

La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar

por **Maria PUIG GUTIÉRREZ** y **Juan Antonio MORALES LOZANO**
Universidad de Sevilla

Introducción

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

La apuesta por la igualdad, la defensa de los derechos, la figura del ser humano como ciudadano activo, no son invento de nuestros días, pero 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. En el panorama nacional los estudios realizados por Marco (2002), Escámez y Gil (2002), López de Dicastro, Iriarte y González (2004), Moreno y Luengo (2007), Marina y Bernabeu (2007), Bisquerra (2008), Vilafranca y Buxarrais (2009), Celorio y López de Munain (2011) son algunos ejemplos de la apuesta

por la educación ciudadana como factor clave en el desarrollo integral de la sociedad en su conjunto y del individuo en particular, así como de la defensa del centro escolar como espacio idóneo donde poner en juego la competencia social y cívica. Desde la perspectiva europea se han llevado a cabo numerosas investigaciones: Veldhuis (1997), Audigier (2000), Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz (2001), O'Shea (2003) y Hoskins, Villalba, Van Nijlen & Barber (2008) que nos han permitido aproximarnos al concepto de competencia social y cívica, conocer la forma en que la educación para la ciudadanía se pone en práctica en distintos contextos y países y tomar conciencia de su importancia para la formación de ciudadanos activos, responsables y comprometidos. Otros estudios realizados en Estados Unidos (Nelson y Kerr, 2006; 2011) o en países asiáticos (Kennedy y Chow, 2008; Kennedy, Lee y Grossman, 2010) prestan especial atención al modo en que se puede favorecer el desarrollo de actitudes y

comportamientos cívicos, planteando la necesaria implicación de los diferentes agentes sociales.

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

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

Antecedentes

Aprendizaje permanente y competencias claves

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 (Morales, 2006). 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.

El profesor Ferrández realiza una interesante propuesta acerca de las cuatro áreas esenciales de la educación permanente, de forma que plantea la necesidad de hacer mayor énfasis en una u otra en función de la etapa educativa (Gráfico 1)

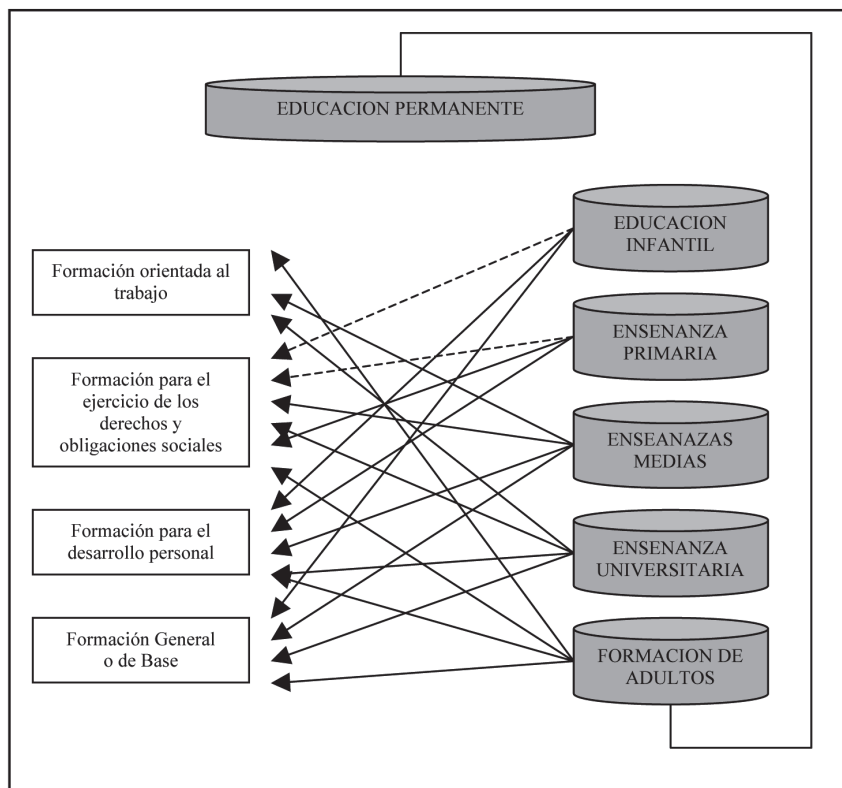
Desde esta perspectiva cobra sentido la formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones sociales, en todas y cada una de las etapas educativas que constituyen la educación permanente, puesto que la socialización, entendida en última instancia como la capacidad de ejercer nuestros derechos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

Las políticas de aprendizaje permanente desarrolladas por la Unión Europea, han favorecido en todo momento la formación en y para el ejercicio de la ciudadanía, manteniendo un estrecho paralelismo con el planteamiento de Ferrández (1996).

