



Comisión  
Europea

# La educación para la ciudadanía

en el contexto escolar europeo

2017

*Informe de Eurydice*

Educación y  
formación







# La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017

Informe de Eurydice

Educación y  
formación

El presente documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

**Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:**

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

PDF

EC-06-17-161-ES-N

ISBN 978-92-9492-674-6

doi:10.2797/90329

Texto finalizado en octubre de 2017.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2017.

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Portada: 123RF/Kitsana Baitoey.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural  
Análisis de Política Educativa y de Juventud  
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)  
BE-1049 Brussels  
Tel. +32 2 299 50 58  
Fax +32 2 292 19 71  
E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Portal en Internet: <http://ec.europa.eu/eurydice>

# ÍNDICE

---

<b>Índice de gráficos</b>	<b>5</b>
<b>Códigos, abreviaturas y acrónimos</b>	<b>7</b>
<b>Resumen ejecutivo</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>17</b>
Contexto político	17
Marco conceptual	18
Objetivos y contenido	25
Ámbito	27
Metodología	27
<b>Capítulo 1: Organización y contenido del currículo</b>	<b>29</b>
<b>A. Organización</b>	<b>29</b>
1.1. Enfoques de la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales	30
1.2. Tiempo de enseñanza	38
1.3. El currículo de la educación para la ciudadanía en la fp impartida en centros escolares	41
Resumen	43
<b>B. Contenido</b>	<b>45</b>
1.4. Contenido curricular: objetivos generales, objetivos específicos y resultados de aprendizaje	45
1.5. El contenido del currículo	47
Resumen	68
<b>Estudio monográfico 1: La reforma del currículo de educación para la ciudadanía en Austria</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo 2: Enseñanza, aprendizaje y participación activa</b>	<b>75</b>
2.1. Revisión de la literatura de investigación	75
2.2. El aprendizaje de la ciudadanía en el aula	80
2.3. El aprendizaje de la ciudadanía fuera del currículo	89
2.4. Participación en el gobierno del centro educativo en apoyo de la educación para la ciudadanía	94
Resumen	101
<b>Estudio monográfico 2: El <i>potenciador de la ciudadanía</i> en los centros educativos de la comunidad flamenca de Bélgica</b>	<b>103</b>
<b>Capítulo 3: Evaluación de los alumnos y los centros educativos</b>	<b>109</b>
3.1. Revisión de la literatura de investigación	109
3.2. Directrices oficiales sobre evaluación del alumnado	113
3.3. Pruebas nacionales	118
3.4. Evaluación externa de los centros educativos	123
Resumen	127
<b>Estudio monográfico 3: Desarrollo de herramientas de evaluación de las competencias sociales y de ciudadanía en Estonia</b>	<b>129</b>

<b>Capítulo 4: Formación, desarrollo profesional y apoyo del profesorado</b>	<b>133</b>
4.1. Revisión de la literatura de investigación	134
4.2. Políticas nacionales sobre formación inicial del profesorado	138
4.3. El Desarrollo profesional continuo	148
4.4. Otras medidas de apoyo al profesorado y los directores de centros	154
Resumen	157
<b>Estudio monográfico 4: La formación del profesorado en Francia</b>	<b>159</b>
<b>Referencias</b>	<b>165</b>
<b>Glosario</b>	<b>175</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>181</b>

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Introducción</b>	<b>17</b>
Gráfico 1: Tipología de los enfoques sobre la educación para la ciudadanía	24
Gráfico 2: El marco conceptual: objetivos y medios empleados para impartir la educación para la ciudadanía	24
<b>Capítulo 1: Organización y contenido del currículo</b>	<b>29</b>
Gráfico 1.1: Enfoques aplicados a la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	30
Gráfico 1.2: La educación para la ciudadanía impartida como asignatura obligatoria diferenciada o integrada en otras asignaturas obligatorias, según los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	34
Gráfico 1.3: Asignaturas obligatorias que integran la educación para la ciudadanía, según los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	36
Gráfico 1.4: Número mínimo de horas recomendadas de educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada durante un curso teórico en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	38
Gráfico 1.5: Diferencias entre la educación secundaria general y la FP impartida en centros escolares en relación con los enfoques sobre la educación para la ciudadanía especificados en los currículos nacionales, 2016/17	41
Gráfico 1.6: Naturaleza del marco curricular nacional de la educación para la ciudadanía: objetivos generales, objetivos específicos y/o resultados de aprendizaje en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	46
Gráfico 1.7: Áreas de competencia y competencias específicas de la ciudadanía	48
Gráfico 1.8: Frecuencia con la que aparecen las áreas de competencia de ciudadanía en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía, por área de competencia, en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	50
Gráfico 1.9: Proporción de las áreas de competencia de ciudadanía en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	51
Gráfico 1.10: Frecuencia con la que aparecen las competencias relacionadas con la "interacción eficaz y constructiva con otros" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	54
Gráfico 1.11: Frecuencia con la que aparecen las competencias relacionadas con el "pensamiento crítico" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	55
Gráfico 1.12: Frecuencia con la que aparecen las competencias de ciudadanía relacionadas con la "conducta socialmente responsable" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	56
Gráfico 1.13: Frecuencia con la que aparecen las competencias relacionadas con el "comportamiento democrático" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	57
Gráfico 1.14: Distribución por países de las competencias relacionadas con la "interacción eficaz y constructiva con otros" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	59
Gráfico 1.15: Distribución por países de las competencias relacionadas con el "pensamiento crítico" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	62
Gráfico 1.16: Distribución por países de las competencias relacionadas con la "conducta socialmente responsable" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	63
Gráfico 1.17: Distribución por países de las competencias relacionadas con el "comportamiento democrático" en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	66

**Capítulo 2: Enseñanza, aprendizaje y participación activa 75**

Gráfico 2.1: Materiales de orientación sobre educación para la ciudadanía aportados por las administraciones de rango superior para educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	80
Gráfico 2.2a: Recomendaciones de las administraciones de rango superior sobre actividades extracurriculares en educación primaria y secundaria inferior (CINE 1-2), 2016/17	89
Gráfico 2.2b: Recomendaciones de las administraciones de rango superior sobre actividades extracurriculares en educación secundaria superior (CINE 3) y FP impartida en centros escolares, 2016/17	89
Gráfico 2.3: Programas nacionales de apoyo a actividades extracurriculares en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	94
Gráfico 2.4: Participación de los estudiantes en consejos de alumnos, de acuerdo con normativa o recomendaciones de las administraciones de rango superior, en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	95
Gráfico 2.5: Participación de las familias en los consejos de dirección de los centros en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	99

**Capítulo 3: Evaluación de los alumnos y los centros educativos 109**

Gráfico 3.1: Directrices sobre la evaluación de la educación para la ciudadanía en el aula en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	114
Gráfico 3.2: Métodos y componentes recomendados para la evaluación de la educación para la ciudadanía en el aula, de acuerdo con directrices oficiales dirigidas a educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	117
Gráfico 3.3: Pruebas nacionales realizadas en el ámbito de la educación para la ciudadanía: objeto principal y etapas educativas involucradas, educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	119
Gráfico 3.4: Aspectos de la educación para la ciudadanía incluidos en la evaluación externa de los centros, de acuerdo con normativa y recomendaciones de rango superior, en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	125

**Capítulo 4: Formación, desarrollo profesional y apoyo del profesorado 133**

Gráfico 4.1: Profesores generalmente responsables de impartir educación para la ciudadanía en secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 2-3), 2016/17	139
Gráfico 4.2a: Normativa o recomendaciones de rango superior sobre el desarrollo, durante la FIP, de competencias para la enseñanza de educación para la ciudadanía – futuros profesores especialistas y semiespecialistas en educación secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 2-3), 2016/17	142
Gráfico 4.2b: Normativa o recomendaciones de rango superior relativas al desarrollo, durante la FIP, de competencias de enseñanza de la educación para la ciudadanía – todos los futuros profesores de primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17	143
Gráfico 4.3: Actividades de DPC organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior con el objeto de ayudar a los profesores a desarrollar las competencias necesarias para impartir educación para la ciudadanía, 2016/17	149
Gráfico 4.4: Actividades de DPC organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior con el objeto de ayudar a los directores de centros a desarrollar las competencias necesarias para implementar la educación para la ciudadanía, 2016/17	152
Gráfico 4.5: Órganos de rango superior encargados de la coordinación del DPC, incluido el relacionado con la educación para la ciudadanía, 2016/17	153
Gráfico 4.6: Otros medios ofrecidos por las administraciones educativas de rango superior para apoyar al profesorado y los directores de centros en la implementación de la educación para la ciudadanía, 2016/17	155

## CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

### Códigos de países

<b>UE/UE-28</b>	Unión Europea	<b>NL</b>	Países Bajos
		<b>AT</b>	Austria
<b>BE</b>	Bélgica	<b>PL</b>	Polonia
<b>BE fr</b>	Bélgica – Comunidad francófona	<b>PT</b>	Portugal
<b>BE de</b>	Bélgica – Comunidad germanófona	<b>RO</b>	Rumanía
<b>BE nl</b>	Bélgica – Comunidad flamenca	<b>SI</b>	Eslovenia
<b>BG</b>	Bulgaria	<b>SK</b>	Eslovaquia
<b>CZ</b>	República Checa	<b>FI</b>	Finlandia
<b>DK</b>	Dinamarca	<b>SE</b>	Suecia
<b>DE</b>	Alemania	<b>UK</b>	Reino Unido
<b>EE</b>	Estonia	<b>UK-ENG</b>	Inglaterra
<b>IE</b>	Irlanda	<b>UK-WLS</b>	Gales
<b>EL</b>	Grecia	<b>UK-NIR</b>	Irlanda del Norte
<b>ES</b>	España	<b>UK-SCT</b>	Escocia
<b>FR</b>	Francia	<b>Países AELC/EEE y países candidatos</b>	
<b>HR</b>	Croacia	<b>BA</b>	Bosnia Herzegovina
<b>IT</b>	Italia	<b>FY*</b>	Antigua República Yugoslava de Macedonia
<b>CY</b>	Chipre	<b>IS</b>	Islandia
<b>LV</b>	Letonia	<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>LT</b>	Lituania	<b>ME</b>	Montenegro
<b>LU</b>	Luxemburgo	<b>NO</b>	Noruega
<b>HU</b>	Hungría	<b>RS</b>	Serbia
<b>MT</b>	Malta	<b>TR</b>	Turquía

**FY\*:** Código recomendado por el servicio jurídico del Consejo de la Unión Europea.

### Códigos estadísticos

: Datos no disponibles

(–) No aplicable

### Abreviaturas y acrónimos

<b>CdE</b>	Consejo de Europa	<b>CINE</b>	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
<b>DPC</b>	Desarrollo profesional continuo	<b>FIP</b>	Formación inicial del profesorado
<b>EACEA</b>	Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural	<b>FP</b>	Formación Profesional
<b>ICCS</b>	Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía	<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>IEA</b>	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo		



## RESUMEN EJECUTIVO

En este informe, por “educación para la ciudadanía” se entiende la materia que se promueve en los centros escolares con el objeto de fomentar la convivencia armoniosa y el desarrollo mutuo de las personas y de las comunidades de las que forman parte. En las sociedades democráticas, la educación para la ciudadanía apoya a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos activos, informados y conscientes, dispuestos a responsabilizarse de sí mismos y de su comunidad a nivel local, regional, nacional e internacional.

Para alcanzar estos objetivos es necesario que la educación para la ciudadanía ayude a los estudiantes a desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y valores en cuatro áreas de competencia generales <sup>(1)</sup>:

- 1) la interacción eficaz y constructiva con otros;
- 2) el pensamiento crítico;
- 3) la conducta socialmente responsable; y
- 4) el comportamiento democrático.

De la educación para la ciudadanía forman parte no solo la enseñanza y el aprendizaje de los temas correspondientes en el aula, sino también las experiencias prácticas adquiridas a través de actividades realizadas en el centro escolar y en el entorno social y que tienen por finalidad preparar a los alumnos para ejercer su papel como ciudadanos.

Los docentes y el centro educativo desempeñan un papel fundamental en este proceso de aprendizaje. Por tanto, la formación y el apoyo que reciben es esencial para poder implantar eficazmente la educación para la ciudadanía.

### El marco conceptual: objetivos y medios empleados para impartir la educación para la ciudadanía en los centros educativos



Este informe tiene como objetivo general ofrecer una imagen integral actualizada de las políticas nacionales aplicadas en el área de la educación para la ciudadanía en los centros educativos de toda Europa, en un momento en que se exige cada vez con mayor insistencia que los sistemas educativos y de formación promuevan esta área de aprendizaje.

El informe se divide en cuatro capítulos, cada uno de los cuales aborda un aspecto diferente de la educación para la ciudadanía: 1. La organización y contenido del currículo; 2. La enseñanza, el aprendizaje y la participación activa; 3. La evaluación de los alumnos y los centros educativos; y 4. La formación, desarrollo profesional y apoyo del profesorado. Acompañan a los capítulos cuatro estudios monográficos

<sup>(1)</sup> Estas áreas de competencia generales, desarrolladas en el presente informe, se basan en el marco de referencia de la UE sobre competencias cívicas y sociales (Parlamento y Consejo Europeo, 2006), las competencias para una cultura democrática del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2016), la revisión de trabajos anteriores sobre las competencias de ciudadanía (Ten Dam et al., 2010) y las pruebas empíricas realizadas en algunas de estas áreas de competencia por Ten Dam et al. (2011).

de iniciativas políticas recientes aplicadas en Bélgica (Comunidad flamenca), Estonia, Francia y Austria en el área de la educación para la ciudadanía.

El informe se basa en datos cualitativos proporcionados por la Red Eurydice sobre las normas y recomendaciones oficiales correspondientes y se complementa con las conclusiones de la literatura académica. No se analiza la implantación de las normas y recomendaciones y, por tanto, no se examina el modo el que se imparte la educación para la ciudadanía en los centros educativos en la práctica. Los datos de los estudios monográficos se han recogido a través de entrevistas con interesados clave en estas iniciativas políticas.

## Conclusiones generales

El análisis llevado a cabo en el presente informe muestra que la mayoría de los currículos nacionales de los países europeos tienden a tener un ámbito de aplicación amplio, puesto que cubren la mayoría de las competencias relacionadas con la acción democrática y socialmente responsable, el pensamiento crítico y las interacciones interpersonales. También se han introducido en casi todos los países reglamentos de fomento de la participación de alumnos y familias en el gobierno de los centros educativos, particularmente en educación secundaria general. Además, la mayoría de los países ofrecen al profesorado materiales de orientación y otros tipos de recursos de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía en el aula.

Sin embargo, en otras áreas existen entre las políticas de los países diferencias significativas que afectan a la implantación de la educación para la ciudadanía en los centros educativos. Pese a los progresos realizados en los últimos años, casi la mitad de los países siguen careciendo de normas o recomendaciones dirigidas a los futuros profesores sobre el desarrollo de las competencias en educación para la ciudadanía a través de la formación inicial del profesorado (FIP). Además, aunque la mayoría de las autoridades educativas organizan o apoyan iniciativas para el desarrollo profesional continuo (DPC) del profesorado en esta área de aprendizaje, este tipo de oportunidades son muy limitadas en el caso de los directores de los centros.

Por otra parte, las administraciones educativas tampoco han elaborado sistemáticamente directrices dirigidas al profesorado en torno al modo de evaluación de la educación para la ciudadanía. En algo más de un tercio de los sistemas educativos no existen normas o recomendaciones de nivel central sobre métodos adecuados para la evaluación en el aula en esta área de aprendizaje.

Finalmente, el informe muestra también que las autoridades educativas prestan menos atención a la educación para la ciudadanía en la Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares que en la educación general. Esto significa que existen menos enfoques curriculares en esta área de aprendizaje, menos materiales de orientación dirigidos al profesorado y menos recomendaciones sobre la participación de los alumnos en los consejos escolares o la representación de los padres en los consejos de dirección de los centros.

A pesar de estas diferencias, la educación para la ciudadanía parece ser un tema de actualidad en diversos países europeos, algunos de los cuales han incrementado recientemente el número de horas lectivas dedicadas a la oferta obligatoria de esta materia en educación general. De hecho, en Bélgica (Comunidad francófona) se ha introducido una asignatura obligatoria diferenciada, mientras que en Grecia y Finlandia se ha ampliado el número de cursos en los que se imparte como asignatura obligatoria diferenciada. En varios países en los que el currículo de la educación para la ciudadanía ha sido objeto de revisión en los últimos años, se han introducido ya o se encuentran actualmente en proceso de implantación otras reformas relacionadas con la materia. Ejemplos de ello son las reformas en las áreas de participación de los alumnos (Francia y Finlandia), la introducción de una especialización del profesorado en educación para la ciudadanía (Comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, Irlanda y Luxemburgo) y la oferta de materiales de orientación y apoyo (Francia, Italia, Chipre y Luxemburgo). En dos de estos sistemas educativos (Comunidad francófona de Bélgica y Francia) estos cambios han tenido lugar en el contexto de estrategias de nivel superior dedicadas a la promoción de la educación para la ciudadanía en los centros educativos (véase el [Anexo 1](#), disponible solamente online).

Por último, aunque no menos importante, esta cuestión continúa siendo prioritaria a nivel europeo, en particular, a través de la labor realizada por el grupo de trabajo de la Comisión Europea Educación y Formación 2020 sobre “promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación”. Estas reformas y avances en curso continuarán conformando la educación para la ciudadanía en los centros educativos de Europa y exigirán, por tanto, seguir ahondando en el análisis a fin de evaluar su impacto en los próximos años.

### **Principales resultados temáticos**

#### **❖ El contenido curricular es rico y multidimensional y se adapta a cada uno de los niveles educativos**

La educación para la ciudadanía forma parte del currículo nacional de educación general en todos los países. El estudio ha confirmado que va más allá de la mera enseñanza sobre la estructura constitucional del país. Todos los países cuentan con ambiciosos currículos cuyo objetivo es desarrollar una serie de competencias relacionadas con la interacción eficaz y constructiva con los otros, la conducta socialmente responsable, el comportamiento democrático y el pensamiento crítico.

En la mayoría de los países, todos los niveles educativos contemplan en sus currículos la responsabilidad personal, la cooperación y la comunicación. Por lo que se refiere al área de competencia “pensamiento crítico”, la mayor parte de los países aquí estudiados promueven la “emisión de juicios” por parte de los alumnos, de nuevo en todos los niveles. Otras competencias como la “creatividad” suelen impartirse principalmente en educación primaria y secundaria inferior, mientras que las destrezas analíticas y de cuestionamiento tienden a cultivarse en los centros de educación secundaria superior. Es interesante observar que la inmensa mayoría de los países abordan el tema del respeto, se trate del respeto por las opiniones y creencias diferentes, por otras culturas y religiones o por los derechos humanos en particular. Aunque el de los derechos humanos es un tema que se aborda en todos los niveles educativos, la mayoría de los currículos de educación para la ciudadanía persigue fomentar el sentido de pertenencia a la comunidad fundamentalmente durante la educación primaria. Conviene destacar que la participación, el respeto a la democracia y las normas y el conocimiento de las instituciones políticas se encuentran entre las competencias políticas más frecuentemente citadas de forma expresa.

En general, las competencias relacionadas con el desarrollo personal y las interacciones interpersonales de los alumnos se promueven principalmente en los centros de educación primaria. Por su parte, el pensamiento crítico se cultiva habitualmente en secundaria inferior, mientras que el comportamiento democrático se aborda en educación secundaria superior.

#### **❖ La mayoría de los países usan objetivos específicos para exponer los objetivos curriculares**

Las administraciones educativas de nivel superior cuentan con medios diversos para exponer los objetivos curriculares que deben servir de guía a los centros y el profesorado. Pueden optar por formular objetivos generales, ofreciendo una orientación de carácter más indefinido, o proponer pautas más detalladas expuestas en forma de objetivos específicos y/o resultados de aprendizaje. En el informe se observa que la mayoría de los países europeos no se limitan a los objetivos generales, sino que proponen también objetivos específicos (30 de los 42 sistemas educativos) o resultados de aprendizaje (28). Nada menos que 19 países europeos combinan los tres tipos de orientación curricular: objetivos generales, objetivos específicos y resultados de aprendizaje (véase el gráfico 1.6).

#### **❖ La educación para la ciudadanía suele integrarse en otras materias**

En los países europeos se emplean tres enfoques principales en educación general para integrar la educación para la ciudadanía en el currículo: puede tratarse como una asignatura diferenciada, integrarse en materias o áreas de aprendizaje obligatorio más generales, como las ciencias sociales o los estudios lingüísticos, o constituirse en un objetivo transversal que debe impartir todo el profesorado como parte de su respectivo currículo. La mayoría de los sistemas educativos utiliza el enfoque integrado o el transversal, y muchos emplean ambos en todos los niveles de la educación general (véase el gráfico 1.1). Esto implica que se prevé la participación de una parte significativa de los profesores en la educación para la

ciudadanía. Es menos frecuente que la materia se ofrezca como asignatura obligatoria diferenciada, y allí donde se usa este enfoque, es más habitual en secundaria.

❖ **Cuando la educación para la ciudadanía se imparte como materia independiente existen diferencias sustanciales entre los países en la duración de la oferta**

La importancia otorgada a la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada en educación general varía significativamente en los 20 sistemas educativos afectados (véase el gráfico 1.2). Los países en los que mayor duración tiene la oferta son Estonia, Francia, Eslovaquia y Finlandia, donde se imparte la materia como asignatura separada en cada curso durante un mínimo de 7 años académicos y un máximo de 12. En el otro extremo aparecen Croacia, Chipre y Turquía, donde solo se imparte en un curso de educación general. Estas diferencias sustanciales se reflejan, a su vez, en las recomendaciones sobre las horas lectivas que deben dedicarse a la materia durante toda la etapa de educación general, que se sitúan entre las 6 horas de Croacia y las 72 de Francia (véase el gráfico 1.4).

❖ **En casi todos los países se recomienda la participación de alumnos y familias en el gobierno del centro educativo**

Los consejos de alumnos son canales importantes para que los estudiantes puedan adquirir experiencia práctica acerca del proceso democrático desde las primeras etapas de su educación. Asimismo, permiten a los participantes dotarse de competencias transversales, como el trabajo en equipo, la autoeficacia y el concepto de uno mismo, que pueden ayudarles a cambiar la situación del mundo que les rodea. Además, implicar a las familias en los centros educativos puede ayudar a desarrollar una cultura escolar global democrática e integradora que promueva el sentido de la responsabilidad compartida.

La recomendación de que existan consejos de alumnos en los niveles de secundaria inferior y superior y representación paterna en los órganos de gestión de los centros es prácticamente general en todos los países europeos. En educación primaria también es casi universal la recomendación de que los padres participen en los órganos de gobierno de los centros (con las únicas excepciones de Finlandia y Suecia, que otorgan autonomía a los centros en esta cuestión), pero disminuye significativamente en lo relativo a la participación del alumnado a través de los consejos de alumnos.

❖ **La mayoría de los países ofrecen al profesorado orientación para la evaluación de los alumnos en educación para la ciudadanía**

La evaluación de los alumnos, que constituye parte integral de la enseñanza y aprendizaje, se reconoce habitualmente como una labor particularmente compleja en el área de la educación para la ciudadanía. Esto se debe no solo a la amplia gama de objetivos curriculares asignados a la materia, sino también a los muy diversos contextos en que se ofrece en los centros educativos. 26 sistemas educativos ofrecen orientación oficial a los profesores en materia de evaluación de la educación para la ciudadanía en el aula (véase el gráfico 3.1). Se recomiendan en grado semejante métodos de evaluación tradicionales, como el uso de pruebas de elección múltiple, y métodos alternativos considerados particularmente adecuados en el contexto de la educación para la ciudadanía, como la evaluación basada en proyectos, la autoevaluación o la evaluación entre iguales (véase el gráfico 3.2). Sin embargo, la evaluación del portfolio, que también se encuentra entre los métodos de valoración considerados particularmente adecuados en el caso de la educación para la ciudadanía, se menciona en las directrices nacionales de ocho países solo en educación primaria y secundaria general.

❖ **Se organizan pruebas nacionales principalmente con fines de expedición de certificados**

Además de las directrices dictadas con vistas a la evaluación continua de los alumnos, otro aspecto que puede ayudar a subrayar la importancia de la materia y mejorar la continuidad del proceso de aprendizaje es la inclusión de la educación para la ciudadanía en las pruebas nacionales. Sin embargo, es importante señalar que las pruebas nacionales realizadas en el ámbito de la educación para la ciudadanía se diseñan con cautela para poder captar todas las dimensiones básicas de esta compleja materia, es decir, la

adquisición de conocimientos teóricos, el desarrollo de competencias como las destrezas analíticas y el pensamiento crítico, y la adopción de determinados valores y actitudes como el sentido de la tolerancia y la participación.

Se realizan pruebas nacionales en algún momento de la educación general con el objeto de evaluar la educación para la ciudadanía en 17 sistemas educativos (véase el gráfico 3.3). Es interesante observar que la evaluación normalizada en esta área de aprendizaje se produce no solo en los sistemas educativos en los que la educación para la ciudadanía se imparte como asignatura obligatoria diferenciada, sino también en otros en los que se ofrece como parte de otras materias y/o como contenido transversal.

En la mayoría de los casos, las pruebas nacionales con las que se evalúa la educación para la ciudadanía tienen como finalidad resumir los logros de los alumnos al final de un curso o antes de conceder determinados certificados, o facilitar la adoptar de decisiones formales sobre su promoción a la siguiente etapa educativa. Sin embargo, en ocho sistemas educativos –Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Estonia, España, Francia, Lituania, Eslovenia y Finlandia–, dichas pruebas se administran para evaluar el conjunto del sistema educativo y/o centros específicos y su objeto es la mejora de la enseñanza y aprendizaje en el área de la educación para la ciudadanía, no la adopción de decisiones acerca del progreso de los alumnos. En Estonia se realizan continuamente pruebas nacionales en el área de las competencias cívicas y sociales con fines de mejora (véase el Estudio Monográfico 3).

#### ❖ **Pese a los avances logrados en algunos países, otros siguen presentando deficiencias significativas en la formación inicial del profesorado de educación para la ciudadanía**

El profesorado especializado en educación para la ciudadanía puede facilitar su oferta como asignatura diferenciada y apoyar el conocimiento y la capacitación en el centro educativo, particularmente ayudando a los profesores no especialistas a impartir la materia. Pese a que en 2010/11, solamente era posible especializarse en educación para la ciudadanía durante la formación inicial del profesorado (FIP) en el Reino Unido (Inglaterra), en la actualidad existe esta posibilidad en cuatro sistemas educativos más (Bélgica –Comunidad francófona–, Irlanda, Luxemburgo y los Países Bajos). Y en Dinamarca se dispone de esta opción desde el otoño de 2017. Además, otros siete países ofrecen formación como semiespecialistas en educación para la ciudadanía a los futuros profesores durante la FIP. En otras palabras, estos profesores se especializan en educación para la ciudadanía y en un máximo de otras tres materias (véase el gráfico 4.2.a).

Otra forma en que influyen las administraciones educativas sobre la FIP consiste en determinar conjuntos de competencias particularmente relevantes para la educación para la ciudadanía y garantizar que todos los futuros profesores de primaria y/o secundaria las adquieran antes de finalizar su formación. Nueve sistemas educativos han definido competencias específicamente vinculadas a la educación para la ciudadanía que todo el profesorado debe adquirir. De hecho, los interesados entrevistados en el estudio monográfico que analiza las reformas en Francia también declararon que consideraban el marco de competencias creado para la FIP útil para asegurar que todos los profesores obtengan los conocimientos, destrezas, actitudes y valores necesarios para implantar un área de enseñanza transversal como la educación cívica y moral (véase el Estudio Monográfico 4).

Sin embargo, los conjuntos de competencias definidos no otorgan igual peso a cada una de las dimensiones consideradas esenciales para el profesorado en esta área de aprendizaje. En un número relativamente alto de países, las directrices de las administraciones de nivel superior se centran en el conocimiento que tienen los profesores de lo que necesita enseñarse, en su capacidad para planificar actividades de aprendizaje relevantes y en las destrezas sociales que se requieren para hacer partícipes a los alumnos, padres, compañeros y la comunidad local. No obstante, son menos los países que hacen referencia a competencias relacionadas con la capacidad de los profesores para evaluar y mejorar sus prácticas docentes y de aprendizaje, así como con su comprensión y conocimiento de los valores que forman el núcleo de la educación para la ciudadanía, como la democracia, el estado de derecho, los derechos humanos y la igualdad.

Pese a los muchos avances realizados, 17 sistemas educativos siguen careciendo de ningún tipo de normas o recomendaciones sobre el desarrollo de las competencias del profesorado en educación para la ciudadanía a través de la FIP: se deja por tanto que las instituciones de educación superior sean quienes deciden cómo debe realizarse. Así sucede incluso en diversos países (Grecia, Croacia, Chipre, Finlandia, Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía) en los que la materia se imparte como asignatura obligatoria diferenciada. Además, solo 13 de los 36 sistemas educativos en los que la educación para la ciudadanía tiene la condición de transversal (lo cual significa que todos los profesores comparten la responsabilidad de su enseñanza) han definido alguna competencia relacionada con la materia que todos los futuros profesores de educación secundaria deben adquirir.

#### ❖ **La mayoría de los países ofrecen directrices y apoyo material a la educación para la ciudadanía**

La oferta de directrices y materiales de apoyo al profesorado es otro elemento vital para hacer posible la implantación de la educación para la ciudadanía a escala de centro escolar. Por ejemplo, durante la fase piloto del nuevo currículo de educación para la ciudadanía en Austria, los profesores destacaron la importancia de contar con material de orientación (véase el Estudio Monográfico 1). Este aspecto también ha sido fortalecido a través de reformas recientes aprobadas en Francia, Italia, Chipre y Luxemburgo.

En el área de la educación para la ciudadanía es frecuente que se ofrezcan materiales de orientación y apoyo al profesorado en todos los niveles de la educación general. Entre estos materiales se cuentan guías de la materia, manuales sobre el currículo nacional, leyes o decretos ministeriales y marcos de competencia. Muchos países ofrecen también orientación a través de sitios web o recursos online desarrollados a escala nacional, así como mediante recursos de carácter internacional como los que ofrecen el Consejo de Europa o la UNESCO.

#### ❖ **Solo las administraciones educativas de rango superior de una minoría de países organizan o apoyan actividades de DPC sobre educación para la ciudadanía dirigidas a los directores de los centros**

Los directores de los centros educativos también desempeñan un papel fundamental en la promoción de un enfoque claro y coherente que apoye la educación para la ciudadanía en el aula y en el centro. Aunque en aproximadamente dos tercios de los sistemas educativos europeos las autoridades educativas de rango superior participan en la oferta de actividades de desarrollo profesional continuo (DPC) para el profesorado en el área de la educación para la ciudadanía (véase el capítulo 4, gráfico 4.3), estas mismas administraciones ofrecen oportunidades semejantes a los directores de los centros en solo 14 países (Bulgaria, Estonia, Irlanda, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Países Bajos, Austria, Polonia y Eslovenia). El objetivo principal de las actividades de DPC dirigidas a los directores es promover la educación para la ciudadanía en los centros educativos a través del currículo, la aplicación de una cultura democrática en el centro, el trabajo con los padres, el uso de actividades extracurriculares y el estímulo de la cooperación entre los profesores, facilitando así que la materia pueda implantarse eficazmente como contenido transversal (véase el gráfico 4.4).

#### ❖ **La atención que se presta a la educación para la ciudadanía es menor en la FP impartida en centros escolares que en la educación general**

En la mayor parte de las áreas cubiertas por este informe se observan diferencias entre la Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares y la educación general en la forma en que se aborda la educación para la ciudadanía.

En un tercio de los sistemas educativos, el enfoque curricular de la educación para la ciudadanía que se aplica en la educación general, bien no se emplea en la FP, bien se emplea en menor medida. Dependiendo de los países, estas diferencias tienen las siguientes repercusiones para los alumnos de FP: un menor número de asignaturas obligatorias de educación para la ciudadanía; un menor número de asignaturas optativas de educación para la ciudadanía; la inexistencia de una asignatura optativa diferenciada de educación para la ciudadanía; una menor oferta de asignaturas o módulos separados

obligatorios; y, por último, un menor número o total inexistencia de contenidos no transversales relevantes para la educación para la ciudadanía.

Solo Bélgica (Comunidad flamenca), Croacia, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra) prevén la posibilidad de que algunos alumnos de FP impartida en centros escolares realicen pruebas nacionales en el área de la educación para la ciudadanía. También gozan de menor difusión sistemática las normas y recomendaciones relativas a la participación tanto de alumnos como de padres en la FP que en la educación general (véanse los gráficos 2.4 y 2.5). Y finalmente, es significativamente inferior el número de los sistemas educativos que ofrecen materiales de orientación y apoyo al profesorado en la FP (véase el gráfico 2.1).



# INTRODUCCIÓN

---

## Contexto político

Europa se enfrenta en la actualidad a importantes desafíos. Los problemas socioeconómicos, la violencia extremista y la falta de confianza en los procesos democráticos son algunas de las mayores amenazas para los principios europeos compartidos de paz, justicia, democracia, respeto por los derechos humanos, libertad, igualdad, tolerancia y ausencia de discriminación. En este contexto, la educación y la formación tienen un importante papel que desempeñar en el cultivo del respeto mutuo y los valores fundamentales, así como en el fomento de la inclusión y la igualdad. La educación para la ciudadanía, en particular, se está convirtiendo en un tema clave en muchos sistemas educativos. Su objetivo es apoyar a los jóvenes para que puedan llegar a ser ciudadanos activos, informados y responsables, con la capacidad y la disposición necesarias para asumir responsabilidades para sí y para sus comunidades y contribuir así al proceso político.

De hecho, promover la educación para la ciudadanía en la escuela es un viejo objetivo de la cooperación europea en el terreno de la educación. Las competencias cívicas y sociales se encuentran entre las ocho competencias clave identificadas en 2006 por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea como esenciales para los ciudadanos que viven en la sociedad del conocimiento <sup>(2)</sup>. Promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa a través de la educación escolar es también uno de los principales objetivos para la presente década en el contexto del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) <sup>(3)</sup>.

Tras los atentados terroristas sufridos en París y Copenhague en 2015, la Declaración de París, firmada por los Ministros de Educación y la Comisión Europea, exigió la adopción de medidas a nivel europeo, nacional, regional y local para reforzar el papel de la educación en la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de la libertad, la tolerancia y la no discriminación (Comisión Europea, 2015a), subrayando asimismo la necesidad de fortalecer la cohesión social y ayudar a los jóvenes a convertirse en miembros responsables, abiertos y libres de prejuicios de una sociedad europea diversa e integradora. La Declaración define objetivos comunes para los Estados miembros e insta a la UE a garantizar la puesta en común de ideas y buenas prácticas.

Mantener los objetivos de la Declaración es una prioridad clave para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación <sup>(4)</sup>. Las acciones aplicadas a escala comunitaria y de cada Estado miembro se centran en las cuatro áreas identificadas en la Declaración, subrayando la importancia de la educación para la ciudadanía. Dichas acciones consisten en: (i) garantizar que los niños y los jóvenes adquieran competencias sociales, cívicas e interculturales, fomentando los valores democráticos y los derechos fundamentales, la inclusión social y la no discriminación, así como la ciudadanía activa; (ii) mejorar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática; (iii) promover la educación de los niños y los jóvenes desfavorecidos; y (iv) promover el diálogo intercultural mediante todas las formas de aprendizaje en cooperación con otros ámbitos de actuación y partes interesadas pertinentes <sup>(5)</sup>.

Otros documentos políticos de la UE publicados más recientemente son las conclusiones del Consejo de Educación sobre cuestiones particulares relacionadas con la educación para la ciudadanía, como el papel de los jóvenes en un enfoque integrado e intersectorial para “prevenir y combatir la radicalización violenta entre los jóvenes” (Consejo de la Unión Europea, 2016a), el desarrollo de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2016b) y la “integración en la diversidad a fin de lograr una educación de alta calidad para todos” (Consejo de la Unión Europea, 2017). Además, se publicó en junio de 2016 la Comunicación de la Comisión sobre la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento (Comisión Europea, 2016). En ella se exponen

---

(2) Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, OJ L 394, 30.12.2006.

(3) Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”), OJ C 119, 28.5.2009.

(4) Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) – Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. OJ C 417, 15.12.2015, pp. 25-35.

(5) Véase también el folleto de Eurydice sobre el seguimiento de la Declaración de París (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016b).

diversas iniciativas de apoyo a los Estados miembros en su trabajo en varias áreas políticas, desde la promoción de una educación integradora y valores comunes hasta la prevención de la propaganda extremista online y la radicalización en los centros penitenciarios.

Por último, pero no menos importante, desde 2016, el Grupo de Trabajo Educación y Formación 2020 sobre la “Promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación” ofrece un foro para el intercambio de ideas en relación con los temas políticos clave destacados en la Declaración de París, como la ciudadanía, los valores fundamentales y la no discriminación en los diferentes sectores de la educación y la formación (centrándose tanto en jóvenes como en adultos, particularmente los padres). El grupo apoya a los Estados miembros en su trabajo de identificación y aplicación de medidas que permitan alcanzar sus objetivos nacionales en cumplimiento con la Declaración, algo que se logra ofreciendo oportunidades para el aprendizaje entre iguales y el intercambio de buenas prácticas. Además, partiendo de la experiencia compartida de lo que funciona y lo que no, el grupo también ofrecerá orientación política sobre los principios generales aplicables a otros Estados miembros. Para ello ha desarrollado online (y continúa actualizando) un compendio de buenas prácticas que sirve para ilustrar cómo pueden implantarse estos principios sobre el terreno.

En las últimas décadas, también algunas organizaciones internacionales han promovido el desarrollo de la educación para la ciudadanía y llevado a cabo investigaciones en este terreno. El Consejo de Europa, por ejemplo, ha publicado recientemente los resultados de su segundo informe sobre la implantación de la “Carta sobre la educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos”, adoptada por todos los Estados miembros de la UE en mayo de 2010 (Consejo de Europa, 2017). Además, se publicó un marco de referencia en 2016: *Competencias para una cultura democrática: Convivir en pie de igualdad en sociedades culturalmente diversas* (para más información, véase a continuación el apartado dedicado al marco conceptual). También la UNESCO ha fomentado activamente la idea de la educación para la ciudadanía a escala global a través de su Modelo global de educación para la ciudadanía <sup>(6)</sup>. Y finalmente, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) realizó en 2016 su cuarta encuesta sobre competencias cívicas y sociales (Schulz, IEA, 2016), cuya finalidad es investigar en qué medida se encuentran preparados los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos. La encuesta se realizó en 15 países miembros de la Red Eurydice.

## Marco conceptual

En este informe se entiende que la expresión “educación para la ciudadanía” comprende no solo la enseñanza y aprendizaje en el aula de temas relacionados con la ciudadanía, sino también la experiencia práctica obtenida de actividades realizadas en el centro educativo o en el ámbito social y que están diseñadas para preparar a los alumnos para desempeñar su papel como ciudadanos de las democracias en las que viven. El marco conceptual tiene su base en documentos clave de la UE, el Consejo de Europa y las Naciones Unidas. Además, toma en consideración la reciente literatura académica y reconoce la diversidad de los sistemas y prioridades educativas en Europa.

---

<sup>(6)</sup> <http://en.unesco.org/gced>

## La fluidez de la educación para la ciudadanía

El concepto de educación para la ciudadanía es amplio y fluido. Incluye el “conocimiento y comprensión de las instituciones y procesos formales de la vida cívica” (Schulz, IEA, 2010, p. 22), pero confinarlo a la enseñanza tradicional del civismo supondría subestimar considerablemente su amplitud e importancia.

El primer paso para comprender qué es la educación para la ciudadanía es comprender su función, que no es otra que la de crear puentes entre el individuo y la comunidad. Estos dos conceptos no solo se diferencian claramente, sino que existe entre ellos una tensión, ya que los intereses y preferencias del individuo y de la comunidad no siempre coinciden. En ocasiones se llega a producir un choque de consecuencias potencialmente desastrosas, como muestra la experiencia histórica aportada por los regímenes totalitarios, el terrorismo o el racismo, o por los periodos de anomia y apatía política<sup>(7)</sup>. Por tanto, la educación para la ciudadanía, en primer lugar, es un medio para ayudar a los individuos a comprender que forman parte de una comunidad o, de forma más precisa, de un conjunto de comunidades: desde las más pequeñas de nivel local a las más amplias de escala nacional y global. Y, en segundo, aspira a dotar a los alumnos de competencias que sirvan para promover simultáneamente los intereses del individuo y de la comunidad, haciendo posible el desarrollo armonioso de ambos.

No cabe duda de que la idea de cuáles son las competencias adecuadas varía en el tiempo y en el espacio. Factores como el tipo de constitución política, el nivel de riqueza económica, el grado de estabilidad sociopolítica, la cohesión nacional y las relaciones internacionales pacíficas ejercen todos ellos una gran influencia en la idea general de qué competencias son más relevantes y útiles para el ciudadano. Sin embargo, todos estos factores varían de un país a otro y cambian con el paso del tiempo, motivo por el cual consideramos la educación para la ciudadanía un concepto fluido.

Además, la fluidez de la educación para la ciudadanía se asocia también a la existencia de más de una definición del modelo de ciudadanía<sup>(8)</sup>. A los efectos del presente estudio, por ciudadanía se entenderá “el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a la persona como miembro competente de la sociedad” (Turner 1993, p. 2). La amplitud de esta definición permite integrar en ella los diferentes modelos de ciudadanía que han identificado los expertos (cf. Hyslop-Margison y Sears, 2006; Biesta, 2011; Keating, 2014)<sup>(9)</sup>.

Una tipología bastante habitual de los modelos de ciudadanía, adoptada también en las investigaciones del Centro Común de Investigación (Hoskins et al., 2015), distingue entre los modelos de ciudadanía liberal, comunitario y cosmopolita. El modelo liberal, que Keating (2014) divide a su vez entre ciudadanía democráticas y neoliberales, subraya los derechos individuales y la igualdad de sus componentes. Según la tradición política liberal, el Estado, en el mejor de los casos, actúa como garante de los derechos del ciudadano (p. 45) y, en el peor, supone una amenaza a la libertad del individuo. En ambos supuestos, el liberalismo estipula que el papel (y el tamaño) del Estado debe mantenerse en niveles mínimos, y esta concepción del Estado se reflejará probablemente en la educación para la ciudadanía.

---

(7) El terrorismo, el racismo y el totalitarismo se mencionan aquí como ejemplos extremos de abuso del individuo cometidos por una comunidad o en nombre de la misma. Igualmente, la apatía y la anomia política pueden considerarse ejemplos en los que se persigue satisfacer los intereses de determinados individuos a expensas de los intereses de la comunidad.

(8) Existe también otra fuente de fluidez conceptual derivada de la variedad de los criterios empleados para otorgar la ciudadanía, criterios que, como es bien conocido, cambian a lo largo del tiempo y de una región a otra. Esta cuestión no se aborda aquí porque carece de impacto directo sobre la educación para la ciudadanía. Normalmente, los alumnos tienen que cursar la materia con independencia de que sean formalmente o no ciudadanos del país en el que habitan.

(9) Para una perspectiva general de los diferentes modelos de ciudadanía, véase Doğanay (2012).

A diferencia de lo que sucede con el modelo liberal, los tipos comunitarios de ciudadanía animan a los ciudadanos a considerarse parte integral, no orgánica, del sistema político y a participar activamente en él. El Estado no es un mero garante de derechos, sino el medio a través del cual los individuos, en cuanto que ciudadanos, pueden aspirar a desarrollar tanto su propio potencial como el del sistema político. Al igual que en el caso del modelo liberal, varias divisiones son posibles también aquí. La ciudadanía liberal-comunitaria prioriza la comunidad cultural sobre la política; la ciudadanía cívico-republicana otorga prioridad a la participación en la comunidad política o la esfera pública; y la ciudadanía comunitario-conservadora concede prominencia a la identidad y la moralidad colectiva (Keating 2014, pp. 47-48).

Keating (2014) y otros (como Linklater, 1998; Delanty, 2000; Hoskins et al., 2015) identifican otra categoría de ciudadanía: la cosmopolita o posnacional. Contrariamente a la ciudadanía liberal o comunitaria, los tipos de ciudadanía cosmopolita o posnacional superan los límites identitarios políticos y colectivos de la nación-estado. Este modelo es, por un lado, atractivo para la moderna Europa, debido a los procesos de globalización e integración europea y al creciente multiculturalismo de los países europeos. Pero, por el otro, los modelos de ciudadanía posnacionales se critican por ser poco específicos (Delanty, 2000), utópicos o inadecuados (Auer, 2010) <sup>(10)</sup>.

Considerando que no existe un único tipo de ciudadano ideal, tampoco puede existir un único tipo de educación para la ciudadanía. Las investigaciones empíricas han demostrado que los diferentes países europeos resaltan aspectos o tipos también diferentes de ciudadanía a través de la educación. Por ejemplo, Hoskins et al. (2015, p. 431) argumentan que, en los países nórdicos, “los profesores otorgan prioridad a la promoción del pensamiento crítico autónomo en la educación para la ciudadanía. [...] Los países que gozan de un sistema democrático desde hace menos tiempo y que tienen una tradición cívico-republicana, como Italia y Grecia, obtienen resultados más positivos en valores de ciudadanía y actitudes participativas, algo que también sucede en algunos antiguos países comunistas que mantienen nociones éticas de la ciudadanía”. Además, anteriores estudios de Eurydice (Eurydice, 2005; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a) han mostrado que en Europa la educación para la ciudadanía forma parte de la oferta de múltiples sistemas educativos diferentes, cada uno con sus propias estructuras, medios, prioridades y métodos. No puede sorprender, por tanto, que la bibliografía identifique o promueva modelos diferentes de educación para la ciudadanía. Estos presentan frecuentemente más semejanzas que diferencias (cf. Ten Dam, 2011; Doğanay, 2012; Hoskins et al., 2015), pero continúan siendo inconfundibles <sup>(11)</sup>.

Por tanto, está claro que la idea de lo que debería transmitir exactamente la educación para la ciudadanía y la forma de hacerlo no es común a todas las sociedades, razón por la cual la cuestión debe analizarse en el contexto más general de la sociedad en la que se asienta. En este sentido, Kerr (1999) identifica diversos factores contextuales y estructurales que influyen sobre la educación para la ciudadanía. Por razones estructurales se entiende la organización del sistema educativo, los valores y objetivos de la educación y los medios de financiación (Kerr 1999, p. 8), mientras que las condiciones contextuales hacen referencia a la tradición histórica, situación geográfica, estructura sociopolítica, sistema económico y tendencias globales del país. Keating et al. (2009) y Keating (2014) también reconocen que tendencias globales como la europeización y la globalización tienen un impacto sobre el modo en que se concibe y aplica la educación para la ciudadanía.

Resulta interesante constatar que la relación entre la educación para la ciudadanía y la democracia es bidireccional. Una democracia que funcione bien puede recurrir a la educación para la ciudadanía para inculcar en sus estudiantes las competencias necesarias para pensar y actuar democráticamente, pero la relación también puede ser la inversa. La educación para la ciudadanía tiende a florecer cuando opera en el marco de una democracia. En el apartado siguiente se aclara este aspecto situando la educación para la ciudadanía y su desarrollo en un contexto histórico.

---

<sup>(10)</sup> Utópicos, porque presuponen la existencia de un estado soberano global que no existe (todavía), o inadecuados, porque no pueden contener el avance del populismo y el nacionalismo etnocéntrico en Europa (Auer, 2010).

<sup>(11)</sup> Para el lector interesado, Doğanay (2012) ofrece un estudio de algunos de los modelos existentes, y también es útil en este sentido el trabajo de Keating (2014) y de Geboers et al. (2013).

## La educación para la ciudadanía en un contexto histórico

Para los filósofos clásicos, toda educación era esencialmente educación para la ciudadanía, en el sentido de que los individuos bien educados debían ser buenos ciudadanos. En particular, según la concepción de Platón, el destino del individuo y del gobierno estaba inextricablemente unido. Dado que su utópica forma de gobierno no era la democracia, Platón no planteó planes ambiciosos en lo relativo a la educación de los ciudadanos corrientes. Sin embargo, sí diseñó elaboradas instrucciones sobre educación dirigidas a aquellos grupos que, a su parecer, debían dirigir el gobierno. Como es bien sabido, Platón (1987) distinguió en la *República* entre tres clases de individuos: los gobernantes (los filósofos-reyes), los guardianes auxiliares (cuyas funciones eran básicamente ejecutivas) y el resto (los productores). Prestó especial atención a la educación de los filósofos-reyes, puesto que eran los encargados de liderar el estado y a sus ciudadanos hacia la mejor vida posible.

Para Aristóteles el destino del ciudadano está vinculado al destino de la república en la que vive. El ciudadano, que es un componente integral del sistema político, no puede florecer sin la comunidad y sus instituciones (la república) y viceversa. Por tanto, la salud y bienestar de la república es inseparable de la salud y bienestar del individuo. De ello se sigue que el ciudadano debe pensar y comportarse de una forma que fomente no solo sus propios intereses personales, sino también los del conjunto de la república.

Según explica Aristóteles (1944, p.635) en su *Política* (§1887a), “el punto más importante [...] es el de acomodar la educación al principio mismo de la constitución. Las leyes más útiles, las leyes sancionadas con aprobación unánime de todos los ciudadanos, se hacen ilusorias, si la educación y las costumbres no corresponden a los principios políticos, siendo democráticas en la democracia y oligárquicas en la oligarquía”. En otras palabras, según Aristóteles, el objetivo de la educación no debe ser simplemente dotar a los alumnos de determinados conocimientos y capacidades que les son útiles como individuos, sin formarlos como ciudadanos que se adapten al “espíritu” de la constitución de su república. Un régimen democrático requiere tipos diferentes de ciudadanos que uno que no lo es. Por tanto, la educación también será diferente.

Heater (2002) observa que los destinos de la educación para la ciudadanía y de la ciudadanía democrática están conectados. Por tanto, en el contexto histórico de las ciudades-estado griegas, y especialmente de la democrática Atenas, tenía sentido educar a los ciudadanos para que participasen en la política y se comportasen en consecuencia. Sin embargo, a medida que el mundo de las ciudades-estado dio paso al de los imperios, la educación para la ciudadanía comenzó a declinar, ya que “al final del primer siglo antes de Cristo [...], la ciudadanía activa, como elemento diferenciado de su condición jurídica, había sucumbido a la ineficacia que se escondía bajo el peso de la autocracia imperial” (Heater 2002, p. 459). En los siglos siguientes el interés de los académicos se trasladó de la educación de ciudadanos democráticos al asesoramiento del emperador. Definiendo los atributos del reinado ideal o alabando las virtudes del soberano, los eruditos del Imperio Romano esperaban educar a aquellos que detentaban el poder para que fueran buenos gobernantes más que buenos ciudadanos (<sup>12</sup>).

La educación política en forma de consejo sobre cómo llegar a ser un gobernante modelo alcanzó su cima entre los siglos XIII y XVI (Nemo, 2013), periodo durante el cual floreció la literatura denominada “espejo de príncipes”. Su objetivo era reflejar los atributos del gobernante ideal e instruir a estos sobre cómo debían actuar frente a sus súbditos, amigos y enemigos, así como frente a otros gobernantes y príncipes (<sup>13</sup>).

(<sup>12</sup>) Por ejemplo, Dion Crisóstomo (ca. 40 – ca. 120) identificó la prudencia, la templanza, la justicia, la omnisciencia, la filantropía y la fortaleza como las cualidades esenciales a la que el rey ideal debía aspirar (Nemo 2013, pp. 361-362). De forma semejante, Eusebio de Cesarea (ca. 260 – ca. 340) argumentó en su oración panegírica al emperador romano Constantino que “a través del conocimiento de lo divino, reviste su alma de ropajes bordados de templanza y justicia, piedad y el resto de las virtudes, un atuendo realmente digno de un soberano” (citado en Nemo 2013, p. 375).

(<sup>13</sup>) El ejemplo más conocido de este tipo de tratados es “El príncipe” de Maquiavelo (Machiavelli, 2008), publicado originalmente en 1532, famoso por indicar al gobernante que debía poner su reino por encima de cualquier otra cosa, sin renunciar al uso de la fuerza o el engaño, si fuera necesario.

Durante el largo intervalo entre el final de la era clásica y el inicio de la Ilustración, las ideas clásicas sobre la ciudadanía y su educación no desaparecieron por completo (Heater, 2002). Los libros de Platón y Aristóteles siguieron siendo objeto de estudio, lo cual contribuyó a mantener vivas sus ideas sobre la ciudadanía y la educación. Sin embargo, no fue hasta que el antiguo régimen comenzó a desmoronarse en Europa a finales del siglo XVIII cuando la educación para la ciudadanía volvió a ser tratada de forma seria y sistemática. Locke, y especialmente Voltaire, Rousseau y Montesquieu, argumentaron fervientemente en favor de la soberanía popular, la nación, la ciudadanía y la constitución. La idea de virtud, “especialmente en su forma cívica” (Heater 2002, p. 461), desarrollada originalmente por Aristóteles, fue redescubierta por Voltaire y los otros *philosophes*. Así, en la era de las revoluciones en Europa y Norteamérica, resurgió la necesidad de la educación para la ciudadanía (Heater 2002, p. 460).

Conviene observar que en el siglo XVIII se otorgó un contenido más limitado a la educación para la ciudadanía que durante la era clásica. Por un lado, al ampliar el acceso a la educación se pretendía ayudar a promover entre los nuevos ciudadanos algunos de los valores de la nueva era, como la moralidad seular, la virtud política republicana, el respeto por la ley y la identidad nacional. Por el otro, la educación para la ciudadanía había dejado de ser aquella educación holística que proponían los clásicos. Al contrario, comenzó a parecerse a una educación cívica, y ello suponía la enseñanza de los aspectos esenciales del orden constitucional y la historia del país, además de la propagación del sentido de la lealtad a la nación.

