han sido identificadas en todas las fuentes de información, concretamente la categoría “participación”, la que hace referencia a “la relación entre lo estudiado y la realidad” y “el trabajo en grupo”. Debemos destacar que estas tres categorías se sitúan entre las que presentan una frecuencia total más elevada y por lo tanto podemos considerar que se tratan de estrategias didácticas bastantes frecuentes en el quehacer diario del centro.

Categoría	f				
	Documentos	Programas	Entrevistas	Diario	Total
Asamblea	0	1	5	9	15
Ayuda compañeros	0	0	1	17	18
Búsqueda de información	0	0	6	0	6
Debate	3	1	5	5	14
Diálogo	3	0	27	22	52
Elaboración de material	0	0	3	0	3
Hábitos/Rutinas	0	0	4	3	7
Juego	1	1	6	4	12
Libro de texto	0	0	16	1	17
Material del profesorado	0	0	5	0	5
Participación	7	3	3	11	24
Realidad	4	2	12	10	28
Refuerzo positivo	0	0	0	9	9
Salida	1	0	4	0	5
Trabajo en grupo	1	4	12	12	29
Evaluación	0	0	6	0	6

Tabla nº 36. Metacategoría “Aspectos didácticos” según fuentes de información

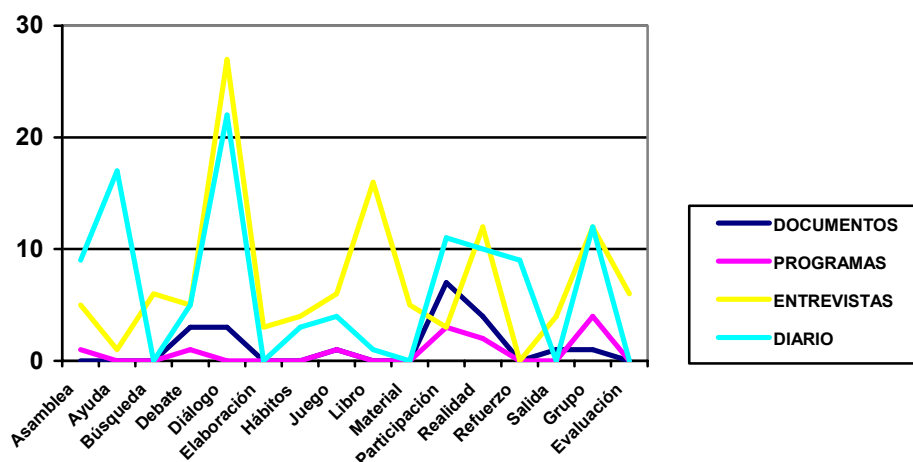


Gráfico nº53. Metacategoría “Aspectos didácticos” según fuentes de información

El gráfico nº 53 nos permite visualizar grandes contrastes entre la procedencia de la información relativa a cada una de las distintas categorías. Así podemos destacar un total de seis picos ascendentes, que coinciden en todos los casos con información procedente de las entrevistas o del diario en las categorías: “diálogo”, “ayuda a compañeros”, “libro de texto”, “trabajo en grupo”, “relación entre lo estudiado y la realidad” y “participación”. De todas ellas, la categoría “trabajo en grupo” presenta la misma frecuencia para ambas fuentes de información, mientras que en las categorías “diálogo” y “realidad” existe un leve predominio de la información procedente de las entrevistas frente a la del diario. Por su parte, la categoría “ayuda a compañeros” y “participación” destacan por el predominio de la información localizada en el diario, al contrario de lo ocurrido con la categoría “libro de texto”, donde la información más destacada se corresponde con las entrevistas.

La información obtenida tras el análisis de los documentos es especialmente relevante en la categoría “participación”, donde podemos localizar la frecuencia más elevada para esta fuente de información. Frecuencias menores, pero también significativas en lo que al análisis de documentos se refiere, se corresponden con otras categorías como “la relación entre lo estudiado y la realidad”, “el debate” y “el diálogo”.

En lo que respecta al análisis de los programas que se ponen en marcha en el centro, debemos destacar la frecuencia correspondiente a la categoría “trabajo en grupo” y “relación entre lo estudiado y la realidad”. Parece pues que son dos estrategias didácticas acordes con los programas desarrollados.

A continuación, trataremos de profundizar más en la metacategoría “aspectos didácticos”, ofreciendo información detallada de cada una de las categorías que la constituyen. Así pues, comenzamos recogiendo en la tabla nº 37 y el gráfico nº 54 los porcentajes con los que se han identificado cada una de las categorías. Resulta destacado comprobar que las diferencias observadas entre los porcentajes de aparición de las distintas categorías no son altamente significativas en la mayoría de los casos. 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. 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.

Categoría		f	%
Diálogo		52	20,1
Trabajo en grupo		29	11,2
Realidad		28	10,9
Participación		24	9,3
Ayuda compañeros		18	7,0
Libro de texto		17	6,6
Asamblea		15	5,8
Debate		14	5,4
Juego		12	4,7
Refuerzo positivo		9	3,5
Hábitos/Rutinas		7	2,7
Búsqueda de información		6	2,3
Material del profesorado		5	1,9
Salida		5	1,9
Elaboración de material		3	1,2
Evaluación	Observación	4	1,6
	Examen escrito	2	0,8
Otras estrategias		8	3,1
Total		258	100

Tabla nº 37. Resultados metacategoría “Aspectos didácticos”

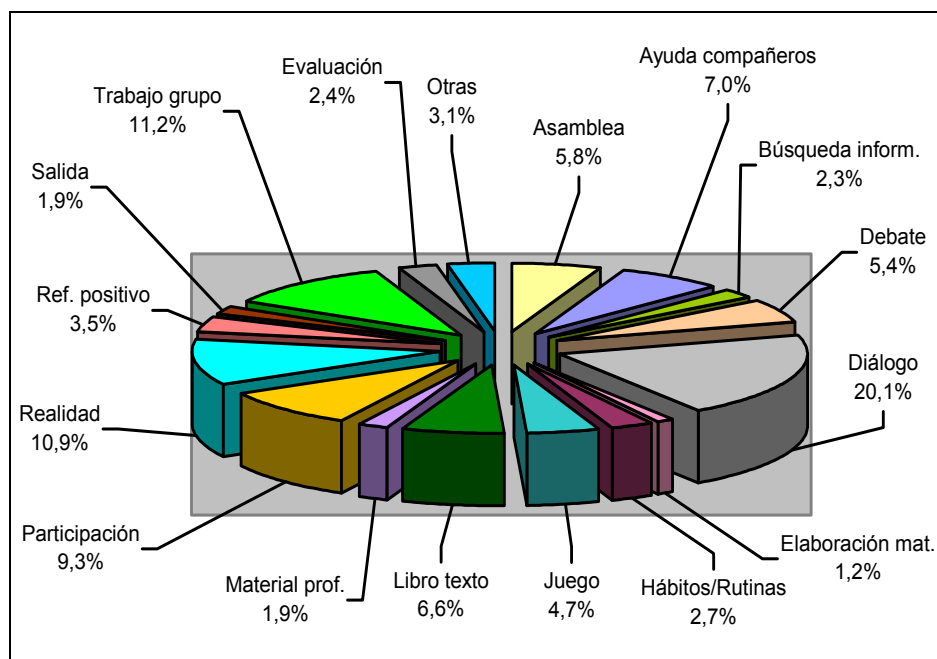


Gráfico n° 54. Resultados metacategoría "Aspectos didácticos"

Nos centraremos ahora en comprender la forma en la que son entendidas estas categorías en el día a día del centro educativo objeto de estudio.

Comenzamos con la categoría "diálogo" por ser la que presenta un porcentaje más elevado (20,1%). El profesorado utiliza el diálogo en sus clases diarias, para que los alumnos/as intervengan dando su opinión, aportando experiencias, etc. 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. Así lo podemos leer en la siguiente cita:

"Después de la clase de inglés, los alumnos/as terminan unas actividades de matemáticas y a continuación la profesora les recuerda que estaban trabajando sobre los pueblos y las ciudades. Todos sacan su libro y su cuaderno, pero comienzan hablando. La profesora se sienta en una mesa de un alumno que había faltado, de forma que está entre los demás, se muestra cercana e incita a que hablen. Lo primero que hace es preguntar quien sabe la diferencia entre un pueblo y una ciudad. Los alumnos/as van pidiendo la palabra levantando la mano y así ejerciendo la profesora de moderadora comienzan a hablar. Entre las cosas que comentan es que en la ciudad vive mucha gente, que hay hoteles, que la gente vive en bloques de pisos, las

carreteras son más anchas, hay más coches, más colegios y más semáforos. Todos los alumnos/as van participando y confirman lo que van diciendo sus compañeros” (P15: Diario).

El diálogo es una estrategia que el profesorado emplea día a día en su práctica en el aula, con independencia del tema sobre el que estén trabajando:

“E: Por lo que veo tienes unas estrategias de actuación generales que sueles trasladar a las diferentes unidades ¿no?

T: Sí, es cierto. Procuro que trabajen en grupo 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 nº 17. Tutora 3º B Programación).

Además, el profesorado suele *“aprovechar los conflictos que se planteen para dialogar colectivamente sobre los modos de resolución”* (P 2: Plan de Centro). En este sentido el tutor de 6º C, nos narra cómo suele enfrentarse a la resolución de conflictos generando el diálogo entre sus alumnos/as:

“Primero lo aparto, eso cuando me pasa en una tutoría normalmente procuro también que se pare, luego si ha habido un conflicto que uno ha empujado al otro...por ejemplo, procuro hacer un sondeo, una encuesta entre: “¿Quién ha visto esto?, venga, ¿Tú qué es lo que has visto?, cuéntame que es lo que has visto, fulanito, tal y tal, no sé cuánto, pero ¿Quién empezó?”.Entonces a partir de una toma de información, pues me hago una idea de lo que ha pasado en realidad a partir de ahí, pues ya decido” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

La segunda categoría con mayor porcentaje es el “trabajo en grupo” con un 11,2 %. Las observaciones realizadas en el aula y las entrevistas con el profesorado 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:

“El juego se repite unas cuantas veces, de forma que los distintos integrantes del grupo vayan teniendo la oportunidad de pasar por los distintos roles, durante el transcurso de la actividad:

- La profesora les insiste en que nadie puede enfadarse, que esto es una actividad más que les sirve para aprender.*
- Se intercambian materiales (goma, lápiz, etc.).*
- Cada grupo argumenta su respuesta.*
- Entre ellos mismos se corrigen en la escritura, cuando se dan cuenta de que un compañero no lo está escribiendo bien.*

- Frente a un error, la profesora les hace pensar en lo que han escrito y les da pistas para que puedan dar la respuesta correcta.
- Algunos equipos ponen una respuesta y cuando reflexionan de forma conjunta sobre las respuestas de otros equipos, cambian la suya, porque descubren que estaba equivocada.
- Piden y guardan el turno de palabra levantando la mano.
- Un grupo concreto tiene más dificultad para ponerse de acuerdo y tomar una decisión final, reclaman la atención de la profesora para que lo solucione, pero ella les dice que es su responsabilidad, que son un grupo y que deben ser capaces de responder igual que sus compañeros. Los anima y los alienta, pero en ningún momento les da la respuesta.
- No observo rivalidad entre grupos, cosa que me llama muchísimo la atención. Se lo toman como un juego, pero en ningún momento hablan de un equipo ganador ni nada por el estilo.
- La profesora insiste en la necesidad de estar atentos y saber escuchar.
- Aprovechan muchas ocasiones para recordar lo que han estado viendo días atrás y para poner ejemplos de su vida cotidiana” (P15: Diario).

En algunas ocasiones el profesorado, en función de la materia que estén tratando, solicita que los alumnos/as realicen determinadas actividades en grupo, dándoles las indicaciones oportunas y haciéndoles saber que en un grupo todos son importantes, que deben consensuar ideas y distribuirse las funciones a desarrollar:

“Eso se hizo a nivel de clase, se explicó, se habló, se dijo, luego se formaron grupos, se eligieron dentro de los grupos una especie de encargado de grupo, lo comentaron entre ellos, el portavoz digamos tampoco lo habían hecho nunca, hablaron que posición trabajar en grupo, que ahí no había nombre propio, sino que ahí lo que había ya era la participación de todos, que toda participación era importante, que a todo el mundo había que escucharle y nada y nuestra opinión ni era la mejor, ni la primordial, ni nada sino que todas las opiniones valían lo mismo. Luego como tu vistes lo hicieron en un tiempo, ellos reflexionan, te preguntan muchas cosas...” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).

En otras ocasiones, los alumnos/as están distribuidos por equipos en el aula, pero igualmente a la hora de enfrentarse a una tarea conjunta siempre deben llegar a acuerdos y aportar cada uno su pequeño grano de arena:

“(...) A través del dialogo y en equipo, porque como trabajan mucho en equipo, hicieron una actividad que tenían que recoger, que pensar ellos una función de cada...por ejemplo, pusimos las profesiones, Maribel la portera, Antonio el conserje, los profesores, los alumnos, todos los que...y tenían que pensar por equipo una función de cada uno, incluso de ellos, los profesores, lo escribían y luego lo estuvimos comentando todo eso por equipo y después hablando...” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ªA Programación).

Con un porcentaje por encima del 10% encontramos 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. Esta estrategia consiste en relacionar aquello que se quiere aprender-enseñar con la realidad, es una manera de facilitar la comprensión y garantizar que los alumnos/as son 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) y *“las actividades se ajustarán a los siguientes principios: Los intereses de los alumnos/as, sus experiencias e incluso sus propias vivencias”* (P 2: Plan de Centro).

En este sentido, resulta bastante interesante hacer especial mención a la experiencia que narra el tutor de 4º C, sobre como trabaja con sus alumnos/as las instituciones políticas, desde la semejanza con la propia organización del aula.

“T: No, si más o menos, en las instituciones políticas, hablamos, a nivel de comprensión para que ellos lo entiendan de cómo se constituyen, por ejemplo, el Parlamento de Andalucía, o como se constituye el Gobierno Nacional, ellos, yo lo hago siempre a su nivel y empiezo en la elección de delegado, aprovecho la coyuntura, y o bien, el día de la elección de delegado hablo de esto, o el día que hay esto hago la elección de delegado. Por ejemplo, los delegados, la ultima vez les planteé, ¿Quién quiere ser delegado?, ¡ah!, todo el mundo, bueno, no vamos a ver, cada uno tiene que plantear, por qué quiere ser delegado y que ofrece al resto. Entonces, ellos hacen una especie de campaña.

E: De campaña, me lo comentaste.

T: Eso te lo he comentado, entonces ellos hacen su campaña, los demás eligen, se hacen sus votaciones, y entonces al final eligen un delegado y un subdelegado, pues lo mismo funciona.

E: Más o menos le haces la comparación.

T: También, tenemos nuestra asamblea, que es el parlamento. La asamblea hace las leyes y nosotros hacemos las normas de clase, en la asamblea de clase. Entonces, siempre intentando, la cuestión es llegar, que esto es muy difícil, que son cosas muy abstractas y a ellos se les escapan, entonces, lo único que puedo hacer es acercarlas en la medida de lo posible a su realidad. Eso en la cuestión de las instituciones políticas” (P36: Entrevista nº 21. Tutor 4º C Programación).

Pero en el día a día de cualquier aula, podemos encontrarnos con referencias a la realidad que viven los alumnos/as, así por ejemplo Mónica (profesora de 5º) al corregir unos problemas de matemáticas recurre a hechos de la vida cotidiana para reducir el grado de abstracción de la actividad y conseguir así que los alumnos/as entiendan el procedimiento que deben realizar:

“En ese momento están trabajando en matemáticas, haciendo algunas cuentas, pero en cuanto terminan, comienzan con la corrección de problemas que debían de haber hecho en casa. Para cada problema sale a la pizarra un alumno/a de forma voluntaria, mientras lo realiza todos están en silencio y atentos. Mónica les va preguntando si creen que lo está haciendo bien y algunos compañeros/as le ofrecen ayuda. Cuando el problema está corregido en la pizarra, Mónica pasa a revisar los cuadernos de cada uno de sus alumnos/as y pregunta quien ha tenido dudas. Los niños tranquilamente levantan la mano y ella lo explica una y mil veces, haciendo uso de la escenificación y tomando siempre como referente la vida cotidiana de los chicos. Los niños/as participan de estas explicaciones y se divierten” (P15: Diario).

La relación de lo que los alumnos/as leen, ven o comentan con la realidad, es también una estrategia al servicio de la reflexión, como podemos leer a continuación:

“En todo momento José Manuel les hace reflexionar sobre las repercusiones que tienen este tipo de actitudes egoístas en nuestra vida diaria” (P15: Diario).

La participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, tomando parte activa en la vida diaria del aula es otro de los aspectos didácticos que encontramos con un porcentaje cercano al 10%. Así podemos afirmar que el centro apuesta por una *“metodología activa, basada en la participación del alumno/a en el proceso de aprendizaje”* (P 2: Plan de Centro).

Desde el primer curso de educación infantil, al último de primaria, el profesorado promueve la participación activa de los alumnos/as en clase, potenciando así el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, tal y como podemos apreciar a continuación:

“Cuando ya todos/as han visto la tarta, Pepe les explica que deben organizarse bien para comérsela, así que va a ir nombrando a algunos/as niños/as que van a ir poniendo la mesa, pero todos/as deben estar atentos. Esto me sorprendió bastante, yo pensaba que sería él quien daría a cada niño/a su plato y su cuchara con el trozo de tarta, pero él me dijo que cualquier ocasión es buena para que aprendan, y que además hacerlo ellos mismos les resulta siempre más divertido. Su respuesta fue clara y me convenció rápidamente, cuando observé como salían los tres primeros niños/as y colocaban delante de cada compañero un trozo de papel, que serviría como mantel. Posteriormente, llamó a otros tres y repartieron los platos; después ocurrió lo mismo con las cucharas y las servilletas que las dieron dobladas y todo. Mientras repartían, Pepe les explicaba para que servía cada cosa y como debían utilizarla, lo relacionaba con su vida fuera del centro y les insistía en que ellos/as deben ayudar en casa porque ya son mayores” (P15: Diario).

La participación de los alumnos/as en las clases, permite que en los cursos más altos de la educación primaria, sean ellos mismos quienes toman en ciertas ocasiones las riendas del aula, organizando las intervenciones y recogiendo las propuestas de todos/as.

“Finalizado el tiempo de lectura un voluntario sale a la pizarra para ir recogiendo las aportaciones de todos los grupos. Leen en voz alta el texto y comienzan a hablar y a relacionarlo con diferentes acontecimientos de actualidad. Se repite la idea de solidaridad y en relación con este concepto los propios niños comentan lo ocurrido en Haití o Chile y la reacción del resto de países (...)” (P15: Diario).

En numerosas ocasiones la participación activa de los alumnos/as es la principal estrategia empleada para que aquellos alumnos/as inmigrantes, den a conocer a sus compañeros/as algunos datos y curiosidades sobre sus países de origen.

“La coordinadora de ciclo me comenta como 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 nº 3. Tutoras 3º).

El siguiente aspecto didáctico a destacar en cuanto a porcentajes es la ayuda entre los propios compañeros, con un 7%. Resulta bastante llamativo observar conductas y actitudes de ayuda entre iguales en niños/as de todas

las edades y frente a muy diversas situaciones. Es este un aspecto que se potencia en el centro y que permite a los alumnos/as desarrollar la empatía y estar atento a las necesidades de sus compañeros/as.

“En este momento observo de nuevo conductas que me resultan llamativas. Un chico que al parecer no sabe todavía escribir bien, intenta hacerlo y su compañero le coge la mano y lo va guiando. Cuando el chico consigue hacer la ficha su compañero le da un abrazo y le dice que es un campeón. Mónica lo ve como algo habitual, porque fomentan bastante los equipos de ayuda entre alumnos/as, de tal forma que los niños y niñas están muy concienciados de que deben ayudar a aquellos que van un poco más lentos, que no comprenden algo o que necesite de ellos en cualquier momento” (P15: Diario).

Generalmente, la distribución del aula en equipos, facilita que los alumnos/as se presten ayuda y en numerosas ocasiones entre ellos mismos resuelvan sus dudas sin necesidad de solicitar la atención del profesorado.

“Cuando llego están trabajando en una actividad de forma individual, la profesora me presenta y todos me saludan, pero siguen con su tarea. A pesar de tratarse de un trabajo individual, como están sentado en grupo, se consultan entre ellos e incluso puedo observar como se aconsejan sobre como deben comportarse (un chico le dice a otro que eso no se debe hacer, porque estaba con unas tijeras en la mano jugando). Lllaman a la profesora levantando la mano para hacerle alguna consulta, pero realmente se ayudan más entre ellos mismos. Observo como no paran de preguntarse y aquellos que van terminando ayudan a los demás” (P15: Diario).

La ayuda entre compañeros/as no se limita a tareas de clase, sino que va más allá de estas y se adentra en aspectos de la vida cotidiana.

“Observo conductas de ayuda entre ellos, concretamente me llama la atención una niña que está tomándose un biberón de cola-caó y los compañeros que tiene a ambos lados en distintas ocasiones le dicen que se lo beba, que tiene que terminárselo ya, e incluso la ayudan a cogerlo” (P15: Diario).

Por último conviene señalar como los propios profesores/as enseñan a sus alumnos/as pequeñas retahílas que interiorizan con el paso del tiempo y favorecen la actitud de ayuda entre ellos.

*“E: Por lo que veo tienes unas estrategias de actuación generales que sueles trasladar a las diferentes unidades ¿no?
T: Sí, es cierto. Procuro que trabajen en grupo 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 nº 17. Tutora 3º B Programación).

El uso que se hace del libro de texto es otro de los aspectos didácticos que resulta de nuestro interés y que hemos podido identificar en un 6,6% del total de elementos que componen la metacategoría que nos ocupa. En el centro el profesorado reconoce emplearlo mayoritariamente como guía, puesto que lo consideran una buena fuente de información y creen que les facilita la planificación. Sin embargo muchos de ellos/as afirman adaptar lo que encuentran en él a las necesidades de sus alumnos/as:

“Esto lo voy a tener como una guía, como para que me de ideas y cosas, pero que yo luego lo voy hacer a mi manera. Porque creo que para ello, para que me voy a meter, yo que sé que decirte, en unas informaciones que se me van a perder” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).

Así pues, el profesorado en un primer momento revisa la información que aparece en el libro de texto, selecciona lo que resulta relevante y a partir de esos esquemas previos, se plantea como va a trabajar con sus alumnos/as.

“Te aparecen esos temas y ya tienes una guía, por ejemplo, la del agua, es el aire y el agua, en la cinco. Aquí te va diciendo por ejemplo, muchas cosas de....aquí por ejemplo, competencia social y ciudadana, todo esto ya vas sacando tus ideas y la importancia del agua tal, tal...la higiene, que se emplea para regar, muchas industrias, y a partir de ahí, tu vas haciendo un poco tus esquemas y le hablas a los niños como quieres trabajarlo ¿no?” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ºA Programación).

El libro de texto se convierte en una herramienta más, que el profesorado compatibiliza con otras estrategias.

“Los otros dos si los trabajamos más por medio del libro, aunque también procuro que busquen información, generalmente siempre hago debates, actividades por grupo y puestas en común” (P38: Entrevista nº 23. Tutor 6º C Programación).

Para finalizar con esta categoría nos gustaría destacar la visión de uno de los tutores de 4º, respecto a la idea de prescindir del libro de texto en el futuro. A pesar de considerarlo positivo, este profesor ve muy difícil poner en marcha esta idea y comenta que solo si otros profesores/as lo hacen junto a él se lo plantearía realmente.

“La verdad, es que si, he tenido una idea, lo que pasa es que esas ideas son de precipicio. Que el año que viene usar el libro como de consulta, porque el libro te controla demasiado y te utiliza una serie de cosas que a veces yo digo, pues mira...pero es que como yo soy muy metódico, si yo me planteo un sistema, una cosa, yo lo hago, lo que tengo que hacer y ya lo he hecho otras veces, pero supone un trabajo enorme, también depende, como hay cambio de ciclo, depende del grupo de personas con las que entres, que eso también influye mucho, si tienes un ánimo con este grupo interesante, de colaboración de inquietud, de lo

que sea funciona todo mejor” (P36: Entrevista n° 21. Tutor 4°C Programación).

Con un porcentaje cercano al 6%, identificamos otra estrategia didáctica como es la asamblea. La asamblea es una estrategia muy favorable para la resolución de conflictos, permitiendo que los alumnos/as aprendan a establecer un procedimiento determinado y aceptado por todos para dar a conocer sus problemas y posteriormente encontrar de forma conjunta la solución de los mismos. De acuerdo con los planteamientos de Bolívar (2008:120) las asambleas *“son el primer y mejor ámbito de educación en valores democráticos en la medida en que permiten, de modo directo, la deliberación y decisión en asuntos comunes”*.

“Primero el que más me funciona, o uno de los que mejor funciona es la asamblea de clase. Yo quincenalmente que es cuando tengo las horas de tutoría, hay una asamblea de clase. La asamblea de clase consiste en lo siguiente:

Tengo en clase siempre una especie de buzón, donde todos los problemas y todas las inquietudes incluso de que quieren saber y todo eso; pero normalmente lo que tratan ellos son sus problemas: “que fulanito me ha pegado”, “que menganito me ha dicho no se que” “que fulanito no se cuanto”. Bueno pues toma nota y va a la asamblea.

En el papel tiene que venir siempre la fecha de cuando pasó, hombre ya depende de la edad, cuando son muy pequeños me conformo con menos, pero ya en 4° les pido... además me sirve para redactar notas; entonces la fecha, soy fulanito, soy menganito, me ha ocurrido tal cosa con tal o con cual y ya esta, bueno también se admiten...vamos a seguir con los problemas luego ya hablamos de las felicitaciones.

El día de la asamblea se abre el buzón con todos los papeles y cuando son muy pequeños yo soy el moderador, pero ya no, ya por turnos van moderando. Entonces, existe un mecanismo que es siempre saca el papelito al azar, lo lee el moderador si lo entiende, si no se entiende, está mal escrito etc. ras-ras y a la papelera para obligar a que escriban bien, con claridad. Luego lee el problema, lo primero que se hace es preguntar al individuo que lo ha escrito, preguntarle si lo retira o lo mantiene porque a veces son tonterías y esto sirve para que se enfríen las cosas, que no en caliente (este me ha dado, etc...). En caliente se quieren matar, pero luego ya al cabo de 15 días o de 7 o 3 se le pregunta ¿lo mantienes o lo retiras? Y muchas veces dice pues mira era una tontería, lo retiro. Ea! Fuera problema, se acabó el problema. No no, le ha hecho daño el que sea y entonces lo mantengo. Bueno pues, explícanos ahora con más detalle lo que pasó. Habla primero el que ha hecho el papel, cuenta su historia: me pasó esto, me hizo, no se que, etc. Ahora vamos a escuchar a la otra parte: habla el otro. El otro cuenta, pues me

pasó esto, me pasó lo otro.... Total que se escuchan las dos versiones. Bueno no, primero el otro puede reconocer previo a todo esto. Lo mismo que se le dice lo mantiene o lo retira, y dice que lo mantiene, al otro se le pregunta tu lo hiciste o no y el otro puede reconocer espontáneamente que lo hizo. En este caso, fuera, no hay que debatir nada tampoco. Cual es el único castigo: pedir perdón públicamente al otro en la asamblea, delante de todo el mundo que les cuesta trabajo muchas veces.

E: Claro, ya con esa edad... les da vergüenza...

T: No, no yo lo hago esto desde primero, evidentemente pido menos, bajo el nivel de la cuestión, pero ya en cuarto pido todos los requisitos.

Entonces, supongamos que no hay acuerdo, que los siguen manteniendo el uno que le hizo daño y el otro que no lo hizo, se pasa a un debate. Entonces el moderador empieza a preguntar: ¿alguien ha visto esto? ¿Alguien quiere opinar sobre lo que pasó? ¿Alguien tiene alguna referencia?..... Toma nota, hace una relación del personal que quiere hablar, da un turno de palabra. Que se agota el turno de palabra y no hay solución.... Bueno tampoco vamos a estar eternamente con cada problema. Llega un momento en que se dice bueno aquí parece que no hay solución, así que oído todo, no nos queda más remedio que hacer una votación en la clase para ver si es culpable o inocente. Si es culpable pues lo mismo, se levanta y pide perdón y si es inocente pues nada.

Esa es la asamblea en la cuestión de los problemas, también se admiten en los papelitos estos de las asambleas felicitaciones: felicito a fulanito por su comportamiento el otro día que estaba separando a una gente que se estaba peleando, por ejemplo.

E: ¡Ah, eso también lo contempláis en las asambleas!

T: Sí, sí, las felicitaciones también, claro.

E: No solo lo malo ¿no?

T: No no, también se admiten que unos compañeros feliciten a otros por cualquier motivo. Pues mira fulanito está trabajando estupendamente, saca muy buenas notas y ha hecho las tareas muy bien, pues venga” (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).

La asamblea es también una estrategia facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, una estrategia en la que el alumno/a es el eje central sobre el que se articula todo el proceso. De esta forma, la asamblea permite que los alumnos/as intervengan y tomen decisiones conjuntas sobre sus propias conductas, actitudes, e incluso en muchas ocasiones acuerden junto con el profesor/a el trabajo que van a realizar en la clase.

“Antes de levantarse de la asamblea, llaman a la Bruja Maruja, que es quien diariamente les dice lo que tiene que hacer de tarea. Pepe saca su móvil y hace como el que mantiene una conversación, donde le va preguntando a los niños distintas

cosas, como si le trasladara lo que le va indicando la Bruja Maruja. Se ponen de acuerdo en lo que harán en el día de hoy y cada uno va a sentarse a su sitio” (P15: Diario).

El debate con un 5,4% se presenta como una estrategia que facilita al alumnado adoptar diferentes roles, conducir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y consensuar respuestas y decisiones.

“Durante el tiempo del debate el chico que ha salido a la pizarra es el que hace de moderador y va dando la palabra a sus compañeros. José Manuel interviene en algunas ocasiones pidiendo su turno de palabra, pero prácticamente son ellos mismos quienes conducen la clase. El debate que entablan me parece muy interesante y me sigue llamando la atención ver cómo se ponen de acuerdo para opinar, se contrastan ideas y finalmente llegan a un consenso para ver que escriben en la pizarra” (P15: Diario).

En las clases, los alumnos/as a través del debate muestran sus opiniones respecto a diferentes temas, defendiendo y argumentando sus pensamientos, que en ocasiones pueden ser contrarios a los de otros compañeros/as. Es por lo tanto una forma de contrastar opiniones, de argumentar aprender a debatir siempre respetando el punto de vista de los demás.

“Una cosa que no te he comentado y que creo que es interesante es que prestamos especial atención al artículo que hace referencia al derecho a la educación. Lo leímos, se hizo un debate para ver que pensaban de este derecho y se trabajaron los correspondientes deberes que conlleva” (P32: Entrevista nº 17. Tutora 3º B Programación).

Además de lo comentado, se fomentan *“los debates en clase sobre la convivencia, sobre las normas relacionadas con éstas que aseguren el correcto trabajo en el Colegio” (P 3: Plan de convivencia).* De esta forma, el debate es considerado también una estrategia útil para facilitar la resolución de conflictos y garantizar la convivencia.

Algunos profesores/as establecen un momento concreto del día para el debate, puesto que ya saben cuando suelen surgir los conflictos y por lo tanto determinan cuando van a resolverlos.

“T: Entonces los conflictos que van surgiendo, pues puede provenir de: entre ellos mismos en el recreo o en horas de clase o bien del exterior.

Cuando es entre ellos, pues se exponen en clase, no se dan nombres porque los aludidos saben quiénes son, no se dan nombres y se debate la situación, se expone la situación, ha sido correcto hacer esto, lo otro.

E: ¿Intervienen entonces el resto de compañeros?

T: Intervienen, intervienen, pero no juzgan.

E: Evitas que...

T: Si, no se hacen juicios, ni se condena a nadie sino que esto ha ocurrido a una serie de compañeros, ¿que harías si os ocurriese a vosotros?, a veces, ocurre en otros cursos y yo lo traslado aquí y es bueno que estén preparados o por lo menos que algo recuerden de que ya ha ocurrido, cuando ocurrió esto, estos niños hicieron esto y yo no tengo que hacerlo, es decir, aprendemos mucho más de lo que no hay que hacer que de lo que hay que hacer” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5º C).

Otros profesores/as no tienen definido un tiempo concreto para el debate y la resolución de conflictos, sino que cuando surge un problema en el aula es cuando tratan de resolverlo y para ello emplean el debate.

“Yo aunque hay una hora asignada a tutoría en el horario, no la llevo estrictamente a rajatabla a mi me parece que si hay cosas que, por ejemplo hay que resolver el jueves por la mañana no tengo por qué esperar a un miércoles o cada dos a segunda hora, entonces yo esa hora la uso y uso más de esa hora pero la uso cuando lo necesito. Además entiendo que debe ser así.

¿Cómo lo hago?, Ante algún tipo de conflicto que suceda, aunque esta clase, ya te digo, es poco conflictiva, en el ciclo que tuve anteriormente si había que hacerlo prácticamente a diario, aquí no, pero cuando surge algún conflicto, pues procuramos debatir la resolución del conflicto, a mi me gusta mucho organizar una especie, podemos decirlo así, de tormenta de ideas: “nos hemos encontrado... ¿Qué es lo que pasa con esto?”. Hay algunos que dicen verdaderas barbaridades, no si veras, los niños son los primeros defensores de todo tipo de castigos torturantes y demás, o sea, tienen bastante mala leche, vamos, para eso, van saliendo unas ideas, van saliendo ideas que son verdaderamente descabellados pero tú vas viendo.... bueno nos quedamos con tal o cual, vamos viendo dos o tres ideas, discutimos sobre esas ideas. ¿Que podemos hacer?, entonces, habría que coger a fulanito y hacerle lo mismo que él ha hecho....pero entonces, todo el mundo hemos hecho alguna vez algo, la venganza nunca tiene fin, porque siempre va a haber ese tipo de cosas. A partir de la tormenta de idea, vamos realizando un debate dirigido, evidentemente, porque sino esto sería...para llegar a un tipo de conclusión positiva. Son esas las dos herramientas que uso habitualmente, bien la educación para la ciudadanía, bien la resolución de conflictos mediante asamblea, tormenta de ideas” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

El juego, con un porcentaje próximo a 5%, suele ocupar un lugar privilegiado en algunos de los programas que se desarrollan en el centro. Un primer ejemplo puede ser *“El proyecto de mantenimiento de la cultura materna y de apoyo lingüístico se realiza, en horario de tarde, por ACCEM*

para fomentar la interculturalidad del alumnado. Se trabajan todo tipo de actividades lúdicas, cuentos, teatro, salidas al barrio... que faciliten el conocimiento de otros países. Son los propios alumnos los que van a hablar de sus países, contar sus cuentos, sus historias, sus costumbres” (P 2: Plan de Centro).

Este programa tal y como nos comenta el mediador intercultural en una de las entrevistas trata de hacer partícipe a todos los alumnos/as de las culturas de sus compañeros/as siempre mediante actividades de carácter lúdico, que atraen la atención de los alumnos/as.

“Si hay un programa que se llama “Programa cultura materna”, yo prefiero llamarle taller de interculturalidad, es un espacio donde realmente permitimos que todas las culturas presentes se manifiesten entre el alumnado. Hay alumnos curiosos en conocer otras cosas, hay alumnos que ocultan cosas suyas, entonces, es el espacio donde nosotros hacemos que todo el mundo hable, que todo el mundo se de a conocer, todo el mundo se auto reconozca también dentro de los compañeros, generalmente está dirigido por otra compañera también especialista más en estos temas.

E: ¿Y se apuntan los niños de forma libre?

M: Sí, sí, sí algunos desde principio pues, algunos ya conocían el programa, porque lo llevamos durante tres años y claro se les ha intentado motivar a través del teatro, después a través del teatro hicimos otras actividades, yo incluso cuando llamamos a la gente para que se apunten yo me acuerdo que les decía : “ bueno yo voy a cantar una nana”, y cantaba una nana española, entonces, claro, en el momento que me decía un chico marroquí o rumano o boliviano, le digo: “ahora voy a cantar la nana de Marruecos”, decían: “ oye por favor, repítela”, “¿qué dice la rumana?”, y sacamos los términos, las palabras: “Duérmete niño, duérmete niño que el coco te comerá”, para ellos el coco es otro término, es otra cultura” (P20: Entrevista nº 5. Mediador Intercultural).

Otro programa cuyo eje central es el juego, es el programa de dinamización del recreo desarrollado por la asociación Andalucía Acoge.

“El programa está dirigido a dinamizar el recreo promoviendo juegos que potencien la mediación intercultural, la igualdad de género y eviten el absentismo escolar. Pretendemos ser un referente al que puedan acudir los alumnos/as de los centros a los que atendemos en caso de que se produzca alguna situación conflictiva. Además otro de nuestros objetivos es proporcionarles herramientas y estrategias de juego entre ellos para evitar los típicos grupos que se pueden formar en los recreos, ya sean en función del género o de la etnia” (P26: Entrevista nº 11. Monitoras de Andalucía Acoge).

Cuando este programa se aplica en un recreo cualquiera del colegio, observamos como los propósitos que se persiguen se aleja de la realidad que vivimos y recogemos en nuestro diario.

“Pronto comienzan a salir los niños al recreo, hay un total de 4 monitoras colocada en medio del patio. Algunos niños se dirigen a ellas y comienzan a organizar el juego. Se trata de un fútbol humano. Las monitoras van colocando camisetas de dos colores a los que se ofrecen a jugar y los colocan como si se tratara de un fútbol. En el primer partido solo juegan niños y precisamente aquellos que son líderes de la clase. Ellos son quienes proponen a sus compañeros. Hay bastante competitividad entre ambos equipos, se sueltan algunas patadas y empujones, llegando en un momento determinado a expulsar a uno de ellos por su comportamiento y hacer que entre otro en su lugar. Alrededor del fútbol se colocan algunos niños y niñas que animan a uno u otro equipo. Después de un rato de juego, hay un cambio, entonces entran dos niñas al juego, pero se puede observar como algunos de los que ya habían participado continúan jugando pero ahora con la camiseta del equipo contrario.

Por el patio hay muchos más niños que no juegan ni son invitados a acercarse, la verdad es que son muy pocas monitoras para tantos niños/as y no observo en ningún momento que se lleven a la práctica lo que me había comentado anteriormente. El juego se hace caótico, las monitoras tienen que recurrir al grito y la riña en distintas ocasiones, por lo que puedo decir que esta iniciativa, desde la visión de la práctica de hoy no me convence demasiado” (P15: Diario).

Finalmente, el proyecto Nuestro Baloncesto Integra nos acerca a otra forma de afrontar el juego cuyo objetivo es la enseñanza de habilidades sociales.

“Nuestro proyecto se llama: “Nuestro baloncesto integra”, y surgió en los colegios principalmente por la necesidad social que había de los menores que estaban en el barrio. Existían muy pocas actividades extraescolares porque aquí la AMPA, por ejemplo, no funciona y no hay actividades y vienen de entidades privadas que a lo mejor, que te digo, algunas entidades que vienen a hacer su labor de entrenamiento y se quedaban ahí, ¿sabes?

Entonces en mi federación surgió la idea de hacer un trabajo social y decidimos hacerlo a través del deporte, que es algo que llama a los niños y que es.... Vamos, son juegos cooperativos en el que más habilidades sociales que se pueden enseñar a través del juego, imposible. Pues, decidimos coger baloncesto, por eso se llama NBI: “Nuestro Baloncesto Integra”, y surgió un poco

eso, con la vista que a través del deporte enseñáramos habilidades sociales” (P29: Entrevista nº 14. Coordinadora Proyecto Nuestro Baloncesto Integra).

Los profesores/as del centro emplean las alabanzas verbales como un refuerzo positivo, que incita a los alumnos/as a mantener determinadas conductas o mostrar ciertas actitudes. Así con un 3,5% el refuerzo positivo es identificado entre los aspectos didácticos.

Cuando los alumnos/as están realizando algunas actividades, los profesores/as suelen felicitarlos por el trabajo realizado y ayudarle a que no se frustren frente a los errores.

“La profesora los motiva continuamente y aunque comentan algún fallo los va felicitando y les aclara el error. Entre los mismos compañeros de grupo se felicitan cuando aciertan chocando las manos” (P15: Diario).

En determinadas clases, generalmente entre los alumnos/as más pequeños, el profesor/a hace saber a sus alumnos/as que quien realice el mejor gesto del día recibirá como premio el reconocimiento de sus compañeros/as y el del propio profesorado, para lo cual se le hace entrega de una corona, banda, etc. Este detalle motiva enormemente a los alumnos/as a desarrollar conductas positivas.

“El profesor felicita al primero de ellos por el gesto que ha tenido y le pone una corona de cartón, que se la gana aquel que haga algo muy positivo durante el día” (P15: Diario).

Finalmente, nos gustaría destacar como el profesorado de todo el centro en general suele reforzar a través de alabanzas a cualquier alumno/a que haya ido demostrando su progreso, fundamentalmente en el comportamiento y las actitudes para con los demás.

“Entra en el despacho una tutora de 6º y le dice a Miguel que le trae una buena noticia; va acompañada de un alumno que lleva en sus manos uno de los portátiles nuevos. Ella le indica a Miguel que igual que otras veces lo ha llevado al despacho por comportamientos poco adecuados, ahora lo lleva para que lo felicite por el trabajo que ha realizado. En ese momento entran más profesoras al despacho y todas se quedan pendientes del trabajo del chico. Ha creado su propio fondo de pantalla utilizando una imagen de él y de una niña de la clase que al parecer le gusta. Todos le dicen que salen muy guapos y que es un montaje precioso, Miguel también le dice esto, pero antes le pregunta si su compañera está de acuerdo en que tenga esa foto suya puesta, porque ya sabe que debe pedirle permiso. El chico le dice que si, que es ella quien le ha dado la foto, cosa que confirma la tutora, que ya ha hablado con la chica. Pero además, este niño había realizado un trabajo muy curioso para el día de la Paz, recopilando frases y haciendo una pequeña

narración de lo que significaba para él esta palabra. Todos lo felicitan y el chico se siente importante, se le está reconociendo su trabajo, no deja de sonreír ni un solo momento. Los profesores le dicen cuanto se alegran del cambio que ha dado, de su nuevo comportamiento y él se ve reforzado.