Sin duda, es en el año 2006, cuando se da 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

GRÁFICO 1. Áreas de la Educación Permanente (Ferrández Arénaz, 1996:11).



noviembre de 2006 por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.

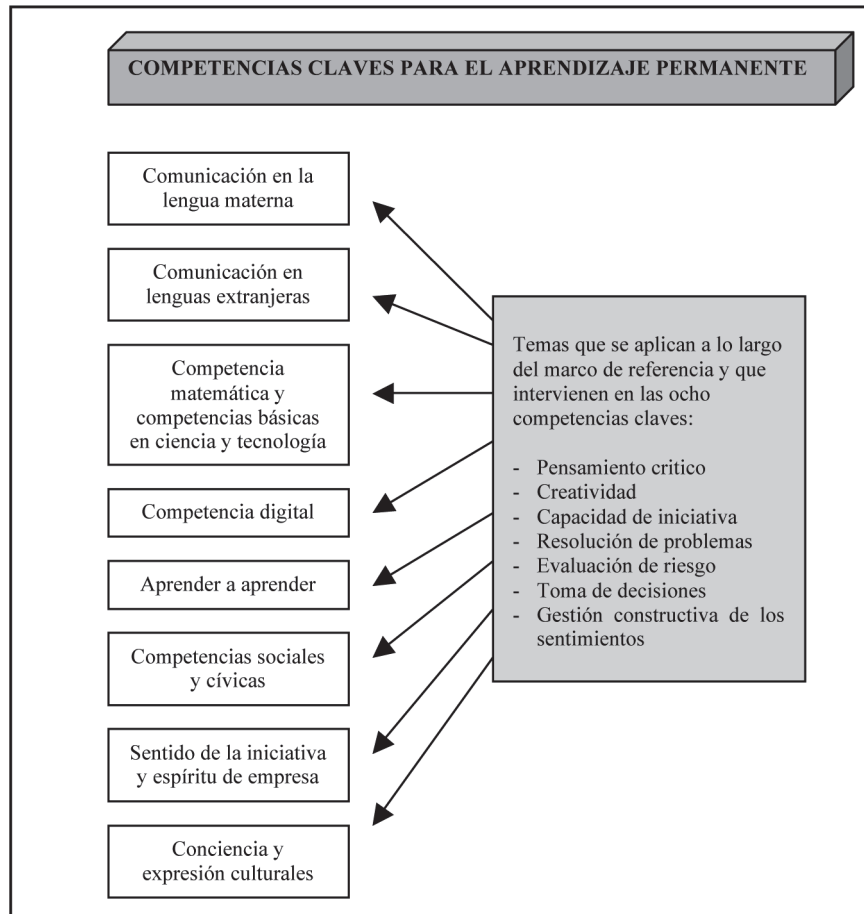
➤ La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente.

El último de ellos marca definitivamente el camino a seguir en materia de aprendizaje permanente, al identificar y definir con precisión las competencias claves del aprendizaje permanente entre las que podemos destacar las competencias sociales y cívicas (Gráfico 2).

A la luz de los planteamientos europeos en materia de aprendizaje permanente, “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).

En concreto, las competencias sociales y cívicas son definidas como aquellas que:

GRÁFICO 2: *Competencias claves para el aprendizaje permanente*



“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., 2006).

El concepto de competencia en el sistema educativo español aparece por primera vez vinculado con la formación profesional, sin embargo, la concepción de las competencias tal y como hemos venido comentando hasta el momento, se introduce por primera vez con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). En ella las competencias reciben el calificativo de básicas, son consideradas elementos curriculares y se definen como aquellas que debe haber desarrollado cualquier joven al terminar la educación obligatoria, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, in-

corporarse a la vida adulta satisfactoriamente y poder aprender a lo largo de la vida (Reales Decretos 1315/2006; 1631/2006).

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.