Tras estudiar los casos de Francia, Inglaterra y Estados Unidos, Heater (2002) concluye que durante los siglos XIX y XX fueron varios los factores que impulsaron la educación para la ciudadanía. En particular, los elementos esenciales fueron la ampliación del derecho de voto, el sentimiento creciente de pertenencia a una nación, la descolonización, la preocupación por la inmoralidad personal y cívica en las ciudades industriales en crecimiento y la integración de los inmigrantes. En los tres países, el fomento del sentimiento de patriotismo fue una labor fundamental de la educación para la ciudadanía, algo que, por lo demás, concordaba con las prioridades educativas más generales de los siglos anteriores en Europa. Tal como afirman Keating et al. (2009 p. 146), “los proyectos de construcción nacional de los siglos XVIII y XIX forjaron una estrecha y poderosa conexión entre la legitimidad del estado-nación y la educación de los ciudadanos, particularmente en las sociedades occidentales”<sup>(14)</sup>.

Durante el siglo XX y los primeros años del siglo XXI no disminuyó la fluidez del concepto de educación para la ciudadanía. En todo caso, se fortaleció. La globalización, en sus diversas manifestaciones (económicas, culturales, tecnológicas, etc.), ha evidenciado que la educación para la ciudadanía ya no puede girar solamente en torno a la creación de ciudadanos en un sentido estrecho y estrictamente nacional (y nacionalista). Si “la injusticia y la desigualdad global, la globalización y la migración, la preocupación por la participación cívica y política, la escasez de jóvenes, el final de la guerra fría y el movimiento antidemocrático y racista [*sic*]” han contribuido al crecimiento del interés por la educación para la ciudadanía (Doğanay, 2012), puede argumentarse que esos mismos factores han influido probablemente en las expectativas creadas por la disciplina y, consecuentemente, en el contenido y/o forma de hacer llegar la misma<sup>(15)</sup>. Además, la fundación de nuevas instituciones internacionales activas en cuestiones educativas, como la UE, el Consejo de Europa y las Naciones Unidas, pueden haber ejercido también cierta influencia sobre el contenido y/o la implantación de la educación para la ciudadanía (Rauner, 1999; Philippou et al., 2009; Keating, 2014). Aunque el vínculo entre la educación para la ciudadanía y el nacionalismo sigue existiendo, según algunos académicos (como Zajda, 2009), la versión moderna de la materia ha de ser, sin duda, diferente. Tanto los medios con los que cuentan las autoridades educativas como los retos a los que deben enfrentarse las sociedades europeas difieren de los que existían en épocas anteriores.

---

<sup>(14)</sup> Sobre la relación entre educación y nacionalismo, véase, por ejemplo, Hobsbawm (1989) y Smith (1991).

<sup>(15)</sup> Sobre el concepto de una educación para la ciudadanía global y sus objetivos curriculares, véase Zahabioun et al. (2013). Para más información acerca de los problemas conceptuales que plantea una educación para la ciudadanía posnacional, véase Marshall (2009).

## La educación para la ciudadanía en este informe

El objeto del presente estudio es presentar los diferentes enfoques que se aplican a la educación para la ciudadanía en Europa en toda su diversidad y riqueza. Adoptar una visión estrecha de la materia habría sido un error cuando lo que se pretende es contemplar el mayor número de planteamientos posible. Sin embargo, el hecho de que se trate de un trabajo fundamentado teóricamente ha hecho ineludible la necesidad de escoger en determinados casos.

En primer lugar, el informe se fundamenta en documentos políticos internacionales e investigaciones académicas (como Maslowski et al., 2009; Ten Dam et al., 2011; Hoskins et al., 2015) que contemplan la ciudadanía y/o la educación para la ciudadanía en relación con las competencias. En particular, parte del documento de la UE “Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo”, que incorpora diversas competencias cívicas y sociales relevantes <sup>(16)</sup>. Además, se recoge el trabajo del Consejo de Europa, que tiene una larga experiencia en el ámbito de la educación para la ciudadanía (Keating et al., 2009). Tras la adopción de una “Carta sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos” (Consejo de Europa, 2010), el Consejo de Europa desarrolló un sofisticado modelo de competencias que “hace posible que la persona participe eficaz y adecuadamente en una cultura de la democracia (Consejo de Europa 2016, p. 12). Por último, pero no menos importante, la UNESCO (2015) también descansa en el concepto de las competencias en su modelo de Educación para la Ciudadanía Mundial.

En segundo lugar, aunque parece existir un amplio consenso en torno a que la educación para la ciudadanía debe corresponderse con el desarrollo de determinadas competencias, no hay acuerdo sobre la identidad o la composición de dichas competencias. Tanto la UE (Parlamento y Consejo Europeo, 2006) como el Consejo de Europa (2016) mantienen que las competencias están compuestas por elementos relacionados con el conocimiento, las destrezas y las actitudes. Sin embargo, el Consejo de Europa (2016) añade una cuarta dimensión: los valores. Doğanay (2012) coloca las actitudes, valores y disposiciones bajo un único techo, Ten Dam et al. (2011) sustituyen los valores (o disposiciones) por reflexiones, Keating (2014) (2014) mantiene los valores pero descarta las actitudes, Hoskins et al. (2015) mantienen los valores y añaden la justicia social como una dimensión de la competencia cívica, y Maslowski et al. (2009) usan una terminología completamente diferente al hablar de valores de la ciudadanía y de competencias normativas y de acción. Considerando que el concepto de actitud es similar al de valor o disposición, y que el de reflexión tampoco dista mucho del de conocimiento, en el presente informe se sigue el marco de referencia de la UE sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, que distingue solo entre conocimientos, destrezas y actitudes.

---

(16) “Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, OJ L394. 30.12.2006, pp. 16-17.

**Gráfico 1: Tipología de los enfoques sobre la educación para la ciudadanía**

Mínimo	Máximo
Tenue	Denso
Excluyente	Integrador
Elitista	Activista
Educación cívica	Educación para la ciudadanía
Formal	Participativo
Dirigido por contenidos	Dirigido por procesos
Basado en el conocimiento	Basado en valores
Transmisión didáctica	Interpretación interactiva
Más sencillo de lograr y medir en la práctica	Más difícil de lograr y medir en la práctica

Fuente: Kerr (1999, p. 12).

En tercer lugar, el estudio adopta la perspectiva de que pueden existir diferentes enfoques sobre la educación para la ciudadanía. Siguiendo la argumentación de Kerr (1999), los diferentes enfoques pueden situarse en paralelo a un continuo teórico de tipos ideales que van de lo minimalista a lo maximalista (véase el gráfico 1). En la práctica quizá no exista ningún país en el que se combinen todos los rasgos de uno de los dos tipos ideales. Sin embargo, el gráfico ayuda a ilustrar que, en algunos países, la educación para la ciudadanía puede tender hacia un modelo más tradicional de difusión del conocimiento y tocar un rango limitado de temas, mientras que en otros puede entenderse de forma muy amplia, cubriendo un amplio abanico de cuestiones y recurriendo a una variedad de métodos de aprendizaje.

En cuarto lugar, en este informe se tiene en cuenta que, dentro del contexto escolar, la educación para la ciudadanía puede ofrecerse a través no solo del aprendizaje formal (es decir, la enseñanza en el aula), sino también por medio de experiencias de aprendizaje informales (Maslowski et al., 2009; Sundström y Fernández, 2013) y no formales (Jansen et al., 2006). Geboers et al. (2013) han concluido que las actividades extracurriculares y el aprendizaje fuera del centro educativo tienen un impacto, aunque no sea tan grande o tan claro como el del aprendizaje curricular. Por tanto, en este informe, la educación para la ciudadanía va más allá de la enseñanza en el aula para abarcar aspectos del aprendizaje informal, como la cultura del centro, el clima en el aula y las estructuras de participación, y del aprendizaje no formal, como la participación en programas de voluntariado o en proyectos artísticos y pruebas deportivas.

Finalmente, es evidente que la unidad de análisis no puede ser solamente el alumnado, porque el aprendizaje en el centro educativo no se produce en un vacío. También los docentes desempeñan un papel indispensable en el proceso de aprendizaje (Salema, 2005), por lo que el intento de mejorar la oferta de educación para la ciudadanía poniendo medios de apoyo a disposición del profesorado y los centros es algo que también se investiga en el estudio.

**Gráfico 2: El marco conceptual: objetivos y medios empleados para impartir la educación para la ciudadanía**



Fuente: Eurydice.

Evidentemente, este estudio no prescribe cuál debe ser el contenido de la educación para la ciudadanía y qué competencias debe fomentar. Sin embargo, debido al gran número de competencias potencialmente relevantes <sup>(17)</sup>, y a fin de facilitar el trabajo de los encuestados, se han identificado cuatro áreas generales de competencias. Tal como ilustra el gráfico 2, el estudio concibe la educación para la ciudadanía como medio de promoción de conocimientos, destrezas y actitudes que deben llevar a (i) interactuar eficaz y constructivamente con los demás, (ii) pensar críticamente, (iii) actuar de forma socialmente responsable, y (iv) actuar democráticamente. Estas áreas de competencias generales han sido diseñadas tomando en consideración el marco de referencia de la UE sobre competencias cívicas y sociales (Parlamento y Consejo Europeo, 2006 <sup>(22)</sup>), las competencias para una cultura democrática del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2016), la revisión de trabajos anteriores sobre estas áreas de competencia (Ten Dam et al., 2010) y las pruebas empíricas realizadas en algunas de estas áreas por Ten Dam et al. (2011). Lo que se persigue es equilibrar el aspecto social y comunitario de la ciudadanía (la interacción con otros, la actuación socialmente responsable) con el individuo y el pensamiento liberal (pensamiento crítico) <sup>(18)</sup>, reconociendo a su vez las connotaciones democráticas que rodean el concepto de la ciudadanía (la actuación democrática).

En resumen, el informe de Eurydice de 2017 sobre educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo parte de un marco conceptual lo más amplio posible, a fin de acomodar todos los tipos de educación para la ciudadanía que existen en Europa en 2016/17. Tal como se ha apuntado ya, el contenido y objetivos de la educación para la ciudadanía pueden ser diversos. Algunos países prestan mayor atención a asegurar que todos los alumnos cuenten con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ser ciudadanos activos y socialmente responsables. Otros pueden priorizar la interacción eficaz y constructiva dentro de cada comunidad y entre comunidades, o prestar más atención al desarrollo de rasgos personales, como el pensamiento crítico. Naturalmente, también es concebible que algunos países europeos cubran todas las áreas de competencia generales de la ciudadanía y/u otras áreas de competencia que no han sido mencionadas explícitamente aquí. Con independencia de su contenido, la educación para la ciudadanía ayuda a reducir la distancia entre el individuo y la comunidad, preferiblemente de una forma que sirve para promover los intereses de la comunidad a la vez que se fomenta la libertad del individuo.

## Objetivos y contenido

Dentro del marco conceptual anteriormente descrito, el objetivo general de este informe es proporcionar una imagen integral y actualizada de la educación para la ciudadanía en el ámbito escolar en Europa. Se ofrece para ello una visión general de las políticas nacionales aplicadas en el área de la educación para la ciudadanía en todos los países europeos recogidos (véase más abajo el ámbito de aplicación del informe), describiendo, por tanto, el estado actual de la materia (año académico 2016/17), pero también las principales reformas llevadas a cabo desde el anterior informe de Eurydice sobre educación para la ciudadanía (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a). Siempre que ha sido posible se han comparado los datos con los ofrecidos en los informes de 2012 y 2017. Además, el estudio expone algunas de las respuestas nacionales ante prioridades emergentes, como la forma de abordar la cada vez mayor diversidad social y el aumento del extremismo violento, el fomento del pensamiento crítico y la promoción de la alfabetización mediática. Sin embargo, es importante recordar que el informe no analiza la aplicación de normas y recomendaciones; en consecuencia, no describe necesariamente cómo se ofrece la educación para la ciudadanía en la práctica a nivel escolar.

El informe se estructura en cuatro capítulos, cada uno de los cuales aborda un aspecto diferente de la educación para la ciudadanía en el contexto escolar en Europa (véase más abajo). Los ejemplos específicos de las políticas y prácticas nacionales presentadas a lo largo del informe ofrecen ilustraciones prácticas sobre lo expuesto con carácter general en el análisis comparativo o muestran excepciones a lo que se consideran tendencias generales de los países. Cada capítulo incluye conclusiones de la literatura

<sup>(17)</sup> El Consejo de Europa (2016, pp. 69-70) identifica hasta 55 competencias relevantes para una cultura de la democracia.

<sup>(18)</sup> Sobre el pensamiento crítico como competencia de la ciudadanía, véase, por ejemplo, Ten Dam y Volman (2004).

de investigación, así como el estudio de una iniciativa política reciente de interés para el tema analizado en el capítulo.

El **capítulo 1** ofrece, en primer lugar, una visión general de cómo se integra la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales. La oferta puede adoptar la forma de contenido transversal que debe incluirse en todas las materias impartidas en el centro, de asignatura separada (con diferente denominación en cada país) o de tema integrado en otras materias (como las ciencias sociales, la lengua, etc.). Posteriormente se analiza el tiempo lectivo recomendado para las asignaturas obligatorias diferenciadas dedicadas a la educación para la ciudadanía. Asimismo, el capítulo recoge una comparación de la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales de educación secundaria general y Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares, respectivamente. La segunda parte del capítulo 1 aborda el contenido curricular. En primer lugar se estudia si se emiten directrices oficiales de rango superior en forma de objetivos de carácter específico o general o de resultados de aprendizaje. A continuación se estudia la metodología empleada para analizar el contenido de los currículos, con la presentación de las competencias individuales y su agrupamiento en función de las cuatro áreas de competencia generales (la interacción eficaz y constructiva con otros, el pensamiento crítico, la conducta socialmente responsable y el comportamiento democrático). El resto del capítulo se dedica a analizar cómo se realiza la distribución de las áreas de competencia de la ciudadanía en las distintas etapas educativas y cómo se organizan las competencias individuales en todos los niveles e itinerarios y en los diversos países.

El **capítulo 2** aborda la enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía. El primer apartado comprende un análisis de aquellos casos en que las administraciones de rango superior ofrecen recomendaciones y materiales de orientación dirigidos a apoyar el aprendizaje curricular, con un análisis de los tipos de enfoques pedagógicos ilustrados por la encuesta. En el segundo apartado se parte de este enfoque para abordar el aprendizaje extracurricular, explorando las recomendaciones de rango superior sobre los tipos de actividades de aprendizaje, analizando los programas de aprendizaje extracurricular apoyados a escala nacional y ofreciendo ejemplos específicos de los distintos sistemas educativos. El apartado final amplía la perspectiva a fin de ofrecer una panorámica general de la participación de alumnos y padres en el gobierno de los centros educativos a través de consejos de alumnos y órganos de gobierno de los centros. En este apartado se ofrece una comparación con los resultados del estudio de 2012, ilustrando las tendencias de participación en las diferentes etapas educativas, desde primaria hasta FP impartida en los centros escolares.

En el **capítulo 3** se explora la evaluación del alumnado y la inspección educativa en relación con la educación para la ciudadanía. El primer apartado presenta una breve panorámica de la literatura científica relativa a los principales aspectos que rodean la evaluación de los alumnos en el área de la educación para la ciudadanía. El segundo ofrece un análisis comparativo de las directrices oficiales que deben seguir los profesores en relación con la evaluación del alumnado en esta materia. En el tercer apartado se describen las principales características de las pruebas nacionales realizadas en el área de la educación para la ciudadanía. Finalmente, se analiza si en la evaluación externa de los centros educativos se contemplan aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía y cómo se realiza la evaluación.

El **capítulo 4** presenta una perspectiva general de las actuales normas y recomendaciones de rango superior y de algunas prácticas que se aplican en Europa para promover las competencias profesionales de los profesores de educación para la ciudadanía y ofrecerles la educación, formación y apoyo necesarios. Los apartados que siguen a la revisión de la literatura presentan, en primer lugar, las políticas relacionadas con la formación inicial del profesorado responsable de la educación para la ciudadanía y, en segundo lugar, las actividades de desarrollo profesional continuo (DPC) que existen en esta área, organizadas y/o apoyadas por las administraciones educativas de nivel superior y dirigidas tanto a los profesores como a los directores de los centros. El capítulo finaliza presentando algunas de las otras medidas de apoyo, como centros de recursos, redes y páginas web, que se ponen a disposición de los profesores y directores para respaldar la implantación de la educación para la ciudadanía en los centros educativos.

Finalmente, en los [anexos](#) <sup>(19)</sup> se ofrece información más detallada sobre políticas y medidas nacionales relacionadas con los diferentes temas analizados en los cuatro capítulos del informe.

## Ámbito

El informe ofrece información sobre todos los países que forman parte de la Red Eurydice <sup>(20)</sup> excepto Albania, es decir, sobre 42 sistemas educativos en total. Recoge los niveles CINE 1, 2 y 3 de la educación escolar, tanto en los programas generales como en los de formación profesional. Su alcance, por tanto, es superior al del anterior informe de Eurydice sobre educación para la ciudadanía (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012), que se limitaba a la educación primaria y secundaria general. El objeto de la inclusión de la FP impartida en los centros escolares ha sido investigar las diferencias en la oferta de la educación para la ciudadanía entre los diferentes itinerarios de los sistemas educativos, tomando en consideración las limitaciones que para la recogida de datos derivan de la autonomía institucional del sector. El año de referencia es 2016/17.

Los datos de Eurydice se limitan a los centros educativos del sector público, con la excepción de las tres Comunidades de Bélgica y de los Países Bajos. En estos países, las instituciones privadas dependientes del Estado representan una parte significativa de las matrículas y se rigen por las mismas normas que los centros públicos, por lo que se han incluido en el análisis.

## Metodología

La Red Eurydice ha recogido información sobre las políticas y medidas aprobadas por las administraciones de rango superior empleando un cuestionario elaborado por Erasmus+: Análisis de Política Educativa y de Juventud, unidad de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) que coordina la Red Eurydice.

Para responder a este cuestionario, las principales fuentes de información han sido las normas y recomendaciones oficiales y las estrategias o planes de acción nacionales.

Los estudios monográficos se han seleccionado a partir de información recibida por las unidades nacionales de Eurydice sobre sus reformas recientes en cada una de las cuatro dimensiones principales analizadas en los capítulos del informe (el currículo de la educación para la ciudadanía, los enfoques de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del alumnado y de los centros educativos y la formación, desarrollo profesional y apoyo del profesorado). Dichos estudios se han realizado a partir de entrevistas con actores relevantes, es decir, con los principales interesados a escala nacional en el desarrollo e implantación (en su caso) de la iniciativa política objeto de investigación, en cada uno de los cuatro países seleccionados. Las entrevistas se realizaron entre marzo y mayo de 2017, complementándose los resultados de las mismas con un análisis de los documentos oficiales relevantes.

Además, el informe presenta algunos de los aspectos clave identificados por la bibliografía en relación con las actuales investigaciones sobre el concepto y contenido de la educación para la ciudadanía, la enseñanza, aprendizaje y evaluación eficaz en esta área, y los elementos clave para la preparación y apoyo del profesorado responsable de impartirla.

Erasmus+: Análisis de Política Educativa y de Juventud ha sido la responsable de elaborar y redactar el informe, que ha sido revisado por todas las unidades nacionales de Eurydice. Todas las personas que han contribuido a este estudio aparecen mencionadas en el apartado de agradecimientos que figura al final de este documento.

<sup>(19)</sup> Los anexos están disponibles online: <http://dx.publications.europa.eu/10.2797/1072>

<sup>(20)</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)



## CAPÍTULO 1: ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO DEL CURRÍCULO

---

En este capítulo se analizan los currículos nacionales de educación para la ciudadanía. Se examina el modo en que esta área de aprendizaje se integra en los currículos y se estudian los objetivos generales, los objetivos específicos y los resultados de aprendizaje que se integran en el contenido curricular.

La expresión “currículos nacionales” se ha interpretado en sentido amplio para denotar todo tipo de documentos oficiales emitidos por las administraciones de rango superior en los que se contienen programas de estudio o cualquiera de los siguientes elementos: contenidos de aprendizaje, objetivos del aprendizaje, objetivos a alcanzar, directrices para la evaluación del alumnado o planes de estudios. En algunos países también se han tenido en cuenta disposiciones legales específicas. En un momento dado, en un determinado país puede estar en vigor más de un tipo de documento oficial que contiene normas que deben cumplir los centros en relación con la educación para la ciudadanía, con diferentes grados de obligatoriedad. Puede tratarse de consejos, recomendaciones o normas, pero sea cual sea su grado de obligatoriedad, todos ellos establecen el marco básico dentro del cual los centros deben llevar a cabo su propio sistema de enseñanza para satisfacer las necesidades de su alumnado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2011, p. 41).

Al examinar los aspectos organizativos de los currículos de educación para la ciudadanía, el apartado 1.1 identifica tres enfoques que no tienen por qué ser mutuamente excluyentes. La educación para la ciudadanía puede ofrecerse como contenido transversal, en forma de asignatura diferenciada o integrarse en otras materias o áreas de aprendizaje. En este apartado se aborda también la cuestión de si las asignaturas a través de las cuales se enseña son obligatorias para todos los alumnos o no. El apartado 1.2 presenta información sobre el tiempo de enseñanza asignado a la educación para la ciudadanía, pero solamente allí donde se imparte como asignatura obligatoria diferenciada. Aunque la información de los apartados anteriores se centra en el alumnado de educación general en las etapas de primaria y secundaria, el apartado 1.3 ofrece una comparación entre la oferta dirigida a estos alumnos y aquella que existe en la Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares.

En el apartado 1.4 se estudia primero la naturaleza de las directrices formuladas por las administraciones educativas en relación con la educación para la ciudadanía, analizándose si contienen objetivos generales, objetivos específicos o resultados de aprendizaje. El apartado 1.5 aborda las cuatro áreas generales de competencias de ciudadanía y analiza, en particular, cómo se distribuyen estas en los diferentes niveles CINE. Este apartado concluye con una mirada al modo en que se distribuyen los componentes específicos de estas áreas de competencia no solo en las diversas etapas educativas, sino en los diferentes países.

### A. Organización

A diferencia de las matemáticas o las lenguas, la educación para la ciudadanía no constituye una materia educativa tradicional reconocida sistemáticamente por derecho propio en los currículos establecidos por las administraciones de rango superior. Con frecuencia se define en función de competencias cívicas y sociales que, al igual que las otras competencias transversales (COM, 2012), como la competencia digital, el emprendimiento o “aprender a aprender”, tienen una amplia aplicación y se vinculan a muchas materias del currículo. El resultado es que la educación para la ciudadanía no se ha integrado en los currículos nacionales de la misma forma que las materias tradicionales (véase Halash y Michel, 2011).

La educación para la ciudadanía se encuentra integrada en los currículos nacionales de tres maneras (Eurydice, 2005 y Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a):

- Como contenido transversal: los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de la educación para la ciudadanía se consideran transversales en el currículo y todos los profesores comparten la responsabilidad de su oferta.
- Como materia integrada en otras asignaturas: los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de la educación para la ciudadanía se incluyen en el currículo de materias o áreas de aprendizaje más generales, con frecuencia relacionadas con las humanidades o las ciencias sociales. Estas materias o áreas de aprendizaje más generales no necesariamente contienen un componente diferenciado dedicado a la educación para la ciudadanía.

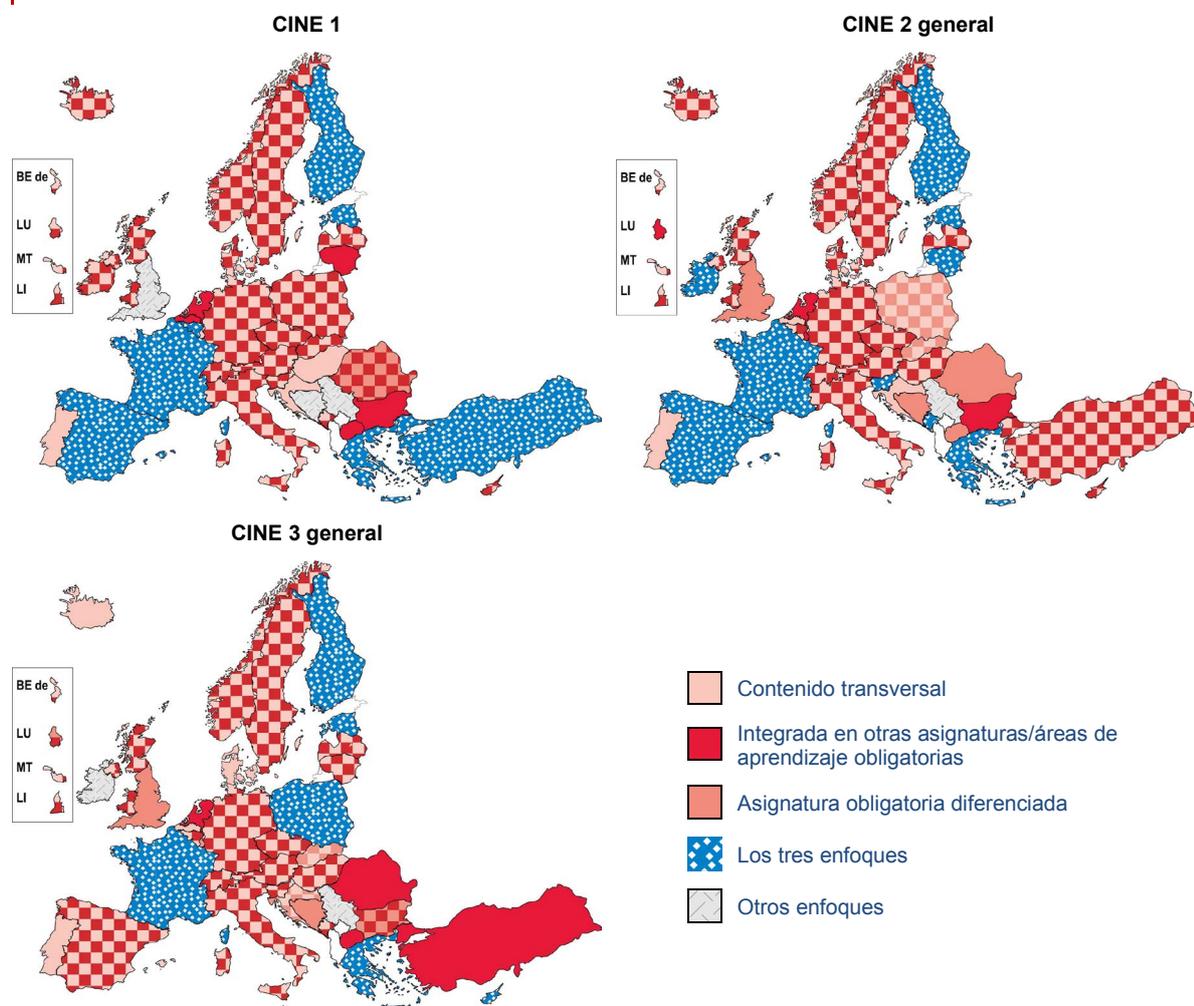
- Como asignatura diferenciada: los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de la educación para la ciudadanía están contenidos dentro de los límites de una materia diferenciada dedicada principalmente a la ciudadanía.

Un importante desafío para la integración de las competencias transversales incorporadas en materias como la educación para la ciudadanía es mejorar su estatus a fin de armonizarlas con las competencias tradicionales específicas de las materias curriculares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012b).

### 1.1. Enfoques de la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales

La inmensa mayoría de los países ofrecen educación para la ciudadanía a todos los jóvenes en todas las etapas de educación general (véase el gráfico 1.1). No obstante, esto no es necesariamente así en todos los cursos (véase el [Anexo 2](#) para información integral sobre la educación para la ciudadanía en cada curso y nivel educativo).

**Gráfico 1.1: Enfoques aplicados a la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

### **Nota aclaratoria**

La mayoría de los países integran la educación para la ciudadanía en sus currículos de varias formas, y los enfoques empleados pueden variar según la etapa educativa o el curso. Véase el [Anexo 2](#) para información exhaustiva sobre la educación para la ciudadanía en cada nivel educativo.

Con fines de comparación, el gráfico se centra en asignaturas que son obligatorias para todo el alumnado. Si la asignatura asociada con la educación para la ciudadanía es optativa, ya sea para los alumnos o para los centros, no se contabiliza.

### **Notas específicas de países**

**Bélgica (BE fr):** Para CINE 1, el gráfico 1.1 muestra solo la situación de los centros educativos que ofrecen la posibilidad de elegir entre diferentes estudios del ámbito de la religión y la moral. Desde 2017/18, también se imparte una asignatura obligatoria diferenciada en dichos centros en los niveles CINE 2 y 3. En el resto de los centros, los contenidos y objetivos de "Educación en filosofía y ciudadanía" deben adquirirse a través de todas las asignaturas.

**España:** Según el currículo básico establecido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aplicable a escala nacional y complementado por las Comunidades Autónomas en su propia jurisdicción, la educación para la ciudadanía es un contenido transversal integrado en otras asignaturas obligatorias en todos los niveles CINE de educación general. Además, algunas Comunidades Autónomas (como Andalucía, en CINE 1, y Extremadura, en CINE 2) ofrecen educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada.

**Portugal:** Desde 2017/18 se encuentra en fase piloto, en 230 agrupaciones de centros públicos y privados (que constituyen aproximadamente la mitad de la cifra total de centros educativos), la enseñanza de una nueva asignatura obligatoria diferenciada denominada "Ciudadanía y desarrollo" en los cursos 5 a 9.

**Reino Unido (ENG):** El requisito legal de que todos los centros educativos de los niveles CINE 1, 2 y 3 deben ofrecer un currículo "equilibrado y de amplia base" que "promueva el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico del alumnado del centro educativo y de la sociedad" no se refleja en el gráfico al carecer de contenido específico. Para los alumnos de los cursos 7 a 11, es obligatorio en los centros subvencionados un programa de estudio de la ciudadanía impartido como asignatura independiente, programa que pueden emplear de manera opcional las *academies* (centros independientes financiados públicamente a los que acude aproximadamente el 70% de los alumnos de educación secundaria<sup>(21)</sup>). Sin embargo, como parte de su autonomía, el enfoque adoptado en relación con esta oferta se deja en manos de los centros.

**Suiza:** Para los niveles CINE 1 y 2, la información se basa en el *Plan d'études romand*, el currículo que se aplica solo en los cantones de habla francesa.

Los dos enfoques más habituales son la integración de componentes de la educación para la ciudadanía en otras asignaturas y su mención como objetivo transversal. Ambos pueden encontrarse en al menos treinta sistemas educativos en todos los niveles de educación primaria y secundaria general. Por contraste, la educación para la ciudadanía se ofrece como asignatura obligatoria diferenciada en un número mucho más limitado de sistemas educativos: 7 en educación primaria, 14 en secundaria inferior y 12 en secundaria superior.

Por lo general se emplea una combinación de los enfoques mencionados para ofrecer la educación para la ciudadanía (véase el gráfico 1.1). El modelo más difundido es el consistente en combinar el enfoque integrado con la enseñanza de la materia como contenido transversal, algo que se aplica en 23 de los 42 sistemas educativos recogidos en este informe en la etapa de primaria, y por 20 en educación secundaria tanto inferior como superior. Además de estos dos enfoques, en seis sistemas educativos, en primaria; ocho, en secundaria inferior; y seis, en secundaria superior, la educación para la ciudadanía también se imparte como asignatura obligatoria diferenciada. El resto de los países organiza la educación para la ciudadanía, bien siguiendo un único enfoque, o a través de combinaciones alternativas, como la transversalidad y la enseñanza como asignatura diferenciada o el enfoque integrado y la enseñanza como asignatura diferenciada.

La educación para la ciudadanía se ofrece como asignatura optativa diferenciada en algunos países y en algunos niveles educativos, en cuyo caso puede tratarse de un complemento a una asignatura obligatoria o ser la única oferta existente. España, en educación primaria, y Serbia, en todo el itinerario de educación general, ofrecen asignaturas diferenciadas de educación para la ciudadanía en forma de optativas dentro del currículo básico<sup>(22)</sup>, como alternativa a la educación religiosa. En Serbia, esta es la única oferta de educación para la ciudadanía, mientras que en España la materia se integra también en varias asignaturas obligatorias. Irlanda, Polonia, Eslovenia, Montenegro y Turquía ofrecen asignaturas optativas diferenciadas de educación para la ciudadanía en educación secundaria general inferior y/o superior, tras la obligatoriedad de todos los alumnos de cursar la materia en los años de escolarización anteriores. En Finlandia, los alumnos de educación secundaria superior general pueden realizar un curso optativo de

<sup>(21)</sup> [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/623124/SFR28\\_2017\\_Main\\_Text.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623124/SFR28_2017_Main_Text.pdf)

<sup>(22)</sup> Por "asignaturas optativas dentro del currículo básico" se entiende aquellas que todos los centros deben ofertar como parte de un conjunto de materias optativas.

“Estudios sociales”, además de los tres cursos de la misma asignatura que deben realizar todos obligatoriamente durante esa etapa educativa. Rumanía ofrece diversas asignaturas optativas en cada nivel, además de asignaturas obligatorias diferenciadas en educación primaria y secundaria inferior. Finalmente, en Noruega, donde no existe una asignatura obligatoria diferenciada de educación para la ciudadanía, en secundaria inferior y superior se ofrecen las materias optativas “La democracia en la práctica” y “Política: el individuo y la sociedad”, respectivamente.

Los países también ofrecen asignaturas optativas que integran elementos de educación para la ciudadanía. Estas asignaturas optativas suelen impartirse en secundaria. Sin embargo, en Bélgica (Comunidades francófona y germanófona), Alemania (la mayoría de los *Länder*), Hungría, Malta, Polonia y Eslovaquia, las asignaturas de ética y/o educación religiosa, que integran elementos de educación para la ciudadanía, se ofrecen como optativas dentro del currículo básico en todo el itinerario de la educación general. Es interesante observar que, en Luxemburgo, se ha introducido progresivamente desde 2016/17 “Vida y sociedad” como una única asignatura obligatoria durante todo el itinerario de educación general, en lugar de las dos anteriores materias de moral y religión.

En resumen, es infrecuente que no se especifique la oferta de educación para la ciudadanía en los currículos establecidos por las administraciones educativas de rango superior para cada etapa de educación general, ya sea como contenido transversal, como materia integrada en otras asignaturas o áreas de aprendizaje o como materia diferenciada. Sin embargo, este es el caso de Irlanda en educación secundaria superior, de Bosnia Herzegovina en educación primaria, y del Reino Unido (Inglaterra) en educación secundaria, las *academies* y los dos últimos cursos de educación secundaria superior, así como de Serbia a lo largo de todo el itinerario de educación general. Ofrecer educación para la ciudadanía como materia optativa es el enfoque que se aplica en Irlanda y Serbia en los niveles educativos anteriormente mencionados. En el Reino Unido (Inglaterra), junto a los requisitos generales previstos por la legislación (véanse las notas específicas de países del gráfico 1.1), existe un programa de estudio no obligatorio de educación para la ciudadanía que los centros de primaria pueden optar por seguir al amparo de dichos requisitos. No se prescribe la forma que debe adoptar esta oferta en ninguno de los cursos y tipos de centro.

### 1.1.1. La educación para la ciudadanía como contenido transversal obligatorio

El estatus y objeto de las áreas transversales con frecuencia aparecen en los documentos curriculares de ámbito nacional en apartados, como las introducciones, que no tratan de asignaturas específicas, aunque puede haber también apartados específicos dedicados a destrezas, competencias o contenidos transversales. Alternativamente, es posible también encontrar directrices de carácter transversal relevantes para la educación para la ciudadanía en circulares o documentos temáticos publicados por las administraciones de rango superior para complementar los currículos. Por ejemplo, en Austria, la educación para la ciudadanía constituye un principio educativo transversal para todos los tipos de centros, cursos y asignaturas, tal como especifica la ordenanza general “Educación para la ciudadanía en los centros educativos”. Alemania ofrece un enfoque singular en relación con la naturaleza transversal de la educación para la ciudadanía. Aunque los currículos de la materia se definen en cada *Land*, varios documentos oficiales que abordan la educación en derechos humanos <sup>(23)</sup>, la educación intercultural <sup>(24)</sup>, la educación para la democracia <sup>(25)</sup>, la alfabetización mediática <sup>(26)</sup> y la educación histórica y política <sup>(27)</sup> son de aplicación a todos los *Länder* y, por tanto, hacen de la educación para la ciudadanía un elemento transversal de todo el sistema educativo.

Aunque el enfoque transversal de la educación para la ciudadanía se combina frecuentemente con otros enfoques (asignatura diferenciada o integración en otras asignaturas) (véase el gráfico 1.1), seis sistemas

---

<sup>(23)</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_12\\_04-Menschenrechtserziehung-englisch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung-englisch.pdf)

<sup>(24)</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

<sup>(25)</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)

<sup>(26)</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08-Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08-Medienbildung.pdf)

<sup>(27)</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_12\\_11-Empfehlung-Erinnerungskultur\\_englisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur_englisch.pdf)

educativos abordan esta área de aprendizaje definiendo solamente objetivos transversales y dejando que sea cada centro escolar quien determine su implantación práctica.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, en los centros de secundaria hay equipos que son colectivamente responsables de decidir acerca de la forma en que deben aplicarse tanto los diversos objetivos curriculares relacionados con la educación para la ciudadanía (por ejemplo, la asunción de responsabilidades, la muestra de respeto, la capacidad crítica, etc.) como otros objetivos más específicos (como los relacionados con el contexto político-judicial).

En **Dinamarca**, los currículos de educación secundaria superior indican que tanto los programas educativos como la cultura escolar deben, en una sociedad libre y democrática, ayudar a preparar a los alumnos para la participación, la corresponsabilidad, el ejercicio de derechos y la asunción de responsabilidades.

En **Croacia**, los centros que imparten enseñanza de los niveles CINE 1 y 2 están obligados a aplicar el currículo de educación para la ciudadanía de 2012 <sup>(28)</sup> como contenido transversal e interdisciplinar, pero pueden optar por impartir la materia como asignatura diferenciada.

En **Hungría**, el currículo básico nacional considera que fomentar “la educación para la ciudadanía activa y la democracia” es una labor de desarrollo esencial para todo el sistema educativo y deja a los centros libertad para integrar la materia “Estudios nacionales” como asignatura obligatoria diferenciada en primaria.

En **Portugal**, según directrices específicas aprobadas en 2012, la educación para la ciudadanía debe ofrecerse como área curricular transversal, pudiendo también implantarse a través del desarrollo de proyectos y actividades, en virtud del marco para la relación entre el centro educativo y la comunidad, o como asignatura obligatoria diferenciada, en los centros de educación primaria y secundaria inferior. De acuerdo con la nueva estrategia nacional de educación para la ciudadanía introducida en septiembre de 2017, se encuentra actualmente en fase de pruebas una nueva materia denominada “Ciudadanía y desarrollo” que se ofrecerá como asignatura obligatoria diferenciada en la segunda y tercera etapa de educación general y como contenido transversal en el resto del itinerario de educación general.

En **Islandia**, en el currículo nacional de educación general secundaria superior, la democracia y los derechos humanos se consideran pilares fundamentales de esta etapa educativa y parte intrínseca de todas las asignaturas y actividades escolares.

Algunos países destinan un tiempo específico del currículo a actividades de aprendizaje que deben ayudar a alcanzar objetivos transversales relevantes en el ámbito de la educación para la ciudadanía.

Por ejemplo, en **Grecia**, en virtud del Marco Curricular Transversal para la educación obligatoria, se dedican dos o tres periodos de enseñanza semanales a actividades interdisciplinarias basadas en proyectos y relacionadas con un abanico de temas relevantes para la educación para la ciudadanía, como “la participación en actividades escolares y extraescolares”, “el uso de los medios”, “la igualdad de género”, “la comunicación e interacción intercultural” y contenidos medioambientales.

En **Finlandia** se exige a los centros de todos los niveles de educación general que apliquen módulos de aprendizaje multidisciplinares relevantes para la educación para la ciudadanía. A través de dichos módulos, los alumnos toman parte activa en la planificación de los contenidos y procesos de aprendizaje.

### 1.1.2. Asignaturas obligatorias integradas o diferenciadas

En los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general de toda Europa, la educación para la ciudadanía no suele recibir el tratamiento de asignatura diferenciada, sino integrarse en otras materias o áreas de aprendizaje <sup>(29)</sup> (véase el gráfico 1.2).

De hecho, en 19 sistemas educativos, la educación para la ciudadanía no consta en el currículo como asignatura por derecho propio, sino que se integra en otras asignaturas o áreas de aprendizaje obligatorias. Además, es importante destacar que, en Irlanda, Chipre y Noruega, las asignaturas obligatorias diferenciadas han sido suplantadas por enfoques integrados, ya sea antes o después del año de referencia de los datos de este informe (2016/17). Además, en España, la reforma educativa nacional de 2013 eliminó la obligación que tenían todas las Comunidades Autónomas de ofrecer la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada en toda la educación general, por lo que ahora son libres de adoptar su propia política al respecto.

<sup>(28)</sup> [http://www.azoo.hr/images/Kurikulum\\_gradanskog\\_odgoja\\_i\\_obrazovanja.pdf](http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf)

<sup>(29)</sup> Para un análisis similar y anterior sobre la integración de la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales de los países europeos, véase Bozec, 2016.

En **Irlanda**, la asignatura “Educación cívica, social y política”, que se impartía de forma diferenciada en toda la educación secundaria inferior hasta 2016/17, pasa a formar parte del área de aprendizaje obligatoria “bienestar” desde 2017/18.

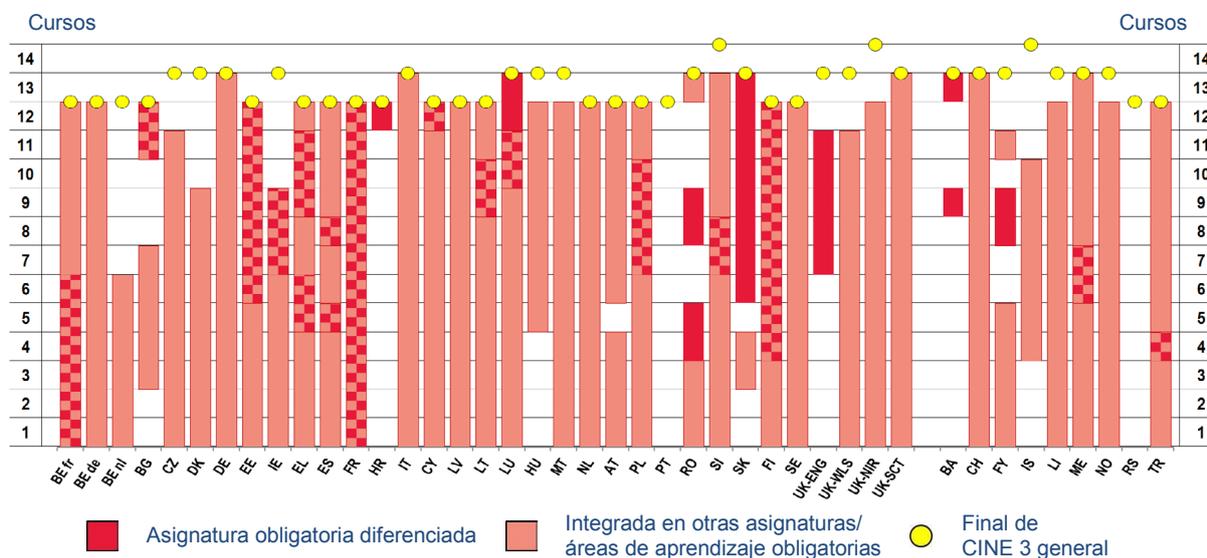
En **Chipre**, el contenido de la asignatura obligatoria diferenciada “Educación cívica”, que se impartía en el 9º curso hasta 2014/15 y el 12º curso hasta 2016/17, está siendo recogido por otras asignaturas desde 2017/18, principalmente “Historia” y “Griego moderno”.

En **Noruega**, la asignatura obligatoria “Trabajo de juntas de alumnos”, que se impartía anteriormente en educación secundaria inferior, fue retirada del currículo en 2012/13, y los temas relativos a la participación de los alumnos fueron integrados desde ese momento en la asignatura “Estudios sociales”.

En otros 17 sistemas educativos, la educación para la ciudadanía se ofrece como materia integrada en otras asignaturas o áreas de aprendizaje obligatorias y como asignatura diferenciada. Pero esta combinación de enfoques solamente se produce en todos los cursos de educación general en Francia. Un planteamiento semejante es el que se ha ido adoptando progresivamente en Bélgica (Comunidad francófona) desde 2016/17, en centros que ofrecen la posibilidad de elegir entre diferentes estudios de tipo religioso o moral. En 13 de los países en los que se emplea un enfoque combinado <sup>(30)</sup>, la educación para la ciudadanía se enseña como parte integral de otras asignaturas durante un periodo más prolongado que como asignatura obligatoria diferenciada, comenzando, bien en los cursos superiores de educación primaria, o durante la educación secundaria general. Sin embargo, la configuración es diferente en Rumanía y Eslovaquia, donde los dos enfoques se usan alternativamente: la educación para la ciudadanía se integra en otras asignaturas en los primeros años de escolarización para convertirse posteriormente en una asignatura por derecho propio.

Finalmente, en Croacia, el Reino Unido (Inglaterra) <sup>(31)</sup> y Bosnia Herzegovina, la educación para la ciudadanía se ofrece solamente como asignatura obligatoria diferenciada, sin integrarse en otras materias obligatorias.

**Gráfico 1.2: La educación para la ciudadanía impartida como asignatura obligatoria diferenciada o integrada en otras asignaturas obligatorias, según los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Nota aclaratoria**

El gráfico 1.2 se limita a asignaturas obligatorias para todos los alumnos de los cursos en cuestión. Solamente se incluye la educación para la ciudadanía como contenido transversal cuando se menciona en los documentos curriculares de asignaturas específicas (véase el gráfico 1.1). Véase el [Anexo 2](#) para información exhaustiva sobre la educación para la ciudadanía en cada curso y etapa de educación general.

<sup>(30)</sup> Bulgaria, Estonia, Irlanda, Grecia, Chipre, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Eslovenia, Finlandia, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Turquía.

<sup>(31)</sup> Véanse las notas específicas de países del gráfico 1.2.

### Notas específicas de países

**Bélgica (BE fr):** Para CINE 1, el gráfico 1.2 muestra solo la situación de los centros educativos que ofrecen la posibilidad de elegir entre diferentes estudios del ámbito de la religión y la moral. Desde 2017/18, también se imparte una asignatura obligatoria diferenciada en dichos centros en el nivel de secundaria. En el resto de los centros, los contenidos y objetivos de “Educación en filosofía y ciudadanía” deben adquirirse a través de todas las asignaturas.

**Irlanda y Chipre:** Desde 2017/18, las asignaturas obligatorias diferenciadas que aparecen en el gráfico 1.2 se integran en áreas de aprendizaje más amplias.

**España:** La información sobre las asignaturas que integran la educación para la ciudadanía refleja el currículo básico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se aplica a escala nacional y que es complementado por las Comunidades Autónomas en su propia jurisdicción. La información sobre la asignatura obligatoria diferenciada se basa en datos aportados por Andalucía (para el curso 5) y Extremadura (para el curso 8).

**Polonia:** La asignatura “Conocimiento de la sociedad” debe impartirse en uno de los tres cursos de CINE 3 general, siendo la dirección del centro quien debe decidir en qué curso.

**Portugal:** Desde 2017/18 se encuentra en fase piloto, en 230 agrupaciones de centros públicos y privados (que constituyen aproximadamente la mitad de la cifra total de centros educativos), la enseñanza de una nueva asignatura obligatoria diferenciada denominada “Ciudadanía y desarrollo” en los cursos 5 a 9.

**Rumanía:** El que aparece como primer curso de CINE 1 en el gráfico 1.2 es un curso preparatorio.

**Eslovenia:** Durante CINE 3, aunque no hay asignaturas obligatorias diferenciadas de ciudadanía, todos los alumnos deben seguir un módulo sobre “Cultura de la ciudadanía” y otro sobre “Educación para la paz, la familia y la no violencia”.

**Finlandia:** En el nivel de secundaria superior de la educación general, los alumnos tienen flexibilidad para decidir los cursos en que estudiarán las tres materias obligatorias del ámbito de las ciencias sociales.

**Reino Unido (ENG):** Para los alumnos de los cursos 7 a 11 es obligatorio en los centros subvencionados cursar un programa de estudios de ciudadanía, impartido en forma de asignatura separada. El enfoque respecto al modo en que se imparte la asignatura es decisión del centro, siempre que se recoja el contenido previsto. Este programa de estudios puede ser utilizado también por las *academies* (centros independientes financiados públicamente a los que acude aproximadamente el 70% de los alumnos de educación secundaria).

**Suiza:** Para CINE 1 y 2, la información se basa en el *Plan d'études romand*, el currículo que se aplica solo en los cantones de habla francesa

### Oferta como asignatura diferenciada

La educación secundaria parece ser la etapa preferida para la oferta de una asignatura obligatoria diferenciada de educación para la ciudadanía. Nueve sistemas educativos la ofrecen solo en secundaria inferior (Irlanda –hasta 2016/17–, Lituania, Eslovenia, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Montenegro) o solo en secundaria superior (Bulgaria, Croacia, Chipre –hasta 2016/17– y Luxemburgo). Por su parte, en Polonia, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra) <sup>(32)</sup> y Bosnia Herzegovina, la educación para la ciudadanía se imparte como asignatura obligatoria diferenciada en educación secundaria tanto inferior como superior.

Menos son los países que ofrecen una asignatura obligatoria diferenciada antes de la educación secundaria. Estonia, Francia y Finlandia son los únicos en los que esta oferta se inicia en primaria y continúa sin interrupción a lo largo de la educación secundaria general. Sin embargo, en Finlandia, donde la asignatura “Estudios sociales”, obligatoria anteriormente a partir de secundaria inferior, se imparte a todos los alumnos a partir del curso 4 desde 2016/17, los alumnos tienen flexibilidad en relación al curso o cursos en que desean recibir esta materia en educación secundaria superior. Además, se ofrece una asignatura obligatoria diferenciada en algunos cursos de educación primaria y secundaria inferior en Rumanía, en educación secundaria inferior y superior en Grecia, en educación primaria en Turquía y en todos los cursos de primaria en los centros que ofrecen la posibilidad de elegir entre diferentes estudios de tipo religioso y moral en Bélgica (Comunidad francófona).

El número de cursos durante los cuales se imparte la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada en todo el itinerario de educación general varía sustancialmente de un país a otro: de 12 a solo 1 (véase el gráfico 1.2).

Francia y Bélgica (Comunidad francófona) <sup>(33)</sup>, en este último caso desde 2017/18, son los países en los que la educación para la ciudadanía se ofrece como asignatura obligatoria diferenciada en más cursos, puesto que este enfoque se emplea desde el primero hasta el último curso de educación general solo en estos dos países. A continuación figuran Estonia, Eslovaquia y Finlandia, con 7, 8 y de 7 a 9 cursos, respectivamente, de oferta obligatoria de educación para la ciudadanía como asignatura independiente. En Eslovaquia, la asignatura obligatoria diferenciada se imparte en cada uno de los cursos de educación

<sup>(32)</sup> Véanse las notas específicas de países del gráfico 1.2.

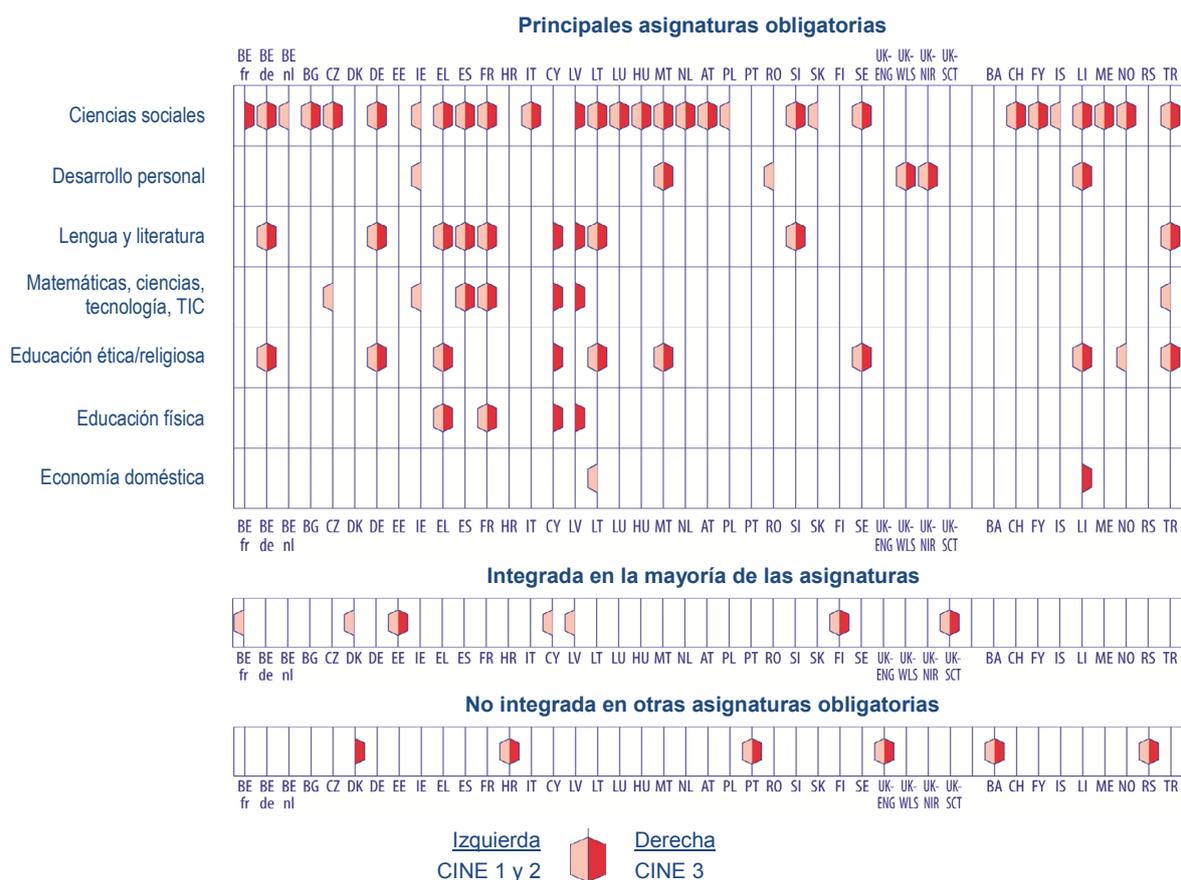
<sup>(33)</sup> En los centros que ofrecen la posibilidad de elegir entre diferentes estudios de tipo religioso y moral.

secundaria general. En Grecia y Rumanía, los alumnos reciben educación para la ciudadanía en forma de asignatura obligatoria en cuatro y cinco cursos, respectivamente, distribuidos entre educación primaria y secundaria inferior y/o superior. En Polonia se imparte como asignatura obligatoria separada en cuatro cursos de educación secundaria inferior y superior. Luxemburgo ofrece la materia como asignatura obligatoria diferenciada durante los cuatro cursos de educación secundaria superior, mientras que en el Reino Unido (Inglaterra<sup>(34)</sup>) se imparte también en cinco cursos de secundaria inferior y superior. Por su parte, Irlanda (hasta 2016/17) centra su oferta en los tres cursos de educación secundaria inferior. El resto de los países ofrece la materia como asignatura obligatoria diferenciada, bien en dos cursos (Bulgaria, Lituania, Eslovenia, Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Montenegro), bien en uno (Croacia, Chipre, hasta 2016/17, y Turquía), de educación general.