Cuando se marchan Miguel me cuenta la historia de este chico. Llegó el curso pasado de otro centro del que había sido expulsado por agredir al profesorado, escaparse e incluso robar. Según le indicaron a Miguel desde la inspección era un caso perdido. Al comienzo del curso seguía en la línea del otro centro, pero continuamente la tutora y Miguel hablaban con él, llegando incluso a ser expulsado en una ocasión. Finalmente Miguel se dio cuenta que al chico le gustaba una niña de su clase y supo dar en su punto débil. Mantuvo con él una charla, explicándole que ninguna niña se fijaría en él si seguía comportándose así, que sentirían vergüenza y no querrían estar con él. Esta charla junto con las continuas conversaciones de la tutora y su infinita paciencia, hicieron posible que este niño cambiara su actitud. Por eso todos lo alaban cuando hace algo bien, porque quieren demostrarle que va por buen camino y se ha ganado su confianza” (P15: Diario).

Algunos profesores/as consideran que la creación de hábitos o rutinas es la mejor forma para que sus alumnos/as aprendan ciertos comportamientos y actitudes que les permitirán llegar a ser verdaderos ciudadanos activos y comprometidos. Generalmente esta forma de trabajo es propia de la Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria, tal y como nos indica la tutora de 1º A:

“La verdad es que a esta edad casi todo se trabaja a través de la creación de hábitos de comportamiento y de actuación, que hay que trabajar a diario” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).

La repetición diaria de ciertas conductas hace que los alumnos/as las interioricen y las conviertan en propias. Así es como ciertos temas se trabajan a lo largo de todo el curso y no en una quincena o semana concreta.

“El primero es un tema que trabajo a lo largo del curso mediante la creación de buenos hábitos de alimentación e higiene fundamentalmente. Ellos todavía desayunan en clase, así que aprovecho para potenciar el desarrollo de conductas de higiene adecuadas. Por ejemplo: antes de sacar el desayuno cada alumno coge un mantel individual de plástico, lo coloca en su mesa, lo limpia con una toallita húmeda y se lava las manos. Al finalizar vuelven a hacer lo mismo. De esta forma se acostumbran a que no pueden comer en cualquier lugar y de cualquier forma y a que es necesario lavarse las manos antes de comer. En relación con el desayuno también elaboramos desde el equipo de ciclo un calendario semanal de desayunos, para

intentar fomentar una dieta equilibrada. Este calendario se les entregó a los padres y está puesto en el aula” (P35: Entrevista nº 20. Tutora 1º A Programación).

La búsqueda de información, a través de la red generalmente, es declarada como otra estrategia que emplean los docentes para trabajar algunos de los temas determinados como claves en el desarrollo de la competencia social y cívica. Se trata de una estrategia didáctica que ha sido identificada con un 2,3%.

A veces la búsqueda de información es complementaria al uso del libro de texto:

“T: Fundamentalmente a través del libro de texto y ahora como tienen los ordenadores por la información del ordenador.

E: ¿Que habéis estado buscando?

T: Sí, una de las tareas es para mañana, traerme el nombre y apellido del presidente o presidenta de tu comunidad autónoma, el alcalde o la alcaldesa de tu ciudad” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).

Sin embargo en otras ocasiones adquiere un mayor protagonismo siendo la principal fuente de información.

“El primer tema lo trato más a través del diálogo, algunas charlas, búsqueda de información en la red, etc. Pero además es un tema que suele tratarse durante todo el curso de una forma u otra, así que aquí lo que hacemos es recopilar lo que hemos podido ver y buscar algo más” (P38: Entrevista nº 23. Tutor 6º C Programación).

La categoría “material elaborado o aportado por el profesorado” supone el 1,9% de la metacategoría aspectos didácticos. Además del libro de texto, algunos profesores/as suelen seleccionar material que consideran de interés para trabajar su programación.

Algunos profesores/as buscan material complementario en otros libros y es por ello que utilizan la biblioteca como fuente de recursos.

“T: Nosotros solemos buscar, siempre tenemos muchos libros, porque con un libro se queda corto, con un libro no se puede, entonces, nosotros hay otros materiales que sacamos también fotocopias de cosas que nos interesan, de lecturas interesantes en la biblioteca. Por ejemplo, con el tema de los animales prácticamente este libro no lo hemos utilizado y hemos utilizado los libros de la biblioteca que eran libros más atractivos. Hemos tenido aquí libros de animales.

E: Me acuerdo de haber visto un montón de libros de animales.

T: Eso son libros que hemos tenido más que estos. Hemos trabajado los reptiles pues ellos han estado con el libro de los reptiles que les encanta, viendo y luego también el chico que viene de inglés, Denis, también, pues ha aprovechado para ver

cada tema en inglés. La familia el otro día lo estuvo viendo en inglés, claro, es mucho hablar, cuando estas....se cansan, y que tienen que hablar mucho, a mi me gusta que hablen” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ºA Programación).

Otros profesores nos cuentan que las propias editoriales de los libros de texto ofrecen un amplio conjunto de materiales que adaptan y emplean cuando lo consideran oportuno.

“Sí, en muchas ocasiones recurrimos a fichas u otro tipo de materiales. El caso es que la editorial del libro de texto ofrece una amplia gama de recursos complementarios y nosotros acudimos a ellos. En otras ocasiones elaboramos entre nosotros mismos los materiales que estimamos conveniente. Pero en concreto, para esta unidad traje fotografías y los materiales necesarios para elaborar la línea del tiempo” (P32: Entrevista nº 17. Tutora 3º B Programación).

Con el mismo porcentaje que la categoría anterior (1,9%) identificamos la realización de visitas o salidas que permite a los alumnos/as conocer la realidad que les rodea y sobre la que han estudiado en clase. Las salidas son consideradas bastante beneficiosas para el aprendizaje del alumnado por parte del profesorado.

“T: Bueno, también en conocimiento del medio se trabajó la protección de animales. Los animales protegidos y la diferenciación entre parques naturales, espacios protegidos, los parques nacionales, sobre todo con Doñana. Se trabaja con Doñana, los parques de Doñana.

E: ¿Hicisteis alguna visita?, bueno visita no porque me han dicho que no salís del centro, o sea, que este año no tenéis programada excursión fuera ¿no?

T: Nosotros tenemos programadas excursiones, eso se determina por ciclos hay ciclos...

E: Supongo que es el 1er ciclo que son mas pequeñitos que...

T: Se decide por ciclos, incluso no tienen que estar de acuerdo todos los componentes del ciclo. Nosotros si hacemos salidas, hemos hecho a Lipasam e hicimos otra anteriormente que fue en el primer trimestre. La última que hemos hecho fue a Lipasam, a toda la planta de reciclaje y la verdad, que fue muy interesante.

E: Por eso, allí ellos ven todo.

T: Ven que existe lo que hay en los libros, las fotos de los libros existen. Fuimos a la planta de biodegradable o biodegradado que hay en Pino Montano que es la que recoge toda la basura de la zona, de los basureros que hay metálicos, entonces tú les explicas que la basura va por conductos, pero cuando lo ven se quedan y además allí hay contenedores de vaciado de diferentes tipos de materiales. Entonces, vieron como llegaron dos chicos con un coche y en el maletero, lo traían a medio cerrar, traían

su colchón y lo cogieron y lo echaron: “Mira lo están echando, a donde, al contenedor de los colchones”.

E: Que al verlo eso les llega mucho más que lo lean en un...

T: Sí, sí, incluso el contenedor de las radiografías y de los negativos de las fotografías, carretes de fotos desechados, las cintas de casete de antes. Fuimos muy bien atendidos y estuvimos muy bien.

Pero en cuanto protección de animales...

E: Y eso también lo habéis trabajado de la misma manera en conocimiento del medio y a través del libro, películas o como lo habéis.

T: Si, a través de libro, por esa fecha no teníamos el ordenador porque fue por Noviembre o así, entonces, fuimos abajo a través del cañón, situamos Andalucía, y a través de una página Web, estuvimos viendo el Parque de Doñana...” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).

Como hemos podido leer en la cita anterior, existe una cierta problemática en relación con la responsabilidad a la que debe hacer frente el profesorado en este tipo de situaciones, lo que los lleva a desestimarla en muchas ocasiones, aunque siguen reconociendo que se trata de una forma de aprender muy positiva y necesaria.

“T: A ellos lo que si les falta es el ir a ver, por ejemplo, al mercado, ver las etiquetas de los alimentos. Pero, como estamos con el tema de la responsabilidad de sacar a los niños..., pero lo que les falta de verdad, es salir fuera y ver cada tema. Por ejemplo, el colegio, poder ir a otro colegio distinto, eso es lo que a mi me gustaría, pero eso no lo estamos haciendo porque eso es una de las cosas que sí que es fundamental hacerlo y no se hacen, es fundamental que ellos vayan a otro colegio, o ver un supermercado, ver las etiquetas de los alimentos, y un centro de salud, al parque cuando hemos estado estudiando las plantas, todas esas cosas pero por el tema de la responsabilidad, hemos decidido que no vamos a ningún lado por el tema de responsabilidad de Delegación.

E: Si, que es mucho jaleo.

T: Y entonces, pues no sacamos a los niños, pero eso es verdaderamente, el puntito que falta es ese, es fundamental, sería lo más ideal pero vamos. Ahora vamos a estudiar la localidad, que salgan, que vayan, que veamos, en fin, donde están, su barrio porque es que a los niños como se les queda las cosas es así...” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ªA Programación).

La elaboración de material por parte del alumnado, como una forma de dejar constancia de aquello que han aprendido, presenta un porcentaje que ronda el 1%. Mostramos a continuación un ejemplo en el que el alumnado

elabora un conjunto de carteles que quedan expuestos en el aula como evidencia de aprendizaje.

“E: Y eso, y en cuanto a los otros, que me llamó la atención en este tema es que hablarais del ahorro. ¿Ahí como lo hiciste?”

T: Porque estuvimos viendo las fuerzas y las maquinas.

E: ¿Ahí como fue?”

T: Porque estuvimos viendo las maquinas que habían en su casa, por ejemplo, una batidora, una lavadora, el televisor, todo lo que eran maquina y todos estuvimos por equipo, me acuerdo, que hicimos un cartel, lo que pasa que ya no lo tengo porque lo hemos tirado, hicimos un cartel en cartulina, cada equipo de media cartulina y estuvieron poniendo maquinas que utilizan en su casa, por ejemplo, la batidora y funcionan las maquinas, para qué servía cada una y entonces vimos que claro, por ejemplo, en la televisión, que había que ahorrar energía porque lo importante que es la electricidad, el consumo, que no podemos estar a lo mejor escribiendo y dibujando y en otra habitación la tele puesta sin... lo estuvimos hablando y haciendo los trabajos, o la batidora, el frigorífico, todas esas cosas...hicimos un cartel con las maquinas, con las funciones de las maquinas y ya comentamos, claro” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ºA Programación).

Atendemos ahora a la categoría evaluación, en la que hemos distinguido dos subcategorías: la observación y el examen escrito. El escaso porcentaje que le corresponde a esta categoría puede deberse a la consideración de la competencia social y cívica como una competencia difícilmente evaluable, por lo que encontramos pocas referencias al respecto. Las subcategorías que la componen aparecen en porcentajes distintos, siendo una de ellas el doble de la otra. Así pues, mientras que 1,6% de los aspectos didácticos hacen referencia a la observación como estrategia de evaluación, el 0,8% pertenece al examen escrito. Estos resultados permiten destacar dos ideas: la primera de ellas tendría que ver con la poca importancia otorgada a la evaluación y la segunda estaría relacionada con el empleo de la observación como principal estrategia para poder evaluar algunos de los elementos que constituyen la competencia social y cívica. Estos resultados son acordes con los hallados en el proyecto de excelencia “Educación para la Ciudadanía” donde al indicar al profesorado que valorara atendiendo a una escala de 1 a 5 su grado de acuerdo con distintos procedimientos de evaluación para la formación social y cívica, más del 55% del profesorado de Educación Primaria, daba la máxima puntuación a la observación de comportamientos, actitudes y destrezas, mientras que sólo un 11,4% otorgaba esta máxima puntuación a los ensayos o composiciones escritas.

El profesorado reconoce conceder bastante importancia a la observación como instrumento de evaluación diaria, puesto que le permite identificar los comportamientos y las actitudes.

“Normalmente a través de la observación diaria, le doy mucha importancia al comportamiento que mantienen dentro y fuera del aula, en relación con sus compañeros, en casa, etc. Cuando hay algunos conocimientos básicos que deben aprender pues a lo mejor algo entra en algún control, pero son los menos, me importa más la actitud y los hábitos que van adquiriendo” (P32: Entrevista nº 17. Tutora 3º B Programación).

Así entendida, los profesores suelen anotar ciertos aspectos observados en el boletín de notas en el apartado dedicado a observaciones, mientras insisten en la importancia que diariamente conceden a la competencia social.

“Para mí es esencial, pero no la evalúo con un examen ni nada de eso. Observo diariamente sus comportamientos y en las notas en el apartado de observaciones suelo hacer alguna anotación. Creo que esta competencia la trabajo a diario y la evolución la observo también en nuestro día a día del aula, la forma en que se relacionan entre sí, la manera en la que tratan al profesorado, su comportamiento en el recreo, en clase, etc.” (P38: Entrevista nº 23. Tutor 6º C Programación).

Otros profesores nos comentan como estas observaciones que realizan a diario son también una fuente de información en las entrevistas que mantiene con los padres.

“Exactamente, en las observaciones, es que esa evaluación es una cosa muy personal, entonces, yo lo trato mucho en la entrevista con los padres, que es a quien le interesa, vamos a ver, a los niños estas constantemente diciéndoles lo que tú crees, lo que te parece, en la asamblea salen a la luz comportamientos positivos y negativos y esas cosas al fin y al cabo es una evaluación, que están haciendo todos además y a los padres después les cuentas cómo va la situación de comportamiento y todo eso” (P36: Entrevista nº 21. Tutor 4º C Programación).

Finalmente, algunos profesores/as señalan que cuando en ciertos temas aparecen conceptos de interés, es cuando para ellos tiene más sentido realizar un examen escrito.

“También es cierto, que en el caso de los dos temas últimos que me comentas, quizás haya algunos conceptos que se aprenden y sí, los pregunto en algún control” (P38: Entrevista nº 23. Tutor 6º C Programación).

Tal y como hemos podido observar en la tabla nº 37 y el gráfico nº 54, la categoría otras estrategias aparece con un porcentaje en torno al 3%, respecto al total. En la siguiente tabla (nº 38) identificamos los diferentes aspectos didácticos que han sido hallados y el porcentaje que suponen respecto a la categoría y en relación con el total de la metacategoría “aspectos didácticos.”

Otras estrategias	f	% categoría	% metacategoría
Trabajo por proyectos	1	12,5%	0,4%
Talleres	1	12,5%	0,4%
Pensamiento reflexivo	4	50%	1,6%
Técnicas de relajación	1	12,5%	0,4%
Carnet por puntos	1	12,5%	0,4%

Tabla nº 38. Resultados categoría “otras estrategias”

Cinco son las estrategias identificadas, de las cuales cuatro (trabajo por proyectos, talleres, técnicas de relajación y carnet por puntos) sólo son mencionadas en una ocasión, lo que representa el 12,5% del total de la categoría (otras estrategias) y el 0,4% respecto al conjunto de categorías que componen la metacategoría aspectos didácticos. La estrategia que aparece en mayor porcentaje es “el pensamiento reflexivo”. Se trata de una estrategia identificada en diferentes aulas, fruto de la observación y las experiencias recogidas en el diario. Esta estrategia supone el 50% de la categoría y el 1,6% de la metacategoría en la que se encuadra.

El pensamiento reflexivo es potenciado por algunos profesores/as del colegio, en su día a día. El profesorado hacen sus alumnos/as reflexionar sobre lo que han leído, lo que sus compañeros comentan o sus propios errores como podemos leer a continuación:

“Frente a un error la profesora les hace pensar en lo que han escrito y les da pistas para que puedan dar la respuesta correcta” (P15: Diario).

Los alumnos/as *“saben que la profesora tiene las respuestas a muchas cuestiones, pero que no le dice las cosas sin que ellos piensen y reflexionen”* (P15: Diario). Por lo que los alumnos/as van adquiriendo este hábito y aprenden a pensar antes de realizar preguntas.

Por otro lado, un aspecto interesante que nos permite profundizar en la comprensión de esta metacategoría es la identificación de las relaciones que existen:

- a) Entre las categorías que la componen.
- b) Entre las categorías y los elementos de la competencia social cívica.

a) Relaciones entre las categorías:

La categoría “diálogo” es la que aparece con un porcentaje más elevado (20,1%), así que la tomaremos como eje de relaciones para determinar si en el centro se combinan distintas estrategias didácticas.

En la tabla nº 39 quedan recogidas las frecuencias y porcentajes correspondientes a las relaciones entre la categoría “diálogo” y las demás. El porcentaje ha sido calculado tomando como total el número de citas asociadas a la subcategoría que nos ocupa (52).

Categoría	f	%
Realidad	15	28,8
Participación	7	13,5
Libro de texto	7	13,5
Trabajo en grupo	6	11,5
Asamblea	5	9,6
Debate	3	5,8
Juego	3	5,8
Hábitos/Rutinas	3	5,8
Material del profesorado	3	5,8
Elaboración de material	3	5,8
Búsqueda de información	2	3,8
Ayuda compañeros	2	3,8
Salida	1	1,9

Tabla nº 39. Relaciones categoría “Diálogo”

Como podemos observar casi la totalidad de las categorías pertenecientes a la metacategoría aspectos didácticos aparecen en mayor o menor porcentaje asociadas al diálogo, lo que nos vuelve a demostrar que se trata de la principal estrategia didáctica de este centro educativo.

En el gráfico nº 55 vemos representadas las relaciones con porcentajes superiores al 10%, puesto que consideramos son las más significativas.

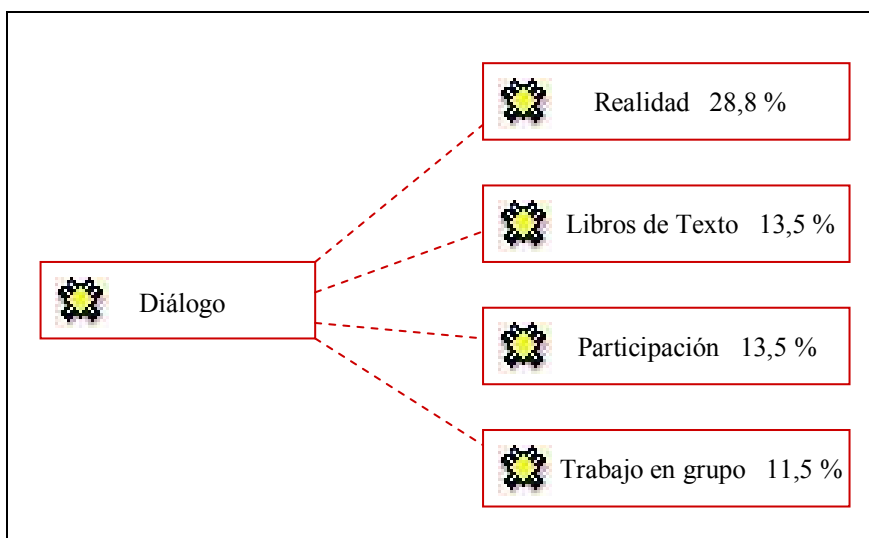


Gráfico n° 55. Relaciones categoría "Diálogo"

Trabajar estableciendo semejanzas con la realidad en la que viven los alumnos/as es la categoría con más porcentaje de relación con el diálogo. Alumnos/as y profesores/as de este centro emplean diariamente el diálogo en sus aulas y en casi un 30% de las ocasiones este diálogo va acompañado de alusiones a la realidad. En un porcentaje inferior, superior al 13% el diálogo está asociado al trabajo con el libro de texto. Como pudimos comprobar al describir esta última categoría el profesorado emplea el libro de texto principalmente como una guía y a partir de lo leído o trabajado en él, los alumnos/as dialogan y comparten opiniones. Otra de las categorías relacionadas con el diálogo en un porcentaje igual a la anterior es la participación. Las clases en este centro se caracterizan por el importante papel que desempeña el alumno/a, quien participa activamente en su aprendizaje y dialoga con sus compañeros/as y profesores/as a fin de relacionarse con ellos/as, cooperar y lograr objetivos comunes. Finalmente, el diálogo en un 11,5% de las ocasiones aparece vinculado a la categoría trabajo en grupo, aspecto que resultan comprensivo si tenemos en cuenta que esta forma de trabajo facilita y potencia la comunicación entre los alumnos/as.

b) Relaciones entre las categorías y los elementos de la competencia social cívica.

En este apartado mostraremos las relaciones existentes entre los aspectos didácticos más destacados y los elementos de la competencia social y cívica que más se trabajan en el centro. Consideraremos aspectos didácticos relevantes aquellos cuyo porcentaje de aparición sea superior al 10%; por lo que identificamos tres: "diálogo" (20,1%), "realidad" (10,9%) y "trabajo en grupo" (11,2%). En lo referente a los elementos de la competencia social y cívica, tomaremos aquellos que siguen el mismo

criterio establecido para los aspectos didácticos. De esta forma, debemos aclarar que los porcentajes calculados toman como 100% el total del elemento de la competencia al que nos estemos refiriendo, ya que entendemos que es así como verdaderamente adquiere sentido realizar dicha operación, puesto que nos permite identificar el porcentaje del elemento de la competencia concreto que ha sido trabajado con una determinada estrategia didáctica.

El diálogo es el único de los tres aspectos didácticos que aparece relacionado con todos los elementos de la competencia seleccionados y tan sólo con dos de ellos supone un porcentaje inferior al 10%. Estos datos quedan recogidos en la tabla nº 40.

Como podemos comprobar el elemento de la competencia que mantiene mayor relación con esta estrategia didáctica es la destreza “Escuchar y ponerse en lugar del otro” con un 36,4%. Esto nos indica que en más del 36% de las ocasiones en las que hemos identificado esta destreza, se estaba trabajando a través del diálogo, resultado que nos parece coherente con la destreza en sí misma, hecho similar a lo que ocurre con el comportamiento “Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos”, con el que se identifica en un 31,3% de las ocasiones. Por su parte la actitud “Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos” con un 30% es el tercer elemento más vinculado a esta estrategia didáctica. Con porcentajes próximos al anterior, pero inferiores, identificamos los comportamientos “Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos” (28,6%), “Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento” (28,6%) y la actitud “Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar” (27,3%), todos ellos elementos que ven en el diálogo una estrategia básica para su consecución. Además, es posible identificar relaciones cuyos porcentajes rondan el 20%, con los siguientes elementos: “Responsabilidad” (22,2%), “Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)” (21,7%) y el “Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios” (20,7%). En los tres casos, el diálogo es un instrumento excelente para relacionarse con los demás, aprender a escuchar y asumir responsabilidades, así como manifestar nuestro rechazo a los prejuicios de cualquier tipo. El centro ha mostrado también que para tratar comportamientos como “Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio” y “Tomar iniciativa”, el diálogo es una herramienta común aunque no alcanza a identificarse en porcentajes excesivamente altos. Lo mismo ocurre con el valor “Respeto de sí y de los demás”, la destreza “Vivir y trabajar en un ambiente multicultural” y el conocimiento sobre “Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad”. Pero sin lugar a dudas, de entre los elementos más destacados aquellos que menos relación guardan con esta estrategia didáctica son el conocimiento de la “Multiculturalidad” y la destreza “Construir coaliciones; cooperar; relacionarse”.

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conocimien.	El individuo: Identidad personal	5	16,7
	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	2	12,5
	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	2	9,1
Destrezas	Escuchar y ponerse en lugar del otro	12	36,4
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	10	21,7
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	8	16,3
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	2	5,3
Actitud	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	9	30
	Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar	3	27,3
Valores	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	10	23,3
	Responsabilidad	8	22,2
	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios	6	20,7
	Respeto de sí y de los demás	5	17,2
Comportamientos	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	5	31,3
	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	2	28,6
	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	2	28,6
	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	2	18,2
	Iniciativa	1	12,5

Tabla nº 40. Elementos de la competencia social y cívica relacionados con la categoría “diálogo”

El gráfico nº 56 recoge aquellos elementos de la competencia social y cívica cuya relación con la categoría “Diálogo” mantiene un porcentaje superior al 10%.

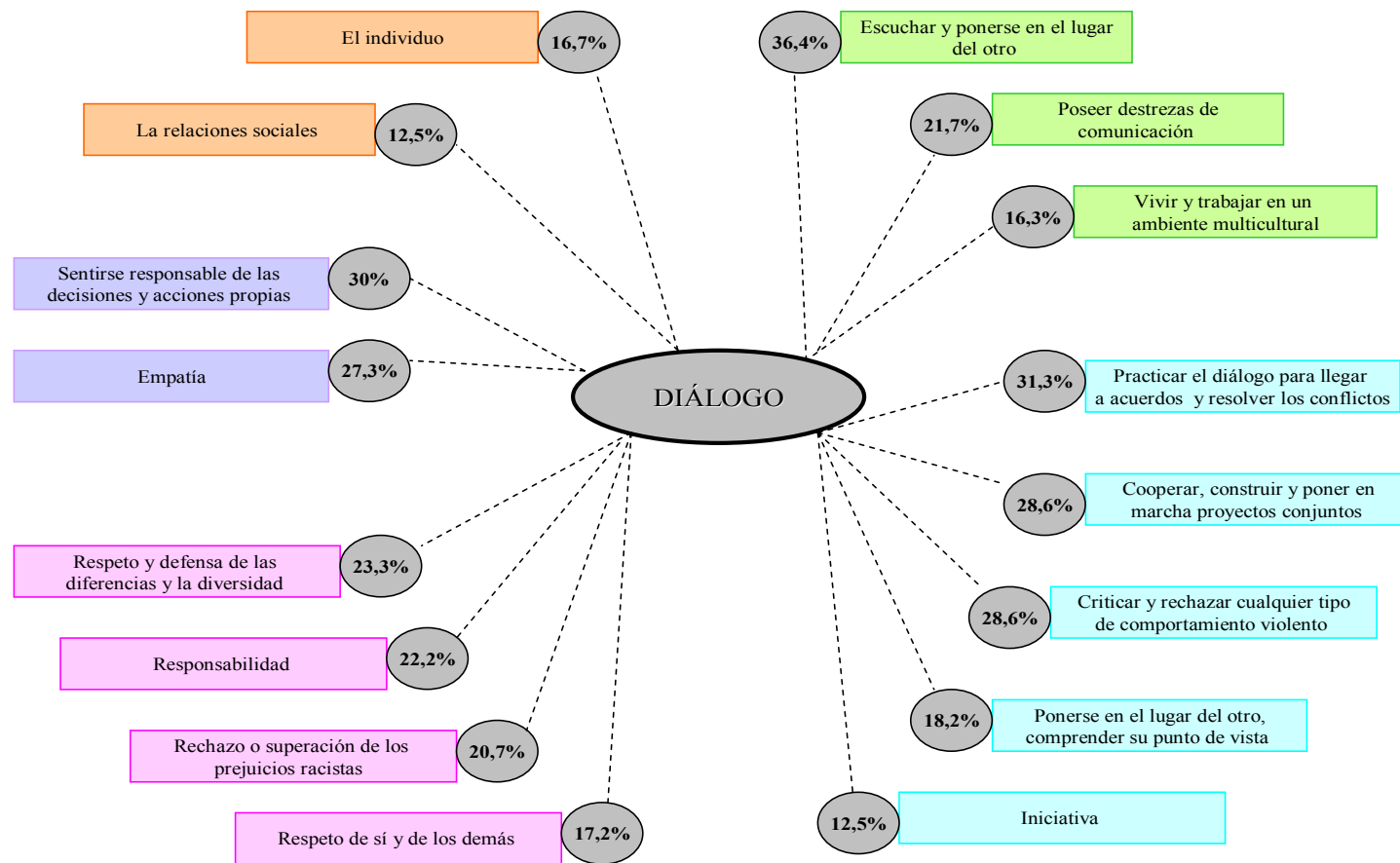


Gráfico nº 56. Principales relaciones entre la categoría "Diálogo" y los elementos de la competencia social y cívica

En la tabla nº 41 podemos observar el porcentaje con el que es frecuente encontrar vinculado a los elementos de la competencia más destacados en el centro educativo y la estrategia didáctica que relaciona lo estudiado con la realidad.

Vemos así que el conocimiento del “Individuo: Identidad personal” es el elemento con mayor relación (33,3%), seguido de la destreza “Escuchar y ponerse en lugar del otro” (24,2%). Esto nos hace comprender que los profesores/as de este centro tratan de acercar la realidad de la vida diaria de sus alumno/as al aula, para que de esta forma aprendan sobre el propio individuo y desarrollen la capacidad de escuchar y ponerse en su lugar.

Distinguimos otro conjunto de elementos de la competencia que atendiendo a la relación con la estrategia que nos ocupa, presentan porcentajes que oscilan entre el 19 y el 18%. Entre ellos están: “Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)” (19,6%), el valor de la “Responsabilidad” (19,4%) y la actitud de “Empatía” (18,2%), elementos que a través de la realidad facilitan a los alumnos/as su desarrollo.

Por su parte, la actitud “Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos” (13,3%), el comportamiento que lleva a tomar “Iniciativa” (12,5%) y el valor “Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad” (11,6%) son también elementos que gracias a la relación con la vida diaria y la realidad cotidiana, son trabajados y aprendidos por los alumno/as del centro.

El resto de los elementos de la competencia sólo en algunas ocasiones son trabajados mediante esta estrategia didáctica, puesto que al establecer las relaciones, los porcentajes alcanzados son inferiores al 10%, en la mayoría de las ocasiones porque se suelen tratar a través de otras de las estrategias registradas o gracias a la unión de varias.

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conoc.	El individuo: Identidad personal	4	33,3
	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	1	4,5
Destrezas	Escuchar y ponerse en lugar del otro	8	24,2
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	9	19,6
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	3	6,1
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	1	2,6
Actitud	Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar	2	18,2
	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	4	13,3
Valores	Responsabilidad	7	19,4
	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	5	11,6
	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios	2	6,9
	Respeto de sí y de los demás	1	3,4
Comp	Iniciativa	1	12,5
	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	1	9,1

Tabla nº 41. Elementos de la competencia social y cívica relacionados con la categoría “Realidad”

A continuación hemos reflejado en el gráfico nº 57 aquellos elementos de la competencia social y cívica cuya relación con la categoría “Realidad” mantienen un porcentaje superior al 10%.

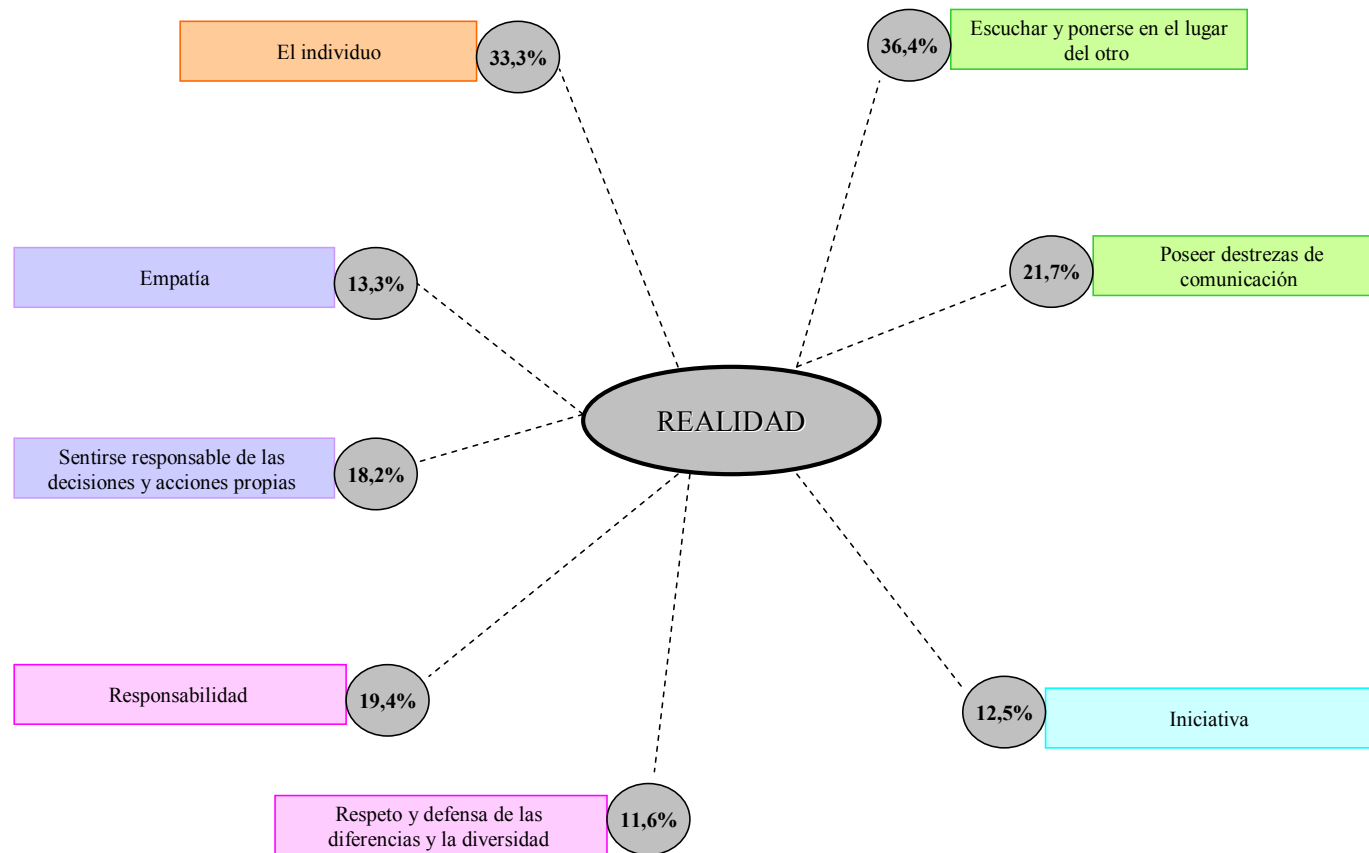


Gráfico nº 57. Principales relaciones entre la categoría “Realidad” y los elementos de la competencia social y cívica

El trabajo en grupo es otra de las estrategias que hemos enumerado al comienzo de este apartado y que como veremos en la tabla nº 42 se emplea en el centro educativo para favorecer el desarrollo de destrezas, valores, actitudes y comportamientos propios de la competencia social y cívica.

Los elementos más relacionados con esta estrategia son las destrezas relativas a la comunicación y la escucha activa (“Poseer destrezas de comunicación” y “Escuchar y ponerse en el lugar del otro”), con porcentajes superiores al 20%. El trabajo en grupo es una forma de hacer que los alumnos/as tengan que relacionarse y comunicarse con sus compañeros/as, fomentando la capacidad de escuchar y de ponerse en el lugar del otro, para poder llegar a acuerdos y lograr los objetivos que juntos deben superar.

La mayoría de los elementos de la competencia recogidos en la tabla nº 42, a excepción de los ya citados y algunos otros, se relacionan con el trabajo en grupo en porcentajes que oscilan entre el 12 y el 16%. Así podemos señalar el conocimiento sobre “El individuo: Identidad personal” (16,7%), el valor de la “Responsabilidad” (16,7%), el comportamiento cooperativo (14,3%), el valor del “Respeto de sí mismo y de los demás” (13,8%), el comportamiento que permite tomar “Iniciativa” (12,5%) y el “Respeto por las diferencias” (12,5%) y el conocimiento de “Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad” (12,5%). Todos estos elementos se ven potenciados con el trabajo en grupo, ya de esta forma los alumnos/as aprenden a respetar a los demás y a sí mismos, asumen responsabilidades para la buena marcha del grupo, toman iniciativas y aprenden conocimientos sobre las relaciones y el propio individuo.

Como podemos observar en la tabla nº 42 hay otro conjunto de elementos de la competencia cuyos porcentajes en relación con el trabajo en grupo son inferiores al 10%, hablamos de comportamientos como “Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio” (9,1%) “Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos” (6,3%); actitudes de “Empatía” (9,1%), valores como “Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad” (2,3%) y destrezas relativas a la “construcción de coaliciones” (7,9%).

	Elementos y Subcategorías	f	%
Conoc	El individuo: Identidad personal	2	16,7
	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	2	12,5
Destrezas	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	11	23,9
	Escuchar y ponerse en lugar del otro	7	21,2
	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	3	7,9
Actitud	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	4	13,3
	Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar	1	9,1
Valores	Responsabilidad	6	16,7
	Respeto de sí y de los demás	4	13,8
	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	1	2,3
Comportamientos	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	1	14,3
	Iniciativa	1	12,5
	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	1	9,1
	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	1	6,3

Tabla nº 42. Elementos de la competencia social y cívica relacionados con la categoría “Trabajo en grupo”

El gráfico nº 58 que podemos observar a continuación recoge aquellos elementos de la competencia social y cívica cuya relación con la categoría “Trabajo en grupo” mantienen un porcentaje superior al 10%.

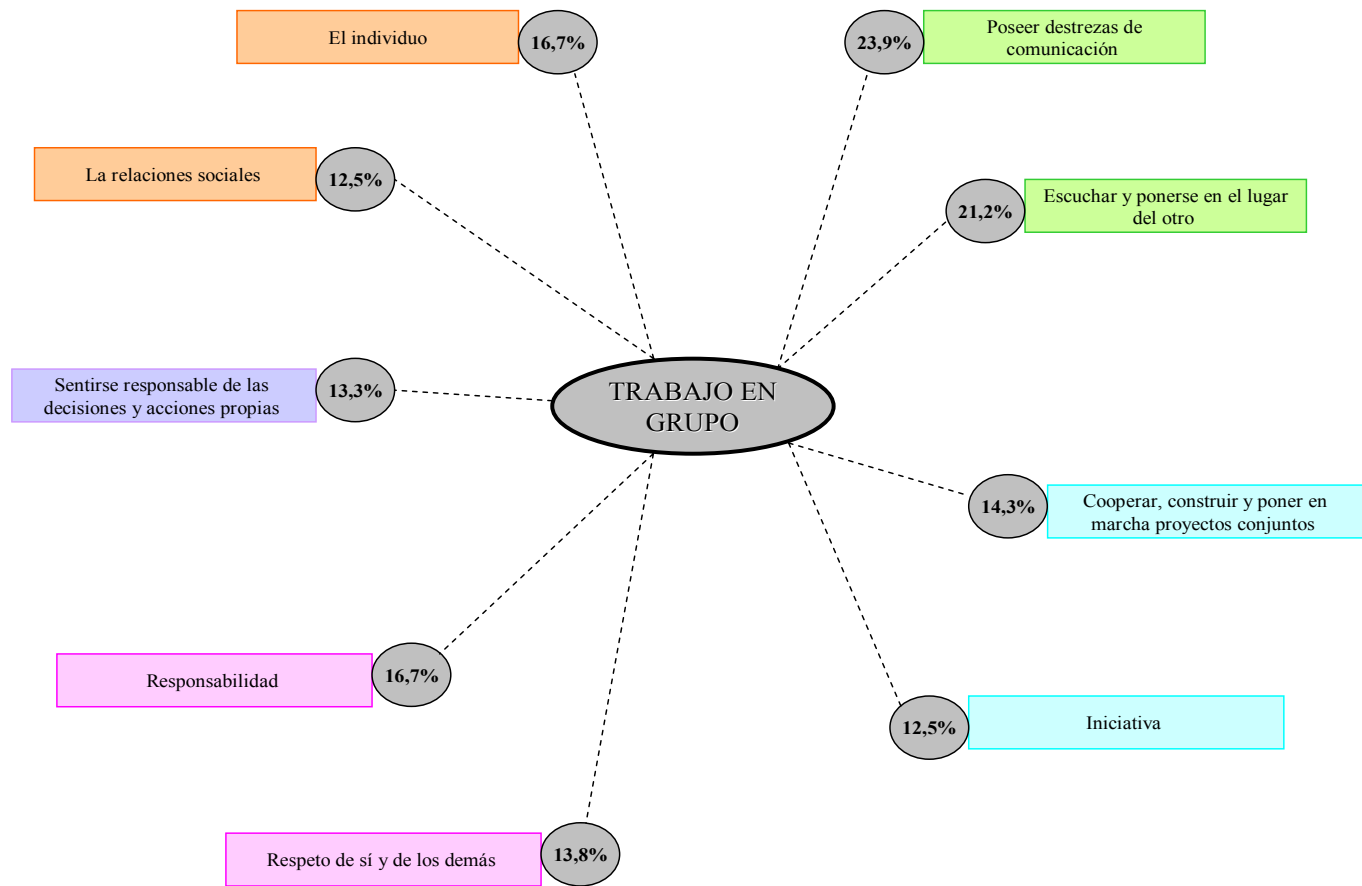


Gráfico nº 58. Principales relaciones entre la categoría “Trabajo en grupo” y los elementos de la competencia social y cívica

7.2.3. PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES

La metacategoría procesos organizativos y relacionales está compuesta por nueve categorías, de las cuales tres (convivencia, relaciones y características de las relaciones) están divididas en diversas subcategorías. En la tabla nº 43 y el gráfico nº 59 quedan recogidas las distintas frecuencias con las que han sido identificadas las diversas categorías atendiendo a la procedencia de la información.

Como podemos observar en la tabla nº 43 existe una gran diferencia entre las frecuencias correspondientes a las tres categorías citadas anteriormente y las demás. Así pues, estas tres categorías junto con la cooperación y el trabajo en equipo son las únicas en las que ha sido posible identificar información de interés en todas las fuentes de información. En todas las demás categorías, existen fuentes de información que no aportan ningún dato, así por ejemplo en la categoría relacionada con los representantes de grupos o delegados, encontramos información en el análisis de los documentos y las entrevistas, mientras que no nos ofrecen datos los programas y el diario.