Ciudadanía, educación y formación social: Competencia social y cívica

El concepto de ciudadanía no es un concepto unívoco, sino que admite diversas definiciones que van siendo matizadas por el contexto y los acontecimientos. En el marco de nuestro estudio compartimos la visión ofrecida por el profesor Pérez Luño (2002), en la que se define como un concepto propio de la sociedad democrática, que garantiza el disfrute de derechos e implica la responsabilidad de deberes. Un

concepto en estrecha relación con la libertad y la igualdad del ser humano, despojado de imposiciones y sumisiones que trata de considerar a todos los hombres y mujeres sujetos activos y responsables de la convivencia de la sociedad. Partiendo de un planteamiento educativo Karen O'Shea elabora en 2003 un Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática, apoyándose en los diversos informes, estudios y programas que desarrolla el Consejo de Europa en torno a esta temática. En él resalta la doble dimensión jurídica y sociocultural del término ciudadanía, pudiendo hacer referencia de un lado al status propio de aquella persona que goza del reconocimiento legal de sus derechos y deberes. Y de otro al rol que la persona desempeña, es decir a los valores y pautas de comportamiento en relación con los otros miembros de la comunidad de la que forma parte. Entender la ciudadanía como un concepto de doble dimensión, significa reconocer la importancia del ejercicio de la misma, resaltar la participación y la necesidad de buscar fórmulas que garanticen la convivencia, favoreciendo las normas y valores compartidos, así como el desarrollo de la conciencia colectiva. La ciudadanía deja así de convertirse de modo exclusivo en un status jurídico, para pasar a ser una forma de vida que exige compartir valores y normas para poder hacer frente a las responsabilidades comunes propias de la vida en sociedad. Esta última concepción enlaza directamente con la competencia social y cívica definida en las políticas europeas.

Ofrecer una única definición globalmente aceptada de la competencia social y cívica resulta cuanto menos difícil, condu-

ciéndonos posiblemente a planteamientos simplistas que se alejan de la riqueza conceptual que caracteriza a esta competencia. Las concepciones que diferentes autores han ido planteando acerca de los elementos y finalidades de esta competencia, corroboran la variabilidad de elementos y estructuras a las que responde, en función de la perspectiva o enfoque adoptado por cada autor. En el panorama nacional podemos destacar los planteamientos de Marco (2002), Escámez y Gil (2002), Moreno y Luengo (2007), Marina y Bernabeu (2007) y Bisquerra (2008), mientras que en el plano europeo cobran protagonismo las propuestas de Veldhuis (1997), Audigier (2000), Torney-Purta Lehmann, Oswald & Schulz (2001) y Hoskins, Villalba, Van Nijlen & Barber (2008).

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

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. Es por ello que las políticas y acciones en este ámbito son promovidas desde diversas instituciones europeas, nacionales y autonómicas.

Así pues, 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". Además, el Parlamento y el Consejo Europeo han ido desarrollando iniciativas paralelas de apoyo a la ciudadanía europea activa, que guardan estrecha relación con las primeras, como el "Programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa" y posteriormente el programa "Ciudadanos con Europa".

En cuanto a las políticas desarrolladas en nuestro país, debemos destacar como las últimas tres leyes que han regulado nuestro sistema educativo expresan la labor socializadora y coinciden en destacar la necesidad de transmitir valores que garanticen la convivencia, la necesidad de participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del centro, al tiempo que insisten en el compromiso de la educación con la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), introduce un aspecto novedoso en la política educativa española, ya que por primera vez la

Educación para la Ciudadanía es considerada como materia curricular, una materia obligatoria e independiente.

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

Método

El 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, se adopta un enfoque cualitativo, empleando como principales técnicas y estrategias para la recogida de información el estudio delphi en una primera fase y el estudio de caso en

la segunda. En la figura 3 se pueden observar las distintas etapas e instrumentos para el diseño y desarrollo metodológico del estudio.

Estudio delphi

Con el objetivo de delimitar los elementos que componen la competencia social y cívica, así como su estructura, se decidió 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).