### Asignaturas que integran la educación para la ciudadanía

En unos pocos países, todas o la mayoría de las asignaturas integran elementos de educación para la ciudadanía en su currículo (véase el gráfico 1.3). Tal es el caso de Dinamarca y Letonia, en educación obligatoria; Bélgica (Comunidad francófona), en educación primaria y secundaria inferior; Chipre y Reino Unido (Irlanda del Norte), en educación secundaria inferior; y Estonia, Finlandia y Reino Unido (Escocia), en todo el itinerario educativo general.

**Gráfico 1.3: Asignaturas obligatorias que integran la educación para la ciudadanía, según los currículos nacionales de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

### Nota aclaratoria

El gráfico 1.3 muestra la(s) asignatura(s) obligatoria(s) para todos en la(s) que se encuentran integrados componentes de educación para la ciudadanía. Solamente se incluye la educación para la ciudadanía como contenido transversal cuando se menciona en los documentos curriculares en relación con asignaturas específicas (véase el gráfico 1.1). La ética y la educación religiosa se encuentran marcadas en aquellos países en que ambas materias integran componentes de educación para la ciudadanía. Véase el [Anexo 2](#) para información exhaustiva sobre la educación para la ciudadanía en la educación general.

<sup>(34)</sup> Véanse las notas específicas de países del gráfico 1.2.

### Notas específicas de países

**Bélgica (BE nl):** La educación para la ciudadanía se integra en las ciencias sociales solo en CINE 1.

**República Checa:** La asignatura obligatoria que cubre las ciencias naturales, es decir, “Las personas y su mundo”, se imparte solo en CINE 1.

**Irlanda:** La educación para la ciudadanía se integra en historia, geografía y ciencias solo en CINE 2.

**España:** La información refleja el currículo básico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se aplica a escala nacional y que es complementado por las Comunidades Autónomas en su propia jurisdicción.

**Francia:** La educación para la ciudadanía se integra en “Ciencias de la tierra y de la vida” en CINE 2.

**Lituania:** La asignatura obligatoria “Economía doméstica” solo se imparte en CINE 2.

**Hungría:** La enseñanza de la asignatura obligatoria “Estudios de historia, sociedad y ciudadanía”, se inicia solo en CINE 2.

**Polonia:** La asignatura obligatoria “Historia y sociedad” se imparte solo en CINE 1. En educación secundaria superior, la educación para la ciudadanía se integra en “Introducción al emprendimiento”.

**Rumanía:** Las asignaturas relacionadas con el desarrollo personal se imparten solo en CINE 1.

**Eslovaquia:** La asignatura de estudios sociales que integra componentes de educación para la ciudadanía, es decir, “Historia nacional”, se imparte solo en CINE 1.

**Reino Unido (NIR):** En CINE 2, todas las áreas de aprendizaje obligatorias incluyen componentes de educación para la ciudadanía.

**Suiza:** Para los niveles CINE 1 y 2, la información se basa en el *Plan d'études romand*, el currículo que se aplica solo en los cantones de habla francesa

**Liechtenstein:** La asignatura “Economía doméstica” se imparte a partir de educación secundaria inferior.

En el resto de los países, las asignaturas que con más frecuencia incluyen componentes de la educación para la ciudadanía son aquellos del ámbito de las ciencias sociales que se ocupan de la sociedad y de las relaciones entre los individuos y la sociedad. Aunque en primaria las ciencias sociales se imparten habitualmente como asignatura (o área de aprendizaje) específica<sup>(35)</sup>, en educación secundaria esta área curricular se suele enseñar a través de asignaturas como la historia o la geografía. Otra diferencia entre las etapas educativas es que las asignaturas obligatorias que tratan del desarrollo personal<sup>(36)</sup> se imparten más frecuentemente durante la educación obligatoria. En los tres niveles de educación general, según los distintos países, tanto la educación ética y religiosa como la lengua y la literatura ocupan el segundo lugar en lo relativo a la frecuencia con la que incluyen componentes relevantes para la educación para la ciudadanía, aunque muy por detrás de las ciencias sociales. A continuación se sitúan las matemáticas y las ciencias y, finalmente, la educación física.

Las asignaturas que incorporan la educación para la ciudadanía varían en cuanto al grado de importancia que otorgan a este contenido. Son una minoría los países en que algunas asignaturas presentan componentes específicos dedicados a la educación para la ciudadanía.

Por ejemplo, en la **República Checa**, el área de aprendizaje obligatorio “Las personas y la sociedad” incluye “Educación cívica” en los cursos 6 a 9 y “Aspectos básicos de educación cívica y ciencias sociales” en los cursos 10-11.

En **Chipre**, la asignatura “Educación para la salud”, que incorpora la educación para la ciudadanía en primaria, incluye entre sus contenidos principales la “ciudadanía activa”.

En **Lituania**, la asignatura “Descubrimiento del mundo”, impartida en los cuatro primeros cursos de educación primaria, incluye un apartado denominado “Personas que viven juntas”

En **Hungría**, la asignatura “Estudios de historia, sociedad y ciudadanía”, que se imparte entre 5º y 12º curso, incluye apartados sobre “conocimiento básico de ciudadanía”, “instituciones y modelos de medios de comunicación” y “conocimiento social”

En **Austria**, la educación para la ciudadanía está siendo integrada en la asignatura “Historia, estudios sociales y educación para la ciudadanía” a partir del curso 6 (hasta ahora solamente lo estaba desde el curso 8). Esta integración adopta la forma de módulos específicos: curso 6: “Leyes, normas y valores: posibilidades para la acción social”; grado 7: “Elecciones y votaciones/identidades”; grado 8: “Participación mediática y política/participación política” (para más información, véase el estudio monográfico correspondiente a las recientes reformas curriculares en Austria).

<sup>(35)</sup> El hombre y la sociedad” (Comunidad flamenca de Bélgica y Bulgaria), “Las personas y su mundo” (República Checa), “Ciencias sociales” (Alemania y España), “Estudios sociales” (Letonia, Malta, Suecia, Islandia, Montenegro, Noruega y Turquía), “Descubrimiento del mundo (Lituania), “Orientación personal y para el mundo”, “Hombre y sociedad” (Países Bajos); “Estudios generales y sociales” (Austria); “Historia y sociedad (Polonia), “Sociedad” (Eslovenia y la antigua República Yugoslava de Macedonia), “Historia nacional” (Eslovaquia); “Humanidades y ciencias sociales” (Suiza), “Humanidad y medio ambiente” (Liechtenstein). En Bélgica (Comunidad germanófona), Francia, Italia y Luxemburgo, las “Ciencias sociales” se imparten ya a través de la historia y la geografía desde educación primaria.

<sup>(36)</sup> “Desarrollo personal” (Rumanía), “Desarrollo personal, social y profesional” (Malta), “Educación social, personal y para la salud” (Irlanda), “Desarrollo personal y social, bienestar y diversidad cultural” y “Educación personal y social” (Reino Unido – Gales), “Desarrollo personal y comprensión mutua” (Reino Unido – Irlanda del Norte) y “Destrezas para la vida” (Liechtenstein).

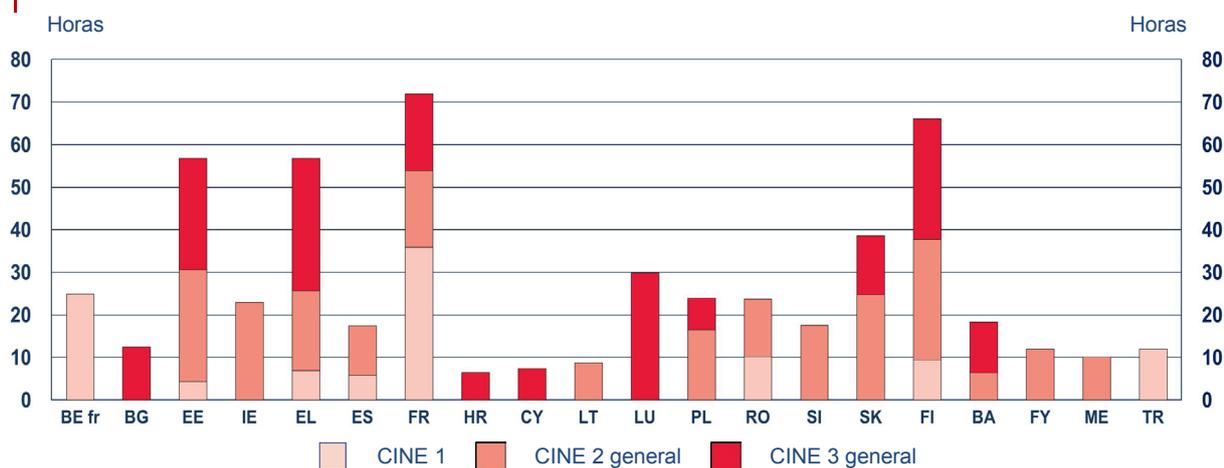
## 1.2. Tiempo de enseñanza

Aunque la inmensa mayoría de los países abordan la educación para la ciudadanía en cada uno de los niveles educativos en su currículo nacional, no todos especifican el tiempo de enseñanza que debe dedicarse a la materia. Existen recomendaciones al respecto principalmente en los países en los que la educación para la ciudadanía se imparte como materia separada. Dichas recomendaciones varían significativamente de un país a otro y, en algunos casos, han sido objeto de cambios recientes tras la implantación de reformas en el enfoque de enseñanza de la ciudadanía.

Con fines de comparación, el presente análisis se centra en las horas lectivas dedicadas a la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada, ámbito en el que las recomendaciones son habitualmente más precisas. Algunos de los países que han adoptado el enfoque integrado también han especificado el tiempo de enseñanza que debe dedicarse a la asignatura o a las áreas de aprendizaje que recogen aspectos de la educación para la ciudadanía. Sin embargo, en estos casos, es habitual que el tiempo de enseñanza específicamente asignado a temas relacionados con la ciudadanía no pueda identificarse claramente. La consecuencia de limitar el análisis a las asignaturas obligatorias diferenciadas es que el número de horas presentado en el gráfico 1.4 puede ser significativamente inferior al dedicado a la materia en la práctica. De hecho, en la mayor parte de estos países, el enfoque basado en la existencia de una asignatura separada no es el único modelo empleado, y el tiempo dedicado a la educación para la ciudadanía puede ampliarse aplicando los otros enfoques anteriormente mencionados en este capítulo.

La educación para la ciudadanía se imparte como asignatura obligatoria diferenciada en 20 de los sistemas educativos cubiertos y en algunas Comunidades Autónomas españolas (véase el gráfico 1.2). El tiempo que se recomienda dedicar a la materia se puede indicar en todos estos países excepto en el Reino Unido (Inglaterra), donde no es práctica habitual especificar el tiempo de enseñanza en ningún área del currículo, ya que los centros educativos gozan de autonomía para decidir cómo distribuir el tiempo dedicado a asignaturas específicas.

**Gráfico 1.4: Número mínimo de horas recomendadas de educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada durante un curso teórico en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17**



	BE fr	BG	EE	IE	EL	ES	FR	HR	CY	LT	LU	PL	RO	SI	SK	FI	BA	FY	ME	TR
CINE 1	25,0		4,4		7,0	5,8	36,0						10,1			9,5				12,0
CINE 2			26,3	23,0	18,7	11,7	18,0			8,8		16,5	13,7	17,7	24,8	28,4	6,4	12,0	10,2	
CINE 3		12,6	26,3	0,0	31,3		18,0	6,6	7,5	0,0	29,9	7,5			14,0	28,4	12,0	0,0		

Fuente: Eurydice.

### **Nota aclaratoria**

El gráfico muestra el número mínimo de horas (de 60 minutos) dedicadas como promedio a la enseñanza de la educación para la ciudadanía como asignatura diferenciada con carácter obligatorio en educación primaria y secundaria inferior y superior. Las horas lectivas que se indican en este gráfico se basan en las recomendaciones nacionales mínimas para el curso indicado. No se ha contabilizado el tiempo dedicado a ocio y recreos de cualquier tipo, ni el tiempo para clases opcionales.

El tiempo de enseñanza anual se ha calculado multiplicando el número de horas semanales dedicadas a la ciudadanía por el número de semanas de instrucción dedicadas durante el año académico en cada curso en el que se imparte la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada. Se ha sumado el tiempo de enseñanza anual recomendado para los cursos del mismo nivel educativo (educación primaria y secundaria inferior y superior general) para obtener el tiempo de enseñanza total dedicado a la ciudadanía en cada etapa educativa. El total se ha dividido por el número de cursos cubiertos por cada nivel educativo para obtener el tiempo de enseñanza por año teórico.

### **Notas específicas de países**

**Bélgica (BE fr):** El gráfico 1.4 solamente recoge los centros escolares que ofrecen la posibilidad de elegir entre diferentes estudios de tipo religioso o moral. Para más información, véanse las notas específicas de países del gráfico 1.2.

**Irlanda:** Las recomendaciones sobre el tiempo de enseñanza de "Educación cívica, social y política" (CSPE) dentro de la nueva área de aprendizaje "Bienestar" establecen que el tiempo exigido desde 2017/18 será el mismo que antes (un mínimo de 70 horas, repartidas a lo largo de los tres cursos de CINE 2). Los centros también gozarán de flexibilidad para destinar más tiempo a las áreas que componen "Bienestar", como CSPE, de acuerdo con sus prioridades y las necesidades de los alumnos, y el tiempo general dedicado a "Bienestar" se elevará de 300 a 400 horas en el plazo de tres años.

**España:** El gráfico refleja datos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 5 (CINE 1) y datos de la Comunidad Autónoma de Extremadura para el curso 8 (CINE 2).

**Chipre:** A partir de 2017/18 dejarán de aplicarse las recomendaciones sobre el tiempo de enseñanza de la asignatura obligatoria diferenciada "Educación cívica" en el curso 12, puesto que su contenido quedará recogido en otras asignaturas, particularmente "Historia" y "Griego moderno".

La comparación del número medio de horas anuales que se recomienda dedicar a la educación para la ciudadanía como asignatura separada diferenciada debe hacerse con cautela, puesto que existen divergencias estructurales sustanciales entre los distintos países, como la diferencia en la longitud de la educación primaria y secundaria y el número de cursos en que se imparte esta asignatura (véase el gráfico 1.2).

En las tres etapas educativas analizadas, el tiempo medio anual dedicado a la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada varía considerablemente de unos países europeos a otros. Sin embargo, estas diferencias se corresponden frecuentemente con el número de cursos por nivel educativo en los que se imparte la materia como asignatura obligatoria diferenciada (véase el gráfico 1.2).

De los ocho sistemas educativos donde existen recomendaciones sobre el tiempo de enseñanza que se debe dedicar a la educación para la ciudadanía en educación primaria, los que mayor tiempo asignan son el belga (Comunidad francófona) y el francés (25 y 36 horas anuales, respectivamente). Estos son también los dos sistemas educativos en los que la ciudadanía se enseña de forma continuada en toda primaria. El país donde menos tiempo se dedica a la enseñanza de esta materia en este nivel educativo es Estonia (4 horas), donde dura solo un año, recibiendo más atención en educación secundaria.

En la etapa de secundaria inferior, los cuatro países en los que más tiempo se recomienda anualmente son Finlandia (28), Estonia (26), Irlanda (23) y Eslovaquia (25), donde se imparte en cada uno de los cursos. En los otros dos países en que la materia se enseña a lo largo de toda la educación secundaria inferior, el tiempo recomendado se sitúa ligeramente por debajo de 20 horas: 18 horas en Francia y 16,5 en Polonia. Entre los países en que la educación para la ciudadanía se imparte en solo un curso de cada etapa educativa, el tiempo anual recomendado es de casi 20 horas en Grecia, 12 en España y 6 en Bosnia Herzegovina.

Tres de los países que presentan los valores más altos en educación secundaria superior, Estonia, Luxemburgo y Finlandia, muestran un número recomendado de horas situado entre 25 y 30. Estos países están también entre aquellos en que se enseña la asignatura diferenciada continuamente en todo este nivel educativo, con alguna flexibilidad en Finlandia (véanse las notas de países del gráfico 1.2). En los otros dos países en que la materia se imparte de forma continua en educación secundaria superior, Francia y Eslovaquia, el tiempo de enseñanza recomendado es de 18 y 14 horas, respectivamente. Por contraste, en Grecia la recomendación es de 31 horas, si bien es cierto que la ciudadanía se imparte como asignatura obligatoria diferenciada en solo dos cursos de educación secundaria superior. Los países que presentan un número inferior de horas recomendadas, tan solo 7, son Croacia, Chipre y Polonia, donde la materia se imparte en solo un curso de educación secundaria superior.

En todo el periodo de educación general se observa, en todos los niveles CINE, una estrecha relación entre la existencia de un alto nivel en cuanto a horas recomendadas y el número de años o cursos en que se ofrece la educación para la ciudadanía como asignatura diferenciada. De hecho, tres de los cuatro países en que el promedio de tiempo recomendado es superior para todo el itinerario de educación general, Estonia (56), Francia (72) y Finlandia (66), también se sitúan entre aquellos en que la educación para la ciudadanía se enseña durante más tiempo: siete, doce y entre siete y nueve cursos, respectivamente. Sin embargo, el cuarto país con mayor asignación de tiempo, Grecia (57), ofrece la materia como asignatura obligatoria separada solamente en cinco cursos, lo cual puede indicar que se otorga una importancia especial a la materia en los cursos en cuestión.

Al comparar los datos actuales con los del estudio anterior de Eurydice sobre educación para la ciudadanía (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2012a, p. 26) se observan algunos cambios importantes.

Algunas de las modificaciones que se han producido en el tiempo recomendado para la enseñanza de la materia como asignatura obligatoria diferenciada se deben a cambios en el enfoque elegido por los países para impartir esta área. Por ejemplo, se ha dejado de recomendar el tiempo de enseñanza de la educación para la ciudadanía en Chipre y Noruega en secundaria inferior, al sustituirse el enfoque basado en la existencia de una asignatura diferenciada por el enfoque integrado. Y, a la inversa, existen actualmente nuevas recomendaciones sobre tiempo de enseñanza de la materia en Bélgica (Comunidad francófona) como consecuencia de la introducción reciente de una asignatura independiente.

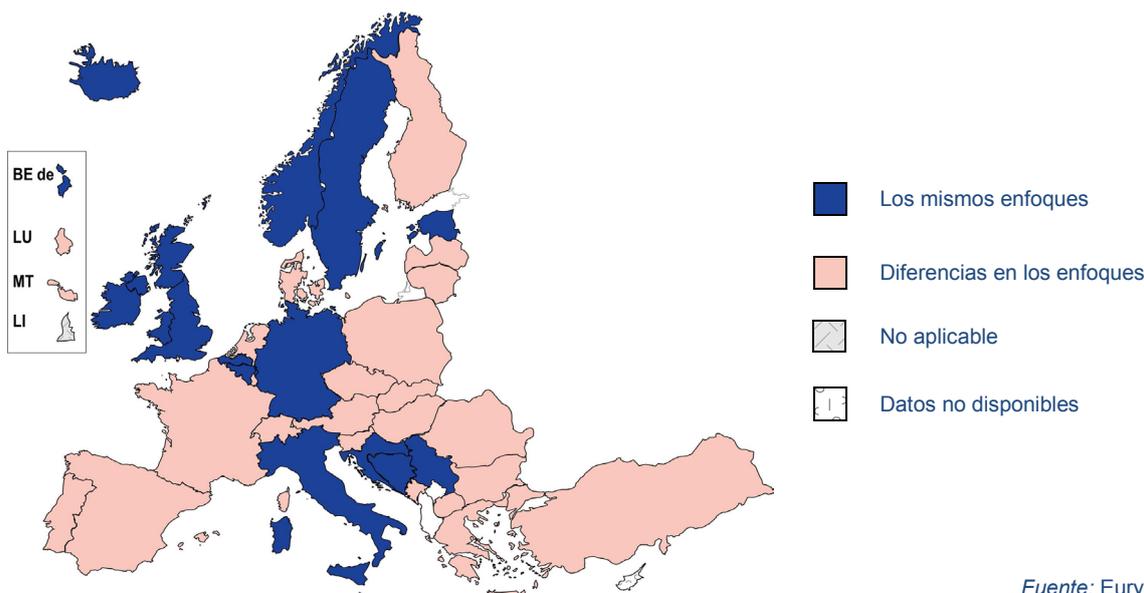
En Grecia, el aumento que se ha producido en el tiempo de enseñanza recomendado en educación secundaria superior, que ha pasado de 15 horas en 2010/11 a 31 en 2016/17, deriva de la creciente importancia otorgada a la materia como asignatura diferenciada en este sistema educativo. Desde 2013/14 se imparte una nueva asignatura independiente, "Educación cívica", a todos los alumnos en dos cursos de educación secundaria superior, no solo en uno como antes. Además, la reforma curricular de 2015 introdujo un nuevo currículo para esta materia en estos dos primeros cursos de educación secundaria superior.

Finalmente, en Finlandia se introdujeron recomendaciones sobre el tiempo de enseñanza de la asignatura diferenciada "Estudios sociales" en 2014, en educación obligatoria, y en 2015, en educación secundaria superior, en el contexto de reformas curriculares encaminadas a ofrecer una base más uniforme a los currículos locales. Además, la asignatura "Estudios sociales" se imparte ahora a partir del cuarto curso de educación primaria, mientras que, antes de 2016/17, se enseñaba solo durante la educación secundaria. A esto se suma la implantación de una nueva materia obligatoria del ámbito de los estudios sociales, "Finlandia, Europa y el mundo en cambio", en educación secundaria superior, que se añade a las existentes antes de 2016/17, "Sociedad finlandesa" y "Economía".

### 1.3. El currículo de la educación para la ciudadanía en la FP impartida en centros escolares

La comparación entre el currículo de la Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares y el aplicable en educación secundaria general revela que la enseñanza de la educación para la ciudadanía es la misma en ambos sectores en 17 de los 41 sistemas educativos (véase el gráfico 1.5).

**Gráfico 1.5: Diferencias entre la educación secundaria general y la FP impartida en centros escolares en relación con los enfoques sobre la educación para la ciudadanía especificados en los currículos nacionales, 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### **Nota aclaratoria**

La cobertura que se realiza de la Formación Profesional en el presente estudio se centra principalmente en el currículo común a todos los alumnos (el currículo básico) y en las asignaturas optativas a disposición de todo el alumnado, con independencia de la rama particular que cursen.

El gráfico 1.5 recoge los siguientes enfoques curriculares de la educación para la ciudadanía: como asignatura obligatoria diferenciada, como asignatura optativa diferenciada, como materia integrada en otras asignaturas obligatorias, como materia integrada en otras asignaturas optativas y como contenido transversal. Las "diferencias en los enfoques" hacen referencia no solo a los enfoques utilizados sino a la gama de áreas transversales que abordan la educación para la ciudadanía y/o la gama de asignaturas relacionadas con la materia, así como a su naturaleza obligatoria u optativa.

#### **Notas específicas de países**

**Irlanda:** No hay programas de FP de ámbito nacional en la etapa de secundaria. La oferta de educación para la ciudadanía de aquellos programas que tienen una dimensión profesional es similar a la que existe en educación general de nivel CINE 3.

**Polonia:** Existen diferencias en los enfoques empleados en relación con la educación para la ciudadanía entre los centros de formación profesional básica y los que imparten educación secundaria superior general, pero no entre estos últimos y los centros de secundaria de carácter técnico.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** La FP impartida en centros escolares no constituye un tipo de oferta diferenciada. Por tanto, el enfoque aplicado en materia de educación para la ciudadanía a los alumnos que realizan ciertos estudios profesionales es el mismo que el que se aplica a los que cursan educación general.

**Islandia:** La mayoría de los programas de FP están integrados en los centros de educación secundaria superior y, por tanto, comparten los enfoques sobre educación para la ciudadanía que se aplican a la educación general de nivel CINE 3.

**Liechtenstein:** El alumnado de programas de FP acude a centros educativos situados en Suiza para cursar la parte de su programa que requiere la asistencia a un centro.

En el resto de los sistemas educativos, la oferta de educación para la ciudadanía dirigida al alumnado de FP impartida en centros escolares difiere en alguna medida de la que existe en los cursos equivalentes de educación secundaria general. El alcance de estas diferencias varía en función de la forma en que se encuentra integrada la educación para la ciudadanía en el currículo nacional de educación general: como asignatura diferenciada, como materia integrada en otras asignaturas o como contenido transversal. Las diferencias más importantes entre la educación general y la FP tienen que ver con el número de asignaturas que integran elementos de educación para la ciudadanía, que a menudo suele ser inferior en la FP.

En 10 países, el número de asignaturas obligatorias que integran elementos de educación para la ciudadanía es inferior en FP que en educación secundaria general. Por ejemplo, en la FP impartida en centros escolares

son optativas en Bulgaria y Eslovenia (en determinados programas) algunas asignaturas que son obligatorias en educación secundaria superior general e integran elementos de educación para la ciudadanía. Estas asignaturas obligatorias son menores en número en FP en Francia, Lituania, Malta y Montenegro, e inexistentes en Grecia, Letonia (primer curso de FP impartida en centros escolares), Luxemburgo y Rumanía. Además, en Austria (en formación profesional a tiempo parcial) y la antigua República Yugoslava de Macedonia, aunque no hay en la FP impartida en centros escolares asignaturas obligatorias que integren elementos de educación para la ciudadanía, los alumnos cursan una asignatura obligatoria diferenciada sobre ciudadanía que no se ofrece en los cursos equivalentes de educación general.

Asimismo, en España, Hungría y Turquía, la educación para la ciudadanía se encuentra integrada en asignaturas obligatorias en educación general, mientras que en FP forma parte de módulos en los que esta materia tiene habitualmente un alcance más reducido y específico. Por ejemplo, en Hungría, todos los alumnos de educación secundaria superior general están obligados a cursar la asignatura “Estudios de historia, sociedad y ciudadanía”, mientras que en la FP aprenden “Desarrollo de la comunidad”.

También pueden observarse diferencias en la oferta de asignaturas optativas que tienen elementos de educación para la ciudadanía. De hecho, en Grecia, España, Francia, Hungría, Malta, Rumanía y Eslovaquia, no se ofrecen en FP las asignaturas optativas que integran aspectos de educación para la ciudadanía en educación secundaria superior general. Finalmente, en Letonia, Lituania y Polonia (centros de formación profesional básica) se ofrece a los alumnos de FP un número inferior de asignaturas optativas que incorporan elementos de educación para la ciudadanía.

Las asignaturas diferenciadas de educación para la ciudadanía ofrecidas a todo el alumnado de educación secundaria general también se ofrecen en FP en todos los sistemas educativos en cuestión. En Eslovenia, los alumnos de FP no reciben los módulos “Cultura de la ciudadanía” y “Educación para la paz, la familia y la no violencia”, que son obligatorios para todo el alumnado en educación secundaria superior general. En cuatro países, los requisitos para la enseñanza de la asignatura obligatoria diferenciada son menores en FP.

En **Bulgaria**, “Educación para la ciudadanía” es optativa en la FP impartida en centros escolares.

En **Grecia** se imparte “Educación cívica” en el primer y segundo curso de educación secundaria superior general, pero solo en el primero de FP impartida en centros escolares.

En **Lituania** se imparte “Educación cívica” en los últimos dos cursos de educación secundaria inferior general, pero solo en un curso de los años equivalentes de FP impartida en centros escolares.

En **Finlandia**, los alumnos de FP impartida en centros escolares reciben una asignatura separada llamada “Destrezas cívicas y competencias para la vida laboral”, que es más específica y limitada en su alcance que los “Estudios sociales” que se imparten en educación general.

De los ocho países en que los alumnos tienen la posibilidad de cursar asignaturas optativas diferenciadas de educación para la ciudadanía <sup>(37)</sup>, solo Polonia (centros de formación profesional básica), Rumanía y Finlandia no ofrecen esta área en FP. Además, en Hungría, la decisión sobre la opción de impartir la asignatura diferenciada en educación secundaria superior general corresponde a los centros educativos, mientras que la materia “Estudios sociales” es obligatoria para todos los alumnos de FP.

Cuando la educación para la ciudadanía se define como contenido transversal de educación secundaria superior general (véase el gráfico 1.1), también se aplica a la FP en la inmensa mayoría de los países. Sin embargo, en cuatro países, los requisitos previstos para las áreas transversales relevantes para la ciudadanía son más reducidos en cuanto a su alcance en FP que en educación general.

En la **República Checa**, en educación secundaria superior general se especifican cinco áreas transversales relevantes para la educación para la ciudadanía (“Educación personal y social”, “El pensamiento dentro del contexto europeo y global”, “Educación multicultural”, “Educación medioambiental” y “Educación sobre los Medios”), número que se reduce a dos en el caso de la FP (“Ciudadanía democrática” y “Educación medioambiental”)

---

<sup>(37)</sup> Irlanda, Polonia, Rumanía, Finlandia, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía.

En **Francia**, los requisitos que se exigen en educación secundaria superior general en lo relativo a trabajo personal supervisado relevante para la educación para la ciudadanía no son de aplicación a la FP, mientras que el “itinerario del ciudadano” se aplica a ambos sectores educativos.

En **Eslovaquia**, las áreas transversales definidas para la educación general no se aplican a la FP.

En **Finlandia**, solo se ofrecen módulos de aprendizaje multidisciplinares relevantes para la educación para la ciudadanía en educación secundaria superior general.

Además, en Dinamarca y Portugal, donde la ciudadanía se aborda en educación secundaria superior general solo a través de objetivos transversales, dejándose a criterio de los centros la decisión sobre la forma de implantarla, en la FP se emplean enfoques diferentes.

En **Dinamarca**, en dos de los tres itinerarios de FP (es decir, el primer curso del programa básico y *Eux*, que conduce a una titulación en educación secundaria superior general), la educación para la ciudadanía se integra siempre en la asignatura obligatoria “Estudios sociales”. Los alumnos de FP que se matriculan transcurridos más de 12 meses desde que finalizaron la educación obligatoria empiezan en el segundo curso básico y no cursan “Estudios sociales”.

En **Portugal**, los alumnos que siguen cursos profesionales y prácticas tienen una asignatura obligatoria diferenciada de educación para la ciudadanía, mientras que, para aquellos matriculados en cursos de educación y formación, la educación para la ciudadanía se encuentra integrada en otras asignaturas obligatorias del itinerario.

Finalmente, en los Países Bajos y Suiza se otorga mayor autonomía en relación con los enfoques empleados en la educación para la ciudadanía en la FP impartida en centros escolares que en educación secundaria superior general.

En los **Países Bajos**, la educación para la ciudadanía está integrada en el área de aprendizaje “Estudios sociales” en secundaria superior general, pero en la FP son los centros quienes deciden entre ofrecer la materia como asignatura diferenciada o integrarla en otras asignaturas.

En **Suiza**, el currículo marco de la FP no está organizado por asignaturas sino por áreas de aprendizaje, y los centros educativos tienen autonomía para adaptarlo a su oferta de enseñanza y aprendizaje.

## Resumen (A. Organización)

El análisis de los currículos nacionales revela que, en casi todos los países, la oferta de educación para la ciudadanía debe hacerse llegar a todos los jóvenes de todos los niveles de educación general. Se emplean los tres enfoques principales, aunque existen variaciones considerables entre los países tanto en la forma de su aplicación como entre las diversas etapas educativas. La educación para la ciudadanía puede ser un contenido transversal, adoptar la forma de asignatura diferenciada o integrarse en materias o áreas de aprendizaje más generales. El modelo más extendido es el que aúna el enfoque integrado con la enseñanza como contenido transversal, que se aplica en 23 de los 42 sistemas educativos recogidos en este informe en educación primaria y en 20 en secundaria tanto inferior como superior. Además de estos dos enfoques, en seis países en primaria, ocho en secundaria inferior y seis en secundaria superior, la educación para la ciudadanía también se imparte como asignatura obligatoria diferenciada. Seis sistemas educativos abordan esta área de aprendizaje en el ámbito escolar <sup>(38)</sup>. El resto de los países organiza la educación para la ciudadanía aplicando combinaciones alternativas (por ejemplo, impartiendo la materia como contenido transversal y como asignatura diferenciada).

En resumen, es infrecuente que no se especifique la oferta de educación para la ciudadanía en los currículos de nivel superior de cada nivel de educación general, ya sea como contenido transversal o utilizando un enfoque basado en la existencia de una materia obligatoria integrada o diferenciada. Sin embargo, esto es lo que sucede en Irlanda en el nivel de secundaria superior, en Bosnia Herzegovina en los centros de primaria y en Serbia en toda la educación general. Y también es parcialmente el caso de Inglaterra, donde no existen requisitos específicos en relación con la educación para la ciudadanía en

---

<sup>(38)</sup> CINE 1: Croacia, Hungría y Portugal; CINE 2: Bélgica (Comunidad flamenca), Croacia y Portugal; CINE 3 general: Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, Portugal e Islandia.

primaria, mientras que los centros educativos ofrecen la materia en los dos últimos cursos de educación secundaria superior y en las *academies* (en todos los niveles). No obstante, algunos aspectos de la materia pueden impartirse en virtud de las normas generales aplicables a todos los centros financiados con fondos públicos, según las cuales el currículo debe ser equilibrado y tener una base amplia y debe promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico del alumnado del centro y de la sociedad.

En todo el itinerario de educación general, las asignaturas que con más frecuencia incorporan la educación para la ciudadanía, según los documentos curriculares, son las relacionadas con las ciencias sociales, que son también las que más se ocupan de la sociedad y de la relación entre los individuos dentro de la misma. Otras áreas participan en mucha menor medida, como las lenguas, el desarrollo personal, las matemáticas, las ciencias y los estudios de tipo ético o religioso.

El número de cursos en los que se enseña la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada durante la educación general varía significativamente de un país a otro. La oferta de mayor duración es la que se da en Estonia, Francia, Eslovaquia y Finlandia, donde se imparten asignaturas diferenciadas de forma continua durante periodos que van de los siete a los doce cursos. En el extremo opuesto están Croacia, Chipre y Turquía, donde la materia se ofrece como asignatura obligatoria solo en un curso de educación general. En el resto de los países, el número de cursos con esta oferta se sitúa entre dos y cinco, y se da principalmente en secundaria. Estas diferencias sustanciales en el número de cursos en que se enseña la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria diferenciada se refleja en las recomendaciones sobre el tiempo medio de enseñanza anual, que también muestran disparidades significativas. Los países que recomiendan un mayor tiempo anual también suelen estar entre aquellos en que la materia se imparte durante un mayor número de cursos. Además, conviene mencionar que unos pocos países han incrementado recientemente la oferta obligatoria de educación para la ciudadanía como asignatura diferenciada. De hecho, está en proceso de implantación una nueva asignatura obligatoria independiente en Bélgica (Comunidad francófona), mientras que Grecia y Finlandia han ampliado el número de cursos en que se imparte.

El alumnado de Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares recibe una oferta semejante de educación para la ciudadanía en algo menos de la mitad de los sistemas educativos analizados. Al contrario, en una mayoría de ellos, la integración de la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales difiere entre la FP y los cursos equivalentes de secundaria general, aunque los alumnos de FP impartida en centros escolares también reciben educación para la ciudadanía. Las diferencias más importantes entre la educación general y la FP tienen relación con el número de asignaturas que incorporan aspectos de esta materia, que es inferior en la FP.

En 10 países existe un menor número de asignaturas obligatorias que integran elementos de la educación para la ciudadanía en la FP que en educación secundaria general. Las asignaturas optativas que integran aspectos de esta materia en secundaria superior general, bien no se ofrecen en absoluto, bien se ofrecen con menor frecuencia en FP en 10 países. Las asignaturas diferenciadas de educación para la ciudadanía ofrecidas a los alumnos en secundaria superior general también se ofrecen, por lo general, en FP. Sin embargo, en cuatro de los países en cuestión, la oferta es inferior en FP en lo relativo al número de cursos, la población a la que se dirige o su alcance. Finalmente, cuando la educación para la ciudadanía se define como contenido transversal en secundaria superior general, también se aplica a la FP en la inmensa mayoría de los 32 países. Sin embargo, en cuatro de ellos, los requisitos aplicados a las áreas transversales relevantes para la educación para la ciudadanía son más reducidos en cuanto a su alcance en la FP que en educación general.

## B. Contenido

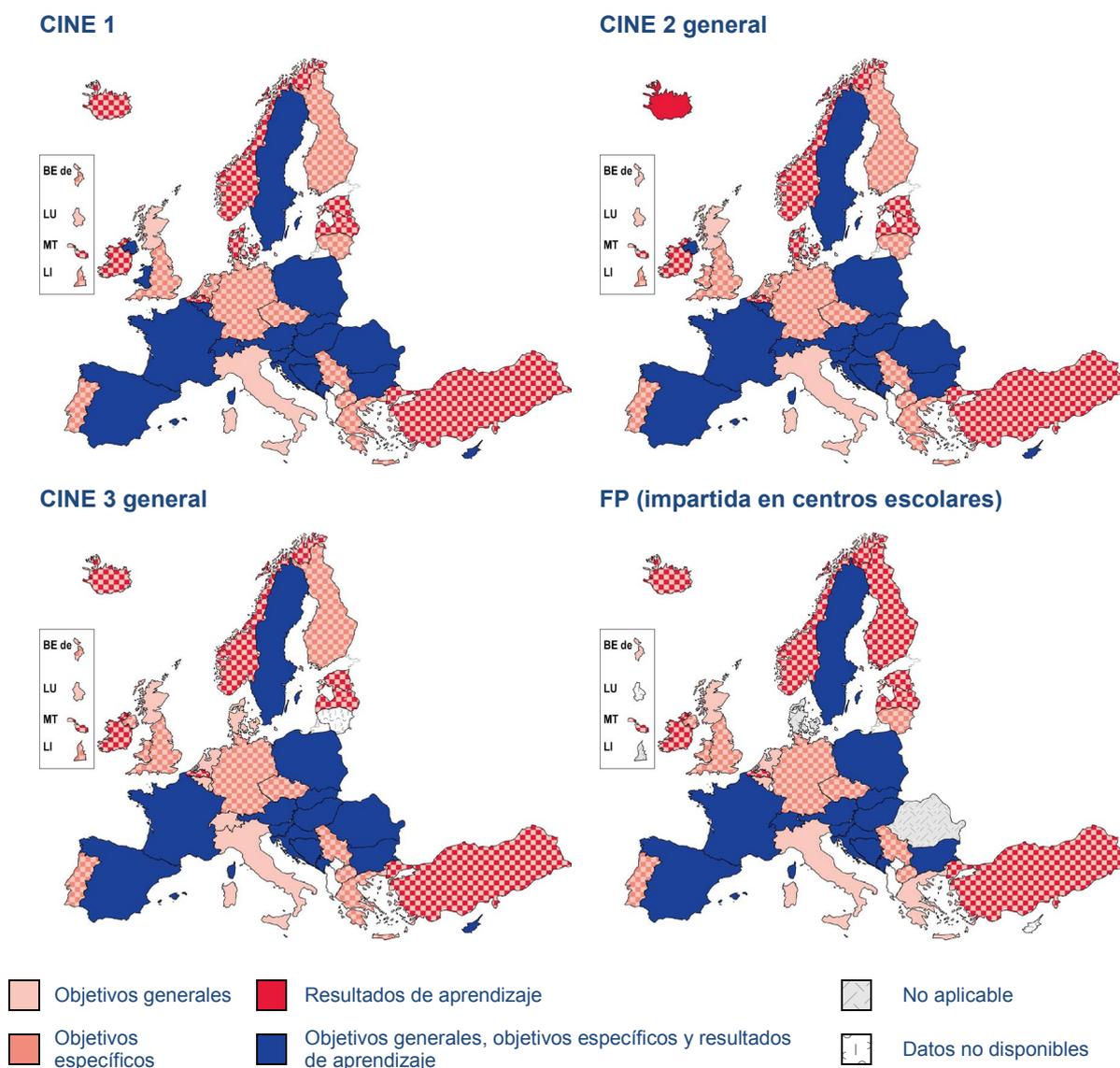
### 1.4. Contenido curricular: objetivos generales, objetivos específicos y resultados de aprendizaje

La existencia de diferencias en la estructura y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos supone que también habrá diferencias en la forma en que las administraciones educativas de rango superior organizan el currículo. Por esta razón, se solicitó a las unidades nacionales de Eurydice que indicaran no solo el contenido del currículo de educación para la ciudadanía en lo que respecta al conocimiento y las capacidades que han de transmitirse a los alumnos, sino también el tipo de marco en el que opera el currículo. En particular, se les dio la oportunidad de explicar si las directrices curriculares relativas a la ciudadanía ofrecen un marco amplio, es decir, si contemplan objetivos generales o si, por el contrario, establecen también objetivos específicos y/o resultados de aprendizaje.

Según los resultados de la encuesta, todos los países han establecido algunos objetivos de carácter general en relación con la educación para la ciudadanía (véase el gráfico 1.6). Esto refleja que, aunque puede existir cierto grado de autonomía de los centros o el profesorado en torno al modo de enseñanza y el contenido de la educación para la ciudadanía, todos los países ofrecen al menos algunas instrucciones generales para orientar el trabajo de los centros y profesores. Naturalmente, el nivel de detalle de estas instrucciones generales varía de un país a otro. La gran mayoría de los países europeos que han participado en el estudio se han limitado a presentar listas o textos relativamente cortos de objetivos generales de la educación para la ciudadanía. Esto es comprensible, puesto que los objetivos generales, como indica su nombre, tienen como finalidad ofrecer solo una indicación general de las áreas que han de ser cubiertas y de los objetivos que se pretende alcanzar. Sin embargo, la República Checa, Francia, Croacia, Austria, Polonia, Rumanía y Suiza han comunicado objetivos generales más detallados. Conviene destacar que los países que disponen de objetivos generales más exhaustivos tienden a adoptar un enfoque más detallado respecto al currículo en su conjunto, lo cual significa que los objetivos específicos y/o los resultados de aprendizaje de sus respectivos currículos también son relativamente más largos y exhaustivos.

Aunque todos los países tienen objetivos generales en relación con la educación para la ciudadanía en prácticamente todas las etapas educativas, no puede decirse lo mismo de los objetivos específicos y los resultados de aprendizaje (véase el gráfico 1.6). En cierta manera, los objetivos específicos y los resultados de aprendizaje son dos caras de la misma moneda. Aquellos hacen referencia al contenido de la educación para la ciudadanía desde la perspectiva de las administraciones educativas, los centros o el profesorado, mientras que estos hacen referencia al mismo contenido desde la perspectiva del alumno (Harvey, 2004). En el contexto de este informe, los resultados de aprendizaje se han definido como declaraciones de lo que el alumno conoce, comprende y es capaz de hacer al finalizar un nivel o módulo de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje reflejan el nivel educativo real, mientras que los objetivos de aprendizaje definen, con carácter más general, las competencias que se han de desarrollar.

**Gráfico 1.6: Naturaleza del marco curricular nacional de la educación para la ciudadanía: objetivos generales, objetivos específicos y/o resultados de aprendizaje en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

### **Notas específicas de países**

**Dinamarca y Rumanía:** No existe un currículo común a todos los alumnos en FP.

**Italia:** Debido al alto grado de autonomía escolar, no existen objetivos específicos o resultados de aprendizaje definidos a nivel central.

**Austria:** En el caso de la FP se ha tomado en consideración el currículo de los centros de formación profesional a tiempo parcial y las prácticas en empresas.

Según los resultados de la encuesta, hasta 28 sistemas educativos europeos incluyen los resultados de aprendizaje en el currículo de educación para la ciudadanía<sup>(39)</sup>. Tal como muestra el gráfico 1.6, los resultados de aprendizaje se especifican normalmente para todas las etapas de la educación escolar, pero hay algunas excepciones. En la Comunidad francófona de Bélgica, se especifican solo en CINE 1 y 2. Esto puede cambiar en el futuro cercano, ya que se comenzará a impartir educación para la ciudadanía como

<sup>(39)</sup> Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Irlanda, España, Francia, Croacia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Bosnia Herzegovina, Suiza, Islandia, Montenegro, Noruega y Turquía.

asignatura diferenciada en CINE 2, 3 y FP desde el principio del año académico 2017/18. Al igual que en la Comunidad francófona de Bélgica, solo existen resultados de aprendizaje para CINE 1 y 2 en el Reino Unido (Irlanda del Norte) y en Dinamarca, debiéndose recordar que no existe un currículo común de educación para la ciudadanía para todo el alumnado de FP en Dinamarca. En Finlandia, los resultados de aprendizaje se especifican solo en el caso de la FP, y en el Reino Unido (Gales) solo en CINE 1. Finalmente, Suiza especifica resultados de aprendizaje para CINE 1 y 2 y para FP, pero no para CINE 3.

En 20 sistemas educativos, el currículo contiene tanto objetivos específicos como resultados de aprendizaje <sup>(40)</sup>, siendo esto así en todos los niveles educativos en 12 de estos países. Sin embargo, en el Reino Unido (Gales) solo hay resultados de aprendizaje y objetivos específicos en CINE 1, mientras que en CINE 2 y 3 y en FP solo se contemplan objetivos específicos. De forma semejante, el Reino Unido (Irlanda del Norte) cuenta con objetivos específicos para todos los niveles CINE, pero resultados de aprendizaje solo para CINE 1 y 2.

El hecho de que hasta 20 sistemas educativos hayan optado por establecer tanto objetivos específicos como resultados de aprendizaje, además de objetivos generales, es ciertamente interesante, pues demuestra que las administraciones educativas desean combinar el enfoque más tradicional aplicado a la estructura curricular con el enfoque más novedoso, más centrado en los resultados de aprendizaje. Esto, a su vez, puede indicar que a las administraciones educativas les interesa tanto lo que la educación para la ciudadanía pretende conseguir como sus logros reales.

Finalmente, obsérvese que, en 12 sistemas educativos (Comunidad germanófona de Bélgica, República Checa, Alemania, Grecia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido –Inglaterra–, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Liechtenstein y Serbia), las directrices curriculares contemplan la existencia de objetivos generales y/o específicos, pero no de resultados de aprendizaje.

## 1.5. El contenido del currículo

Fundamental para cualquier estudio de la educación para la ciudadanía es el contenido. Tal como se ha señalado en el marco conceptual presentado en la Introducción, los principales avances sociopolíticos han ido de la mano de cambios en las expectativas de la educación para la ciudadanía. Por ejemplo, la ampliación del derecho de voto en los siglos XIX y XX impulsó a los gobiernos nacionales a adoptar o adaptar la educación para la ciudadanía a fin de preparar al pueblo para su nueva función como ciudadanos nacionales y fomentar el sentimiento de nacionalidad (Hobsbawm, 1989; Heater, 2002). La educación para la ciudadanía no es la única área educativa que ha sido empleada por los gobiernos para lograr determinados objetivos sociales o políticos, pero sí una de las candidatas evidentes cuando se trata de alcanzar objetivos directamente relacionados con el buen funcionamiento del sistema político, como el respaldo a los ciudadanos para que ejerzan su responsabilidad personal y social, participen en política u obedezcan la ley. En consecuencia, el contenido curricular de la materia constituye un tema sensible y requiere un cuidadoso análisis.

### 1.5.1. Acerca de la metodología

El análisis de grandes cantidades de datos cualitativos, especialmente si se extraen de las materias del currículo, plantea diversas dificultades. Los currículos no se prestan fácilmente a un análisis sistemático de su contenido; por eso, las citas extraídas de documentos curriculares y empleadas para responder al cuestionario de Eurydice se sometieron a un tratamiento normalizado por el que se aplicaron los siguientes pasos y principios: (1) se identificaron todos los datos útiles, (2) se filtraron y eliminaron los datos irrelevantes para el estudio, (3) los datos relevantes solo se contabilizaron una vez a fin de evitar la duplicidad y sobrevaloración de los resultados, (4) la cantidad de datos extraídos fue la óptima (es decir, solo se extrajeron las informaciones absolutamente necesarias) y (5) el conjunto de los datos extraídos debía producir la mayor variabilidad posible.

<sup>(40)</sup> Esto es de aplicación a la Comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, España, Francia, Croacia, Chipre, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Bosnia Herzegovina, Suiza y Montenegro.

**Gráfico 1.7: Áreas de competencia y competencias específicas de la ciudadanía**

Interacción eficaz y constructiva con otros	Pensamiento crítico	Conducta socialmente responsable	Comportamiento democrático
Autoconfianza	Multiperspectividad	Respeto por la justicia	Respeto por la democracia
Responsabilidad	Destrezas de razonamiento y análisis	Solidaridad	Conocimiento de las instituciones políticas
Autonomía (iniciativa personal)	Interpretación de datos	Respeto por otros seres humanos	Conocimiento de los procesos políticos (por ejemplo, las elecciones)
Respeto por las opiniones y creencias diferentes	Descubrimiento de conocimiento y uso de fuentes	Respeto por los derechos humanos	Conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales
Cooperación	Alfabetización mediática	Sentido de pertenencia	Interacción con las autoridades políticas
Resolución de conflictos	Creatividad	Desarrollo sostenible	Conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales
Empatía	Emisión de juicios	Protección medioambiental	Respeto por las normas
Conciencia de sí mismo	Comprensión del mundo actual	Protección del patrimonio cultural	Participación
Capacidad de comunicación y escucha	Cuestionamiento	Conocimiento o respeto de otras culturas	Conocimiento o participación en la sociedad civil
Conciencia emocional		Conocimiento o respeto de las religiones	
Flexibilidad o adaptabilidad		No discriminación	
Destrezas interculturales			

Fuente: Consejo de Europa (2016) y Eurydice.

Realizar un análisis de contenidos que respete los principios mencionados para los currículos de educación para la ciudadanía derivados de 42 sistemas educativos, aunque se trate de extractos o resúmenes de textos, no es fácil en la práctica. El análisis automatizado de contenidos es útil para gestionar grandes cantidades de datos, pero es propenso a generar errores, puesto que no puede sustituir a la lectura atenta y la comprensión de los textos (Grimmer & Stewart, 2013). Leer atentamente y comprender bien los textos es particularmente importante en el caso de los extractos de currículos, porque, además de las diferencias en el contenido, existen divergencias en el nivel de detalle y en el estilo de redacción <sup>(41)</sup>.

Por eso, los datos relevantes se seleccionaron manualmente aplicando una lista de criterios predefinidos relacionados con las cuatro áreas de competencia de la ciudadanía (la interacción eficaz y constructiva con otros, el pensamiento crítico, la conducta socialmente responsable y el comportamiento democrático) identificadas en el marco conceptual de la Introducción (véase el gráfico 2). Estas áreas generales de competencia y las competencias específicas agrupadas en torno a ellas (véase el gráfico 1.7) reflejan tanto las decisiones adoptadas a escala europea (Parlamento Europeo y Consejo, 2006 <sup>(42)</sup>; Consejo de Europa, 2010; Consejo de Europa, 2016); como las conclusiones alcanzadas por las investigaciones (Ten Dam et al., 2010 y Ten Dam et al., 2011). En particular, la mayor parte de las competencias específicas se han adaptado a partir de las competencias para una cultura democrática del Consejo de Europa (2016) <sup>(43)</sup>. Es

<sup>(41)</sup> Los cuestionarios fueron entregados en inglés o francés y codificados por analistas expertos en estas lenguas.

<sup>(42)</sup> Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, OJ L 394, 30.12.2006.

<sup>(43)</sup> El Consejo de Europa (2016) identifica 55 competencias de ciudadanía posibles. Para facilitar el análisis solo se han mencionado 41 aquí, y algunas se han modificado ligeramente para adaptarlas a las cuatro áreas de competencia de la ciudadanía. Además, se identificaron otras tres competencias no relacionadas con las cuatro áreas de competencia generales de ciudadanía: el emprendimiento, los derechos y comportamiento de los consumidores y la protección de la salud (física y mental). Al relacionarse con la ciudadanía y la educación para la ciudadanía de forma solo indirecta, no se examinan detalladamente aquí.

importante destacar que las listas presentadas en el gráfico 1.7 no son exhaustivas. En consecuencia, es posible que en los currículos europeos de educación para la ciudadanía figuren algunas, pero no necesariamente todas, o solo, las competencias mencionadas en este informe.

El siguiente paso adoptado para simplificar el proceso de análisis de datos y la consecuente presentación de resultados fue tratar todos los documentos de orientación curricular de igual forma, sin prestar atención a la naturaleza exacta de la directriz, es decir, si se trata de objetivos generales, objetivos específicos o resultados de aprendizaje. Esto también fue esencial para asegurar que no se pasaría por alto ninguna competencia relevante para la ciudadanía, con independencia del tipo de directriz emitida por las administraciones educativas nacionales.

En suma, si los currículos nacionales contenían información conceptualmente relacionada con las competencias de ciudadanía mencionadas en el gráfico 1.7, se marcó la competencia en cuestión como presente (es decir, se le dio un valor de “1”, a diferencia del valor “0” otorgado en caso de estar ausente). Por ejemplo, una cita textual como “voluntad de participar en el proceso de toma de decisiones del centro educativo”, que se mencionó como uno de los objetivos específicos del currículo portugués de educación para la ciudadanía, llevó a marcar como presente la competencia específica “participación”, haciéndose caso omiso a cualquier referencia adicional a la participación. En otras palabras, el proceso de codificación se limitó a determinar si la competencia estaba presente, no a conocer el número de veces que aparecía en el currículo.