Categorías	f				
	Documentos	Programas	Entrevistas	Diario	Total
Convivencia	37	1	33	21	92
Relaciones	41	61	91	153	346
Caract. Relaciones	32	10	139	152	333
Agrupamiento alum.	2	0	5	3	10
R. Grupo/Delegado	2	0	7	0	9
Identificación centro	0	0	18	24	42
Compromiso	0	0	22	44	66
Proyectos centro	0	0	1	7	8
Cooperación	13	6	30	19	68

Tabla nº 43. Metacategoría “Procesos organizativos y relacionales” según fuentes de información

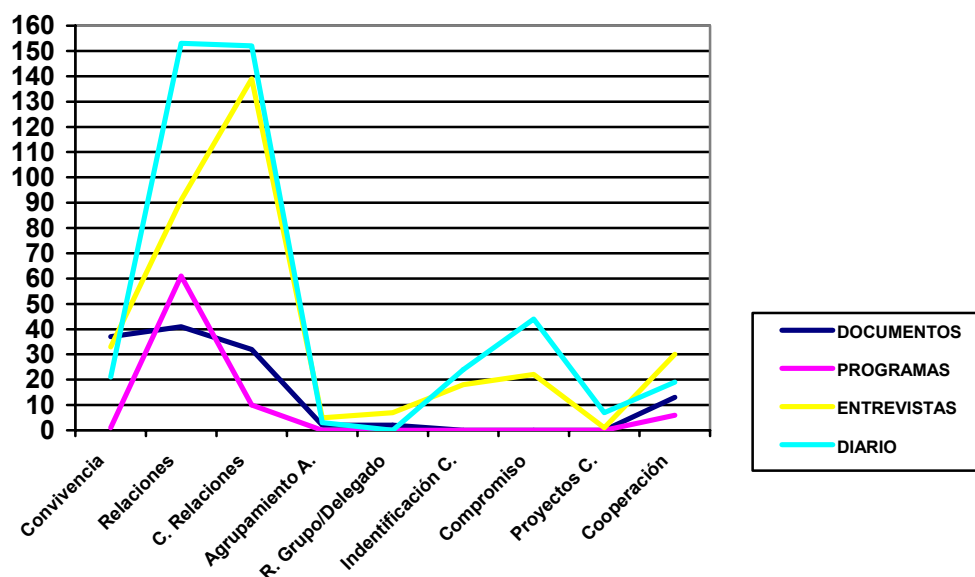


Gráfico n° 59. Metacategoría “Procesos organizativos y relacionales” según fuentes de información

El gráfico n° 59 es sin lugar a dudas el que nos ofrece mayores contrastes tanto entre categorías como entre fuentes de información dentro de algunas categorías. Así debemos destacar en la categoría convivencia el predominio de información procedente del análisis de documentos, hecho que podemos explicar por la existencia del plan de convivencia del centro, como documento que pretende aportar las directrices y pautas comunes a seguir para regular la convivencia en el centro. Los datos relativos a la categoría “relaciones”. se corresponden con el primero de los picos ascendentes de este gráfico y con el único pico en el que podemos señalar el ascenso de todas las líneas correspondientes a cada una de las fuentes de información. Es así como los datos relativos a las distintas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, el entorno y otros agentes, proceden no solo del diario y las entrevistas, sino que cobran especial relevancia en los diversos programas que se desarrollan en el centro y en los documentos analizados. La categoría relativa a las características de las relaciones, se corresponde con otro de los picos ascendentes del gráfico, pero en esta ocasión la información procedente de los programas y documentos analizados experimenta un descenso respecto a la categoría anterior, mientras que la procedente de las entrevistas aumenta. Por su parte las categorías agrupamiento del alumnado, representantes de grupos/delegados y la participación en proyectos a nivel de centro son las que se corresponden con los tres picos descendentes del gráfico n° 59. La forma de agrupar al alumnado tanto a lo largo de la escolaridad como en el aula, queda recogido en algunos documentos, entrevistas y se refleja en el diario, pero no lo hace en los programas que se desarrollan en el centro, lo que resulta lógico si atendemos a la naturaleza más específicas de los

mismos. En lo que respecta a los representantes de grupos y/o delegados de clase, ocurre algo similar, con la salvedad de que la información relativa a esta categoría tampoco es recogida en el diario, puesto que es a través de las entrevistas y el análisis de documentos como podemos comprender la manera en la que los profesores y alumnos/as proceden a elegir delegado o representantes de grupo. La tercera categoría citada anteriormente es la participación en proyectos a nivel de centro, que dada su naturaleza ha sido identificada principalmente en el diario, puesto que nos encontramos ante una categoría cuya información es fruto de la observación y el contacto diario con la realidad del centro. Las categorías identificación con el centro en valores y normas, así como el compromiso con el proyecto educativo del centro son de igual naturaleza que la anterior, de ahí que observemos en el gráfico un ascenso de las líneas correspondientes a las entrevistas y el diario. Finalmente, el último pico ascendente en el que vuelve a identificarse el ascenso de todas las líneas, hace referencia a la categoría cooperación y trabajo en equipo. Esta categoría es la cuarta en frecuencia total y cobra especial relevancia por cuanto implica para el desarrollo de la competencia social y cívica que el centro recoja en sus documentos y programas la necesidad y voluntad de trabajar como un verdadero equipo, que se haga realidad en su día a día y que sus integrantes así lo declaren en sus entrevistas.

Como indicamos al inicio del capítulo, esta metacategoría es la más destacada de las tres, ya que el total de sus categorías aportan más de 900 referencias. En la tabla nº 44 podemos observar las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada categoría, donde la categoría relaciones con un porcentaje superior al 36% es la predominante. A continuación, con un porcentaje superior al 33% localizamos la categoría correspondiente a las características de las relaciones, y con porcentajes próximos al 10% podemos señalar las categorías convivencia (9,3), cooperación y trabajo en equipo (6,9%) y compromiso con el proyecto educativo del centro (6,7%). Posteriormente, las categorías identificación con el centro en valores y normas y agrupamiento del alumnado, aparecen con porcentajes que oscilan entre el 6 y el 1%. Finalmente, con porcentajes inferiores a 1% se sitúan un grupo no menos importante de categorías, como es la relativa a los representantes de grupo/delegado, la participación en proyectos a nivel de centro y la categoría abierta “varios O”.

Categorías	f	%
Relaciones	355	36,1
Características relaciones	333	33,8
Convivencia	92	9,3
Cooperación	68	6,9
Compromiso	66	6,7
Identificación centro	42	4,3
Agrupamiento alumnado	10	1
R. Grupo/Delegado	9	0,9
Proyectos centro	8	0,8
Varios O	2	0,2
Total	985	100

Tabla nº 44. Resultados metacategoría “Procesos organizativos y relacionales”

El gráfico nº 60 nos permite visualizar las diferencias existentes entre las diversas categorías que componen la metacategoría procesos organizativos y relacionales.

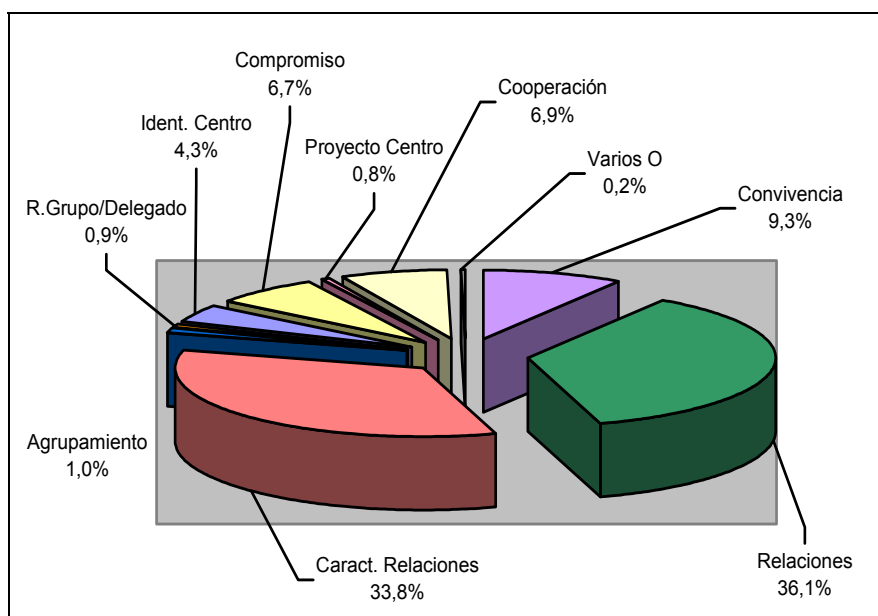


Gráfico nº 60. Resultados metacategoría “Procesos organizativos y relacionales”

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. Finalmente podemos ver porcentajes menos destacados para el resto de las categorías.

Procedemos ahora a detallar los resultados correspondientes a cada una de las categorías, ofreciendo algunas citas que nos ayuden a comprender el tipo y forma en la que se desarrollan los procesos organizativos y relacionales en el centro educativo objeto de estudio.

Comenzaremos con la categoría relaciones por ser la que presenta un mayor porcentaje. Constituida por un total de 11 subcategorías nos permite definir las relaciones entre distintos grupos de sujetos que intervienen en el centro. En la tabla nº 45 quedan recogidos los datos correspondientes a las frecuencias y porcentajes de cada una de las relaciones definidas.

Las relaciones que hemos identificado en más ocasiones son las que se dan entre el profesorado y el alumnado (15,8%), así como aquellas que se producen entre los docentes del centro (15,5%). Con porcentajes inferiores, pero también significativos en cuanto al total de relaciones, encontramos aquellas que surgen entre el profesorado y la familia (14,6%) y entre el director y el resto de personal del centro (14,4%). Las relaciones establecidas entre el centro y el entorno (12,9%) también ocupan un lugar destacado en esta categoría, con un porcentaje similar al atribuido a las relaciones entre el alumnado (11,3%). El resto de relaciones definidas aparecen en porcentajes inferiores al 5% y todos los casos salvo uno de ellos se refieren a las relaciones que otros profesionales que intervienen en el centro mantienen con los profesores (4,8%), con los alumnos/as (2,8%), con las familias (2,5%) o bien entre ellos mismos (1,7%). Finalmente no debemos olvidar que dentro de este grupo de relaciones con menor porcentaje de aparición, se encuentran aquellas que el director establece con el entorno, relaciones que rondan el 4% del total.

	Subcategorías	f	%
Relaciones	Profesor/a-Alumnado	56	15,8
	Profesor/a-Profesor/a	55	15,5
	Profesor/a-Familia	52	14,6
	Director-Centro	51	14,4
	Centro-Entorno	46	12,9
	Alumno/a-Alumno/a	40	11,3
	Profesor/a-Otros agentes	17	4,8
	Director-Entorno	13	3,7
	Alumno/a -Otros agentes	10	2,8
	Familia - Otros agentes	9	2,5
Otros agentes-Otros agentes	6	1,7	
	Total	355	100

Tabla nº 45. Resultados categoría "Relaciones"

Mostramos a continuación diferentes citas que reflejan algunos momentos en los que es posible identificar los diversos tipos de relaciones comentadas y que nos permiten comprenderlas en el contexto del centro.

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.

“Después de la clase de inglés, los alumnos/as terminan unas actividades de matemáticas y a continuación la profesora les recuerda que estaban trabajando sobre los pueblos y las ciudades. Todos sacan su libro y su cuaderno, pero comienzan hablando. La profesora se sienta en una mesa de un alumno que había faltado, de forma que están entre los demás, se muestra cercana e incita a que hablen. Lo primero que hace es preguntar quien sabe la diferencia entre un pueblo y una ciudad. Los alumnos/as van pidiendo la palabra levantado la mano y así ejerciendo la profesora de moderadora comienzan a hablar. Entre las cosas que comentan es que en la ciudad vive mucha gente, que hay hoteles, que la gente vive en bloques de piso, las carreteras son más anchas, hay más coches, más colegios y más

semáforos. Todos los alumnos/as van participando y confirman lo que van diciendo sus compañeros” (P15: Diario).

Las relaciones entre el profesorado del centro son también muy frecuentes y particulares, ya que como veremos más adelante la forma en la que se relaciona el profesorado de este centro permite comprender su funcionamiento flexible y abierto.

“Hoy había una profesora que quería hacer una actividad con una película y necesitaba coger mas tiempo del previsto para su clase, así que habló con la profesora que tenían después y sin ningún problema se incorporó a la actividad, estando así las dos con el grupo” (P15: Diario).

Estas relaciones no solo se producen dentro de clase, sino que como podemos leer a continuación los profesores comparten también su hora de desayuno e incluso algunos otros momentos del día.

“Durante el recreo, como de costumbre los profesores se reúnen en la sala de profesores y desayunan juntos, el comentario general vuelve a ser Miguel y su viaje, pero después van surgiendo otros temas y pasamos un rato muy agradable” (P15: Diario).

La relación entre el profesorado y la familia suelen ser algo más formales, generalmente para tratar algún aspecto relativo al progreso del alumnado o de carácter burocrático.

“La tutora de 5º C, entra en el despacho acompañada de una madre, que le plantea a Miguel la necesidad de llevarse a su hija a su país de origen durante un mes. Puesto que es un viaje por necesidades familiares, Miguel se muestra muy comprensivo y acuerda con la tutora un plan de trabajo que podría seguir la alumna durante ese mes” (P15: Diario).

Las relaciones entre el director y el resto del personal de centro (alumnos/as, profesores, monitores, familia, etc.) son altamente significativas y permiten comprender el importante papel que el director desempeña en el funcionamiento diario de este colegio.

“El director como siempre está a la entrada del colegio saludando uno a uno a niños y profesores. Siempre tiene algo que decirle a cada niño/a, una frase cariñosa, un comentario gracioso, algo que les hace sentir que él está cerca de ellos/as. Me llama la atención en que insiste en dar los buenos días, recordándoles que es un gesto de cortesía que deben tener cuando entran en cualquier lugar. De este modo todos, desde los de 3 años hasta los de 6º de primaria, van respondiendo entre risas” (P15: Diario).

Una de las características más destacadas de este centro es el amplio número de asociaciones del entorno que intervienen y contribuyen con sus

recursos al desarrollo diario del mismo. La siguiente cita es un extracto del diario, donde tras una conversación con el director conseguimos determinar cuales eran las asociaciones y entidades que de alguna forma tenían establecidos convenios con el centro y por lo tanto mantienen estrechas relaciones con el mismo.

“Después de la entrevista con Eli y de pasar un rato de charla con ella, vuelvo al despacho de Miguel. Mientras él está elaborando el nuevo apartado que incluirá en la Web sobre el proyecto bilingüe, le consulto algunas dudas respecto a las entidades que intervienen en el centro, la función de cada una de ellas y concretamente las distintas opciones de apoyo escolar que hay en el colegio. Me queda claro lo siguiente:

Hay un total de seis asociaciones que colaboran con el colegio:

- La Gota de Leche con los desayunos.*
- ACCEM con la mediación Intercultural.*
- MPDL Con los niños del Vacie*
- Aremboi Con el proyecto de música en Ed. Infantil.*
- La Asociación de bibliotecarios con la gestión de la biblioteca.*
- La Asociación de mujeres progresistas con actividades extraescolares y atención a familias.*

Además de todo esto, la empresa Ludociencia gestiona actividades extraescolares (inglés y apoyo) y un servicio de Catering se encarga del comedor” (P15: Diario).

Como hemos recogido en la tabla nº 45 si atendemos al porcentaje de identificación, la última de las relaciones que se sitúan entre las que tienen mayor porcentaje es la existente entre el propio alumnado. La cita que ofrecemos a continuación pertenece al diario y refleja lo que podemos ver cualquier día a la entrada del colegio. Sin duda las relaciones de igualdad entre alumnos/as son piezas claves en el engranaje del centro.

“Los niños llegan contentos, muchos jugando entre ellos, se abrazan y se hacen gestos de cariño continuamente. Es una imagen que nunca olvidaré. Niños y niñas de distintas razas, de distintas culturas y creencias se tratan como iguales, se abrazan, juegan, se ayudan, cantan, etc. Una maravilla ver entrar por las puertas tanta diversidad y todos tan unidos” (P15: Diario).

Para concluir con esta categoría mostramos algunas citas que nos ayudan a ver las distintas relaciones que se establecen entre otros profesionales que intervienen en el centro y el personal del mismo (tanto profesores, como padres y alumnos/as).

El profesorado se relaciona casi a diario con otros profesionales, como puede ser la educadora social o el psicólogo. En el centro todos tienen claro que se necesitan mutuamente y por eso es imprescindible establecer relaciones y ayudarse, puesto que esto va en beneficio de sus alumnos/as.

“Primero nosotros hemos pasado clase por clase, hemos hecho un listado de los niños que puedan ser absentista, queremos trabajar sobre todo la prevención que hay casos que son niños que ya el año pasado se derivaron a servicios sociales. Entonces, hemos ido clase por clase y como aquí, los colegios son cerrados, el tutor conoce perfectamente a sus niños, cada tutor nos ha dicho que niño puede ser absentista, cual está empezando ya o cual lo es ya del todo” (P28: Entrevista nº 13. Educadora Social).

Por otro lado, alumnos/as y profesores/as mantienen muy buena relación con las dos personas encargadas de gestionar la biblioteca. En la siguiente cita podemos comprobar que tanto los profesores/as como los alumnos/as se relacionan concretamente con una de estas personas, entablando conversación y solicitando su ayuda.

“En cuanto finaliza la actividad que estaban realizando, los alumnos/as de una de las clases se acercan a Rosalía y a su profesora pidiéndoles el ir a renovar y cambiar libros. La profesora me dice que ella está sorprendida, que ha conseguido que todos se suban al carro de la lectura. Por cada libro hacen un resumen, una pequeña biografía del autor y van llevando una lista de libros leídos. Entre ellos/as mismos/as se recomiendan algunos títulos y hablan de lo que han leído. Tras comentarme eso, les indica a los alumnos/as que van a subir a clase, para volver a bajar con sus libros y hacer los préstamos. En pocos minutos van llegando cada uno con un libro y su carnet en la mano. Puedo observar como saben buscar perfectamente según la temática que les interesa y lo bien que se desenvuelven en la biblioteca, dejando a un lado el libro que entregan, mostrando su carnet, colocando el libro nuevo en la posición adecuada para que pueda pasar el lector, etc. Algunos chicos se acercan a Rosalía para preguntarle si hay más libros de un personaje que les está gustando mucho, ellos saben que Rosalía puede consultarlo en la base de datos y después les indica donde están. Otros se acercan para saber si hay más ejemplares de un mismo libro, e incluso algunos llegan preguntando por obras de un determinado autor. Esto último me sorprende bastante. Me parece increíble ver como esos niños y niñas se entusiasman con la lectura, como ven la biblioteca como un lugar atractivo y de ocio. Sin duda esto es una muestra más del funcionamiento y los valores que se trabajan en el centro. Simplemente increíble” (P15: Diario).

Finalmente, nos encontramos con bastantes casos en los que se hace preciso que entablen relación los profesionales que acuden al centro entre sí, además de intervenir los alumnos/as y las familias, puesto que esta es la mejor forma de poder resolver ciertas situaciones que se plantean.

“Bueno, eso ya es más habilidoso, la verdad, porque hay veces que a lo mejor tú ves que el niño tiene un problema detrás y no sabes cómo....claro porque la madre tampoco te viene a reclamarte a ti, ni lo tiene porque hacer ¿Sabes?, Pero a lo mejor a través de Mari Luz ya nos ponemos en coordinación, si conoce al niño o si no lo conoce o si ha intervenido con ella y si no ha intervenido, yo con la excusa del deporte.....Por ejemplo, un niño que me ha derivado -----, pues le voy a decir que estamos haciendo captación, que esto que lo otro....me entrevistó con ella, porque sé que la problemática que tiene la familia es grande, entonces por eso te digo que es el vehículo el baloncesto tanto para los padres como para los niños” (P29: Entrevista n° 14. Coordinadora Proyecto Nuestro Baloncesto Integra).

Para finalizar con la categoría relaciones, mostramos un fragmento del diario en el que se refleja la estrecha relación que mantiene el director con el entorno.

“Después de esta interesante conversación, Miguel me llevó a ver el salón de actos, donde se estaba preparando el pregón de la Semana Santa, organizado por la Asociación de Vecinos del barrio. Por lo que pude comprobar mantienen una estrecha relación y utilizan con frecuencia las instalaciones del colegio para celebrar diferentes acontecimientos. Le hablaban a Miguel de forma muy cercana, recordaban otros actos, se reían y le daban las gracias por poder contar siempre con el centro para cualquier cosa. El salón de actos estaba decorado con flores, mantillas y telas de damasco, había fotografías de Cristos y Vírgenes por todas las paredes, se olía a incienso y en el escenario se podía ver un pequeño atril desde donde el pregonero recitaría sus versos.

Tengo que reconocer que me sorprendió, las personas que estaban preparando aquello me comentaban que iba una banda a tocar y que después se daba una copa a todos los asistentes, por eso tenían preparada tantas bebidas. Comprobé que verdaderamente el centro está abierto a la comunidad y al barrio en su totalidad, prestando sus instalaciones para cualquier tipo de evento social que pueda resultar de interés a los vecinos. Me pareció increíble, pero de nuevo era cierto” (P15: Diario).

La categoría “características de las relaciones” está constituida por un total de cuatro subcategorías, que nos permiten determinar los aspectos esenciales de las relaciones definidas en el centro y que han sido comentadas anteriormente. Es por ello que esta categoría cobra sentido a partir de la categoría anterior, porque sólo una vez que hemos localizado alguna relación, es cuando tratamos de establecer sus características. Como podemos observar en la tabla n° 46 la comunicación (37,3%) y la cordialidad (33%) son las características predominantes en las relaciones

que surgen en este centro educativo. La coordinación (15,3%) y la toma de decisiones (14,4%) aparecen con porcentajes inferiores, pero también significativos.

	Subcategorías	f	%
C. Relaciones	Comunicación	124	37,3
	Coordinación	51	15,3
	Cordialidad	110	33
	Decisiones	48	14,4
	Total	333	100

Tabla nº 46. Resultados categoría “Características de las relaciones”

La existencia de una comunicación fluida entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo es la característica predominante en las relaciones que se establecen en el centro. Por eso, *“Propiciar estrategias que permitan una comunicación fluida entre padres, profesores y personal no docente que forma parte de la comunidad escolar de nuestro centro, con el fin de profundizar en el conocimiento del contexto socio-familiar de nuestros alumnos, así como encauzar las expectativas que existan en el campo educativo”* (P 2: Plan de Centro) se convierte en una de los objetivos del plan de centro.

La experiencia vivida en el colegio nos ha permitido comprobar como efectivamente la comunicación entre los docentes es continua y garantiza el establecimiento de estrechas relaciones entre ellos.

“Durante el recreo estuve en la sala de profesores, donde una vez más pude comprobar y participar del buen ambiente que existe entre los docentes. Algunos aprovechaban para coordinarse en cuanto a futuras reuniones, otras que habían tenido libre la hora anterior estaban terminando una programación concreta para un nivel, profesores compartiendo anécdotas de clases, consultas de unos a otros sobre como marchaban algunos alumnos y también comentarios de sus vidas personales fuera del centro. En esos momentos me siento una más, todos me saludan y hablan conmigo como si formara ya parte del centro” (P15: Diario).

A pesar de que la mayoría del profesorado coincide en no estar totalmente satisfecho con la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as, se hacen numerosos esfuerzos para facilitar la comunicación y hacer que ésta sea cada vez más frecuente y fluida. Desde esta perspectiva cobra sentido destacar la agenda como un instrumento de comunicación

diario entre profesorado y familia, tal y como podemos observar en la siguiente cita.

“La profesora me enseña algunos materiales y me llama la atención la forma de llevar la agenda. Cada alumno/as tiene una agenda propia creada por el centro, en ella la tutora escribe diariamente lo que deben hacer en casa, para repasar un poco lo que están trabajando y mantener a los padres informados. Así, todos los días los niños/as traen a clase la agenda firmada por alguno de sus padres, como señal de que han realizado la tarea propuesta. En algunas ocasiones, esta agenda es el lugar más apropiado para intercambiar impresiones, solicitar tutorías y hacer alguna consulta. En relación con la implicación familiar reconoce que es poca, porque verdaderamente la situación de muchos padres es difícil y no tienen tiempo fuera del horario laboral, pero también me dice que tiene excepciones” (P15: Diario).

Por último, para comprender la importancia que tiene la comunicación eficaz, continua y bidireccional entre los diferentes agentes educativos, podemos mostrar un pequeño fragmento del diario en el que se refleja la forma de actuar del director, tomándolo como el modelo que existe en el centro de atención y relación entre todos.

“Como siempre, el despacho de Miguel está con la puerta abierta y se convierte en un ir y venir de gente, cada uno le pregunta una cosa, lo llaman al teléfono, envía e-mails, recibe fax y muchas otras cosas al mismo tiempo. Sin embargo nunca he visto que le diga a alguien que no puede atenderlo, o que cierre su despacho. A él le gusta el contacto con los profesores y los alumnos/as y por eso no quiere encerrarse en un despacho para dedicarse solo a aspectos burocráticos. Me enseñó el libro blanco sobre la interculturalidad, en el que ha participado en nombre del centro, así como otras aportaciones que ha realizado a un trabajo dirigido por Vicente Llorent. Siempre está ilusionado con su trabajo y preocupado por responder verdaderamente a las necesidades de sus alumnos/as y esto lo consigue transmitir al resto de profesores/as” (P15: Diario).

La cordialidad es la segunda característica más señalada y guarda una estrecha relación con la comunicación. Relaciones marcadas por una comunicación fluida y eficaz, favorecen la cordialidad y cohesión, garantizando un buen clima de trabajo y potenciando la creación de lazos afectivos. En la cita siguiente mostramos un ejemplo de cordialidad y cohesión entre el profesorado.

“Durante el recreo hubo fiesta también en la sala de profesores, todos/as los que celebraban su santo habían llevado pasteles y tras cantarles Feliz en tu día, desayunamos juntos compartiendo risas y anécdotas. A Pepe le entregaron una especie de diploma

con todos los alumnos/as de su clase caricaturizados y deseándole un feliz día. Al parecer había sido una iniciativa de Antonio, el administrativo, que hace algunas cosillas muy simpáticas con las fotografías. Pepe estaba emocionado y dio las gracias miles de veces a sus compañeros/as” (P15: Diario).

A continuación, 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 rían, 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 nº 22. Director).

La siguiente cita hace referencia a la cordialidad en las relaciones entre profesores/as y alumnos/as, así como en las que surgen entre los propios alumnos/as. Las distintas realidades que podemos encontrar en las aulas y patios de este centro, siempre mantienen un elemento común, que es el clima acogedor y distendido.

“El clima de clase es muy agradable, la profesora les gasta bromas, les pregunta y les hace reír. Intenta que todos participen y crea la incertidumbre en sus alumnos/as hasta tal punto que entre ellos mismo se lanzan preguntas para conocer como se vive en otros lugares. Nadie se siente rechazado, todos tienen algo que contar y compartir con sus compañeros, sin importar su procedencia. En todo momento respetan el turno de palabra y escuchan a los demás.

Sin lugar a dudas la clase que he presenciado me ha dejado muy claro que el diálogo es la base sobre la que los alumnos/as de este centro van construyendo su conocimiento. Eso unido al respeto que se tienen y la manera tan eficaz de comunicarse entre ellos.

Una experiencia esta, que me ha permitido entender porque todos los profesores me decían en sus entrevistas que no trataban la interculturalidad de ninguna forma particular, sino que cuando tenían ocasión cada uno aportaba lo que sabía y así se convierte en una verdadera fuente de riqueza” (P15: Diario).

Para terminar con esta subcategoría y dar comienzo a la siguiente, nos gustaría mostrar otro fragmento de una de las entrevistas mantenidas con el director, en la que al preguntarle sobre la distribución de los espacios del centro nos indica que no hay nada predeterminado. Es decir, que no existe

ningún cuadrante horario donde a cada profesor se le asigne un determinado espacio para desarrollar alguna actividad, sino que cuando se necesita se habla con los demás y llegan a un acuerdo para utilizar el espacio. Sin duda, si las relaciones entre los docentes no estuvieran caracterizadas por la comunicación fluida, la cordialidad y la cohesión, esto no sería posible.

“En relación a la forma en que se distribuyen los espacios, le pregunto también si tienen determinado algún tipo de cuadrante o algo y me responde que no. Los espacios del centro son de todos y cuando algún profesor quiere utilizar algo, simplemente lo comenta a sus compañeros y se pone de acuerdo con ellos. Me dice que en muchas ocasiones, cuando a uno se le ocurre por ejemplo una actividad en la biblioteca, al comentarlo, el resto de compañeros de nivel suelen unirse y terminan haciendo la actividad de manera conjunta. Pero insiste en que no hay ni cuadrante, ni una normativa concreta que indique como deben solicitar el espacio ni nada de eso. Según él, no hace falta, puesto que el espacio es de todos y tal y como lo hacen, se potencia la comunicación y el trabajo en equipo del profesorado y de los alumnos/as. Le digo que me parece estupendo, pero que si nunca ha generado esto conflictos, y me responde que todo lo contrario, que el profesorado está tranquilo porque sabe que cuenta con todos los recursos del centro a su disposición y que lo único que debe hacer es ponerse de acuerdo con sus compañeros” (P37: Entrevista nº 22. Director).

La coordinación es otra de las características más propias de las relaciones que surgen en el centro. El profesorado tiene claro que solo si existe coordinación entre sus actuaciones logran los fines propuestos, hecho que debe trasladarse a sus relaciones con el resto del personal que forma parte del centro y a las familias.

Sin duda, hablar de coordinación en el centro es hacer referencia a la labor que desempeñan los equipos de ciclo, como ejes centrales de coordinación del profesorado.

“Quizás lo que él más destacaría es el importante papel que tienen los equipos de ciclo. Funcionan de forma autónoma, ellos se organizan y se coordinan para ir desarrollando sus objetivos” (P16: Entrevista nº 1. Director).

El director además de considerar esencial la labor de los equipos de ciclo, *“destaca el importante papel que juegan los coordinadores de ciclo, ya que actúan como mediadores y animadores del profesorado del ciclo. Para él, los equipos de ciclo son quizás el elemento clave a nivel de organización y coordinación”* (P37: Entrevista nº 22. Director).

Atendiendo al trabajo de coordinación que desempeñan, podemos leer a continuación como preparan todo tipo de materiales no solo didácticos, sino que más allá de lo que puede ser la programación didáctica, se

muestran implicados y coordinados para trabajar otros aspectos de la vida diaria del alumnado.

“En relación con el desayuno también elaboramos desde el equipo de ciclo un calendario semanal de desayunos, para intentar fomentar una dieta equilibrada. Este calendario se les entregó a los padres y está puesto en el aula” (P35: Entrevista nº 20. Tutora 1º A Programación).

Como podemos imaginar, la coordinación no es solo una característica de las relaciones entre los profesores del mismo ciclo, sino entre todos en general y resulta especialmente importante cuando hay que trabajar con alumnos/as fuera del aula o bien la profesora de compensatoria acude al aula para prestar apoyo a algún alumno/a.

“Ana suele llegar e irse al comedor donde están desayunando, para ver a sus alumnos y alumnas antes de iniciar las clases. Después tiene un horario creado junto con los tutores y bien va a las aulas o bien va a buscar a los alumnos/as para llevarlos al aula de compensatoria” (P17: Entrevista nº 2. Profesora Educación Compensatoria).

En consonancia con las características comentadas hasta ahora, la toma de decisiones consensuadas es otro de los elementos claves para comprender las relaciones de este centro. De esta forma, generalmente el profesorado a través de la comunicación y desde la cordialidad y coordinación, va tomando decisiones de manera conjunta.

Así por ejemplo, podemos leer a continuación como gracias a la toma de decisiones consensuadas se elabora el plan de convivencia.

E: ¿Cómo se elaboró el Plan de Convivencia?

D: Se creó un grupo de trabajo que fue el grupo motor para el diseño (dirección, profesor del consejo escolar). Una vez elaborado se pasó al ETCP, quien lo revisó y estableció el diseño definitivo. Posteriormente el plan se hizo llegar a los ciclos para que pudieran aportar sugerencias y finalmente se aprobó por el claustro y el consejo escolar. Se ofreció la posibilidad de intervenir desde el inicio a los padres, pero por falta de tiempo no participaron” (P19: Entrevista nº 4. Director).

A continuación recogemos las palabras de una de las coordinadoras de ciclo, quien manifiesta trabajar cómodamente con sus compañeros/as y tomar decisiones de forma conjunta y consensuada.

“Lo primero que tengo que decir es que trabajo muy a gusto con todos, mantenemos reuniones periódicas, aproximadamente cada dos semanas, para ver como va todo. Somos un equipo y este curso me ha tocado a mí representar a este equipo en el ETCP. Todo lo hacemos de forma consensuada, dialogando y compartiendo experiencias. Cuando alguno de nosotros tiene un

problema, intentamos ofrecerle soluciones que hayamos aplicado y hayan ido bien, o buscamos todos juntos una nueva forma de actuar. Hemos elaborado las programaciones, las normas de convivencia, trabajamos juntos algunos temas y siempre estamos muy coordinados. Creo que como ya he dicho ante, somos un equipo” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).

Pero las decisiones consensuadas no es una característica única de las relaciones entre el profesorado, sino que también caracterizan las relaciones entre los propios alumnos/as y entre estos/as y los profesores/as, como podemos leer en el siguiente fragmento de entrevista realizada al tutor de 6º C.

“Para lo del día de Andalucía, el acuerdo al que llegamos en la reunión de ciclo, fue que íbamos a coger tres andaluces y tres andaluzas actuales. Los más actuales posible, preferiblemente vivos, para hacer el trabajo sobre ellos, entonces, a mí me tocó un hombre, y en mi clase, vamos me tocó, te digo que me tocó porque como coordinador dije: “bueno yo voy a ser el último en pedir con lo cual no pido”, si hay tres hombres y tres mujeres te van a tocar lo que no han elegido y yo pedí el último como coordinador. Me tocó un hombre, en mi clase propusieron los niños 20 nombres, les fui metiendo una criba porque había algunos que no eran andaluces, fuimos borrando los no andaluces de la lista, luego se votó, cada uno podía votar tantas veces como quisiera, pero los dos que tenían más votos quedaban en una final y ahora ya solo se podía votar a uno, se eligió a Camarón de la Isla, es relativamente actual, aunque está muerto” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

La relación entre el director y la jefa de estudios está también basada en la toma de decisiones conjuntas a partir del diálogo y la comprensión mutua.

“Por otro lado, me habla de la buena relación y compenetración a la hora de trabajar con la jefa de estudios, desde un primer momento cada uno de ellos se hizo responsable de determinados asuntos, pero siempre lo tratan todo de forma conjunta, es decir que no se toman decisiones independientes, sino siempre consensuadas” (P37: Entrevista nº 22. Director).

Resulta interesante conocer las características predominantes en cada una de las relaciones localizadas, puesto que nos permite definir con mayor exactitud las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, atendiendo a las características recogidas en esta categoría. Así pues iremos mostrando a continuación cada una de las relaciones señalando el porcentaje de ellas que se identifican con las diferentes características.

En el gráfico nº 61 podemos ver como en las relaciones entre profesores/as y alumnos/as predominan la cordialidad (53,8%) y la

comunicación (51,8%), siendo menos destacada la toma de decisiones (30,4%) y prácticamente inapreciable la coordinación (1,8%). Una relación basada principalmente en la cordialidad y la comunicación es una relación con garantía de ser exitosa. Por su parte el menor porcentaje correspondiente a las otras dos características cobra sentido si pensamos que sólo en algunas ocasiones profesores/as y alumnos/as se relacionan con el fin de consensuar y llegar a decisiones conjuntas y muy pocas veces se coordinan entre ellos, siendo la coordinación una característica más propia de otras relaciones.

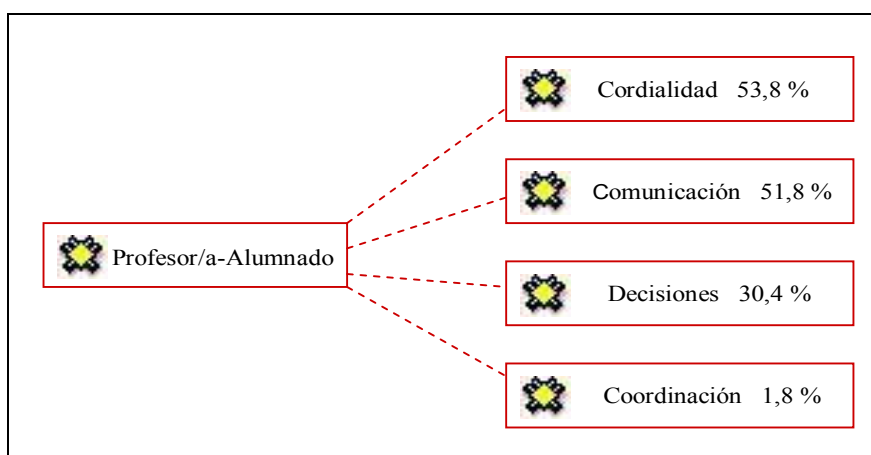


Gráfico n° 61. Características relaciones Profesor/a-Alumno/a

El gráfico n° 62 refleja las principales características de las relaciones entre el profesorado. Como podemos observar la coordinación es la característica predominante, lo que nos indica que el profesorado de este centro trabaja en relación a sus compañeros/as, procurando que exista una coherencia interna en los planteamientos. La cordialidad es otra característica destacada, por lo que el trato entre ellos es distendido y agradable, aspecto esencial para favorecer un buen clima de centro. Además, la comunicación es otro elemento clave de estas relaciones, puesto que es la mejor forma de garantizar la coordinación y favorecer la cordialidad. Finalmente, la característica menos frecuente en las relaciones entre el profesorado es la que hace referencia a la toma de decisiones. Cabría esperar de acuerdo con los resultados anteriores que esta característica alcanzara porcentaje próximos a las demás, sin embargo su resultado es bastante inferior, quizás porque el profesorado durante los períodos de observación y estancia en el centro no ha tenido que enfrentarse a demasiadas situaciones que demandaran la toma de decisiones entre ellos/as.

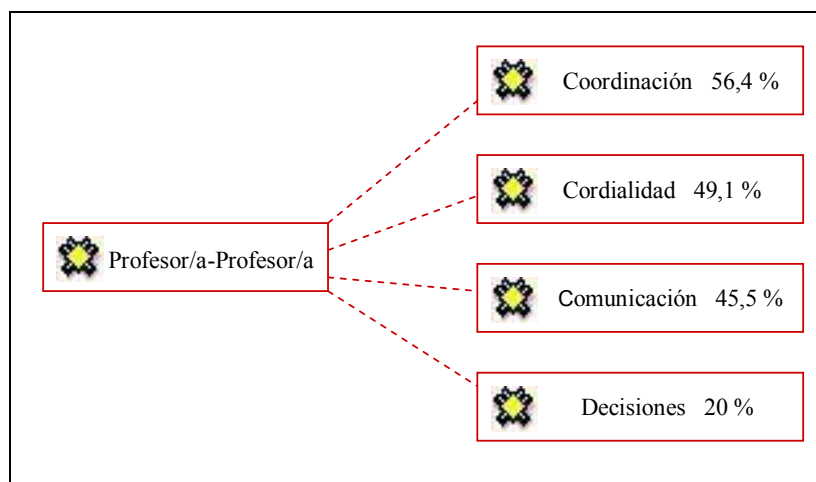


Gráfico nº 62. Características relaciones Profesor/a-Profesor/a

La relación entre el profesorado y la familia se caracteriza principalmente por la comunicación, mientras que el resto de características aparecen con porcentajes bastante inferiores a este. Así pues, la toma de decisiones no alcanza el 20%, la cordialidad se sitúan en un 11,5% y la coordinación en un 5,8%. Esta visión de las relaciones entre el profesorado y la familia nos permite comprender que tanto el director como los profesores/as consideran que el aspecto que debe experimentar un cambio más brusco en el centro es precisamente esta relación, que tan importante es para el desarrollo integral de los alumnos/as. La casuística de las familias de este centro nos ayuda a comprender estos resultados.

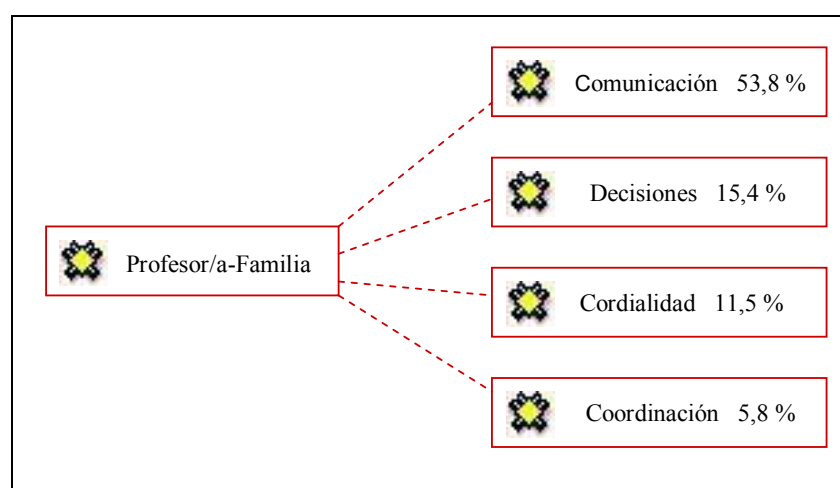


Gráfico nº 63. Características relaciones Profesor/a-Familia

El director es una pieza clave en este centro y no hay mejor característica para describir la relación que mantiene con todos y cada uno de los integrantes del centro que la comunicación continua y fluida. El

director se muestra siempre abierto al diálogo, tanto de cara al profesorado, como a los alumnos/as, las familias y a cualquiera de los que trabajan para que este centro alcance sus objetivos. Junto a la comunicación, la cordialidad en el trato es otra de las características definitorias de su forma de relacionarse dentro del propio centro. Con un porcentaje inferior, pero superior al 30% encontramos la toma de decisiones consensuada, aspecto también relevante en su gestión, pero menos destacado que las características anteriores. Por último, podemos observar que la coordinación solo caracteriza a un 7,8% de las relaciones halladas, y es que el director se coordina principalmente con la jefa de estudios y según las ocasiones con otros miembros del claustro o del consejo escolar, lo que explica el porcentaje tan bajo en esta característica.