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

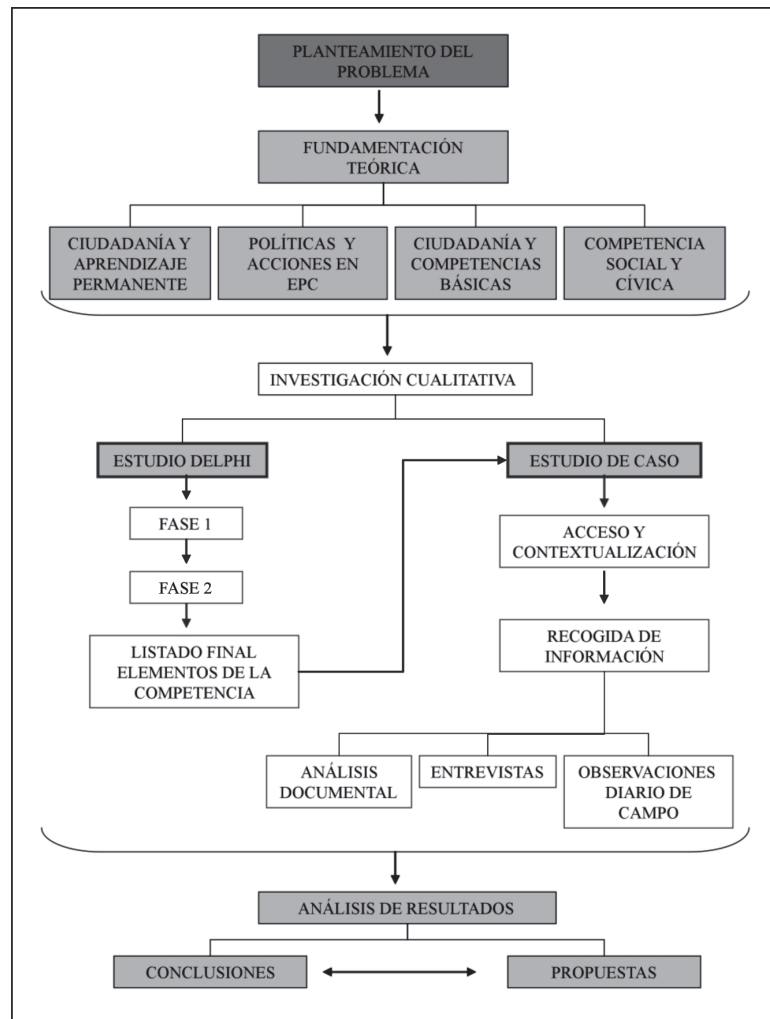
—El anonimato de las opiniones, garantizando además a los participantes la confidencialidad de sus respuestas.

—*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

GRÁFICO 3: *Fases e instrumentos para el diseño y desarrollo metodológico*



competencia social y cívica y la estructuración de los mismos. Así pues, en este estudio se pueden diferenciar dos fases con dos rondas cada una de ellas. En la primera fase o fase preliminar se solicita la participación de un grupo de profesores (15) de las Universidades de Sevilla, Granada y Huelva, implicados en el desarrollo del proyecto de investigación de excelencia “Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía” aprobado y financiado

por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545). Posteriormente, se inicia la segunda fase, en la que se llevó a cabo otro proceso de consulta a expertos, que responden según la tipología de Landeta (1999) a la denominación de especialistas, puesto que eran personas que atesoran conocimientos y experiencias en relación con el tema objeto de estudio. Este grupo de expertos (36) estaba formado por autores de

libros sobre la temática del estudio, directores de proyectos de investigación, representantes de asociaciones que trabajan en este ámbito y profesorado con amplia experiencia en el tema.

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

Estudio de caso

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

“Un estudio de casos es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de casos consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, por

que un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente “inmersa” en el caso nos quiera contar”

Es importante recordar que la selección de los casos no debe responder a casos típicos o representativos, ya que como bien indica Stake (1983:17) “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 ofrezcan más oportunidades de aprendizaje y permitan entender con mayor profundidad los aspectos claves de la investigación.

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

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

Los citados criterios conducen a los investigadores al Centro de Educación Infantil y Primaria San José Obrero, en la zona Norte de Sevilla. Un centro caracte-

rizado por el alto número de alumnado inmigrante (de más de veinte nacionalidades distintas), con una amplia gama de programas y proyectos desarrollados en el ámbito de la convivencia y la interculturalidad y dispuesto a acogerlos para realizar el estudio.

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

Se establece un calendario de visitas periódicas, uno o dos días a la semana los investigadores se sumergen de lleno en el centro, lo que les permite ir conociendo el entramado de relaciones, sus normas de funcionamiento, detectar los informantes claves y hacerse con la documentación que regula cada una de las actuaciones en el mismo. Estas visitas periódicas se convierten en claves para su integración 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.

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

La información recogida a través de los distintos instrumentos, iba siendo ordenada de manera que se pudieran conocer los datos obtenidos en cada una de ellas. Con todo el material en formato homogéneo y organizado se inicia 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).

De esta forma, se configura un sistema categorial constituido por tres metacategorías reflejadas en la Tabla 1.