En aquellos casos en que la educación para la ciudadanía no se imparte en un nivel educativo o itinerario particular, en que el currículo no es común a todos los alumnos de un nivel educativo o itinerario concreto o en que no existe un itinerario, la entrada se marcó como “no aplicable”. Por último, la categorización “datos no disponibles” se aplicó a aquellos casos en que las unidades nacionales no fueron capaces de ofrecer información por motivos técnicos o debido a la existencia de autonomía local/escolar en la elaboración de directrices curriculares.

Los resultados del análisis del contenido del currículo se presentan en tres partes. En la primera (apartado 1.5.2) se ofrece la suma de las conclusiones correspondientes a las cuatro áreas de competencia generales en todos los niveles CINE. En la segunda (apartado 1.5.3) se presentan los resultados de cada área de competencia individual, comenzando por “interacción eficaz y constructiva con otros”, que incluye competencias relativas al desarrollo personal y las relaciones interpersonales de los alumnos. La segunda área de competencia es el “pensamiento crítico”, que aúna destrezas prácticas de búsqueda e interpretación de información con destrezas de carácter más abstracto como el razonamiento y la emisión de juicios. La tercera área, “conducta socialmente responsable”, incluye el conocimiento y las actitudes que permiten a los alumnos tomar en consideración el bien más general y los intereses de la sociedad en su conjunto. Finalmente, el “comportamiento democrático” cubre el área más directamente relacionada con la esfera política y aborda el conocimiento y la comprensión necesarios para participar en el proceso democrático. En el apartado 1.5.4 se analiza de forma más detallada la distribución de los componentes de las cuatro áreas de competencia de la ciudadanía en los distintos países.

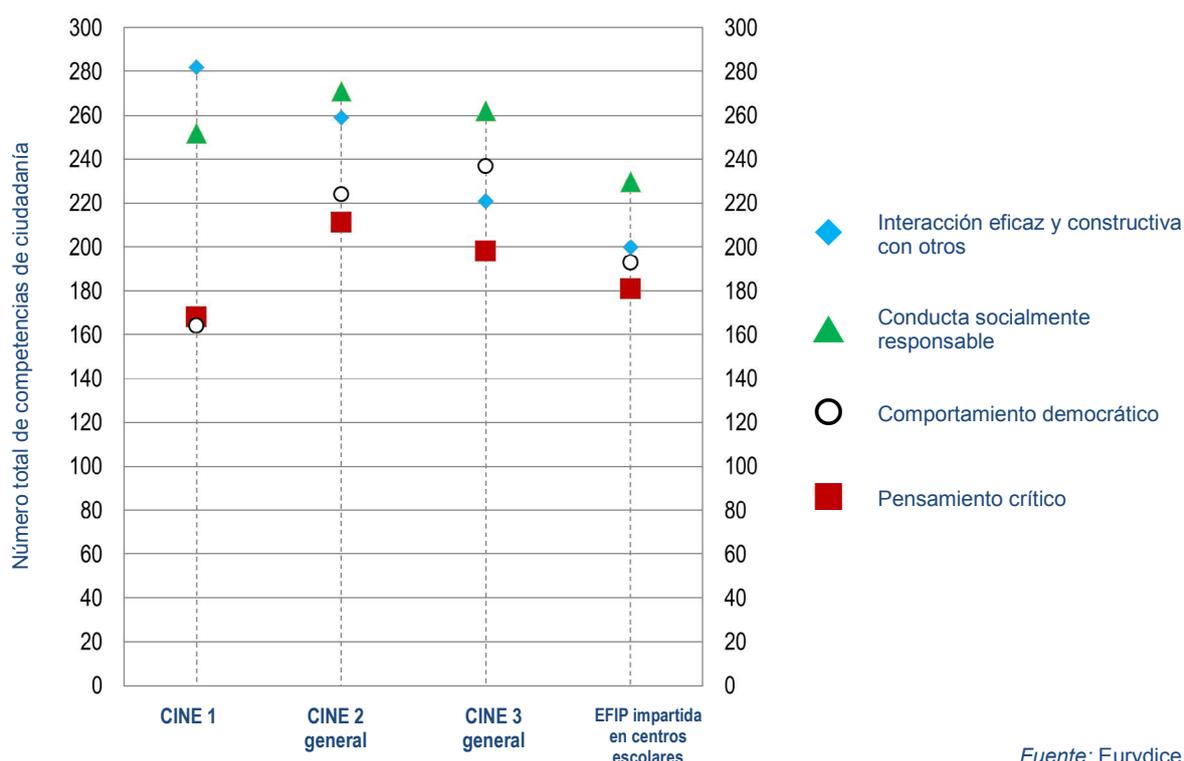
### **1.5.2. Resultados del análisis del contenido curricular: tendencias generales**

Para poder ofrecer una imagen más amplia del contenido de los currículos de educación para la ciudadanía en Europa se han sumado los valores (“1”) de todas las competencias marcadas como presentes en un nivel CINE particular. Esto permite responder a preguntas como ¿qué áreas de competencia de la ciudadanía reciben prioridad por parte de las diferentes administraciones educativas? y ¿en qué niveles educativos e itinerarios se imparten? Además, hace posible que el lector pueda observar cómo se establecen las prioridades en los distintos niveles y entre las diferentes áreas de competencia de la ciudadanía.

El gráfico 1.8 recoge el número total de competencias de ciudadanía, agrupadas en cuatro áreas de competencia más generales, por nivel CINE. Lo primero que se observa es que las cuatro áreas de competencia se encuentran recogidas en todos los niveles e itinerarios educativos. La segunda observación importante es que la cobertura de las áreas de competencia de la ciudadanía varía en los

distintos niveles educativos. Así, en CINE 1, se otorga un énfasis relativamente superior a la “interacción eficaz y constructiva con otros”, incluyéndose competencias relacionadas con el desarrollo personal y las relaciones interpersonales de los alumnos. Esta área de competencia tiene un valor de 282, lo cual significa que las competencias agrupadas en esta categoría aparecen un total de 282 veces en los currículos nacionales en toda Europa. Cuanto mayor es la frecuencia, mayor es el número de competencias relacionadas con un área de competencia particular que están presentes en un currículum o el número de países que las incluyen en el currículum de educación para la ciudadanía, o ambos casos.

**Gráfico 1.8: Frecuencia con la que aparecen las áreas de competencia de ciudadanía en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía, por área de competencia, en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Nota aclaratoria**

El número total de competencias de ciudadanía refleja el total de veces en que las competencias de ciudadanía relacionadas con un área de competencia particular (véase el gráfico 1.7) aparecen en los currículos de la materia de los 42 sistemas educativos europeos que participan en la Red Eurydice.

Sin embargo, no es el número absoluto como tal lo que importa, sino su relación con las otras áreas de competencia de ciudadanía. Así, 282 es superior a 252, que es la frecuencia de todas las competencias relacionadas con la “conducta socialmente responsable”, la segunda área de competencia más habitualmente mencionada en los currículos de educación para la ciudadanía de primaria en Europa. De forma poco sorprendente, “pensamiento crítico” y “comportamiento democrático” no aparecen de forma tan destacada en los currículos de CINE 1. Las administraciones educativas parecen modificar el contenido de la educación para la ciudadanía en las distintas etapas educativas en función de las destrezas cognitivas de los alumnos, que, por supuesto, se desarrollan a lo largo de los años de escolarización. El comportamiento democrático, que requiere el conocimiento de las instituciones políticas del país y de la importancia de participar, también a nivel escolar (véase el capítulo 2), es una competencia más adecuada para el alumnado de mayor edad. Igualmente, el pensamiento crítico presupone la capacidad de abstracción y pensamiento analítico, destrezas ambas que se encuentran más desarrolladas entre los alumnos mayores. Pero también resultan verosímiles otras explicaciones acerca del motivo por el que las administraciones educativas fijan objetivos diferentes para la educación para la ciudadanía en los diferentes niveles CINE. Por ejemplo, tiene más sentido preparar a los alumnos para que se comporten

democráticamente hacia el final de la educación secundaria, que marca normalmente el final de la educación obligatoria, puesto que este es el momento en que suelen alcanzar la mayoría de edad y adquirir el derecho a votar en las elecciones generales de su país. De forma semejante, las administraciones educativas nacionales pueden desear iniciar la educación de sus alumnos más jóvenes enseñándoles desde una temprana edad cómo comportarse con los otros y cómo reaccionar de forma socialmente aceptable o responsable, a fin de inculcarles ambos valores.

En línea con las diferentes hipótesis mencionadas arriba, el gráfico 1.8 muestra cómo la “interacción eficaz y constructiva con otros” va perdiendo terreno gradualmente en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en Europa, mientras que “pensamiento crítico” y “comportamiento democrático” tienen cada vez más prominencia. Por su parte, la competencia “conducta socialmente responsable” es relativamente más estable en todas las etapas educativas, aunque aparece con menor frecuencia en la FP.

Pese a las ventajas que ofrece como representación gráfica de la situación general, el gráfico 1.8 no resulta de tanta utilidad a la hora de observar el desarrollo de cada área de competencia de ciudadanía a la vez que se toma en consideración su posición relativa en cada nivel CINE. Son más útiles para eso las cifras relativas que aparecen en el cuadro del gráfico 1.9, donde se observa que en torno al 33% de las competencias de ciudadanía de educación primaria tienen relación con la “interacción eficaz y constructiva con otros”, que incluye el desarrollo personal y las relaciones interpersonales de los alumnos. Esta área de competencias y la “conducta socialmente responsable” representan conjuntamente aproximadamente dos tercios de las competencias de ciudadanía en CINE 1. El tercio restante se divide entre el “pensamiento crítico” y el “comportamiento democrático”. En CINE 2, el contenido de los currículos nacionales se divide de forma más equitativa entre las cuatro áreas de competencia. Tal como se observa en el gráfico 1.9, la “interacción eficaz y constructiva con otros” continúa siendo un elemento importante de los currículos de educación para la ciudadanía, pero ya no es la competencia predominante.

**Gráfico 1.9: Proporción de las áreas de competencia de ciudadanía en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**

(%)	CINE 1	CINE 2 general	CINE 3 general	FP (impartida en centros escolares)
Interacción eficaz y constructiva con otros	33	27	24	25
Pensamiento crítico	19	22	22	23
Conducta socialmente responsable	29	28	29	29
Comportamiento democrático	19	23	26	24
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Total de competencias de ciudadanía (cifras absolutas)	855	950	902	792

Fuente: Eurydice.

**Notas aclaratorias**

Los porcentajes se basan en el número total de competencias de ciudadanía presentados en el gráfico 1.8, que refleja el total de veces en que las competencias de ciudadanía relacionadas con un área de competencia particular (véase el gráfico 1.7) aparecen en los currículos de la materia de los 42 sistemas educativos europeos que participan en la Red Eurydice. Los porcentajes no siempre suman 100 porque han sido redondeados hasta el número entero más cercano.

El área de competencia “conducta socialmente responsable” se sitúa ligeramente por delante de las otras, en términos relativos y absolutos, en educación secundaria inferior. La diferencia es mayor si se la compara con “pensamiento crítico” y “comportamiento democrático”, que, como se ha mencionado ya, se abordan principalmente en educación secundaria. Es interesante observar que en CINE 3 también aparecen con una frecuencia relativamente superior los componentes correspondientes a la responsabilidad social. Según los datos representados en el gráfico 1.9, el 29% de las competencias de ciudadanía de los currículos nacionales de CINE 3 se dedican a fomentar la responsabilidad social entre el alumnado. A esta competencia le siguen el “comportamiento democrático” (26%), la “interacción eficaz y constructiva con otros” (24%) y el “pensamiento crítico” (22%).

Otro aspecto muy interesante del contenido de los currículos de educación para la ciudadanía en Europa es el tratamiento del pensamiento crítico. Tal como se observa en el gráfico 1.9, la competencia “pensamiento crítico” aparece con mayor frecuencia en los currículos de educación secundaria y FP. Su posición es estable en todo CINE 2 y 3, incluso elevándose ligeramente en FP, pese a que el gráfico 1.8 da la impresión de que la atención prestada a esta destreza decae. De hecho, la frecuencia del “pensamiento crítico” retrocede en términos absolutos, justificando la caída que se observa en el gráfico 1.8, pero no en términos relativos. Aunque una proporción situada entre el 19% (CINE 1) y el 23% (FP) no es en absoluto desdeñable, es inferior a la que se observa en las otras áreas de competencia del ámbito de la ciudadanía en cada uno de los niveles educativos. Esto implica que las administraciones educativas europeas de rango superior, en su conjunto, otorgan prioridad a otras áreas de competencia. Aunque el pensamiento crítico es una capacidad indispensable para un sistema democrático, se encuentra en competencia con las otras competencias que las administraciones educativas desean promover.

En FP, los currículos de educación para la ciudadanía siguen de forma general el mismo modelo que en CINE 3. En particular, las competencias relativas a la responsabilidad social constituyen hasta el 29% del total de las competencias de ciudadanía, mientras que el “comportamiento democrático”, la “interacción eficaz y constructiva con otros” y el “pensamiento crítico” suponen el 24%, el 23% y el 23%, respectivamente. No obstante, comparando estos porcentajes con los que se dan en los otros niveles educativos examinados aquí, el número total de competencias de ciudadanía en los países participantes es inferior en FP (véase el gráfico 1.9). Esto se debe, en parte, al hecho de que faltan datos para algunos países (véase el gráfico 1.6), pero también puede atribuirse a la ausencia de un currículo común a todos los alumnos (véase también el gráfico 1.5).

### **1.5.3. Resultados del análisis del contenido curricular: las competencias de ciudadanía**

Hasta el momento, el apartado 1.5 se ha centrado en los datos totales obtenidos del análisis de los currículos de educación para la ciudadanía. En el apartado 1.5.3 desglosaremos las áreas de competencia más generales para ofrecer una imagen más detallada del contenido curricular de los 42 sistemas educativos europeos que participan en el estudio. Por este motivo, los datos de los gráficos 1.10 a 1.13 tienen un significado distinto al de aquellos que aparecen en los gráficos 1.8 y 1.9. Específicamente, los cuatro cuadros que figuran a continuación, uno para cada una de las áreas de competencia más generales, presentan el número total de casos en que aparece cada componente individual de la ciudadanía en todos los currículos nacionales objeto de estudio. Por tanto, una cifra (frecuencia) superior indica que existe un número mayor de países que han indicado la presencia de un componente particular en sus objetivos generales, sus objetivos específicos o sus resultados de aprendizaje en relación con la educación para la ciudadanía.

Dos observaciones de carácter más general ayudarán a poner en perspectiva los datos que aparecen en los gráficos 1.10 a 1.13. En primer lugar, en ninguno de los currículos nacionales figuran todas las competencias de ciudadanía codificadas en este informe. Igualmente, no hay ningún componente de la ciudadanía que aparezca en todos los currículos nacionales. Esto indica que existe al menos cierta diversidad entre los currículos nacionales. En el apartado 1.5.4 observaremos más detalladamente las diferencias entre países. El presente apartado se centra en las semejanzas entre los currículos nacionales desde un punto de vista cuantitativo, demostrando que los currículos de ciudadanía tienen mucho en común. La segunda observación es de carácter técnico. La codificación no se ha limitado a las

competencias individuales, sino que se ha extendido a las cuatro áreas de competencia generales. Un motivo para ello es que, en ciertos casos, algunas partes del currículo no hacían mención explícita a una competencia particular, sino que se referían con carácter general al área de competencia. El otro motivo es que, ocasionalmente, las áreas de competencia se mencionaban por su nombre, algo que sucedía particularmente en el caso del “pensamiento crítico”. Para captar esta información se decidió codificar estas declaraciones de la misma forma que las competencias individuales.

Una vez más, es importante recordar que los currículos nacionales no siempre se centran exclusivamente en la educación para la ciudadanía, por lo que pueden incluir elementos no relacionados en absoluto (o no directamente relacionados) con la materia tal como se define en este informe. Por ejemplo, algunos países han incluido la educación para la salud como parte de la educación para la ciudadanía (Bélgica – Comunidad francófona–, Francia, Chipre, Países Bajos, Portugal y Reino Unido –Inglaterra–). Otros han integrado en ella la economía (Malta, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Reino Unido –Inglaterra–, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Liechtenstein), el emprendimiento (Estonia, Grecia, España, Croacia, Malta, Polonia, Portugal y Finlandia) o los derechos y comportamientos de los consumidores (Bulgaria, Estonia, Croacia, Chipre, Malta, Países Bajos, Noruega y Turquía). Estos temas no se analizan aquí, aunque es útil saber que la educación para la ciudadanía se define de forma muy general en algunos países europeos<sup>(44)</sup>. Esto confirma lo explicado en el marco conceptual: que la ciudadanía y, por tanto, la educación para la ciudadanía, son conceptos fluidos y pueden interpretarse de más de una forma. Queda claro, por tanto, que la materia no tiene solo una dimensión política, como se demuestra también en el análisis de las áreas de competencia que se realiza a continuación.

Resulta tentador sumar las ocasiones en que aparecen los distintos componentes de la ciudadanía de cada currículo nacional, pero esto generaría clasificaciones escasamente fundamentadas. Es importante tener en cuenta que cada componente de la ciudadanía tiene su propio valor no cuantificable que no se corresponde con el valor de ninguno de los otros componentes. La presencia de un componente no puede compensar la ausencia de otro, y viceversa. En otras palabras, cada componente de la ciudadanía tiene su propio valor intrínseco y único, incluso si el concepto que representa tiene relación con otros conceptos. Por tanto, aunque es posible argumentar que algunos componentes tienen relación entre sí, lo cual permite agruparlos, es erróneo asumir que pueden medirse aplicando la misma escala. Dependiendo de los criterios aplicados, un componente puede percibirse como más importante que otro. Por eso, la ausencia o presencia de uno no necesariamente tiene el mismo peso normativo que la ausencia o presencia de otro.

El segundo motivo que impide sumar las ocasiones en que aparece cada uno de los componentes individuales es que, como ya se ha señalado, la lista de competencias de ciudadanía que se emplea aquí no es exhaustiva. En consecuencia, manifestar, por ejemplo, que en un país aparecen pocas de las competencias de ciudadanía da la impresión equivocada de que el currículo de ese país está vacío, algo que, por supuesto, puede no ser cierto.

Para evitar cualquier de estas complicaciones, el análisis de los currículos que se realiza a continuación se limita a establecer comparaciones entre niveles CINE. En el apartado 1.5.4 se comparan los países directamente, aunque tomando en consideración las limitaciones expuestas.

### *La interacción eficaz y constructiva con otros*

El área de competencia “interacción eficaz y constructiva con otros” contiene no solo componentes asociados a las relaciones interpersonales, sino también otros conectados con el desarrollo personal (conciencia de sí mismo, autoconfianza, autonomía y responsabilidad), de tal manera que, aunque forma parte de los currículos de educación para la ciudadanía, no es explícitamente política. Sin embargo, la distinción entre lo personal y lo político no es clara. Tal como ilustra el gráfico 1.10, hasta 36 sistemas educativos señalan que el desarrollo de la responsabilidad personal es uno de los objetivos (o resultados de aprendizaje) de la educación para la ciudadanía. Ser responsable de las propias acciones y opiniones es un rasgo importante de la personalidad que, además, es socialmente útil. La responsabilidad personal

<sup>(44)</sup> La educación para el emprendimiento es el objeto de estudio de otro informe de Eurydice (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016a).

lleva aparejada, entre otras cosas, la capacidad de reflexionar sobre las propias actitudes, el autocontrol y el sentido del dominio de las propias acciones.

**Gráfico 1.10: Frecuencia con la que aparecen las competencias relacionadas con la “interacción eficaz y constructiva con otros” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**

	CINE 1	CINE 2 general	CINE 3 general	FP (impartida en centros escolares)
Interacción eficaz y constructiva con otros	13	11	8	6
Autoconfianza	21	17	16	13
Responsabilidad	36	35	30	30
Autonomía (iniciativa personal)	16	19	17	16
Respeto por las opiniones y creencias diferentes	30	29	25	23
Cooperación	32	29	20	21
Resolución de conflictos	22	21	21	20
Empatía	20	19	18	18
Conciencia de sí mismo	21	14	12	7
Capacidad de comunicación y escucha	33	31	24	24
Conciencia emocional	19	11	9	6
Flexibilidad o adaptabilidad	2	3	3	2
Destrezas interculturales	17	20	18	14
<b>Total</b>	<b>282</b>	<b>259</b>	<b>221</b>	<b>200</b>

Fuente: Eurydice.

#### **Nota aclaratoria**

La cifra hace referencia al número de currículos nacionales en que aparece una competencia de ciudadanía específica.

Otra indicación de que las administraciones educativas tratan la responsabilidad personal como una competencia de ciudadanía importante es el hecho de que aparezca en el currículo de todos los niveles educativos de la etapa escolar. Así, en CINE 2, hay 35 países que mencionan la responsabilidad en el currículo, 30 en CINE 3 y FP. Dicho de otro modo, una amplia mayoría de los sistemas educativos europeos incluyen la responsabilidad personal en sus currículos de educación para la ciudadanía.

El segundo componente más habitual de esta área de competencia en la etapa de primaria es la “capacidad de comunicación y escucha”, que implica la habilidad de dar a conocer los propios puntos de vista y apoyarlos con la ayuda de argumentos y de escuchar con respeto el punto de vista de otros. Como muestra el gráfico 1.10, en educación primaria, no menos de 33 sistemas educativos incluyen estas competencias en su currículo. En educación secundaria inferior, la “capacidad de comunicación y escucha” aparece en 31 currículos nacionales. La adquisición de destrezas de comunicación y escucha constituye la tercera competencia más común del área de competencias “interacción eficaz” en secundaria superior. Un patrón similar es el que se observa en FP, donde la “capacidad de comunicación y escucha” se menciona en 24 currículos y es el segundo componente más habitual.

Aprender a cooperar con otros, tanto dentro como fuera del centro escolar, es claramente otra prioridad que comparten muchos currículos de toda Europa. La “cooperación” es la tercera competencia más común en CINE 1 y 2, pero ocupa un puesto inferior en CINE 3 y FP (véase el gráfico 1.10).

En conjunto, el análisis del contenido de la competencia “interacción eficaz” revela un modelo similar en todos los niveles educativos: las mismas competencias se mencionan por lo general en prácticamente el mismo número de sistemas educativos europeos (pero no necesariamente en los mismos países) en todos los niveles CINE. Sin embargo, existe una diferencia en las competencias relacionadas con el desarrollo personal, como la conciencia emocional, la autoconfianza o la conciencia de sí mismo, que son más

habituales en los currículos de CINE 1 y que van perdiendo presencia progresivamente en los currículos de nivel superior. Y tampoco es de aplicación a las “destrezas interculturales” que aparecen más a menudo, aunque todavía no con mucha frecuencia, en educación secundaria que en primaria.

### *El pensamiento crítico*

En comparación con el área de competencia “eficacia interactiva”, el “pensamiento crítico” presenta una variación ligeramente superior en la distribución de las competencias. La “emisión de juicios” es, de lejos, la competencia más habitual en CINE 1, seguida de “pensamiento crítico”, “destrezas de razonamiento y análisis” y “alfabetización mediática” (véase el gráfico 1.11). En CINE 2 aparece en primer lugar el “pensamiento crítico”, seguido, en segundo, por la “emisión de juicios” y la “comprensión del mundo actual” y, en tercero, por el “descubrimiento del conocimiento y uso de fuentes”. En CINE 3, el primer lugar lo ocupa también el “pensamiento crítico”, con la “emisión de juicios” y la “comprensión del mundo actual” en segundo lugar, y las “destrezas de razonamiento y análisis”, en tercero. Finalmente, en FP, el orden es “pensamiento crítico”, “destrezas de razonamiento y análisis” y “emisión de juicios”.

**Gráfico 1.11: Frecuencia con la que aparecen las competencias relacionadas con el “pensamiento crítico” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**

	CINE 1	CINE 2 general	CINE 3 general	FP
Pensamiento crítico	19	28	26	26
Multiperspectividad	15	15	15	17
Destrezas de razonamiento y análisis	19	20	23	24
Interpretación de datos	8	15	14	14
Descubrimiento de conocimiento y uso de fuentes	15	24	21	20
Alfabetización mediática	18	23	19	14
Creatividad	17	17	14	13
Emisión de juicios	28	27	25	22
Comprensión del mundo actual	18	27	25	19
Cuestionamiento	11	15	16	12
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>211</b>	<b>198</b>	<b>181</b>

Fuente: Eurydice.

### **Nota aclaratoria**

La frecuencia hace referencia al número de currículos nacionales en que aparece una competencia específica.

Por tanto, es posible concluir que existen, en relación con las competencias de pensamiento crítico, ciertas diferencias entre los niveles y sistemas educativos, pero no muchas. En otras palabras, la mayoría de los sistemas educativos tienden a primar componentes semejantes al pensamiento crítico y algunos parecen ser lo suficientemente importantes como para aparecer en todos o casi todos los niveles educativos. Destaca sobre todo la capacidad de reflexionar de forma crítica y elegir entre diferentes opciones, particularmente cuando se trata de consideraciones éticas (“pensamiento crítico” y “emisión de juicios”). Aproximadamente la mitad de los sistemas educativos reconocen la “alfabetización mediática” (lo cual incluye la gestión de los medios sociales y la lucha contra el ciberacoso) como una competencia importante, incorporándola al currículo en CINE 1, 2 y 3, aunque un número relativamente menor de países la imparte en FP. La “comprensión del mundo actual” o los asuntos de actualidad forman parte del currículo en muchos países, pero fundamentalmente en educación secundaria. Y un patrón semejante es el que se observa en relación con el “descubrimiento de conocimiento y uso de fuentes”. Por contraste, la “creatividad” tiende a promoverse en los centros de educación primaria y secundaria inferior, pero solo en una minoría de países, ya que la mayoría no contempla la promoción de las capacidades creativas de los alumnos.

### La conducta socialmente responsable

Inculcar en el alumnado un sentimiento de responsabilidad social también constituye una dimensión importante de la educación para la ciudadanía. Es fácil comprender por qué las autoridades educativas desean que los alumnos que finalizan su etapa escolar partan con un alto sentido de la responsabilidad no solo hacia sí mismos o hacia las personas de su entorno inmediato (como los miembros de su familia y sus compañeros), sino también hacia la sociedad en su conjunto. De ahí que el área de competencia “conducta socialmente responsable” incluya una amplia variedad de competencias que van desde el respeto a los derechos humanos y a otras personas, culturas y religiones, hasta la protección del medio ambiente y el patrimonio cultural, pasando por la sensación de pertenencia a una comunidad más amplia (local, regional, nacional y/u europea).

**Gráfico 1.12: Frecuencia con la que aparecen las competencias de ciudadanía relacionadas con la “conducta socialmente responsable” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**

	CINE 1	CINE 2 general	CINE 3 general	FP
Conducta socialmente responsable	9	8	8	7
Respeto por la justicia	18	21	19	22
Solidaridad	22	25	19	20
Respeto por otros seres humanos	32	31	28	24
Respeto por los derechos humanos	29	34	33	29
Sentido de pertenencia	27	23	23	19
Desarrollo sostenible	12	19	19	17
Protección medioambiental	24	21	20	19
Protección del patrimonio cultural	17	13	15	10
Conocimiento o respeto de otras culturas	23	26	28	24
Conocimiento o respeto de las religiones	15	22	21	16
No discriminación	24	28	29	23
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>271</b>	<b>262</b>	<b>230</b>

Fuente: Eurydice.

#### Nota aclaratoria

La frecuencia hace referencia al número de currículos nacionales en que aparece una competencia específica.

Al igual que el pensamiento crítico y la interacción personal, la responsabilidad social contiene ciertos componentes que se enseñan a lo largo de toda la educación escolar. Por ejemplo, más de la mitad de los sistemas educativos examinados aquí enseñan el “respeto por otros seres humanos” y el “respeto por los derechos humanos” en general en todos los niveles educativos (véase el gráfico 1.12). De forma semejante, el “conocimiento o respeto de otras culturas” es algo que se imparte desde edades tempranas y se mantiene en los años posteriores. En particular, 23 países mencionan el respeto por otras culturas (o las personas procedentes de otras culturas) en el currículo de CINE 1, cifra que se eleva hasta 26 y 28 en CINE 2 y 3, respectivamente. En la formación profesional, el conocimiento y respeto de otras culturas se menciona en 24 currículos. El “conocimiento y respeto de otras religiones” es una categoría conceptualmente más estrecha. Por eso, no puede sorprender en exceso que solo unos pocos currículos la mencionen, especialmente en CINE 1 o FP. Sin embargo, en CINE 2 y 3 hay 22 y 21 currículos nacionales, respectivamente, que realizan una referencia explícita a la necesidad de comprender y respetar otras religiones. Por contraste, la “no discriminación” es una categoría más general que incluye las actitudes positivas hacia la igualdad de género, la diversidad y el pluralismo en la sociedad, además de desalentar toda forma de discriminación. Por eso, la “no discriminación” se aborda en los currículos de hasta 24 sistemas educativos en CINE 1, cifra que se eleva hasta 28 en CINE 2 y 29 en CINE 3, y retrocede hasta 23 en FP.

Resulta interesante observar que los temas relacionados con el “desarrollo sostenible” tienden a recogerse en los niveles superiores de la educación escolar, mientras que la “protección medioambiental” se aborda más frecuentemente en educación primaria. Lo mismo sucede con el “sentido de pertenencia”, que

incorpora referencias a la promoción del sentimiento de patriotismo e identidad nacional. Tal como ilustra el gráfico 1.12, en la mayoría de los sistemas educativos la promoción del sentido de pertenencia se realiza en educación primaria, siendo menor el número de currículos de educación secundaria y formación profesional que incluyen referencias explícitas a esta competencia. En relación con esto hay otro aspecto digno de mención.

La educación para la ciudadanía, especialmente en el pasado, se ha asociado a la promoción de una identidad nacional (Heater, 2002). El análisis de los currículos más recientes de educación para la ciudadanía revela que, aunque el fortalecimiento del sentido de patriotismo y la identidad nacional de los alumnos todavía existe, no es un elemento omnipresente. Como mucho, 27 de los 42 sistemas educativos europeos hacen referencia al desarrollo del sentido de pertenencia (incluida la pertenencia a una comunidad nacional) en CINE 1, cifra que cae en CINE 2 y 3 y en FP. Esta conclusión, unida al hecho de que los currículos modernos de educación para la ciudadanía de muchos países promueven competencias relacionadas con el pluralismo y el respeto por otras culturas, refleja probablemente el avance de la diversidad y el multiculturalismo en Europa.

### *El comportamiento democrático*

El “comportamiento democrático” es claramente la más política de las cuatro áreas de competencia, pues contiene aspectos relacionados con las instituciones de la democracia y su aplicación práctica. En el gráfico 1.13 se observa que el fomento de la participación de los alumnos se encuentra presente en los currículos de la mayoría de los sistemas educativos europeos. La educación para la ciudadanía moderna en Europa tiende no simplemente a difundir conocimientos teóricos acerca de la democracia, sino a alentar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos activos que participan en los asuntos públicos y en la política. Además de la “participación” en general, se ha añadido una categoría más estrecha (“conocimiento o participación en la sociedad civil”) a fin de determinar si hay países que han dado un paso más allá en el fomento de la participación del alumnado en la sociedad civil. Los resultados revelan que esta es la excepción más que la norma. Solo siete currículos hacen referencia a esta categoría en CINE 1. La cifra se eleva en los niveles superiores (13 en CINE 2, 18 en CINE 3 y 15 en FP), pero los sistemas educativos que la incorporan siguen siendo una minoría.

**Gráfico 1.13: Frecuencia con la que aparecen las competencias relacionadas con el “comportamiento democrático” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**

	CINE 1	CINE 2 general	CINE 3 general	FP
Comportamiento democrático	7	8	14	9
Respeto por la democracia	23	28	31	29
Conocimiento de las instituciones políticas	19	32	34	27
Conocimiento de los procesos políticos (p. ej., las elecciones)	17	27	30	23
Conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales	11	22	23	16
Interacción con las autoridades políticas	6	6	8	8
Conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales	14	24	23	17
Respeto por las normas	28	31	23	22
Participación	32	33	33	27
Conocimiento o participación en la sociedad civil	7	13	18	15
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>224</b>	<b>237</b>	<b>193</b>

Fuente: Eurydice.

### **Nota aclaratoria**

La frecuencia hace referencia al número de currículos nacionales en que aparece una competencia específica

Naturalmente, la oferta de “conocimiento de las instituciones políticas” y “conocimiento de los procesos políticos”, así como de la enseñanza más abstracta que supone el “conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales” también se incluye en los currículos nacionales. Sin embargo, esto tiende a suceder cuando los alumnos tienen una edad superior, en educación secundaria. En primaria, más de la mitad de los currículos nacionales tienen por objeto inculcar en el alumnado el valor de las normas y la necesidad de respetarlas (“respeto por las normas”). Esto sucede también en educación secundaria inferior, pero en secundaria superior y FP la atención se aleja de este aspecto. El fomento de la participación es algo que tiene lugar de forma temprana en la mayoría de los países. En educación primaria y secundaria, más de 30 países mencionan la “participación” en sus currículos, pero en FP esta cifra retrocede hasta 27 (véase el gráfico 1.13). Finalmente, en el nivel de educación secundaria, un número sustancial de currículos nacionales recoge también temas relacionados con las organizaciones internacionales, especialmente la UE, y los tratados internacionales, particularmente los de las Naciones Unidas, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (“conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales”). Sin embargo, por sorprendente que parezca, no todos los sistemas educativos examinados comparten esta opción. Sería fácil atribuir esto al hecho de que no todos los países examinados son miembros de la UE, pero, tal como revela el apartado siguiente, esta no es la única razón.

#### **1.5.4. Resultados del análisis de los contenidos curriculares: diferencias entre países**

Este apartado pretende ir un paso más allá ofreciendo un desglose de los resultados del análisis de los contenidos curriculares. Los gráficos 1.14-1.17 permiten al lector observar qué componentes específicos de cada área de competencia se mencionan en cada nivel CINE de los currículos de educación para la ciudadanía de los sistemas educativos participantes en este estudio. Esto puede seguir sin hacer justicia a la riqueza de información que contienen los currículos nacionales, pero es la única forma de presentar los datos de forma ordenada y haciendo posible la comparación entre países.

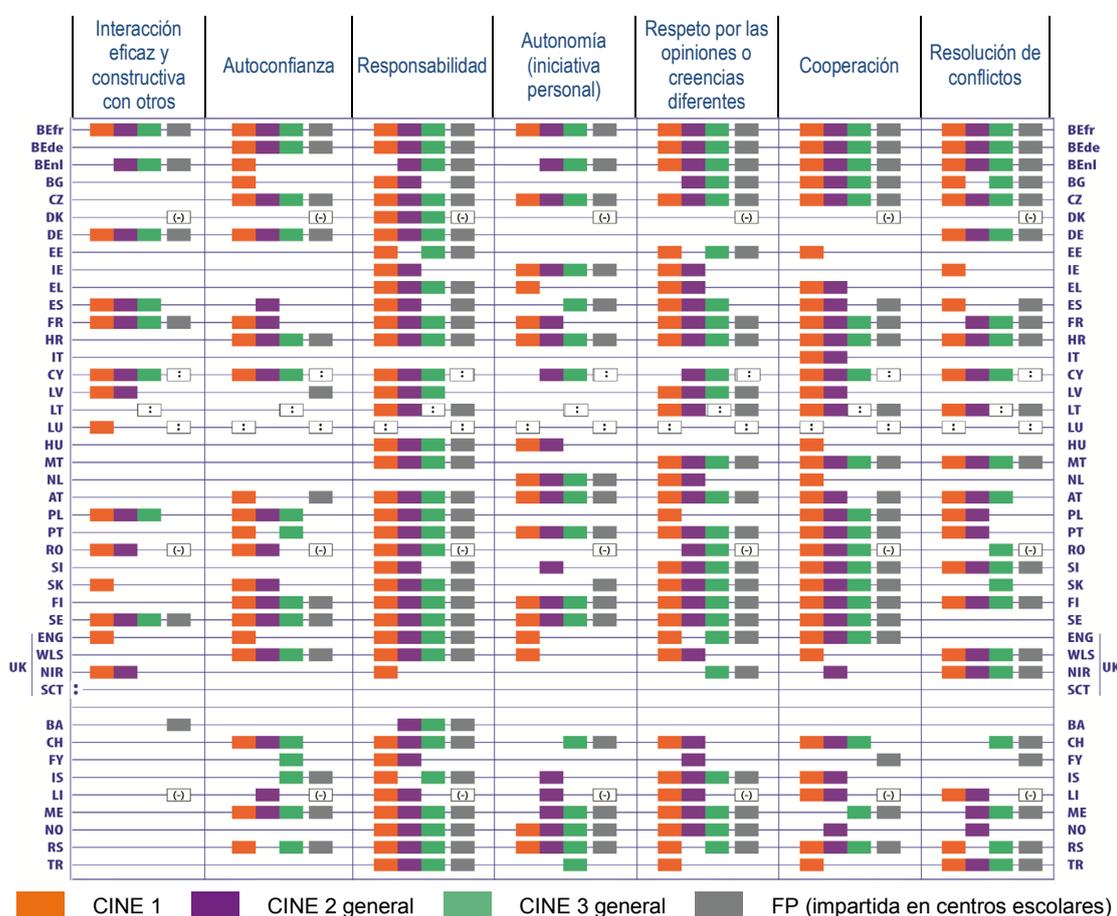
Como es natural, la diversidad de los 42 sistemas educativos se refleja no solo en el contenido del currículo de educación para la ciudadanía, sino también en la disponibilidad de datos. Aparte de los sistemas educativos en que no se imparte educación para la ciudadanía y para los cuales, en consecuencia, no existen datos, existe un alto grado de autonomía escolar o regional en algunos países que repercute en la posibilidad de disponer de datos. En particular, los Países Bajos han apuntado al alto grado de autonomía escolar como el factor que hace imposible ofrecer resultados de aprendizaje. De forma semejante, Italia ha indicado que corresponde a los centros educativos definir objetivos específicos o resultados de aprendizaje correspondientes a la educación para la ciudadanía. El Reino Unido (Escocia) mantiene que existe un “Currículo para la excelencia”, pero que son las administraciones locales y los centros escolares los encargados de determinar cómo se gestiona y ofrece su contenido. En el caso de España, la autonomía regional no ha producido una falta de datos sino lo contrario, puesto que la unidad española de Eurydice ha aportado datos curriculares de nivel tanto nacional como regional. Sin embargo, para evitar complicar en exceso la representación visual, solo se muestran gráficamente las competencias mencionadas en los currículos españoles de nivel nacional. Los datos relativos a las regiones autónomas (Cataluña, Castilla-La Mancha y Galicia) se mencionan en las notas específicas de países que acompañan a los gráficos.

#### *Interacción eficaz y constructiva con otros*

El gráfico 1.4 permite no solo comprobar que una gran mayoría de los sistemas educativos promueven explícitamente la “responsabilidad”, la “capacidad de comunicación y escucha” y la “cooperación” en sus currículos de ciudadanía, sino observar qué países no lo hacen. Por ejemplo, en CINE 1, la Comunidad flamenca de Bélgica, los Países Bajos y Bosnia Herzegovina no hacen referencia explícita a que los alumnos aprenden a ser individuos responsables. En CINE 2, los Países Bajos, de nuevo, no mencionan la “responsabilidad”, algo que tampoco sucede en Estonia, Luxemburgo, el Reino Unido (Irlanda del Norte) e Islandia, mientras que, por otro lado, la Comunidad flamenca de Bélgica y Bosnia Herzegovina no incluyen

la “responsabilidad” en educación secundaria inferior. En FP, y especialmente en CINE 3, la mayoría es ligeramente más escasa, como muestra el gráfico 1.14.

**Gráfico 1.14: Distribución por países de las competencias relacionadas con la “interacción eficaz y constructiva con otros” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**

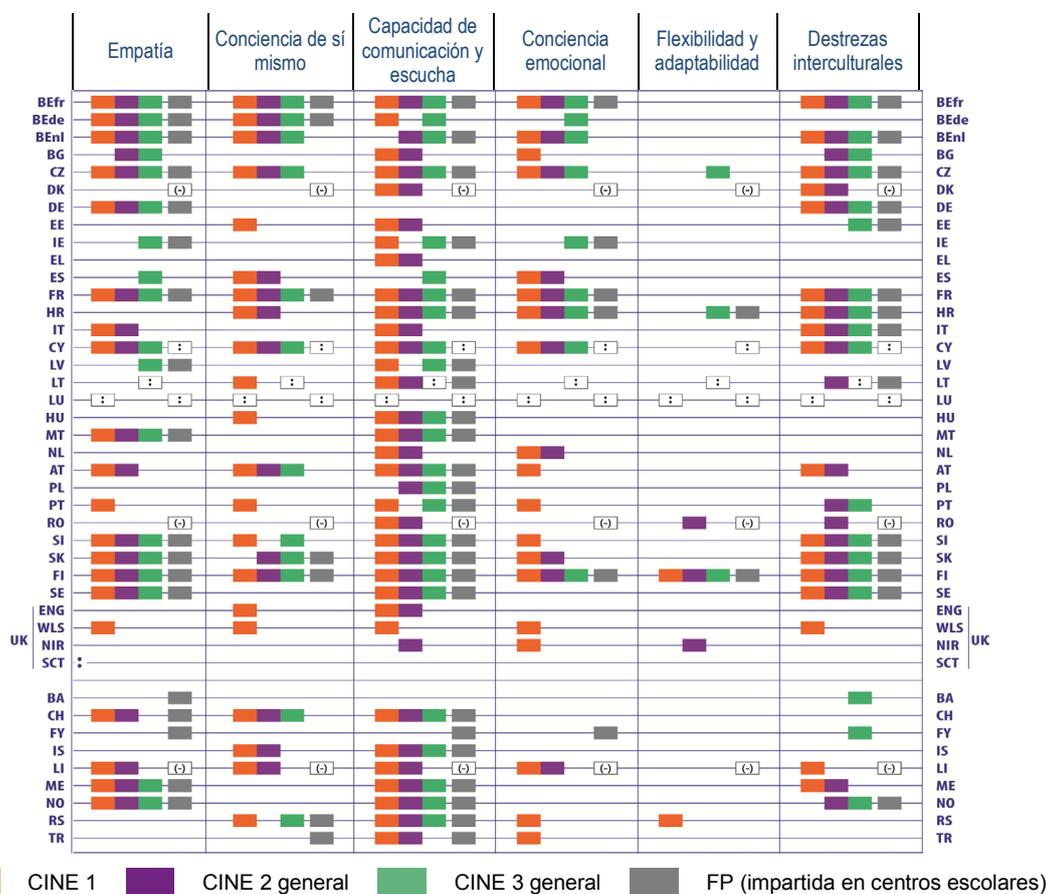


Fuente: Eurydice.

El gráfico 1.14 también hace fácil discernir qué países recogen competencias menos comunes. Por ejemplo, la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes aparece en unos pocos países: República Checa (CINE 3), Croacia (CINE 3 y FP), Rumanía (CINE 2), Finlandia (todos los niveles), Reino Unido (Irlanda del Norte) (CINE 2) y Serbia (CINE 1).

La “conciencia emocional” es otra competencia que se menciona con menor frecuencia en los currículos nacionales. Aparece principalmente en CINE 1 y en los siguientes sistemas educativos: Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, República Checa, España, Francia, Croacia, Chipre, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Liechtenstein, Serbia y Turquía. De estos, solo Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), República Checa, España, Francia, Croacia, Chipre, Países Bajos, Eslovaquia, Finlandia y Liechtenstein continúan fomentándola en CINE 2. Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), República Checa, Francia, Croacia, Chipre y Finlandia imparten “conciencia emocional” también en CINE 3, siendo acompañados en este nivel por la Comunidad germanófona de Bélgica e Irlanda. Bélgica (Comunidad francófona), Irlanda, Francia, Croacia y Finlandia son los únicos países que promueven el desarrollo emocional también en FP, mientras que la antigua República Yugoslava de Macedonia aborda la “conciencia emocional” exclusivamente en este itinerario educativo.

**Gráfico 1.14 (continuación): Distribución por países de las competencias relacionadas con la “interacción eficaz y constructiva con otros” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Notas específicas de países**

**Dinamarca y Rumanía:** No existe un currículo común a todos los alumnos en FP.

**Alemania:** Los datos han sido recogidos de las decisiones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales.

**España:** En los currículos de nivel regional se mencionan competencias adicionales. Los ejemplos siguientes han sido entresacados de los currículos de las Comunidades Autónomas. **Cataluña:** responsabilidad (CINE 1 y 3), cooperación (CINE 2), resolución de conflictos (CINE 1-3), empatía (CINE 1 y 2), capacidad de comunicación y escucha (CINE 1 y 3), conciencia emocional (CINE 1 y 2). **Galicia:** responsabilidad (CINE 1-3), autonomía (CINE 1 y 3), respeto por las opiniones diferentes (CINE 1), cooperación (CINE 1 y 2), resolución de conflictos (CINE 1 y 3), empatía (CINE 1), conciencia de sí mismo (CINE 2), capacidad de comunicación y escucha (CINE 1 y 3). **Castilla-La Mancha:** autoconfianza (CINE 3), responsabilidad (CINE 1-3), autonomía (CINE 1-3), respeto por las opiniones diferentes (CINE 1 y 2), cooperación (CINE 1-3 y FP), resolución de conflictos (CINE 1-3), conciencia emocional (CINE 1 y 2), flexibilidad (CINE 3).

**Austria:** En el caso de la FP se ha tomado en consideración el currículo de los centros de formación profesional a tiempo parcial y las prácticas en empresas.

Ser autónomo (“autonomía”), rasgo que incluye la voluntad de ser proactivo y tomar la iniciativa, puede asociarse con el desarrollo personal, aunque también tiene implicaciones sociales y políticas. En consecuencia, es interesante observar que son relativamente pocos los países que lo incluyen en su currículo de educación para la ciudadanía. En CINE 1, estos países son Bélgica (Comunidad francófona), República Checa, Irlanda, Grecia, Francia, Croacia, Hungría, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Noruega y Serbia. En CINE 2, la lista de países es básicamente la misma, excluyendo Grecia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) pero añadiendo Bélgica (Comunidad flamenca), Chipre, Eslovenia, Islandia, Liechtenstein y Montenegro. En CINE 3 y FP, la lista vuelve a cambiar ligeramente (véase el gráfico 1.14). Finalmente, España y Suiza promueven la autonomía personal solo en CINE 3 y FP, Turquía solo en CINE 3 y Eslovaquia solo en FP.

El “respeto por las opiniones y creencias diferentes” es un componente particularmente importante de esta área de competencias. Es esencial que los alumnos sean capaces de reconocer que puede haber opiniones que contradicen la suya y que deben respetarlas, aunque opten por cuestionarlas. Esta competencia ayuda a mantener, por un lado, un clima pacífico en el aula y el centro y, por el otro, la convivencia armoniosa con otros individuos y entre diferentes tipos de comunidades fuera del centro educativo. El gráfico 1.10 revela que, aunque el “respeto por las opiniones y creencias diferentes” no aparece en el currículo de todos los países europeos, sí lo hace en la mayoría, especialmente en educación primaria y secundaria inferior. La lista de países que lo incluyen en su currículo se ofrece en el gráfico 1.14. Además, el gráfico 1.10 refleja la impresión general de que los sistemas educativos que imparten el respeto por los puntos de vista diferentes en CINE 1 son también los que lo hacen en CINE 2, si bien es cierto que esto no sucede en todos los casos. En particular, Estonia, Polonia, Reino Unido (Inglaterra), Serbia y Turquía abordan esta cuestión en primaria, pero no en secundaria inferior. A la inversa, Bulgaria, Chipre, Rumanía y la antigua República Yugoslava de Macedonia la contemplan en CINE 2, pero no en CINE 1.

### *Pensamiento crítico*

La capacidad de ejercer el pensamiento crítico hace posible que los ciudadanos reflexionen sobre el mundo que los rodea y, en su caso, lo cuestionen y lo critiquen, algo que puede aplicarse a la propia nación y a sus instituciones. Esto hace que se trate de una materia potencialmente controvertida, lo cual significa que el número de países dispuestos a invertir en ella es menor. En el gráfico 1.9 vimos que las competencias relacionadas con el pensamiento crítico aparecen con una frecuencia relativa menor en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía, mientras que en el gráfico 1.11 observamos que existe una variación no solo entre niveles CINE, sino también entre los componentes que conforman el área de competencia “pensamiento crítico”. El gráfico 1.15 ofrece un resumen de toda la información de la que se dispone, haciendo posible comparar los diversos componentes de esta área de competencia entre países y niveles CINE. La comparación entre países que se ofrece a continuación se centra en las variaciones dentro de cada nivel CINE y, particularmente, en los casos excepcionales. Sin embargo, es útil identificar antes los países que mencionan el “pensamiento crítico” explícitamente en su currículo de educación para la ciudadanía.

En el apartado 1.5.2 (véase el gráfico 1.8) se señaló que los países que optan por desarrollar las facultades de pensamiento crítico de sus alumnos tienden a hacerlo después del nivel de secundaria, aunque hay diversas excepciones (Comunidades francófona y germanófona de Bélgica, República Checa, Alemania, Irlanda, Francia, Chipre, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Suiza, Montenegro y Noruega). El resto de los países que mencionan explícitamente el pensamiento crítico en sus currículos de CINE 2 y 3 aparecen en el gráfico 1.15. Aquí conviene destacar que cultivar el pensamiento crítico y hacerlo de forma explícita no es algo que se limite a la educación general, sino que se extiende también a la formación profesional impartida en centros escolares. En particular, Bélgica, República Checa, Alemania, Grecia, Francia, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Montenegro y Noruega mencionan todos ellos el “pensamiento crítico” como competencia relevante también para los alumnos de FP.

**Gráfico 1.15: Distribución por países de las competencias relacionadas con el “pensamiento crítico” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Notas específicas de países**

**Dinamarca y Rumanía:** No existe un currículo común a todos los alumnos en FP.

**Alemania:** Los datos han sido recogidos de las decisiones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales.

**España:** En los currículos de nivel regional se mencionan competencias adicionales. Los ejemplos siguientes han sido entresacados de los currículos de las Comunidades Autónomas. **Cataluña:** pensamiento crítico (CINE 1 y 3), multiperspectividad (CINE 2), razonamiento y análisis (CINE 1), emisión de juicios (CINE 2 y 3), comprensión del mundo actual (CINE 3), cuestionamiento (CINE 3). **Galicia:** pensamiento crítico (CINE 1 y 2), multiperspectividad (CINE 3), razonamiento y análisis (FP), emisión de juicios (CINE 1-3). **Castilla-La Mancha:** pensamiento crítico (CINE 1-3), multiperspectividad (CINE 3), razonamiento y análisis (CINE 3), descubrimiento de conocimiento y uso de fuentes (CINE 2).

**Austria:** En el caso de la FP se ha tomado en consideración el currículo de los centros de formación profesional a tiempo parcial y las prácticas en empresas.

El “cuestionamiento” no es necesariamente el componente menos común del área de competencia “pensamiento crítico”, pero tiene connotaciones que lo distinguen. La capacidad de plantear preguntas y de discrepar de la sabiduría convencional o de cuestionar a las autoridades establecidas y sus decisiones otorga al “cuestionamiento” un matiz político. En CINE 1, solo 11 sistemas educativos europeos lo promueven: Bélgica (Comunidades francófona y germanófona), Francia, Chipre, Hungría, Malta, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales), Suiza y Turquía. La lista de países crece en CINE 2 (Comunidades francófona y flamenca de Bélgica, Grecia, Francia, Croacia, Chipre, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia y Suiza), y lo hace de nuevo en CINE 3 (Bélgica, Irlanda, España, Francia, Croacia, Chipre, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido –Gales– y Suiza). En FP, solo 12 países incorporan el “cuestionamiento” a su currículo: Bélgica (Comunidad

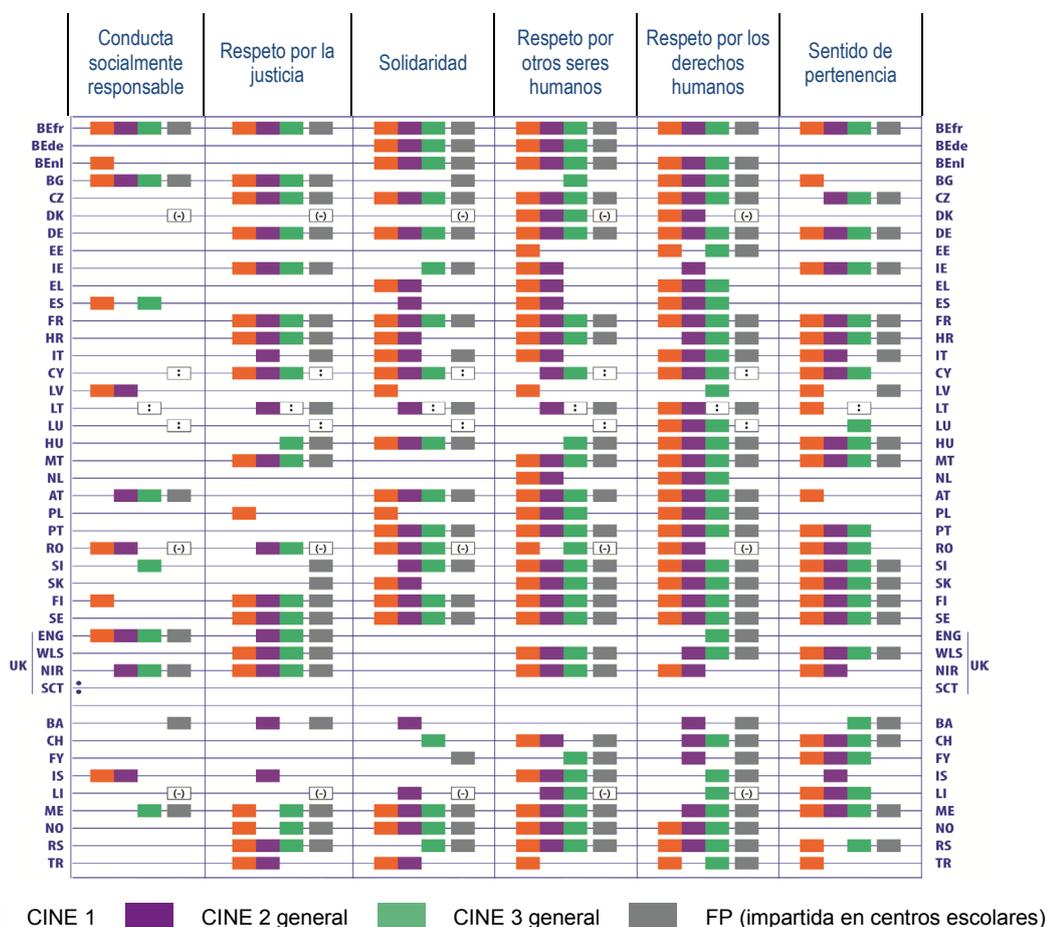
francófona), Irlanda, Francia, Croacia, Lituania, Hungría, Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales) y Suiza.