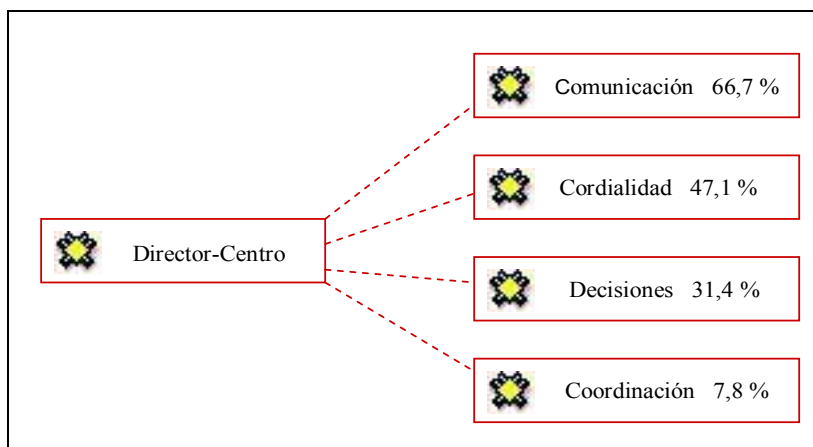


Gráfico n° 64. Características relaciones Director-Centro

Las relaciones entre los alumnos/as de este centro como podemos comprobar en el gráfico n° 65 se caracterizan principalmente por la cordialidad y la comunicación. Estos dos aspectos son esenciales para lograr un buen ambiente entre los alumnos/as y más si tenemos en cuenta la diversidad existente. El hecho de ser la cordialidad la característica predominante en estas relaciones nos indica que el centro va logrando los objetivos que se plantea. La toma de decisiones conjunta y de forma consensuada es otra característica que se corresponde con el 25% de las relaciones identificadas, resultado que nos permite apreciar como en no pocas ocasiones los alumnos/as toman decisiones conjuntas y consensuadas. Finalmente la coordinación no parece ser una característica propia de estas relaciones, puesto que suele ser habitual del profesorado.

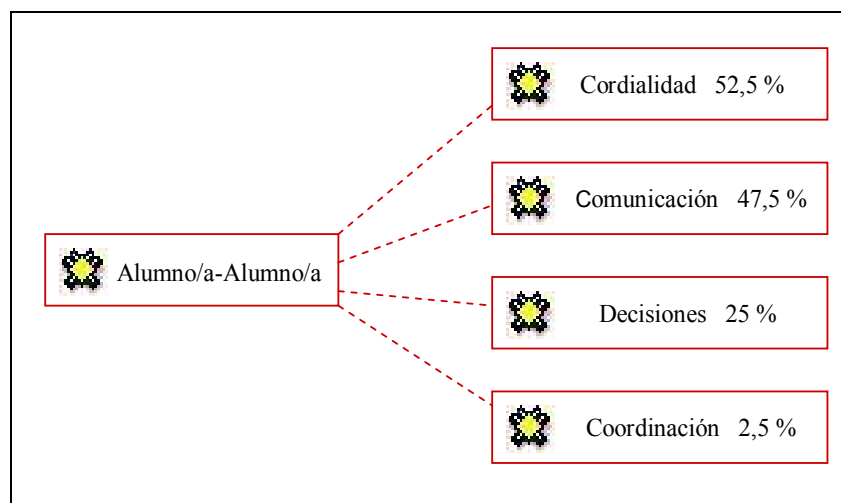


Gráfico nº 65. Características relaciones Alumno/a-Alumno/a

Las relaciones del centro con el entorno se asocian en porcentajes muy bajos a las características definidas, como podemos apreciar en el gráfico nº 66. De cualquier forma, de entre todas la cordialidad es la más destacada, dejando nuevamente muestra de la forma en la que se actúa en este centro, ya sea entre el personal del mismo o con el entorno.

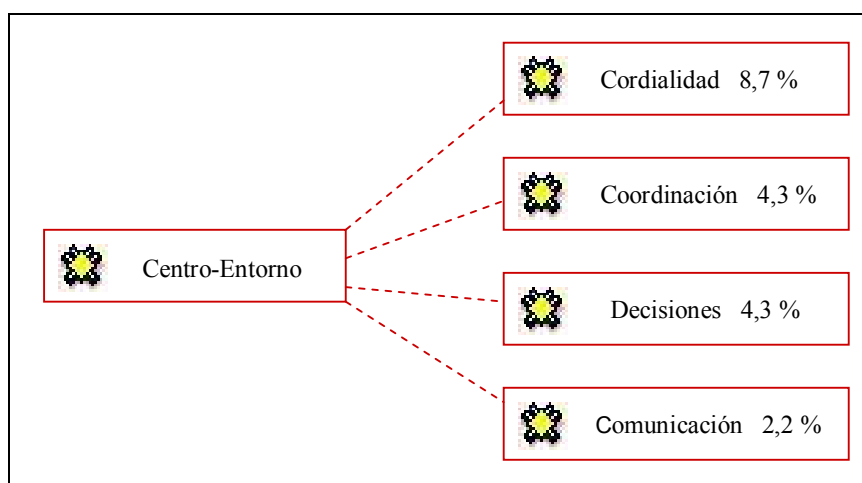


Gráfico nº 66. Características relaciones Centro-Entorno

En las relaciones que se establecen entre el profesorado del centro y otros agentes que intervienen en el centro, destaca principalmente la comunicación con un porcentaje próximo al 50%, así como la cordialidad que supera el 40%. Ambas características como venimos viendo son propias de las relaciones en este centro y ayudan a que exista un buen clima de convivencia donde todas aquellas personas de alguna forma en la educación de los alumnos/as comparten sus preocupaciones, sus opiniones y se tratan de manera cordial. La toma de decisiones consensuadas y la coordinación

son las otras dos características definidas y que han sido identificadas en más de un 17% de las relaciones, porcentaje inferior a los anteriores, pero significativo. Así pues, el profesorado de este centro a tenor de estos resultados mantiene una buena relación con los demás agentes, coordinándose cuando es necesario y comunicándose cordialmente con frecuencia.

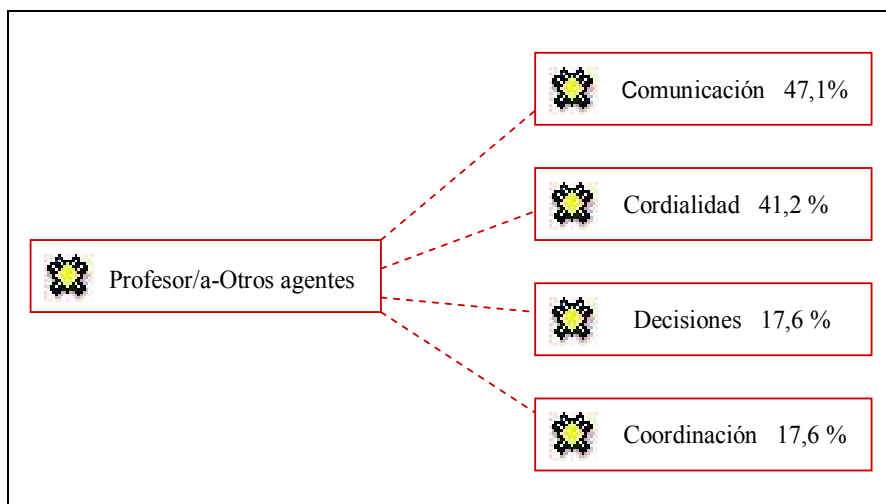


Gráfico n° 67. Características relaciones Profesor/a-Otros agentes

El director es en muchas ocasiones el nexo de unión del centro con el entorno, así al tratar de caracterizar el tipo de relación que se establece entre ambos, nos encontramos nuevamente con el predominio de la comunicación y la cordialidad, apareciendo solo en un 7,7% de las relaciones la coordinación. Así vemos que el buen clima del centro se hace extensivo a través del director al entorno, donde el centro juega un importante papel como fuente de recursos y ayuda a familias y alumnos/as.

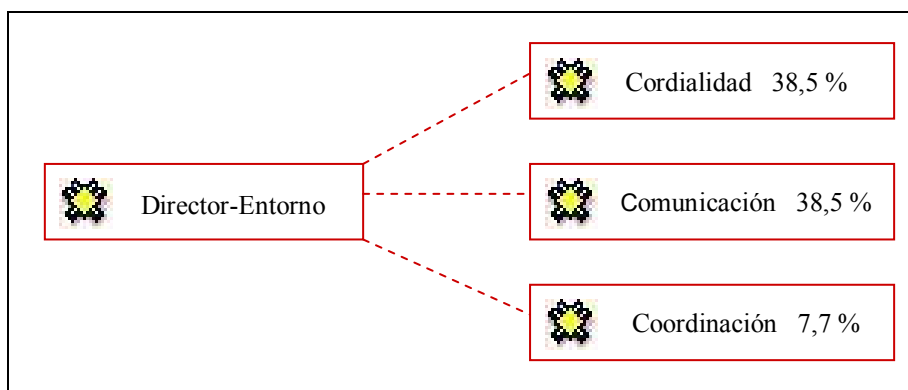


Gráfico n° 68. Características relaciones Director-Entorno

Aquellos otros agentes educativos que intervienen en la vida diaria del centro apoyando o complementando la labor del profesorado y las familias, se mantienen en relación con los principales protagonistas del centro educativo, los/as alumnos/as. La comunicación y la cordialidad son las dos características que definen estas relaciones. Características que como venimos comentando son propias de las relaciones que encontramos en este centro educativo y cuyos porcentajes en este caso son del 30% para cada una de ellas.

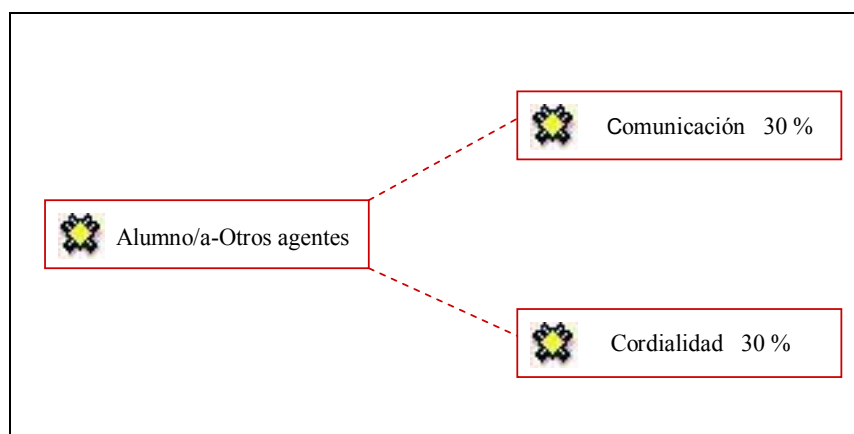


Gráfico nº 69. Características relaciones Alumno/a-Otros agentes

Las familias establecen también relación con otros agentes educativos que trabajan en el centro y la comunicación es la característica predominante en estas relaciones. Generalmente estos agentes prestan su apoyo a las familias cuando estas lo necesitan, por eso la cordialidad es otra de las características destacadas, puesto que el trato es normalmente atento y afectuoso, procurando brindar a las familias todos los medios y recursos de los que disponen. Por último, en un porcentaje superior al 10% estas relaciones se caracterizan por la coordinación, puesto que en ocasiones las intervenciones que realizan estos agentes requieren una actuación acorde por parte de las familias.

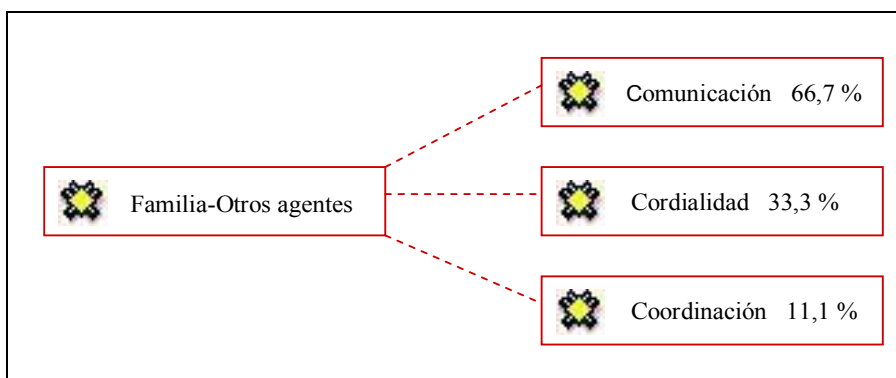


Gráfico nº 70. Características relaciones Familia-Otros agentes

La última de las relaciones es la que se establece entre los que hemos denominado otros agentes. Puesto que todos intervienen en el centro educativo y en muchas ocasiones prestan apoyo al profesorado, a las familias y al centro en su conjunto, es lógico que la característica más destacada de sus relaciones sea la coordinación. Además, siguiendo con la tónica dominante en las relaciones existentes en este centro, la comunicación y la cordialidad vuelven a ocupar un lugar importante. Finalmente más del 30% de las relaciones se pueden caracterizar por ser relaciones cuyo objetivo es tomar decisiones conjuntas y consensuadas entre ellos, aspecto que resulta esencial para el buen desarrollo de sus trabajos en el centro.

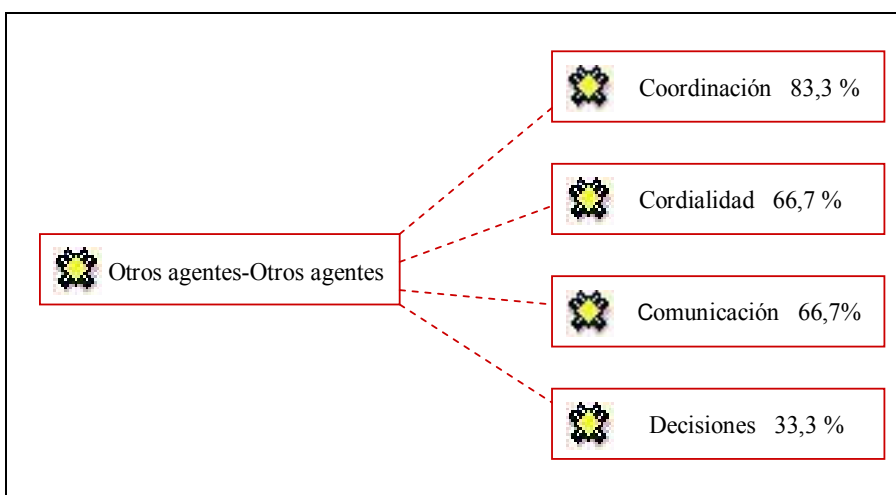


Gráfico nº 71. Características relaciones Otros agentes-Otros agentes

La categoría “convivencia” con un porcentaje superior al 9% está compuesta por tres subcategorías: normas de convivencia, resolución de conflictos y sanciones. En la tabla nº 47 podemos observar las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada una de ellas.

	Subcategorías	f	%
Convivencia	Normas	40	43,5
	Resolución de conflictos	31	33,7
	Sanciones	21	22,8
	Total	92	100

Tabla nº 47. Resultados categoría “Convivencia”

La subcategoría “normas de convivencia” supone más del 40% de la categoría, porcentaje que dobla al correspondiente a la subcategoría “sanciones” y se sitúan por encima del asociado a la subcategoría “resolución de conflictos.” Esto nos permite afirmar que todo lo relacionado con la determinación y el cumplimiento de las normas de convivencia en el centro ocupa un lugar destacado en lo que al mantenimiento de la convivencia se refiere.

“Difundir las normas de convivencia del Centro para unificar criterios entre los profesores, adaptando cada tutor dichas normas a su nivel” (P 2: Plan de Centro) es uno de los aspectos más destacados y característicos en este centro. Así pues, a partir de esas normas de convivencia generales el profesorado debe *“conseguir que todos participen en el establecimiento de normas de convivencia en el aula”* (P 2: Plan de Centro).

Durante nuestra experiencia en el centro vamos comprendiendo como a partir de las normas de convivencia propias del centro, los profesores de cada ciclo hacen una pequeña adaptación e interpretación para los niveles que componen el ciclo y posteriormente cada tutor con su grupo-clase vuelve a concretarlas o redefinirlas. Por lo tanto podemos decir, que la elaboración de las normas de convivencia es un proceso que implica a los diferentes miembros de la comunidad educativa, concediéndoles más o menos protagonismo en función del momento en el que se encuentre dicho proceso. Así pues, cada grupo-clase con su tutor elabora sus propias normas de convivencia, participando activamente 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 sólo así se facilita la aceptación y el cumplimiento de las normas. Vemos a continuación una cita que deja buena muestra del proceso comentado y de la importancia dada a los alumnos/as en la última fase del mismo.

“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. Desde ese momento, la norma escrita acompañada de un dibujo, se coloca junto al conjunto de las normas, lo que permite a la profesora en muchas ocasiones señalar el dibujo y recordar de ese modo el acuerdo al que habían llegado. Durante las dos semanas siguientes, cada alumno irá coloreando y leyendo la norma, que una vez finalizada se guardará en una carpeta concreta junto a las demás” (P15: Diario).

En otras clases las profesoras nos comentan que *“las normas de convivencia se recuerdan a diario (...). Se insiste mucho en la necesidad de respetarlas para poder así convivir y trabajar todos de la mejor forma posible” (P18: Entrevista nº 3. Tutoras 3º).*

La resolución de conflictos se aborda en este centro mediante el diálogo y las aportaciones conjuntas de profesores/as y alumnos/as. Así en el plan de centro se indica la necesidad de *“favorecer la convivencia entre profesores, alumnos y comunidad escolar, donde el diálogo sea la base para la resolución de conflictos” (P 2: Plan de Centro).* Además, es esencial *“priorizar la resolución de los conflictos de manera formativa mediante la negociación y el esfuerzo conjunto del profesor y los alumnos” (P 3: Plan de convivencia).*

Para lograr tales propósitos se realizan *“asambleas de clase de forma periódica, en las que de forma dialogada se resolverán los conflictos que surgen en la convivencia diaria, fomentando la comunicación como medio de relación social” (P 2: Plan de Centro).*

En el diario y las entrevistas realizadas al profesorado y el equipo directivo, encontramos claros ejemplos de la manera de actuar para resolver los conflictos, estando siempre en sintonía con lo expresado en los documentos del centro. Así por ejemplo en el recreo, donde es frecuente que surjan algunos conflictos entre los alumnos/as podemos destacar la actuación del profesorado, quienes *“cada vez que un alumno/a se acerca para decirles que le ha pasado algo con otro, le dice que vengan los dos y allí delante cuentan lo que ocurre e intentan solucionarlo escuchando las ideas que sugieren los profesores/as” (P15: Diario).*

Por su parte el director al preguntarle sobre como se plantean la resolución de conflictos, indica que *“se hacen asambleas en clases para resolver los posibles conflictos” (P19: Entrevista nº 4. Director).*

Para terminar con esta subcategoría resulta interesante aportar un fragmento de una entrevista mantenida con la tutora de 1º A, quien nos explica con detalles como destina un tiempo diario para que sus alumnos/as dialoguen y resuelvan los posibles conflictos que hayan surgido en el día.

“Aunque yo realice este trabajo con las normas de convivencia, de forma paralela, conflicto que surge, conflicto que hay que darle solución, hablarlo y ver de que manera se puede resolver. Generalmente el foco de los conflictos suele ser el recreo, muchos llegan diciendo que no se quien no quiere ser mi amiga, que este me ha empujado, etc. Así, que después del recreo planteo siempre una sesión de diálogo para ver lo que ha ocurrido, en este momento ellos ya saben que para hablar tienen que respetar el turno de palabras, que deben escuchar a los demás y que lo más importante es resolver el problema. La verdad es que me funciona bastante bien este sistema, quizás porque tampoco existan entre ellos graves problemas. Al final todos saben que una cosa mala se cambia por una cosa buena, es decir si uno ha insultado a otro, ahora tendrá que decirle algo positivo, si han dejado de ser amigos tendrán que ver la forma de volver a jugar juntos, etc. Lo que si es cierto, es que siempre trato de quitarle importancia a la mayoría de los hechos, para que vean que hay cosas más importantes y que ellos deben de ir poco a poco aprendiendo a resolver esos conflictos sin ayuda”
(P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).

Finalmente, en la subcategoría “sanciones”, igual que en los casos anteriores nos encontramos que la realidad y lo que nos cuentan los profesores en el centro se corresponde con lo escrito en los documentos. Así pues, las sanciones suelen tener un carácter formativo y no tratarse simplemente de imponer un castigo sin sentido frente a una conducta contraria a las normas de convivencia. Por eso se insta a los profesores a *“utilizar las medidas punitivas como último recurso para solucionar los problemas de convivencia, y sólo cuando las estrategias motivacionales y educativas no hayan dado resultado o la no intervención pueda generar males mayores”* (P 3: Plan de convivencia).

El diálogo se considera el medio más adecuado para resolver los conflictos, tal y como hemos visto antes, por lo tanto también se debe recurrir a él ante la imposición de algún tipo de castigo, justificando en todo momento las acciones y decisiones tomadas al respecto.

Consideramos importante y aclaratorio ofrecer un extracto del plan de convivencia donde se definen los principios que deben regir la aplicación de las correcciones:

“Educación: Cuando la comisión de una falta haga necesaria la adopción de medidas disciplinarias, las correcciones que se impongan deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del

alumno; por lo que en ningún caso dichas correcciones afectarán a su derecho a la educación y a la evaluación.

Inmediatez: Para que las correcciones sean efectivas han de aplicarse lo más cercanas posibles al momento en que las faltas sean cometidas, de esta forma el alumno establecerá la asociación conducta-consecuencia.

Proporción: La corrección ha de ser proporcionada a la falta, teniéndose en cuenta las circunstancias concretas que la rodeen.

Consistencia: Las mismas conductas han de tener siempre las mismas consecuencias, sin perjuicio de los atenuantes y agravantes que concurran en aquellas.

Interés general: A la hora de aplicar las correcciones se considerará la repercusión que las faltas tengan en el resto del alumnado y en sus derechos” (P 3: Plan de convivencia).

Además de lo expuesto, en el plan de convivencia encontramos un apartado dedicado a definir los tipos de faltas consideradas leves, graves y muy graves, así como las diferentes medidas disciplinarias que podrían aplicarse en cada caso. Por tratarse de una información muy extensa y poco relevante, remitimos al lector a los apéndices para su consulta.

Al entrevistar al profesorado y preguntarle sobre su forma de proceder frente a las sanciones, generalmente huyen del castigo o al menos del castigo sin una explicación que lo justifique, como es el caso de la tutora de 5º C.

“Hombre, lo que menos se da son las faltas graves, las faltas leves, como es no traer las tareas reiterativamente a clase, una vez puede ser por un motivo personal, pero si ya se hace un poco más habitual entonces se habla con el alumno o alumna y si es porque se le ha olvidado o porque no ha tenido tiempo se le explica que ese tiempo en el que ha estado jugando o viendo la televisión se le va a coger del tiempo del recreo, del tiempo de ocio que tiene en su horario lectivo...o sea, que no es un castigo, no se le hace ver que sea un castigo sino que es algo justo: “perfecto, se te ha olvidado, no te ha dado tiempo, es algo humano, pero tienes que hacerlo, como las tareas de matemáticas que se te han olvidado no puedes hacerla en la clase de lengua o en la sesión de plástica, pues, las haces en tu hora de ocio, o sea, te quedas sin horas de ocio pero por tu olvido o porque no te ha dado tiempo utilizar tu hora de ocio” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5º C).

La tutora de 2º A, como podemos leer a continuación apuesta en todo momento por el diálogo y el razonamiento, al considerar que el castigo no tiene ni sentido ni efecto para favorecer conductas adecuadas.

“E: ¿Y en cuanto a las normas de disciplina, las faltas graves, las faltas leves...?”

T: No, yo en ese tema..., los mayores me imagino, nosotros no tenemos, vamos yo con ellos no.

E: No tienes ningún tipo...

T: No, ni apuntarse en la pizarra....esas cosas no.

E: ¿No sueles poner ningún tipo de castigo?

T: No, ni se apuntan, ni se quedan de pie....

E: ¿Y cuando hay algo?, ¿lo que intentas es que lo hablen y que lo resuelvan?

T: Sí, sí, sí...escuchar. Si tú les hablas comprenden mucho, los niños cuando tú les dices las cosas las entienden. Muchas veces más que si les riñes o los castiga.

Yo me he dado cuenta de que muchas veces es mejor que les explique a que les castigue.

E: Consigues más.

T: Consigues más, entonces, pues esas son las competencias que nosotros más o menos trabajamos, ya te digo a nivel de equipo que asuman responsabilidades, que asuman tareas, que intenten dialogar entre ellos. A nivel de clase y poco más” (P23: Entrevista nº 8. Tutora 2º A).

Para terminar con esta subcategoría, nos gustaría presentar una cita de una de las entrevistas realizadas al director, en la que se hace especial énfasis en que la expulsión no constituye una práctica habitual en el centro, como tampoco lo es acudir al despacho del director como castigo. El profesorado es el que resuelve los conflictos en sus clases, pero no mandan a los alumnos/as al despacho del director como si este fuese la única autoridad en el centro.

“Las sanciones solemos enfocarla como privación de las actividades más llamativas. Los conflictos se resuelven en clase a través del diálogo, pero no en el despacho del director. Algunas profesoras como la que imparte religión, la que da inglés y la de educación física, se muestran aún reacias a esta manera de resolver los conflictos, pero los demás profesores lo hacen sin problema. Generalmente el que llega nuevo al centro al principio puede no entender esta forma de trabajo, pero poco a poco conseguimos que se sienta parte del centro y asuma su filosofía de trabajo. La expulsión se hace en casos extremos, se manda a casa un día con trabajos y los padres tienen que venir al centro a traerlos al día siguiente. De esta forma se trata de implicar y hacer partícipes a los padres” (P19: Entrevista nº 4. Director).

Centramos ahora nuestra atención en las dos categorías que tras las comentadas aparecen con porcentajes más elevados, “la cooperación y el trabajo en equipo” y “el compromiso con el proyecto educativo del centro.” Ambas categorías se presentan con porcentajes cercanos al 7%.

Un aspecto esencial para comprender la organización y gestión de este centro es descubrir la importancia que tiene para sus miembros el trabajo en equipo y la cooperación. El centro funciona y actúa como una gran familia, de forma que siempre deben ayudarse los unos a los otros y tienen muy claro que solo de esta manera es posible lograr los objetivos comunes. La cita que mostramos a continuación es un buen ejemplo de esta manera de actuar y entender el trabajo en el centro.

“Antes de nada me enseñó una circular que habían hecho y dado a los profesores felicitándolos por los resultados obtenidos en la evaluación de diagnóstico pasada a 4º de primaria. En ella se le daba las gracias a todos/as por su implicación y buen hacer diario. La verdad es que me sorprendió, porque pude observar después como durante el recreo se felicitaban unos a otros y habían colgado la circular en el corcho que hay fuera de la sala de profesores. Todos estaban contentos y satisfechos de su trabajo y lo que es más importante todos se sentían parte de un mismo grupo que lucha por conseguir unos objetivos comunes” (P15: Diario).

Vemos a continuación otro ejemplo, bastante significativo que nos permite tomar conciencia del grado de compromiso que llegan a asumir los profesores y el resto del personal que interviene en el centro. Actúan como un gran equipo siempre comprometido con los fines definidos en el proyecto de centro.

“La Educadora social y psicólogo le comentan a Miguel que se marchan a casa de una alumna. Al preguntarle el motivo, Miguel me explica que se trata de una chica de 5º de Primaria con cáncer y que entre todos han organizado un pequeño plan de actuación, para que la niña tenga atención en su casa por parte del colegio. La visitan profesores, psicólogo, educadora social y en breve incluso podrá realizar videoconferencias con sus compañeros. Miguel dice que frente a situaciones de este tipo el centro en su conjunto se moviliza para poner al servicio de la familia y la alumna todos sus recursos” (P15: Diario).

La cooperación y el trabajo en equipo, así como el compromiso con el proyecto de centro están siempre presentes en el profesorado. Así podemos leer a continuación las vivencias de un día algo diferente en el colegio, un día en el que pudimos comprobar que no solo existe unidad y compromiso frente a las alegrías, sino que cuando se enfrenta a una situación difícil también son una auténtica familia que se apoya y coge fuerzas para continuar luchando por sus objetivos.

“Los profesores estaban indignados con lo que había ocurrido y no se hablaba de otra cosa, todos coincidían en que había que tomar medidas y que les daba igual que los hechos hubieran sido fuera del colegio, porque ese tipo de conductas son inadmisibles. Estaban preocupados, algunos incluso algo hundidos, se

cuestionaban el trabajo que realizaban, pero todos tenían claro que tenían que hablar con los chicos y que las medidas que el director estimara oportunas serían las que habría que adoptar” (P15: Diario).

Para finalizar con estas categorías, mostramos un fragmento de la primera entrevista realizada al director, donde nos explica como comienzan a trabajar el tema de las competencias. Su grado de compromiso con el centro es tal que comienza a formarse por su propia cuenta y cuando ya ha adquirido conocimientos suficientes moviliza al profesorado para crear un grupo de trabajo y juntos emprender la aventura de aprender y cambiar aquello que se les iba exigiendo desde la Administración educativa.

“Miguel, que es una persona con una ganas increíbles de aprender y de mejorar su centro, empieza a estudiar por su cuenta sobre las competencias y posteriormente crean en el colegio un grupo de trabajo para que todos puedan participar y así poder llevarlo a la práctica. La persona que lidera el grupo, organiza las sesiones y aporta la documentación es Miguel. Es él quien consigue que todo el claustro se implique en este trabajo y vayan adaptando su Proyecto de Centro al trabajo por competencias. Me comenta que esa formación duró aproximadamente dos años, dos años bastante duros, en los que todos trabajaron al máximo por el bien del colegio. En un primer momento crearon un organigrama para situarse, este sería su guía de viaje. La elaboración de este organigrama les llevó muchas reuniones, muchas lecturas y muchas horas de debate. Pero finalmente lo lograron. Este organigrama marcaba el camino a seguir para la elaboración del proyecto curricular, los criterios de evaluación y las tareas que permitirían conectar la teoría estudiada con la práctica diaria.

Miguel me dice que después de estos dos años trabajando tan duro este curso, se lo van a tomar de forma tranquila, porque es imposible continuar al mismo ritmo. Así, aunque no tienen elaborado el proyecto curricular completo por competencias, si tienen muy elaboradas algunas de ellas y actualmente continúan cada profesor de forma autónoma diseñando actividades para el desarrollo de las máximas competencias posibles. Miguel me dice que se van reuniendo, pero con un carácter menos formal que en los años anteriores y que suelen ser reuniones de dos o tres profesores que han planteando alguna tarea y la comentan con él” (P16: Entrevista nº 1. Director).

“La identificación con el centro en valores y normas” es otra de las categorías que mantiene una estrecha relación tanto con las dos categorías anteriores, como con las características de las relaciones. El profesorado en su comportamiento diario deja buena muestra de su identificación con los valores y normas del centro. En un centro donde existe tanta diversidad

cultural y se encuentran con numerosas situaciones de desventaja social, la formación en valores y el aprendizaje de una normas básicas que permitan al alumnado integrarse en la sociedad, se constituyen en los objetivos esenciales por los que luchar. Así pues, ofrecemos a continuación una pequeña reflexión muy acorde con la categoría que nos ocupa y que fue realizada tras una de las visitas al centro.

“Sin duda la visita de hoy, como siempre ha sido gratificante, es increíble ver como todo el profesorado se muestra tan implicado en su labor y trabajan defendiendo unos valores que para ellos no supone ningún esfuerzo, porque están convencidos de que en todo momento deben buscar el bienestar de sus alumnos/as. Me quedo con una frase que me han repetido ya varios profesores: la integración y los hábitos de convivencia hay que trabajarlos desde la más absoluta normalidad diaria. Como bien explica Miguel, los programitas concretos para determinadas actitudes, no sirven de nada si verdaderamente esas actitudes no se inculcan a los niños en su día a día. Solo de este modo se logrará formar a personas íntegras, comprometidas y respetuosas” (P15: Diario).

En esta misma línea, la profesora de educación compensatoria en una de las entrevistas nos dice lo siguiente:

“Estos profesores son muy conscientes del centro en el que trabajan y tienen una sensibilización especial, se trabaja en equipo y siempre se intenta mirar por la integración y el trato igualitario de todos los alumnos/as. Ella dice que no se trata de una forma de organización especial, sino que simplemente se trata de trabajar acorde a los fines que se han marcado y estar todos a una para sacar adelante a estos niños y niñas que bastante han pasado ya en sus cortas vidas” (P17: Entrevista nº 2. Profesora Educación Compensatoria).

Por otro lado, las palabras del tutor de 6º C, son un claro ejemplo de la forma de pensar del profesorado de este centro y de cómo se identifican con los valores y normas que hay en él:

“Verás, en mis clases nunca ha surgido ningún tipo de problema de ese tipo y es más, yo procuro que las clases...dar las clases para todos iguales, independientemente de sus razas, credos o religión con lo cual, verás, a lo mejor te parece un poco suicida, o un poco tonto, suicida es muy exagerado, yo no sé los no españoles que tengo en mi clase, literalmente no lo sé, no sé dónde está el porcentaje, ni me importa, o sea yo entiendo que eso es una cosa que no debe condicionar ni prejuzgar mi forma de plantearme las clases, son otras...verás, no quiero saberlo...o sea, yo sé que hay alumnos bolivianos, tres bolivianos, creo que tengo un par de peruanos...” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

Para finalizar, la jefa de estudio nos explica como las características del alumnado que acude al centro hace que los profesores deban darle prioridad a la competencia social y entre todos vayan logrando hacer mejores ciudadanos, gracias principalmente al compromiso del profesorado y a la forma en la que llegan a identificarse con los valores y normas del centro.

“La competencia social, aquí dentro de nuestro equipo, dentro de nuestro grupo de profesores le damos un valor primordial, porque, como tenemos alumnos tan diferentes, ante ponemos muchas veces la adaptación del alumnado, cuando viene, socialmente al curriculum” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).

La categoría relativa al “agrupamiento del alumnado”, no aparece con un porcentaje elevado (1%) quizás porque resulta un elemento complementario al resto y una vez que llegamos a conocer la forma de proceder tanto a nivel de centro como de aula, no se presta a demasiadas contribuciones.

La distribución del alumnado a lo largo de su escolaridad se hace atendiendo a los siguientes criterios:

“Revisados los criterios de agrupamiento de los alumnos de nuestro Centro mantenemos la misma línea de repartir a los alumnos en nuevos grupos en los cursos 1º, 3º y 5º siguiendo las prioridades ya marcadas en cursos anteriores: nivel académico, relaciones de convivencia, actitudes y aptitudes.

Se persigue la heterogeneidad en cuanto a la diversidad individual de cada alumno, pero entre sí los grupos han de ser los más homogéneos posibles.

Una vez formados los grupos en los distintos niveles la asignación de la tutoría se hará por sorteo.

Excepcionalmente se tendrá en cuenta:

a) Si al acabar el ciclo se considera por parte de todo el equipo de profesores que deberían permanecer agrupados todos los alumnos en su respectivas clases, estos pasarían agrupados al siguiente nivel.

b) Si al acabar el curso se considera que pedagógicamente un alumno debería estar en otra clase de su nivel esta propuesta se estudiaría por el E.T.C.P. para su posterior ubicación en otra aula, según normativa” (P 2: Plan de Centro).

Como hemos podido leer en la cita anterior, la forma de distribuir al alumnado no es la más habitual, pero como nos indica el director es la más acorde con los objetivos del centro, en cuanto favorece siempre el desarrollo personal y social del alumnado.

“Otra de mis preguntas está dirigida a conocer como se distribuyen a los alumnos/as a lo largo de su escolaridad y si tienen alguna fórmula concreta que consideren que benefician el

desarrollo de la competencia que estoy trabajando. Ante esta pregunta se ríe y me dice que sí, que aquí si que emplean una forma concreta para favorecer el contacto entre todos los alumnos/as del centro. Por lo que me cuenta, los alumnos/as se distribuyen por clases, que se mantienen solo cada ciclo; es decir que cuando finaliza el ciclo se vuelven a distribuir en clases para garantizar que se conozcan entre ellos. En esta nueva distribución se tendrán en cuenta las opiniones del profesorado que ha trabajado con los alumnos/as, para velar siempre por la buena convivencia. Le digo que esto es más trabajo, que dejarlos a cada uno con su clase desde infantil y me dice que si, pero que merece la pena, porque el centro no es más que una microsociedad y que los alumnos/as deben acostumbrarse a tratar con diferentes compañeros/as. Esta forma de distribución tal y como él me dice no suele ser habitual, pero a ellos les da buenos resultados y está en consonancia con su objetivo común de formación integral. Cree que es una estrategia muy positiva para el alumnado y también para el profesorado, porque se evita etiquetar a una clase como buena o mala, ya que cambia en cada ciclo. Los alumnos/as terminan conociéndose más entre todos y por lo tanto, establecen más relaciones de amistad que con la distribución habitual. Él personalmente piensa que esto si es una estrategia que potencia el desarrollo de la competencia social y ciudadana” (P37: Entrevista nº 22. Director).

Por otro lado, la distribución de los alumnos/as en las aulas, varía en función del profesor, aunque casi todos se muestran bastante flexibles al respecto y suelen combinar a lo largo del curso distintas formas de distribuir al alumnado en el aula, favoreciendo siempre las relaciones entre ellos.

Así por ejemplo en Educación Infantil los alumnos/as están sentados por equipo.

“Llego al colegio bastante temprano y comienzo a saludar a los niños/as y profesores, casualmente al acompañar a un pequeño a su aula llego a la clase de Infantil de 3 años, donde el profesor me invita a quedarme. La clase está organizada por equipos y al final de la misma hay una zona con suelo de corcho y bancos, para la asamblea” (P15: Diario).

Las tutoras de 3º aseguran ir *“combinando entre distintos agrupamientos, para poder hacer frente a distintas modalidades que permitan el desarrollo de distintas habilidades” (P18: Entrevista nº 3. Tutoras 3º).*

Por su parte la tutora de 5º C, nos comenta que en función del trimestre tiene determinada una distribución del alumnado en el aula.

“Luego por trimestre los voy cambiando de agrupamiento, eso lo he hecho con todos los cursos, lo voy haciendo todos los años.

En el primer trimestre están puestos de uno en uno o de dos en dos, me permite conocerlos más individualmente, ver cómo trabaja. El 2º trimestre los cambio por equipos de cinco o seis para que se acostumbren a compartir y a trabajar, entonces ya en plástica trabajan de forma conjunta, en conocimiento del medio también trabajan de forma conjunta por grupos y en el último tramo de curso ya me gusta que todos seamos un grupo, entonces se colocan de forma de U invertida como están en el aula de música” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5ºC).

El tutor de 4º C, organiza la distribución de los alumnos/as en el aula en base a la tarea que tengan que desarrollar, teniendo un pequeño mecanismo establecido con los alumnos/as.

“Luego aparte, tengo diferentes distribuciones del personal en la clase con respecto a la tarea que estamos haciendo. Por ejemplo en la asamblea intento que estén lo más abierto posible, en una especie de U, lo que pasa que no me caben, la clase es muy chica. En este colegio tengo que decirlo es el colegio donde las clases son más chicas de todos los colegios donde yo he estado. En otros colegios yo tenía sitio para la U y detrás al fondo unas mesas para trabajar.... Aquí es que esto es chiquitísimo. Pero bueno, los pongo más o menos en U y a lo mejor me cabe dentro otra U más pequeña. La cuestión es que más o menos estén viéndose las caras. El moderador se viene a mi lado en la mesa y entonces puede controlar las caras de los compañeros, para tomar nota de los turnos de palabra.

Luego, en trabajos determinados de plástica o de lo que sea, yo tengo pintado unos puntos en el suelo, y rápidamente cuando digo en equipo, colocan las mesas formando cuatro equipos. Hacen un poco de ruido, pero ya está.

Después en los controles los pongo de forma individual, también tienen sus puntos en el suelo y para los controles rápidamente mueven las mesas y sillas y se colocan de uno en uno” (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).

Y por último, resulta curioso atender a las explicaciones que sobre este tema nos proporciona el tutor de 6º C, quien asegura que no presta demasiada atención al respecto, puesto que para él hay cosas más importantes en el día a día del trabajo con sus alumnos/as.

“T: ¿En mesas?, ahora mismo los tengo en mesas separadas, es que verás, resulta que hay un problema, yo tradicionalmente los dejaba ponerse como quisieran, durante el curso “pasao” se ponían como querían, es más había un grupo de cinco, otro grupo de dos y había uno que tenía la mesa transversal a la clase porque decía que así estaba más a gusto, y yo si la clase funciona así yo no iba a dedicar energía a mantener las mesas y las sillas, de hecho les digo que cada uno puede moverse

libremente por donde quiera, ¿no?, así están más o menos organizados a su gusto. Incluso la chica de práctica ha hecho un sociograma y la distribución geométrica de la clase no es que coincida exactamente pero si se da un aire con el dibujito del socio grama, si, se da un aire, dentro de las limitaciones que imponen unas mesas y unas sillas ¿no?

Entonces, ahora mismo los tengo separados, porque el año pasado comprobé que a pesar de todo charlan mucho, pero bueno, más que nada porque no...vera, ya te digo no dedico energía a ponerlos de alguna manera, los tengo separados porque me han hecho un control, si mañana vamos a trabajar en....que tenemos que ponernos con lo del día de Andalucía, vamos hacer un mural sobre Camarón, y lo van hacer en grupo igual, si mañana los tengo que poner por grupos hasta que llegue el control y tengo que separarlos, y vamos a estar en matemáticas también por grupos o sea que es una cosa que no es....

E: Que no le das mayor importancia.

T: No, no para nada, que se ponen de dos en dos, que se ponen de tres en tres, no es una cosa que me....para nada.

E: Y procuras que este en relación todos con todos generalmente.

T: Claro, ya te digo, procuro no condicionar. Hay algunas gentes que si he tenido que mover de sitio. Algunos alumnos que necesitan estar, digamos más cerca o más lejos, pero intervengo muy poco en la distribución geométrica de la clase” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6º C).