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

Resultados

El estudio delphi permitió determinar un conjunto de 89 elementos que organizados en torno a cinco grandes dimensiones constituyen la competencia social y cívica. Así pues, tal y como se puede observar en el anexo hay un total de 30 conocimientos subdivididos en conocimientos de carácter político (11), conocimientos de tipo social (9), otros de índole cultural (5) y por último los relacionados con el ámbito económico (5). Además se determinan un conjunto de 17 destrezas, 8 actitudes, 19 valores y 14 comportamientos deseados. Todos y cada uno de estos elementos obtuvieron una puntuación superior a 3.59 en una escala de 5 puntos, siendo los valores los que alcanzaron puntuaciones más ho-

TABLA 1: *Delimitación de las metacategorías para el análisis*

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.

mogéneas y elevadas en las diferentes fases y rondas del estudio *delphi*.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en el estudio de caso, atendiendo a cada una de las metacategoría que se describieron anteriormente:

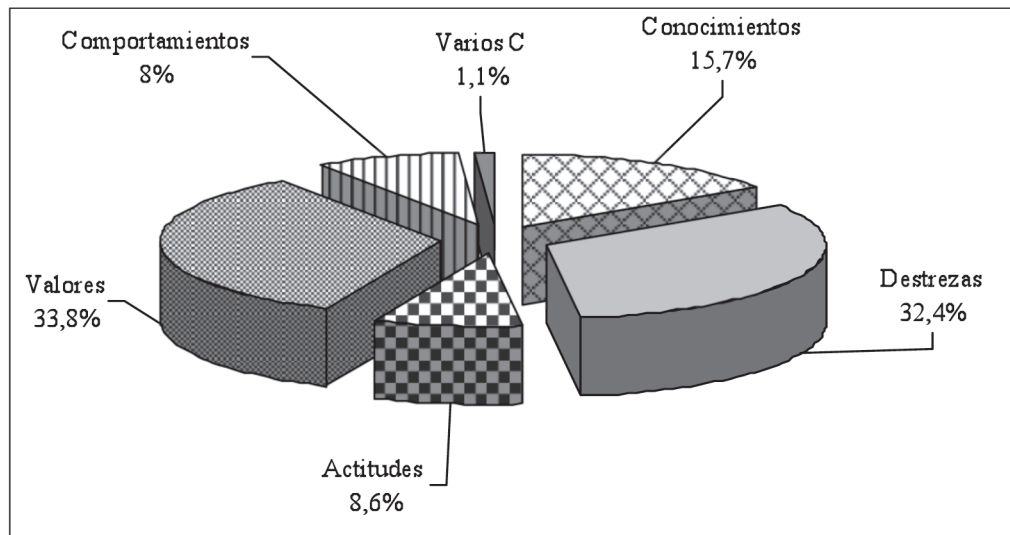
Resultados metacategoría "Elementos de la competencia"

En el Gráfico 4 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 comporta-

mientos y las actitudes, que se sitúan por debajo del 10%. Por último, los conocimientos ocupan un lugar intermedio con un 16%.

GRÁFICO 4: Resultados metacategoría “Elementos de la competencia social y cívica”



El centro educativo objeto de estudio concede gran importancia al desarrollo de valores, en torno a los cuales giran el resto de los elementos de la competencia. El “respeto por las diferencias y la diversidad” es el valor más destacado, hecho que adquiere todo su sentido si se presta atención a 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 currículo de 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 un mo-

delo 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 alumnado inmigrante, resulta especialmente importante para la convivencia “respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales” (P 3: Plan de convivencia).

Así pues, los resultados muestran un centro educativo donde se concede prioridad a la promoción de conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que ayudan a trabajar y convivir en un entorno multicultural, siempre desde el respeto por las diferencias y el rechazo de los

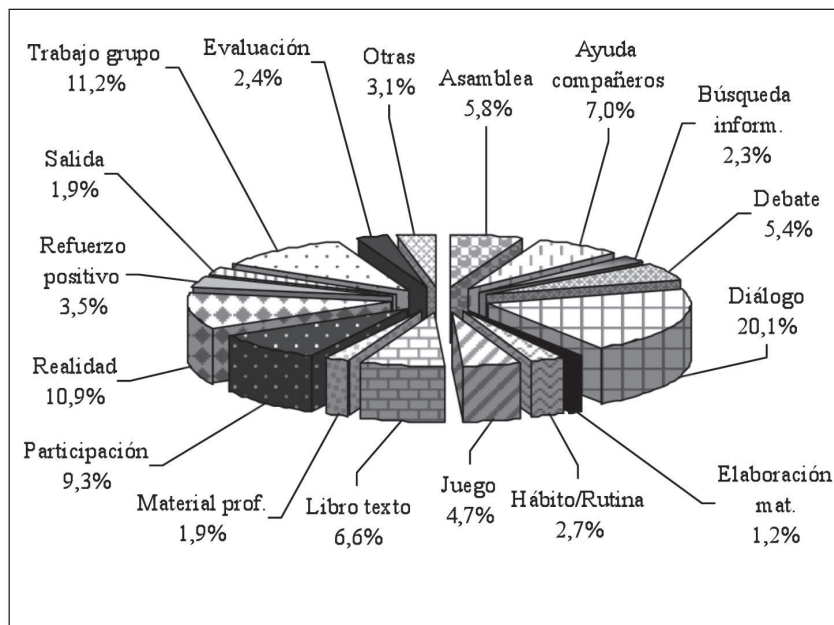
prejuicios. Es por ello que se potencian las destrezas de tipo comunicativo, que permiten al alumnado intercambiar opiniones y experiencias, lo que les hace conocer la realidad de los demás, relacionarse con ellos y construir juntos una realidad compartida. De esta forma y para lograr el entendimiento y el respeto entre todos, es preciso aprender a escuchar, ponerse en el lugar de los otros, atender sus preocupaciones y sentimientos, porque como dice Camps (2008: 145) “Respetar al otro es tenerle en cuenta y, a menudo, intentar entenderle”.