Entre los componentes menos habituales destaca la “creatividad”, ya que se asocia a la originalidad, la espontaneidad y la independencia. Al igual que sucede con el “cuestionamiento”, no es ninguna sorpresa que la mayoría de los países opte por no incluirlo en su currículo de educación para la ciudadanía. Tal como se observa en el gráfico 1.15, en CINE 1 se fomenta en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, República Checa, España, Francia, Chipre, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Montenegro y Serbia. En CINE 2 son de nuevo los mismos países los que la recogen, con la excepción de España, Montenegro y Serbia, aunque a la lista se añaden Austria, Reino Unido (Irlanda del Norte) y Turquía. En CINE 3, solo Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, República Checa, Francia, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Finlandia y Suecia mencionan la “creatividad” en su currículo de educación para la ciudadanía. Por último, pero no por ello menos importante, Bélgica (Comunidad francófona), Bulgaria, España, Francia, Malta, Austria, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Bosnia Herzegovina, la incluyen como componente en FP.

### Conducta socialmente responsable

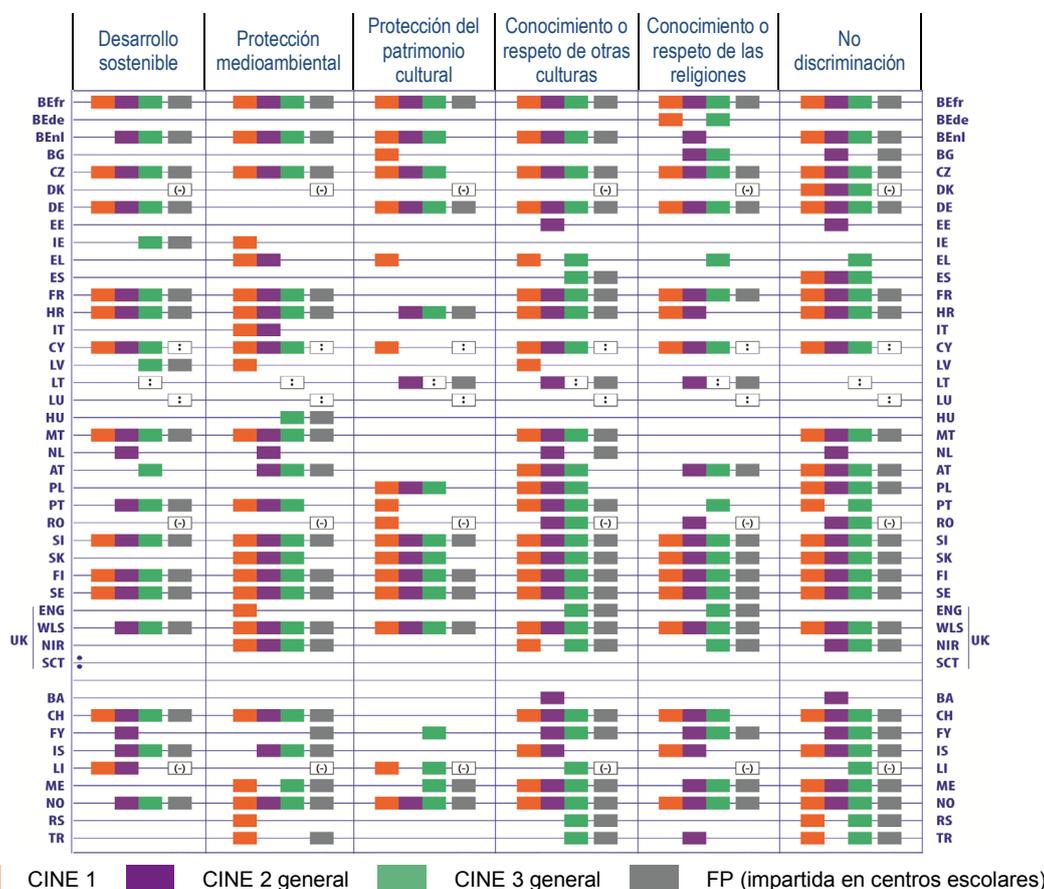
El componente consistente en inculcar el sentido de la justicia y fomentar que los alumnos favorezcan y respeten la justicia (“respeto por la justicia”) aparece en aproximadamente el mismo número de currículos en todos los niveles CINE (véase el gráfico 1.12).

**Gráfico 1.16: Distribución por países de las competencias relacionadas con la “conducta socialmente responsable” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Gráfico 1.16 (continuación): Distribución por países de las competencias relacionadas con la “conducta socialmente responsable” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Notas específicas de países (gráfico 1.16)**

**Dinamarca y Rumanía:** No existe un currículo común a todos los alumnos en FP.

**Alemania:** Los datos han sido recogidos de las decisiones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales.

**España:** En los currículos de nivel regional se mencionan competencias adicionales. Los ejemplos siguientes han sido entresacados de los currículos de las Comunidades Autónomas. **Cataluña:** conducta socialmente responsable (CINE 1 y 3), respeto por la justicia (CINE 1 y 2), solidaridad (CINE 1 y 3), respeto por otros seres humanos (CINE 1 y 2), protección medioambiental (CINE 1), conocimiento o respeto de otras culturas (CINE 2 y 3), no discriminación (CINE 1). **Galicia:** respeto por la justicia (CINE 2), solidaridad (CINE 2), respeto por otros seres humanos (CINE 2), respeto por los derechos humanos (CINE 1-3), sentido de pertenencia (CINE 2), desarrollo sostenible (CINE 3), conocimiento o respeto de otras culturas (CINE 1), no discriminación (CINE 2). **Castilla-La Mancha:** respeto por la justicia (CINE 3), solidaridad (CINE 2), respeto por otros seres humanos (CINE 2), desarrollo sostenible (CINE 3), conocimiento o respeto de otras culturas (CINE 1), no discriminación (CINE 2).

**Austria:** En el caso de la FP se ha tomado en consideración el currículo de los centros de formación profesional a tiempo parcial y las prácticas en empresas.

Puede dar la impresión de que un grupo fijo de sistemas educativos promueve este componente concreto en todos los niveles educativos, pero esto no es correcto. Polonia aborda esta competencia solamente en CINE 1 (véase el gráfico 1.16). Montenegro y Noruega enseñan “respeto por la justicia” en todos los niveles menos CINE 2, mientras que Italia y Lituania lo hacen solo en CINE 2 y FP, Rumanía solo en CINE 2 y 3, Bosnia Herzegovina solo en CINE 2 y FP y Turquía solo en CINE 1 Y 3.

En el apartado 1.5.3 se señaló que los sistemas educativos tienden a fomentar un “sentido de la pertenencia”, entendiéndose por tal la pertenencia a una comunidad más amplia (local, regional, nacional y/o europea) (véase el gráfico 1.12). También se destacó que no todos los países emplean la educación para la ciudadanía para fomentar la identidad nacional, al menos no siguiendo directrices oficiales de rango superior. El gráfico 1.16 revela qué sistemas educativos promueven un “sentido de la pertenencia” y en qué

etapas educativas. En CINE 1, estos países son Bélgica (Comunidad francófona), Bulgaria, Alemania, Irlanda, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Liechtenstein, Montenegro, Serbia y Turquía. En CINE 2, el número desciende ligeramente: Bélgica (Comunidad francófona), República Checa, Alemania, Irlanda, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Hungría, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Liechtenstein y Montenegro. En CINE 3 el número es todavía inferior: Bélgica (Comunidad francófona), República Checa, Alemania, Irlanda, Francia, Croacia, Chipre, Luxemburgo, Hungría, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales), Bosnia Herzegovina, Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Liechtenstein, Montenegro y Serbia. Finalmente, en FP, lo hacen solo Bélgica (Comunidad francófona), República Checa, Alemania, Irlanda, Francia, Croacia, Italia, Letonia, Hungría, Malta, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales), Bosnia Herzegovina, Suiza, Montenegro y Serbia. Esto significa que hay ocho países en los que la identidad colectiva no se menciona en el currículo de educación para la ciudadanía en ningún nivel de la educación escolar. Son Dinamarca, Estonia, Grecia, España (excepto a nivel regional), Países Bajos, Polonia, Reino Unido (Inglaterra) y Noruega.

Del análisis de los currículos se desprende que la educación para la ciudadanía se percibe en la mayoría de los países como un instrumento utilizado para enseñar al alumnado la necesidad de respetar a los demás. Aunque el área de competencia “interacción eficaz” incluye el “respeto por otras opiniones y creencias” (véase el gráfico 1.10), el área relativa a la responsabilidad social va más allá al enseñar respeto no solo por los otros seres humanos en general sino también por sus diferentes culturas y, en cierta medida, sus religiones (véase el gráfico 1.12). Muchos países dan un paso más e intentan enseñar a sus alumnos acerca de los derechos humanos, impartiendo con frecuencia conocimientos sobre la Declaración Universal de Derechos Humanos de la O.N.U. Solo la Comunidad germanófona de Bélgica no menciona explícitamente los derechos humanos en el currículo. Todo el resto de los sistemas educativos recoge el “respeto por los derechos humanos” en al menos un sistema educativo. La mayoría aborda la cuestión en todos los niveles CINE, aunque es más habitual en educación secundaria.

Otro aspecto interesante en relación con la educación para la ciudadanía es que a menudo contiene una dimensión ecológica. En otras palabras, 29 países recogen, bien la “protección medioambiental”, bien el “desarrollo sostenible” en el currículo. Este último componente, al tratarse de un tema relativamente más especializado, se encuentra en un número inferior de sistemas educativos. Son los siguientes: Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), República Checa, Alemania, Irlanda, España (a nivel regional), Francia, Croacia, Chipre, Letonia, Malta, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales), Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia y Liechtenstein.

De la misma forma, el “conocimiento o respeto de las religiones” es un tema más específico que el “conocimiento o respeto de otras culturas”. En consecuencia, son menos los sistemas educativos que lo incluyen en su currículo, y varios de los que lo hacen no lo imparten en todos los niveles educativos. Así, la Comunidad flamenca de Bélgica hace referencia a la tolerancia y/o conciencia religiosa en CINE 2, mientras que la Comunidad francófona lo hace en CINE 1 y 3. Bulgaria recoge el tema en el currículo en CINE 2 y 3; Grecia, en CINE 3; Croacia, en CINE 1 y 2; Chipre, en CINE 1, 2 y 3; Lituania, en CINE 2 y FP; Austria, en CINE 2 y 3 y en FP; Portugal, en CINE 3; Rumanía, en CINE 2; el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), en CINE 3 y FP; Suiza, en CINE 1, 2 y 3; la antigua República Yugoslava de Macedonia, en CINE 2 y 3 y en FP; Islandia, en CINE 1 y 2; Montenegro, en CINE 2; y, por último, Turquía, en CINE 2. Los únicos sistemas educativos que recogen el “conocimiento o respeto de las religiones” en todos los niveles e itinerarios educativos son la Comunidad francófona de Bélgica, República Checa, Alemania, Francia, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales) y Noruega.

**Comportamiento democrático**

La democracia no es simplemente una constitución política sino también un ideal, por lo que no puede sorprender que la mayoría de los países recogidos aquí contemplan en el currículo de educación para la ciudadanía el objetivo de enseñar a los alumnos a mostrar “respeto por la democracia” y apreciarla. Sin embargo, lo que sí resulta sorprendente es que no todos los sistemas educativos mencionen este objetivo en el currículo. Esto es lo que sucede en la Comunidad germanófono de Bélgica, Chipre, Luxemburgo y el Reino Unido (Inglaterra y Gales). En todo el resto de los sistemas educativos se imparte el aprecio y respeto por la democracia en al menos un nivel educativo (véase el gráfico 1.17).

**Gráfico 1.17: Distribución por países de las competencias relacionadas con el “comportamiento democrático” en los currículos nacionales de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Notas específicas de países**

**Dinamarca y Rumanía:** No existe un currículo común a todos los alumnos en FP.

**Alemania:** Los datos han sido recogidos de las decisiones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales.

**España:** En los currículos de nivel regional se mencionan competencias adicionales. Los ejemplos siguientes han sido entresacados de los currículos de las Comunidades Autónomas. **Cataluña:** respeto por la democracia (CINE 1), conocimiento de las instituciones políticas (CINE 3), conocimiento de los procesos políticos (CINE 3), conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales (CINE 1), respeto por las normas (CINE 1 y 2), participación (CINE 1), participación en la sociedad civil (CINE 3). **Galicia:** comportamiento democrático (CINE 3), conocimiento de las instituciones políticas (CINE 2), conocimiento de los procesos políticos (CINE 2), conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales (CINE 3), conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales (CINE 2 y 3), participación (CINE 1 y 2). **Castilla-La Mancha:** comportamiento democrático (CINE 3), conocimiento de las instituciones políticas (CINE 3), conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales (CINE 3), respeto por las normas (CINE 1 y 2), participación (CINE 1-3), conocimiento o participación en la sociedad civil (CINE 3).

**Austria:** En el caso de la FP se ha tomado en consideración el currículo de los centros de formación profesional a tiempo parcial y las prácticas en empresas.

En los siguientes países, la enseñanza se inicia en los centros de educación primaria: Bélgica (Comunidad francófona), Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España (a nivel regional), Francia, Croacia, Italia, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Suiza, Noruega y Turquía.

Vivir en una democracia supone no solo tener derechos y libertad, sino estar sujeto a obligaciones y restricciones. Por eso, el conocimiento de la importancia de las normas sociales y legales y de la necesidad de respetarlas es algo que la mayoría de los sistemas educativos europeos intentan inculcar en los alumnos desde una edad temprana. Sin embargo, los currículos de educación para la ciudadanía no siempre mencionan el “respeto por las normas”. En particular, los currículos nacionales de Bélgica (Comunidad germanófona), Dinamarca, Estonia, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia y Liechtenstein no hacen referencia al estado de derecho o a que los alumnos deban aprender a obedecer las normas en general.

En el núcleo mismo de la educación para la ciudadanía se encuentra la responsabilidad de impartir el conocimiento y comprensión de las instituciones, procesos y conceptos políticos, adaptados habitualmente a las particularidades de cada país y/o región. Por tanto, apenas hay un sistema educativo en Europa cuyo currículo no recoja el “conocimiento de las instituciones políticas” o el “conocimiento de los procesos políticos”. Solo hay unas pocas excepciones: la Comunidad germanófona de Bélgica, Lituania e Islandia.

Es comprensible que, en la mayor parte de los sistemas educativos, los conceptos sociales y políticos más abstractos, como la definición de la sociedad o la democracia, se enseñen más en educación secundaria que en primaria. Sin embargo, conviene señalar que estos temas tienden a desatenderse más en FP. Solo Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Alemania, Francia, Letonia, Lituania, Malta, Austria, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la antigua República Yugoslava de Macedonia y Montenegro abordan el “conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales” en los currículos de FP (véase el gráfico 1.17).

De forma semejante, hay pocos sistemas educativos que hayan introducido una dimensión internacional en el currículo de FP (“conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales”). En otras palabras, en la mayoría de los sistemas educativos, el currículo de educación para la ciudadanía no menciona la UE en absoluto, ni tampoco otras organizaciones o tratados internacionales. Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), República Checa, Alemania, Francia, Croacia, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Bosnia Herzegovina y Montenegro son las excepciones.

El gráfico 1.13 revela que en torno a la mitad de los sistemas educativos analizados aquí han introducido una dimensión internacional en la educación para la ciudadanía en secundaria. Varios de los países participantes en este estudio no son Estados miembros de la UE, lo cual podría ser uno de los motivos por los que en sus currículos no se mencionan la UE o la unificación europea. Sin embargo, las conclusiones presentadas en el gráfico 1.17 contradicen esta hipótesis. Hasta ocho Estados miembros de la UE carecen de una dimensión internacional en su currículo de educación secundaria, mientras que seis (Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Montenegro y Noruega) de los países que no pertenecen a la UE examinados aquí, sí la tienen. Un dato más positivo es que la Comunidad francófona de Bélgica, la República Checa, Alemania, España, Italia, Chipre, Malta, Países Bajos, Eslovenia, Finlandia y Noruega comienzan a impartir enseñanza sobre las organizaciones y tratados internacionales en CINE 1.

Aunque todas las competencias de ciudadanía mencionadas hasta ahora son valiosas en sí mismas, es particularmente importante alentar a los alumnos para que participen en la vida social y política. En una era de democracia de masas, cuando puede parecer que cada ciudadano tiene poco poder individual para cambiar las cosas, puede no ser inmediatamente evidente para los jóvenes por qué es importante participar en la política, en la toma colectiva de decisiones o en órganos y proyectos de la comunidad. En este sentido, la educación para la ciudadanía puede desempeñar un papel significativo. Las conclusiones presentadas en el gráfico 1.13 indican que la inmensa mayoría de los países europeos son conscientes del potencial que tiene la educación para la ciudadanía y promueven la participación de los alumnos de

diversas formas. Los únicos sistemas educativos que no mencionan la “participación” en el currículo en ningún nivel educativo son Bélgica (Comunidad germanófona), Hungría, Países Bajos y la antigua República Yugoslava de Macedonia. No obstante, debe señalarse que esto no demuestra que no se esté produciendo la participación de los alumnos a nivel escolar o incluso en otros ámbitos.

### **Resumen (B. Contenido)**

En conjunto, es difícil distinguir la existencia de un patrón particular en la distribución de las competencias o áreas de competencias de ciudadanía entre los sistemas educativos. Pese a que cada país tiene sus propias prioridades y enfoques, el análisis de los contenidos de los currículos de educación para la ciudadanía no han revelado diferencias claras, por ejemplo, entre el norte y el sur europeo, el este y el oeste, los Estados miembros nuevos y antiguos, o los países que pertenecen a la UE y los que no. Por eso, si existen diferencias sistemáticas entre los países, estas no se corresponden con las clasificaciones mencionadas. Sin embargo, el análisis de los contenidos curriculares sí ha revelado que los países europeos comparten muchas semejanzas en este apartado. Por ejemplo, se ha demostrado que las competencias relacionadas con el desarrollo personal y la interacción interpersonal de los alumnos se promueven principalmente en los centros de educación primaria. El pensamiento crítico, por otro lado, se cultiva habitualmente en secundaria, mientras que el comportamiento democrático se aborda en educación secundaria superior. Dentro de las áreas de competencia de ciudadanía existen inevitablemente muchas variaciones entre países, pero también se observan ciertas convergencias. La mayoría de los países recogen la responsabilidad, la cooperación y la comunicación en sus currículos de todos los niveles educativos. Por lo que se refiere a los componentes del área de competencia “pensamiento crítico”, la mayor parte de los países estudiados aquí fomentan la “emisión de juicios” por parte de los alumnos, de nuevo en todos los niveles. Otras competencias, como la “creatividad”, tienden a impartirse antes, mientras que el estudio de los asuntos de actualidad y la “comprensión del mundo actual” suelen darse en una fase posterior de la escolarización. Es interesante observar que una gran mayoría de los países aborda la cuestión del respeto, se trate de respeto general por las opiniones y creencias diferentes o por otras culturas y religiones o por los derechos humanos, en particular. Aunque el de los derechos humanos es un tema contemplado en todas las etapas educativas, la mayoría de los currículos de educación para la ciudadanía persigue fomentar un sentido de la pertenencia a una comunidad superior fundamentalmente durante la educación primaria. Por último, conviene destacar que los componentes que predominan en los sistemas educativos europeos en la más explícitamente política de las cuatro áreas de competencias de ciudadanía (el “comportamiento democrático”) son los relacionados con la participación, el respeto a la democracia y las normas y el conocimiento de las instituciones políticas.

## ESTUDIO MONOGRÁFICO 1: LA REFORMA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN AUSTRIA

---

En Austria, la educación para la ciudadanía moderna se fundó en 1978 con la aprobación de la Ordenanza general “La educación para la ciudadanía como principio educativo transversal” (*Bundesministerium für Unterricht und Kunst*, 1978). Tras la reducción de la edad de voto para las elecciones generales de 2007 comenzó a ofrecerse la educación para la ciudadanía como parte de una nueva asignatura integrada denominada “Historia, estudios sociales y educación para la ciudadanía” a partir de 2008. La última de una serie de reformas tuvo lugar en 2016 y se presenta aquí. La información y los argumentos desarrollados en el siguiente análisis se basan en documentos oficiales y en las aportaciones de siete entrevistados, la mayoría de los cuales participó directamente en el diseño, prueba e implantación de la reforma curricular <sup>(45)</sup>.

### Fundamento lógico y objetivos principales

El objetivo de la reforma curricular de 2016 en Austria fue fortalecer la educación para la ciudadanía, puesto que, aunque se ofrecía ya como materia obligatoria antes de la reforma, entre los principales interesados se había ido fortaleciendo la idea de que merecía mayor atención. El hecho de que se impartiera hasta entonces conjuntamente con la historia como materia integrada y que se encargara de su enseñanza principalmente al profesorado de historia facilitó que tanto profesores como alumnos llegaran a considerarla materia de segundo orden. Además, antes de la reforma, la educación para la ciudadanía se impartía solo a partir del 8º curso.

Aunque estaba claro que debía fortalecerse la educación para la ciudadanía, era necesario mantener un enfoque pragmático al respecto. A pesar de que algunos de los interesados habían expresado su deseo de que la materia se impartiera como asignatura separada de la historia, esto era extremadamente difícil debido al efecto que ello tendría sobre otras asignaturas. Para que la educación para la ciudadanía fuera una asignatura diferenciada habría sido necesario reducir las horas lectivas de otras asignaturas.

La solución elegida consistió en reformular el currículo en términos de módulos obligatorios. Dos de ellos tratan exclusivamente de la educación para la ciudadanía, otros dos abordan tanto la educación para la ciudadanía como la historia y los otros cinco están dedicados exclusivamente a la historia. De esta manera, la educación para la ciudadanía ha seguido integrada en la historia, pero ahora los profesores están obligados a cubrir los nueve modelos, lo que ha producido una mejora en la posición de la educación para la ciudadanía.

Pero el estatus de la educación para la ciudadanía también ha mejorado en otros aspectos. En lugar de comenzar a impartirse en 8º curso (el último de CINE 2), ahora su estudio se inicia en 6º curso (el segundo de CINE 2). Esto garantiza que los alumnos estudien la materia no solo durante un periodo más prolongado, sino a partir de una edad anterior a los 16 años, que es la edad de voto en Austria.

Esta amplia reforma también afectó al contenido del currículo, pero al impartirse la educación para la ciudadanía junto a la historia, muchas de las reformas relativas al contenido se realizaron en el ámbito de la historia y no son, por tanto, objeto del presente estudio. Sin embargo, es importante mencionar que el nuevo currículo introdujo la idea del aprendizaje a partir de conceptos fundamentales (*Basiskonzepte*) <sup>(46)</sup>, por el que el currículo no distingue entre conceptos educativos de historia y de ciudadanía, puesto que la mayoría de ellos tiene relación con ambas. Estos conceptos fundamentales se agrupan en tres categorías:

---

<sup>(45)</sup> Los entrevistados (por orden alfabético) son: D. J. Brzobohaty (profesor de educación secundaria de alemán e historia/ciudadanía, lector en la Universidad de Viena e instructor de la Escuela Universitaria Privada de Formación del Profesorado, Vienna/Krems; Dña. P. Hladschik (Directora de *polis* – el Centro Austriaco de Educación para la Ciudadanía en los Centros Educativos); D. P. Mitnik (Director del Centro de Educación para la Ciudadanía de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Viena); D. S. Polzer (Ministerio de Educación austriaco, Unidad de Eurydice); Dña. S. Steininger (Ministerio de Educación austriaco, vicedirectora del departamento de educación para la ciudadanía); Dña. J. Tradinik (Presidenta del Consejo Nacional de Juventud austriaco); D. B. Vogel (Director de centro de educación secundaria y profesor de historia y educación para la ciudadanía).

<sup>(46)</sup> El texto completo (en alemán) del nuevo currículo de educación para la ciudadanía puede encontrarse aquí: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf) (consultado el 26 de mayo de 2017).

(i) los fundamentos del conocimiento histórico y político (que cubre conceptos como la verificabilidad, la causalidad, la inferencia, la perspectiva y la selección), (ii) el tiempo (que recoge conceptos como el flujo temporal, los puntos temporales y la división entre periodos) y (iii) el marco de la vida conjunta en una comunidad humana (que aborda conceptos como la estructura, el poder, la comunicación, el ámbito de negociación, el espacio vital (*Lebensraum*) y el espacio natural, las normas, el trabajo, la diversidad y la división).

Otra novedad del nuevo currículo es que los módulos de educación para la ciudadanía recogen contenidos de una forma que combina enfoques multitemporales y multisectoriales, frente al orden cronológico empleado anteriormente. Además, se distingue ahora entre tres dimensiones interrelacionadas pero diferenciadas de la ontología política. En primer lugar, la dimensión formal (el “sistema político”), que trata de la constitución y las instituciones políticas. En segundo, el contenido (las “políticas”), que aborda los objetivos y tareas del sistema político y las correspondientes ideologías e intereses políticos enfrentados. En tercero, el proceso (la “política”) que estudia cómo las ideas políticas se traducen en praxis, cómo se forma la “voluntad política” y cómo se crea el consenso político y se resuelve el conflicto.

En relación con la selección de los contenidos de la educación para la ciudadanía, los entrevistados señalaron que el nuevo currículo no difiere mucho del anterior. La mayoría de los temas que se recogen en el currículo ya se mencionaban con anterioridad. Sin embargo, la revisión del currículo ofreció la oportunidad de mejorar la visibilidad de determinados temas y realizar referencias explícitas a los mismos. Por ejemplo, tanto los derechos humanos como el fortalecimiento de las perspectivas europeas y globales son más visibles en el nuevo currículo.

## Proceso y resultados

El proceso de reforma del currículo se inició oficialmente con el anuncio de la intención de reformar la educación para la ciudadanía en el programa de trabajo del nuevo gobierno que se constituyó tras las elecciones generales de 2013 <sup>(47)</sup>. El programa de trabajo era muy lacónico respecto a la reforma que se pretendía realizar. Manifestaba simplemente que la medida consistía en “establecer la educación política [es decir, la ciudadanía] como modelo obligatorio desde 6º curso en adelante, como parte de la asignatura de historia y estudios sociales/educación política [ciudadanía]. Los centros educativos también tendrán libertad para impartir una asignatura elegida por ellos” (Cancillería Federal de Austria 2013, p. 42). Esto último significaba que los centros podrían ofrecer educación para la ciudadanía como asignatura diferenciada si así lo deseaban, reafirmando un derecho que existía desde los años setenta. Sin embargo, según los entrevistados, fueron pocos los centros que optaron por hacerlo debido al impacto que ello tendría sobre el horario lectivo de otras asignaturas.

La muy escasa referencia que se realizaba en el programa de gobierno significaba que todos los detalles importantes, como el alcance exacto y el marco temporal de la reforma, quedaban pendientes de desarrollo, algo que comenzó con la formación de un grupo de trabajo compuesto por expertos, una iniciativa que partió, en su momento, del gabinete del ministro de educación. Las leyes austriacas exigen que las leyes u ordenanzas generales se sometan a deliberación con los interlocutores sociales y los interesados una vez redactadas, no antes. Sin embargo, el ministerio, en estrecha colaboración con el gabinete del ministro, decidió que sería sensato reunir a los principales interesados para que contribuyeran a diseñar la reforma, pese a que la palabra y la responsabilidad final siguiera correspondiendo al ministro.

El grupo de trabajo contó con la presencia de interesados diversos, como representantes del ministerio, administraciones educativas regionales, profesores y directores de centros, *polis* – el Centro Austriaco de Educación para la Ciudadanía en los Centros Educativos –, el Consejo Nacional de Juventud de Austria, y representantes de otras organizaciones no gubernamentales (semipúblicas), hasta totalizar en torno a

---

<sup>(47)</sup> El texto completo del programa de trabajo del Gobierno Federal de Austria puede encontrarse aquí (en inglés): <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588>

20 miembros. Además, participaron en él tres profesores universitarios, que fueron los autores del nuevo currículo <sup>(48)</sup>.

La fase de diseño de la reforma se prolongó durante aproximadamente un año y medio, y fue seguida de una fase de prueba de un año académico (2015/16) de duración. La experiencia piloto se realizó en aproximadamente 40 centros de educación secundaria inferior de todas las regiones (*Länder*) de Austria. Durante esta fase piloto, los centros y profesores participantes recibieron el apoyo del ministerio, de *polis* – el Centro Austriaco de Educación para la Ciudadanía en los Centros Educativos–, de los autores del currículo y de las escuelas universitarias de formación del profesorado. Entre octubre de 2015 y mayo de 2016 se celebraron en la ciudad de Salzburgo tres reuniones en las que los profesores tuvieron la oportunidad de expresar su opinión, formular preguntas y ofrecer información. Además de estas reuniones, el ministerio había abierto otro canal de comunicación con los centros participantes. Estos debían remitir informes de forma regular, lo cual no hizo sino aumentar las quejas planteadas por los profesores participantes en las pruebas piloto del nuevo currículo por la excesiva carga de trabajo que debían afrontar. Pese a la existencia de canales de comunicación entre el ministerio y los profesores, algunos tenían la impresión de que su punto de vista no importaba en realidad. Finalmente, el borrador de currículo fue objeto de modificaciones tras el periodo de prueba, si bien es cierto que los cambios introducidos fueron pequeños.

Otra fuente de quejas fue el hecho de que los nuevos libros de textos no estuvieran listos durante la fase piloto y durante el primer año de implantación completa (2016/17). Sin embargo, tanto las escuelas universitarias como *polis* –el Centro Austriaco de Educación para la Ciudadanía en los Centros Educativos– ofrecieron a los profesores algo de material para facilitar su trabajo. En cualquier caso, esto no era una barrera infranqueable, puesto que, incluso antes del lanzamiento de la reforma, el profesorado de ciudadanía estaba acostumbrado a buscar materiales por su cuenta. El problema de la falta de disponibilidad de nuevos libros de texto y manuales para los profesores, que ha sido señalado por todos los entrevistados como la única complicación en el proceso de reforma, debía resolverse antes del inicio del año académico 2017/18.

Un problema no resuelto es el relativo a la evaluación de los alumnos. Según un entrevistado, hay pruebas empíricas que apuntan a que, a diferencia de lo que sucede con la historia, los temas de educación para la ciudadanía se encuentran infrarrepresentados en los exámenes finales. Los alumnos lo prevén y pueden ajustar en consecuencia su proceso de repaso.

En términos generales, la reforma curricular no fue objeto de controversia. Naturalmente, como en todos los procesos de cambio, se plantearon algunos problemas, como el ya comentado retraso en la disponibilidad de libros de texto. Otra fuente de preocupación fue que el profesorado de educación para la ciudadanía debía familiarizarse con el nuevo currículo y adaptar sus clases a los nuevos elementos que este aportaba. Sin embargo, con ocasión de la segunda reunión de Salzburgo, la mayoría de los profesores participantes en la prueba piloto parecían haberse acostumbrado al nuevo currículo. Se plantearon ciertos problemas relacionados con los contenidos seleccionados, pero estos problemas afectaban más a la historia que a la educación para la ciudadanía. Quizá el principal motivo de la relativa ausencia de controversias fue que existían las condiciones necesarias para llevar a cabo la reforma, lo cual enlaza con la parte final del presente estudio, donde se analizan las razones que llevaron a la reforma curricular en Austria.

### Las razones de la reforma

La reforma de la educación para la ciudadanía no se produjo por una sola razón, sino que fue el resultado de la combinación de muchos factores, algunos de los cuales aparecieron simultáneamente, haciendo difícil aislar la importancia relativa de cada uno de ellos. Aunque está claro que el hecho de que se mencionara la educación para la ciudadanía en el programa de trabajo del gobierno austriaco hizo

---

<sup>(48)</sup> Los autores fueron Prof. T. Hellmuth, Prof. C. Kühberger y Prof. A. Ecker.

inminente la reforma, no resulta inmediatamente obvio por qué se incluyó en el programa de trabajo y por qué la reforma adoptó el formato que tendría finalmente.

En relación con la primera pregunta, la presión ejercida por el Consejo Nacional de Juventud de Austria (*Bundes Jugend Vertretung*), una organización que representa a 53 organizaciones juveniles austriacas, desempeñó un papel significativo. Siendo uno de los interlocutores sociales reconocidos por el gobierno austriaco y representando a jóvenes de hasta 30 años de edad, casi tres millones de personas, según su presidente, el Consejo Nacional de Juventud (CNJ) llevó a cabo una intensa campaña para que se incluyera una referencia a la educación para la ciudadanía en el programa de trabajo. La campaña se realizó entre las elecciones generales de 2013 y las elecciones europeas de 2014 y, con motivo de la misma, se elaboraron un documento de posición y otros materiales de campaña en los que se exponía qué es la educación para la ciudadanía, por qué es importante y qué medidas deben adoptarse al respecto. El CNJ contactó con todos los partidos políticos y parlamentarios con el objeto de dejarse oír. Estos esfuerzos dieron su fruto, pues consiguió convencer a los representantes de dos partidos (*Sozialdemokratische Partei Österreichs* y *Österreichische Volkspartei*) de la coalición de gobierno para que incluyeran en el programa de trabajo una referencia a la necesidad de que la educación para la ciudadanía se iniciara a partir del 6º curso.

El CNJ continuó trabajando proactivamente tras su éxito inicial con el programa de trabajo del gobierno. En cuanto supo que el ministerio de educación había creado un grupo de trabajo, solicitó participar en él. Una vez incluido, promovió la aplicación de un enfoque holístico a la educación para la ciudadanía y consiguió, entre otras cosas, que el nuevo currículo hiciera referencia explícita a este enfoque, algo que resultó un logro importante, puesto que suponía que los nuevos libros de texto también incluirían referencias directas a la cuestión y esto consolidaría la posición del CNJ como actor significativo en asuntos relacionados con la juventud.

El CNJ impulsó, en relación con la educación para la ciudadanía, una agenda maximalista que incluía el inicio de su enseñanza como asignatura diferenciada a partir del 5º curso. Sin embargo, pronto se comprendió que sería necesario alcanzar un acuerdo, pese a que el Ministro de Educación (G. Heinisch-Hosek) se mostraba, en principio, partidario de la idea. El interés personal manifestado por el ministro también fue un elemento esencial a la hora de elaborar una reforma que fortaleciera sustancialmente la educación para la ciudadanía en Austria, algo confirmado por más de un entrevistado. Era la primera vez que un ministro dedicaba una persona de su gabinete a cuestiones relacionadas con esta materia.

Aunque las aportaciones de todos los interesados, desde los más altos escalones del ministerio hasta los profesores, contribuyeron en diversa medida al lanzamiento y ejecución del proceso, también es necesario reconocer el papel desempeñado por las fuerzas sociales de carácter más general. Tal como hemos mencionado al principio, la educación para la ciudadanía ya había sido reformada en 2008 tras el recorte de la edad de voto a los 16 años. Sin embargo, existía un consenso general en torno a la idea de que la reforma debía seguir. Esto se debió, en parte, a dos circunstancias: en primer lugar, la reducción de la edad de voto puso en evidencia que era necesario ofrecer educación para la ciudadanía desde edades más tempranas y durante más tiempo, a fin de asegurar que todos los jóvenes todavía en edad escolar llegaran a ser ciudadanos responsables y activos; en segundo, el auge o resurgimiento internacional de problemas como el extremismo violento, el populismo y la xenofobia fomentó un debate en la sociedad y, en consecuencia, una búsqueda de respuestas adecuadas. Tal como explicó un entrevistado, la educación para la ciudadanía se considera en ocasiones la respuesta a cuestiones urgentes, lo cual no es necesariamente el mejor planteamiento, puesto que se trata de una materia que ofrece mejores resultados aplicando un enfoque estable que sometiéndola a intereses y recursos fluctuantes.

## Principales conclusiones

- La educación para la ciudadanía se ha fortalecido en Austria. Ahora se enseña desde edades más tempranas (a partir de 6º curso) y el nuevo currículo identifica nueve módulos obligatorios, dos de los cuales son exclusivos de educación para la ciudadanía (otros dos son compartidos con historia, y los otros cinco son exclusivamente de historia).
- El contenido del currículo se ha modernizado: se distingue entre “sistema político”, “políticas” y “política”, se ha fortalecido la dimensión europea y global, y se ha introducido la idea de “conceptos fundamentales”.
- El nuevo currículo se implantó como experiencia piloto durante un año en aproximadamente 40 centros educativos.
- En 2016/17 se aplicó de forma completa en 6º curso. En 2017/18 y en 2018/19, se implantará por completo en los cursos 7º y 8º, respectivamente.
- La principal dificultad fue el desfase de un año entre la implementación del nuevo currículo y la disponibilidad de los nuevos libros de texto y manuales del profesorado. Sin embargo, los profesores pudieron contar con el apoyo de *polis* – el Centro Austriaco de Educación para la Ciudadanía en los Centros Educativos – y de las escuelas universitarias, que aportaron materiales alternativos durante ese tiempo.
- La reforma fue posible gracias a la aprobación política de diversos partidos, el apoyo ministerial, la presión de la sociedad civil y la reducción de la edad de voto.



## **CAPÍTULO 2: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN ACTIVA**

---

Tras explorar las directrices proporcionadas por las administraciones de rango superior en relación con la organización y contenido del currículo de educación para la ciudadanía, en este capítulo se estudia de forma más detallada el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos. En concreto, se explora la ayuda proporcionada por las administraciones a los centros en forma de materiales de orientación y apoyo, prestando atención al currículo formal, las actividades extracurriculares y la participación de los interesados. El capítulo analiza:

- El papel y función de las directrices ofrecidas por las administraciones de rango superior, con un anexo en el que se describe la oferta de orientación y apoyo online a la educación para la ciudadanía (véase el [Anexo 3](#), disponible online solamente).
- La enseñanza y aprendizaje en el aula, tomando como referencia seis características de prácticas pedagógicas eficaces en relación con la educación para la ciudadanía.
- El apoyo a un enfoque escolar integral que ampare una cultura más global y holística de integración de la educación para la ciudadanía.
- El aprendizaje fuera del currículo, presentando los tipos de prácticas de enseñanza y aprendizaje recomendados junto a programas nacionales que han sido forjados a nivel nacional para apoyar y acelerar su implantación.
- La participación de alumnos y padres en la organización y gobierno de los centros educativos, algo que ha demostrado tener un impacto en los resultados de la educación para la ciudadanía

### **2.1. Revisión de la literatura de investigación**

#### **Papel y función de la orientación**

La elaboración de políticas y estrategias en el ámbito de la educación para la ciudadanía se encuentra ya muy desarrollada en toda Europa. Sin embargo, la dificultad se halla con frecuencia en la traducción de estas políticas y reformas en prácticas de éxito (Halász & Michel, 2011). La orientación eficaz es una herramienta reconocida a la hora de ayudar a los centros educativos y profesores a adaptarse a los cambios (Roca y Sánchez, 2008). Los materiales de orientación y apoyo sirven, en parte, para articular la ciudadanía a nivel nacional y regional. Se encuentran influenciados a menudos por el discurso elaborado a escala europea y ofrecen pruebas de cómo se entiende la ciudadanía en estos contextos (Keating et al., 2009). La oferta de materiales de apoyo forma parte de un proceso más general encaminado a generar capacidad de ejecución. Estos estándares nacen frecuentemente en el contexto de reformas curriculares o de procesos de determinación de objetivos y normas curriculares, de formación y desarrollo profesional del profesorado, de elaboración de modelos de nuevas prácticas escolares o de información a través de la evaluación (Halász & Michel, 2011).

Es importante señalar que los materiales de orientación y apoyo pueden ayudar a los centros educativos a integrar las reformas curriculares en sus propios contextos institucionales. Estos materiales pueden considerarse a la vez como medios de presión de las administraciones de rango superior y como medios de apoyo para que los centros puedan desarrollar sus prácticas (Altrichter, 2005). El profesorado de las diferentes asignaturas puede requerir apoyo adicional para integrar competencias clave (como la educación para la ciudadanía) en su enseñanza y diseñar resultados de aprendizaje que conecten estas competencias con el área curricular correspondiente (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012b).

#### **Enseñanza y aprendizaje en el aula**

La educación para la ciudadanía moderna debe ser capaz crear entornos de aprendizaje atractivos e interactivos. Debe otorgarse prioridad al desarrollo de destrezas y actitudes transversales enraizadas en la educación para la ciudadanía, como la expresión de opiniones, la negociación, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico, el análisis de información, la valentía para defender un punto de vista, la muestra de respeto y tolerancia, y la voluntad tanto de escuchar como de defender a otros (Citizenship Foundation, 2006). Este proceso de aprendizaje exige pedagogías innovadoras que permitan al alumno lograr un

conocimiento de los temas relacionados con la educación para la ciudadanía y desarrollar destrezas y actitudes asociadas con esta área de aprendizaje. La enseñanza debe impartirse en un entorno basado en un aprendizaje integrador, abierto e imparcial.

La Citizenship Foundation<sup>(49)</sup> establece las seis características que definen un aprendizaje eficaz en el ámbito de la educación para la ciudadanía: este aprendizaje debe ser activo, interactivo, relevante, crítico, colaborativo y participativo (para más información, véase el apartado 2.2.2). Tal como se ha señalado en el marco conceptual que aparece en la introducción de este informe, diversos académicos (McLaughlin, 1992, Kerr, 1999 y Akar, 2012, citados en UNESCO –IBE, 2017) han delimitado la existencia de un continuo entre los enfoques minimalista y maximalista sobre la educación para la ciudadanía (véase el gráfico 1 en la Introducción). Estas seis características se vinculan a pedagogías asociadas con el extremo maximalista de este continuo<sup>(50)</sup>, a las que complementan. El aprendizaje activo resalta el “aprender haciendo” y tiene una clara relación con el aprendizaje empírico. Aunque se trata de un método de aprendizaje que se remonta hasta Aristóteles, el modelo más consolidado fue el desarrollado por David A. Kolb, que lo definió como “un proceso activo y autodidacta... por el que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia (Kolb, 1984, citado en Sliwka 2006). El aprendizaje cooperativo es una pedagogía ampliamente asociada con la educación para la ciudadanía, puesto que se correlaciona estrechamente con la característica “colaborativa”. Van Driel et al. (2016) lo definen por “el uso didáctico de pequeños grupos heterogéneos... en los que los alumnos trabajan juntos [en busca de objetivos compartidos] para maximizar el aprendizaje propio y de los demás componentes del grupo”. La característica “relevante” se vincula a la necesidad de que la educación para la ciudadanía se vehicule a través del aprendizaje auténtico o relacionado con la vida real, siendo el pensamiento crítico un área cuyo desarrollo es esencial para apoyar la alfabetización mediática. La característica “participativa”, última definida, reúne los valores de la educación para la ciudadanía para erigir al alumno como creador y director de su propio aprendizaje empírico, otorgándole la capacidad de decidir acerca de su propia experiencia educativa, tal como describe la Citizenship Foundation en un documento formal presentado al gobierno británico, en el que manifiesta que “la voz de los alumnos y el aprendizaje participativo constituyen el núcleo de aquello a lo que aspiran los centros educativos”<sup>(51)</sup>, algo que se refleja asimismo en una temprana publicación del Consejo de Europa (Dürr et al., 2000). Estas seis características pueden observarse tanto de forma individual como conjunta en diferentes actividades de aprendizaje y forman una guía para la identificación de la excelencia en la experiencia de aprendizaje de la educación para la ciudadanía.

### **Apoyo a un enfoque escolar integral**

Para que la educación para la ciudadanía sea interdisciplinar, holística y participativa es necesario aplicar un enfoque integral. La educación para la ciudadanía de carácter maximalista requiere un cambio sistemático a nivel de centro educativo que suponga la integración tanto de los valores como de las acciones que caracterizan la democracia y la ciudadanía activa en el gobierno, cultura, planificación y supervisión, enseñanza y aprendizaje del centro, así como en la comunidad en la que se encuentra (Hargreaves, 2008). Se trata de lograr un desarrollo organizativo en el que los procesos de aprendizaje se encuentran en diferentes niveles – a nivel individual dentro de la organización y en el aprendizaje por parte de la propia organización para poder cambiar la forma en que funciona (Altrichter, 2005).

Para ilustrar lo que se entiende por “enfoque escolar integral” es útil tomar como referencia un continuo adaptado de una tipología de 2005 presentada en Gran Bretaña por el informe anual del *Citizenship Education Longitudinal Study* (Kerr et al., 2004), que identificó las características de cuatro fases del desarrollo escolar. En un primer nivel está el centro “minimalista”, que se encuentra en una fase de desarrollo temprana, no se considera un centro democrático, no cuenta con gran participación de los interesados y cuenta con escasa variedad de métodos de oferta de actividades extracurriculares. Los

---

<sup>(49)</sup> La Citizenship Foundation es una organización sin ánimo de lucro con sede en el Reino Unido que apoya a los alumnos, centros y responsables de elaborar las políticas en el proceso de implantación de una educación para la ciudadanía de alta calidad en los sistemas educativos británicos.

<sup>(50)</sup> Diversos informes de organizaciones internacionales subrayan la importancia de una enseñanza y aprendizaje que asuma las características de la Educación para la Ciudadanía maximalista, como Comisión Europea (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a, 2012b), UNESCO (1998), UNESCO-IBE (2017), IDEA (1999) y el Consejo de Europa (Dürr et al., 2000).

<sup>(51)</sup> Para más información, véase <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281>

centros “focalizados” están más desarrollados en estos aspectos, mientras que los centros “progresivos” son los más evolucionados, se consideran democráticos debido a la participación de una variedad de personas en la planificación de la educación para la ciudadanía, usan una diversidad de métodos curriculares, hacen partícipe a la comunidad tanto escolar como del entorno y cuentan con mecanismos de reconocimiento de los logros. Esta tipología incluye, por último, a los centros “implícitos”, que son aquellos que tienen algunas de estas mismas características, pero no hace referencia expresa a la educación para la ciudadanía en el currículo, aunque tienen el potencial de convertirse en centros educativos “progresivos”. Los principios de la educación interdisciplinar, holística y participativa se encuentran integrados en los centros “progresivos”, aunque existe una clara sensación de progreso hacia los diferentes tipos de centros identificados en esta evolución del enfoque global.

En esencia, el enfoque escolar integral puede definirse, en relación con un centro educativo, como “un enfoque holístico que ha sido estratégicamente elaborado para mejorar el aprendizaje, la conducta y el bienestar del alumnado, así como para ofrecer las condiciones de apoyo a dicho aprendizaje, conducta y bienestar” (Lavis, 2015, citado en Van Driel et al., 2016). Este modelo se aplica a la educación para la ciudadanía específicamente, pero también puede aplicarse a temas concretos relacionados en el desarrollo sostenible (Hargreaves, 2008) y el bienestar (Elfrink et al., 2017).

Los beneficios son ampliamente aceptados. La Citizenship Foundation, con sede en el Reino Unido, siguiendo las investigaciones de carácter más general dirigidas por David Kerr<sup>(52)</sup>, ha elaborado un ejemplo de los beneficios que este enfoque ofrece a la educación para la ciudadanía.

**Centro educativo:**

- Fortalece la voz y la participación de los alumnos
- Repercute sobre el liderazgo de los estudiantes
- Fortalece al centro educativo como comunidad
- Mejora las conductas y actitudes
- Mejora el rendimiento y la motivación

**Alumnado:**

- Desarrolla destrezas clave de voz, liderazgo y trabajo en equipo de los alumnos
- Les ofrece oportunidades de participar en el proceso de toma de decisiones, asumiendo responsabilidades
- Les ayuda a expresar puntos de vista y opiniones
- Mejora la autoconfianza y la autoestima
- Les permite realizar una contribución positiva en el centro y fuera del mismo
- Mejora el rendimiento de los alumnos
- Prepara mejor para la vida de adulto

**Conjunto de la comunidad:**

- Acerca la sociedad civil al centro educativo
- Favorece la transición entre primaria y secundaria
- Abre el centro a la comunidad local
- Conecta con la comunidad más general y la sociedad civil más allá del centro
- Genera jóvenes informados sobre la vida de la comunidad y dispuestos a participar en ella
- Genera jóvenes interesados por los “grandes temas controvertidos” de la sociedad y con opinión al respecto

Existe un amplio consenso entre los expertos en torno a la idea de que el éxito de la implantación a nivel escolar probablemente será mayor si se adopta un enfoque escolar integral, sin olvidar que es necesario realizar investigaciones adicionales para corroborar los resultados positivos (Van Driel et al., 2016).

**Aprendizaje externo al currículo**

---

<sup>(52)</sup> Obtenido de *Why citizenship education in schools?*, elaborado por David Kerr para la Citizenship Foundation en 2017. [Online] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

La oferta de actividades de aprendizaje extracurriculares forma parte esencial del enfoque escolar integral (Kerr et al., 2004), pues ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar destrezas y valores de ciudadanía en actividades de carácter principalmente voluntario elegidas por ellos mismos. Estas actividades pueden ser ofrecidas por separado por organizaciones de la comunidad, como ONG y clubes de jóvenes, o realizarse en colaboración con los centros; pero están claramente separadas del currículo formal.

Con frecuencia, el aprendizaje en el espacio extracurricular es el canal que conecta con la comunidad local e internacional, a través de actividades que se encuentran estrechamente relacionadas con la educación para la ciudadanía, como el voluntariado, las actividades deportivas o artísticas, los proyectos con grupos de la comunidad local, el activismo político o la creación de redes internacionales. Con la tecnología digital, estas actividades se pueden realizar de forma local, trabajando con la comunidad inmediata, a la vez que se colabora con personas de todo el mundo.

Además, las actividades de aprendizaje extracurriculares pueden también participar de las seis características del currículo formal descritas con anterioridad en este capítulo. De hecho, se dice con frecuencia que el sector no formal ha servido de pionero al aprendizaje eficaz de la educación para la ciudadanía, a través de valores comunes y antiguos que promueven los valores de la ciudadanía y la inclusión social. Tal como destacaron Isaac y sus colaboradores en 2014 (citado en Van Driel et al., 2016), “en general, la participación de los alumnos en actividades extracurriculares organizadas por el centro educativo, en cooperación con la comunidad, eleva el grado de ejercicio de la ciudadanía en el ámbito de los movimientos sociales” Otros han señalado que puede ser más sencillo desarrollar competencias ciudadanas como la participación y el pensamiento crítico dentro de un entorno extracurricular menos tradicional y más flexible (Sherrod et al., 2002; Saha, 2001, citado en Keser et al., 2011), y una investigación europea de 1999 concluyó que “las competencias ciudadanas parecen desarrollarse más a través de actividades extracurriculares que por medio del currículo formal” (Comisión Europea, 2006 – ETGACE Project, 1999). Con posterioridad, diversos estudios han apuntado que la participación en actividades extracurriculares relacionadas con la educación para la ciudadanía puede constituir un indicador de una ciudadanía más activa en años posteriores (Smith, 1999; Youniss et al., 1999 y Zaff et al., 2003, citado en Keser et al., 2011), sin bien son necesarias más investigaciones al respecto (Keser et al., 2011).

Por tanto, no existen dudas acerca de la eficacia del aprendizaje extracurricular. Sin embargo, la educación formal tiene un público cautivo, mientras que en las actividades extracurriculares no participa todo el alumnado, puesto que son voluntarias y –aunque se está trabajando por ampliar la participación– están sesgadas hacia aquellos que tienen un interés por esta materia (Sliwka, 2006). En consecuencia, el impacto, aunque parece superior desde el punto de vista individual, quizá no sea tan general si se contabiliza el conjunto de la población estudiantil. No obstante, un informe publicado en 2015 por la Comisión Europea destaca la creciente yuxtaposición y conexión entre el aprendizaje curricular y extracurricular, a medida que aumenta el número de proveedores no formales que acceden al espacio formal y se otorga un mayor reconocimiento a los modelos de aprendizaje que se ofrecen fuera del currículo (Comisión Europa, 2015a).

### **Función e impacto de la participación en el gobierno de los centros educativos**

La participación en la planificación y oferta de educación para la ciudadanía se ha identificado como un medio de integración de experiencias y valores democráticos que son esenciales para el desarrollo de la ciudadanía entre los estudiantes. David Kerr y sus colaboradores revelaron este extremo en los resultados publicados de su Estudio Longitudinal sobre la Ciudadanía (Kerr et al., 2004), y en un trabajo posterior con la Citizenship Foundation <sup>(53)</sup>, Kerr ofreció nuevos ejemplos de los beneficios que reporta para los centros educativos, el alumnado y el conjunto de la comunidad (véase el gráfico 2.1).

---

<sup>(53)</sup> Obtenido de *Why citizenship education in schools?*, elaborado por David Kerr para la Citizenship Foundation. [Online] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

### **Participación del alumnado en el gobierno de los centros educativos**

La participación en los centros educativos ofrece a los alumnos la posibilidad de aprender de forma práctica lo que es la democracia, y los expertos reconocen desde hace muchos años que la mejor forma de aprender el concepto de democracia es ser partícipe de este tipo de experiencia práctica (Dewey, 1916; Gutmann, 1987 citado en Thornberg, 2009). Algunos ejemplos de cómo se lleva esto a la práctica en los centros educativos es la elección de representantes de los alumnos en consejos escolares o de aula, en el consejo de dirección del centro o en foros escolares que engloban a la comunidad. Otros métodos adicionales pueden ser la participación en la amplia red de parlamentos infantiles o juveniles de ámbito europeo, que ofrece conexiones con las estructuras democráticas formales de nivel local, regional, nacional y europea.