Un aspecto que resulta bastante interesante para nuestro estudio en relación con la organización y el funcionamiento del centro y de las aulas dentro del mismo, es el relativo a la existencia de representantes de grupos o delegados de clase. En ambos casos se trata de elementos que favorecen la participación del alumnado y la asunción de responsabilidades para con los demás. Así pues, aunque esta categoría no se corresponde con un porcentaje elevado (0,9%), si se trata de un elemento de bastante importancia, ya que al igual que ocurría con la categoría anterior, el porcentaje de aparición en este caso no está directamente relacionado con la importancia atribuida por el centro. Los resultados de nuestro estudio nos muestran como en todas las clases del centro existen o bien encargados de grupos o bien delegados/as e incluso hay clases que combinan ambas figuras.

La tutor de 1º A, nos cuenta que “*en cada grupo hay un responsable con unas funciones a cumplir, que se les explica. El rol del responsable va pasando por todos los miembros del grupo”* (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).

En la clase de 2º A, los equipos funcionan con bastante autonomía y son ellos quienes se responsabilizan de que rote la función del encargado.

Así podemos leerlo en el siguiente fragmento de la entrevista realizado a la tutora.

“Nosotros estamos organizados por equipos, yo en mi clase los tengo organizados por equipos de cuatro, entonces ellos...el equipo, tiene un poco de autonomía, entonces, ellos deciden por semanas quien es el encargado.

E: ¿Lo deciden ellos mismos?

T: Ellos mismos, yo digo que a mí no me tienen que decir:”Señorita que este fue la semana pasada, que el otro fue...”no, ellos tienen que resolver quien es el encargado cada semana, que se organicen y entonces hay determinadas tareas que hacen los encargados, pues se ocupan de realizar, a lo mejor, que hay que repartir libros, cualquier cosa u organizar material para un trabajo de grupo, son los encargados los que se organizan...a ver, que más te digo.....” (P23: Entrevista nº 8. Tutora 2º A).

Tal y como ha quedado reflejado en las citas anteriores en el primer ciclo predomina el trabajo en equipo o grupo y la elección de responsables para cada uno de ellos. Sin embargo como veremos a continuación en el resto de cursos suele darse la combinación de esta figura con la del delegado/a de la clase.

Así el tutor de 4º C, nos explica que además del delegado de clase, existen encargados de equipos.

“Exactamente, hay un encargado de equipo que es rotativo, no siempre es el mismo, porque además no me interesa. Concretamente hay siempre un encargado del orden y el silencio y otro de distribuir las tareas, pero vamos esto no quita que el funcionamiento del equipo sea asambleario, es decir que los seis, porque normalmente los equipos son de seis participen activamente. A parte, en la clase hay un delegado y un subdelegado, que yo los nombro por ciclo, porque como siempre está conmigo los mismos... hay un delegado y como hay suplente, porque por ejemplo este año la delegada se me fue, que este colegio tiene un problema gordo gordísimo y es que mi curso desde que yo lo tengo hasta que se va puede variar en un 30%..... puede variar en un 30% de entrada y salida de alumnos, es impresionante” (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).

En el aula de 5º C se combinan también delegados con encargados, pero en este caso no de equipos, sino del aula, asumiendo diferentes funciones para que el día a día de la clase sea mejor.

“T: Pues, el tema de los delegados se pasa a primeros de curso, primero se presentan voluntarios, aquí hay mucha vergüenza, nadie se presenta voluntario, entonces, entran todos, todos, entran en lo que es el bombo, yo soy la que voy poniendo, la que

me pongo de notaria, voy poniendo en la pizarra tantas tarjetas como van saliendo, salió máximos de tarjetas Ismael, creo que fue uno menos Raquel, entonces ellos son delegado y subdelegada.

E: ¿Ellos tienen sus funciones claras?

T: Ellos tienen sus funciones, sí.

E: ¿Esos las establecéis entre todos, o tu le vas más o menos, o les indicas cuales son las funciones del delegado? por ejemplo.

T: Le indico cuáles son sus funciones.

E: ¿Y es el mismo delegado durante todo el curso?

T: Sí, hasta el momento sí, hasta el momento es el delegado para todo el curso.

E: Existe otro tipo de representante en cuanto a grupo...

T: Sí, son voluntarios y estos no están tan...como diría, tan democráticos, pero tampoco es aleatorio, sino que tiene su lógica, los delegados de persianas, son los que están más cerca de la persiana. Esos son los encargados de subir la persiana, de bajarla cuando nos viene el sol, porque hay una persiana que nos falta, entonces, por ahí entra un sol que nos ciega a todos y abrir y cerrar la ventana. Luego hay un encargado de borrar la pizarra, también tiene su lógica, no ha sido votada democráticamente, tiene su porque, es un poco...

E: Es un poco más complejo.

T: No, es sencillo, es porque es muy tímida, sale poco de forma voluntaria a la pizarra, tiene la autoestima muy baja, tiene problemas familiares y entonces, pues la animo a que participe y a que esté en la clase: “vamos, encargada de pizarra, venga llega hasta la fecha o no...anda, a principios de curso no llegabas y ahora ya llegas”. Es como un incentivo todo. Es que pedí voluntario todos levantaron la mano, todos querían borrar la pizarra, pero ella no levantó la mano, para mí fue un detonante. Además, se lo propuse, si me hubiera dicho que no, pero se lo propuse” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5º C).

Finalmente, debemos prestar especial atención al procedimiento que sigue el tutor de 4º C para la elección de delegados/as. En esta clase los alumnos/as que se presentan a delegados/as deben preparar un pequeño programa electoral, explicarlo a sus compañeros, etc.

“Bueno, esto es otra, porque los delegados tienen que poner primero, los que quieren ser delegados tienen que explicar un programa....

E: Como un programa electoral

T: Evidentemente, tienen que hacer un programa explicando que es lo que pretenden, que creen ellos que es ser delegado, que es lo que pretenden ellos hacer al ser delegados y que le ofrecen a la clase como algo positivo al ser ellos delegados. Entonces ellos hacen su programa, su campaña y todo.

E: Que gracia....

T: Sí, sí es que es lo que te digo. A mi esto lo que me parece es como plantearles la vida real pero aquí dentro de alguna manera, que sepan lo que son unas elecciones, que sepan... y ¿cómo lo sabes? Pues practicándolo ellos.

E: Claro.

T: Yo creo que siempre en estas cuestiones y desde que yo estoy en este negocio, lo que digamos antes era la ética, que antes se llamaba ética y ahora competencia social y ciudadana, es darle las armas para que sepan enfrentarse a la realidad que está fuera y ¿cómo? Utilizándolas ellos aquí dentro. Vamos yo es lo que pienso.

Entonces por donde íbamos....por el programa. Esta gente hace su programa, tienen unos días, una vez que se han conocido... porque tampoco se quieren presentar a delegados todos, hay unos pocos. Normalmente tiene el problema también de que funciona como hablábamos antes, el amiguismo, intento que no, pero es que es muy difícil, es inevitable (sonríe), pero bueno se plantea, salen ellos explican su historia, lo que hacen o lo que no hacen y se hacen las elecciones. Entonces normalmente tengo un delegado y dos subdelegados por si acaso falla alguien o lo que sea, de hecho ya te he dicho la delegada se fue y tengo ahora dos subdelegados y no hemos hecho elecciones nuevas, porque ya no recuerdo quien iba en la lista el tercero y el cuarto, pero bueno de momento tengo dos y me funciona.

E: Y las funciones que tiene el delegado....

T: Pues el delegado tiene las funciones en principio de si hay algún problema, alguna historia hacer de vínculo con la dirección.(...) así que lo más que hacen es transmitir a mí las quejas suyas y yo se las transmito a Miguel o a la Jefa de Estudios. Y luego dentro de la clase también hace lo mismo, un poco de moderador en algunas cosas (...)" (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).

La última categoría determinada dentro de la metacategoría que nos ocupa es la que hace referencia a la puesta en marcha y participación en proyectos a nivel de centro. Con un escaso porcentaje de aparición (0,8%), las citas referentes a esta categoría suelen estar relacionadas con el proyecto de bilingüismo, la celebración del día de la paz y la del día de Andalucía.

El día de la paz todos los alumnos/as se reunieron en el patio para cantar, pero antes habían realizado trabajos en clase con los tutores, trabajos que estaban acordados para que todos siguieran una misma línea de actuación.

“Justo cuando terminamos nos marchamos al patio para celebrar el acto del día de la Paz. Los niños de infantil se sientan en un lado del patio, los del primer ciclo de primaria en

otro y los del segundo y el tercer ciclo se colocan formando varios círculos en el centro. Cantan la canción titulada: Los niños queremos la Paz y al terminar dan un gran aplauso. En una de las paredes colgaba un cartel grande que habían realizado en plástica los más grandes con la palabra PAZ” (P15: Diario).

El día de Andalucía, fue otro día para disfrutar del trabajo conjunto, los alumnos/as habían decorado el centro aportando cada uno individualmente un fragmento de una cenefa que al unirla recorría todo el centro. Además los cursos que comparten determinadas zonas del centro las habían decorado con motivos andaluces.

“Todos estaban nerviosos, ultimando preparativos y detalles para que el día fuera estupendo, después de los saludos matinales, los profesores me invitan a que de una vuelta por el colegio para ver la decoración. Con la cámara en mano me paseo por el centro inmortalizando los distintos trabajos que han realizado los alumnos. Como están colocados de manera que los ciclos comparten los mismos pasillos y zonas del centro, la decoración la han organizado, de tal forma que cada ciclo tiene en su zona la suya. Además, todo el colegio al completo, ha participado en la realización de una pequeña cenefa que une la pintura de la parte superior de la pared, con el alicatado de la parte inferior. Se trata de una cenefa que imita a los azulejos sevillanos y que ha sido hecha trozo a trozo por cada alumno/a del colegio. Posteriormente y con la ayuda del profesorado la han ido pegando hasta cubrir todo el colegio. Sin duda un trabajo colaborativo increíble, que ha servido para embellecer el centro” (P15: Diario).

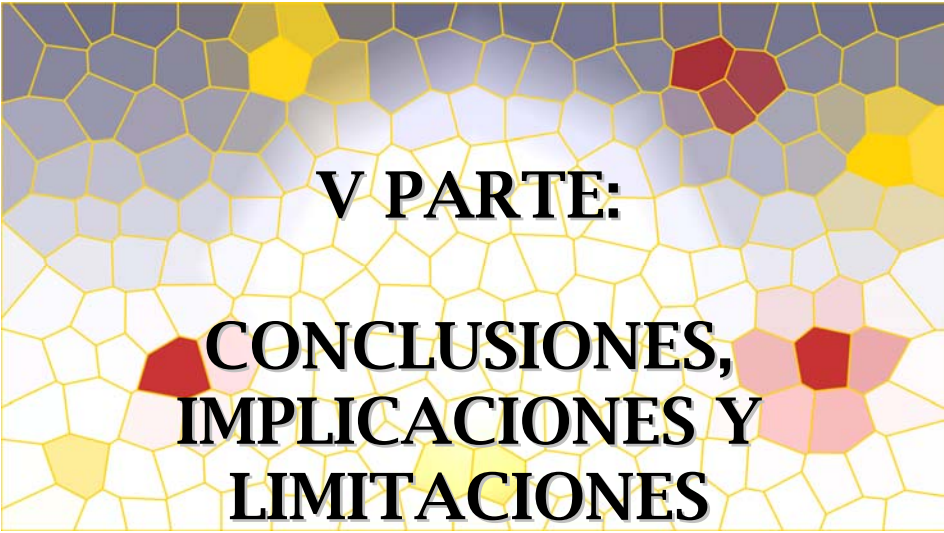
En relación con el proyecto de bilingüismo, en la cita que mostramos a continuación aparece reflejado nuevamente la forma de proceder para hacer frente a este nuevo proyecto que se inicia en el curso 2010-2011.

“A continuación, me voy con ellos al despacho de Miguel, donde comienzan a planificar tanto las fechas, como la documentación que se entregará a las familias, en relación con el plan de bilingüismo. Ambos se muestran preocupados porque no pueden ofrecer esta oportunidad a todos los alumno/as, ya que es solo una de las dos líneas la que puede disfrutar de este nuevo proyecto en el próximo curso. Lo van a hacer por sorteo, ya que consideran que el establecer cualquier tipo de criterios, termina siendo discriminatorio. Así, darán la opción en la matriculación de los alumnos/as de 1º de Primaria de elegir entrar en bilingüismo y si finalizado el plazo de matrículas se encuentran con más alumnos/as para este proyecto, que plazas pueden ofrecer, asignarán a cada alumno/a un número para realizar un sorteo. Para hacerlo de la manera más transparente posible, el

sorteo tendrá lugar delante de las familias y los miembros del Consejo Escolar. Además, acuerdan exponer el listado definitivo en el tablón de anuncios para evitar errores.

Elaboran un breve documento explicativo y Miguel comenta que pondrá también la información en la Web del centro. Ambos están muy ilusionados en este nuevo proyecto, al tiempo que tienen algo de miedo frente a la situación que se les avecina. Me llama mucho la atención, la importancia que tiene para ellos ofrecer a todos los alumnos/as las mismas oportunidades y como se sienten en cierto modo incómodos a la hora de plantear una situación nueva que puede llevar a que existan dos grupos con diferentes oportunidades. Al mismo tiempo, comprenden que el llegar a ser un centro bilingüe va siempre en beneficio del alumnado y ese es el motor que a ellos los hace seguir adelante” (P15: Diario).

Al igual que en las metacategorías anteriores, en esta ocasión dejamos abierta una categoría de varios para poder codificar en ella aquellos aspectos que nos resultaran de interés pero no pudieran ser incluidos en las categorías definidas. En esta categoría encontramos solo dos citas, por lo que no resulta significativo, a pesar de que ambas hacen referencia a aspectos organizativos y de gestión del centro que son entendidos como dificultades para el desarrollo de la competencia social y cívica. Se trata de elementos externos al centro que viene impuestos por la Administración educativa, uno de ellos es la falta de formación en lo que a las competencias en general se refiere y el enfrentamiento que mantiene el director del centro por este motivo con el CEP correspondiente y la otra dificultad es que no existe el tema de la comisión de servicio para el profesorado del centro y por lo tanto la plantilla no es fija.

A decorative rectangular area with a mosaic background. The mosaic consists of irregular, multi-sided shapes in shades of blue, yellow, red, and pink, separated by thin gold lines. The text is centered within this area.

V PARTE:
**CONCLUSIONES,
IMPLICACIONES Y
LIMITACIONES**

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

La realización de este estudio nos ha permitido dar respuesta a las cuestiones que lo originaron, brindándonos la oportunidad de describir y comprender el desarrollo de la competencia social y cívica. En un primer momento hemos llevado a cabo un acercamiento al marco teórico que nos ha permitido definir conceptos claves, establecer relaciones e identificar acciones y propuestas educativas que se vienen realizando tanto a nivel Europeo, como en España y Andalucía en relación con la temática objeto de estudio. Posteriormente, a través de un estudio delphi hemos planteado una propuesta en la que la competencia social y cívica queda constituida por un conjunto de 89 elementos, divididos en cinco ámbitos: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. Tras el delphi, realizamos un estudio de caso, que nos ha acercado a una realidad educativa concreta, para desde ella, analizar los aspectos didácticos que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica, así como describir los procesos organizativos y relacionales que facilitan su progreso.

En una sociedad como la actual, caracterizada por el continuo cambio, el predominio de las nuevas tecnologías, la ambigüedad de valores y el incremento de la diversidad étnica, cultural, etc. la competencia social y cívica debe ser potenciada para garantizar la convivencia que implica a todos los sectores de la sociedad sin distinción de edad, sexo u origen. Si desde las políticas del aprendizaje a lo largo de la vida se enfatiza la necesidad actual de estar aprendiendo continuamente, una faceta esencial sobre la que debemos mantenernos siempre activos es precisamente la social, ya que nuestra implicación en la sociedad, nuestros derechos y deberes como ciudadanos no tienen fecha de caducidad, sino que por el contrario van adquiriendo protagonismo en la medida en que vamos ganando autonomía e independencia. Por ello, volvemos a insistir en la idea defendida por Ferrández (1996) acerca del aprendizaje permanente y la idoneidad de atender a todos los ámbitos que señalaba, prestando mayor

atención a unos que a otros en función de la edad y por lo tanto del grado de compromiso social de los sujetos.

Fortalecer la competencia social y apostar por la educación para la ciudadanía son dos acciones con objetivos comunes, ya que como hemos podido comprobar la revisión de literatura nos permite comprender que el concepto propio de ciudadanía presenta una doble dimensión política y sociocultural, que nos lleva a entender su vínculo con la educación. Con objeto de promover y fomentar la dimensión sociocultural estrechamente ligada con la puesta en práctica de los derechos y deberes atribuidos desde la dimensión política, cobra sentido educar para la ciudadanía. Por lo tanto, se hace evidente la relación existente entre la educación para la ciudadanía y la competencia social y cívica, ambas centradas en el papel socializador de la escuela. Una escuela que entendida como institución social encargada de la educación, debe promover la dimensión sociocultural de la ciudadanía, a fin de garantizar la formación de ciudadanos activos y participativos, cumplidores y conocedores de sus deberes y defensores de sus derechos. Ciudadanos conscientes de la necesidad de buscar el bienestar conjunto y garantizar la convivencia y el respeto.

Atendiendo a lo comentado hasta el momento podemos definir la educación para la ciudadanía como una educación para la vida en sociedad. Educar para la ciudadanía significa educar en los valores democráticos, educar por y desde la paz, fomentar la participación y la iniciativa, potenciar el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad. Aspectos todos ellos recogidos en la competencia social y cívica, que cobran gran protagonismo en las políticas educativas europeas. Políticas educativas que nos permiten trazar un único camino en el que el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación para la ciudadanía y la competencia social y cívica confluyen y han sido fruto de un proceso de trabajo conjunto y reflexivo. Por ello, debemos de huir de la crítica sin sentido que trata de hacer ver que estamos ante una moda, o una política oportunista y pasajera, para centrarnos en la perspectiva defendida por la Unión Europea que trata de hacer conscientes a los Estados miembros de la necesidad de desarrollar actuaciones en pro del Aprendizaje a lo largo de la vida y de la Educación para la Ciudadanía, como factores claves para garantizar el progreso social.

En nuestro país, la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) ha supuesto un paso al frente acorde con las políticas europeas, en ella se incluyen por primera vez las competencias básicas como elementos curriculares y se introducen diversas materias dedicadas exclusivamente al desarrollo de la educación para la ciudadanía. Así, a pesar de haber existido con anterioridad actuaciones y propuestas cuyos objetivos pudieran ser equiparables con la que hemos definido como educación para la ciudadanía, parece que es toda una novedad introducida por la citada ley de educación. Sin embargo, desde nuestra concepción de la educación, la educación para la ciudadanía es solo una parcela más, relativa al desarrollo de las facetas sociales y ciudadanas, por lo que no es ninguna novedad. Si bien es cierto,

que hasta el momento la forma de abordar esta temática había sido transversalmente, y no como una asignatura obligatoria dentro del currículum escolar. Entendemos que este hecho ha sido el detonante para desencadenar todo un debate sociopolítico en torno a esta materia, aunque insistimos en que la visión que se está ofreciendo a través de los medios de comunicación de la división de la sociedad en dos sectores: los que están a favor de esta disciplina y los que están en contra, no es razonable y carece de verdaderos argumentos. La educación para la ciudadanía va implícita en la concepción de una educación integral y a lo largo de la vida, por lo que el debate debiera ser enfocado sobre el modo de trabajar esta temática en la escuela, pero no sobre su necesidad o la responsabilidad que respecto a la promoción de la misma tiene la institución escolar. En este sentido, insistimos en la urgente necesidad de que los centros educativos se conviertan en auténticas comunidades de aprendizaje, en espacios de experimentación y disfrute de los valores democráticos, en definitiva en verdaderos lugares de ciudadanía. A nuestro modo de entender este concepto, de poco sirve una materia curricular específica, si no se cumple lo que acabamos de decir. Ahora bien, también reconocemos que contar con un espacio propio dentro del currículum escolar, puede ser una buena oportunidad para garantizar el tratamiento de alguno de sus elementos y hacer conscientes a los futuros ciudadanos de su importancia para una formación integral.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, hemos identificado diversas acciones emprendidas desde la Consejería de Educación (Proyectos Escuela: Espacio de Paz, Proyectos de Coeducación, Proyectos de Innovación, etc.) que se vienen desarrollando desde hace ya algunos años y que trabajan sobre algunos de los elementos claves de la educación para la ciudadanía. Como hemos podido comprobar la preocupación de esta Comunidad Autónoma por la mejora de la convivencia escolar y la apuesta por una cultura de paz, la han llevado a la promulgación de normativa propia, realización de estudios e investigaciones, subvención de proyectos en centros e incluso a la creación de un portal en Internet. Por lo tanto, podemos afirmar, que verdaderamente en Andalucía se han estado llevando a cabo políticas educativas y actuaciones que han fomentado la implicación de la comunidad educativa en la formación de los futuros ciudadanos, aunque no es hasta el lanzamiento de 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” cuando empiezan a presentarse iniciativas bajo la denominación de Educación para la Ciudadanía.

El estudio que hemos realizado nos ha permitido determinar los elementos que constituyen la competencia social y cívica a la que hemos aludido anteriormente. En la propuesta que ofrecemos la competencia social y cívica es entendida como el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos que hacen posible que el individuo forme parte activa de la sociedad, sea consciente de sus derechos y deberes cumpliéndolos y defendiéndolos, se relacione con los demás y sea capaz de mantener una convivencia pacífica sin atender a prejuicios, ponga en

marcha proyectos conjuntos, resuelva sus conflictos sin recurrir a la violencia, mantenga un pensamiento crítico y se implique y comprometa con su comunidad. Así pues, son un total de 89 los elementos que la integran y quedan divididos en las cinco dimensiones o ámbitos citados: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. Sin embargo hemos podido comprobar que no todas las dimensiones definidas tienen la misma importancia dentro de la competencia, siendo los valores los pilares que sustentan el resto de la estructura. Estamos pues ante una competencia en la que predominan elementos de carácter cualitativo, asociados a procesos de asimilación y reflexión que permiten al sujeto construir su visión de la realidad, determinando sus intereses y motivaciones. Las destrezas también juegan un importante papel y es que para ser competente socialmente es preciso desarrollar determinadas habilidades que permiten al individuo desenvolverse con autonomía y libertad dentro del entramado social y ser capaz de movilizar su pensamiento para responder a su rol de ciudadano activo. Las demás dimensiones resultan imprescindibles para el desarrollo de la competencia, pero parecen ser menos significativas que las anteriores.

Al igual que existen diferencias en cuanto al peso que las diversas dimensiones tienen en la competencia, también hemos podido comprobar que entre los 89 elementos unos son considerados más importantes que otros. Así elementos como el respeto, la responsabilidad, las destrezas de comunicación, el vivir y trabajar en un ambiente multicultural, la empatía, los conocimientos relativos a la multiculturalidad y a las relaciones sociales o la resolución de conflictos a través del diálogo son claves en esta competencia.

Además hemos identificado un conjunto de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de muchos de los elementos de la competencia social y cívica, estrategias que tienen como características principales el rol activo del alumnado en el proceso de aprendizaje y el del profesor como mediador o facilitador de ocasiones y espacios que hagan posible el desarrollo del alumnado en diferentes facetas. Entre estas estrategias podemos destacar el diálogo en el aula, donde profesor/a y alumno/a comparten e intercambian información y opiniones de forma libre y espontánea; 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.

Por otro lado, hemos podido comprobar como las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa caracterizadas principalmente por la comunicación fluida y la cordialidad favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica, al igual que la cooperación y el trabajo en equipo, el compromiso con el proyecto educativo del centro y la identificación con sus valores y normas. Todos estos aspectos relacionales potencian el establecimiento de estrechos lazos afectivos entre los miembros del centro, haciéndolos sentir parte activa y fundamental en la consecución de unos objetivos compartidos entre los que la socialización ocupa un lugar

destacado. De esta forma, junto a los procesos relacionales encontramos procesos de carácter organizativos que propician la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro y hacen posible que los/as alumnos/as desarrollen la competencia social y cívica en cuanto el centro se convierte en una microsociedad donde poner en juego destrezas, actitudes, conocimientos, valores y comportamientos propios del ciudadano activo, responsable y comprometido con el progreso y el bienestar social. Así pues, el establecimiento de mecanismos para regular la convivencia apoyados en la toma de decisiones conjuntas, la reflexión, el diálogo y la responsabilidad frente a las acciones junto con la adopción de responsabilidades como representantes de un determinado colectivo (clase o grupo) son los aspectos de carácter organizativo más vinculados con el desarrollo de la competencia social y cívica. Todos ellos nos permiten comprender que el centro educativo debe ser un espacio compartido, donde los/as alumnos/as aprendan a poner en juego los mecanismos que regulan la sociedad actual y que les permitirá en el futuro intervenir con autonomía y convicción en el progreso de la sociedad, buscando siempre el bien común y siendo conscientes del importante papel que tiene la educación.

El estudio de caso nos ha permitido adentrarnos en una realidad en la que destaca la coherencia interna en beneficio de la competencia social y cívica. Así pues, hemos podido identificar el respeto por las diferencias y la responsabilidad como ejes centrales sobre los que se desarrollan un amplio número de elementos de la competencia social y cívica. Las características del entorno y la multiculturalidad de su alumnado hacen que ambos valores adquieran más relevancia con el fin de garantizar la convivencia y formar ciudadanos responsables y activos. Es así como hemos podido comprobar que las destrezas de carácter comunicativo, tanto de expresión como de escucha son especialmente tenidas en cuenta, puesto que facilitan el establecimiento de relaciones de cooperación, haciendo posible que todos los integrantes del centro convivan y trabajen en un ambiente multicultural. De esta forma, el diálogo aparece como la manera de resolver los conflictos, ya que es la única herramienta que nos permite dar a conocer nuestros pensamientos y sentimientos al tiempo que podemos acercarnos a los de los demás, empatizar con ellos y juntos buscar la mejor de las soluciones, asumiendo cada uno la responsabilidad que le corresponde. Así pues, tal y como hemos visto los conocimientos más destacados son los relativos a la multiculturalidad, las relaciones y el propio individuo como sujeto activo, participativo y responsable. Junto a todo este entramado de valores, destrezas, actitudes, comportamientos y conocimientos, debemos considerar los aspectos didácticos que resultan característicos de este centro y guardan relación con el desarrollo de la competencia social y cívica. Es así como recordamos que el diálogo se constituye en la principal estrategia empleada por el profesorado en sus clases, un diálogo abierto, flexible, que da la oportunidad de que todos los/as alumnos/as intervengan activamente en sus clases. En definitiva un diálogo que conecta directamente con las destrezas comunicativas, la empatía y el establecimiento de relaciones de

cooperación. Un diálogo que ayuda a los/as alumnos/as de este centro a resolver sus conflictos, a entender a los demás y despertar el interés por las distintas culturas, al tiempo que potencia la responsabilidad y favorece el respeto. Por lo tanto, podemos considerar el diálogo un eficaz instrumento para el desarrollo de aquellas destrezas, actitudes, comportamientos y conocimientos considerados esenciales en el centro en el seno de la competencia social.

Junto al diálogo, otra de las estrategias didácticas más empleadas es la que permitía a los alumnos/as establecer relaciones entre aquello que estaban trabajando o estudiando y la realidad. Generalmente, esta relación estaba vinculada al diálogo, porque era a través de este como se lograba establecer el paralelismo con la realidad. Acercarse a la realidad no es solo una forma para garantizar la comprensión de los conocimientos, sino una manera eficaz para que los alumnos/as comprendan el mundo y sean capaces de situarse en él. Aquellos que conocen y saben como funciona la sociedad tienen más probabilidad de integrarse en ella y de ser parte activa de la misma. Así pues, el diálogo que acerca a los alumnos/as de este colegio a la realidad, está facilitando la formación de ciudadanos responsables, que conocen sus deberes y sus derechos, que afrontan con éxito los conflictos y que ven en el otro a una persona valiosa y un compañero con quien transformar aquello que no favorece la convivencia intercultural.

Por su parte los otros dos aspectos didácticos más destacados también se sitúan en la misma línea que los anteriores, ya que el trabajo en grupo además de mantener estrecha relación con el diálogo, potencia en todo momento las relaciones de cooperación, la responsabilidad, el desempeño de roles distintos y la empatía, así como la iniciativa y el respeto a los demás. Trabajar en grupo implica asumir unas normas comunes para lograr alcanzar un determinado objetivo y esto requiere esfuerzo, implica ser capaz de asumir diferentes responsabilidades y ayudar a quienes en un momento determinado se puedan encontrar en desventaja. En un contexto como el de este centro, trabajar en grupo garantiza que los alumnos/as aprenden a vivir y trabajar en un ambiente multicultural, respetando siempre las diferencias y rechazando los comportamientos racistas y violentos.

El segundo aspecto didáctico al que antes hacíamos alusión es la participación en clase del alumno/a. La participación implica responsabilidad y acción, por lo que es uno de los pilares básicos para la formación de ciudadanos/as. En este centro los/as alumnos/as participan en las clases interviniendo de forma activa en su propio proceso de aprendizaje, aportando información, planteando dudas, tomando decisiones, etc. La participación facilita así la adquisición de destrezas y actitudes características de la competencia social y cívica que les ayuda a convivir y a construir la realidad de manera conjunta con el resto de sus compañeros/as y profesores/as.

Los planteamientos didácticos comentados y la importancia atribuida a determinados elementos de la competencia social y cívica, tienen sus más profundas raíces en la organización y funcionamiento de este centro. De acuerdo con Marco (2002:22-23) *“en la propia escuela, educar en los valores ciudadanos exige una organización que posibilite el aprendizaje de la vida democrática y potencie valores como la autonomía, la responsabilidad, la participación, el diálogo, la búsqueda del bien común, etc.; un funcionamiento donde las relaciones y conflictos se regulen por unas normas aceptadas y compartidas por los distintos sujetos, donde los principios, valores y normas que se pretende transmitir no entren en contradicción con las prácticas y comportamientos de los distintos actores: profesores, personal no docente, alumnos, familias y asociaciones ligadas a la escuela”*. Estos planteamientos organizativos que propone Marco (2002) son los adoptados en este centro. Así recordamos que en cuanto a procesos organizativos y relacionales, las relaciones establecidas entre los diferentes agentes de la comunidad educativa constituyen uno de los aspectos más destacados, relaciones que venían caracterizadas por la comunicación fluida y permanente, la cordialidad en el trato y en función de las personas implicadas la coordinación y la toma de decisiones consensuadas. Como hemos podido comprobar, las relaciones que se establecen en el centro entre profesores/as y alumnos/as son relaciones cordiales, donde predomina la comunicación, elemento clave en el desarrollo de las destrezas comunicativas y en la metodología didáctica, lo que nos indica que existe un planteamiento coherente que permite establecer nexos de unión entre los elementos de las tres metacategorías consideradas para nuestro estudio.

Así pues, además de las características de las relaciones, la forma en la que se articula la convivencia en este centro guarda también relación con los elementos de la competencia más destacados y la metodología didáctica, ya que si recordamos existen unas normas de convivencia elaboradas y compartidas por todos los que forman parte del centro. Además, a la hora de trabajar estas normas de convivencia en el aula, los alumnos/as intervienen participando activamente, asumiendo las consecuencias de sus propias conductas y velando por el cumplimiento de las mismas. Los alumnos/as de este centro saben que es preciso definir unas normas y cumplirlas como forma de garantizar la convivencia y lo saben no porque se les haya contado, sino porque forman parte activa en su proceso de elaboración y aplicación.

En relación con la convivencia, otra característica propia de este centro es la forma en la que se resuelven los conflictos y se entienden las sanciones. En primer lugar las sanciones se entienden desde el punto de vista formativo, es decir que cuando hay que aplicar una determinada sanción se hace siempre partiendo de la explicación al alumno/a, para que comprenda porque se le sanciona, se le indica cual sería la conducta correcta para que sepa enfrentarse a situaciones similares en otras ocasiones y se plantea una sanción acorde a la edad del alumno/a y el grado de incumplimiento de la norma. Este proceso está facilitando que el alumnado

asuma sus responsabilidades y aprenda de las consecuencias que tienen sus conductas sobre sí mismo y sobre los demás. Todo ello partiendo del diálogo y la escucha activa, evitando causar miedo, imponer sanciones desproporcionadas o caer en la expulsión como forma de garantizar la convivencia en el centro o en el aula cuando el alumno/a en cuestión está ausente. En segundo lugar, la resolución de los conflictos se realiza a nivel de aula empleando estrategias como la asamblea o el diálogo, es decir favoreciendo que los alumnos/as se expresen, reflexionen y lleguen a acuerdos como forma de dar respuesta a los conflictos en los que se ven envueltos. Los profesores/as motivan a sus alumnos/as a participar en la resolución de conflictos, a intervenir aportando sus opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que escuchan y tienen en cuenta los de los otros.

Además de los aspectos relacionados con la convivencia, que como hemos podido comprobar responden nuevamente a la coherencia interna a la que aludíamos, existe otro conjunto de factores organizativos y relacionales, que se caracterizan por su vinculación con esos mismos planteamientos. Así podemos mencionar la cooperación y el trabajo en equipo, el compromiso del profesorado y de otros agentes educativos con el proyecto del centro y la identificación con sus valores y normas. Sin lugar a dudas, las características de las relaciones que se dan en este centro facilitan el trabajo en equipo de todos los agentes educativos implicados, porque la cooperación y el trabajo en equipo exige compromiso, identificación y responsabilidad compartida, elementos que encontramos en el profesorado de este centro y en el resto de los agentes educativos que en él intervienen. Cuando el profesorado se siente parte activa del centro, ve que sus opiniones son tenidas en cuenta, se siente escuchado y comparte con el resto de sus compañeros unos ideales educativos, resulta fácil trabajar cooperativamente, y esto es lo que ocurre en este centro. El trabajo diario del profesorado y su forma de actuar encuentran su principal fuente de impulso en el director. Desde nuestro punto de vista y en base a los resultados obtenidos, el director es el verdadero motor del centro, él es la persona que ha ido logrando que todos entren a formar parte de la dinámica que ahora mantienen y que resulta eficaz en la formación de ciudadanos. Su motivación, su forma de ser y entender la educación, así como su concepción del centro como espacio en el que desarrollar las destrezas, actitudes y comportamientos que van a permitir que los que ahora son alumnos/as sean mañana ciudadanos/as de pleno derecho, respetuosos con las diferencias, responsables, capaces de hacer frente a los cambios, comprometidos con los valores democráticos, hacen de este centro un espacio idóneo para la educación de la ciudadanía.

En el gráfico nº 72 hemos reflejado el entramado descubierto en este centro en torno al desarrollo de la competencia social y cívica, tratando de hacer especial hincapié en las relaciones existentes entre los diversos elementos representados. Así pues, en el gráfico podemos distinguir tres zonas, que vienen a coincidir con cada una de las tres metacategorías establecidas:

- La zona inferior, en la que podemos observar los principales procesos organizativos y relacionales que aparecen en el centro educativo objeto de estudio.
- La zona superior central, donde encontramos los elementos de la competencia social y cívica más destacados.
- Las zonas superiores laterales, en las que podemos ver los aspectos didácticos más característicos de este centro.

Situar los procesos organizativos y relacionales en la parte inferior significa que son la base o el sustento de cuanto encontramos en la parte superior. Como podemos observar en el centro de esta zona están las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y en medio de todas ellas la figura del director. El director, tal y como hemos comentado anteriormente desempeña un importante papel en la organización y gestión del centro, así como en la forma en que se desarrollan las relaciones y acciones predominantes, de ahí que lo hayamos situado en el centro. Alrededor de las relaciones encontramos sus cuatro características definitorias.

En las zonas laterales inferiores podemos ver algunos de los aspectos organizativos que han sido especialmente destacados y que cobran pleno sentido a partir de las relaciones que existen en el centro.

En la zona superior central vemos en el interior de una elipse roja los dos valores predominantes entre todos los elementos de la competencia social y cívica. Alrededor de los mismos encontramos flechas bidireccionales que nos señalan las destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos principales en el centro y que tal y como hemos explicado anteriormente están directamente relacionados con los valores centrales.

Con forma de estrellas de ocho puntas, aparecen los aspectos didácticos más relevantes, situados a ambos lados de los elementos de la competencia.

Como podemos ver existen flechas bidireccionales que conectan las tres zonas determinadas entre sí. Estas flechas aparecen siempre dobles y con distintos colores, ya que el color se corresponde con la zona y aunque las flechas sean bidireccionales hemos querido hacer énfasis en la relación entre las zonas colocando flechas correspondientes con los colores de las dos zonas relacionadas.

Sin lugar a dudas este gráfico da respuesta a las cuestiones que motivaron nuestro estudio, puesto que en él los elementos de la competencia social y cívica, los aspectos didácticos y los procesos organizativos se mantienen entrelazados tejiendo una propuesta educativa que favorece en todo momento la formación de ciudadanos/as capaces de hacer frente a la sociedad actual.

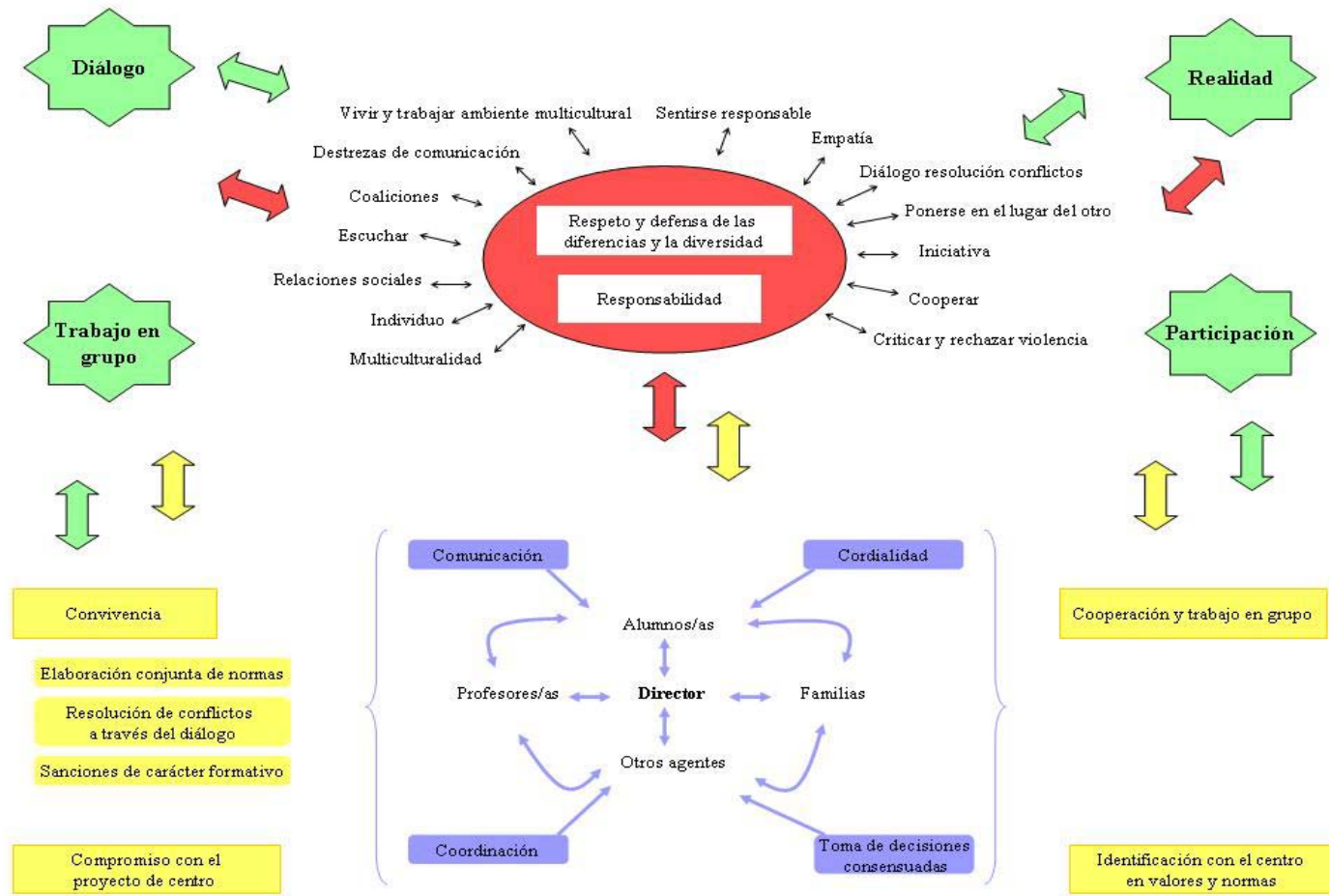


Gráfico nº 72. Desarrollo de la competencia social y cívica en el centro educativo objeto de estudio

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 como 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, 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.

- 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.

- 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.

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 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 la educación de la ciudadanía, 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.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONS

In a society like ours, featured by continuous changes, the predominance of new technologies, ambiguity of values and the increase of ethnic, cultural changes, etc., the social and civic competence must be empowered in order to achieve a peaceful coexistence engaging every sector of society, no matter age, sex or origin. If lifelong learning policies emphasize the current necessity of continuous learning, it is essential then to become active in the social field, as our engagement with society, as well as our values and rights as citizens are not only permanent but also become more and more important as we gain more independency. For this reason, we underline again the idea supported by Ferrández (1996) about lifelong learning and the suitability of taking into account all the highlighted aspects, as well as putting more or less attention depending on the age and on the level of individuals' social engagement.

Fostering the social competence and supporting citizenship education are two common actions, because, as we have confirmed, the revision of previous works make us understand that the concept of citizenship represents a double dimension, political and socio-cultural, which helps us to recognize its link with education. Citizenship education aims at encouraging and promoting the socio-cultural dimension closely connected with the exercise of rights and freedom given by the political dimension. Therefore, it is obvious that it exists a link between citizenship education and the social and civic competence, both focused on the socialization role of educational centers. A center understood as a social institution in charge of education must encourage the socio-cultural dimension of citizenship in order to assure the instruction of active and participative students, responsible for their rights and protective with their freedom. Citizens must be aware of the necessity of looking for a common wealth and assuring a peaceful coexistence as well as respect.