Resultados metacategoría “Aspectos didácticos”

La metacategoría aspectos didácticos está compuesta por un total de 17 categorías, que quedan reflejadas en la figura 5. 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 vive el alumnado 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 y alumnas” y el “examen escrito” como otra posible estrategia de evaluación.

GRÁFICO 5: Resultados metacategoría “Aspectos didácticos”



El diálogo es utilizado diariamente en clase por el profesorado para que los alumnos y alumnas 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. Además, el profesorado suele “aprovechar los conflictos que se planteen para dialogar colectivamente sobre los modos de resolución” (P 2: Plan de Centro).

El trabajo en grupo es otra de las estrategias didácticas más empleadas. Las observaciones realizadas en el aula y las entrevistas con el profesorado muestran que es habitual trabajar en grupo y que esta forma de trabajo permite que el alumnado adopte diferentes roles, aprenda a compartir, dialogar y tomar decisiones de manera conjunta.

Otra estrategia didáctica que permite a los alumnos y alumnas entender los nuevos conceptos, identificar las actitudes que les ayudan a aprender y desarrollar las destrezas necesarias para progresar en su vida diaria, es aquella que consiste en relacionar lo que se quiere aprender-enseñar con la realidad. Se trata de una manera de facilitar la comprensión y garantizar que los escolares sean capaces de poner en juego las actitudes, destrezas y conocimientos que van descubriendo junto con sus compañeros, compañeras, profesoras y

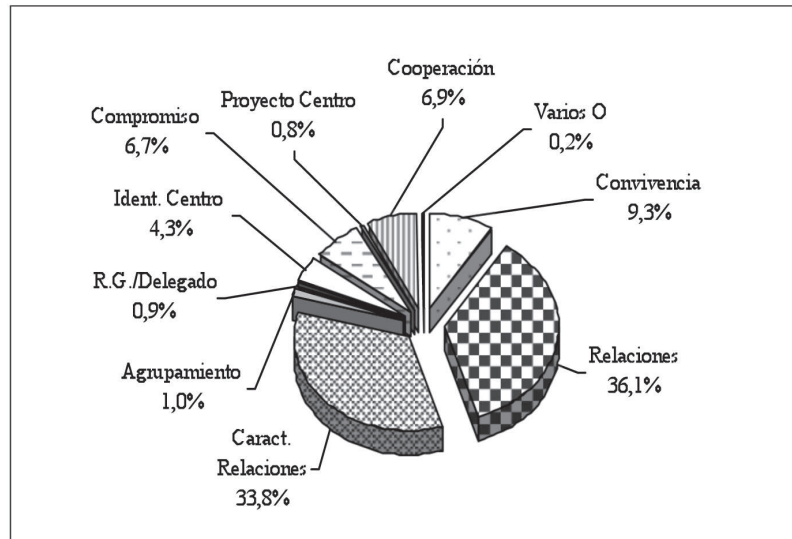
profesores en el colegio. Así pues el profesorado trabaja para “utilizar como punto de partida los intereses del alumno-a, los hechos de la vida diaria y sus experiencias previas” (P 2: Plan de Centro). Para lograrlo “los contenidos se presentan siempre contextualizados en situaciones cercanas al alumnado” (P 2: Plan de Centro) y “las actividades se ajustarán a los siguientes principios: Los intereses del alumnado, sus experiencias e incluso sus propias vivencias” (P 2: Plan de Centro).

Resultados metacategoría “Procesos organizativos y relacionales”

La metacategoría procesos organizativos y relacionales está compuesta por nueve categorías, la figura 6 permite visualizar la diferencia entre el grado de aparición de las mismas en el centro educativo.

Como es posible 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 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 funciona-

GRÁFICO 6: Resultados metacategoría “Procesos organizativos y relacionales”



miento. Finalmente se pueden ver porcentajes menos destacados para el resto de las categorías.