Estos tipos de foros ofrecen auténticas oportunidades para que los alumnos participen y dejen oír su voz, en contraste con lo que sucede habitualmente en el aula, donde la actividad está dirigida por el profesor (Thornberg, 2009). Sin embargo, existen ciertas discrepancias en torno a la profundidad que puede tener esta experiencia, argumentando algunos expertos que la participación de los alumnos a través de consejos de clase puede ser ilusoria en cuanto al impacto que tiene a escala escolar y puede constituir un foro “dirigido principalmente a lograr cierto grado de compromiso de los alumnos con el orden social existente” en el centro (Denscombe, 1985, citado en Thornberg, 2009). A esto podría añadirse la visión cultural que puede ser preponderante entre el profesorado de que los alumnos no tienen la suficiente madurez o experiencia para tener un punto de vista válido, o la naturaleza fija de las decisiones y políticas de los centros, que se consideran impermeables al cambio (Thornberg, 2009). Tal como apunta Thornberg (2009), tanto el alumnado como el profesorado están influenciados por los contextos actuales e históricos del lugar en que viven, aprenden y trabajan. Cuestionar esto es esencial, puesto que, de lo contrario, la participación de los alumnos no puede ser auténtica, lo cual impide que la experiencia democrática llegue a culminarse realmente en el entorno escolar.

### **Participación de las familias**

La participación de los padres y personas encargadas de cuidar de los alumnos aporta una sensación de responsabilidad compartida entre educadores y padres/cuidadores. Existe una oportunidad de aprendizaje mutuo: se trata de un proceso de aprendizaje bidireccional, puesto que el centro puede aprender de la perspectiva de los padres y estos pueden aprender también cómo ofrecer un mejor apoyo a su hijo y participar en la experiencia educativa. Los foros empleados para facilitar la participación de las familias son variados. Pueden ir desde la mera captación de fondos hasta el apoyo a “clubes de tareas escolares”, desde el voluntariado en el aula hasta la participación en el gobierno del centro. La dirección de los centros educativos, además de ofrecer orientación sobre las políticas que se pueden aplicar, desempeña un papel importante en la integración de la voz de las familias a nivel escolar, apoyando una cultura escolar positiva y fomentando el sentido de pertenencia de todos los interesados (Habbeger, 2008). La participación en el gobierno del centro ofrece una ruta que puede influir directamente sobre las decisiones adoptadas en relación con el currículo, el personal docente o la dirección del centro. Se trata de hacer a los padres partícipes en el proceso de toma de decisiones, reconociendo su influencia en el desarrollo y rendimiento del alumno.

La participación puede verse influenciada por la cultura, el estatus socioeconómico o el origen étnico de la familia (Thomas et al., 2009, citado en Keser et al., 2011; Berba et al., citado en Hoskins et al., 2012). Los expertos han identificado grupos generales de factores que se corresponden con barreras; por ejemplo, Van Driel et al. (2016) identificaron los relacionados con los padres/familias, los relacionados con los propios niños, los relacionados con la interacción entre padres y profesores y los de carácter social. Sin embargo, tanto los centros como los responsables políticos luchan por superar estas barreras, basándose en las contundentes pruebas que existen sobre los beneficios que genera la participación de los padres en la vida democrática del centro. Los centros, sus directores y los profesores deben trabajar en colaboración con los padres y reconocerlos como “expertos en sus hijos y en el entorno social en el que están creciendo” (Van Driel et al., 2016), garantizando que se oiga su voz a través de los procesos de toma de decisiones del centro.

## 2.2. El aprendizaje de la ciudadanía en el aula

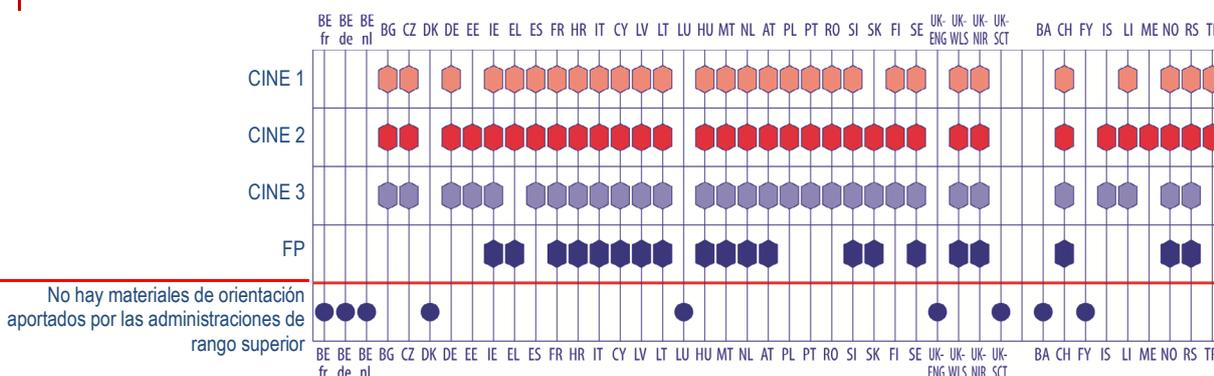
La educación para la ciudadanía ha evolucionado en los últimos años, adquiriendo mayor visibilidad en las políticas educativas y de aprendizaje permanente. También se ha otorgado gran importancia a garantizar que la enseñanza y el aprendizaje en el aula sean eficaces, algo que ha llevado a un incremento del peso otorgado a la oferta de orientaciones y pedagogías adecuadas, así como de los materiales necesarios para apoyar el aprendizaje en un amplio abanico de temas, incluidos nuevos aspectos prioritarios como la lucha contra la radicalización. A medida que cambia el mundo, también deben hacerlo las experiencias de aprendizaje que viven los alumnos dentro y fuera del centro escolar. En este subapartado se analiza si las administraciones educativas ofrecen orientación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía, ilustrando, en su caso, cómo esta orientación se traduce en pedagogías y prácticas empleadas en el aula.

### 2.2.1. Materiales de orientación y apoyo al aprendizaje en el aula

La orientación puede desempeñar un papel importante como medio para ayudar a los centros y profesores a ofrecer experiencias de aprendizaje de alta calidad a sus alumnos. Puede ayudar a los educadores a evaluar la calidad de los materiales ofreciéndoles indicadores o dirigirlos hacia recursos de calidad previamente elaborados, así como a determinar el contenido básico que deben incluir en su enseñanza e indicarles qué actividades utilizar.

En Europa hay 33 sistemas educativos que ofrecen, al menos en un nivel educativo, orientaciones de apoyo a la implantación de la educación para la ciudadanía. De estos, 18 cuentan con orientaciones nacionales dirigidas a todos los niveles de la educación escolar: desde primaria a secundaria superior, pasando por FP impartida en centros escolares.

**Gráfico 2.1: Materiales de orientación sobre educación para la ciudadanía aportados por las administraciones de rango superior para educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### Notas específicas de países

**Bélgica (BE fr):** Todos los centros educativos gozan de libertad pedagógica y pueden acceder a información y recursos a través de una página web del Estado.

**Alemania:** A escala nacional, la Conferencia Permanente ha aprobado, en relación con la educación para la ciudadanía, una serie de resoluciones que todos los *Länder* deben acatar. Cada *Länder* ofrece orientaciones diversas, tal como se explica en el texto principal, para CINE 1-3.

**España:** Las Comunidades Autónomas también ofrecen orientaciones.

**Bosnia Herzegovina:** Aunque las autoridades de ámbito nacional no han elaborado materiales de orientación, existen manuales recomendados sobre educación para la ciudadanía procedentes de otras fuentes.

Los materiales de orientación y apoyo de carácter nacional son más frecuentes en educación secundaria inferior (33 sistemas educativos), mientras que 29 países los ofrecen en primaria y 30 en secundaria superior, frente a 20 que lo hacen en FP impartida en centros escolares. En aquellos casos en que los países ofrecen materiales de orientación y apoyo en una o más etapas educativas, habitualmente el destinatario es la educación general y no la FP impartida en centros escolares. Grecia es la excepción a esto, puesto que en este país existe orientación para todos los niveles menos secundaria superior.

La mayoría de los sistemas educativos que proporcionan materiales de orientación y apoyo a la educación para la ciudadanía lo hacen como parte del currículo nacional o en forma de manuales que ofrecen a menudo tanto orientaciones pedagógicas como información sobre prácticas y recursos de aprendizaje <sup>(54)</sup>. Por ejemplo, Francia cuenta con un amplio abanico de orientaciones que se ofrecen a nivel nacional, derivadas de los programas de desarrollo y de la cantidad de reformas realizadas a partir de 2013.

En **Francia**, la *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* propone un nuevo programa de educación cívica, otorgando mayor prioridad a la educación para la ciudadanía dentro del nuevo itinerario académico de todos los alumnos a través de una "Trayectoria de ciudadanía" (*Parcours Citoyen*). Este programa está apoyado por una amplia selección de orientaciones y recursos alojados en el sitio web de Eduscol y aborda cuestiones relacionadas con las regiones, los centros, el profesorado y el currículo.

Entre 2010 y 2016, **Chipre** rediseñó la totalidad del currículo para incluir una nueva asignatura de "Educación para la salud" que cuenta con unidades temáticas y orientaciones independientes que contemplan los derechos económicos, sociales y culturales. El Ministerio de Educación del país también ha presentado nuevas recomendaciones para alentar la participación de los niños en talleres o actividades con organizaciones de derechos humanos y antirracistas.

**Malta** vincula la orientación a asignaturas específicas y ha elaborado manuales y guías de pedagogía y evaluación dirigidas a los educadores de dos cursos relacionados con la educación para la ciudadanía, "Desarrollo personal, social y profesional" (PSCD) y "Estudios sociales", relevantes para primaria, secundaria y FP impartida en centros escolares.

Los países también citan como fuentes de orientación los decretos ministeriales, las circulares o las leyes, cuyo nivel de detalle suele ser inferior al de los materiales elaborados por pedagogos. En Italia, las novedades introducidas en 2012 y 2015 han contribuido a generar un abanico más integral de materiales de orientación dirigidos a los centros educativos

En **Italia** se elaboraron en 2012 directrices nacionales cuya finalidad era resaltar la importancia de la educación para la ciudadanía basada en competencias, mientras que, en 2015, una importante reforma del sistema nacional de educación y formación adoptó un enfoque educativo más integral. La Ley nº107 de 2015 propuso principios, objetivos y directrices dirigidos a los centros educativos, subrayando su papel en la educación para la ciudadanía y en la adquisición de competencias sociales, cívicas e interculturales (conocimientos y destrezas) en todos los niveles educativos, desde primaria hasta FP impartida en centros escolares. Los centros tienen autonomía para elegir cómo aplicarlos para alcanzar los objetivos y resultados de aprendizaje previstos (por ejemplo, competencias de ciudadanía y de carácter social/cívico, conocimiento de la Constitución italiana y otras leyes y comprensión de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea).

En algunos países, la responsabilidad sobre la educación no recae en órganos de nivel nacional. Aunque se ofrece cierta orientación a escala nacional, son las administraciones de rango superior quienes elaboran directrices más amplias de apoyo a la implantación de la educación para la ciudadanía a nivel escolar en su respectivo sistema educativo.

En **Alemania** se ofrece orientación a nivel nacional a través de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales, que ha aprobado una serie de resoluciones en relación con la educación para la ciudadanía, por ejemplo, *El fortalecimiento de la democracia*, *La creación de una educación intercultural*, *Recomendaciones para una cultura de la memoria para formar un sujeto de educación histórica y política en los centros educativos* y la *Recomendación sobre la promoción de los derechos humanos en los centros educativos*. Además, algunos *Länder*, como Sajonia-Anhalt, Baden-Württemberg y Hamburgo, también ofrecen orientación. Berlín y Brandeburgo cuentan asimismo con un Servidor de Educación conjunto y un instituto compartido de pedagogía escolar.

En **España**, aunque existen ejemplos de orientación sobre temas específicos a escala nacional (por ejemplo, en forma de recursos sobre el amor y las relaciones humanas), el abanico de recursos es superior en las Comunidades Autónomas, como sucede con el marco para las competencias cívicas y sociales en Cataluña, así como en las actividades y recursos pedagógicos sobre temas específicos, como el pensamiento crítico de los ciudadanos, la educación para la democracia o la comprensión de la ética. En la Comunidad Autónoma de Galicia se lanzó en 2012/13 el programa *Proxecta* con el objeto de prestar apoyo económico a la innovación educativa con vistas a potenciar el desarrollo de competencias clave, particularmente proyectos interdisciplinares, que pueden incluir orientación y apoyo en el ámbito de la educación para la ciudadanía.

Los países han desarrollado marcos de competencias de apoyo a la educación para la ciudadanía, desglosando la competencia cívica y social en sus diferentes componentes y ofreciendo, bien resultados de aprendizaje relacionados, o ejemplos pedagógicos sobre cómo desarrollar áreas de competencia específicas.

<sup>(54)</sup> Se han observado ejemplos en Irlanda, Francia, Croacia, Italia, Letonia, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Liechtenstein y Serbia.

Cataluña, una Comunidad Autónoma de **España**, ha elaborado un documento de orientación dirigido a la educación en valores sociales y cívicos en secundaria superior. En él se ofrece una visión general de las metodologías recomendadas para cada una de las ocho áreas de competencia relacionadas con la educación para la ciudadanía, con un estudio de las destrezas desarrolladas a través de cada competencia. Su finalidad es apoyar a los centros en la elaboración e implantación de un currículo adecuado a la educación para la ciudadanía.

**Austria** ha desarrollado, dentro de la educación para la ciudadanía, un *Modelo de competencias de educación política* en el que se describen competencias relativas a conceptos, métodos, modelos y toma de decisiones, con una perspectiva de cada una de estas competencias, acompañada de ideas sobre métodos de enseñanza.

En **Suiza**, la *Guide Education Citoyenneté Mondiale* ofrece a centros y profesores orientación pedagógica sobre ciudadanía relevante para todas las asignaturas. Esto incluye un análisis y desglose limitado de las diferentes áreas de competencia importantes para la educación para la ciudadanía, además de ejemplos pedagógicos que sirven para ilustrar su aplicación práctica.

Las recomendaciones de ámbito nacional pueden incluir referencias a orientaciones ofrecidas a escala europea o global, siendo varios los países, como Dinamarca, Alemania, Estonia, Austria y Finlandia, que citan en este sentido a UNICEF y el Consejo de Europa.

**Dinamarca, Alemania, Estonia y Austria** ofrecen recomendaciones nacionales en las que se menciona el empleo de recursos del Consejo de Europa, en particular, *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People* <sup>(55)</sup>.

**Finlandia** ofrece pautas generales en el currículo básico nacional, pero señala diversas organizaciones nacionales e internacionales que ofrecen materiales de apoyo, como UNICEF y el Consejo de Europa. UNICEF dirige un consolidado programa de educación para la ciudadanía mundial vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este programa se centra en las áreas de la sensibilización y diálogo sobre políticas, la medición global del progreso, la educación en la paz y los derechos humanos, la prevención del extremismo violento a través de la educación y la educación sobre el Holocausto <sup>(56)</sup>.

Aunque priman los enfoques estándar en materia de orientación, algunos sistemas educativos han utilizado un planteamiento más adaptado a sus necesidades para abordar temas específicos dentro de un determinado centro educativo o para recurrir a conocimientos especializados a través de consultas más amplias. Por ejemplo, Bélgica (Comunidad flamenca) ha recurrido a una red externa de expertos para apoyar la educación para la ciudadanía.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, las autoridades educativas cuentan con el apoyo de una serie de colaboradores, como la Red Educativas de Expertos en el islam. Esta red está formada por expertos voluntarios que están desarrollando una argumentación contraria al radicalismo islámico. A petición de los centros, esta red ofrece orientación y recursos para prevenir la radicalización, por ejemplo, dirigiendo en el aula conversaciones sobre creencias personales o explicando las normas y valores del islam tanto a alumnos como a profesores.

Desde 2017, en **Dinamarca**, el Ministerio de Infancia, Igualdad e Igualdad de Género ofrece orientación específica a través de la contratación de consultores de aprendizaje que ayudan a los centros educativos y a los municipios a promover la democracia y la ciudadanía y a prevenir la radicalización y el extremismo en las escuelas.

Buena parte de las orientaciones se ofrecen online. 33 sistemas educativos identifican fuentes de orientación y materiales de apoyo con base en la red (véase el [Anexo 3](#) para una lista completa) que abordan un amplio espectro de temas relacionados con la educación para la ciudadanía. Los países que no han señalado la existencia de fuentes de orientación general online recomendadas por las administraciones educativas son Bulgaria, Grecia, Luxemburgo, Hungría, Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia y Serbia. El Reino Unido (Inglaterra) dispone de una página web específicamente dedicada a la materia llamada "Educate Against Hate". En aquellos casos en que sí se ofrece este tipo de orientación, esta es de dos tipos principalmente: en primer lugar, en forma de sitio web relacionado con la educación para la ciudadanía en general y, en segundo, como apartado o selección de páginas dedicado a la ciudadanía dentro de un sitio web más general (como el Ministerio de Educación o el centro de recursos del profesorado).

En los **Países Bajos** hay un sitio web dedicado específicamente a apoyar la educación para la ciudadanía en los centros educativos, incluidos aquellos que atienden a necesidades especiales. Esto se complementa mediante un área específica y diferenciada centrada en la oferta de materiales de orientación a la FP impartida en centros escolares.

---

<sup>(55)</sup> Para más información, véase <http://www.coe.int/en/web/compass>

<sup>(56)</sup> Para más información, véase <http://en.unesco.org/qced>

En **Portugal** existe un área, dentro del sitio web del Ministerio de Educación, en el que se ofrecen documentos de referencia, pautas e información sobre áreas temáticas relacionadas con la educación para la ciudadanía.

Entre los países que no ofrecen materiales impresos u online de apoyo al aprendizaje en el aula, el motivo más habitualmente citado es la autonomía de los centros y los profesores <sup>(57)</sup>. Sin embargo, es interesante observar que algunos de los países que son bien conocidos por ofrecer autonomía al profesorado, como Finlandia y Noruega, disponen de un volumen significativo de directrices sobre educación para la ciudadanía a nivel nacional, pese a que dejan la decisión final sobre herramientas pedagógicas en manos de los profesores. Luxemburgo, por su parte, está en proceso de desarrollo de una variedad de apoyos.

En **Luxemburgo** no se ofrecen actualmente orientaciones a escala nacional, aunque el Ministerio de Educación ha creado recientemente el *Centro de Educación para la Ciudadanía*, cuya misión incluye el “desarrollo de conceptos asociados con la educación para la ciudadanía a escala nacional”. Una vez que sea plenamente funcional (finales de 2017), este centro ofrecerá materiales y recursos de apoyo.

En Islandia se ofrecen orientaciones específicas en dos niveles. Además, el currículo nacional recoge temas y variables estrechamente relacionados con la educación para la ciudadanía en todos los niveles.

En **Islandia**, los seis pilares fundamentales de la educación, dentro del currículo nacional, son la alfabetización, la sostenibilidad, la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la salud y el bienestar, y la creatividad. Se destacan, entre otras cosas, aspectos como la ética, la conciencia social y civil y la competencia social, que se corresponden con los objetivos de la educación para la ciudadanía.

Entre los nueve países que no ofrecen orientaciones generales en materia de educación para la ciudadanía, hay algunos que sí lo hacen en relación con temas o apartados específicos de la materia (esta información más específica no está reflejada en el gráfico 2.1). Por ejemplo, Bélgica (Comunidad germanófona) dispone de una guía específica de alfabetización mediática y de marcos curriculares que incluyen elementos específicos de ciudadanía. El Reino Unido (Inglaterra) tiene un sitio web que aborda el tema concreto de la “educación contra el odio”.

Muchos países ofrecen materiales de apoyo o recomendaciones en relación con acontecimientos concretos que se celebran a nivel escolar, como la conmemoración de días específicos de relevancia nacional, europea o mundial. Veintitrés <sup>(58)</sup> ofrecen información para que los centros puedan celebrar actos en días de particular importancia para la nación, mientras que veintiún sistemas educativos <sup>(59)</sup> señalan que existen recomendaciones sobre días internacionales específicos, como el Día Internacional de los Derechos Humanos o el Día Internacional de la Mujer. La conmemoración de estas fechas puede relacionarse con áreas curriculares específicas o formar parte de un enfoque escolar integral más amplio aplicable a la educación para la ciudadanía. Asimismo, puede suponer un simple punto de partida para fomentar la participación de todo el centro escolar en una actividad relacionada con la educación para la ciudadanía.

En **Austria**, polis –el centro nacional de educación para la ciudadanía– ofrece una lista de diferentes días internacionales, como el Día Mundial del Refugiado que se celebra el 20 de junio, junto a recursos sobre cómo abordar el tema en el aula. También hay hojas de información mensuales sobre educación para la ciudadanía publicadas por el Ministerio Federal de Educación austriaco en el sitio web Politik Lernen. En ellas se abordan regularmente los días nacionales e internacionales relevantes para la educación para la ciudadanía.

**Portugal** promueve una amplia selección de días nacionales e internacionales en todos los niveles de primaria, secundaria y EPFI impartida en centros escolares. En el sitio web del Ministerio de Educación se publica información sobre días diversos como el Día Nacional del Niño, el Día Europeo de las Lenguas, el Día Europeo para la Protección de los Niños contra la Explotación y el Abuso Sexual y el Día Internacional en Memoria de las Víctimas del Holocausto.

En **Noruega**, el Currículo Nacional de “estudios sociales” de educación primaria (cursos 1 a 4) ofrece orientación sobre los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar. Entre ellos están el aprendizaje sobre por qué y cómo celebra Noruega días nacionales específicos como el Día de la Constitución (17 de mayo) y la fiesta nacional del pueblo Sami (6 de febrero), así como información sobre las fiestas nacionales de algunos otros países. El Currículo Nacional no obliga a utilizar una determinada metodología en relación con esta enseñanza, de acuerdo con la importancia otorgada en Noruega a la autonomía del profesorado.

<sup>(57)</sup> Bélgica (las tres Comunidades), Dinamarca, Luxemburgo, Reino Unido (Inglaterra y Escocia), Bosnia Herzegovina y la antigua República Yugoslava de Macedonia.

<sup>(58)</sup> Bélgica (Comunidad francófona), Bulgaria, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Bosnia Herzegovina, Islandia, Montenegro, Noruega y Turquía.

<sup>(59)</sup> Bélgica (Comunidad francófona), Bulgaria, Irlanda, Grecia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Bosnia Herzegovina, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Serbia y Turquía.

## 2.2.2. Prácticas de aprendizaje eficaces

El objeto de la educación para la ciudadanía es inspirar a los jóvenes para que exploren una idea inclusiva de la ciudadanía en un mundo cada vez más globalizado. En su nivel más básico, se trata de un proceso que permite a los alumnos desarrollar un conocimiento de las estructuras democráticas de su sociedad. En su mejor versión, la educación para la ciudadanía es un proceso de aprendizaje transformador, que empodera a los jóvenes para convertirse en ciudadanos activos y responsables que contribuyen a una sociedad tolerante, justa y democrática.

Tal como se ha indicado en el apartado 2.1, la educación para la ciudadanía moderna debería generar entornos de aprendizaje atractivos e interactivos y emplear pedagogías innovadoras para desarrollar el conocimiento, destrezas y actitudes que necesitan los jóvenes para llegar a ser ciudadanos activos. La enseñanza debe impartirse en un entorno comprensivo, abierto y libre de prejuicios, pues se trata de educar para la vida moderna.

Los ejemplos más exitosos de educación para la ciudadanía presentan todas o la mayoría de las seis características de la práctica eficaz. Elaboradas por la Citizenship Foundation y tal como se ha mencionado en la revisión bibliográfica (véase el apartado 2.1), estas características sirven para orientar la pedagogía e inspirar calidad.

- Activo: se destaca el “aprender haciendo”.
- Interactivo: usa el diálogo y el debate.
- Relevante: se centra en los temas que afectan realmente a los jóvenes y a la sociedad.
- Crítico: estimula que los jóvenes piensen por sí mismos.
- Colaborativo: emplea el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.
- Participativo: permite a los jóvenes tener voz en su propio aprendizaje.

Estas características se pueden observar en diversas prácticas adoptadas en los países y regiones europeos. El análisis siguiente se basa en ejemplos de países proporcionados para este informe en los que se demuestra la existencia de una relación con estas características. No pretende ser un estudio exhaustivo de las prácticas de todos los países. Los distintos sitios web nacionales pueden consultarse online a través de los enlaces que aparecen en el [Anexo 3](#).

### Aprendizaje activo

El aprendizaje activo es una pedagogía general que hace partícipes directos a los alumnos, pidiéndoles que se involucren, participen y colaboren con otros para pensar, actuar y reflexionar. Algunos ejemplos sencillos de aprendizaje activo pueden ser los debates de grupo, los juegos de rol, las tareas de resolución de problemas o el aprendizaje basado en proyectos. Los enfoques más desarrollados pueden ofrecer al alumno la oportunidad de “aprender haciendo” a través de experiencias prácticas vinculadas a los objetivos de la educación para la ciudadanía.

El aprendizaje basado en proyectos se observa en diversos sistemas educativos.

En la **Comunidad germanófona de Bélgica**, el aprendizaje basado en proyectos vinculado a la educación para la ciudadanía se ofrece desde 2010, mientras que en el año académico 2016/17 se lanzó un *Plan de acción sobre diálogo intercultural y religioso*. Este plan de acción se centra en el aprendizaje activo, solicitando a los centros que elaboren un programa de visitas, proyectos e iniciativas, y todos los alumnos pueden participar en una competición. Además, se celebrará un Mercado de Oportunidades para presentar las ideas, actividades y resultados de los alumnos.

En **Irlanda**, la principal actividad de aprendizaje vinculada a la educación para la ciudadanía es un proyecto de investigación-acción dirigido por los alumnos, que deben involucrarse directamente en asuntos o problemas y contactar con personas u organizaciones que tienen relación con la política, los derechos humanos, la diversidad cultural o el desarrollo sostenible. Los alumnos recogen información acerca de la propia organización e ideas sobre qué acciones podrían realizar ellos mismos y, posteriormente, planifican e inician una acción de ciudadanía a nivel local, nacional o internacional. Puede tratarse de una acción acordada con la organización o una iniciativa nueva. Al final, los alumnos deben justificar por qué han elegido una determinada acción frente a sus posibles alternativas.

En Francia, forma parte de un itinerario de aprendizaje claramente definido por el que se ofrece a los alumnos diferentes tipos de aprendizaje activo en todas las etapas educativas: desde primaria hasta FP impartida en centros escolares.

En **Francia**, la *Parcours Citoyen* es el itinerario de aprendizaje de educación para la ciudadanía que abarca desde primaria hasta la FP impartida en centros escolares. El aprendizaje activo se plasma en la opción de desarrollar proyectos multidisciplinares como parte de la *Parcours Citoyen* en FP, pudiéndose vincular los proyectos profesionales a la educación para la ciudadanía y recoger resultados de aprendizaje como la autonomía, el sentido de la responsabilidad y el compromiso. Esto se ampliará con la introducción gradual de clases prácticas interdisciplinares específicas en todos los niveles a partir de 2016/17.

El innovador aprendizaje empírico que propone Finlandia ofrece a los alumnos la oportunidad de realizar juegos de rol en un entorno físico simulado.

En **Finlandia**, el entorno de aprendizaje *Me & My City* es un lugar físico montado como micro ciudad con todas las funciones correspondientes y es empleado por aproximadamente el 80% de los alumnos de sexto curso en educación secundaria inferior. La participación en esta micro sociedad permite a los alumnos experimentar qué es ser un consumidor, ciudadano y trabajador. Este concepto de aprendizaje activo incluye formación del profesorado, materiales de aprendizaje para diez clases y una visita de una jornada de duración al entorno de aprendizaje *Me & My City*. Los temas de las clases ayudan a los alumnos a descubrir y comprender su propia función en *Me & My City* como trabajadores, consumidores y miembros de la comunidad.

En el entorno del aula también pueden utilizarse los juegos de rol, que permiten realizar simulaciones en un entorno seguro o pedir a los alumnos que imaginen el punto de vista de personas diferentes dentro de la sociedad.

En la **Comunidad germanófona de Bélgica**, el Parlamento promueve un taller de juegos de rol (también usado por organizaciones de toda Europa) llamado *Democracy*. Este taller se lleva a cabo en primaria, donde los alumnos de 10-12 años deben crear y organizar una ciudad virtual y comprender las responsabilidades, oportunidades y dificultades que plantea la política.

### Aprendizaje interactivo

El aprendizaje interactivo a través del diálogo y el debate ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar su comprensión de los otros y su capacidad para expresar su punto de vista y sus experiencias en la negociación de opiniones enfrentadas.

En **Francia**, en educación primaria, los alumnos de quinto curso desarrollan un tema denominado “Héroes” a través del cual descubren una serie de héroes y heroínas y exploran críticamente las cualidades y valores que los caracterizan.

En **Chipre**, el Ministerio de Educación y Cultura ha elaborado una innovadora guía de aprendizaje, llamada “Descubrir al elefante”, a través de la cual se ofrecen orientaciones y actividades de apoyo al diálogo y el debate en torno a temas como la diversidad (incluida la diversidad intercultural) y la aceptación de los otros. En este contexto también se pueden abordar temas difíciles como la eutanasia de animales, las familias atípicas, las drogas o el tabaco.

En **Austria**, el *Modelo de competencias de educación política* recoge el debate como actividad de aprendizaje y dispone de una red de clubes de debate en los centros educativos.

En **Rumanía**, una actividad de aprendizaje que se propone en el contexto de los estudios de “cultura cívica” que se imparten en secundaria inferior es el debate sobre casos muy conocidos de violación de derechos humanos y otros temas controvertidos. Las orientaciones subrayan que esta actividad es relevante desde la etapa de primaria hasta los niveles superiores.

El debate como actividad de aprendizaje se presta a ser desarrollado y perfilado como experiencia de aprendizaje valiosa a nivel nacional.

En los **Países Bajos**, la Fundación Nacional de Debate en los Centros Educativos organiza debates entre equipos escolares sobre temas relacionados con la economía, la política, la filosofía y la sociedad. El debate también puede formar parte integral del currículo, desarrollando la capacidad de los alumnos para la argumentación, la oratoria, el liderazgo y la ciudadanía.

### Aprendizaje relevante

Muchos sistemas educativos subrayan el papel central de la educación para la ciudadanía como medio para el estudio de los asuntos de actualidad y los temas sociales. Se trata de aprender acerca de temas reales que afectan a la vida personal y social de los alumnos, incluidos los temas controvertidos que

pueden ser difíciles de debatir. En este apartado también puede figurar el aprendizaje entre iguales o las pedagogías que se centran en la ruptura de las barreras que separan a los grupos sociales, abordando, por ejemplo, cuestiones que son de particular importancia para ciertas regiones, como la división entre comunidades religiosas en Irlanda del Norte.

En **Chipre**, el Ministerio de Educación y Cultura fijó como objetivo para todos los centros educativos en el curso 2015-16 el desarrollo de una política antirracista con el título “Fomento de la conciencia de los alumnos en relación con el racismo y la intolerancia, y promoción de la igualdad y el respeto en el contexto del Movimiento contra la Intolerancia del Consejo de Europa”.

En **Finlandia** se aplica KiVA, un programa nacional contra el acoso escolar en los colegios finlandeses. A través de la mediación de compañeros –como método voluntario orientado a obtener soluciones– los alumnos mediadores ayudan a las diferentes partes de un conflicto a encontrar su propia solución al mismo y modificar así su comportamiento.

En el Reino Unido (**Irlanda del Norte**) se ha desarrollado “Shared Education” en el contexto de un sistema educativo que ha reflejado las divisiones históricas de la sociedad. Esta política de educación compartida ofrece un abanico de oportunidades para que niños y jóvenes de diferentes entornos aprendan juntos, creando así una sociedad más inclusiva, fomentando la cohesión social y haciendo un uso eficaz de recursos y conocimientos.

El principio de relevancia también se aplica a asuntos relacionados con la ciudadanía europea y global, para asegurar el desarrollo tanto de conocimientos como de destrezas que permitan a los jóvenes asumir su puesto como ciudadanos del mundo, más allá de las fronteras de su país.

En **Irlanda** se aplica desde 2011/12 el *Blue Star Programme*. En 2015/16 participaron en él 16.350 niños. Los alumnos realizan proyectos en relación con cuatro elementos clave: la fundación y desarrollo de la Unión Europea, la diversidad cultural y lingüística de Europa, el trabajo de la Unión Europea y la forma en que este trabajo afecta a la vida de los ciudadanos.

Es esencial prestar apoyo al profesorado para que este aprendizaje sea relevante. En Francia han creado un grupo de voluntarios que trabajan junto a los profesores, aportando sus experiencias.

En **Francia**, la *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* contempla un nuevo programa de educación cívica y nuevas acciones educativas para una “Trayectoria de ciudadanía” (*Parcours Citoyen*). Esto incluye una iniciativa para reclutar una *Reserva de ciudadanos de educación nacional* compuesta por más de 4.000 voluntarios de la sociedad civil, incluidos padres, para que trabajen junto a los profesores y compartan y desarrollen los valores republicanos franceses y la educación para la ciudadanía con los alumnos en actividades curriculares y extracurriculares.

## Pensamiento crítico

El pensamiento y análisis crítico es un elemento destacado del aprendizaje de la ciudadanía en todos los países y se comunica a través de temas como la alfabetización mediática, cuya importancia está creciendo a la vista del aumento del número de proveedores de noticias e información y la creciente complejidad de los medios. El objetivo es alentar a los jóvenes para que piensen por sí mismos, sin aceptar cualquier información, y fomentar que analicen de forma crítica todo aquello que se encuentran.

**Dinamarca** introdujo en el *Folkeskole* en 2015/16 un nuevo currículo que simplifica los Objetivos Comunes publicados en 2009 y aumenta la atención prestada a la ciudadanía, los derechos humanos y las actividades. Tras esta reforma, el pensamiento crítico ha pasado a ser un objetivo de aprendizaje explícito.

En **Letonia**, *7 historias sobre nosotros* es una serie de cortos que abordan cuestiones relacionadas con la edad, el sexo, la raza, la orientación sexual, el origen étnico y la afiliación religiosa. Disponibles en letón, inglés y ruso, las películas se basan en casos reales de discriminación y tienen por objeto fomentar el pensamiento crítico y estimular a los alumnos para que piensen acerca de sus propias actitudes hacia sí mismos y hacia los demás.

## Aprendizaje colaborativo

Las actividades colaborativas hacen posible que los alumnos aprendan a interactuar tanto con sus compañeros como con otras personas, alentando una actitud abierta que permite escuchar a los demás y aprender con ellos a través del trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo. Algunos ejemplos son el trabajo conjunto en el desarrollo de proyectos en medios de comunicación escolares, como radios o periódicos, o la interacción generada a través de actividades de educación para la ciudadanía realizadas en equipo y en las que los grupos trabajan juntos para aplicar una idea o visión común.

En la **Comunidad germanófona de Bélgica**, el proyecto *Kultur macht Schule* promueve la colaboración entre centros educativos y el sector cultural. Cada año, los centros plantean propuestas de colaboración con personas previamente seleccionadas de diferentes sectores artísticos y culturales. Colaboran en el proyecto 39 organizaciones artísticas o culturales diferentes pertenecientes a siete categorías: artes dramáticas, alfabetización mediática, bellas artes, pedagogía museística, proyectos interdisciplinarios, música y, desde 2016, literatura.

En **Grecia**, los alumnos y profesores pueden acceder al servicio online de “prensa escolar”. Implementado usando fuentes abiertas a través de WordPress, este servicio enriquece el proceso de enseñanza normal a través del uso de herramientas colaborativas o la publicación de los resultados de las actividades de grupo. Se anima a los alumnos a expresarse; desde su lanzamiento en 2014, se han publicado aproximadamente 1.045 revistas electrónicas y 15.564 artículos.

En **Austria**, “Sparkling Science” es un programa que tiene por objeto promover la participación activa de los alumnos en procesos de investigación científica. Los científicos reciben el apoyo de los estudiantes en su trabajo y colaboran con ellos para hacer accesibles al público los resultados de las investigaciones conjuntas. La cooperación puede adoptar la forma de proyectos de trabajo en un tema específico o formar parte del marco de proyectos transversales del centro educativo. El programa tiene como objetivo mejorar la interacción entre los centros escolares y la universidad y se encuentra abierto a las ciencias sociales y naturales.

### Aprendizaje participativo

Finalmente, las actividades participativas se consideran con frecuencia las más difíciles de introducir e implantar debido a que se basan en la autonomía de los alumnos, son de naturaleza empírica y pueden estar intrínsecamente vinculadas a un enfoque escolar integral de participación. Se trata de que los alumnos participen activamente en el diseño y oferta de su propia experiencia de aprendizaje, por ejemplo, a través de proyectos que les ofrecen la oportunidad de abordar temas que son de su interés, elegir sus propios canales de investigación y descubrimiento y presentar sus conclusiones de forma innovadora, sin que el profesor intervenga en la elección del tipo específico de resultado.

En **Finlandia**, el enfoque escolar integral propone que toda la cultura y prácticas de los centros se desarrollen sobre la base del gobierno democrático. Este enfoque parte de tres principios: la existencia de una comunidad de aprendizaje en el corazón de la cultura escolar que estimula el aprendizaje de todos sus miembros; la interacción y la versatilidad, con el consiguiente reconocimiento de la diversidad; y la participación y acción democrática, que favorece la creación conjunta de métodos operativos y de aprendizaje. Forman parte integral de este enfoque las oportunidades de aprendizaje participativo tanto en el aula como en el conjunto del centro.

En el **Reino Unido**, Gales introdujo cambios en 2015 en el *Welsh Baccalaureate* para potenciar valores impulsados por los alumnos en esta cualificación basada en destrezas y dirigida a alumnos de entre 14 y 19 años de educación secundaria inferior, secundaria superior y FP impartida en centros escolares. Para obtener esta cualificación, los alumnos deben obtener certificados en cuatro áreas de competencia: empresa, comunidad, ciudadanía global y proyecto individual. Aunque se trata de una metodología de aprendizaje basada en proyectos, el alumno puede dirigir el tema específico (sea individualmente o trabajando en equipo) y adoptar decisiones tanto acerca de las investigaciones que debe realizar y la forma de presentar el trabajo requerido como del producto final o los elementos que deben ser objeto de evaluación, todo ello dentro de una estructura básica acordada por los comités examinadores.

Más allá del aprendizaje basado en proyectos, son pocos los ejemplos de sistemas en los que los alumnos pueden dirigir su propio aprendizaje dentro del currículo. A nivel macro, los alumnos pueden influir sobre el contenido del aprendizaje asumiendo la función de asesores de aquellos que diseñan el contenido curricular.

En **Lituania**, los planes de organización de la educación secundaria general estipulan que la preparación de los planes educativos y de desarrollo de los centros (el principal documento de regulación del proceso de educación y desarrollo de los centros educativos) debe contar con la presencia de representantes del alumnado, lo cual ofrece a los alumnos la oportunidad de influir sobre el proceso, aunque quizá no de dirigir su propio aprendizaje.

Otros ejemplos son la realización de trabajo voluntario en la comunidad, que puede acreditarse como parte del currículo en los Países Bajos, una decisión que se toma a nivel de centro. Los enfoques participativos se destacan en la Declaración de París como una dimensión del aprendizaje que debe centrarse en los alumnos y promoverse desde una edad temprana, y la ausencia relativa de pruebas en este informe indica que es necesario trabajar más en esta área para ofrecer experiencias significativas de aprendizaje liderado por los alumnos, experiencias que demuestren la participación de estos en el diseño de enfoques de aprendizaje como parte del currículo.

### 2.2.3. El enfoque escolar integral

Además de estas prácticas de aprendizaje eficaz, las investigaciones muestran la necesidad de que exista un entorno escolar que apoye la implantación y/o promoción de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 1998). La cultura y enfoque escolar integral puede ser un factor importante a la hora de implantar la educación para la ciudadanía en las clases y lograr así que tenga un impacto positivo sobre cada uno de los alumnos. Las investigaciones muestran que son muchos los beneficios que reporta a nivel escolar, desde el fortalecimiento del sentido de la comunidad y de pertenencia dentro del centro educativo a la mejora de los comportamientos y actitudes y, por tanto, a una mayor participación y motivación de los alumnos. El enfoque escolar integral también puede posibilitar el salto entre el centro y la comunidad, rompiendo barreras y conectando a los jóvenes a la vida comunitaria. El director del centro desempeña un papel importante en el desarrollo y definición de este enfoque (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a). El Estudio Longitudinal sobre Educación para la Ciudadanía llevado a cabo en el Reino Unido por la National Foundation for Education Research entre 2001 y 2010 demuestra que la educación para la ciudadanía requiere unos valores educativos integrales en virtud de los cuales los directores de los centros deben apoyar y promover la materia, con una idea clara y coherente de lo que esto significa para el aula y para el centro. El enfoque escolar integral constituye una oportunidad para que los alumnos puedan experimentar ejemplos prácticos de voz democrática y ciudadanía activa, pero solo puede tener un impacto si cuenta con el apoyo del centro (véase también Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2012a, apartado 3.1).

El enfoque escolar integral puede ser promovido por las administraciones educativas de diferentes formas. En Italia se recomienda este enfoque en la legislación nacional, mientras que en Alemania es la administración educativa de Hamburgo quien ha impulsado el desarrollo de criterios de calidad para orientar un desarrollo centrado en la educación para la democracia.

En la región **alemana** de Hamburgo, los criterios de calidad para el desarrollo de centros de educación democrática se presentan en un catálogo sobre las *Características de los centros que promueven la educación democrática*. Partiendo de los cuatro principios rectores de Aprendizaje, Participación, Conducta y Apoyo, estos criterios pretenden mejorar la calidad de la educación democrática en los centros ofreciendo orientaciones sobre la cultura, el liderazgo y la gestión de los centros educativos, el desarrollo profesional del profesorado, la cultura del aprendizaje y los resultados. El catálogo se basa en los resultados del programa “Aprender y vivir la democracia” (*Demokratie lernen & leben programm*), desarrollado por el Gobierno Federal, los *Länder* y diversas ONG, en colaboración con instituciones de formación del profesorado de los estados federales de Berlín, Brandeburgo, Hamburgo, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia.

En **Italia**, el enfoque escolar integral se fomenta a través de la Ley nº 107, de 13 de julio de 2015, de promoción de un modelo escolar cohesivo, colectivo y colaborativo. Cada centro es libre de establecer colaboraciones con familias, comunidades locales y diferentes interesados, como administraciones públicas, empresas, ONG y comunidades. La intención es ajustar la oferta y los servicios educativos a las necesidades y circunstancias locales y fomentar la participación activa de los alumnos en la sociedad.

Es importante reconocer el valor de estos enfoques. Estonia y Lituania están buscando activamente formas de mostrar el valor de aquellos centros que luchan por algo más que los logros académicos, estableciendo una estrecha conexión con el enfoque escolar integral aplicado a la educación para la ciudadanía.

Implantado en **Estonia** en 2012, y con **Lituania** adoptando el concepto en 2015, el *Modelo de buena escuela* pretende reflejar los resultados más generales de la educación escolar, aquellos que van más allá de las tablas sobre logros académicos, en línea con la prioridad otorgada por el currículo nacional estonio a la formación del carácter. Lo que se pretende es desarrollar enfoques de evaluación integrales, permitiendo a los centros demostrar el trabajo realizado para otorgar importancia a los valores y destrezas, y reuniendo a los diferentes interesados involucrados en el desarrollo personal y social de los alumnos. En el proceso de diseño del modelo participan ochenta y siete expertos, entre los que hay investigadores del ámbito de la educación, directores de centros, profesores y representantes sindicales, así como ayuntamientos y el Ministerio de Educación e Investigación.

Las experiencias vitales tienden a ser uno de los factores que más influyen sobre las actitudes de los jóvenes en relación con la ciudadanía, y aprender a ser un ciudadano activo dentro del entorno escolar es un factor importante en la educación, junto a la influencia de la familia, los compañeros y el vecindario.



### **Nota aclaratoria de los gráficos 2.2a y 2.2b**

Solo se recogen las actividades que tienen una dimensión relacionada con la ciudadanía.

**Actividades medioambientales:** por ejemplo, educación para el desarrollo sostenible.

**Actividades deportivas:** por ejemplo, promoción de la paz y/o inclusión social.

**Actividades artísticas:** por ejemplo, promoción del diálogo intercultural y/o la alfabetización mediática.

**Participación en redes internacionales:** por ejemplo, a través de intercambios con extranjeros o redes online.

**Vida política:** por ejemplo, visitas a instituciones políticas, celebración de parlamentos juveniles o participación en elecciones.

**Trabajo voluntario:** por ejemplo, con organizaciones de la comunidad.

**Otros:** por ejemplo, otros tipos de actividades extracurriculares.

### **Notas específicas de países de los gráficos 2.2a y 2.2b**

**República Checa:** Los centros escolares tienen autonomía, en todos los niveles, para crear su programa educativo.

**Dinamarca:** Son los profesores quienes eligen los planes y temas de las clases, pero el sitio web de educación EMU.dk ofrece recursos educativos e inspiración.

**Alemania:** La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales ha realizado recomendaciones.

**España:** También existen numerosos ejemplos a nivel de Comunidades Autónomas, como los de Castilla-La Mancha, Cataluña, Cantabria, Galicia y Extremadura. Hay recomendaciones de nivel nacional para las actividades artísticas.

**Eslovenia:** Los centros están obligados a ofrecer actividades extracurriculares, pero disfrutan de autonomía para determinar el contenido de las actividades extracurriculares de acuerdo con las directrices nacionales.

A esto sigue una descripción de los tipos de programas nacionales que se han creado para fomentar las actividades extracurriculares. Se considera un programa nacional de actividades extracurriculares aquel iniciado o recomendado y parcialmente financiado, al menos, por las administraciones de rango superior, debiendo además ser accesible a una gran proporción de los alumnos del área geográfica en cuestión.

Trece sistemas– educativos no ofrecen recomendaciones sobre actividades extracurriculares en ningún nivel, aunque esto no significa necesariamente que dichas actividades no tengan lugar. Bélgica (Comunidad francófona) confirma que la autonomía escolar es el motivo específico de la falta de recomendaciones nacionales, e Irlanda cita el mismo motivo en relación con la ausencia de dichas recomendaciones en educación superior y FP. Luxemburgo afirma que, pese a la inexistencia de orientaciones al respecto, existen ejemplos de actividades en todo el país. De forma semejante, la antigua República Yugoslava de Macedonia destaca la existencia de un pequeño número de actividades relacionadas con la educación para la democracia (reuniones con políticos o visitas a organismos públicos), pero sin recomendaciones que las apoyen. Sin embargo, la mayoría de los países, entre los cuales están Hungría, Suecia, Suiza y Noruega, afirman que la decisión corresponde a los centros educativos, es decir, se deja en manos de la autonomía escolar. Particularmente interesante es el caso de Islandia, donde se ofrece orientación a nivel nacional en forma de programa extracurricular sobre conciencia medioambiental, a la vez que se estimula la autonomía escolar en esta materia.

La **República Checa** no ofrece recomendaciones nacionales sobre actividades extracurriculares, pero sí remite a documentos que tratan de la materia. En 2007, el gobierno elaboró un documento titulado *Metodología de apoyo a la creación de un currículo escolar en las instalaciones de los centros para la educación extracurricular (de ocio)*, y aunque no hace referencia directa a la educación para la ciudadanía, este documento sí subraya el papel de los centros educativos en la oferta de actividades de ocio, es decir, en el aprendizaje extracurricular de los alumnos. En el Programa Estatal de Educación y Concienciación Medioambiental 2016-2025, el gobierno abordó la necesidad de desarrollar actividades curriculares y extracurriculares relacionadas con los temas medioambientales, como el apoyo y desarrollo de centros medioambientales vinculados a los centros y puestos en marcha en las instalaciones escolares (medida 1.1.4).

**Dinamarca** afirma que las relaciones con la comunidad y las actividades extracurriculares forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes, formando parte de la responsabilidad de los centros de educación primaria y secundaria inferior la cooperación con la comunidad local como parte integral de la vida escolar. Por tanto, el gobierno no ve la necesidad de dictar normas o directrices en esta área.

En el **Reino Unido**, Escocia no ofrece orientaciones de carácter nacional, pero indica que la mayoría de los centros ofrecen a los alumnos de secundaria superior la oportunidad de realizar trabajo voluntario o adquirir experiencia laboral.

Veintiocho de los sistemas educativos analizados sí ofrecen recomendaciones sobre actividades extracurriculares. Sin embargo, estas recomendaciones van normalmente más dirigidas a las etapas comprendidas entre educación secundaria inferior y FP que a primaria. De los diversos tipos de actividades identificadas en el estudio, las relacionadas con la conciencia medioambiental son las más habitualmente mencionadas: 23 sistemas educativos hacen referencia a ellas en al menos un nivel (desde 19 en FP hasta 22 en secundaria inferior). Les siguen de cerca las actividades relacionadas con la vida política: 23 sistemas educativos las señalan en secundaria superior, aunque solo 13 en primaria.

Hay numerosos ejemplos de actividades ofertadas por los países que ilustran prácticas interesantes y estimulantes. Las actividades extracurriculares tienden a estar bajo la dirección del propio alumnado, más que de los profesores, y prestan especial atención al “aprender haciendo”. Entre las actividades de carácter medioambiental hay proyectos con diferentes socios a escala tanto nacional como global, desde los proyectos COP21 vinculados a prioridades de las Naciones Unidas hasta los proyectos Erasmus+ con socios diversos.

En **Grecia**, *Sameworld* es un proyecto global de ciudadanía y medio ambiente cuyo objetivo es ofrecer actividades de aprendizaje en torno a temas relacionados con la justicia medioambiental, el cambio climático o la migración por causas medioambientales. Está financiado por Erasmus+ y en él participan socios de diez países de la UE y colaboradores de diversos países africanos.

En toda **Europa**, Ecoescuelas es un programa medioambiental de ámbito internacional dedicado a la creación de redes de centros educativos que fomentan la participación de los alumnos en proyectos medioambientales. Malta, todos los países del Reino Unido e Islandia han citado esta iniciativa.

*Let's do it!* es una iniciativa de protección medioambiental que se lleva a cabo en **Lituania** y tiene por objeto reunir a los estudiantes y a la comunidad en torno a iniciativas de conservación del medio ambiente, con actividades como la limpieza de la basura en zonas exteriores y la reforestación de áreas que han sido degradadas. La mayor parte de los centros educativos forman parte de la red.

A **escala global**, el Día Internacional de la Tierra constituye una celebración que se propone estimular el aprendizaje práctico a través de proyectos educativos centrados en el medio ambiente y la ecología (se ha destacado en **Polonia**).

En toda Europa, las actividades deportivas pueden ser un canal valioso para reunir a grupos diversos con el fin de que colaboren en equipos o a través de un interés común por los deportes.

En **Malta**, SportMalta ofrece actividades deportivas extracurriculares como herramienta importante para la salud y el bienestar, la integración social y la igualdad de género.

En **Austria**, la Carrera por la Paz (*Friedenslauf*) es un proyecto en el que los niños corren para obtener fondos dirigidos a ayudar a otros niños. Está organizada por diferentes instituciones y recibe el apoyo del Ministerio Federal de Educación.

Las actividades artísticas y culturales se pueden emplear para fomentar el diálogo intercultural y la alfabetización mediática.

**Grecia** destaca la ASPnet, de UNESCO, una red global de centros educativos involucrados en la educación para la ciudadanía que cuenta con más de 2.500 centros participantes en toda Europa. La red ofrece temas de estudio y recursos relacionados con prioridades de la ciudadanía como la educación para un desarrollo sostenible, la paz y los derechos humanos y el aprendizaje intercultural.

En **España** existe la posibilidad de participar en actividades artísticas extracurriculares para elevar el nivel de conciencia sobre la comunidad romaní a través de la Asociación de Gitanos.

**Francia** celebra una *Semana de prensa y medios de comunicación* de apoyo al trabajo realizado en el ámbito de la alfabetización mediática. Cada año participan en ella más de 200.000 alumnos de centros escolares y su objetivo es mostrarles en qué consisten los medios y cómo funcionan, fomentar su pensamiento crítico y sus destrezas de análisis y procurar que vayan conformando sus propias opiniones como ciudadanos.

En **Francia**, el proyecto *Chemins de Mémoire* ofrece aprendizaje intergeneracional a través de un programa cultural vinculado a la memoria y el fomento de ideas comunes.

En **Portugal** existe un proyecto denominado *Tic Toc na Escola do Futuro* que ofrece aprendizaje integrado de lenguas digitales y artísticas usando el recurso educativo interactivo en CD-Rom “31 imágenes para el descubrimiento”, en el que se estudian obras de arte y las historias que se esconden tras ellas.

En toda Europa, la participación en redes internacionales fomenta la comprensión intercultural a través de la construcción de puentes entre alumnos, profesores y centros de diversos países y entornos:

Erasmus+ hace posible la participación en redes internacionales a través de oportunidades de movilidad dirigidas a centros educativos y de proyectos de colaboración (Acciones Clave 1 y 2, que se encuentran a disposición de todos los países de Europa y que han sido destacadas principalmente en la República Checa, Italia, Chipre, Letonia y Lituania).

E-twinning se encuentra a disposición de los centros y ofrece una comunidad online que permite conectar a profesores y centros. Se destaca como recurso dirigido a la educación para la ciudadanía particularmente en la República Checa, Grecia y Eslovenia.

En el ámbito de la vida política, se trata de conseguir que los jóvenes conozcan y participen de los temas, procesos y estructuras políticas. Esto puede conseguirse a través de actividades de debate y diálogo y por medio de los muchos consejos de alumnos y estructuras parlamentarias juveniles que existen en Europa.

**Lituania** ha destacado la existencia de debates internacionales entre jóvenes de países de Europa central y oriental. Estos debates pueden ser un valioso método de fomento del pensamiento crítico y el análisis y ofrecen oportunidades de aprendizaje interactivo.

**Austria** ha ofrecido algunos ejemplos como el “Diálogo estructurado para la juventud”, una iniciativa de alcance europeo que tiene por objeto hacer partícipes a los jóvenes en debates políticos a escala nacional. El *Taller por la democracia* es una actividad que ofrece el Parlamento austriaco y que permite a los estudiantes participar en talleres y visitas guiadas. También se ha resaltado el Parlamento de la Juventud como actividad extracurricular dirigida a los jóvenes para que puedan experimentar la política de primera mano, hablar con los políticos y manifestar sus opiniones. Desde 2015 se ha incluido también un parlamento para aprendices.