Taking into account everything explained above, citizenship education can be defined as an education for social life. Citizenship education means preparing individuals in democratic values, educating for and from peace, encouraging participation and initiative, fostering critical thinking, and respecting diversity. All these aspects are gathered in the social and civic competence and have a great meaning in European educational policies. These policies allow us to define an approach where lifelong learning, citizenship education and the social and civic competence are gathered as the result of reflexive and in-group work. For this reason, we do not support critics stating that this is a trend or an opportunistic and temporary policy. On the other hand, we focus on the perspective supported by the European Union about making member states aware of the necessity of developing actions for lifelong learning and for citizenship education, as they are key factors for social development.

In our country, the Organic Law of Education (L.O.E., 2006) constitutes a step forward to European policies. It includes for the first time basic competences such as curricular elements, and introduces different subjects mainly focused on the development of citizenship education. Therefore, despite the fact that there were previous actions and proposals with similar objectives than the one described as citizenship education, it seems to be an innovation introduced by the cited Law of Education. However, from our point of view, citizenship education is just a category of general education related to citizens as well as to social aspects, and it is thus nothing new. Nonetheless, it is true that, up to now, the approach to this topic has been transversal and it has never been taken as a compulsory subject within the curricular program. This fact has triggered a sociopolitical debate about this topic, although we emphasize again that the vision given by the media of a divided society in two sectors (those for the discipline and those against it) is not reasonable and has no valid arguments. Citizenship education is implied in the concept of global lifelong education and the debate should be focused then on the way of working about this topic in educational centers, and not about its necessity or the responsibility of educational institutions regarding this issue. In this sense, it is essential to put emphasis on the necessity of educational centers to become real learning communities, areas of experimentation as well as spaces for the exercise of democratic values. To sum up, they must be real places for citizenship. According to our point of view, a curricular subject regarding this topic is little or not effective if what described above is not achieved. Then again, it is obvious that appearing in the curricular program is a good opportunity to assure the study of some elements and to make citizens aware of the importance of this issue for their global education.

In the context of the Autonomous Community of Andalusia, various actions undertaken by the Regional Ministry of Education (School Projects: Peace Education Project, Coeducation projects, Innovation projects, etc.) are being developed during years, focusing on some of the key aspects of citizenship education. As it can be stated, the interest of this Autonomous

Community for the improvement of school co-habitation, as well as the support given to the creation of a peace culture, made possible the creation of an individual set of regulations by the Community, the execution of studies and researches, financial support for educational center programs and even the apparition of a web site. It is clear thus that Andalusia is carrying out educational politics and actions fostering the engagement of the educational community in the creation of future citizens, although it is not until the proclamation of 2005 as the “European Year of Citizenship through Education” when proposals under the name of Citizenship Education begin to appear.

This work enabled us to determine the elements belonging to the social and civic competence abovementioned. In the proposal offered, the social and civic competence is understood as the group of knowledge, skills, attitudes, values and behaviours that make individuals become an active part of society, be aware of their rights and duties exercising and defending them, interact with the rest, be able to maintain a peaceful coexistence without prejudices, create common projects, solve conflicts without violence, maintain a critical way of thinking and be engaged to the community. There are subsequently 89 elements integrating this competence, and divided in the five dimensions before mentioned: knowledge, skills, attitudes, values and desired behaviours. However, we realized that not all the dimensions have the same importance within the competence, being values the pillars of the structure. We are confronting thus a competence with many qualitative elements connected to assimilative and thinking processes allowing individuals to build an image of reality, as well as determining their interests and motivations. Skills play also an important role, as, in order to be socially competent, it is important to develop aptitudes allowing individuals to be autonomous and free in the social context, as well as to be able to use their knowledge in order to exercise their obligations as active citizens. The rest of the dimensions are essential for the development of the competence, although they seem to be less meaningful than the previous ones.

Like with dimensions, some of the 89 elements of the social and civic competence are considered more important while others are less relevant. Elements like “respect”, “responsibility”, “communication skills”, “living and working in a multicultural environment”, “empathy”, “knowledge about multiculturalism and social relations”, or “conflict resolution through dialogue” are considered key elements of this competence.

Moreover, we discovered a group of didactic strategies encouraging the development of most of the elements of the social and civic competence, whose main features are the active role of the student in the learning process as well as the role of the teacher as mediator in situations and spaces where the development of the student is possible in different domains. Among these strategies, we can underline the dialogue in the class, where teachers and students share information and opinions in a free and spontaneous way;

the link between what is studied and students' reality, group work, participation in class, reunions, debates and games.

On the other hand, we confirmed how relationships between the different members of the educational community, defined by smooth communication and cordiality, foster the development of the social and civic competence, as well as cooperation, group work, engagement with the educational plan of the center and the identification with values and rules. All these aspects make possible the establishment of affective bonds between the members of the center, making them feel as active and productive part on the achievement of common goals, where socialization is placed in an important position. Consequently, together with the relational processes, we find organizational processes fostering participation among all members of the educational community in the center's life as well as making students develop the social and civic competence in the center, which is considered a micro society where it is important to use abilities, attitudes, knowledge, values and behaviours typical from an active student, responsible, and engaged with social progress and wealth. Therefore, the establishment of mechanisms to regulate co-habitation based on common decisions, reflection, dialogue and responsibility towards actions, as well as on the adoption of responsibilities as representatives of a class or group are considered as organizational aspects linked to the development of the social and civic competence. It makes possible to understand that the educational center must be a shared space where students learn how to use mechanisms regulating the current society, which enable them to cooperate with the development of society in the future with conviction and in an autonomous way. They will always look for the common good and be aware of the important role of education.

Case study helped us to discover a reality where internal coherence is important for the social and civic competence. It has been possible then to identify the respect for differences and responsibility as central aspects. Around them, a high amount of elements from the social and civic competence are developed. The elements of the environment and the multiculturalism of students give the values abovementioned more importance, as the main objective is to grant coexistence as well as the education of responsible and active citizens. As a consequence, it has been proved that communicative skills – speaking and listening – are especially taken into account, because they make easier the establishment of cooperative relations, which enable the members of the center to live together and to work in a multicultural environment. Consequently, dialogue appears as the best approach to solve conflicts, being the only method that helps us to express our thoughts and feelings at the same time that we get close to the others, identify ourselves with them, and look together for the best solution assuming our responsibility. Therefore, the most highlighted types of knowledge are those related to multiculturalism, relationships, and to the individual as an active, participative and responsible citizen. Together with this series of values, skills, attitudes, behaviours and knowledge, it is

important to take into account the didactic aspects typical from this center related to the development of the social and civic competence. This reminds us that dialogue is the main strategy used by teachers. It is an open and flexible dialogue that gives all the students the opportunity to participate in the class. To sum up, it is a kind of dialogue closely related to communicative skills, empathy and cooperative relationships; a dialogue helping students to solve conflicts, to understand each other and to show interest for different cultures, at the same time that fosters responsibility and respect. Dialogue can thus be considered as a useful instrument to develop the skills, attitudes, behaviours and knowledge essential for the social competence.

Together with dialogue, another frequently used strategy is the one allowing students to link what they were studying with reality. It is related to dialogue because the link created with reality was possible thanks to it. Getting closer to reality is not only a way of understanding knowledge, but also an efficient manner to make students understand the world and be able to adapt to it. Those who know how society works have more possibilities to integrate and become active part of it. For this reason, dialogue makes possible the education of responsible citizens knowing their rights and duties, dealing successfully with conflicts, and seeing the others as valuable persons, as well as like partners in the transformation of everything not positive for intercultural coexistence.

It is also worth mentioning two other didactic aspects similar to the previous ones. Group work, which is closely related to dialogue, fosters cooperative relations, responsibility, different roles and empathy, as well as initiative and respect for the others. It implies assuming common rules in order to achieve a fixed objective, and it requires effort, as well as to be able to assume responsibility and to help those who have less privileges. In a context like the one of this educational center, group work means learning how to live and work in a multicultural environment, respecting always differences and refusing racist and violent behaviours.

The second didactic aspect is student's participation in class. It implies responsibility and action and constitutes then one of the main pillars of citizenship education. In the educational center studied, students participate in an active way in their own learning process by giving information, asking doubts, taking decisions, etc. Participation facilitates the acquisition of typical skills and attitudes from the social and civic competence, which help them to coexist and to build a common reality with the rest of their classmates and teachers.

Didactic approaches mentioned and the importance given to some elements of the social and civic competence have their origins in the organization and development of the center. According to Marco (2002:22-23) "in the educational center, educate in citizenship values requires an organization that makes possible learning about democratic life and that encourages values such as autonomy, responsibility, participation, dialogue,

looking for the common good, etc. A working method where interactions and conflicts are regulated by commonly accepted and shared norms and where principles and values do not create contradictions with practices and behaviours of the different members: teachers, members of the center who are not instructors, students, families, and associations linked to the school". This organizational approaches proposed by Marco (2000) are adopted in the center. It is important to remember that regarding organizational and relational processes, relationships established between the different members of the educational community constitute one of the essential aspects. These relationships are characterized by smooth and permanent communication, by cordiality as well as by taking decisions in common. As corroborated, relationships in the center between teachers and students are friendly and mainly communicative, which is essential for the development of communicative skills and for the didactic methodology. It shows us that there is a coherent approach useful for the establishment of common links for the three meta-categories analyzed in our research.

Apart from the characteristics of relationships in the center, originated by the establishment of coexistence rules created and shared by all members, the organization of peaceful co-habitation in the center is also related to the most highlighted elements of the competence as well as to the didactic methodology. Moreover, when working with rules of coexistence, students participate in an active way; they assume the consequences of their acts while defending their fulfillment. Students from this center know about the importance of establishing rules and following them in order to assure a peaceful coexistence. They are aware of it because they constitute an active part in the elaboration and implementation of these rules.

Regarding coexistence, another characteristic of this center is the way of solving conflicts and approaching punishment. Firstly, punishment is understood from an educative point of view, which means that, when it is necessary to punish, teachers do it by giving an explanation to the student. Consequently, the student understands why is he/she punished, he/she learns what should be the correct behaviour to face similar situations, and the punishment is always chosen according to the age of the student as well as to the degree of non-fulfillment of the rule. This helps students to assume their responsibility and to learn from the consequences of their behaviours. All this is done thanks to dialogue and active listening, avoiding to create fear, to impose unreasonable punishments or to use expulsion as a way of assuring peaceful coexistence in the center or in the class when the student is gone. Secondly, conflict resolution is carried out in class by using the dialogue or the reunion. Students must be able to express themselves, to think over the problem, and to reach an agreement in order to solve the conflicts that they are facing. Teachers encourage students to participate in conflict resolution, to intervene supporting opinions and feelings, at the same time that they listen and take the others into account.

Moreover, apart from the aspects related to co-habitation, which respond to the internal coherence mentioned before, there is another group of organizational and relational factors featured by its connection with the same approaches. It can be mentioned then cooperation and group work, the engagement of teachers and other members of the center with its educational plan and the identification with its values and rules. Undoubtedly, the type of relationships existing in the center makes possible group work for all educational agents involved, because cooperation means engagement, identification, and shared responsibility. All these elements are present among teachers of the center and the rest of educational agents intervening. When teachers feel as part of the center, when they see that their opinions are taken into account, when they feel themselves valued, and share with the rest the same educational values, it is easy to work in a cooperative way, and it is the case of this center. The principal of the school is the main motivation for teachers' daily work and their attitudes. From our point of view and according to the results obtained, the principal is the real engine of the center; he makes possible that everybody belong to the dynamic of the center, which is successful in educating citizens. The principal's motivation, his/her way of being and of understanding education, as well as his/her concept of the educational center as a space for developing skills, attitudes and behaviours enabling students to become real citizens, respectful with differences, responsible, able to face changes, and engaged with democratic values, help the center to become the ideal environment for citizenship education.

In chart n° 72b the organizational structure of this center according to the civic and social competence is shown. We try to emphasize the connections between the elements represented. Therefore, we can see three areas in the chart, corresponding to the three meta-categories established:

- The lower part, where we can see the main organizational and relational processes appearing in the educational center studied.
- The upper central part, where we can see the main elements of the social and civic competence.
- The upper side parts, where we find the most typical didactic aspects of this center.

Placing the organizational and relational processes in the lower part means that they are the basis of what we find in the upper part. In the center of this area we find relationships between members of the educational community and in the middle of all them it appears the principal, which plays an important role in the organization and management of the center, as well as in the way that main relationships and actions are developed. This is the reason why the principal is situated in the center. Around relationships we find four determining characteristics.

In the lower side parts we can see some of the most highlighted organizational aspects connected to the existing relationships in the center.

In the upper central part, the two main values of the social and civic competence appear inside a red ellipse. Around them, there are bidirectional arrows pointing at skills, knowledge, attitudes and main behaviours in the center, which are directly related to the central values.

With the shape of an 8-pointed star, the most relevant didactic aspects appear, situated at both sides of the competence's elements.

In addition to it, there are bidirectional arrows connecting three areas that define each other. These arrows are always double and with different colors, because every color corresponds to one zone. Although the arrows are bidirectional, we have tried to emphasize the connection between zones by placing arrows with the same color as the two related areas.

This chart is indeed the answer to the questions originating our study, because the elements of the social and civic competence, the didactic aspects and the organizational processes are connected to each other in order to create an educational proposal fostering the education of citizens able to deal with the current society.

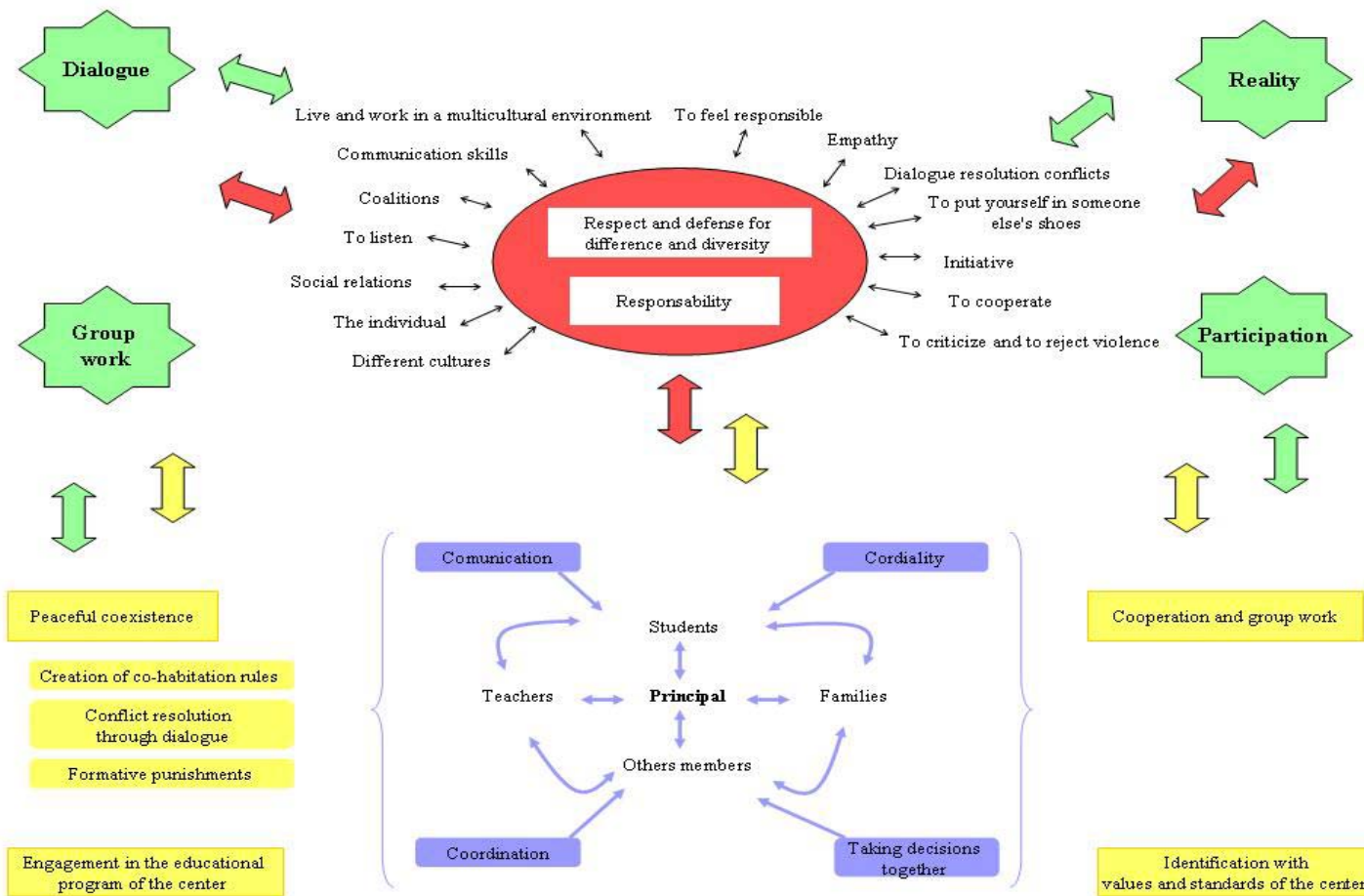


Chart n° 72b. Social and civic competence in the school

As a consequence and regarding the objectives fixed, the development of this research has given us the opportunity to:

- Offer a definition of the social and civic competence, composed by 89 elements divided in five dimensions: knowledge, skills, attitudes, values and desired behaviours. At the same time, we have seen that not all the dimensions have the same importance within the competence. Values seem to be the central aspect, and the rest make sense once they are placed around it. The most highlighted dimension after values is the dimension of skills. We have also proved that there are elements more important than others: values such as self-respect, and respect for the others, responsibility, tolerance and solidarity; skills such as being able to give arguments, to debate, to listen, to solve conflicts in a pacific way, to live and work in a multicultural environment and to cooperate and interact with the rest are essential elements of the social and civic competence.

- Identify a group of didactic strategies fostering the development of the social and civic competence. The most important are: dialogue, connection between theory and reality of the student, group work, class participation, debates and games.

- Discover organizational and relational aspects boosting the education of active citizens in the educational center such as: cooperation and group work in the educational community, engagement, identification with the group of values and rules of the educational center, active participation of all members of the center for co-habitation, always encouraging peaceful conflict resolution, the creation of common rules and the existence of relationships based on cordiality, smooth communication, and coordination.

All these aspects make possible the good development of the social and civic competence with an organizational model in the center. This model is based on communication in order to take decisions, consensus towards activities, teachers' engagement with the definition and accomplishment of the educational goals, coordination and flexibility in the distribution of spaces and times, as well as an approach to the social and familiar reality. To sum up, an organizational model based on democratic values transforming all members of the educational community in active and essential actors for the management of the center. Hand in hand with this organizational structure, didactic strategies where the student is the main character of the learning process, connects theory with reality understanding his/her role, works in group, and uses the dialogue as main tool to solve conflicts, are the basis for citizens education.

The educational center is the ideal environment for citizenship education when it is understood as a place where to share, to communicate, to learn, to play, to teach, to enjoy, to discover, to decide, to work hard, to participate and to build a network of positive relationships helping all members to give the best of themselves and to receive the best of the rest for the achievement of new goals and for moving forward as a more fair society.

CAPÍTULO 9

IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Este capítulo recoge las implicaciones que se derivan de nuestro estudio, implicaciones frente a las que mostramos nuestro compromiso, ya que creemos que pueden contribuir a la mejor de la práctica educativa. Al mismo tiempo, describimos en él las limitaciones que hemos ido encontrando durante el transcurso de la investigación.

9.1 IMPLICACIONES

El desarrollo de nuestro estudio nos lleva a plantear una serie de propuestas, que podemos considerar como implicaciones fruto de la reflexión y el análisis y que podemos organizar en torno cuatro grandes bloques:

1. Políticas educativas:

Consideramos necesario permanecer en la línea de las políticas educativas europeas que apuestan por la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD), como motor para el desarrollo y el progreso social. Por lo que creemos que deberían potenciarse el desarrollo de programas conjuntos que, implicando a todos los estados miembros, permitieran compartir experiencias y recursos. Al mismo tiempo, las políticas educativas europeas deben seguir apoyando el aprendizaje a lo largo de la vida y continuar proponiendo actuaciones y líneas de trabajo que lo vinculen con la Educación para la Ciudadanía.

En lo que respecta a las políticas educativas de nuestro país, pensamos que es esencial seguir avanzando en el apoyo a la educación para la ciudadanía en su sentido más amplio, superando la disputa partidista que impide comprender y creer en su verdadero sentido y aunando fuerzas para poner en marcha nuevos programas y proyectos.

Nuestra comunidad autónoma debe seguir trabajando en pro de la formación ciudadana, por lo que las políticas educativas andaluzas deben favorecer la creación de espacios donde compartir y dar a conocer experiencias realizadas en este ámbito educativo.

2. Formación y sensibilización:

La formación del profesorado en materia tanto de educación para la ciudadanía, como de competencias básicas, es uno de los grandes retos actuales. Es por ello que consideramos fundamental promover mecanismos y estrategias que atraigan al profesorado en activo y les brinde la oportunidad de aprender a enseñar desde el enfoque de las competencias y la educación para la ciudadanía. Además, demandamos una formación inicial del profesorado que les permita entender el centro educativo como un lugar de ciudadanía donde poner en práctica estrategias didácticas y organizativas de carácter participativo y activo.

Por lo tanto, creemos que es necesario concienciar a los agentes educativos de su papel socializador, ofreciéndoles materiales y recursos para trabajar en grupos cooperativos y haciéndoles reflexionar sobre su influencia en la socialización de los más jóvenes, así como sensibilizar a todos los agentes sociales del importante papel que juegan en la educación de los futuros ciudadanos, aspecto que podría lograrse a través de su participación en la vida diaria de los centros educativos.

3. Acciones de carácter organizativo y didáctico:

Apostar por la educación para la ciudadanía como eje esencial en las finalidades educativas de los centros, enfatizando el papel de la escuela como comunidad y como espacio en el que experimentar, y adquirir valores propios de ciudadanos activos, responsables y comprometidos con el progreso social, es una de las implicaciones esenciales derivadas de nuestro estudio. Los centros educativos deben hacer realidad aquello que plasman en su proyecto de centro y aprender que la comunicación y las relaciones positivas son la base para la convivencia y la toma de decisiones. Solo si los centros se articulan y funcionan como auténticas comunidades, serán capaces de formar ciudadanos/as responsables y preparados para hacer frente a la vida en sociedad. Todas estas consideraciones de carácter organizativo deben ir unidas a estrategias didácticas, que como las que hemos identificado en nuestro estudio hagan del alumno/a un sujeto activo y responsable de su aprendizaje. Por ello, creemos que es conveniente difundir experiencias favorables desarrolladas por los centros a través de la creación de un espacio común en el que compartir prácticas, y analizar resultados.

4. Proceso de investigación

El desarrollo de la investigación, nos ha permitido conocer ciertos aspectos que consideramos deberíamos tener en cuenta de cara a futuros estudios:

- En el estudio de caso el empleo de diversos instrumentos para la recogida de información, resulta muy positivo dada la complementariedad de los mismos. Así la combinación del diario de campo con la lectura y análisis de los documentos del centro y las entrevistas permite construir una imagen detallada del objeto de estudio, ya que la información obtenida de cada uno de ellos se centra en distintos aspectos. Así por ejemplo, el diario de campo es un instrumento de gran riqueza para recoger impresiones y hechos. En él hemos podido reflejar fielmente comportamientos de los alumnos/as, de los profesores/as y de cualquier otro agente educativo. El diario permite dejar constancia de los acontecimientos vividos en el propio centro, de aquello que resulta sorprendente en un momento determinado, siendo de gran ayuda para identificar el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como las estrategias didácticas que se emplean en el aula día tras día. Los documentos del centro por su parte ofrecen la oportunidad de acercarse a los aspectos de carácter más formal, para obtener una primera imagen del centro educativo y de su gestión, siendo menor su aportación en relación con las estrategias didácticas y el entramado de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, las entrevistas muestran la realidad vivida por diferentes personas, su visión del centro, su forma de trabajo,

sus experiencias y sus creencias. Por todo ello, creemos que para futuras investigaciones podríamos emplear estos mismos instrumentos, conociendo ya el ámbito en el que cada uno de ellos puede ser de mayor utilidad y acudiendo siempre a la complementariedad.

- Creemos que puede ser de gran interés realizar tras el estudio de caso y el análisis de los resultados un grupo de discusión con el profesorado y el resto de los agentes educativos implicados, para contrastar opiniones y obtener más información.

Además de todo ello, pensamos que sería muy productivo realizar otros estudios de casos que contribuyeran a determinar más estrategias didácticas y aspectos organizativos que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica. Al mismo tiempo, creemos que realizar estudios delphi en distintos países europeos, en los que someter a valoración los elementos de la competencia social y cívica que hemos determinado en este estudio, sería muy enriquecedor.

Por lo tanto, dejamos constancia de nuestro compromiso con todas y cada una de las implicaciones descritas, apostando por continuar profundizando en este ámbito de estudio, ya que sin lugar a dudas, este ha sido un estudio enriquecedor en el ámbito académico, profesional y personal, que nos ha permitido comprender el importante papel que tiene la educación y las escuelas en la formación de ciudadanos activos, capaces de pensar por sí mismos, respetuosos con los demás, preocupados por el bienestar social y dispuestos a aprender a lo largo de su vida.

9.2. LIMITACIONES

Como en todo estudio de estas características hemos encontrado una serie de limitaciones que enumeramos a continuación:

- El ritmo del estudio y el tiempo en el que transcurre depende en gran medida de la disponibilidad de las personas a las que solicitamos colaboración. Así por ejemplo el delphi se vio prolongado en el tiempo en espera de obtener el mayor número de respuestas posibles por parte de los expertos.
- El estudio de caso implica la aceptación por parte del centro objeto de estudio y la continua visita al mismo para recabar la información, por lo que hemos tenido que adaptarnos en todo momento al ritmo de vida del centro y respetar sus tiempos y sus actividades para no convertirnos en un obstáculo para ellos. Esto hace que en algunas ocasiones la planificación de las visitas se vieran alteradas, recogiéramos información sobre una actividad o documento nuevo que llegara al centro sobre el que no teníamos conocimiento previo, etc. En definitiva, hemos tenido que aprender a vivir con y como lo hace el centro, rompiendo las estructuras y los tiempos que pudiéramos tener determinados de antemano.
- La falta de un acuerdo unánime sobre el conjunto de elementos que constituyen la competencia social y cívica, nos ha llevado a continuas y repetidas revisiones de literatura en las que un mismo autor proponía en ocasiones una variedad de elementos según la perspectiva desde la que analizara la competencia.
- La dificultad encontrada para identificar en la práctica diaria un modelo definido desde una concepción teórica de la materia objeto de estudio.
- La información recogida en el centro ha sido tanta que el proceso de análisis de la información se hizo complejo y necesitó en gran cantidad de tiempo y dedicación.



- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill: Madrid.
- ALFIN. (2006). Bibliotecas por el Aprendizaje Permanente: Declaración de Toledo sobre alfabetización informacional. *TK*, 18, 82-83. Recuperado el 23 de agosto de 2007 de la base de datos Dialnet.
- Alles, M. A. (2009). *Diccionario de competencias*. Buenos Aires (Argentina): Granica.
- Altarejos, F. (2006). Ciudadanía democrática e identidad europea: un escollo para la educación. En Naval, C. y Herrero, M. (Eds.). *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp.61-77). Madrid: Ediciones Encuentro.
- Amezcuca, M. (2000). El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante. *Index Enferm* (Gran); 30, 30-35.
- Aprendizaje permanente en red. (2004). Gobierno del Principado de Asturias. Recuperado el 23 de agosto de 2007 de:
<http://cepas.fundacionctic.org:8080/entero.php?contenidos=entrada>
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Benito, J. (2006). Educación y Ciudadanía. *Eikasía. Revista de Filosofía*, II, 6. Recuperado el 04 de mayo de 2009 de:
<http://www.revistadefilosofia.org>
- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Rialp: Madrid.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bermejo, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales-desarrollo profesional. *Educación*, 38, 15-32.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas: la entrevista (I). *Nure Investigación*, 33. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de: <http://www.nureinvestigacion.es/>
- Bogdan, R y Biklen, S. (1982). *Investigación cualitativa para educación. Una introducción a teorías y métodos*. Boston: Allyn Bacon.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales. Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado del 14 de marzo de 2009 de: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado el 20 de febrero de 2011 de: http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (comp.) *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico* (pp.1-13). Málaga: Aljibe.

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabero, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas. En Vera, M.I. y Pérez Pérez, D. (Coord.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado el 23 de octubre de 2007 de la base de datos Dialnet.
- Calvo de Mora, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*. Propuestas de análisis y análisis de propuestas. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Calvo de Mora, J.; Domene, S.; Gervilla, M.; Morales J. A. y Puig, M. (2011). Identidad y conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía. (En prensa).
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación*. Barcelona: Península.
- Canto-Sperber, M. y Du-Puy, J. P. (2004). Competencias para una buena vida y una buena sociedad. En Rychen, D. y Salganik, L.H. (Comp.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.128-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chapinal, A. (2001). Concepto de bienestar social. *Diccionario de Economía, Administración, Finanzas y Marketing*. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de: <http://www.eco-finanzas.com/diccionario>
- Cifuentes, L. M. (2008). Monográfico Ciudadanía y Convivencia en *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 9. Recuperado el 15 de mayo de 2010 de: <http://adide.org/revista/>
- COM (1999). Informe sobre la aplicación, los resultados y la evaluación global del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

COM (2001a). Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

COM (2001b). Consejo de Educación basado en la propuesta de la Comisión (COM (2001) 501 final). Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

COM (2005). Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el programa «Ciudadanos con Europa» para el periodo 2007- 2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa. Bruselas, 6.4.2005. COM (2005) 116 final. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico*. Barcelona: Paidós.

Conf. Episcopal. (2007). Conferencia Episcopal Española. Nueva declaración sobre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus desarrollos: profesores de Religión y Ciudadanía. Recuperado el 14 de noviembre de 2007 de:
<http://www.conferenciaepiscopal.es/DOCUMENTOS/Conferencia/LOE2007b.html>

Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (2002). *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Recuperado el 14 de marzo de 2007 de:
www.juntadeandalucia.es/averroes/formacion_profesorado/2_plan.pdf

Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (2005). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Recuperado el 14 de marzo de 2007 de:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/igualdad.php3>

Consejo de Europa. (1999). Declaration and Programme on Education for Democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizenship. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de:
<http://www.coe.int/>

- Consejo de Europa. (2000). Resolution on Results and conclusions of the completed projects in the 1997-2000 medium-term programme adopted at the 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe, Cracow, Poland, 15-17 October 2000. DGIV/EDU/CIT. (2000) 40. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>
- Consejo de Europa. (2003). “*Estudio europeo sobre la participación de los alumnos en las escuelas*”. Dürr, K. (2003) The All-European Study on Pupils’ Participation in Schools. Document DGV/EDU/CIT (2003) 23 REV. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>
- Consejo de Europa. (2004). Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación 2005. *Aprender y Vivir la Democracia*. Documento de Orientación. DGIV/EDU/CAHCIT (2004) 13 rev 4. Comité ad hoc de Expertos para el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (CAHCIT). Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>
- Consejo de Europa. (2005). From Policy to Practice. Synthesis report on the 2nd phase of the Education for Democratic Citizenship (EDC) Project 2001-2004. DGIV/EDU/CIT (2005) 24 rev3. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>
- Consejo de Europa. (2006a). 2005 European Year of Citizenship through Education. Draft Evaluation Report. Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT). DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13. Strasbourg, 22 June 2006. Disponible Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>
- Consejo de Europa. (2006b). Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of Activities (2006-2009) “Learning and living democracy for all”. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>
- Consejo Escolar de Andalucía (2002). *La Gestión Democrática en los Centros Educativos. Guía para la Participación en los Consejos Escolares*. Recuperado el 18 de julio de 2007 de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea

Consejo Escolar de Andalucía. (2006a). *Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos*. Recuperado el 18 de julio de 2007 de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/convive.htm

Consejo Escolar de Andalucía. (2006b). *Encuesta sobre la Convivencia en los Centros Educativos*. Recuperado el 18 de julio de 2007 de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/convive.htm

Consejo Europeo (2000a). Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Consejo Europeo (2000b). Consejo Europeo de Santa Maria da Freira celebrado los días 19 y 20 de junio de 2000. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado el 12 de abril de 2009 de la base de datos Eurlex.

Consejo Europeo (2001). Consejo Europeo de Estocolmo celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Consejo Europeo (2002). Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. Recuperado el 10 de abril de 2009 de la base de datos Eurlex.

CRADALL. (2007). Centro for Research and Development in Adult and Lifelong Learning. Recuperado el 18 de agosto de 2007 de: <http://www.gla.ac.uk/centres/cradall/index.shtml>

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.

De la Torre, S. (2004). Término Competencia. En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Direct). *Diccionario enciclopédico de didáctica* (p.175). Archidona (Málaga): Aljibe.

Decisión del Consejo de Europa. (1996). Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes”. Recuperado el 12 de abril de 2009 de la base de datos Eurlex.

Decreto 194/1997. Decreto 194/1997 de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 92, 9504-9516.

Decreto 230/2007. Decreto 230/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 9-15

Decreto 231/2007. Decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 15-25.

Decreto para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (2007). Decreto 19/2007 de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 25, 10-23.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Diario Oficial de la U.E. (1992). Diario Oficial de la Unión Europea nº C 191 de 29 de julio de 1992. Tratado de la Unión Europea. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Diario Oficial U.E. (2004). Diario Oficial de la Unión Europea. Programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa. Decisión del Consejo de 26 de enero de 2004. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Diario Oficial de la U. E (2006a). Diario Oficial de la Unión Europea 24.11.2006: L327. Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Diario Oficial de la U.E (2006b). Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Recuperado el 10 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01). Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Diccionario Clave. Diccionario de uso del español actual (2006). Madrid: S.M.

Diccionario de Sinónimos y Antónimos. (2008). Madrid: Espasa-Calpe

Diccionario de uso del español María Moliner (2007). Madrid: Gredos.

Domene, S., Granado, C. y Puig, M. (2006). La escuela como motor de cambio social: el papel de los directivos. Ponencia presentada en el *IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Oviedo, España.

Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Recuperado el 20 de mayo de 2007 de: <http://www.campus-oie.org/revista>

E.A.R.L.A.L.L. (2001). European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning. Recuperado el 18 de agosto de 2007 de: <http://www.earlall.eu/page.asp?n=home>

Educación para la Ciudadanía en Escocia. (2007). Recuperado el 03 de agosto de 2007 de:
<http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/about/curriculum/index.asp>

Escámez, J, y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.

Eurydice (2000). Aprender a lo largo de la vida: la contribución de los sistemas educativos de los Estados Miembros de la Unión Europea. Recuperado el 08 de junio de 2007 de:
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

Eurydice (2001). Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa. Recuperado el 08 de junio de 2007 de:
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Recuperado el 08 de junio de 2007 de:
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

Eurydice (2007a). La educación no profesional de adultos en Europa. Resumen de la información nacional de la Eurybase. Recuperado el 08 de junio de 2007 de:
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

Eurydice (2007b). Las estructuras de educación, formación profesional y sistemas de educación para adultos en Europa. Recuperado el 08 de junio de 2007 de: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

Ferrández, A. (1996). La Formación Ocupacional en el Marco de la Formación Continua de Adultos. En Bermejo, B., Domínguez, G. y Morales, J.A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato* (pp.3-49). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

García Llamas, J. L. (Coord.) (2008). *Investigación. Métodos y Recursos* (ADDENDA). Documento policopiado del Master Formación en Docencia Universitaria e Investigación para la Educación Superior. UNED.

Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Martínez Bonafé, J. (Coord.) *Ciudadanía, poder y educación* (pp.11-34). Barcelona: Graó.

Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Recuperado el 23 de mayo de 2011 de: <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>

Gran diccionario de la lengua española. (2005). Barcelona: Larousse.

Greco, O. (2007). *Diccionario de sociología*. Buenos Aires: Valletta Ediciones.

Haste, H. (2004). La ambigüedad, la autonomía y la actuación: retos psicológicos para la nueva competencia. En Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Comp.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.170-215). México: Fondo de Cultura Económica.

Hiru. Portal sobre el Aprendizaje Permanente (2003). Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Recuperado el 18 de julio de 2007 de: <http://www.hiru.com/>

Hook C, (1985), *Studying Classrooms*. Geelong (Victoria): Deakin University Press.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.

In-formaTzen. (2006). Departamento de Educación, Universidades e Investigación y del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad del Gobierno Vasco. Recuperado el 18 de julio de 2007 de: <http://www.in-formatzen.com/proyecto.php>

Informe Consejo Educación (2001). Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial]. Recuperado el 12 de marzo de 2007 de:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm

Informe grupo competencias clave (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Grupo de Trabajo B “Competencias claves”. Recuperado el 12 de abril de 2011 de la base de datos Eurlex.

Intermón Oxfam (2006). *Educación para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006/07: Pobreza cero*. Recuperado el 18 de noviembre de 2007 de:
http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8251/Manual%20ciudadania_0607_CAST_ok.pdf

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado el 10 de marzo de 2011 de:
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.pdf>

Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. Trabajo presentado en la 8ª jornada y taller: El Desvalimiento en la clínica. En IAEPICIS - Institutos de Altos Estudios en Psicología y Ciencias Sociales. Buenos Aires. Argentina. Recuperado el 01 de enero de 2010 de: <http://www.uces.edu.ar/institutos/iaepicis/>

Kennedy, J. K. (2008). Comparing Hong Kong and European Union Students’ Conceptions of Citizenship Responsibilities: What can we learn about “good citizens”? En Calvo de Mora, J. (Ed.) *Sharing responsibilities and networking through school process* (pp.57-81). Granada: Universidad de Granada.

Kennedy, J. K. & Chow, JFK (2008). *A Comparison of Hong Kong and European Union Students Conceptions of the Good Citizen*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.

Kennedy, J. K.; Lee, W.O. & Grossman, D. L. (2010). *Citizenship pedagogies in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Springer.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

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.

Levy, F. y Murnane, R. J. (2004). Competencias clave fundamentales para el éxito económico. En Rychen, D. y Salganik, L.H. (Comp.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.262-301). México: Fondo de Cultura Económica.

Ley de fomento de la educación y la cultura de paz. (2005). Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, 287, 39418-39419.

Listone, H. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method. Techniques and applications*. London: Addison-Wesley.

L.O.C.E. (2002). La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188-45220.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.

L.O.G.S.E. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.

- L.O.P.E.G. (1995). Ley Orgánica de 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, 33651-33665.
- López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- López Górriz, I. (2003). *Metodología de Investigación Educativa: Algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa*. Documento policopiado.
- López Górriz, I. (2005). La autobiografía: una metodología de investigación desarrollada en el aula universitaria. *Actas XII Congreso Nac. Modelos de Investigación Educativa*. Universidad de la Laguna. Serv. Public. Univ. La Laguna.
- López Lorca, H. (2004). Padres y alumnos ante el valor de la responsabilidad. *Educatio Siglo XXI*, 22, 187-205.
- Luna, P., Infante, A. y Martínez, F. J. (2005). Los delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistema de información y tecnologías de la información [Versión electrónica]. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 26, 89-112. Recuperado el 11 de junio de 2011 de: <http://intra.sav.us.es:8080/pixelbit/>
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 5. Recuperado el 15 de marzo de 2007 de: <http://www.rinace.net/reice.htm>
- Marchena, C. (2008). *Cómo trabajar las competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- 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. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marquez, J. y Diaz, J. (2005). Formación del recurso humano por competencias [Versión electrónica] *SAPIENS*, 6(1), 85-106. Recuperado el 08 de julio de 2011 de:
http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100006&lng=es&nrm=iso
- Martínez Martín, M. (2001). *Educación y Ciudadanía Activa*. Recuperado el 15 de enero de 2007 de: <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>
- Martínez Vega, J.M. (2007). Resistir la EpC por la libertad [Versión electrónica]. *CONCAPA informa*, 27, 29-30. Recuperado el 04 de noviembre de 2007 de:
<http://www.concapa.org/modules.php?name=Publicaciones&pa=detalle&mid=00039>
- Mayoral, V. (2005). Educación para la ciudadanía [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 41. Recuperado el 20 de mayo de 2007 de: http://www.rieoei.org/boletin41_3.htm
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 211-233.
- McKernan J. (2001). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Medina, A. y Villar, L. M. (Coords) (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Memorandum (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. SEC (2000) 1832 de 30.10.2000. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Monereo, C y Pozo, J. I. (Coord.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, 370.

- Montero, A. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. Sevilla: Guadalturnia Ediciones.
- Morales, J. A. (2006). Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía. *Educación*, 38, 33-62.
- Moreno Olmedilla, J. M. y Luengo Horcajo, 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.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 5-24.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Recuperado el 15 de noviembre de 2007 de: <http://antalya.uab.es/jmunoz/cuali/Atlas5.pdf>
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Negro, D. (2006). Ciudadanía y Educación. En Naval, C. y Herrero, M. (Eds.) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp.49-60). Madrid: Ediciones Encuentro.
- Nelson, J. y Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes. Final Report*. Recuperado el 20 de agosto de 2007 de: www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf
- Ninyoles, R. L. (1991). *Gran Enciclopedia Rialp: Humanidades y Ciencia*. Recuperado el 15 de marzo de 2010 de: <http://www.canalsocial.net/ger/busquedaav.asp>

OCDE (2005). La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo. Recuperado el 12 de enero de 2010 de:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.html>

O'Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Recuperado el 03 de febrero de 2007 de:
<http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html>

OIT. (2000). La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Informe para el debate de la Reunión tripartita sobre educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado el 15 de agosto de 2007 de:
<http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmepr1.htm#textlinks>

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 171, 4-23.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 171, 23-65.

Orden Escuela Espacio de Paz (2003). Orden de 30 de enero de 2003, por la que se convocan ayudas para centros sostenidos con fondos públicos y se promueve el reconocimiento de Proyectos Escuela: espacio de paz en los centros docentes de Andalucía, con excepción de los universitarios, de acuerdo con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, para su aplicación durante los cursos escolares 2002/2003 y 2003/2004. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 41, 4431-4447.

Orden proyectos de innovación. (2005). Orden de 8 de junio de 2005, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de innovación educativa en centros educativos públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios, y se efectúa su convocatoria para el año 2005. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 126, 7-24.