Las relaciones profesorado-alumnado son las más frecuentes en un centro como este en el que el alumnado es muy valorado y el profesorado se muestra cercano y atento a sus necesidades día a día. Junto a ellas, cobran protagonismo las relaciones entre el profesorado, estando ambas caracterizadas por la comunicación fluida y eficaz, que favorece la cordialidad y la cohesión, garantizando un buen clima de trabajo y potenciando la creación de lazos afectivos. El director 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 re-

cursos, que se ríen, que planifiquen actividades conjuntas y en definitiva que entre todos se sientan una gran familia. Él hace todo lo posible desde la dirección y por ahora considera que el profesorado se siente a gusto con su trabajo y con sus compañeros. 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).

En lo que respecta a la convivencia se puede destacar que todo lo relacionado con la determinación y el cumplimiento de unas normas de convivencia a nivel de centro y de aula son elementos de gran valor.

La experiencia en el centro permite comprender 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) resulta clave en la educación de la ciudadanía ya que de esta forma se consigue implicar al alumnado en la responsabilidad del gobierno del aula y sólo así se facilita la aceptación y el cumplimiento de las normas.

Discusión y Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, el desarrollo de este estudio ha sido una excelente oportunidad para:

—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, se ha 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 (Bisquerra, 2008), de entre las cuales las destrezas se consideran las más destacadas. A su vez, se ha 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 res-

peto 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 permiten vivir y trabajar en un ambiente multicultural y ayudan a cooperar y relacionarse con los demás parecen ser algunos de los elementos esenciales de la competencia social y cívica. Todos estos elementos han sido destacados por numerosos autores entre los que podemos citar a Escámez y Gil (2002), Marco (2002), Bolívar (2007) y Marina y Bernabeu (2007), Mayordomo (2008) y Bisquerra (2008).

—Identificar un conjunto de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica, entre las que destacan: el diálogo, la relación de lo estudiado con la realidad del alumnado, el trabajo en grupo, la participación en el aula, el debate y el juego, de acuerdo a lo enunciado por Escámez y Gil (2002), Marco (2002), Bolívar (2007) y Marina y Bernabeu (2007).

—Descubrir aspectos organizativos y relacionales que potencian que el centro educativo forme a ciudadanos activos, como son: la cooperación y el trabajo en grupo de la comunidad educativa, el compromiso y la identificación con el conjunto de valores y normas que regulan la vida del centro, la participación activa de todos los integrantes del centro en la regulación de la convivencia favoreciendo en todo momento la resolución pacífica de los conflictos y la elaboración conjunta de las normas y el predominio de relaciones apoyadas en la cordialidad, la comunicación fluida y la coordinación (Calvo de Mora, 2004).

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

Por lo tanto, aunque exista un gran debate en torno a la educación para la ciudadanía, nuestro estudio nos permite afirmar que la escuela es pues, un espacio idóneo para la formación de ciudadanos, 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.

Dirección para la correspondencia: María Puig Gutiérrez.
Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
C/ Pirotecnia s/n C.P. 41013 Sevilla.
E-mail: mpuig@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
8.III.2012

Bibliografía

- AUDIGIER, F. (2000) *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, Council of Europe).
- BISQUERRA, R. (2008) *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional* (Madrid, Wolters Kluwer).
- BOLÍVAR, A. (2003) La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales. Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar. Ver <http://dewey.uab.es/~pmarques/evdioe.htm> (Consultado el 14.III. 2009)
- BOLÍVAR, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona, Graó).
- CALVO DE MORA, J. (2004) *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas. Propuestas de análisis y análisis de propuestas* (Consejería de Educación, Junta de Andalucía).
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2011) *Educación para la ciudadanía global: estrategias de acción educativa* (Bilbao, Hegoa).
- DELORS, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro* (Francia, UNESCO).
- DOMINGO, J. (2004) Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Ver <http://www.campus-oie.org/revista> (Consultado el 20.IV.2007)
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2002) *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana* (Madrid, CCS).
- 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* (Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica) pp. 3-49.