En **Suiza**, *Easyvote* es una sencilla herramienta de voto que se puede emplear en cualquier entorno para fomentar la participación política entre los jóvenes.

*Campus Demokratie* es una iniciativa existente en **Suiza** que tiene por objeto reunir representantes de organizaciones del mundo de la educación para la ciudadanía y organizaciones políticas para elaborar actividades extracurriculares que permitan a los jóvenes desarrollar sus destrezas a través de la participación activa.

El voluntariado en la comunidad puede ofrecer experiencias gratificantes, fomentando el conocimiento (por ejemplo, sobre cuestiones medioambientales) y las conexiones intergeneracionales o haciendo visibles las dificultades a las que se enfrentan diferentes partes de la comunidad.

En los **Países Bajos**, las Prácticas en la Sociedad ofrecen a los estudiantes la oportunidad de realizar trabajo voluntario para la comunidad. Este trabajo puede formar parte también de su aprendizaje escolar, puesto que, aunque ha dejado de ser obligatorio a nivel nacional, sigue considerándose una buena práctica.

Trascendiendo la frontera entre aprendizaje curricular y extracurricular, **Hungría** introdujo un programa obligatorio de servicio a la comunidad en la Ley de Educación Nacional de 2011. A partir del 1 de enero de 2016, será necesario documentar la realización de este servicio (50 horas de servicio comunitario) para poder obtener el certificado de finalización de la educación obligatoria. Lo que se pretende es elevar el nivel de conciencia social, mejorar la autoconfianza y las competencias de los alumnos y ofrecer una oportunidad de orientación profesional. El Instituto Húngaro de Investigación y Desarrollo Educativo Eszterházy Károly coordina el programa, compartiendo orientaciones, ejemplos prácticos y un mecanismo de búsqueda de colaboradores a través de un sitio web específico, y organiza cursos de formación acreditados dirigidos al profesorado. El alumno puede elegir en qué tipo de organización desea realizar su trabajo voluntario, dentro de ocho ámbitos diferentes: la salud, los servicios sociales y las organizaciones benéficas, la educación, la cultura, la prevención de accidentes y delitos, el medio ambiente, la recuperación frente a desastres o las organizaciones de apoyo a personas con necesidades específicas.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el programa de premios Duque de Edimburgo se dirige a jóvenes de entre 14 y 24 años y tiene por finalidad fomentar las destrezas sociales y de empleabilidad. Se desarrolla en el ámbito de los deportes (con actividades exteriores como el senderismo), el voluntariado, el trabajo en equipo y el desarrollo de destrezas. Aunque el programa está activo en todo el Reino Unido, en Escocia recibe el apoyo directo de la administración educativa nacional.

Varios países han apuntado a la educación para el emprendimiento como forma activa de aprendizaje que sirve para fomentar destrezas y actitudes relacionadas con la educación para la ciudadanía<sup>(60)</sup>. Organizaciones como Young Social Innovators, en Irlanda, o el Programa de Experimentación y Evaluación de Políticas, en Portugal, ofrecen oportunidades diversas de aprendizaje del emprendimiento, permitiendo a los jóvenes participar en la creación de valor para otros a través de temas como la innovación social o los problemas medioambientales. Estas oportunidades pueden correlacionarse directamente con conocimientos y destrezas del ámbito de la educación para la ciudadanía, vinculándose directamente a competencias cívicas y sociales y ofreciendo una oportunidad de “aprender haciendo” que es colaborativa y, a la vez, está dirigida por los alumnos. Tres países (Comunidad germanófona de Bélgica, Estonia y Chipre) destacan su trabajo con Junior Achievement como metodología útil para el desarrollo de destrezas asociadas a la educación para la ciudadanía, como el pensamiento crítico, el pensamiento ético y el trabajo con los demás, y con frecuencia existe, dentro de esta actividad, la posibilidad de dirigir un negocio con un objetivo social.

---

<sup>(60)</sup> Véase EntreComp: European Reference Framework for the Entrepreneurship Competence <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

### 2.3.1. Programas nacionales de apoyo a actividades extracurriculares

Los gobiernos también establecen programas nacionales con el objeto de impulsar la educación para la ciudadanía. Se consideran programas nacionales aquellos que han sido iniciados o recomendados (y, al menos, parcialmente financiados) por las administraciones educativas de rango superior con el objeto de ofrecer actividades de aprendizaje accesibles a la mayoría de los alumnos de su respectivo sistema educativo. Los principales factores impulsores de estos programas son el desarrollo de las destrezas y actitudes relacionadas con las competencias cívicas y sociales que son fundamentales para la ciudadanía. Pueden construirse a partir de diferentes temas, basándose en las prioridades del país o partiendo de colaboraciones existentes a nivel nacional.

27 de los 42 sistemas educativos analizados cuentan con programas nacionales de actividades extracurriculares. Según se observa claramente en el gráfico 2.4, estos programas se dan principalmente en Europa occidental, central y meridional, constatándose la ausencia de los países nórdicos y del sudeste europeo. En este último ámbito geográfico, esto puede ser debido a la relativa falta de desarrollo de las estructuras que podrían ayudar a desarrollar las colaboraciones necesarias para implantar los programas a nivel nacional. Los países nórdicos citan la autonomía de los centros educativos como el motivo de la ausencia de colaboraciones de nivel nacional, lo cual se corresponde con la tradición de flexibilidad curricular y con el hecho de que el proceso de toma de decisiones en el ámbito educativo se encuentra transferido.

Otros sistemas educativos sí disponen de una estructura de apoyo basada en el desarrollo de programas nacionales encaminados a facilitar y orientar la implantación de la educación para la ciudadanía en los centros. Para una lista completa de estos programas nacionales, consúltese el [Anexo 4](#), disponible online.

En el Reino Unido, Inglaterra e Irlanda del Norte introdujeron un nuevo programa de apoyo a la ciudadanía activa y el desarrollo de destrezas en 2011 y 2012, respectivamente.

En el **Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte)**, el programa *National Citizen Service* tiene por objeto reunir a jóvenes de entre 15 y 17 años de diferentes estratos sociales para ayudarles a desarrollar su confianza, su conciencia de sí mismos y su responsabilidad, todo ello con vistas a la consecución de una sociedad más cohesiva, responsable y participativa. El programa se desarrolla fuera del calendario escolar durante aproximadamente tres semanas y cuenta con tres fases. La primera fase está compuesta por un curso residencial con actividades exteriores basadas en la aventura; la segunda está formada por un programa residencial de autodescubrimiento empleando actividades de equipo para fomentar las destrezas de liderazgo y comunicación; y la tercera fase se compone de trabajo en equipo de planificación y elaboración de un proyecto de acción social. Cada joven debe pagar una pequeña cantidad, haciéndose cargo del resto el Estado. La *National Citizen Service Act 2017* otorgó fuerza de ley al programa en Inglaterra y fortaleció las disposiciones relativas a responsabilidad.

En otros lugares, los programas y colaboraciones se vinculan a temas diferentes y tienen destinatarios diversos:

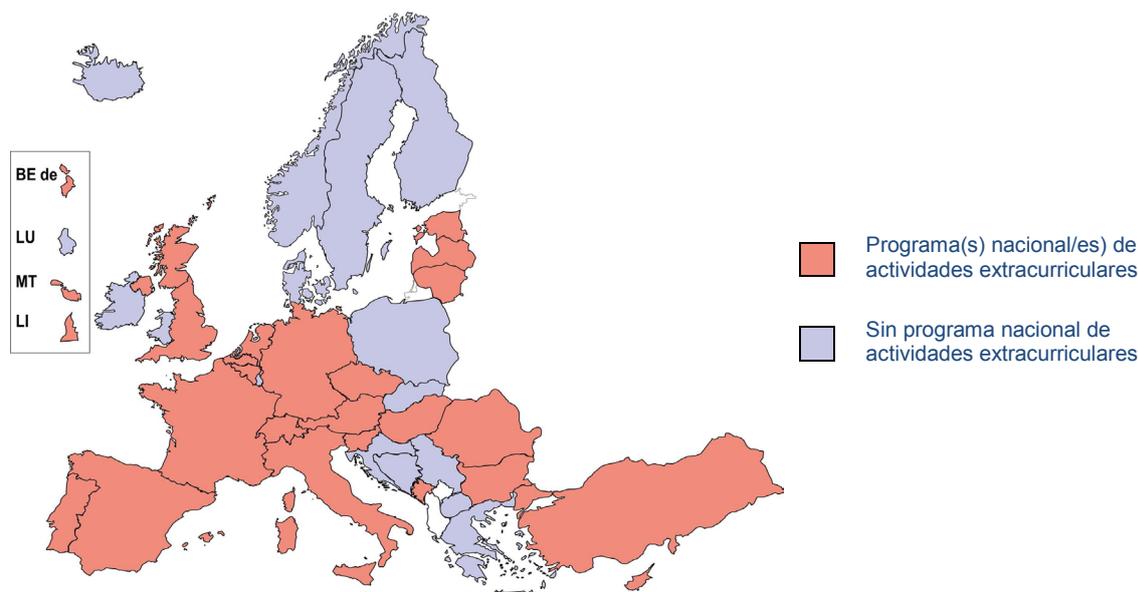
En **Alemania**, el Gobierno Federal dirige un concurso de debates que busca alentar a los jóvenes para que participen activamente en el diálogo y contribuyan a conformar el proceso democrático. La competición se inicia a nivel local a través de redes de centros y culmina con una final nacional presidida por el Presidente Federal de Alemania, que actúa como patrocinador. En los debates se abordan temas políticos y sociales de actualidad y los criterios de evaluación son: los conocimientos, la capacidad de comunicación, la capacidad de debate y el poder de persuasión.

En **Estonia**, el programa de juventud *Tugila* contempla actividades cuya finalidad es empoderar a los jóvenes que están fuera del circuito educativo, de empleo o formación (NEETs). Este programa forma parte de un *Plan de acción nacional de garantía de la juventud estonia*, de carácter más general, que presta apoyo a jóvenes con necesidades, que han perdido su empleo o que no han finalizado su educación y no se encuentran estudiando. El programa les ayuda a desplegar su potencial y convertirse en miembros productivos de la sociedad con la mayor rapidez posible, elevando su confianza y autoestima.

En **Malta**, el gobierno apoya la concienciación medioambiental a través del programa nacional *EkoSkola Malta*, que ofrece a los jóvenes la oportunidad de participar en educación para el desarrollo sostenible como actividad extracurricular. Se trata de comprender las condiciones medioambientales necesarias para fomentar una economía basada en el pequeño turismo, además de desarrollar las destrezas y actitudes que caracterizan al ciudadano responsable.

Rumanía cuenta con una “Estrategia Nacional de Acción Comunitaria” consistente en un programa educativo extracurricular cuya finalidad es promover la cohesión social conectando a los centros de educación secundaria con organizaciones que trabajan con niños que tienen necesidades específicas. Entre estas organizaciones se encuentran centros escolares, organizaciones de apoyo a la vivienda, centros de día y hospitales. El objetivo es fomentar el conocimiento, entre los jóvenes, de los diversos grupos sociales y sus necesidades específicas, ampliando sus experiencias vitales.

**Gráfico 2.3: Programas nacionales de apoyo a actividades extracurriculares en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

### **Nota aclaratoria**

Se considera programa nacional aquel que es aplicado, o al menos financiado parcialmente, por las administraciones de rango superior con el fin de ofrecer actividades de aprendizaje accesibles a una gran proporción de alumnos de la zona geográfica en cuestión.

### **Notas específicas de países**

**España:** Existen programas a nivel de Comunidades Autónomas.

**Suiza:** A nivel nacional, la ley de promoción de actividades extracurriculares para los niños y jóvenes permite la financiación nacional de proyectos como los dirigidos por los Cantones, comunidades u organizaciones no gubernamentales a escala nacional.

**Serbia:** No existen programas nacionales oficiales de apoyo a actividades extracurriculares; sin embargo, los centros son libres de implementar con ONG proyectos que estimulen el aprendizaje y el activismo en el terreno de los derechos humanos dentro y fuera de los centros educativos.

## **2.4. Participación en el gobierno del centro educativo en apoyo de la educación para la ciudadanía**

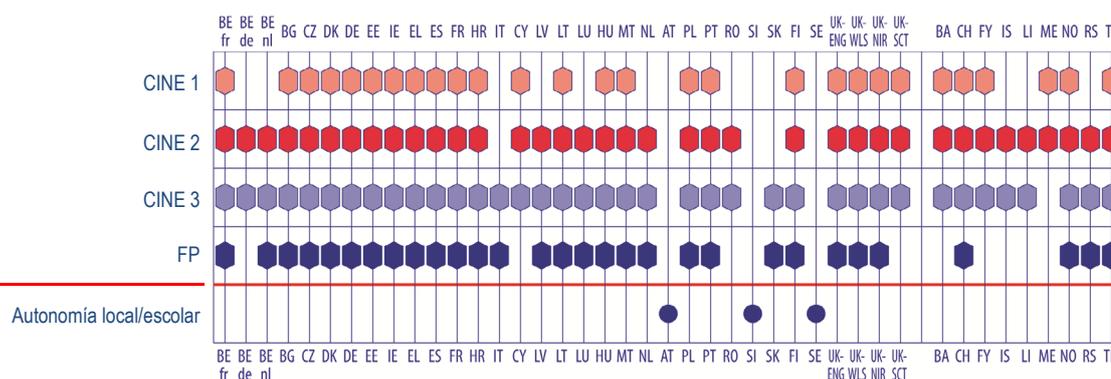
Los centros educativos son un elemento esencial de la comunidad en que se encuentran y la educación para la ciudadanía es una prioridad educativa de alcance local, regional, nacional y global. El hecho de que los alumnos y sus padres o tutores formen parte del proceso democrático en el centro escolar envía un fuerte mensaje sobre la democracia y la inclusión en el centro en su conjunto.

### **2.4.1. Participación del alumnado en el gobierno de los centros educativos**

La participación de los alumnos es esencial para asegurar que la “voz de los estudiantes” sea oída en la toma de decisiones de cada centro y para ofrecer a los alumnos una experiencia práctica del proceso democrático. El consejo de alumnos constituye una estructura que puede apoyar esta participación, puesto que reúne a los representantes de los alumnos para que actúen como asesores o portavoces sobre temas y decisiones del centro. Aunque los centros no siempre están obligados a seguir las propuestas y decisiones del consejo escolar, este puede desempeñar un papel importante como amplificador de la verdadera voz del alumnado, facilitando que esta sea oída por quienes dirigen el centro.

Desde el estudio de 2012 <sup>(61)</sup> se observa una tendencia general de crecimiento del número de países que manifiestan disponer de recomendaciones sobre la participación de los alumnos. En el estudio de 2016/17, 39 de los 42 países analizados confirman que los consejos de alumnos se emplean en uno o más niveles educativos. Los cinco sistemas educativos incluidos por primera vez en el estudio de 2016/17 <sup>(62)</sup> manifiestan contar con consejos de alumnos en al menos dos etapas educativas. Estos resultados subrayan la normalización de esta estructura, apoyando la participación democrática de los alumnos en los centros educativos de toda Europa. Sin embargo, las recomendaciones en esta área de actividad escolar no son iguales en los diferentes niveles educativos. Suecia y Austria son los únicos países que destacan la existencia de autonomía escolar en todos los niveles y que, por tanto, carecen de recomendaciones de nivel nacional. En ambos países, los consejos de alumnos son formas habituales de participación de los estudiantes, y su derecho a formar parte de uno de estos consejos se encuentra protegido por las leyes de educación de ámbito nacional. En Eslovenia, en educación primaria y secundaria inferior, los centros gozan de autonomía en relación con la forma en que organizan la participación de los alumnos (habitualmente constituyen consejos de alumnos a través de parlamentos), mientras que existe normativa de alcance nacional en el caso de la educación secundaria superior y la FP.

**Gráfico 2.4: Participación de los estudiantes en consejos de alumnos, de acuerdo con normativa o recomendaciones de las administraciones de rango superior, en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

**Nota aclaratoria**

Los consejos de alumnos son órganos dirigidos por alumnos que ofrecen un foro para el debate sobre temas relacionados con la vida escolar y que pueden ofrecer asesoramiento o recomendaciones a los órganos de gobierno del centro responsables de adoptar decisiones que afectan a este.

**Notas específicas de países para los gráficos 2.4a y 2.4b**

**Bélgica (BE de):** Los centros educativos gozan de autonomía en relación con el papel que desempeña su consejo de alumnos.

**Bélgica (BE nl):** Los estudiantes de primaria también tienen derecho a crear un consejo si lo solicita al menos un 10% de los alumnos.

**República Checa:** Los alumnos tienen derecho a crear órganos de autogobierno dentro del centro educativo. Sin embargo, la creación de consejos de alumnos no está regulada centralmente y forma parte del ámbito de la autonomía escolar.

**Alemania:** La participación de los estudiantes en consejos de alumnos se encuentra regulada por las leyes de educación de cada *Land*, reconociéndose el derecho básico de todo alumno a participar.

**Grecia:** En educación secundaria general y FP, todos los centros tienen la obligación de contar con una comunidad de alumnos (es decir, asamblea general y consejos) para apoyar la participación de los estudiantes.

**España:** Hay numerosos ejemplos en las Comunidades Autónomas (por ejemplo, en Castilla-La Mancha, Cataluña y Cantabria), aunque, a nivel nacional, no existe una exigencia específica de participación de los alumnos en el gobierno del centro educativo.

**Austria:** Corresponde a cada centro educativo decidir acerca de la creación de consejos de alumnos. Sin embargo, la Ley de Educación Escolar contempla la participación de delegados de grupo y representantes de alumnos en los órganos de gobierno del centro en CINE 2 y 3.

**Suecia:** Los consejos de alumnos son una forma habitual de participación de los estudiantes en Suecia. El derecho de estos a formar parte de un consejo de alumnos u órgano similar se encuentra protegido por la Ley de Educación sueca.

<sup>(61)</sup> Véase La educación para la ciudadanía en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a), gráfico 2.2, página 41.

<sup>(62)</sup> Los nuevos países incluidos en el presente estudio de 2017, que no aparecían en la versión anterior de 2012, son Bosnia Herzegovina, Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia.

Veintitrés países manifiestan contar actualmente con recomendaciones en todos los niveles educativos. Al analizar las diferentes etapas, es fácil observar que destacan secundaria inferior y superior, donde el número de recomendaciones relativas a los consejos de alumnos es ligeramente superior. Sin embargo, resulta interesante constatar el marcado cambio que se ha producido en primaria desde 2012. En aquel año, solo 16 sistemas educativos señalaban la existencia de consejos de alumnos en educación primaria, número que se ha elevado actualmente hasta 28. Esta actividad adicional está teniendo lugar en diversos países de toda Europa, incluyendo algunos que otorgan tradicionalmente una importancia significativa a la autonomía de los centros para adoptar sus decisiones con carácter local. Este incremento general refleja un paso positivo e importante hacia la inclusión de niños cada vez más jóvenes en el proceso democrático y la integración de su experiencia en la vida escolar desde edades muy tempranas, aunque muchos países continúan careciendo de recomendaciones, siendo la etapa de primaria aquella en que menos países las ofrecen.

La participación de los alumnos es menos pronunciada en FP impartida en centros escolares (30 sistemas educativos) que en educación secundaria inferior y superior (37 y 38 sistemas educativos, respectivamente), un factor que merece especial atención. Los consejos de alumnos son canales importantes para experimentar la democracia y la voz de los alumnos debería hacerse oír en todas las etapas e itinerarios educativos.

Algunos países han realizado reformas en esta área desde 2012.

En **Bulgaria**, la Ley de Educación Preescolar y Escolar de 2015 amplió las recomendaciones relativas a los consejos de alumnos para incluir los centros de primaria e introdujo el derecho de los representantes del alumnado a participar, aunque sin derecho a voto, en el consejo escolar encargado de tomar las principales decisiones de carácter pedagógico del centro.

En **Dinamarca**, una reforma de la Folkeskole realizada en 2014 permitió que los alumnos adquirieran mayor influencia en las actividades cotidianas de su centro educativo, ampliando su participación en áreas adicionales como la selección de asignaturas optativas.

**Irlanda** cuenta actualmente con recomendaciones sobre los consejos de alumnos tanto en primaria como en el resto de los niveles educativos. Estas recomendaciones forman parte del Estatuto de Padres y Alumnos de 2016 que, entre otras cosas, prevé que todos los centros deben consultar a los padres y alumnos.

En **Francia**, como consecuencia de la *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République*, y desde el principio de 2016, se exige que todos los colegios cuenten con un "Consejo de Vida Escolar" (*Conseils de la vie collégienne*) como lugar de aprendizaje de la democracia. Se trata de consejos de alumnos elegidos para asumir diversas responsabilidades en secundaria inferior, como participar en los medios de comunicación que cada centro está obligado a desarrollar, como radios, periódicos, blogs o plataformas colaborativas online.

En **Letonia** se introdujeron en 2016 Directrices sobre la Educación en Valores y el Procedimiento de Evaluación de la Información, los Recursos de Aprendizaje y los Métodos de Enseñanza y Educación. Estas normas tienen por objeto fortalecer la educación en valores en respuesta a la Declaración de París de 2015, solicitando a los centros educativos que prevean la representación y participación de los alumnos en la toma de decisiones, lo cual incluye el trabajo realizado por órganos de autogobierno del alumnado. Los alumnos tienen ahora derecho a organizar sus propias actividades sobre temas relacionados con la educación en valores, como la familia, la libertad, la dignidad u otros aspectos.

En **Finlandia**, como resultado de las modificaciones introducidas en la Ley de Educación Básica de 2013, las actividades desarrolladas por los consejos de alumnos se han convertido en parte obligatoria en educación primaria y secundaria inferior (educación básica), además de en secundaria superior y FP impartida en centros escolares. Las actividades se deciden en cada centro y se organizan de acuerdo con la edad y situación de los alumnos y atendiendo al contexto local.

La política o estrategia de juventud puede impulsar el desarrollo de la participación de los alumnos.

Uno de los cuatro objetivos principales fijados por la Estrategia de Política Educativa de la **República Checa** es el fomento de la ciudadanía activa. Según esta estrategia, este aspecto constituye un requisito necesario para el desarrollo de una sociedad basada en la solidaridad, el desarrollo sostenible y el gobierno democrático. Como medida de apoyo, el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte anunció en 2016 un nuevo proyecto encaminado a fortalecer la posición de los "parlamentos de alumnos" en el ámbito de la educación cívica. Este proyecto ha identificado centros piloto que permitirán (1) verificar la implantación de los consejos de alumnos ("parlamentos de alumnos"), (2) crear centros de asesoramiento de otros centros educativos en el futuro, (3) identificar la mejor forma de apoyar a los profesores que coordinan los consejos de alumnos en cada centro; y (4) desarrollar un sistema de evaluación eficaz de los consejos de alumnos.

**Estonia** a través del Plan de Desarrollo del Ámbito Juvenil, apoya una red de consejos escolares y consejos de juventud, ofreciendo formación y recursos. En apoyo de esta actividad, se encuentra actualmente en fase piloto la publicación de un manual de orientación dirigido al profesorado.

En algunos países puede haber extensiones del consejo de alumnos que abordan temas específicos.

En **Noruega** existe en cada centro, en primaria y secundaria inferior, además de un Comité del Centro, un Comité de Entorno Escolar en el que participan los alumnos, los padres, los empleados, la dirección del centro y el ayuntamiento. Este comité está compuesto de tal manera que los alumnos y los representantes de los padres forman, juntos, una mayoría.

El hecho de que se incluya la voz de los alumnos en los procesos de garantía de calidad del centro o en las cuestiones planteadas por la inspección (véase también el capítulo 3) puede alentar a los directores de los centros a potenciar las funciones del consejo de alumnos y el valor otorgado al mismo. La naturaleza y calidad de la participación del alumnado en la toma de decisiones y en el gobierno escolar varía frecuentemente de un centro a otro y puede ser reflejo de una cultura escolar más general que integra a los alumnos en los procesos de toma de decisiones y otorga valor a sus aportaciones.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, la inspección educativa ofrece a los alumnos un cuestionario online para que manifiesten sus opiniones antes de una inspección escolar.

En el **Reino Unido (Gales)**, el Gobierno galés ha desarrollado una herramienta y una guía de buenas prácticas que pueden usar los alumnos y el personal del centro en relación con el consejo de alumnos. Además, ha creado un sitio web en el que los estudiantes pueden expresar sus opiniones.

Varios sistemas educativos también apoyan redes más amplias de consejos de alumnos, haciendo posible la interacción entre estos consejos a escala regional y nacional y ofreciendo información sobre las estructuras democráticas más allá del centro. Estas redes pueden estar directamente relacionadas con la actividad y gobierno de los centros.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica** existe una organización coordinadora de los consejos de alumnos flamencos (*Vlaamse Scholierenkoepel* o VSK). Esta organización actúa como voz de los alumnos sobre cuestiones educativas y se encuentra completamente dirigida por estos. La VSK representa a más de 680 consejos de alumnos de todo Flandes. Está oficialmente reconocida por el ministerio y es aceptada como organismo defensor por todos los interesados en la educación. Su principal objetivo es prestar apoyo a los consejos de alumnos y promover los intereses de los estudiantes en los diferentes niveles de la elaboración de políticas.

En **Irlanda** existe un sindicato nacional de estudiantes que apoya la participación del alumnado en educación secundaria inferior y superior, ofreciendo formación, boletines informativos y recursos a alumnos y centros de toda Irlanda.

En **Eslovenia**, cada centro de educación secundaria superior designa representantes de los alumnos, que pasan a componer el parlamento de la Organización de Alumnos de Eslovenia (SSOS). Los objetivos de la SSOS son: mejorar las condiciones materiales de los alumnos; hacer cumplir y proteger los derechos de los estudiantes; asegurar la cooperación de los alumnos en actividades extracurriculares; fortalecer y ampliar la influencia de los alumnos sobre el currículo, los procesos de aprendizaje y las formas de evaluación del conocimiento en los centros educativos; mejorar la calidad de las relaciones en los centros; mejorar la oferta de información y el impacto de los alumnos en la sociedad civil; garantizar la democracia, la soberanía y la igualdad en los centros; defender la igualdad de oportunidades para todos, defender y fortalecer el impacto de los alumnos sobre temas relacionados con su crecimiento material y espiritual; y garantizar el compromiso con la escuela secular y neutral.

Muchos países destacan la existencia de vínculos con organizaciones de carácter europeo e internacional, como el "Modelo de Parlamento Europeo" <sup>(63)</sup>, en el que participan delegaciones de jóvenes de todos los Estados miembros, o el Parlamento Europeo de los Jóvenes, en el que se encuentran presentes 39 países y que está dirigido por jóvenes para los jóvenes <sup>(64)</sup>. Otros países ofrecen apoyo significativo al desarrollo de parlamentos de alumnos o jóvenes a nivel escolar (tal es el caso de Polonia, Portugal, Liechtenstein, Suiza y Montenegro).

---

<sup>(63)</sup> En el Modelo de Parlamento Europeo, cada año se celebran dos sesiones de EU 28+ en una capital europea diferente. Se elige a cinco alumnos en representación de cada Estado miembro, y cada delegado representa a su país en una de diez comisiones creadas para debatir temas internacionales que aparecen en el orden del día del Parlamento Europeo. [www.mepeurope.eu](http://www.mepeurope.eu)

<sup>(64)</sup> En el Parlamento Europeo de los Jóvenes (<http://eyp.org/>) participan Albania, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bielorrusia, Bélgica (las tres Comunidades), Bosnia Herzegovina, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Kosovo, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Rusia, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Reino Unido (todos los países).

En **Polonia**, el Parlamento de los Niños y los Jóvenes está compuesto por 460 miembros. Cada una de las 16 provincias polacas obtiene una representación proporcional al número de alumnos de sus centros de educación secundaria inferior y superior. Las sesiones se celebran en la cámara del consejo nacional y se estructuran de la misma forma que en el parlamento, celebrándose debates en comisiones parlamentarias a los que sigue la redacción de resoluciones, la formulación de consultas y la celebración de talleres temáticos preparados por organizaciones no gubernamentales. El presidente del Parlamento polaco ayuda a la realización de los debates.

En **Eslovenia**, el Parlamento de los Niños tiene su fundamentación en el Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, según el cual “el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que esta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan”. Normalmente, en el Parlamento de los Niños (*otroški parlament*) regional y nacional participan representantes electos de centros de educación primaria y secundaria inferior (la escuela básica). Esto se considera una forma de involucrar a los niños en la educación para la ciudadanía, y la participación recibe el respaldo y apoyo de la Asociación Eslovena de Amigos de la Juventud. Cada año se elige un tema central de debate. En 2016/17, el tema elegido fue “Los niños y la planificación del futuro”.

Los parlamentos de alumnos o jóvenes pueden no estar directamente conectados a centros escolares y, por tanto, no tener influencia alguna sobre las actividades de estos, pese a lo cual ofrecen una valiosa experiencia de ciudadanía a aquellos que participan en el proceso. Sin embargo, por su naturaleza, en este tipo de actividades participa un número muy reducido de estudiantes. Es necesario asegurarse de que todos los alumnos experimenten el proceso democrático y comprendan el valor de la participación a través de actividades valiosas y valoradas del consejo de alumnos en el centro en que estudian. Todos los alumnos deben comprender que también ellos pueden influir sobre el proceso democrático y deben experimentar la repercusión que tiene el hacerse oír. La participación en los consejos de alumnos es un importante ejemplo de aprendizaje participativo, factor que se destaca como característica del aprendizaje eficaz en el apartado 2.2.2.

Muchos países destacan la participación de alumnos como representantes en consejos escolares o municipales en los que también participan los directores, profesores, padres y/o representantes de la comunidad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a). Estos consejos están necesariamente más conectados a las decisiones estratégicas que se toman en relación con el centro educativo y habitualmente son pocos los representantes de los alumnos elegidos en términos de igualdad para sentarse junto a los otros miembros del consejo en calidad de responsables de adoptar decisiones.

En **Austria** existe una normativa clara sobre la representación del alumnado en los consejos de la comunidad escolar (*Schulgemeinschaftsausschuss*), que están compuestos por profesores, alumnos y el director del centro.

En **Noruega**, en educación secundaria superior, la administración del condado designa un consejo para el centro o identifica el comité escolar como órgano responsable. Este órgano debe contar con al menos dos representantes del consejo de alumnos, aunque ni los alumnos ni los grupos representantes del personal del centro pueden ocupar una mayoría de las sillas del consejo.

Muy pocos de los muchos sistemas educativos en los que existen consejos de alumnos que apoyan la participación y la experiencia democrática establecen objetivos o supervisan los avances realizados en materia de participación de los alumnos.

En **España**, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha dictado que las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas deben tener derecho a decidir el número de alumnos que componen el Consejo Escolar. En Cataluña, un mínimo de un sexto de los miembros del Consejo Escolar deben ser alumnos, mientras que en la Comunidad Valenciana deben serlo al menos un tercio.

**Luxemburgo** tiene fijado un objetivo de representación del alumnado en el *Consejo de Educación* de cada centro: al menos dos alumnos del *Consejo de Alumnos* deben participar en educación secundaria inferior y superior.

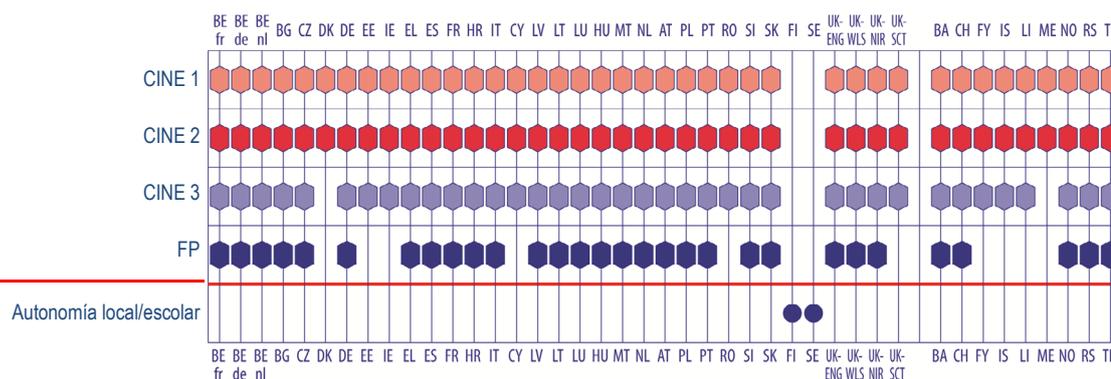
En **Noruega**, la ley exige la existencia de un consejo de alumnos en primaria y secundaria inferior y superior. Sin embargo, solo fija objetivos de participación en el consejo en educación secundaria superior: un miembro por cada 20 alumnos del centro.

## 2.4.2. Participación de las familias en la vida escolar

Los órganos de gobierno de los centros educativos son un medio habitual de participación de las familias en la vida escolar. Están formados por padres, educadores, personal no docente y alumnos, habitualmente bajo la presidencia del director del centro. El objetivo del órgano de dirección es reunir a los interesados para que apoyen la enseñanza y aprendizaje en el centro, y sus responsabilidades abarcan desde la disciplina hasta la contratación del profesorado, pasando por la orientación sobre la dirección que habrá de tomar el centro en el futuro. Los representantes de los padres suelen elegirse por medio de una votación entre estos.

En general, los resultados no han cambiado significativamente desde 2012. En el estudio de Eurydice de 2012 <sup>(65)</sup>, de los 37 países analizados, todos menos Suecia y Turquía afirmaron que las familias participaban formalmente en los órganos de gobierno de los centros educativos. En 2016/17, este número ha aumentado a 40 sistemas educativos de los 42 estudiados. Suecia y Finlandia han citado la existencia de autonomía escolar como el motivo por el que carecen de orientaciones o recomendaciones de carácter nacional sobre participación de las familias; sin embargo, Finlandia sí subraya, en el Currículo Nacional de Educación Básica de 2014, la importancia de las asociaciones de padres y la cooperación entre centros y familias. Turquía impulsó una reforma en 2012 a través de las *Normas de Asociación de Padres-Familias del Ministerio de Educación Nacional*, y apoya actualmente la participación oficial de los padres en una amplia gama de actividades de gestión de los centros.

**Gráfico 2.5: Participación de las familias en los consejos de dirección de los centros en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

### Nota aclaratoria

Los consejos de dirección son los órganos encargados de la toma de decisiones en los centros y suelen estar formados por el director del centro y representantes de interesados como los profesores, los padres, los alumnos y la comunidad.

### Notas específicas de países

**Alemania:** Cada *Land* ha desarrollado su propio enfoque en relación con la participación de las familias. Sin embargo, todos ellos apoyan dicha participación en los consejos de dirección de los centros.

**España:** Aunque hay muchos ejemplos en las Comunidades Autónomas (por ejemplo, Castilla-La Mancha, Cataluña y Cantabria) no existe un requisito específico a nivel nacional.

Un marcado contraste es el que se observa al analizar la participación de las familias en los órganos de gobierno de los centros en cada nivel educativo. Aunque no existe una diferencia significativa en el número de sistemas educativos en los que los padres participan en primaria (40), secundaria inferior (40) y secundaria superior (38), la cifra se reduce hasta solo 30 cuando se trata de FP impartida en centros escolares, algo que se refleja también en la participación de los alumnos a través de consejos de alumnos en FP. Los países que contemplan la participación de las familias en educación general pero no en FP son Dinamarca, Estonia, Irlanda, Chipre, Rumanía, el Reino Unido (Escocia), la antigua República Yugoslava

<sup>(65)</sup> La educación para la ciudadanía en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2012a) – véanse los datos de participación de los padres en los órganos de gobierno de los centros en el gráfico 2.12 de la pág. 53.

de Macedonia, Islandia, Liechtenstein y Montenegro. La participación de las familias fomenta de forma importante la participación y logros de los propios alumnos, por lo que debe estimularse en todas las etapas educativas y aumentarse en FP.

En los órganos de gobierno de los centros pueden participar diferentes actores. Según las mejores prácticas, deben participar también interesados de la comunidad, además de alumnos y padres.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, el Consejo de Participación es el órgano de gobierno de los centros que reúne a todos los actores locales, como representantes de la comunidad, el director del centro, profesores y alumnos, padres y asociaciones relacionadas con el centro. Su objeto es constituirse en un foro de debate, consulta y reflexión, así como en un medio que facilite la mejora de la vida escolar. Los debates pueden girar en torno a una amplia variedad de temas, como la conexión entre escuela y familias, el ámbito pedagógico, las tareas escolares, la alimentación saludable, la prevención de la violencia en la escuela y la integración de alumnos con necesidades especiales.

Entre los países que contemplan la participación de las familias en el gobierno de los centros están aquellos que, según se considera tradicionalmente, cuentan con un alto nivel de autonomía en esta área.

En **Islandia**, las familias están representadas en los consejos escolares en primaria y secundaria inferior (educación básica). Los consejos hacen las veces de foros de comunicación entre el director del centro y la comunidad escolar.

En **Noruega**, país con un alto nivel de autonomía de los profesores y los centros, la Ley de Educación prevé la composición del Consejo Escolar, que debe estar formado por dos representantes de la junta de padres en cada etapa educativa.

En algunos sistemas educativos se anima también a los padres a formar redes de asociaciones o juntas dirigidas o protagonizadas por los padres, y los representantes de las familias en los órganos de gobierno de los centros se eligen a partir de estas redes.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, el Ministerio de Educación y Formación ofrece apoyo económico a organizaciones coordinadoras de las asociaciones de padres que existen en cada red educativa. La principal labor de estas organizaciones es promover la participación de las familias en los centros.

En **Eslovenia**, las juntas de padres realizan propuestas, elaboran dictámenes y eligen representantes en los órganos de gobierno de los centros. Tienen derecho a aprobar el programa extracurricular propuesto y ofrecen recomendaciones y opiniones a dichos órganos. Las juntas de padres forman redes locales o regionales que conforman una asociación nacional de redes que es miembro de la Asociación Europea de Padres.

Al igual que los consejos de alumnos, las juntas de padres pueden constituir redes de nivel nacional. Por ejemplo, en Alemania, Chipre y Malta, proporcionan un espacio de intercambio de buenas prácticas y elevan la posibilidad de influir a nivel regional o nacional.

En **Alemania**, cada *Land* ha desarrollado su propio enfoque de apoyo a la participación de las familias en el gobierno de los centros. Sin embargo, hay diferentes niveles de órganos de representación, como las juntas de padres regionales, en el nivel de la administración local o distrito, y los foros representativos, en el nivel de los *Land* (*Landeselternbeirat*), organizados en ocasiones en función de los diferentes tipos de centros educativos. A nivel nacional, los órganos de representación se unen para formar una junta única de padres (*Bundeselternrat*), ofreciendo un foro para el debate sobre avances en la política educativa y para el asesoramiento de las familias sobre temas relacionados con los centros.

En **Chipre**, la Asociación Panchipriota de Padres de Centros de Educación Primaria y Secundaria mantiene una estrecha relación con el Ministerio de Educación en ámbitos como la dirección de los centros, los nuevos currículos, la disciplina, los uniformes y, en general, todos los aspectos relacionados con el funcionamiento de los centros educativos.

En **Malta**, la Asociación Maltesa de Padres de Alumnos de la Escuela Pública (*MAPSSS*) es una organización voluntaria que representa oficialmente a los padres de alumnos que asisten a centros públicos. Su objetivo es actuar como punto de referencia y fortalecer la relación entre familias, educadores y las administrativas educativas y responsables políticos malteses.

Para valorar el papel que desempeñan los padres es necesario, entre otras cosas, incluir su punto de vista en cualquier información sobre el funcionamiento o gestión del centro educativo.

En **Polonia**, la junta de padres sirve de base para la participación de estos en la educación. En consulta con el personal docente del centro, las familias toman parte en la aprobación del programa educativo y en las actividades de los alumnos. También pueden involucrarse en actividades como el desarrollo de un programa de prevención de riesgos adaptado a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad local, la elaboración de un dictamen sobre un programa de actividades diseñadas para mejorar el rendimiento educativo del centro o institución o la revisión del borrador del plan económico presentado por la dirección del centro.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, la inspección educativa nacional ofrece a las familias la oportunidad de responder a una encuesta online con anterioridad a la inspección del centro. Los inspectores toman en consideración los resultados de estas encuestas al juzgar la relación entre el centro y las familias. En Inglaterra se ha desarrollado una herramienta online (*Parent View Toolkit for Schools*) con el objeto de concienciar a los padres al respecto, mientras que en Gales se celebra también una reunión presencial con ellos en el curso de la inspección. Estos son ejemplos de formas en que las familias pueden contribuir de forma significativa a mejorar los procesos de garantía de calidad de los centros educativos.

En el **Reino Unido (Escocia)**, la *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006* contempla específicamente el papel formal desempeñado por las juntas de padres en la designación de los directores de los centros educativos.

Algunos países cuentan con recursos online específicos en los que se ofrece orientación sobre las formas de participación en las actividades y en los órganos de gobierno de los centros.

En **Francia**, el sitio web *La Mallette des Parents* ofrece recursos, información y consejos sobre formas en que las familias pueden involucrarse en la educación de sus hijos, con una tabla en la que se resumen los diferentes canales de participación y los objetivos que pueden alcanzarse en cada canal. Además, el sitio subraya que todos los padres forman parte de la comunidad educativa y que los centros están abiertos a su cooperación y participación.

## Resumen

Las administraciones nacionales y regionales han intensificado sus esfuerzos para garantizar que la educación para la ciudadanía desempeñe un papel más central en la experiencia educativa dentro y fuera del aula, algo que se refleja tanto en las actividades existentes como en la cantidad de nuevas acciones introducidas a través de reformas recientes. Sin embargo, este esfuerzo todavía no es universal y la atención no se centra por igual en todas las etapas educativas.

Las administraciones educativas ofrecen materiales de orientación y apoyo en 33 sistemas educativos de toda Europa. Puede observarse claramente el impacto de las recientes reformas políticas, con nuevas iniciativas y directivas ya aplicadas o en proceso de implantación en países como Francia, Italia, Chipre y Luxemburgo. Los materiales de orientación y apoyo adoptan formatos diferentes, como instrucciones relativas a asignaturas, manuales sobre el currículo nacional, leyes o decretos ministeriales o marcos en los que se delimitan las competencias que se deben alcanzar. En raras ocasiones se usan métodos más innovadores, como el enfoque escolar integral, para mejorar la capacidad del profesorado. Se ha producido un amplio desarrollo de los recursos online, con sitios web o con páginas web específicas dentro de sitios más amplios que cuentan con enlaces a recursos internacionales como los que ofrecen la UNESCO y el Consejo de Europa.

Se han ofrecido ejemplos interesantes en relación con el empleo de un enfoque escolar integral en la educación para la ciudadanía, basados en las prácticas recogidas en el estudio de 2012, pero con nuevos avances en la evaluación y reconocimiento de esta labor. El trabajo realizado en Estonia y Lituania en relación con el *Modelo de buena escuela* pretende mostrar el valor de la educación para la ciudadanía como herramienta para la mejora de los centros educativos y la captación del interés de los alumnos, ofreciendo claridad en torno a las potenciales medidas de evaluación que pueden emplear los centros educativos para desarrollar un trabajo excelente en este terreno y proporcionando una imagen más amplia del impacto de la enseñanza y aprendizaje, más allá de la medida de los logros académicos.

A lo largo del capítulo, el análisis de los resultados de los diferentes niveles e itinerarios educativos revela la menor atención prestada al apoyo a la FP impartida en centros escolares. Existen menos materiales de

apoyo dirigidos a este itinerario, aunque se reconoce que las orientaciones generales dirigidas a la educación secundaria superior pueden ser aplicables también a la FP. En el contexto de los resultados de participación de alumnos y familias se observa una diferencia más marcada en las diferencias en las recomendaciones sobre dicha participación entre FP y educación general. El hecho de que exista menos apoyo estructural a la participación de los padres en un país o región puede afectar negativamente a los mecanismos de participación a nivel local. La implantación de la educación para la ciudadanía es relevante por igual desde primaria hasta FP impartida en centros escolares, siendo la persistente falta de atención a la FP una conclusión importante de este estudio.

En educación primaria se observa una menor participación de los alumnos. Aunque se ha producido un aumento de la misma desde 2012, continúa habiendo una significativa diferencia estadística entre el número de sistemas educativos que procuran la participación del alumnado en primaria y en otras etapas educativas (secundaria inferior y superior y FP impartida en centros escolares). Es esencial que, en toda Europa, los alumnos más jóvenes tengan la oportunidad de experimentar la democracia para que comprendan cómo su voz puede repercutir sobre el mundo que les rodea.

Aunque estas son áreas significativas de preocupación, la tendencia general ha sido el aumento del apoyo prestado por las administraciones nacionales y regionales. En aquellos casos en que se puede establecer una comparación con los resultados de 2012, es claro que las autoridades educativas han incrementado la atención que prestan a la educación para la ciudadanía. El apoyo a la participación en consejos de alumnos ha aumentado en 14 países desde 2012, mientras que la participación tanto de familias como de alumnos se recomienda ahora en al menos un nivel educativo en 39 de los países analizados. Queda, no obstante, espacio para la mejora, pese a lo cual existe actualmente un claro reconocimiento de la importancia de potenciar las oportunidades curriculares y extracurriculares de aprendizaje y la participación activa en la educación para la ciudadanía.

## ESTUDIO MONOGRÁFICO 2: EL POTENCIADOR DE LA CIUDADANÍA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD FLAMENCA DE BÉLGICA

---

### Introducción

El *Potenciador de la Ciudadanía* es una encuesta online realizada por los centros educativos con alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 20 años. Es un cuestionario basado en datos que consta de una serie de enunciados sencillos que facilitan la obtención de información sobre valores, actitudes y comportamientos de los alumnos en relación con la ciudadanía, con el objetivo último de emplear esta información para aumentar la eficacia de los enfoques adoptados en relación con la educación para la ciudadanía en los centros escolares.

Desarrollado en Flandes por la red educativa GO! como herramienta destinada a sus centros educativos e instituciones de formación profesional, el *Potenciador* se emplea con jóvenes de 10 a 20 años en una variedad de enfoques. Ofrece información basada en centros escolares con vistas a la implementación de los objetivos transversales fijados para la educación para la ciudadanía por la administración educativa <sup>(66)</sup> (véase el capítulo 3) y apoya a los profesores y a los centros en la evaluación de cómo lograr dichos objetivos en su entorno. Asimismo, ofrece información complementaria para la evaluación nacional realizada en 2016 <sup>(67)</sup> en todo Flandes de los avances de los objetivos de la educación para la ciudadanía. La red educativa GO! es una de las tres principales redes educativas de la Comunidad flamenca de Bélgica y es responsable de aproximadamente 1.000 instituciones educativas, con casi 300.000 alumnos de educación general y formación profesional <sup>(68)</sup>. Este estudio monográfico se basa en entrevistas con los principales centros del proyecto GO! que han usado el *Potenciador*, y con representantes políticos del gobierno de Flandes <sup>(69)</sup>.

### Fundamento lógico

La red educativa GO! dispone de un proyecto pedagógico que tiene como tema central el fomento de la ciudadanía activa a través de los valores básicos del respeto, la sinceridad, la igualdad, el compromiso y la participación. La idea del *Potenciador de la Ciudadanía* de GO! nació de la necesidad de apoyar a los centros educativos en el proceso de integración de estos valores básicos en su trabajo. Esta ambición se inspiró en el informe de Eurydice de 2012 sobre *La educación para la ciudadanía en Europa* y en el *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía* dirigido por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), que proporcionaron modelos sobre cómo se han evaluado a nivel macro los valores y actitudes clave asociados a la educación para la ciudadanía. Esto dio a la red la idea de explorar el potencial de las herramientas de encuesta o evaluación a fin de crear una herramienta basada en datos que ofreciera información y pruebas a nivel de centro.

### Proceso

Aunque el fundamento lógico del apoyo a nivel escolar es obra de Raymonda Verdyck, Directora General de GO!, el desarrollo y diseño del concepto corrió a cargo de un Grupo de Trabajo sobre Ciudadanía. El proceso tardó tres años en plasmarse, desde que se planteó la primera idea en septiembre de 2013 hasta que estuvo disponible la herramienta en septiembre de 2016.

---

<sup>(66)</sup> Para más información, véase: <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/voet-2010-nieuwe-vakoverschrijdende-eindtermen-voor-het-secundair-onderwijs>

<sup>(67)</sup> Se elaboran pruebas para el Programa Nacional de Evaluación bajo la supervisión de la Agencia de Garantía de Calidad en la Educación y la Formación (AKOV) (parte del Ministerio de Educación y Formación flamenco). La primera finalidad de dicho programa es recoger datos sobre los resultados de los alumnos en relación con objetivos pedagógicos fijados a nivel flamenco. No obstante, los centros que participan en el programa reciben un informe con estos datos, informe que constituye un instrumento valioso para evaluar el rendimiento de su propio alumnado y compararlo con el de otros centros.

<sup>(68)</sup> Véase: [http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal\\_nieuw/english/educationinlanders/Pages/default.aspx](http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/english/educationinlanders/Pages/default.aspx)

<sup>(69)</sup> Los entrevistados fueron Dilys Vyncke (Presidente del Grupo de Trabajo de la Red Go! sobre Ciudadanía y Consejero Pedagógico de la Red Educativa Go!), Eline de Ridder (Contacto Nacional de la Red Eurydice en Flandes, Departamento de Educación y Formación, Gobierno Flamenco), Ann de Jaegere (Oficial de Policía, Departamento de Educación y Formación, Gobierno Flamenco), Marleen Timmermans (profesora responsable de educación para la ciudadanía el centro técnico y de formación profesional KTA Brasschaat) y Marijke Eeckhout (Director de De Reynaertschool, un centro para niños con necesidades especiales de Oostakker).

*Fase de diseño (septiembre de 2013 – agosto de 2014):* El *Grupo de Trabajo sobre Ciudadanía* reunió a asesores del ámbito educativo y pedagógico de todas las etapas educativas que trabajaban en centros escolares. Bajo la dirección de Dilys Vyncke, asesor pedagógico de GO! especializado en educación para la ciudadanía, se asignó a cada miembro del grupo un tiempo de trabajo de una jornada cada dos semanas, lo cual demuestra el importante nivel de compromiso con el proceso de desarrollo. Los componentes del grupo habían elaborado anteriormente herramientas de orientación curricular dirigidas a profesores y centros, experiencia a la que añadieron los últimos estudios internacionales, ejemplos de otros enfoques basados en el uso de cuestionarios y sus propias experiencias vitales y profesionales en la identificación de temas esenciales. Su objetivo era crear una herramienta que ayudara a los centros escolares a mejorar la educación para la ciudadanía a través de la recogida de información sobre los valores, actitudes e ideas de sus alumnos en relación con diferentes temas.

*Fase piloto (septiembre 2014 – agosto 2015):* La fase piloto y de revisión supuso el uso extenso de entrevistas individuales con interesados clave del mundo de la educación, profesores y directores de centros a fin de analizar los enunciados. A esto siguió el empleo piloto del cuestionario con grupos de alumnos de todos los rangos de edad relevantes. Este proceso de revisión no supuso la modificación de los contenidos, pero cambió fundamentalmente la redacción de los enunciados del cuestionario para asegurarse de que se adaptaran a sus destinatarios, a la vez que se evitaban las preguntas inductivas y se aseguraba su claridad. Era importante mantener la simplicidad en el lenguaje y en la estructura.

*Desarrollo técnico (septiembre de 2015 – agosto de 2016):* En esta fase se realizó la conversión de la herramienta en un instrumento online con capacidad de captación y análisis de datos. Se tardó más de lo previsto en conseguir las especificaciones técnicas adecuadas para el desarrollo online, pero contar con un diseño y desarrollo más y mejor centrado en el usuario produjo sus beneficios. Conseguir que la herramienta fuera útil para el usuario, es decir, para los centros educativos, era una consideración clave: la herramienta ha conseguido potenciar una sensación de propiedad de los datos por parte de los centros al incluir la posibilidad de que estos la empleen ellos mismos para ver el informe del centro, manipular sus propios datos y desarrollar sus propias conclusiones.

*Lanzamiento (septiembre de 2016):* La encuesta se lanzó en septiembre de 2016 con el objetivo de que en los primeros doce meses fuera empleada por 100 centros del ámbito de la educación primaria, la educación secundaria, la formación profesional y la educación dirigida a alumnos con necesidades especiales.

Para completar esta primera versión de la encuesta de alumnos *Potenciador de la Ciudadanía* se requiere un máximo de 50 minutos (habitualmente mucho menos) a fin de garantizar que pueda realizarse durante una clase en horario escolar, y todos los encuestados deben contar con el permiso de sus padres. La encuesta va dirigida a alumnos de dos niveles, los de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años y los de edades comprendidas entre 10 y 12 años, que contestan a preguntas prácticamente idénticas <sup>(70)</sup>. La encuesta se centra no en el conocimiento, sino en los valores, actitudes y comportamientos “más difíciles de valorar” relacionados con la educación para la ciudadanía. Los enunciados recogen diez temas clave:

<b>Apartados del cuestionario</b>	<b>Primaria: 10-12 años</b>	<b>Secundaria: 12-20 años</b>
Democracia en el centro educativo	14 enunciados	17 enunciados
Bienestar	8	8
Diversidad	12	12
Participación	10	11
Ciudadanía del mundo	6	6
Sostenibilidad y comercio justo	8	5
Democracia	9	10
Educación cultural	1	3
Mi itinerario y opciones educativas	9	10
Otros temas	6	6

<sup>(70)</sup> Se han eliminado cinco enunciados de la encuesta aplicada en primaria. Todo el resto son idénticos en contenido a los que se emplean con los alumnos mayores. No obstante, el número de preguntas se restringe cuando se requiere mayor información sobre un tema específico, en cuyo caso se propone a los centros el uso de herramientas especializadas, por ejemplo, en el ámbito de la educación cultural, el género, la identidad sexual, la alfabetización mediática y la sostenibilidad.

Durante el proceso piloto se concluyó que los enunciados del tipo “*Puedo / Siento que...*” eran más fáciles de comprender para los alumnos que aquellos menos personalizados. También se descubrió que era importante incluir opciones para aquellos que no entendían la pregunta o preferían no contestar, puesto que estas opciones proporcionaban información diferente e importante. Se obtuvo el consentimiento paterno para todos los jóvenes participantes en la encuesta.