- Osses Busting, S., Sanchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. (2006). Investigación Cualitativa en Educación: Hacia la Generación de Teoría a través del proceso analítico [Versión electrónica]. *Estudios pedagógicos*, 1, 32, 119-133. Recuperada el 01 de marzo de 2007 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052006000100007&lng=es&nrm=iso>
- Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.
- Parrilla, A. (1990). *La integración escolar como experiencia institucional: estudio cualitativo del programa de integración del C.E.P. Reina Sofía de Morón de la Frontera*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Recuperado el 14 de marzo de 2010 de: <http://www.ceyjcantabria.com>
- Pérez Luño, A. E. (2002) Ciudadanía y Definiciones. *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, 177-221.
- Pérez Serrano, G. (2000). Nueva ciudadanía para el tercer milenio. *Revista de educación*, 325, 341-364.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso. En Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Comp.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.216-261). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrone, G. y Propper, F. V. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Plan Andaluz (2002). Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. BOJA 117, 19337-19334.

PLOTEUS. (2002). Portal on Learning Opportunities throughout the European Space. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. Recuperado el 15 de diciembre de 2007 de: <http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>

Portal Educación Permanente. (2007). Portal de Educación Permanente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado el 15 de octubre de 2007 de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente/

Portal de Convivencia (2007). Portal de Convivencia de la Junta de Andalucía. Recuperado el 15 de septiembre de 2007 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/index.jsp?seccion=portada>

Portal de la Ciudadanía a través de la Educación en Andalucía (2005). Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/europa>

Portal de la educación cívico-tributaria. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.aeat.es/educacioncivicotributaria/>

Prieto, J.M. (2003). Prólogo Competere. En Levi-Leboyer, C. *La gestión de las competencias* (pp.7-24). Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Proyecto Tuning (2004). Recuperado el 03 de marzo de 2011 de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Puig, M. y Morales, J. A. (2010). Los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la educación para la ciudadanía. *Revista Infancias Imágenes*, 9(1), 29-39.

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

R.A.E. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado el 15 de septiembre de 2008 de: <http://www.rae.es/>

- Real Decreto 1513/2006. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, 43053- 43102.
- Real Decreto 1631/2006. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, 677- 773.
- Recomendación (2002). Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros. Recuperado el 10 de abril de 2007 de:
www.educacionciudadania.mec.es/pdf/Recomendaciones.pdf
- Ríos, M. F. (2004). La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, 7, 237-248.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romeo, M y Yepe, M. (2005). Estudio comparativo de competencias: Psicología del trabajo en el ámbito de las Relaciones Laborales. En Romay, J. y García, R. (Eds). *Psicología social y problemas sociales*, Vol. 4. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rouco, A. M. (2007). *La Educación para la Ciudadanía. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Recuperado el 15 de noviembre de 2007 de:
http://www.archimadrid.es/princi/menu/vozcar/framecar/conferencias/29052007.htm#_ftn4
- Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Comp.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar y escribir: La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- 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 el 15 de mayo de 2007 de la base de datos Dialnet.
- Santos Guerra, M. A. (1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Aten Primaria*, 24(7), 425-430.
- Schanb, H. y Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Stake, R. E. (1983). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (2007). Once notas (dispersas) sobre el futuro de la educación. En Merino, A. y Plana, J. (Coord.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp.15-30). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Tashakkori y Teddlie (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15. Recuperado el 01 de marzo de 2011 de: <http://www.rieoei.org/1089.htm>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 20 de junio de 2011 de:
<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA*. Amsterdam: IEA.
- Tuvilla, J. (2005). Cultura de paz, derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática. Recuperado el 15 de diciembre de 2007 de:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>
- 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.

- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor*, 152, 51-73.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Comps.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Web de la ECD del Consejo de Europa (2005). Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: www.coe.int/t/dg4/education/edc/
- Web del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación del Consejo de Europa. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/>
- Web del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación del Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de febrero de 2007 de: <http://www.educacionciudadania.mec.es/index.html>
- Web del Consejo de Europa. Recuperado el 15 de mayo de 2007 de: <http://www.coe.int/>.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: desing and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yuni, J. C. y Urbano, C. A. (2009). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Argentina: Brujas.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zapata, O. (2006). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.



ANEXO I

SISTEMA CATEGORIAL

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA					
Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Política y Justicia	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	CP1	Conocimiento sobre el conjunto de instituciones que organiza el Estado, con el objetivo de poner en contacto una determinada ideología, así como en relación al desarrollo del proceso de orientación política mediante el funcionamiento de los controles y las responsabilidades ejercidas por el conjunto de órganos constitucionales (Audigier, 2000; Greco, 2007).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Estado de derecho: poderes y su administración	CP2	Conocimiento de los poderes como instituciones que desempeñan de manera preferente las principales funciones políticas: poder ejecutivo integrado por el gobierno y la administración, poder legislativo (parlamento) y poder judicial (tribunales y jueces). Se presta especial atención al sistema jurídico positivo que tiende hacia el perfeccionamiento integral del hombre y hacia la paz, el orden y la justicia social, reconociendo y garantizando de un modo particular al individuo la plenitud de sus derechos fundamentales (estado de derecho) (Audigier, 2000; Escámez y Gil, 2002; Greco, 2007).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Elementos claves del sistema político: gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	CP3	Estudio de los elementos claves del sistema político, principalmente el gobierno parlamentario entendido como aquel en el que el poder ejecutivo es ejercido por un gabinete encabezado por un primer ministro elegido de entre sus miembros por el poder legislativo. Se enfatiza la importancia de ejercer el derecho al voto, como otro elemento más del sistema político, atendiendo al desarrollo del proceso tanto a nivel local como nacional y europeo (Hosking, 2008; Greco, 2007).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Política y Justicia	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	CP4	Conocimiento de las formas políticas a través de las cuales llega a ejercer el pueblo una influencia y control en la vida del gobierno. Identificación de las instituciones básicas de la democracia, comprendiendo su necesidad de interrelación dentro de un orden político democrático, de forma que la división de funciones impida la concentración de poder en una sola institución. Acercamiento a los tres principios básicos en que descansan las instituciones democráticas: a) la representación popular, b) la separación de poderes, y c) la legalidad y jerarquía de las normas (Ninyoles, 1991; Audigier, 2000; Hosking, 2008).	<i>“T: No, si más o menos, en las instituciones políticas, hablamos, a nivel de comprensión para que ellos lo entiendan de cómo se constituyen, por ejemplo, el Parlamento de Andalucía, o como se constituye el Gobierno Nacional, ellos, yo lo hago siempre a su nivel y empiezo en la elección de delegado, aprovecho la coyuntura, y o bien, el día de la elección de delegado hablo de esto, o el día que hay esto hago la elección de delegado” (P36: Entrevista nº 21. Tutor 4º C Programación).</i>
		Vida política	CP5	Acercamiento a los principales aspectos de la vida política, reconociendo los partidos políticos como organizaciones activas identificadas con una determinada ideología política, según la cual se proponen llegar al gobierno y ejercerlo; conocimiento de las características de un programa electoral y de los objetivos con los que se crean. Identificación de los procedimientos existentes para elegir al gobierno mediante el voto de los ciudadanos (Audigier, 2000; Greco, 2007).	<i>“T: Sí, si ha salido el tema, el Gobierno que trabaja en España, es un gobierno del Partido socialista, pero que no trabaja solo, sino que tiene en cuenta las ideas de otros partidos políticos y que a unos les gustan más, a otros les gusta menos y tratan de ponerse de acuerdo. Son como unos señores y unas señoras que trabajan para que un país funcione, igual que hace el presidente de tu bloque de piso, ni más ni menos” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).</i>
		Valores democráticos: libertad, igualdad, justicia y solidaridad	CP6	Identificación de la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad como los valores básicos sobre los que se sustenta la democracia (Audigier, 2000).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Política y Justicia	Derechos y libertades: constitución, estatutos	CP7	Conocimiento de los derechos y libertades propias del ciudadano actual, identificando la constitución como el conjunto de normas básicas que permiten el funcionamiento de las autoridades públicas en un Estado, garantizando los derechos y velando por el cumplimiento de los deberes de quienes lo integran (Veldhuis, 1997; Bisquerria, 2008).	<i>“T: Entonces empezamos a decir, bueno para que esto funcione bien ¿podemos hacer cada uno lo que nos de la gana? Eso..aprovecho yo también mmm... recordarlo y utilizarlo y hacerlo en fechas específicas, por ejemplo el día de la Constitución es magnífico. Para la fecha del día de la Constitución es un día magnífico para elaborar las normas o previo a la Constitución, que además es principio, para mi principio de un ciclo, porque estamos hablando de Diciembre, por lo que se puede empezar a trabajar en noviembre después de la elección de delegado, viene perfecto y asociarlo con el asunto de cómo se hacen unas elecciones, perdón la Constitución, sí la Constitución. Entonces la Constitución de los mayores es esta, vamos a hacer la nuestra. ¿Cómo funciona esto? ¿Podemos andar por aquí correteando, pintando las paredes, etc..? Ellos perfectamente saben que no pueden gritar, que no pueden pegarse, que no .. Entonces empiezan a hacer una especie de Constitución de aula y siempre la tienen puesta desde el punto de vista positivo” (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).</i>
		Derechos humanos	CP8	Estudio de los derechos fundamentales que el hombre por el hecho de ser hombre posee, por su propia naturaleza y dignidad: derechos que le son inherentes y que no nacen de una concesión de la sociedad política, sino que deben ser garantizados y consagrados por ésta (Audigier, 2000; Greco, 2007; Bisquerria, 2008).	<i>“C. Medio: “Así somos”. La identidad personal. Los sentimientos. Diversidad y Derechos Humanos. Decidir sobre los sentimientos.” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Política y Justicia	Sistema judicial	CP9	Sistema que vela por la justicia en un Estado, aplicando y velando por el cumplimiento de las leyes que garantizan la convivencia y el bienestar de los ciudadanos (Audigier, 2000).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Normas de vida colectiva: legislación	CP10	Cuerpo o conjunto de leyes por las que se rige un Estado con el fin de regular la vida colectiva y garantizar los derechos y libertades propias de cada individuo (Audigier, 2000; Greco, 2007).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	CP11	Acercamiento a los principales acontecimientos de carácter políticos que suceden en la actualidad (Audigier, 2000; Hosking, 2008).	<i>“T: Esta unidad la trabajamos con motivo de la celebración del día de Andalucía, lo hicimos a través de una línea del tiempo, un eje cronológico en el que iban quedando recogido las principales fechas y acontecimientos relacionados fundamentalmente con Andalucía.” (P32: Entrevista nº 17. Tutora 3º B Programación).</i>
	Social	El individuo: identidad personal	CS12	Conocimiento del individuo como sujeto con características peculiares, que lo diferencian de los demás. Acercamiento a la identidad personal y el conocimiento de uno mismo (Torney-Purta, 2001; Marina y Bernabeu, 2007).	<i>“el otro día estuvimos viendo para conocernos a nosotros mismos de que preocupaciones teníamos, que miedos teníamos, que recuerdo era nuestros mejores recuerdos (...)” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).</i>
		Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	CS13	Relaciones que tienen lugar entre las personas, características y elementos que intervienen en las mismas como parte de la sociedad (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000; Marina y Bernabeu, 2007; Hosking, 2008).	<i>“C. Medio: “Vivimos juntos”. La familia. El colegio. La localidad. Ponerme en lugar de otra persona” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</i>
		Derechos y deberes sociales	CS14	Conjunto de derechos y deberes tendentes a garantizar y asegurar unas condiciones de vida mínima y digna a todos los ciudadanos. Son también denominados derechos y deberes de segunda generación (Escámez y Gil, 2002; Greco, 2007).	<i>“Yo voy a ver primordialmente eso, la idea es hacer ciudadanos con todos sus derechos y todos sus deberes, mi idea es hacer alumnos que se sepan relacionar, que sepan tener ideas, hasta donde pueden llegar, posibilidades para resolver las cosas.” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Social	La función y el trabajo de los grupos de voluntarios	CS15	Acercamiento al voluntariado como forma de participación en la sociedad, entendiendo los beneficios que aporta y la forma en la que se organiza (Hosking, 2008; Escámez y Gil, 2002).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Organizaciones internacionales	CS16	Estructuras de cooperación interestatal o asociaciones de Estados que persiguen metas de interés común por medio de órganos autónomos (Torney-Purta, 2001; Escámez y Gil, 2002; Greco, 2007; Bisquerra, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Migraciones	CS17	Desplazamiento de personas de un país a otro para establecerse en él, generalmente por motivos económicos o sociales (Escámez y Gil, 2002; Greco, 2007).	“Incrementar el conocimiento y la sensibilización en materia de inmigración.” (P 6: Proyecto Interculturalidad).
		Participación social	CS18	Suceso que se da cuando las personas interactúan socialmente de forma consciente, es decir, que existe una identificación con el grupo en el cual se actúa, pues se comparten valores, objetivos e ideas (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000; Torney-Purta, 2001; Greco, 2007).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		La violencia como obstáculo para la convivencia	CS19	Identificación de la violencia como reacción indeseable que impide la convivencia (Marina y Bernabeu, 2007; Bisquerra, 2008; Audigier, 2000; Torney-Purta, 2001).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		El marco social europeo, nacional y local	CS20	Acercamiento a los derechos y deberes, así como a las principales regulaciones de carácter social que desde la Unión Europea trascienden al ámbito nacional y local (Torney-Purta, 2001; Escámez y Gil, 2002).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
	Cultural	La historia y el patrimonio cultural	CC21	Relación existente entre la historia y legado cultural de un estado o una comunidad, otorgándole gran importancia a la conservación del mismo (Velhuis, 1997; Audigier, 2000; Hosking, 2008).	“Conocer y valorar el folclore, las tradiciones y demás manifestaciones culturales de su comunidad y de otras.” (P 2: Plan de Centro 2009-10).

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Cultural	Multiculturalidad	CC22	Existencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico (país, escuela) (Audigier, 2000; Hosking, 2008).	<i>“Promover en el ámbito escolar espacios donde se desarrolle el aprendizaje y la enseñanza de nuevos modelos culturales” (P 6: Proyecto Interculturalidad).</i>
		Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial	CC23	Acercamiento a los eventos, tendencias y agentes de cambio más destacados de la historia a nivel nacional, europeo y mundial (Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	CC24	Estudio acerca del papel que juegan los medios de comunicación en la vida de cada persona y en las relaciones con los demás (Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Temas de actualidad: medioambiente, recursos naturales, energía nuclear, genética...	CC25	Conocimiento de los principales sucesos de carácter natural y social que marcan la actualidad tanto en el ámbito local, como en el nacional y europeo (Audigier, 2000).	<i>“Aprovechar las diferentes campañas promovidas por los organismos públicos, respecto a la limpieza y al reciclado de los diferentes materiales empleados por el alumno, tanto en su trabajo en el aula, como en los alimentos que consume en el colegio.” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</i>
	Económica	Bienestar social	CE26	Acercamiento al nivel de satisfacción de las necesidades básicas fundamentales de la sociedad. El nivel de satisfacción alcanzado se expresa a través de los niveles de educación, salud, alimentación, seguridad social, vivienda, desarrollo urbano y medioambiente (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000; Chapinal, 2011).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		Producción y consumo de bienes y servicios	CE27	Conocimiento sobre el proceso de producción y de consumo de bienes y servicios, entendido como la principal actividad de un sistema económico organizado para producir, distribuir y consumir los bienes y servicios que suplan las necesidades propias de la población y garantice así su existencia (Audigier, 2000).	<i>“C. Medio: “Los trabajos”. Fabricación de productos. Compra y vende. Nos comunicamos. Pensar antes de comprar” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría		Elemento	Código	Definición	Ejemplo
CONOCIMIENTOS	Económica	El trabajo: organización, frutos y distribución	CE28	Estudio del trabajo como actividad retribuida, que permite a las personas desempeñar diferentes funciones en la sociedad, garantizando que se atiendan todos los sectores necesarios para el desarrollo armónico de la misma. Acercamiento a la forma en la que se organiza y distribuye, así como a los frutos que de él se derivan (Audigier, 2000).	<i>“El trabajo en Andalucía.” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</i>
		Sindicatos y organizaciones empresariales	CE29	Conocimiento de las organizaciones de trabajadores o empresarios para la defensa y promoción de sus intereses (Escámez y Gil, 2002, Chapinal, 2011).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
		El funcionamiento de la economía	CE30	Estudio de los elementos claves que permiten comprender el funcionamiento de la economía en un estado determinado (Audigier, 2000).	<i>“La población y el trabajo de España y el de tu comunidad.” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
DESTREZAS	Argumentar, debatir	D1	Alegar, poner argumentos para defender una determinada postura en un debate o disputa. (Audigier, 2000, Bisquerra, 2008; RAE, 2001).	<i>“Cuando cada grupo tiene una tarjeta deben ponerse de acuerdo en la clasificación del animal. Observo como debaten entre ellos y contrastan opiniones, recuerdan lo que han visto en clase y ponen ejemplos que les ayude a clasificar el animal en cuestión. Cuando algún grupo pregunta a la profesora, ella contesta diciendo que no puede decir nada, que son un grupo y que deben ponerse de acuerdo entre ellos solos. Les recuerdan continuamente que la respuesta que escriban es la del grupo y no la de la persona que escribe, es decir que deben estar de acuerdo todos para poder escribirla.” (P15: Diario).</i>
	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	D2	Razonar, pensar o considerar detenidamente sobre algo bajo los principios y valores que rigen la democracia (Audigier, 2000).	<i>“Acabo de empezar con este tema y mis objetivos van a ser más que nada que ellos tomen conciencia de sí mismos, que sepan lo que pueden aportar y ayudar a los demás y que no lo hagan de una forma teórica, sino que con argumentos, que lleven a la práctica cualquier cosita que puedan ellos aportar y puedan ellos hacer. Hasta ahora mismo es lo que nos hemos propuesto, las demás cosas, pues irán saliendo de puntillitas, pero no me voy a centrar en el libro, sino que voy a ver lo que es interesante, para que el alumno recapacite un poco sobre sí mismo y sobre los demás y que cosas de aquí pueden aprender ellos para realmente llevarlas a la práctica.” (P25: Entrevista nº 10. Jefa de Estudios).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
DESTREZAS	Evaluar una opinión o decisión, adoptar o defender una opinión.	D3	Valorar una opinión o una decisión, hacerla propia y mantenerla o conservarla frente a las opiniones o decisiones de los demás (Hosking, 2008).	“(…)T: Sí, diariamente, aunque sea una actividad del libro, aunque sea un ejercicio del libro, el equipo tiene que realizar al final la respuesta me la va dar uno, y tenéis que ponerlos de acuerdo, que sea la misma respuesta de todos, siempre procuro uno al día porque favorece mucho el diálogo. (...) Tienen que consensuar y tienen que ponerse de acuerdo, les ha costado y si lo hacen. (...)” (P23: Entrevista nº 8. Tutora 2º A).
	Distinguir una declaración de derechos de una opinión	D4	Reconocer las diferencias existentes entre una declaración de derechos que adquiere carácter objetivo de una opinión como juicio subjetivo (Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
	Analizar críticamente la sociedad	D5	Examinar la sociedad juzgándola, valorándola y adoptando una opinión personal de la misma (Audigier, 2000).	“Tomar conciencia de los graves problemas y desigualdades sociales existentes.” (P 4: Plan de Acción Tutorial.)
	Resolver de forma pacífica los conflictos	D6	Dar solución a los problemas de manera pacífica, sin recurrir en ningún momento a actitudes y acciones violentas (Escámez y Gil, 2002, Marco, 2002; Hosking, 2008).	“Deseamos favorecer la resolución pacífica y educativa de los conflictos que se presenten.” (P 3: Plan de convivencia).
	Examinar la información de forma crítica	D7	Analizar cualquier tipo de información que nos llegue emitiendo un juicio propio (Veldhuis, 1997; Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.)	D8	Comprender los mensajes que transmiten los medios de comunicación, descubriendo los intereses y sistemas de valores implícitos que tratan de inculcar, sabiendo adoptar una postura propia al respecto (Hosking, 2008).	“ VIDEOFORUM: Esta actividad esta dirigida a alumnos de distintos ciclos primaria (2º y 3º) y de secundaria (1º, 2º ciclos). Se centra en la proyección de cortos de diferente temática que versa en la interculturalidad y sobre inmigración. Después de la proyección se analizará con el grupo, haciendo comentarios y discusiones sobre las claves culturales y demás contenidos de los cortos.” (P10: Programa de acogida.)

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
DESTREZAS	Anticiparse para ver y resolver problemas a largo plazo	D9	Adelantarse a una situación para así poder observar y resolver los problemas o conflictos que vayan a acontecer en el futuro (Audigier, 2000; RAE, 2011).	<i>“Actuar ante los conflictos actuales, siempre que sea posible, de manera proactiva, es decir, como un medio positivo y constructivo para la prevención de un conflicto futuro.” (P 3: Plan de convivencia).</i>
	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral y/o escrita tus ideas)	D10	Exponer, explicar y defender de forma oral y/o escrita las ideas de uno mismo frente a los demás, en un intercambio de información y opiniones (Escámez y Gil, 2002; Marco, 2002; Hosking, 2008).	<i>“Tú entras en la mía y los alumnos, bueno vamos a hacer, ¿Qué os parece?, que cada grupo....ahí si hago mucha tormenta de ideas....que cada grupo que haga una propuesta, ¿Qué os parece?, discutirla, votar, pues hemos votado, tal, bien pues vamos apuntando las ideas en la pizarra.” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6ºC).</i>
	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	D11	Reconocer el control y la influencia que los ciudadanos pueden ejercer en las decisiones y acciones de carácter político, incluyendo aquellas que son adoptadas mediante el voto (Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	D12	Emplear de manera activa los medios de comunicación, superando el rol de consumidores pasivos y adoptando una postura que nos permita intervenir directamente en el contenido de los mismos (Hosking, 2008).	<i>“Alumna: Los alumnos de 5º C hemos trabajado en clase de Ciudadanía sobre las cartas al director y traemos elaboradas nuestras cartas para hacer propuestas que puedan mejorar el colegio (...)” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
DESTREZAS	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	D13	Relacionarse con los demás, crear uniones y trabajar juntos para lograr unos mismos objetivos (Veldhuis, 1997; Hosking, 2008).	<i>“Durante el tiempo del debate el chico que ha salido a la pizarra es el que hace de moderador y va dando la palabra a sus compañeros. José Manuel interviene en algunas ocasiones pidiendo su turno de palabra, pero prácticamente son ellos mismos quienes conducen la clase. El debate que entablan me parece muy interesante y me sigue llamando la atención ver cómo se ponen de acuerdo para opinar, se contrastan ideas y finalmente llegan a un consenso para ver que escriben en la pizarra.” (P15: Diario.)</i>
	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural	D14	Vivir, desenvolverse y trabajar con normalidad en un ambiente en el que conviven personas de muy diversas culturas (Audigier, 2000; Hosking, 2008).	<i>“Durante el recreo estoy con Miguel y con otra profesora de infantil vigilando a los más pequeños. Miguel juega con ellos, interviene en alguna de sus conversaciones, los ayuda a atarse los zapatos e incluso actúa de mediador en una pequeña pelea que tiene algunos niños por unas pegatinas. Cuando observo la diversidad de niños y niñas que hay en el recreo y la forma tan natural con la que se relacionan, no puedo evitar sorprenderme. Miguel me pregunta mi opinión al ver aquel recreo que como bien me indica se da en un pocos colegios. Es sin duda una estampa que jamás se me olvidará. Verdaderamente estos niños/as se tratan con igualdad y con respeto, se ayudan, se rien y juegan sin discriminación. Miguel me dice sentirse orgulloso de que en su colegio exista esta diversidad, porque esto los enseña día a día a ser mejores personas.” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
DESTREZAS	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia	D15	Regular y controlar la ira como forma de prevenir los comportamientos violentos (Marco, 2002; Bisquerra, 2008).	<i>“Entonces yo cuando, sobre todo te lo digo, por ejemplo en la educación física, pasa mucho que a lo mejor estamos jugando a lo que sea, y a lo mejor yo te doy una “pata”, y estamos con el calentón del juego, en realidad no son faltas que sean demasiado graves, es el calentón del momento, entonces yo cogí una técnica que en estos momentos: “Siéntate ahí, en cinco minutos”, pero siéntate ahí, porque si te dejo seguir jugando vais acabar malamente, o sea, te aparto, aparto a los dos, en cinco minutos el calentón se ha “bajao” y entonces puedes intervenir con ellos. Con el alumno, puedes dialogar , que ha pasado, hombre esto no es para tanto...pero para eso primero tienes que enfriarlo, o sea, en caliente no se puede trabajar, primero hay que enfriarlo, entonces muchas veces, si en el recreo le dices quédate ahí un ratito, más que como castigo, como prevención, o sea, es para enfriarlo.” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6ºC).</i>
	Escuchar y ponerse en el lugar del otro	D16	Escuchar, comprender y sentir con el otro, ponerse en su lugar (Audigier, 2000; Escámez y Gil, 2002; Marina y Bernabeu, 2007).	<i>“El clima de clase es muy agradable, la profesora les gasta bromas, les pregunta y les hace reír. Intenta que todos participen y crea la incertidumbre en sus alumnos/as hasta tal punto que entre ellos mismo se lanzan preguntas para conocer como se vive en otros lugares. Nadie se siente rechazado, todos tienen algo que contar y compartir con sus compañeros, sin importar su procedencia. En todo momento respetan el turno de palabra y escuchan a los demás.” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
DESTREZAS	Conciencia y autonomía emocional	D17	Reconocer las propias emociones y las de los demás, comprendiéndolas, evaluándolas y siendo capaz de regularlas (Marco, 2002; Bisquerra, 2008).	<i>“A través de las actividades deportivas fomentaremos la autoestima, confianza, seguridad y autonomía personal de los alumnos/as, mejorando su estado físico-mental, así como sus relaciones interpersonales que favorecerán la convivencia en el centro.” (P 7: Proyecto deporte en la escuela).</i>
ACTITUDES	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos	A1	Poder y deber responder ante los propios actos, reconociendo los éxitos y asumiendo los errores que de ellos se deriven, siendo conscientes de que no solo nos afectan a nosotros mismos, sino también a los demás ciudadanos (Hosking, 2008).	<i>“En el despacho la hacen reflexionar y se arrepiente de lo que ha dicho, pero debe hablar con sus padres y decirles que la decisión del colegio es que ella no podrá entrar si primero sus padres no hablan con la tutora.” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
ACTITUDES	Participar en la sociedad, en la política...	A2	Intervenir activamente en la toma de decisiones colectivas incidiendo así en la transformación de la realidad social o política (Marina y Bernabeu, 2007; Hosking, 2008).	<p><i>“Profesora: el otro día, como bien ha dicho Raquel, en clase de ciudadanía salió una persona que quería plantear un problema que tenía con un niño pequeño, porque iba con un carrito con él y había muchas.... ¿qué es lo que había? Muchas barreras (...) Y entonces pues nada, estuvimos hablando de que las personas normales no tenían forma de hablar y entonces que a través de las cartas al director de muchos periódicos, pues los problemas que tenían se enteraban de ellos muchas personas y podían solucionarlos y como nosotros no nos hemos dirigido a ningún periódico, pues hemos pensado que nos vamos a dirigir a usted.</i></p> <p><i>Miguel: Y yo he pensado también que le voy a escribir directamente al responsable de esto, del mantenimiento del edificio que es el Alcalde.</i></p> <p><i>Profesora: pero ellos me han propuesto que como tiene ordenadores, que porque no hacían esta carta en su ordenador y yo les he dicho que ya en vez de hacer cuatro cartas hacen una.</i></p> <p><i>Miguel: Con todas las propuestas.</i></p> <p><i>Profesora: Entonces, en vez de dirigirnos a usted, si usted quiere pues se pueden dirigir a la persona que usted les diga que puede arreglar este tema, al señor Alcalde....” (P15: Diario).</i></p>
	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública	A3	Estar motivado y sentir curiosidad por el ejercicio de las funciones en los distintos niveles de la pública (Veldhuis, 1997; Torney-Purta, 2001).	Categoría no identificada en este caso

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
ACTITUDES	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas	A4	Esperar con firmeza y seguridad, mostrando una actitud fiel hacia los principios y las instituciones propias de la democracia (Hosking, 2008).	<i>“Porque deben de ser conscientes que la figura del delegado es su compañero, pero que su compañero realiza las funciones de delegado, tiene un poder que no tiene cuando está sentado ahí. Y fue votado de forma democrática.”</i> (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5ºC).
	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso	A5	Mostrar una actitud abierta a opiniones diversas, que nos lleve a cambiar nuestra visión de los hechos y nos permita adquirir nuevos compromisos (Hosking, 2008).	<i>“Algunos equipos ponen una respuesta y cuando reflexionan de forma conjunta sobre las respuestas de otros equipos, cambian la suya, porque descubren que estaba equivocada.”</i> (P15: Diario).

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
ACTITUDES	Adoptar una actitud positiva ante la vida	A6	Sentirse optimista y capaz de afrontar los retos diarios (Bisquerra, 2008).	<p><i>“T: Aunque yo realice este trabajo con las normas de convivencia, de forma paralela, conflicto que surge, conflicto que hay que darle solución, hablarlo y ver de que manera se puede resolver. Generalmente el foco de los conflictos suele ser el recreo, muchos llegan diciendo que no se quien no quiere ser mi amiga, que este me ha empujado, etc. Así, que después del recreo planteo siempre una sesión de diálogo para ver lo que ha ocurrido, en este momento ellos ya saben que para hablar tienen que respetar el turno de palabras, que deben escuchar a los demás y que lo más importante es resolver el problema. La verdad es que me funciona bastante bien este sistema, quizás porque tampoco existan entre ellos graves problemas. Al final todos saben que una cosa mala se cambia por una cosa buena, es decir si uno ha insultado a otro, ahora tendrá que decirle algo positivo, si han dejado de ser amigos tendrán que ver la forma de volver a jugar juntos, etc. Lo que si es cierto, es que siempre trato de quitarle importancia a la mayoría de los hechos, para que vean que hay cosas más importantes y que ellos deben de ir poco a poco aprendiendo a resolver esos conflictos sin ayuda.” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).</i></p>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
ACTITUDES	Empatía hacia los más desfavorecidos y ponerse en su lugar	A7	Ponerse en el lugar de los demás, especialmente de los más desfavorecidos, comprendiendo sus sentimientos, conductas y sensaciones, lo que facilita el acercamiento a ellos (Escámez y Gil, 2002; Marina y Bernabeu, 2007).	<i>“Una niña ecuatoriana que se ha incorporado al centro después de las navidades, parece no tener nada de comida, tan solo un zumo. Una compañera que la ve se lo dice a la profesora preocupada para que la ayude y esta le dice que ahora le traerá ella algo para comer. Pero en ese momento uno de los niños, recuerda que él tiene dos donuts y que puede compartirlos con ella, ya que él solo se comerá uno. Justo entonces la chica acude a la mesa de la profesora y le enseña galletas envueltas en papel de plata. Al parecer no las había visto en su mochila. De cualquier forma la profesora, premia la actitud del niño frente a sus compañeros con gestos de cariño y además dice en voz alta que ha actuado de una forma muy correcta. Todos lo miran y sonríen, como orgullosos de su amigo, mientras la niña le da las gracias.” (P15: Diario).</i>
	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos	A8	Tener miramiento por los servicios, bienes y lugares públicos, como patrimonio compartido de todos los ciudadanos (Torney-Purta, 2001).	<i>“Conservar y hacer buen uso de las instalaciones del centro y de los materiales didácticos y respetar las pertenencias de los otros miembros de la comunidad educativa.” (P 3: Plan de convivencia.)</i>
	Vinculación a la comunidad	A9	Sentirse parte de la comunidad (Torney-Purta, 2001).	<i>“Les recuerda que son todos como una gran familia y por eso no pueden producirse estos incidentes.” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
VALORES	Aceptación del estado de derechos	V1	Aceptar la existencia del estado de derechos, que vela por garantizar que todos los individuos puedan ejercer con plenitud sus derechos fundamentales (Hosking, 2008).	<i>“Las demás preguntas los llevan a una serie de ideas centrales que recogen en la pizarra (...) Todos tenemos derecho a pedir protección si alguien trata de manchar tu nombre, entrar en tu casa, abrir tu correspondencia o causar molestias a ti o a tu familia sin una razón válida.” (P15: Diario).</i>
	Defensa de los principios de justicia social	V2	Defender los principios que subyacen a la justicia social, entendida como justicia referida fundamentalmente al aspecto social y a la distribución de la riqueza (Hosking, 2008, Greco, 2008).	<i>“Fomentar una conciencia social justa y solidaria.” (P 9: Programa cultura materna).</i>
	Solidaridad	V3	Interesarse por favorece al prójimo motivado por una empatía con la situación por la que éste atraviesa. Tomar conciencia de las necesidades del otro para aportar soluciones que mejoren su estado (Audigier, 2000; Escámez y Gil, 2002; Moreno y Luengo, 2007; Perrone y Proper, 2007).	<i>“Se repite la idea de solidaridad y en relación con este concepto los propios niños comentan lo ocurrido en Haití o Chile y la reacción del resto de países.” (P15: Diario).</i>
	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos	V4	Entender la diferencia como algo positivo y reconocer frente a ella la igualdad de derechos (Audigier, 2000; Hosking, 2008).	<i>“Ayudar a los niños a conocer la existencia de otras realidades socio-culturales, descubriendo su importancia, aceptándolas y valorándolas.” (P 4: Plan de Acción Tutorial).</i>
	Respeto de sí y de los demás	V5	Dar a los otros y a uno mismo un trato digno, franco y tolerante (Veldhuis, 1997; Escámez y Gil, 2002; Torney-Purta, 2001, Alles, 2009).	<i>“El trabajo de aspectos relativos con el ámbito social es diario. Los alumnos/as deben aprender antes que nada a respetarse a sí mismo, a sus compañeros y a los profesores. Según me indica no tiene ninguna forma especial de organizar el aula, ni los tiempos para poder trabajar con alumnado tan diverso.” (P18: Entrevista n° 3. Tutoras 3°).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
VALORES	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad	V6	Ver las diferencias de cualquier tipo (de género, religiosas, culturales, etc..) y la diversidad desde el respeto, reconociendo el valor que aportan al conjunto de la sociedad y defendiendo su existencia de forma igualitaria a los demás (Audigier, 2000; Hosking, 2008).	<i>“Respetar y valorar las diferencias culturales, sexuales, de raza, etc., como una fuente de enriquecimiento personal.”</i> (P 2: Plan de Centro 2009-10).
	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios	V7	Rechazar y superar la emisión de juicios que no ha sido sujeto de una reflexión previa, especialmente de aquellas opiniones preconcebidas en relación con las diferencias raciales que llevan a la discriminación sin haber comprobado fehacientemente la información sobre la que se basa (Hosking, 2008, Perrone y Propper, 2007).	<i>“Entender la pluralidad de razas y costumbres como un valor cultural y enriquecedor, rechazando cualquier tipo de discriminación con las personas de su entorno.”</i> (P 2: Plan de Centro 2009-10).
	Tolerancia	V8	Permitir las acciones y pensamientos de los demás, aceptar las posiciones, las ideas, los puntos de vista que otros manifiestan (Audigier, 2000; Escámez y Gil; 2002; Moreno y Luengo, 2007; Perrone y Propper, 2007; Hosking, 2008).	<i>“Fomentar hábitos de convivencia entre nuestros alumnos, basado en la tolerancia y el respeto por la diversidad.”</i> (P 2: Plan de Centro 2009-10).
	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)	V9	Respetar y defender los derechos humanos, especialmente la libertad, la solidaridad y la igualdad. (Hosking, 2008)	<i>“Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en al consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.”</i> (P 3: Plan de convivencia).
	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo	V10	Respetar y velar porque todos los individuos sean tratados con dignidad y gocen de libertad (Bisquera, 2008; Hosking, 2008).	<i>“Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.”</i> (P 3: Plan de convivencia).
	Capacidad de escuchar	V11	Estar atento al otro, acercarse a él para comprenderlo y brindarle ayuda (Audigier, 2000; Escámez y Gil, 2002).	<i>“Las demás preguntas los llevan a una serie de ideas centrales que recogen en la pizarra (...) Debemos aprender a sentir con los demás, a escuchar y saber ponernos en el lugar del otro.”</i> (P15: Diario).

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
VALORES	Importancia de la democracia	V12	Ser conscientes de la importancia que la democracia como forma de vida tiene para el bienestar de la sociedad (Torney-Purta, 2001; Hosking, 2008).	<i>“T: Sí, concretamente no es algo común que se trabaje, se trabaja conscientemente cuando damos el tema sobre las instituciones políticas y demás pero luego inconscientemente, sí, sí a la hora...pero ya desde el primer día, a la hora de nombrar delegado y subdelegada aprenden lo importante que es la democracia” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).</i>
	Necesidad de conservar el medioambiente	V13	Tomar consciencia de la necesidad que tenemos todos como miembros de la sociedad y parte activa de la misma de mirar por el cuidado y la conservación del medioambiente (Escámez y Gil, 2002; Hosking, 2008).	<i>“Al terminar la canción se sientan otra vez para escuchar el nuevo cuento. Pepe se lo va contando muy despacio, con una voz suave, imitando los movimientos que hacen los personajes y hace continua alusiones a la vida real. El cuento trata sobre una niña que quiere hacerle a su madre un regalo y decide coger una flor, pero la flor le explica que si la arranca se morirá y que es mejor que le busque a su madre otro regalo. Pepe les pregunta si ellos arrancan las flores que están en los parques y ellos comienzan a hablar, dicen que no porque después se ponen feas y algunos comentan: “Claro porque se mueren”. Les queda muy claro que eso no lo deben hacer, porque es hacerle daño a la naturaleza.” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
VALORES	La paz	V14	Tranquilidad y quietud pública de los Estados en oposición a una situación de violencia o guerra. Se refiere también a las personas que conviven dentro de una comunidad (Escámez y Gil, 2002; Greco, 2008).	<i>“Por ejemplo con la celebración del día de la paz, estuvimos hablando de que significaba esta palabra y de cómo podíamos conseguir que existiera paz en el aula. Cada uno iba diciendo lo que pensaba y lo aplicamos sobre todo a la amistad, al no pelearse con los amigos, a cuidarlos y preocuparse por ellos. También aprovechamos para hacer una actividad con la bola del mundo, porque como hay niños de distintas nacionalidades, pues algunos contaron ejemplos de conflictos en sus países, etc.”</i> (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).
	Responsabilidad	V15	Poder y deber responder de los actos propios, ya sean éxitos o fracasos (Escámez y Gil, 2002; Comte-Sponville, 2003; Marina y Bernabeu, 2007; Moreno y Luengo, 2007; Bisquerra, 2008).	<i>“Tomar conciencia de la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un mundo más justo y solidario.”</i> (P 4: Plan de Acción Tutorial).
	Importancia de la práctica del altruismo	V16	Ser conscientes de la importancia de llevar a la práctica el altruismo, es decir, de tener en cuenta los intereses ajenos antes que los propios (Torney-Purta, 2001; Comte-Sponville, 2003).	<i>“En todo momento José Manuel les hace reflexionar sobre las repercusiones que tienen este tipo de actitudes egoístas en nuestra vida diaria. Los niños ponen algunos ejemplos y parecen estar de acuerdo en que la ayuda a los demás es esencial cuando vivimos en sociedad.”</i> (P15: Diario).
	Defensa de la inclusión frente a la segregación	V17	Defender actitudes, comportamientos y pensamientos a favor de la inclusión frente a aquellos que apuesta por la segregación o marginación (Audigier, 2000, Torney-Purta, 2001).	<i>“Insiste en todo momento en que se busca siempre la integración de los alumnos/as y que hoy por hoy el centro se encuentra muy satisfecho en este sentido, puesto que estos niños y niñas están completamente inmersos en la dinámica del aula y en el trato con sus compañeros/as.”</i> (P17: Entrevista nº 2. Profesora Educación Compensatoria).

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
VALORES	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el estado de derecho	V18	Aceptar y velar porque el esfuerzo y el hábito de trabajo sean elementos importantes en el estado de derecho (Audigier, 2000, Torney-Purta, 2001).	<i>“La adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo.”</i> (P 8: Programa de acompañamiento escolar).
	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad	V19	Apoyar la creatividad como aportación de ideas y/o soluciones nuevas, diferentes y útiles y favorecer la apertura mental entendida como instrumentos que sirve para enriquecer a la sociedad (Audigier, 2000; Hosking, 2008; Alles, 2009).	<i>“Conocer que existen otras culturas, otras formas de ver la vida además de la nuestra.”</i> (P 9: Programa cultura materna).
COMPORTAMIENTOS	Iniciativa	C1	Acción de adelantarse a los demás en hablar u obrar por uno mismo (Audigier, 2000; RAE; 2001).	<i>“Que más.... en la asamblea también, otra cosa que en este caso no tiene que ver con la competencia social y ciudadana, pero que sirve también para incentivarlos al diálogo, al debate, a charlar entre ellos, vamos... es que me preguntan algunas veces: bueno pues yo quisiera saber algo sobre los animales mamíferos (yo que sé), los minerales me preguntaron una vez. Y entonces se les dice que busquen información y en la próxima asamblea se habla un poco sobre el tema.”</i> (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).
	Asumir responsabilidades en la sociedad	C2	Hacerse cargo de determinadas acciones dentro de la sociedad (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000; Bisquerra, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>
	Participar activamente en la política comunitaria	C3	Intervenir, tomar parte de la política comunitaria (Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
COMPORTAMIENTOS	Participar activamente en la comunidad	C4	Intervenir, tomar parte activa en la comunidad (Hosking, 2008).	<i>“Antes de tocar el timbre pasé un rato con Miguel en el despacho, me facilitó la carta que finalmente había elaborado el grupo de 5º C en Educación para la Ciudadanía y me indicó como iba a continuar adelante con la propuesta de estos alumnos/as. Le dije que me parecía una idea muy buena y que me sorprendía la forma en que él como director había reaccionado, así como la implicación que estaba teniendo al respecto. Él me dijo que hace lo que cree que es mejor para sus alumnos/as y que considera que este tipo de trabajos en equipo hay que potenciarlos, porque además se les están enseñando formas de participar en la sociedad.” (P15: Diario).</i>
	Participar activamente en la sociedad civil	C5	Intervenir, tomar parte activa en entidades de diferente tipo, que agrupan a un conjunto de ciudadanos que tratan de tomar decisiones en el ámbito público, fuera de las estructuras gubernamentales (Hosking, 2008).	<i>Categoría no identificada en este caso</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA				
Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
COMPORTAMIENTOS	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos	C6	Trabajar de forma conjunta para construir poner en marchas proyectos que beneficien a todos (Audigier, 2000).	<p>“Nosotros estamos organizados por equipos, yo en mi clase los tengo organizados por equipos de cuatro, entonces ellos...el equipo, tiene un poco de autonomía, entonces, ellos deciden por semanas quien es el encargado. E: ¿Lo deciden ellos mismos? T: Ellos mismos, yo digo que a mí no me tienen que decir:”Señorita que este fue la semana pasada, que el otro fue...”no, ellos tienen que resolver quien es el encargado cada semana, que se organicen y entonces hay determinadas tareas que hacen los encargados, pues se ocupan de realizar, a lo mejor, que hay que repartir libros, cualquier cosa u organizar material para un trabajo de grupo, son los encargados los que se organizan...a ver, que más te digo.....” (P23: Entrevista nº 8. Tutora 2º A).</p>
	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia	C7	Reconocer y ser conscientes de la importancia que tienen las aportaciones que otras lenguas y culturas hacen a la propia (Audigier, 2000).	Categoría no identificada en este caso
	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos	C8	Dar solución a los conflictos siempre desde los principios que subyacen en la sociedad democrática (Audigier, 2000).	“Promover en el alumnado actitudes y valores personales y sociales de amistad, respeto a las diferencias, relaciones de igualdad,...trabajando desde la actividad deportiva la Educación en Valores cívicos democráticos frente a la violencia, el sexismo, la desigualdad, etc.” (P 7: Proyecto deporte en la escuela).