- 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.
- INFORME GRUPO COMPETENCIAS CLAVE (2004) Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de Trabajo B "Competencias claves". Ver base de datos Eurlex (Consultado el 12.IV.2011)
- HOSKINS, B., VILLALBA, E., VAN NIJLEN, D. y BARBER, C. (2008) *Measuring Civic Competence in Europe* (Luxembourg, European Communities).
- KENNEDY, J. K. y CHOW, J. F. K. (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. y 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).
- 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.
- LISTONE, H. y TUROFF, M. (1975) *The Delphi method. Techniques and applications* (London, Addison-Wesley).
- L.O.E. (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N., IRIARTE, C. y GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (2004) Aproximación y revisión del concepto de competencia social, *revista española de pedagogía*, 62:227, pp.143-158.
- 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).
- MAYORDOMO, A. (2008) El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía, *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 211-233.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (Coord.) (2007) Monográfico sobre competencias básicas, *Cuadernos de pedagogía*, 370.
- MORALES, J. A. (2006) Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía, *Educación*, 38, pp. 33-62.
- MORENO, J. M. y LUENGO, F. (Coord.) (2007) *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros* (Madrid, Wolters Kluwer).
- MORILLAS, M. D. (2006) *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria* (Madrid, Narcea).
- NELSON, J. Y KERR, D. (2006) *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes. Final Report*. Ver http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf (Consultado el 20.VIII.2007).
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2002) Ciudadanía y Definiciones, *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, pp. 177-221.
- 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.
- 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*. Ver <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090> (Consultado el 15.V.2007)
- STAKE, R. E. (1983) *Investigación con estudio de casos* (Madrid, Morata).
- TÓJAR, J. C. (2006) *Investigación cualitativa: comprender y actuar* (Madrid, La Muralla).
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H. y SCHULZ, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries* (Amsterdam, IEA).
- VÁZQUEZ, R. y ANGULO, F. (Coords.) (2003) *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica* (Archidona, Aljibe).

La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar

VELDHUIS, R (1997) *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities* (Strasbourg, Council of Europe).

VILAFRANCA, I. y BUXARRAIS, M. (2009) La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita: la propuesta de Martha

Nussbaum, *revista española de pedagogía*, 67:227, pp. 115-130.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007) *11 Ideas Claves. Cómo aprender y enseñar competencias* (Barcelona, Graó).

Anexo: Elementos de la Competencia Social y Cívica.

CONOCIMIENTOS	
1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno
2	Estado de derecho: Poderes y su administración
3	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)
4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)
5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección
6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad
7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos
8	Derechos Humanos
9	Sistema judicial
10	Normas de vida colectiva: Legislación
11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales
12	El individuo: Identidad personal
13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad
14	Derechos y deberes sociales
15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado
16	Organizaciones internacionales
17	Migraciones
18	La participación social
19	La violencia como obstáculo para la convivencia
20	El marco social europeo, nacional y local
21	La historia y el patrimonio cultural
22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)
23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial
24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social
25	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...
26	Bienestar social
27	Producción y consumo de bienes y servicios
28	El trabajo: Organización, frutos y distribución
29	Sindicatos y organizaciones empresariales
30	El funcionamiento de la economía
DESTREZAS	
31	Argumentar, debatir
32	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos
33	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión
34	Distinguir una declaración de derechos de una opinión
35	Analizar críticamente la sociedad
36	Resolver de forma pacífica los conflictos
37	Examinar la información de forma crítica
38	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)
39	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo
40	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)
41	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto
42	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)
43	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse
44	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural
45	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia
46	Escuchar y ponerse en lugar del otro
47	Conciencia y autonomía emocional

ACTITUDES	
48	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
49	Participar en la sociedad, en la política...
50	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
51	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
52	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
53	Adoptar una actitud positiva ante la vida
54	Empatía hacia los más desfavorecidos y 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	Crítico 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

Resumen:

La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar

Las características de la sociedad actual y el interés creciente por la formación ciudadana en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, son aspectos esenciales en un estudio que pretende describir y conocer el desarrollo de la competencia social y cívica en el ámbito escolar. A través de un estudio *delphi* se realiza una propuesta que permite concretar la competencia social y cívica en torno a 89 elementos organizados en cinco ámbitos: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos. Paralelamente, el estudio de un centro educativo de educación infantil y primaria de Sevilla, descubre las estrategias didácticas y los procesos organizativos que favorecen el desarrollo de los diversos elementos de la citada competencia.

Descriptores: Competencia social y cívica, aprendizaje a lo largo de la vida, investigación educativa.

Summary:

Social and civic competence: An approach to school reality

The characteristics of current society and the interest about citizenship education in the context of lifelong learning are essential to a study that aims to describe and understand the development of social and civic competence in the educational field. A Delphi study can make a proposal in which the social and civic competence is composed of 89 items organized into five areas: knowledge, skills, attitudes, values and behaviours. In parallel, the study of a school in Sevilla discovers didactic strate-

gies and organizational processes that benefit the development of the various components of this competence.

Keywords: social and civic competence, lifelong learning, educational research.