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
COMPORIAMIENTOS	Participar en debates públicos	C9	Intervenir en debates de carácter público (Audigier, 2000).	<p><i>“CHARLA SOBRE LA EMIGRACIÓN E INMIGRACIÓN EN TU BARRIO Y EN TU COLEGIO. Se contará con la presencia de algunas personas que han emigrado de España a otro país y otros que están en el barrio procedentes de otro país.</i></p> <p><i>Antes se proyectará un video recordatorio previo al debate y a la reflexión. Los jóvenes participan, en este debate que construimos en grupo analizaremos varios conceptos como racismo, y estereotipos, interculturalidad, multiculturalidad y choque culturales etc. Se les motivará a participar y opinar y formular preguntas y respuestas sobre la cultura y sobre todo que reflexionen sobre este tema. Se les pregunta sobre lo que ellos piensan y se les quía hasta llegar a establecer consenso y conclusiones, animándoles a expresar libremente sus ideas e inquietudes. Nuestro objetivo principal es sensibilizar a los jóvenes y tutores sobre estos términos que fomenten una imagen deformada de esta realidad, motivando de esta manera comportamientos y actitudes cargadas de prejuicios negativos.”</i> (P10: Programa de acogida).</p>
	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento	C10	Criticar y rechazar todos los comportamientos violentos (Marco, 2002; Marina y Bernabeu, 2007; Bisquerra, 2008).	<p><i>“Miguel va explicando clase por clase lo que ha sucedido y como ha reaccionado su compañero, repite una y otra vez que ese tipo de conductas no se permiten en este colegio y que son propias de delincuentes y malas personas.”</i> (P15: Diario).</p>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
COMPORTAMIENTOS	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación	C11	Comportarse de forma pacífica y serena ante cualquier situación, huyendo siempre de la violencia (Marina y Bernabeu, 2007; Marco, 2002).	<i>“No observo rivalidad entre grupos, cosa que me llama muchísimo la atención. Se lo toman como un juego, pero en ningún momento hablan de un equipo ganador ni nada por el estilo.” (P15: Diario).</i>
	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	C12	Dialogar para llegar a acuerdos y resolver así los posibles conflictos (Marco, 2002; Marina y Bernabeu, 2007; Bisquerra, 2008).	<i>“T: Aunque yo realice este trabajo con las normas de convivencia, de forma paralela, conflicto que surge, conflicto que hay que darle solución, hablarlo y ver de que manera se puede resolver. Generalmente el foco de los conflictos suele ser el recreo, muchos llegan diciendo que no se quien no quiere ser mi amiga, que este me ha empujado, etc. Así, que después del recreo planteo siempre una sesión de diálogo para ver lo que ha ocurrido, en este momento ellos ya saben que para hablar tienen que respetar el turno de palabras, que deben escuchar a los demás y que lo más importante es resolver el problema. (...)” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).</i>

METACATEGORÍA ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Ejemplo
<p align="center">COMPORAMENTOS</p>	<p>Ponerse en el lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio</p>	<p align="center">C13</p>	<p>Empatizar, ponerse en el lugar del otro comprendiendo su punto de vista, aunque sea diferente del propio (Escámez y Gil, 2002; Marina y Bernabeu, 2007).</p>	<p><i>“Mientras Ana busca la carpeta con los nombres de cada uno de ellos D. dice que tiene frío y Ana rápidamente le indica que se ponga junto al calentador, pero él responde que no. En ese momento Ana se acerca para ver si lleva la ropa mojada o le pasa algo y comprueba que no tiene puesto calcetines. Sin dudarlo abre un armario lleno de ropa y zapatos y le busca unos calcetines. M. le dice a D. entre risas que por qué no se ha puesto calcetines y D. no contesta, solo se ríe. Ana en ese momento le dice que no ha y que reírse, que cada uno tiene unas cosas y que si D. no tenía hoy calcetines pues ahora mismo ella le va a poner uno para que esté más calentito. Ana le dice a M. y J. si tendrían frío sin calcetines y ellos le responden que sí, entonces les dice que recuerden que ellos viven en una casa buena y que D. no tiene esa misma posibilidad. M. y J. se quedaron serios y M. rápidamente dice: no te preocupes D. si tú eres muy buena gente, y le dio un abrazo. Cuando Ana dijo eso, pensé que D. podría sentirse mal, sin embargo él levantó su cabeza con un gesto de valentía frente a los demás y pronto recibió el calor de sus compañeros.”</i> (P15: Diario).</p>
	<p>Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario</p>	<p align="center">C14</p>	<p>Intervenir y asumir responsabilidades en iniciativas que favorezcan el desarrollo social y comunitario (Veldhuis, 1997; Torney-Purta, 2001).</p>	<p align="center"><i>Categoría no identificada en este caso</i></p>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
ASAMBLEA	ASA	Reunión de los alumnos/as para discutir sobre determinados temas y adoptar decisiones de forma conjunta.	<i>“Todos están sentados formando un rectángulo, de forma que puedan verse las caras los unos a los otros. El profesor está también dentro de este pequeño rectángulo sentado y me invita a que me siente en él. Sin dudarlo me incorporo a la asamblea. Todos preguntan por mi nombre y el profesor (Pepe) me presenta. Saludo a todos y ellos a mí. A partir de ese momento me consideran una más de la asamblea, me llaman por mi nombre y se dirigen a mí para contarme cualquier cosa relacionada con lo que están hablando en ese momento” (P15: Diario).</i>
AYUDA ENTRE COMPAÑEROS	AYU	Los alumnos/as se prestan ayuda entre ellos/as tanto en el desarrollo de las tareas en clase, como en el ámbito personal.	<i>“Cuando llego están trabajando en una actividad de forma individual, la profesora me presenta y todos me saludan, pero siguen con su tarea. A pesar de tratarse de un trabajo individual, como están sentado en grupo, se consultan entre ellos e incluso puedo observar como se aconsejan sobre como deben comportarse (un chico le dice a otro que eso no se debe de hacer, porque estaba con unas tijeras en la mano jugando). Lllaman a la profesora levantando la mano para hacerle alguna consulta, pero realmente se ayudan más entre ellos mismos. Observo como no paran de preguntarse y aquellos que van terminando ayudan a los demás” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	BSI	Los alumnos/as realizan búsquedas de información en determinados medios (Internet, libros, etc.)	<p><i>"T: Fundamentalmente a través del libro de texto y ahora como tienen los ordenadores por la información del ordenador.</i></p> <p><i>E: ¿Que habéis estado buscando?</i></p> <p><i>T: Sí, una de las tareas es para mañana, traerme el nombre y apellido del presidente o presidenta de tu comunidad autónoma, el alcalde o la alcaldesa de tu ciudad"</i> (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).</p>
DEBATE	DEB	Discusión sobre determinados temas, donde cada uno expone su punto de vista. La principal diferencia con la asamblea es que no se tiene como fin adoptar una decisión, sino simplemente exponer los diferentes puntos de vista.	<p><i>"Durante el tiempo del debate el chico que ha salido a la pizarra es el que hace de moderador y va dando la palabra a sus compañeros. José Manuel interviene en algunas ocasiones pidiendo su turno de palabra, pero prácticamente son ellos mismos quienes conducen la clase. El debate que entablan me parece muy interesante y me sigue llamando la atención ver cómo se ponen de acuerdo para opinar, se contrastan ideas (...)"</i> (P15: Diario).</p>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
DIÁLOGO	DIA	Conversación dirigida generalmente mediante preguntas por parte del profesor/a, en la que los alumnos/as expresan sus ideas y plantean sus dudas.	<i>“Después de la clase de inglés, los alumnos/as terminan unas actividades de matemáticas y a continuación la profesora les recuerda que estaban trabajando sobre los pueblos y las ciudades. Todos sacan su libro y su cuaderno, pero comienzan hablando. La profesora se sienta en una mesa de un alumno que había faltado, de forma que están entre los demás, se muestra cercana e incita a que hablen. Lo primero que hace es preguntar quien sabe la diferencia entre un pueblo y una ciudad. Los alumnos/as van pidiendo la palabra levantado la mano y así ejerciendo la profesora de moderadora comienzan a hablar. Entre las cosas que comentan es que en la ciudad vive mucha gente, que hay hoteles, que la gente vive en bloques de piso, las carreteras son más anchas, hay más coches, más colegios y más semáforos. Todos los alumnos/as van participando y confirman lo que van diciendo sus compañeros” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
ELABORACIÓN DE MATERIAL PARA CLASE	ELM	Los alumnos/as en relación con una determinada temática deben elaborar algún tipo de material (carteles, presentaciones, trabajos escritos, etc.) para exponerlo en clase.	“(…)T: Porque estuvimos viendo las maquinas que habían en su casa, por ejemplo, una batidora, una lavadora, el televisor, todo lo que eran maquina y todos estuvimos por equipo, me acuerdo, que hicimos un cartel, lo que pasa que ya no lo tengo porque lo hemos tirado, hicimos un cartel en cartulina, cada equipo de media cartulina y estuvieron poniendo maquinas que utilizan en su casa, por ejemplo, la batidora y funcionan las maquinas, para qué servía cada una y entonces vimos que claro, por ejemplo, en la televisión, que había que ahorrar energía porque lo importante que es la electricidad, el consumo, que no podemos estar a lo mejor escribiendo y dibujando y en otra habitación la tele puesta sin... lo estuvimos hablando y haciendo los trabajos, o la batidora, el frigorífico, todas esas cosas...hicimos un cartel con las maquinas, con las funciones de las maquinas y ya comentamos, claro (...)” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ºA Programación).

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
HÁBITOS/RUTINAS	HAB	Aprendizaje que se adquiere mediante la repetición de conductas.	<p>“T: El primero es un tema que trabajo a lo largo del curso mediante la creación de buenos hábitos de alimentación e higiene fundamentalmente. Ellos todavía desayunan en clase, así que aprovecho para potenciar el desarrollo de conductas de higiene adecuadas. Por ejemplo: antes de sacar el desayuno cada alumno coge un mantel individual de plástico, lo coloca en su mesa, lo limpia con una toallita húmeda y se lava las manos. Al finalizar vuelven a hacer lo mismo. De esta forma se acostumbran a que no pueden comer en cualquier lugar y de cualquier forma y a que es necesario lavarse las manos antes de comer. En relación con el desayuno también elaboramos desde el equipo de ciclo un calendario semanal de desayunos, para intentar fomentar una dieta equilibrada. Este calendario se les entregó a los padres y está puesto en el aula” (P35: Entrevista nº 20. Tutora 1º A Programación).</p>
JUEGO	JUE	Aprendizaje a través de actividades de carácter lúdico	<p>“El proyecto de mantenimiento de la cultura materna y de apoyo lingüístico se realiza, en horario de tarde, por ACCEM para fomentar la interculturalidad del alumnado. Se trabajan todo tipo de actividades lúdicas, cuentos, teatro, salidas al barrio... que faciliten el conocimiento de otros países. Son los propios alumnos los que van a hablar de sus países, contar sus cuentos, sus historias, sus costumbres” (P 2: Plan de Centro 2009-10).</p>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
LIBRO DE TEXTO	LIB	Uso que se hace en el aula del libro de texto.	<p><i>“T: Te aparecen esos temas y ya tienes una guía, por ejemplo, la del agua, es el aire y el agua, en la cinco. Aquí te va diciendo por ejemplo, muchas cosas de....aquí por ejemplo, competencia social y ciudadana, todo esto ya vas sacando tus ideas y la importancia del agua tal, tal...la higiene, que se emplea para regar, muchas industrias, y a partir de ahí, tu vas haciendo un poco tus esquemas y le hablas a los niños como quieres trabajarlo ¿no?”</i></p> <p><i>E: Pero ellos parten del texto que aparece ahí o ¿suelen hacer más actividades de diálogo?”</i></p> <p><i>T: Yo algunas páginas a veces ni las hago siquiera, hay cosas que ni las hago, esta página nos la saltamos porque a lo mejor no lo vemos como esta “tratao” y si a ti te interesa hacer una actividad porque tú quieras, vamos a ver, vamos a pensar una máquina que hay en casa, y a lo mejor es una tontería... (...)” (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ºA Programación).</i></p>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
MATERIAL ELABORADO POR EL PROFESORADO	MAT	El profesorado elabora o localiza material para trabajar en clase determinados temas con sus alumnos/as	<i>“T: Nosotros solemos buscar, siempre tenemos muchos libros, porque con un libro se queda corto, con un libro no se puede, entonces, nosotros hay otros materiales que sacamos también fotocopias de cosas que nos interesan, de lecturas interesantes en la biblioteca. Por ejemplo, con el tema de los animales prácticamente este libro no lo hemos utilizado y hemos utilizado los libros de la biblioteca que eran libros más atractivos. Hemos tenido aquí libros de animales (...)”</i> (P31: Entrevista nº 16. Tutora 2ª Programación).

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
PARTICIPACIÓN	PAR	Intervención activa del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin contar con el diálogo.	<i>“Cuando ya todos/as han visto la tarta, Pepe les explica que deben organizarse bien para comérsela, así que va a ir nombrando a algunos/as niños/as que van a ir poniendo la mesa, pero todos/as deben estar atentos. Esto me sorprendió bastante, yo pensaba que sería él quien daría a cada niño/a su plato y su cuchara con el trozo de tarta, pero él me dijo que cualquier ocasión es buena para que aprendan, y que además hacerlo ellos mismos les resulta siempre más divertido. Su respuesta fue clara y me convenció rápidamente, cuando observé como salían los tres primeros niños/as y colocaban delante de cada compañero un trozo de papel, que serviría como mantel. Posteriormente, llamó a otros tres y repartieron los platos; después ocurrió lo mismo con las cucharas y las servilletas que las dieron dobladas y todo. Mientras repartían, Pepe les explicaba para que servía cada cosa y como debían utilizarla, lo relacionaba con su vida fuera del centro y les insistía en que ellos/as deben ayudar en casa porque ya son mayores” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
RELACIÓN CON LA REALIDAD	REA	El profesorado establece relación entre los conceptos estudiados y la realidad más cercana al alumnado.	<i>“En ese momento están trabajando en matemáticas, haciendo algunas cuentas, pero en cuanto terminan, comienzan con la corrección de problemas que debían de haber hecho en casa. Para cada problema sale a la pizarra un alumno/a de forma voluntaria, mientras lo realiza todos están en silencio y atentos. Mónica les va preguntando si creen que lo está haciendo bien y algunos compañeros/as le ofrecen ayuda. Cuando el problema está corregido en la pizarra, Mónica pasa a revisar los cuadernos de cada uno de sus alumnos/as y pregunta quien ha tenido dudas. Los niños tranquilamente levantan la mano y ella lo explica una y mil veces, haciendo uso de la escenificación y tomando siempre como referente la vida cotidiana de los chicos. Los niños/as participan de estas explicaciones y se divierten” (P15: Diario).</i>
REFUERZO POSITIVO	REF	Los alumnos/as reciben algún tipo de recompensa (generalmente de carácter afectivo) al desarrollar comportamientos positivos	<i>“El profesor felicita al primero de ellos por el gesto que ha tenido y le pone una corona de cartón, que se la gana aquel que haga algo muy positivo durante el día” (P15: Diario).</i>
SALIDAS	SAL	Excursiones, visitas que realizan los alumnos/as a determinados lugares fuera del centro escolar con el objetivo de experimentar y vivir lo que han estudiado	<i>“T: A través del debate, el libro de texto y también coincidiendo con la visita a Lipasam que es la empresa de limpieza de aquí de Sevilla, que depende del ayuntamiento de Sevilla, pues tenemos un libro de actividades y también a colación de eso lo vamos trabajando” (P33: Entrevista nº 18. Tutora 5º C Programación).</i>

METACATEGORÍA ASPECTOS DIDÁCTICOS				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
TRABAJO EN GRUPO		TRG	Los alumnos/as desarrollan actividades en pequeños grupos, donde todos son considerados iguales y deben aportar sus conocimientos y destrezas al grupo.	<p><i>“Explica la tarea que tienen que realizar, que consiste en sacar una tarjeta con el nombre de un animal y clasificarlo según lo que tienen en la pizarra. Por eso les indica que necesitan en cada grupo:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Encargado de sacar la tarjeta.</i> <i>2. Encargado de escribir la respuesta en el cuaderno.</i> <i>3. Encargado de leer la respuesta.</i> <p><i>Cada grupo elige a sus encargados en muy poco tiempo y de forma completamente autónoma y comienza la primera ronda”</i> (P15: Diario).</p>
EVALUACIÓN	Observación de actitudes, comportamientos y destrezas	EOB	El profesorado emplea la observación como instrumento de evaluación.	<p><i>“T: Para mí es esencial, pero no la evaluó con un examen ni nada de eso. Observo diariamente sus comportamientos y en las notas en el apartado de observaciones suelo hacer alguna anotación. Creo que esta competencia la trabajo a diario y la evolución la observo también en nuestro día a día del aula, la forma en que se relacionan entre sí, la manera en la que tratan al profesorado, su comportamiento en el recreo, en clase, etc.”</i> (P38: Entrevista nº 23. Tutor 6º C Programación).</p>
	Examen escrito	EEX	El profesorado emplea el examen escrito como instrumento de evaluación.	<p><i>“También es cierto, que en el caso de los dos temas últimos que me comentas, quizás haya algunos conceptos que se aprenden y si los pregunto en algún control”</i> (P38: Entrevista nº 23. Tutor 6º C Programación).</p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
CONVIVENCIA	Normas de convivencia	CN	Proceso de elaboración y difusión de las normas de convivencia a nivel de centro y de aula.	<p><i>“T: Sí, tenemos unas normas de convivencia que surgen como concreción de las normas de convivencia del centro y que los profesores del primer ciclo hemos elaborado, aunque después cada uno puede incluir, suprimir, enfatizar, etc. unas más que otras, en función del comportamiento de sus alumnos/as. Mira, yo personalmente planteo trabajar una norma cada 15 días. Cuando toca, presento a los alumnos/as la lámina con la norma, la coloco en la pizarra e iniciamos un diálogo sobre lo que significa. Además cada alumno/a colorea la lámina con la norma y la va guardando en una carpeta junto con las demás, de forma que cada vez que presento una nueva recordamos también las anteriores. Así las voy dejando puestas en la clase y cada vez que se está incumpliendo solo señalo la lámina y les digo que piensen el acuerdo que habíamos hecho” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).</i></p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
CONVIVENCIA	Resolución de conflictos	CR	Forma de afrontar los conflictos, estrategias empleadas para ponerles solución.	<p><i>“T: Aunque yo realice este trabajo con las normas de convivencia, de forma paralela, conflicto que surge, conflicto que hay que darle solución, hablarlo y ver de que manera se puede resolver. Generalmente el foco de los conflictos suele ser el recreo, muchos llegan diciendo que no se quien no quiere ser mi amiga, que este me ha empujado, etc. Así, que después del recreo planteo siempre una sesión de diálogo para ver lo que ha ocurrido, en este momento ellos ya saben que para hablar tienen que respetar el turno de palabras, que deben escuchar a los demás y que lo más importante es resolver el problema. La verdad es que me funciona bastante bien este sistema, quizás porque tampoco existan entre ellos graves problemas. Al final todos saben que una cosa mala se cambia por una cosa buena, es decir si uno ha insultado a otro, ahora tendrá que decirle algo positivo, si han dejado de ser amigos tendrán que ver la forma de volver a jugar juntos, etc. Lo que si es cierto, es que siempre trato de quitarle importancia a la mayoría de los hechos, para que vean que hay cosas más importantes y que ellos deben de ir poco a poco aprendiendo a resolver esos conflictos sin ayuda” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).</i></p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
CONVIVENCIA	Sanciones	CS	Tipos y características de las sanciones, procedimientos de aplicación.	<p><i>“T: Hombre, lo que menos se da son las faltas graves, las faltas leves, como es no traer las tareas reiterativamente a clase, una vez puede ser por un motivo personal, pero si ya se hace un poco más habitual entonces se habla con el alumno o alumna y si es porque se le ha olvidado o porque no ha tenido tiempo se le explica que ese tiempo en el que ha estado jugando o viendo la televisión se le va a coger del tiempo del recreo, del tiempo de ocio que tiene en su horario lectivo...o sea, que no es un castigo, no se le hace ver que sea un castigo sino que es algo justo: “perfecto, se te ha olvidado, no te ha dado tiempo, es algo humano, pero tienes que hacerlo, como las tareas de matemáticas que se te han olvidado no puedes hacerla en la clase de lengua o en la sesión de plástica, pues, las haces en tu hora de ocio, o sea, te quedas sin horas de ocio pero por tu olvido o porque no te ha dado tiempo utilizar tu hora de ocio” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5°C).</i></p>
RELACIONES	Profesor/a – alumno/a	P-A	Relaciones que se establecen entre profesores/as y alumnos/as	<p><i>“Cada vez que un alumno/a se acerca para decirle a los profesores/as que le ha pasado algo con otro, le dice que vengan los dos y allí delante cuentan lo que ocurre e intentan solucionarlo escuchando las ideas que sugieren los profesores/as” (P15: Diario).</i></p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría	Código	Definición	Ejemplo	
RELACIONES	Profesor/a – profesor/a	P-P	Relaciones que se establecen entre profesores/as	<p>“Durante el recreo estuve en la sala de profesores, donde una vez más pude comprobar y participar del buen ambiente que existe entre los docentes. Algunos aprovechaban para coordinarse en cuanto a futuras reuniones, otras que habían tenido libre la hora anterior estaban terminando una programación concreta para un nivel, profesores compartiendo anécdotas de clases, consultas de unos a otros sobre como marchaban algunos alumnos y también comentarios de sus vidas personales fuera del centro. En esos momentos me siento una más, todos me saludan y hablan conmigo como si formara ya parte del centro” (P15: Diario).</p>
	Profesor/a – familia	P-F	Relaciones que se establecen entre profesores/as y familias	<p>“La profesora me enseña algunos materiales y me llama la atención la forma de llevar la agenda. Cada alumno/as tiene una agenda propia creada por el centro, en ella la tutora escribe diariamente lo que deben hacer en casa, para repasar un poco lo que están trabajando y mantener a los padres informados. Así, todos los días los niños/as traen a clase la agenda firmada por alguno de sus padres, como señal de que han realizado la tarea propuesta. En algunas ocasiones, esta agenda es el lugar más apropiado para intercambiar impresiones, solicitar tutorías y hacer alguna consulta. En relación con la implicación familiar reconoce que es poca, porque verdaderamente la situación de muchos padres es difícil y no tienen tiempo fuera del horario laboral, pero también me dice que tiene excepciones” (P15: Diario).</p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría	Código	Definición	Ejemplo	
RELACIONES	Profesor/a – otros agentes	P-O	Relaciones que se establecen entre profesores/as y otros agentes implicados en el funcionamiento diario del centro	<i>“Primero nosotros hemos pasado clase por clase, hemos hecho un listado de los niños que puedan ser absentista, queremos trabajar sobre todo la prevención que hay casos que son niños que ya el año pasado se derivaron a servicios sociales. Entonces, hemos ido clase por clase y como aquí, los colegios son cerrados, el tutor conoce perfectamente a sus niños, cada tutor nos ha dicho que niño puede ser absentista, cual está empezando ya o cual lo es ya del todo” (P28: Entrevista nº 13. Educadora Social).</i>
	Alumno/a – alumno/a	A-A	Relaciones que se establecen entre los/as alumnos/as	<i>“Cuando llego están trabajando en una actividad de forma individual, la profesora me presenta y todos me saludan, pero siguen con su tarea. A pesar de tratarse de un trabajo individual, como están sentado en grupo, se consultan entre ellos e incluso puedo observar como se aconsejan sobre como deben comportarse (un chico le dice a otro que eso no se debe de hacer, porque estaba con unas tijeras en la mano jugando). Lllaman a la profesora levantando la mano para hacerle alguna consulta, pero realmente se ayudan más entre ellos mismos. Observo como no paran de preguntarse y aquellos que van terminando ayudan a los demás” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría	Código	Definición	Ejemplo	
RELACIONES	Alumno/a – otros agentes	A-O	Relaciones que se establecen entre los/as alumnos/as y otros agentes implicados en el funcionamiento diario del centro	<i>“(...) Algunos chicos se acercan a Rosalía para preguntarle si hay más libros de un personaje que les está gustando mucho, ellos saben que Rosalía puede consultarlo en la base de datos y después les indica donde están. Otros se acercan para saber si hay más ejemplares de un mismo libro, e incluso algunos llegan preguntando por obras de un determinado autor. Esto último me sorprende bastante (...)” (P15: Diario).</i>
	Familia –otros agentes	F-O	Relaciones que se establecen entre las familias y otros agentes implicados en el funcionamiento diario del centro	<i>“Entonces, el proceso que hacemos es citar a la familia y a partir de ahí empezar ya a controlar a los niños. Que el niño vuelve a faltar otra vez llamamos rápidamente a la familia. A la familia le explicamos lo que hay y lo que puede pasar” (P28: Entrevista nº 13. Educadora Social).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
RELACIONES	Otros agentes- Otros agentes	O-O	Relaciones que se establecen entre otros agentes implicados en el funcionamiento diario del centro.	<i>“Bueno, eso ya es más habilidoso, la verdad, porque hay veces que a lo mejor tú ves que el niño tiene un problema detrás y no sabes cómo....claro porque la madre tampoco te viene a reclamarte a ti, ni lo tiene porque hacer ¿Sabes?, Pero a lo mejor a través de Mari Luz ya nos ponemos en coordinación, si conoce al niño o si no lo conoce o si ha intervenido con ella y si no ha intervenido, yo con la excusa del deporte.....Por ejemplo, un niño que me ha derivado -----, pues le voy a decir que estamos haciendo captación, que esto que lo otro....me entrevisto con ella, porque sé que la problemática que tiene la familia es grande, entonces por eso te digo que es el vehículo el baloncesto tanto para los padres como para los niños” (P29: Entrevista nº 14. Coordinadora Proyecto Nuestro Baloncesto Integra).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría	Código	Definición	Ejemplo	
RELACIONES	Director-centro	D-C	Relaciones que se establecen entre el director y todas aquellas personas que forman parte del centro educativo (alumnos/as profesores/as otros agentes, etc.)	<i>“Como siempre, el despacho de Miguel está con la puerta abierta y se convierte en un ir y venir de gente, cada uno le pregunta una cosa, lo llaman al teléfono, envía e-mails, recibe fax y muchas otras cosas al mismo tiempo. Sin embargo nunca he visto que le diga a alguien que no puede atenderlo, o que cierre su despacho. A él le gusta el contacto con los profesores y los alumnos/as y por eso no quiere encerrarse en un despacho para dedicarse solo a aspectos burocráticos. Me enseñó el libro blanco sobre la interculturalidad, en el que ha participado en nombre del centro, así como otras aportaciones que ha realizado a un trabajo dirigido por Vicente Llorent. Siempre está ilusionado con su trabajo y preocupado por responder verdaderamente a las necesidades de sus alumnos/as y esto lo consigue transmitir al resto de profesores/as” (P15: Diario).</i>
	Director-entorno	D-E	Relaciones que se establecen entre el director y otras personas del entorno del centro	<i>“La fundación presentó el proyecto a la Consejería y al ser aprobado lo ofertamos a distintos centros de la zona, así fue como contactamos con Miguel, le planteamos el proyecto y nos comunicó que el centro estaba interesado. Además le ofertamos también la posibilidad de realizar acompañamiento para aquellos alumnos/as que quieran en la sede de Fundación en la Plaza del Cerezo, aunque sabemos que en el centro se lleva a cabo ya un programa de este tipo” (P26: Entrevista nº 11. Monitoras de Andalucía Acoge).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
RELACIONES	Centro-entorno	C-E	Relaciones que se establecen entre el centro y asociaciones, entidades, etc. del entorno del mismo	<p><i>“A continuación me explica un poco como se lleva a cabo el programa de colaboración con la fundación Gota de Leche.</i></p> <p><i>Esta fundación recoge diariamente en un autobús a los niños del Vacie y los va dejando en los distintos centros en los que están escolarizados. Cuando llegan al centro les dan de desayunar y les preparan una pequeña bolsa con la merienda de media mañana. Además, dos días a las semanas, concretamente lunes y miércoles los llevan a las duchas del polideportivo que está cerca del colegio, para asearlos y que al menos dos veces por semana puedan disfrutar de una ducha con agua caliente. Ellos mismos, se encargan también de cambiarlos de ropa y darles todo lo necesario para el aseo” (P17: Entrevista nº 2. Profesora Educación Compensatoria).</i></p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría	Código	Definición	Ejemplo	
CARÁCTER DE LAS RELACIONES	Cordialidad	COR	Las relaciones se caracterizan por ser cordiales y distendidas.	<i>“Veo que se divierten en clase, que aprenden compartiendo con los demás y que están en una dinámica de aula que los lleva a tomar decisiones, asumir responsabilidades, hablar en público, etc. sin lugar a dudas aspectos esenciales para la convivencia. Se respira un clima de tranquilidad, los alumnos/as no se muestran tensos, hablan con tranquilidad y se ayudan muchos entre ellos. Saben que la profesora tiene las respuestas a muchas cuestiones, pero que no le dice las cosas sin que ellos piensen y reflexionen. Ella les hace ver que todos son capaces de lograr lo que quieran, pero que para eso tienen que esforzarse, porque si no nunca lo conseguirán” (P15: Diario).</i>
	Comunicación	COM	Las relaciones se caracterizan por la comunicación existente entre los sujetos que interaccionan	<i>“Hoy había una profesora que quería hacer una actividad con una película y necesitaba coger mas tiempo del previsto para su clase, así que habló con la profesora que tenían después y sin ningún problema se incorporó a la actividad, estando así las dos con el grupo” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
CARÁCTER DE LAS RELACIONES	Toma de decisiones	TOM	Las relaciones tienen como objetivo adoptar decisiones entre los sujetos que interactúan	<i>“ (...)para lo del día de Andalucía, el acuerdo al que llegamos en la reunión de ciclo, fue que íbamos a coger tres andaluces y tres andaluzas actuales. Los más actuales posible, preferiblemente vivos, para hacer el trabajo sobre ellos, entonces, a mí tocó un hombre, y en mi clase, vamos me tocó, te digo que me tocó porque como coordinador dije: “bueno yo voy a ser el último en pedir con lo cual no pido”, si hay tres hombres y tres mujeres te van a tocar lo que no han elegido y yo pedí el último como coordinador. Me tocó un hombre, en mi clase propusieron los niños 20 nombres, les fui metiendo una criba porque había algunos que no eran andaluces, fuimos borrando los no andaluces de la lista, luego se votó, cada uno podía votar tantas veces como quisiera, pero los dos que tenían más votos quedaban en una final y ahora ya solo se podía votar a uno, se eligió a Camarón de la Isla, es relativamente actual, aunque está muerto” (P24: Entrevista nº 9. Tutor 6ºC).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES				
Categoría		Código	Definición	Ejemplo
CARÁCTER DE LAS RELACIONES		COOR	Las relaciones tienen como objetivo concertar actuaciones y recursos para lograr objetivos comunes.	<i>“T: Lo primero que tengo que decir es que trabajo muy a gusto con todos, mantenemos reuniones periódicas, aproximadamente cada dos semanas, para ver como va todo. Somos un equipo y este curso me ha tocado a mi representar a este equipo en el ETCP. Todo lo hacemos de forma consensuada, dialogando y compartiendo experiencias. Cuando alguno de nosotros tiene un problema, intentamos ofrecerle soluciones que hayamos aplicado y hayan ido bien, o buscamos todos juntos una nueva forma de actuar. Hemos elaborado las programaciones, las normas de convivencia, trabajamos juntos algunos temas y siempre estamos muy coordinados. Creo que como ya he dicho ante, somos un equipo” (P21: Entrevista nº 6. Tutora 1º A).</i>
AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO		AGA	Forma en la que está distribuido y organizado el alumnado tanto en a lo largo de la escolaridad como en el aula	<i>“Luego por trimestre los voy cambiando de agrupamiento, eso lo he hecho con todos los cursos, lo voy haciendo todos los años. En el primer trimestre están puestos de uno en uno o de dos en dos, me permite conocerlos más individualmente, ver cómo trabaja. El 2º trimestre los cambio por equipos de cinco o seis para que se acostumbren a compartir y a trabajar, entonces ya en plástica trabajan de forma conjunta, en conocimiento del medio también trabajan de forma conjunta por grupos y en el último tramo de curso ya me gusta que todos seamos un grupo, entonces se colocan de forma de U invertida como están en el aula de música” (P22: Entrevista nº 7. Tutora 5º C).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
REPRESENTANTES O RESPONSABLES DE GRUPOS/DELEGADOS	RGD	Procedimientos y otros aspectos relacionados con la elección de responsables de grupos y/o delegados/as que representan a la clase en su conjunto.	<p><i>“T: Exactamente, hay un encargado de equipo que es rotativo, no siempre es el mismo, porque además no me interesa. Concretamente hay siempre un encargado del orden y el silencio y otro de distribuir las tareas, pero vamos esto no quita que el funcionamiento del equipo sea asambleario, es decir que los seis, porque normalmente los equipos son de seis participen activamente. A parte, en la clase hay un delegado y un subdelegado, que yo los nombro por ciclo, porque como siempre están conmigo los mismos (...)” (P27: Entrevista nº 12. Tutor 4º C).</i></p>
IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO EN VALORES Y NORMAS	IDEN	Los sujetos se identifican y adoptan como suyos los valores y normas del centro	<p><i>“Sin duda la visita de hoy, como siempre ha sido gratificante, es increíble ver como todo el profesorado se muestra tan implicado en su labor y trabajan defendiendo unos valores que para ellos no supone ningún esfuerzo, porque están convencidos de que en todo momento deben buscar el bienestar de sus alumnos/as. Me quedo con una frase que me han repetido ya varios profesores: la integración y los hábitos de convivencia hay que trabajarlos desde la más absoluta normalidad diaria. Como bien explica Miguel, los programitas concretos para determinadas actitudes, no sirven de nada si verdaderamente esas actitudes no se inculcan a los niños en su día a día. Solo de este modo se logrará formar a personas íntegras, comprometidas y respetuosas” (P15: Diario).</i></p>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
COMPROMISO CON EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO	CPEC	Los sujetos adoptan comportamientos y actitudes que manifiestan su compromiso con los fines planteados en el proyecto educativo	<i>“Antes de nada me enseñó una circular que habían hecho y dado a los profesores felicitándolos por los resultados obtenidos en la evaluación de diagnóstico pasada a 4º de primaria. En ella se le daba las gracias a todos/as por su implicación y buen hacer diario. La verdad es que me sorprendió, porque pude observar después como durante el recreo se felicitaban unos a otros y habían colgado la circular en el corcho que hay fuera de la sala de profesores. Todos estaban contentos y satisfechos de su trabajo y lo que es más importante todos se sentían parte de un mismo grupo que lucha por conseguir unos objetivos comunes” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
PARTICIPACIÓN EN PROYECTO A NIVEL DE CENTRO	PROC	Los sujetos participan en proyectos que implican a todo el centro en su conjunto.	<i>“Todos estaban nerviosos, ultimando preparativos y detalles para que el día fuera estupendo, después de los saludos matinales, los profesores me invitan a que de una vuelta por el colegio para ver la decoración. Con la cámara en mano me paseo por el centro immortalizando los distintos trabajos que han realizado los alumnos. Como están colocados de manera que los ciclos comparten los mismos pasillos y zonas del centro, la decoración la han organizado, de tal forma que cada ciclo tiene en su zona la suya. Además, todo el colegio al completo, ha participado en la realización de una pequeña cenefa que une la pintura de la parte superior de la pared, con el alicatado de la parte inferior. Se trata de una cenefa que imita a los azulejos sevillanos y que ha sido hecha trozo a trozo por cada alumno/a del colegio. Posteriormente y con la ayuda del profesorado la han ido pegando hasta cubrir todo el colegio. Sin duda un trabajo colaborativo increíble, que ha servido para embellecer el centro” (P15: Diario).</i>

METACATEGORÍA PROCESOS ORGANIZATIVOS Y RELACIONALES			
Categoría	Código	Definición	Ejemplo
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	COOP	Trabajar de forma conjunta para lograr los objetivos propuestos	<i>“La Educadora social y psicólogo le comentan a Miguel que se marchan a casa de una alumna. Al preguntarle el motivo, Miguel me explica que se trata de una chica de 5° de Primaria con cáncer y que entre todos han organizado un pequeño plan de actuación, para que la niña tenga atención en su casa por parte del colegio. La visitan profesores, psicólogo, educadora social y en breve incluso podrá realizar videoconferencias con sus compañeros. Miguel dice que frente a situaciones de este tipo el centro en su conjunto se moviliza para poner al servicio de la familia y la alumna todos sus recursos” (P15: Diario).</i>

ANEXO II

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 de 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

ANEXO II

ELEMENTS OF THE SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE

KNOWDGE	
1	Political systems and government systems
2	Rule of law: Powers and its administration
3	Key elements of the political system: Parliamentary government, the importance of voting (local, national, European level)
4	Basic institutions of democracy (local, national, European level)
5	Political life: political parties, election programmes and the proceedings of elections
6	Democratic values: Freedom, Equality, Justice and Solidarity
7	Rights and Freedoms : Constitution, Statutes
8	Human Rights
9	Judicial System
10	Rules of collective life: Legislation
11	Knowledge on current political issues
12	The individual: Personal Identity
13	Social relations in society
14	Social rights and duties
15	The function and work of voluntary groups
16	International Organizations
17	Migrations
18	Social participation
19	Violence as an obstacle to live together
20	European, national and local social framework
21	The history and cultural heritage
22	Different cultures in the school and in the country
23	Main events, trends and change agents of national, European and world history
24	The role of the media in personal and social life
25	Relevant social issues and challenges: environment, natural resources, nuclear energy, genetics ...
26	Social welfare
27	Production and consumption of goods and services
28	Work: Organisation, fruits and distribution
29	Unions and business organizations
30	Running of the economy

SKILLS	
31	To argue, to debate
32	To Reflect in the Light of democratic principles and values
33	to evaluate a position or decision, take a position and defend a position
34	To distinguish a statement of fact from an opinion
35	To analyze society critically
36	To resolve conflicts in a peaceful way
37	To examine information critically
38	To interpret the media messages (interests and value systems that are involved etc.) (critical analysis of the media)
39	Anticipating to hear and determine the long-term problems
40	To possess communication skills (to be able to present in verbal and/or written manner your ideas)
41	To monitor and influence policies and decisions including through voting
42	To use the media in an active way (not as consumer but as producer of media content)
43	To build coalitions; to co-operate; to interact
44	To be able to live and work in a multicultural environment
45	The regulation of anger as a strategy for violence prevention
46	To listen and to put yourself in someone else's shoes
47	Personal awareness and autonomy
ATTITUDES	
48	To feel responsible for your decisions and actions in particular in relationship to other citizens
49	To take part in society, politics...
50	To Interest in the exercise of functions at all levels of public life
51	To trust in and have loyalty towards democratic principles and institutions
52	To be open to difference, change of own opinion and compromise
53	To adopt a positive attitude towards life
54	Empathy for the disadvantaged and to put yourself in someone else's shoes
55	To respect services, goods and public places such as common heritage of all citizens
56	Community connections

VALUES	
57	Acceptance of the rule of law
58	Defending the principles of social justice
59	Solidarity
60	Value difference and recognize the equal rights
61	Respect of oneself and of others
62	Respect and defend the differences (gender, religious ...) and diversity
63	Negative towards prejudice, racism and discrimination
64	Tolerance
65	Respect and defence for human rights (freedom, diversity and equality)
66	Respect and defence for the dignity and freedom of every individual
67	Ability to listen
68	The importance of democracy
69	The need to preserve the environment
70	Pace
71	Responsibility
72	Importance of practicing altruism
73	Advocating for the inclusion versus segregation
74	Acceptance of the effort and work habits in the rule of law
75	Enhancing creativity and openness as a instrument of enriching society
BEHAVIOURS	
76	To take initiative
77	To accept responsibilities in society
78	To be active in the political community
79	To be active in the community
80	To be active in civil society
81	To cooperate, to construct and implement joint projects.
82	Recognition of the contributions of other languages and culture
83	To resolve conflicts in accordance with the principles of democratic law
84	To take part in public debate

85	To criticize and to reject any kind of violent behaviour
86	To adopt a peaceful and non violent behaviour in any situation
87	To practice the dialogue to reach agreements as way of resolving conflicts
88	To put yourself in someone else's shoes, to understand her point of view even than it is different your own
89	To involvement in social and community development initiatives