Muestra	Usa una escala de 1 (nada en absoluto) a 10 (completamente)	No lo sé	Prefiero no contestar	No comprendo
Me siento feliz en el colegio				

El *Potenciador* se promueve ampliamente en todos los centros escolares e instituciones de FP afiliados a la red GO!, con la ambición de que todos los centros de la red usen la herramienta con regularidad en el futuro. La promoción se realiza a través de la red de consejeros pedagógicos de GO! conectados a cada centro y de talleres sobre educación para la ciudadanía realizados con grupos de directores de centros educativos. Estos talleres tienen como finalidad ilustrar el valor del *Potenciador* como medio para obtener información sobre las opiniones y valores de los alumnos, y describir la importancia que tiene generar conversaciones entre el personal docente en torno a temas frecuentemente difíciles. Se ha llevado a cabo un proceso activo de concienciación sobre los objetivos del *Potenciador* entre grupos clave de interesados, como la red nacional de Consejos de Alumnos flamencos (*Vlaamse Scholierenkoepel*), y se ha compartido un estudio monográfico del trabajo realizado en el primer año en redes profesionales como el grupo “Educación y Sociedad” del Consejo de Educación Flamenco (VLOR) <sup>(71)</sup>.

#### **Día de la ciudadanía**

*Koninklijk Technisch Atheneum Brasschaat* es un centro de formación profesional de secundaria al que asisten 770 alumnos diversos procedentes principalmente de zonas urbanas. Bajo la dirección de un grupo de profesores con creencias religiosas y no religiosas, el centro decidió emplear el *Potenciador* para apoyar la planificación de un día de la ciudadanía escolar. Unos meses antes del día planificado, todos los alumnos rellenaron el cuestionario durante las clases de historia o neerlandés, y tanto los profesores como los alumnos lo encontraron fácil de rellenar. Los resultados han apuntado temas que habrán de abordarse a través del currículo o en el futuro, y han reflejado también la necesidad de que se ofrezca formación adicional al personal. El centro tiene intención de volverlo a utilizar más adelante.

La mayoría de los centros que emplean la herramienta por primera vez lo hacen para obtener un punto de partida para el análisis, una referencia que les permita comprender la situación del mismo. Aunque cada centro educativo elige la forma en que desea aplicarlo, debe existir un acuerdo de todo el centro con el Grupo de Trabajo de GO!, que coordina la herramienta. Los enfoques empleados en el primer año incluyen el uso de la encuesta como:

- Elemento de análisis previo a un día o evento relacionado con la ciudadanía.
- Actividad de seguimiento tras haber finalizado un gran proyecto escolar.
- Actividad de clase dentro de un área curricular, por ejemplo, historia, lengua o religión.
- Parte de proyectos obligatorios en el ámbito de la formación profesional.

Cada centro obtiene información de sus resultados. Antes de usar la herramienta, se anima a cada centro a identificar a la persona encargada de liderar el proceso de aplicación del *Potenciador*. El sistema produce automáticamente un informe detallado para cada centro y este puede acceder al mismo online y manipular los datos para ver los resultados por edad y sexo. El informe ofrece una puntuación (de 1 a 10) por tema (véase la lista que aparece más arriba) y la presenta en un diagrama de araña en el que aparecen todos los temas, pudiendo también el centro ver la puntuación de cada enunciado concreto. Este informe se comparte con el director del centro, los principales profesores de ciudadanía y el asesor pedagógico de

<sup>(71)</sup> VLOR –*Vlaamse Onderwijsraad*– es el Consejo de Educación Flamenco, que cuenta con un gran número de miembros pertenecientes a todos los grupos de interesados en la educación, como organizaciones y sindicatos de profesores, padres y alumnos. Véase [www.vlor.be](http://www.vlor.be)

GO! que respalda al centro; y el asesor pedagógico puede prestar también su apoyo con el fin de mejorar la oferta basada en los resultados. Además, el centro puede solicitar asesoramiento a un miembro del Grupo de Trabajo. No se entrega a cada alumno su resultado individual, pero cada centro debe realizar debates de seguimiento con el alumnado para compartir los resultados de la encuesta.

---

### **Cambio en el contenido de la educación para la ciudadanía**

De Reynaertschool es un centro de educación especial de Oostakker, Bélgica, al que acuden niños con autismo. El centro cuenta con un currículo que incluye diversos proyectos relacionados con la ciudadanía, como “Ser un ciudadano democrático en Bélgica” o “Yo y mi comunidad”, y ha participado en parlamentos de jóvenes en el Gobierno flamenco. Los profesores adoptaron por unanimidad la decisión de emplear el *Potenciador* con jóvenes de entre 14 y 16 años y los resultados fueron muy interesantes. Los profesores no sabían que a los alumnos les preocupaban determinados temas y habían subestimado su comprensión de los mismos. La encuesta sirvió para iniciar una serie de clases-debate en torno a los temas planteados, además de ilustrar la necesidad de ofrecer formación adicional al personal del centro para apoyar estos temas que no habían sido abordados anteriormente. El *Potenciador* se convertirá en un elemento habitual en el centro y servirá para introducir nuevos temas relacionados con la educación para la ciudadanía.

---

Actualmente se sigue supervisando el número de centros que emplean el *Potenciador de la Ciudadanía*, y el objetivo es llegar a los 100 centros antes de que finalice el primer año (agosto de 2017). Al finalizar abril de 2017 lo habían utilizado 11.000 alumnos pertenecientes a 85 centros. Sin embargo, no hay intención de emplear los datos para realizar estudios comparativos de los centros, y todos los datos del *Potenciador* se tratan de forma anónima para que no puedan identificarse los resultados de ningún alumno en particular. Los centros de la red educativa GO! acceden a la herramienta para usar los datos como punto de partida que permita comprender los pasos que deben tomarse en apoyo de los alumnos, y se la considera un elemento de aprendizaje para los centros y no elemento de control. Actualmente se está llevado a cabo un proceso de evaluación estructurada con universidades de investigación en Flandes y se prevé la realización de nuevas investigaciones sobre su impacto a partir del año académico 2017/18.

### **Próximos pasos**

En junio de 2017, los miembros del Grupo de Trabajo revisarán los datos y recogerán nuevas informaciones sobre el uso del *Potenciador*, algo que permitirá, en primer lugar, modificar la herramienta manteniendo la comparabilidad con la primera versión y, en segundo, diseñar materiales de orientación que faciliten un uso más eficaz del *Potenciador* por parte de los centros. Esto incluirá ideas para prácticas y talleres de apoyo a las conversaciones mantenidas con los alumnos para hablar de los resultados del *Potenciador*, así como canales de comunicación para que los centros puedan compartir la influencia del *Potenciador* sobre la enseñanza y el aprendizaje a nivel escolar, con información sobre cómo realiza cada centro el seguimiento de los alumnos una vez que han rellenado el cuestionario. El objetivo es que todos los centros educativos de la red GO! empleen el *Potenciador* de manera que, transcurridos unos años, cada centro tenga una imagen de los progresos realizados en los temas contemplados en la encuesta, como la democracia en la escuela o la diversidad. Una vez que la mayoría de los centros hayan usado la herramienta, la red educativa GO! pretende explorar los datos anónimos para informar el futuro desarrollo de una estrategia general de apoyo a la educación para la ciudadanía.

GO! tienen interés por extender el uso de la herramienta a otras regiones y países, y está desarrollando también herramientas complementarias para trabajar a nivel organizativo. El Grupo de Trabajo ha creado recientemente al *Potenciador de la Ciudadanía* dirigido a equipos, que se lanzará en 2017. Esta herramienta es adecuada para todo tipo de organizaciones y pretende promover entre el personal de los centros conversaciones sobre la ciudadanía, reconocer sus competencias y participación en actividades de ciudadanía fuera del trabajo y subrayar la importancia de los modelos de ciudadanía activa dentro de las organizaciones.

## Principales conclusiones

- El *Potenciador de la Ciudadanía* es una encuesta online cuya finalidad es ofrecer información sobre los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos en relación con temas esenciales de la educación para la ciudadanía. Inspirada en encuestas internacionales sobre educación para la ciudadanía, el éxito de su implantación en los centros educativos demuestra que es posible crear herramientas basadas en datos para evaluar los valores y actitudes de los estudiantes en relación con esta materia.
- La encuesta está formada por un cuestionario con una serie de enunciados sencillos que los alumnos deben clasificar por orden de importancia, pudiendo optar también por no contestar, y los datos anónimos resultantes pueden ser empleados por los centros educativos como primer paso para el diálogo interno sobre el contenido y eficacia de la educación para la ciudadanía que imparten.
- Los datos recogidos en el informe de cada centro están siendo utilizados por algunos de ellos para reflexionar sobre la forma en que imparten la enseñanza y apoyan el aprendizaje de la educación para la ciudadanía, y para introducir los cambios que consideran necesarios. Sin embargo, se requieren nuevas investigaciones para desarrollar medidas más estructuradas que permitan evaluar la diversidad y alcance de las repercusiones para cada centro, algo que está siendo objeto de exploración actualmente.
- Los datos comunicados por los centros educativos muestran que el uso del *Potenciador* puede favorecer una mayor profundidad en las conversaciones sobre temas relacionados con la ciudadanía tanto de los centros con los alumnos como entre estos, ofreciendo la oportunidad de emplear pruebas auténticas y relevantes para abordar temas difíciles.
- Los resultados de la encuesta pueden ayudar a los profesores a ampliar su horizonte docente e incluir nuevos temas, pero también pueden plantear dificultades al poner sobre la mesa temas con los que ellos mismos no se sienten cómodos. El uso del *Potenciador* ofrece la oportunidad de comenzar conversaciones en ocasiones difíciles entre equipos de profesores sobre los temas planteados por la encuesta; además, también puede actuar como estímulo para el desarrollo profesional. Se pretende que la versión de equipo del *Potenciador* sirva para apoyar este aspecto.



## **CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS EDUCATIVOS**

---

Los países europeos usan medios diversos para evaluar la oferta educativa y medir sus resultados, mejorando así de forma constante la calidad de la educación. La evaluación tanto de los alumnos como del sistema –sea en todo o en parte– contribuye a este proceso. Por lo general, la evaluación del sistema se circunscribe a los centros educativos, el profesorado o las autoridades responsables de la educación, particularmente a nivel local. La evaluación de los alumnos puede ser formativa o sumativa, pero pueden emplearse métodos diversos para realizarla. Al ser la educación para la ciudadanía parte integral del currículo en todos los países, es esencial la creación de herramientas e instrumentos de evaluación adecuados para asegurar que esta área temática, como otras, sea adecuadamente evaluada sobre la base de estudios fiables.

Sin embargo, diseñar medidas para evaluar la educación para la ciudadanía es una labor compleja, debido a la gran variedad de objetivos curriculares asignados a esta área y los múltiples contextos en los que se imparte. Los objetivos y resultados de aprendizaje asignados al currículo de ciudadanía en los países europeos recogen la adquisición, por parte de los alumnos, de un amplio corpus de conocimientos teóricos, el desarrollo de competencias como las destrezas analíticas y el pensamiento crítico, la adopción de ciertos valores y actitudes como el sentido de la tolerancia y, por último, pero no por ello menos importante, la participación activa de los alumnos en la vida del centro educativo y la comunidad. Un importante aspecto de esta área de aprendizaje es la necesidad de métodos de evaluación que puedan recoger tanto el abanico de resultados de aprendizaje asociados a la educación para la ciudadanía como todos los contextos en que se imparte. En particular, los métodos de evaluación deben ser capaces de adaptarse a la naturaleza transversal de la materia y tomar en consideración el hecho de que la educación para la ciudadanía se imparte no solo a través del currículo formal sino de medios de aprendizaje informales y no formales, así como de la participación del alumno en la vida escolar y el trabajo en proyectos. Esto requiere métodos de evaluación que puedan recoger los resultados de las diversas experiencias de aprendizaje que constituyen la educación para la ciudadanía.

En este capítulo se analizan dos aspectos destacados de la evaluación de la educación para la ciudadanía: la evaluación de los alumnos y la evaluación externa de los centros educativos, denominada también inspección educativa en muchos países.

Los tres primeros apartados abordan la evaluación de los alumnos. En el apartado 3.1 se ofrece una breve perspectiva de la bibliografía científica existente en relación con los principales temas que rodean la evaluación de los alumnos en el área de la educación para la ciudadanía. El apartado 3.2 ofrece un análisis comparativo de las directrices oficiales dirigidas al profesorado en relación con la evaluación de sus alumnos, con una descripción de los métodos y componentes recomendados para la evaluación en el aula. En el apartado 3.3 se investiga qué países organizan pruebas nacionales en relación con la educación para la ciudadanía y si estas pruebas se corresponden con asignaturas o contenidos transversales relevantes para esta área de aprendizaje. Se examina la finalidad principal de las pruebas y se describe su organización, prestando atención a la cronología, frecuencia y población destinataria de las mismas. Asimismo, se estudia el ámbito de aplicación de las pruebas nacionales y los tipos de preguntas o tareas que incluyen. Finalmente, en el apartado 3.4 se analiza si la educación para la ciudadanía forma parte de la evaluación externa de los centros y, en caso afirmativo, se examinan las áreas de actividad escolar que se recogen.

### **3.1. Revisión de la literatura de investigación**

El término “evaluación” se utiliza para referirse a las valoraciones del trabajo de los alumnos. Describe el proceso de recogida e interpretación de pruebas sobre lo que los alumnos saben hacer o conocen, o sobre cómo se comportan, con el fin de elaborar juicios acerca de sus logros (Harlen, 2007).

La evaluación es parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacer uso de métodos de evaluación adecuados en los centros educativos es crucial, puesto que la evaluación es una de las principales herramientas de promoción eficaz del aprendizaje (Black & William, 1999). La naturaleza del contenido de las evaluaciones puede determinar la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje (Halasz y

Michel, 2011). Por eso, es importante que la evaluación refleje adecuadamente los diversos objetivos o dimensiones abordados por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta revisión de la literatura académica pretende señalar los principales problemas a los que se enfrenta la evaluación de los alumnos en el terreno de la educación para la ciudadanía. Además, se exponen diversas herramientas y métodos de evaluación que pueden servir para afrontar con eficacia estos problemas. Se analiza la bibliografía que trata de la evaluación de los alumnos en general y en el área de la educación para la ciudadanía en particular, así como de la evaluación de competencias clave, como las de carácter cívico y social. Por eso, en este apartado se usarán indistintamente las expresiones “educación para la ciudadanía” y “competencias cívicas y sociales”.

Más allá del ámbito de esta revisión de la literatura, debe recordarse que existe un sólido fundamento lógico en la literatura de investigación en favor de la delimitación de resultados de aprendizaje para la evaluación de las competencias que deben adquirir los alumnos, incluidas las de naturaleza cívica y social (CEDEFOP, 2011, Pepper, 2011; Comisión Europea, 2012). Los resultados de aprendizaje se ocupan más de los logros alcanzados por los alumnos que de los objetivos del profesor; se exponen habitualmente en términos de lo que el alumno debe aprender, comprender o ser capaz de hacer al finalizar un nivel o módulo (Adam, 2004). Especificar los resultados de aprendizaje no solo ayuda a los profesores a estructurar y organizar su enseñanza e informar a los alumnos sobre lo que se espera de ellos, sino que ofrece también una base para establecer criterios de evaluación que reflejen las expectativas de aprendizaje. La educación para la ciudadanía tiene con frecuencia la condición de transversal (véase el capítulo 1), por lo que todos los profesores comparten la responsabilidad de impartirla. En este sentido, la elaboración de directrices claras sobre los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar dentro de los confines de determinadas materias puede ser particularmente necesario para garantizar una implantación eficaz de las competencias cívicas y sociales (Roca y Sánchez, 2008).

### **3.1.1. Métodos de evaluación de las competencias de ciudadanía**

A la vista de la importancia de que exista una estrecha relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado, y la evaluación, por el otro, todas las diversas dimensiones básicas de la ciudadanía deberían reflejarse adecuadamente en la evaluación de los alumnos. Sin embargo, la necesidad de desarrollar métodos de evaluación que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos ya fue identificada en el primer informe de Eurydice sobre educación para la ciudadanía como uno de los principales retos en este terreno (Eurydice, 2005).

Además, los resultados de las investigaciones más recientes, detalladas más abajo, indican que los conocimientos siempre se evalúan, mientras que la evaluación de las actitudes y destrezas de los alumnos se produce en menor medida, es más compleja y se aplica de forma menos sistemática. Un proyecto transnacional analizó las formas de evaluación del alumnado en educación para la ciudadanía en ocho países europeos en 2009 (Irlanda, Italia, Hungría, Países Bajos y los cuatro países que componen el Reino Unido). El estudio reveló la existencia de discrepancias recurrentes entre las directrices oficiales y la práctica en muchos de los países participantes en relación con las dimensiones de la educación para la ciudadanía realmente evaluadas. “Pese a que la orientación normativa señala que deberían desarrollarse y evaluarse las tres dimensiones de la ciudadanía, en la práctica la mayoría de los países evalúan la dimensión cognitiva (conocimiento y comprensión) con más frecuencia que las dimensiones activa y afectiva (participación, destrezas, actitudes y conductas)” (Kerr et al. 2009, p. 45).

Un estudio integral sobre la implantación de la Recomendación de la UE sobre competencias clave <sup>(72)</sup> en los 27 Estados miembros de la UE en 2009 encargado por la Comisión Europea también presentó conclusiones relacionadas con la evaluación. Según esta Recomendación, la evaluación de los alumnos no prestaba suficiente atención, en los currículos nacionales, a los avances realizados hacia la adopción de un enfoque basado en competencias y en la combinación dinámica de conocimientos, destrezas y actitudes

---

<sup>(72)</sup> Comisión Europea, 2009.

más cercanos a la vida real. De hecho, según Gordon et al. (2009), la evaluación tendía a prestar más atención a los conocimientos y destrezas que a las actitudes.

Los resultados de los dos estudios comparativos mencionados anteriormente realizados en toda Europa parecen indicar que la evaluación de algunos componentes de la educación para la ciudadanía, y especialmente la actitud de los alumnos y los valores que subyacen a dichas actitudes, es una labor particularmente compleja. No obstante, la bibliografía analizada en este apartado indica también que, frente a los métodos de evaluación tradicionales que requieren que los alumnos elijan una respuesta de una lista ya confeccionada, los métodos de evaluación de tareas realizadas por los alumnos en un contexto de vida real o cercano a la vida real permiten obtener pruebas en relación con un rango más amplio de resultados de aprendizaje. Estas innovadoras formas de evaluación, a menudo denominada “evaluación basada en el rendimiento”, incluye proyectos, investigaciones individuales, juegos de rol o trabajos en grupo, entrevistas, diarios reflexivos y portfolios (Comisión Europea, 2012).

La principal idea de apoyo al uso de métodos de evaluación que implican la realización de tareas auténticas es que la competencia en ciudadanía no puede demostrarse de forma aislada de la vida real, sino solo en contextos específicos. De hecho, si las competencias son una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes, no pueden ejercerse de manera abstracta, y su adquisición debe poder demostrarse en contextos determinados. (Scallon, 2007). La demostración de las competencias en contextos de la vida real permite la evaluación de sus componentes (conocimientos, destrezas, actitudes de apoyo y actitudes subyacentes) interactuando entre sí y no aisladamente (Pepper, 2011).

La evaluación de los alumnos adopta formas diversas y emplea instrumentos y herramientas diferentes en los distintos países europeos. La evaluación puede ser externa o interna (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2009). Las formas de evaluación externa, denominadas también “pruebas nacionales” en este capítulo, son diseñadas fuera de los centros educativos y administradas y puntuadas siguiendo procedimientos homogéneos cuya finalidad es garantizar la fácil comparabilidad del rendimiento de los alumnos. La evaluación interna, también llamada “evaluación en el aula” en este capítulo, se realiza bajo la responsabilidad de cada profesor y forma parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en el aula. La literatura descrita a continuación ofrece argumentos a favor de diferentes tipos de evaluación basados en el rendimiento, ya sean internos o externos, empleados para evaluar a los alumnos en el área de la educación para la ciudadanía o de las competencias clave, de forma más general.

Una crítica que se vierte repetidamente sobre las pruebas nacionales es su tendencia a evaluar solo una parte de los conocimientos y las destrezas previstos en el currículo, lo cual puede provocar el efecto no deseado de estrechar el currículo impartido a los alumnos (Mons, 2009). Sin embargo, en un estudio de la literatura relativa a la evaluación de las competencias clave, Pepper (2013, p. 11) avanzó que las pruebas nacionales pueden contribuir a la evaluación de los conocimientos, destrezas y actitudes “si incluyen elementos con estructura y contenido que reproduzcan de forma auténtica el contexto de la vida real; pasos múltiples que exijan una cadena de razonamientos y una gama de competencias; un abanico de formatos que permitan respuestas que requieren diferentes competencias”. Este mismo razonamiento podría aplicarse a los exámenes escritos diseñados por profesores concretos.

Entre los métodos de evaluación que requieren que los alumnos realicen “tareas auténticas” se incluye, por ejemplo, la evaluación basada en proyectos, que puede abarcar desde actividades muy cortas, a través de proyectos que abordan un tema muy específico, hasta actividades de mayor duración que conducen a la elaboración de informes y/o exposiciones ante una o más audiencias (Barrett, 2016<sup>(73)</sup>). Los proyectos de mayor duración pueden ser particularmente adecuados para permitir la demostración y evaluación de un conjunto amplio de destrezas relevantes para la educación para la ciudadanía, como la toma de decisiones, la resolución de problemas, las destrezas de reflexión, etc. (Barrett, *ibíd.*)

El portfolio es un tipo de registro del aprendizaje que ofrece pruebas reales de los logros y sirve también como demostración de las destrezas de los alumnos, además de ser una plataforma para la expresión personal (Wikipedia, 2010). La evaluación de portfolios hace posible la recogida de información sobre el

---

<sup>(73)</sup> [http://www.academia.edu/28260557/Competences\\_for\\_democratic\\_culture\\_and\\_global\\_citizenship\\_components\\_and\\_assessment](http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment)

rendimiento de los alumnos a lo largo del tiempo. Al aumentar el número de “hechos” evaluables, puede ofrecer una imagen más amplia de los productos del aprendizaje y, por tanto, está particularmente adaptado a áreas holísticas como las de las competencias cívicas y sociales (Comisión Europea, 2012).

### **3.1.2. Evaluación sumativa frente a evaluación formativa**

En los últimos años, la literatura académica sobre evaluación de los alumnos en relación con la educación para la ciudadanía ha estudiado los tipos de evaluación más adecuados a esta área de enseñanza y aprendizaje. Habitualmente se distingue dos tipos principales: la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

Por “evaluación sumativa” se entiende la recogida sistemática y periódica de información que sirve para valorar en un determinado momento la amplitud y calidad del aprendizaje de los alumnos. Habitualmente se produce al final de cada periodo de evaluación, curso o etapa educativa, y es empleada por los profesores para informar sobre los logros de los alumnos tanto a las familias como a los propios alumnos, o para adoptar decisiones que pueden afectar a su trayectoria escolar (Harlen, 2007).

Por su parte, la “evaluación formativa” es la habitualmente realizada por los profesores de forma permanente como parte integral de su actividad a lo largo del año académico. Su objetivo es supervisar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje ofreciendo información directa tanto a profesores como a alumnos (OCDE, 2005).

Tal como han señalado Jerome (2008) y Mark (2007), se puede argumentar que la evaluación sumativa es menos compatible con los principios básicos de la educación para la ciudadanía, que otorgan el mismo valor a todos los ciudadanos. La evaluación sumativa es habitualmente competitiva y jerárquica en el sentido de que su finalidad es valorar a los alumnos aplicando criterios absolutos, algo que puede conducir a la consideración de algunos alumnos como “ciudadanos fracasados”. Además, su ámbito de aplicación puede ser excesivamente restrictivo frente a la amplitud de objetivos que persigue la educación para la ciudadanía, cuando se centra predominantemente en los conocimientos, en detrimento de las destrezas y actitudes. Partiendo del ejemplo teórico de los alumnos que obtienen unos resultados mediocres en las pruebas escritas de ciudadanía, pero ofrecen un buen rendimiento en lo relativo a comportamiento, compromiso, implicación y participación en la comunidad, Mark (2007) concluye que “parece existir una tensión inherente entre lo que comunican a los niños acerca de su valor como ciudadanos nuestras enseñanzas y nuestros exámenes”.

La literatura mencionada argumenta que la evaluación formativa es más compatible con los principios de la educación para la ciudadanía que la evaluación sumativa. En este sentido, cabe señalar las dos características siguientes como intrínsecas de la evaluación formativa (Black y William, 1998). En primer lugar, parte de una idea compartida de los resultados de aprendizaje que pretende conseguir la ciudadanía y de lo que podrían considerarse pruebas del desarrollo de la competencia de ciudadanía en contextos diferentes. En segundo, ofrece información a los alumnos sobre la distancia entre lo que han conseguido y el nivel de referencia, lo cual les permite reflexionar sobre cómo superar esta distancia y centra la atención sobre el propio proceso de aprendizaje más que sobre sus resultados.

En el contexto de la evaluación formativa pueden emplearse diferentes métodos de evaluación. La autoevaluación y la evaluación entre iguales requieren que los alumnos recojan información tanto sobre su propio rendimiento como sobre el de los demás, y la comparen con criterios, objetivos o estándares explícitamente señalados (Andrade y Valtcheva, 2009). La autoevaluación y la evaluación entre iguales necesitan, y en ocasiones pueden elevar, el conocimiento y comprensión, por parte de los alumnos, de los resultados de aprendizaje que deben alcanzar (Looney, J., 2011), por lo que se pueden considerar métodos de evaluación formativa particularmente interesantes en el contexto de la educación para la ciudadanía.

### 3.1.3. Evaluación del rendimiento de los alumnos en diversos contextos de aprendizaje

Algunas dificultades adicionales de la evaluación de los alumnos en el área de la educación para la ciudadanía derivan de los múltiples contextos de aprendizaje en los que puede tener lugar: en forma de asignatura separada o como contenido transversal (véase el capítulo 1) dentro del currículo, en forma de participación en la vida escolar o a través de actividades realizadas en la comunidad (véase el capítulo 2).

En relación con la evaluación del currículo, las conclusiones de las investigaciones realizadas en materia de implantación de las competencias clave de la UE en los currículos de los países europeos (lo cual incluye las competencias cívicas y sociales) indican que las mayores dificultades surgen en aquellas situaciones en que la competencia se ofrece de forma transversal y no como materia diferenciada (Comisión Europea, 2009). Según el mencionado proyecto transnacional sobre la evaluación de los alumnos en relación con la ciudadanía, donde esta constituye un contenido transversal y, por tanto, se ofrece a través de materias diversas, se emplea una diversidad de métodos de evaluación que abordan los diferentes componentes de la ciudadanía. Esta variedad puede provocar cierta falta de coordinación y coherencia en los métodos de evaluación, algo que puede reducir la eficacia de los enfoques transversales en educación para la ciudadanía (Kerr et al., *ibíd.*). Sin embargo, un estudio sobre los diferentes enfoques aplicables a la evaluación de las competencias clave en educación primaria y secundaria en Europa subraya que algunos métodos de evaluación, como las pruebas que suponen la realización de un trabajo verdadero o la evaluación de portfolios, pueden facilitar la recogida de evidencias del aprendizaje logrado en diversas materias (Pepper, 2011) <sup>(74)</sup>.

Tal como hemos mencionado ya, la educación para la ciudadanía también se ofrece a través de la participación del alumnado en actividades que se desarrollan en el centro y en el entorno social. Pese a que la evaluación de la ciudadanía tiende a concentrarse en actividades que constituyen parte del currículo, existen en Europa algunas formas de evaluación que se centran en la participación de los alumnos en el centro escolar o en la sociedad (Kerr et al., *ibíd.*). El uso de proyectos prácticos en los que los alumnos elaboran un informe sobre una actividad en la que han participado en el centro o en la comunidad (local, nacional o global) es un ejemplo de herramienta de evaluación que va más allá del currículo (Kerr et al., *ibíd.*) <sup>(75)</sup>.

## 3.2. Directrices oficiales sobre evaluación del alumnado

### 3.2.1. Directrices dirigidas al profesorado

En la mayoría de los países europeos, la evaluación de los alumnos en el aula se enmarca en directrices oficiales que establecen habitualmente los principios básicos de evaluación y que incluyen objetivos generales y, con frecuencia, una serie de enfoques y/o métodos recomendados (véase el gráfico 3.1). También se pueden incluir otros aspectos relativos a la evaluación, como posibles formas de calificación de los alumnos, criterios de promoción, etc. Aunque en estos países existen directrices oficiales que establecen las condiciones generales de evaluación en el aula, estos mismos documentos subrayan a menudo la autonomía del profesorado en relación con los métodos o criterios precisos que habrán de emplearse y/o la necesidad de prácticas de evaluación comunes en el centro.

Aunque se trate de un tema que va más allá del ámbito de este apartado, conviene mencionar que, con independencia de las directrices oficiales sobre evaluación, los países europeos ofrecen a los profesores diversas formas de apoyo a la evaluación en el aula. Además, las pruebas nacionales aplicables en materia de educación para la ciudadanía también pueden representar una fuente importante de influencia sobre la evaluación en el aula (véase el apartado 3.3), puesto que los profesores tienden a adoptar el contenido y métodos de estas pruebas <sup>(76)</sup>.

<sup>(74)</sup> Véanse también los apartados 3.2.1 y 3.3.1 para información más reciente sobre esta cuestión en el campo específico de la educación para la ciudadanía.

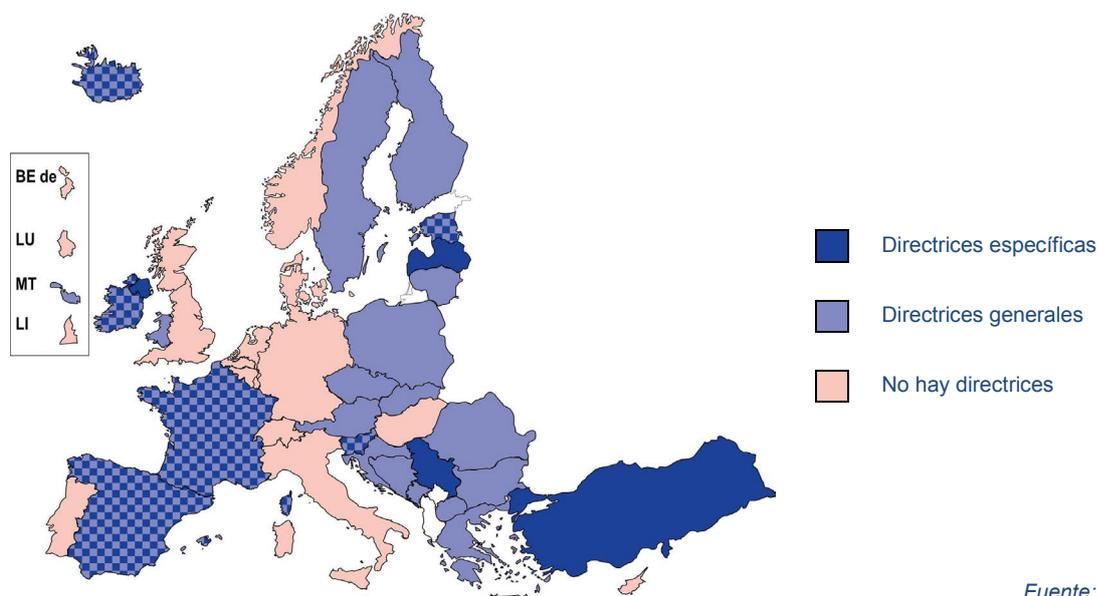
<sup>(75)</sup> Véase también el apartado 3.2.1 para más información sobre esta cuestión.

<sup>(76)</sup> Para más información sobre los efectos de las pruebas nacionales sobre el profesorado y los centros educativos, véase Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados. Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2009

Las directrices oficiales sobre evaluación, ya sean generales o específicamente aplicables a determinadas materias, suelen encontrarse en los currículos nacionales y/o en la legislación especial. Sin embargo, en unos pocos países existen otros tipos de fuentes que ofrecen directrices oficiales sobre evaluación en el aula. Tal es el caso, por ejemplo, de los documentos expedidos por la Inspección Educativa checa que tratan de los criterios de evaluación externa de los centros; los modelos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia de Letonia; y las pautas sobre evaluación disponibles en el sitio web Eduscol, creado bajo los auspicios del Ministerio de Educación Nacional de Francia.

Las directrices oficiales sobre evaluación de los alumnos en el aula pueden adoptar la forma de marco general aplicable a todo el proceso de evaluación, con independencia de la materia de que se trate, o estar específicamente dirigidas a cada asignatura (o materia) o contenido transversal del currículo. Veintidós de los 26 sistemas educativos que disponen de directrices sobre la evaluación en el aula cuentan con un marco general aplicable a todo el contenido curricular (véase el gráfico 3.1). Sin embargo, las directrices específicamente dirigidas a la educación para la ciudadanía son menos habituales, encontrándose en diez sistemas educativos.

**Gráfico 3.1: Directrices sobre la evaluación de la educación para la ciudadanía en el aula en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



### **Nota aclaratoria**

Puede haber directrices específicas sobre evaluación aplicables a una asignatura separada de educación para la ciudadanía, a una materia en que se encuentra integrada la educación para la ciudadanía o a un contenido transversal relevante para esta materia.

### **Notas específicas de países**

**Lituania:** Las directrices generales solo son aplicables a CINE 1 y 2, además de a FP impartida en centros escolares.

**Malta:** Las directrices generales solo son aplicables a CINE 1 y 2, y a la parte obligatoria de CINE 3.

**Finlandia:** Las directrices generales solo son aplicables a CINE 1, 2 y 3 de educación general. En el caso de la FP impartida en centros escolares, la evaluación se basa en los criterios cualitativos y resultados de aprendizaje especificados para cada unidad de los requisitos para la cualificación.

**Reino Unido (WLS):** Solamente hay directrices generales para los dos primeros cursos de CINE 1.

**Reino Unido (NIR):** Solo hay directrices generales para las etapas clave 1 y 2 de CINE 1, CINE 2 y la parte obligatoria de CINE 3.

**Islandia:** Las directrices generales y específicas solo son aplicables a CINE 1 y 2.

En Francia, Irlanda, Letonia, Reino Unido (Irlanda del Norte), Serbia y Turquía, las administraciones educativas han emitido directrices específicas para la evaluación de la asignatura diferenciada de educación para la ciudadanía o de las materias la integran.

En **Francia**, el sitio web Eduscol arriba mencionado ofrece a los profesores principios generales para la evaluación de cada asignatura impartida en educación primaria y secundaria inferior, incluida la educación moral y cívica<sup>(77)</sup>. Los Currículos Nacionales<sup>(78)</sup> de educación moral y cívica en secundaria superior también incluyen algunas directrices sobre evaluación.

En **Irlanda**, el Currículo de Educación Primaria<sup>(79)</sup> ofrece al profesorado directrices en las que se especifican los fines y principios aplicables a la evaluación de cada asignatura y materia, incluida la “Educación social, personal y para la salud”, que integra componentes de la educación para la ciudadanía. También existen directrices<sup>(80)</sup> para la evaluación en el aula de la materia que integra la educación para la ciudadanía en CINE 2 desde 2017/18 (“Bienestar”). El Consejo Nacional para el Currículo y la Evaluación establece los principios, componentes y criterios que han de aplicarse a la evaluación de todas las materias contempladas en el certificado de finalización de estudios, incluida la asignatura “Política y sociedad”<sup>(81)</sup>.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)** incluyen apartados sobre evaluación<sup>(82)</sup> las directrices del *Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* relativas tanto al “Desarrollo personal y comprensión mutua”<sup>(83)</sup> de CINE 1, como a la rama “Ciudadanía local y global” del “Aprendizaje para la vida y el trabajo” de los cursos 11 y 12 de CINE 3

En **Serbia**, los manuales dirigidos al profesorado establecen el principio de la evaluación descriptiva para las dos opciones del currículo básico “Educación para la ciudadanía” y “Educación religiosa” y especifican los criterios de evaluación.

En Estonia, España, Eslovenia e Islandia existen requisitos generales para la evaluación de los alumnos junto a las directrices específicas de cada asignatura.

En **Estonia**, los currículos nacionales de educación obligatoria y secundaria superior<sup>(84)</sup> contienen directrices de evaluación generales, además de principios que recogen la naturaleza específica de cada materia. Por tanto, los programas de estudios de la materia “Estudios sociales” establecen la base para la evaluación en “Historia y educación personal, social y para la salud” y en “Educación cívica y ciudadanía”.

En **España**, la legislación<sup>(85)</sup> establece principios y métodos de evaluación de los alumnos en las competencias clave. Los currículos de educación primaria<sup>(86)</sup>, secundaria general<sup>(87)</sup> y formación profesional básica<sup>(88)</sup> abordan la evaluación en cada asignatura o módulo, incluidos los que integran componentes de educación para la ciudadanía, como “Valores sociales y cívicos”, “Valores éticos” y “Comunicación y sociedad”.

En **Eslovenia**, la legislación determina las normas generales de evaluación que han de aplicarse a todas las asignaturas impartidas en primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Además, en los suplementos a los respectivos currículos se incluyen recomendaciones específicas aplicables a las asignaturas que se dedican a la educación para la ciudadanía o que integran esta.

En **Islandia**, la guía del currículo nacional islandés para centros de educación obligatoria<sup>(89)</sup> (CINE 1 y 2) presenta un apartado general dedicado a la evaluación, así como recomendaciones específicas sobre los principios, métodos y criterios de evaluación principales en cada asignatura o materia, lo cual incluye los estudios sociales que tienen elementos de educación para la ciudadanía.

Finalmente, dos sistemas educativos han elaborado directrices para evaluar el rendimiento de los alumnos en educación para la ciudadanía en todo el currículo, es decir, en las diversas asignaturas que abordan la ciudadanía.

<sup>(77)</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress\\_emc\\_evaluation\\_ecole\\_college\\_521639.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf)

<sup>(78)</sup> [Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015](http://bulletin-officiel.speciel.n6.du.25.juin.2015)

<sup>(79)</sup> [http://www.ncca.ie/en/Curriculum\\_and\\_Assessment/Early\\_Childhood\\_and\\_Primary\\_Education/Primary-Education/Primary\\_School\\_Curriculum](http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Primary_School_Curriculum)

<sup>(80)</sup> <http://www.juniorcycle.ie/Curriculum/Wellbeing>

<sup>(81)</sup> <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Politics-and-Society/Assessment>

<sup>(82)</sup> [http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area\\_of\\_learning/learning\\_life\\_work/ks4\\_citizenship\\_guidance.pdf](http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/learning_life_work/ks4_citizenship_guidance.pdf)

<sup>(83)</sup> [http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area\\_of\\_learning/pdms/ks1\\_2\\_pdmu\\_guidance.pdf](http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/pdms/ks1_2_pdmu_guidance.pdf)

<sup>(84)</sup> <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

<sup>(85)</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

<sup>(86)</sup> Real Decreto 126/2014 (BOE 01-03-2014)

<sup>(87)</sup> Real Decreto 1105/2014 (BOE 03-01-2015)

<sup>(88)</sup> Real Decreto 127/2014 (BOE 05-03-2014)

<sup>(89)</sup> [http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7/Attachment/adalnnsk\\_greinask\\_ens\\_2014.pdf](http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7/Attachment/adalnnsk_greinask_ens_2014.pdf)

En **Francia**, el nuevo Núcleo Común de Conocimientos, Competencias y Cultura que es necesario adquirir antes de finalizar la educación obligatoria, introducido en 2016/17, ofrece una ampliación de las directrices sobre evaluación comunes a sus siete áreas de competencia, así como pautas específicas para cada una de estas áreas, como la de “Educación personal y ciudadanía”. Además, se evalúa el desarrollo en las diversas asignaturas de las siete áreas de competencias mediante un cuaderno en el que los profesores y alumnos recopilan información en determinadas etapas de educación primaria y secundaria inferior.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, los documentos de orientación del *Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* relativos a las “destrezas de pensamiento y capacidades personales” de CINE 1 y 2, de carácter transversal, incluyen un apartado sobre evaluación <sup>(90)</sup>.

Además de las directrices que se muestran en el gráfico 3.1 sobre evaluación en el aula en relación con asignaturas y materias, algunos países ofrecen a los profesores herramientas de evaluación que les informan sobre la participación de los alumnos en actividades realizadas en el centro o en su entorno social y que pueden apoyar el desarrollo de su competencia de ciudadanía.

Por ejemplo, en **Bulgaria**, al final de cada curso de educación primaria y secundaria, el profesor de la clase prepara un perfil personal que presenta una evaluación de la participación de los alumnos en actividades extraescolares en el ámbito de la educación cívica, como campañas de información o actividades voluntarias. Al finalizar la educación primaria y secundaria se elabora un perfil personal más exhaustivo como parte integral de los certificados de finalización de estudios.

En **Chipre**, los alumnos de educación secundaria superior reciben, con su boletín anual, un certificado en el que se describen sus destrezas y actitudes personales y su participación en actividades escolares relacionadas con la ciudadanía, todo ello bajo la denominación común de “acción, creatividad, innovación”.

En **Lituania** se recomienda en educación primaria y secundaria inferior la creación de un portfolio de actividades cívicas y sociales en el que los alumnos describen sus actividades prácticas y cómo se involucraron en ellas. El portfolio debe recoger documentos que ofrecen pruebas formales de la actividad social de los alumnos (lugar y tiempo dedicado a la actividad social, así como otros documentos que puedan dar fe de la actividad). Los alumnos pueden evaluar las destrezas de participación cívica práctica que han adquirido.

En **Polonia**, la nota por comportamiento otorgada a los alumnos en educación secundaria inferior incluye una evaluación de las competencias de cooperación, trabajo en equipo y participación demostradas durante el proyecto obligatorio realizado en esta etapa educativa.

### 3.2.2. Métodos de evaluación recomendados

Con la excepción de Malta, Polonia y Suecia, todo el resto de los países europeos que cuentan con directrices sobre la evaluación en el aula recomiendan el uso de métodos de evaluación específicos (véase el gráfico 3.2). Los diferentes métodos indicados aquí han sido elegidos como ejemplos, bien de enfoques más tradicionales (por ejemplo, el cuestionario de elección múltiple), bien de métodos alternativos que pueden emplearse para evaluar un abanico más amplio de resultados de aprendizaje (por ejemplo, los portfolios). En la mayoría de los casos, las directrices hacen referencia a una variedad de métodos (entre cuatro y siete). No existen diferencias importantes en este sentido entre las directrices generales dirigidas a todas las asignaturas y las directrices específicas correspondientes a asignaturas o contenidos transversales que abordan la educación para la ciudadanía.

Aparte de mencionar los diferentes métodos, varios países destacan la importancia de la evaluación formativa como medio de apoyo al proceso de aprendizaje. Esto se manifiesta explícitamente en las directrices sobre evaluación en el aula emitidas por las administraciones públicas en Estonia, Irlanda, Grecia (educación primaria), Francia, Malta, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Islandia y Montenegro.

En general existen pocas diferencias entre las etapas educativas en cuanto a los métodos de evaluación recomendados. Las más llamativas tienen que ver con la observación, por el profesor, de la conducta de los alumnos a fin de identificar pruebas de rendimiento, un método que parece ser particularmente adecuado en las primeras etapas de educación escolar, ya sea en el terreno específico de la educación para la ciudadanía o en otras materias. De los once países que recomiendan la observación del profesor

---

<sup>(90)</sup> [http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills\\_and\\_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf)  
[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills\\_and\\_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS3.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS3.pdf)



### Notas específicas de países (gráfico 3.2)

**Irlanda:** Para más información sobre la FP impartida en centros escolares, véase el gráfico 1.5.

**Grecia:** Las recomendaciones relativas a trabajos orales o autoevaluación no son aplicables a CINE 1.

**España:** Las recomendaciones sobre observación del profesor solo son aplicables a CINE 1, 2 y 3 de educación general.

**Letonia:** Las recomendaciones relativas a redacciones o ensayos escritos no son aplicables a CINE 1. Las recomendaciones sobre la evaluación basada en proyectos no son aplicables a la FP impartida en centros escolares.

**Lituania, Malta, Finlandia y Reino Unido (WLS/NIR):** Las notas de países correspondientes al gráfico 3.1 son también de aplicación al gráfico 3.2.

**Rumanía:** Las recomendaciones solo son aplicables a CINE 2 y 3 de educación general.

**Antigua República Yugoslava de Macedonia:** Las recomendaciones sobre observación del profesor solo son aplicables a CINE 1. Ninguno de los otros métodos de evaluación recomendados es aplicable a CINE 1.

Los métodos de evaluación y enfoques que más frecuentemente recomiendan las directrices oficiales son los cuestionarios de elección múltiple (16), las redacciones o ensayos escritos (18), los trabajos orales (19), la autoevaluación o evaluación entre iguales (17) y la evaluación basada en proyectos (17). Además de la evaluación basada en proyectos, algunos países recomiendan otros tipos de evaluación basada en el rendimiento. Los juegos de rol (Estonia <sup>(92)</sup>, Grecia <sup>(93)</sup> y Francia <sup>(94)</sup>), los estudios monográficos (Estonia, Grecia, Francia e Irlanda <sup>(95)</sup>), el trabajo en equipo (Estonia y Francia) o las investigaciones (Irlanda y Francia) también son métodos de evaluación recomendados, ya sea en relación con asignaturas específicas o competencias transversales de ciudadanía o para todo el proceso de evaluación. Finalmente, solo siete países recomiendan el uso de la evaluación basada en portfolios en primaria y secundaria inferior, y cuatro en secundaria superior.

Por lo que respecta a los componentes de educación para la ciudadanía que son objeto de la evaluación, una mayoría de los países que cuentan con directrices oficiales indican que deberían evaluarse los tres componentes (conocimientos, destrezas y actitudes) (véase el gráfico 3.2). Por contraste, en Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), los documentos oficiales limitan el ámbito la evaluación a los conocimientos y destrezas. En Estonia, las directrices oficiales ofrecen ejemplos de los diferentes métodos de evaluación empleados en función del tipo de resultado de aprendizaje que se evalúa. El currículo nacional de educación cívica y ciudadanía de educación primaria y secundaria inferior establece que “los conocimientos y destrezas se evalúan sobre la base de respuestas orales, lo cual incluye exposiciones, y proyectos escritos. La evaluación de los valores y actitudes (por ejemplo, si el alumno muestra interés, si comprende la importancia de lo que se imparte, si lo valora o si sigue las normas) se facilita a través de juegos de rol, estudios monográficos y el trabajo en grupo” <sup>(96)</sup>.

### 3.3. Pruebas nacionales

La realización de pruebas nacionales, que en este análisis se define como la administración de pruebas estandarizadas y exámenes fijados centralmente por las instancias de nivel superior, es una práctica extendida en los sistemas educativos europeos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2009). En este apartado se analizan las pruebas nacionales que existen en relación con la educación para la ciudadanía, lo cual incluye aquellas pruebas que se centran específicamente en esta materia y aquellas que se realizan de forma más general en relación con asignaturas o materias que integran aspectos de la educación para la ciudadanía.

---

<sup>(92)</sup> Currículos nacionales de educación cívica y para la ciudadanía en educación obligatoria y secundaria superior.

<sup>(93)</sup> Currículo transversal de educación primaria.

<sup>(94)</sup> Evaluación del área de “educación personal y de ciudadanía” tras el primer curso de educación secundaria inferior (Núcleo Común de Conocimientos, Competencias y Cultura)

<sup>(95)</sup> Directrices para la evaluación en el aula en educación secundaria inferior.

<sup>(96)</sup> <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

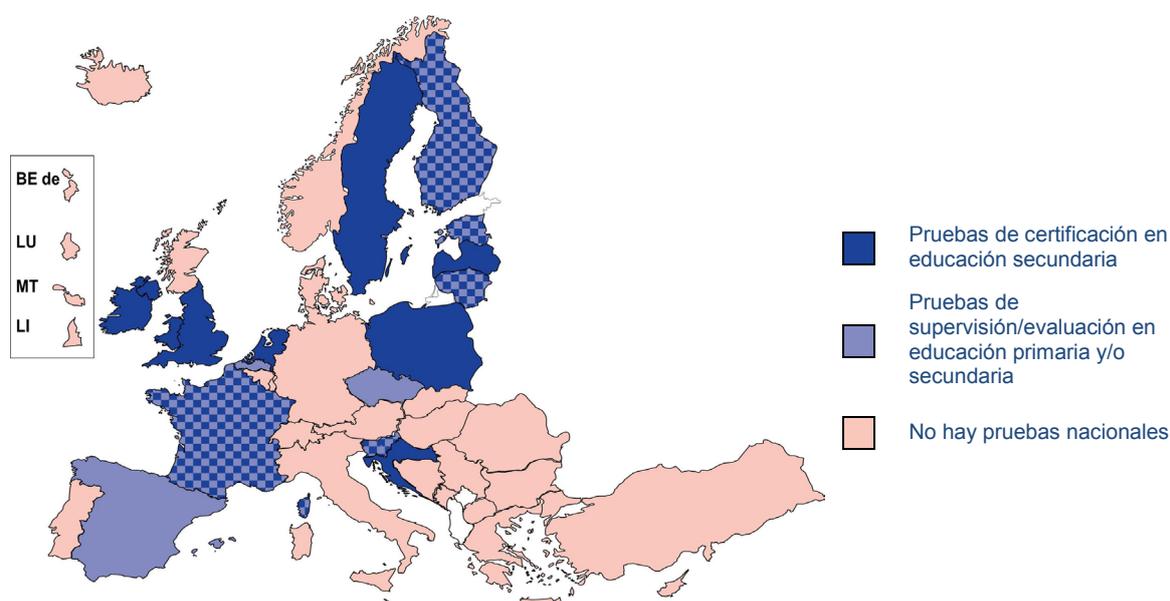
### 3.3.1. Características principales de las pruebas nacionales

Casi la mitad de los sistemas educativos recogidos en este informe organizan pruebas nacionales en el ámbito de la educación para la ciudadanía (véase el gráfico 3.3).

Catorce sistemas educativos organizan dichas pruebas con fines de certificación, es decir, para resumir el rendimiento de los alumnos al final de un año académico o etapa educativa. Los resultados se usan para conceder certificados o adoptar decisiones formales en relación con la promoción de los alumnos a la siguiente etapa educativa. En educación para la ciudadanía, todas las pruebas que conducen a la obtención de un certificado se realizan en educación secundaria general. En Croacia, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovenia y Reino Unido (Inglaterra) también algunos alumnos de FP impartida en centros escolares tienen la posibilidad de realizar estas pruebas.

Además, ocho sistemas educativos administran pruebas estandarizadas en educación para la ciudadanía con el objeto de evaluar y supervisar el conjunto del sistema educativo y/o algunos centros individuales. En Estonia, estas pruebas tienen lugar en educación primaria; en la República Checa y Eslovenia, en secundaria inferior; en España, en secundaria superior; y en Francia y Lituania, tanto en primaria como en secundaria inferior. En Bélgica (Comunidad flamenca), las pruebas se realizan en educación primaria y secundaria general, así como en FP impartida en centros escolares. En Finlandia, el nivel educativo que se ha de supervisar a través de pruebas estandarizadas viene determinado por el Ministerio de Educación y Cultura y consta en su plan de evaluación.

**Gráfico 3.3: Pruebas nacionales realizadas en el ámbito de la educación para la ciudadanía: objeto principal y etapas educativas involucradas, educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### **Nota aclaratoria**

Las pruebas nacionales realizadas en el ámbito de la ciudadanía pueden centrarse en las asignaturas diferenciadas dedicadas a la materia, en las asignaturas o materias en que se encuentra integrada o en cualquier contenido transversal relevante para la educación para la ciudadanía. Las pruebas de certificación se usan para otorgar certificados o adoptar decisiones formales en relación con la promoción de los alumnos a la siguiente etapa educativa. La finalidad principal de las pruebas de supervisión/evaluación es la valoración y control del conjunto de los sistemas educativos y/o de centros educativos individuales. Las pruebas de supervisión/evaluación indicadas no tuvieron lugar necesariamente en 2016/17. Solo se realizan pruebas nacionales a los alumnos de FP en Bélgica (Comunidad flamenca), Croacia, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovenia y Reino Unido (Inglaterra). En educación secundaria pueden realizarse pruebas de certificación en secundaria inferior o secundaria superior, o ambas etapas, dependiendo del país.

### *Pruebas nacionales realizadas con fines de supervisión*

El contenido, frecuencia y población destinataria de las pruebas realizadas con fines de supervisión en el ámbito de la educación para la ciudadanía varían de un país a otro.

Estonia, Francia, Eslovenia y Finlandia realizan pruebas de supervisión de las diferentes asignaturas de educación para la ciudadanía impartidas en estos países. En Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, todas las Comunidades Autónomas de España y Lituania, los alumnos realizan pruebas nacionales cuya finalidad es la evaluación del sistema educativo y/o de centros individuales en las asignaturas o materias que tienen componentes de educación para la ciudadanía. Además, en Bélgica (Comunidad flamenca) se realizan, con el objeto de evaluar el sistema educativo, otras pruebas nacionales centradas en el rendimiento de los alumnos en relación con objetivos transversales relevantes para la educación para la ciudadanía.

Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Estonia, Francia, Eslovenia y Finlandia hacen rotar las materias incluidas en las pruebas nacionales para medir la salud de su respectivo sistema educativo. En Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Eslovenia y Finlandia, las asignaturas cubiertas por las pruebas de supervisión se eligen en función de las prioridades nacionales y, por tanto, dichas pruebas no se realizan en intervalos regulares.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, los alumnos de tercer curso de primaria realizaron en 2010 una prueba de "Orientación mundial". En 2016, la prueba se realizó en "Educación para la ciudadanía" tanto en el último curso de educación secundaria superior general como el FP impartida en centros escolares.

En la **República Checa**, la última vez que se realizó la encuesta de estudios sociales entre los alumnos de 4º curso de educación secundaria inferior, organizada en 2011/12, fue en mayo de 2015.

En **Eslovenia** se hacen rotar las tres materias objeto de examen, conforme a lo determinado por el ministro partiendo de la propuesta del Comité para la Evaluación Nacional del Conocimiento. En 2011/12 y 2014/15 se realizaron las pruebas de la asignatura "Cultura y ética patriótica y de la ciudadanía".

En **Finlandia**, los alumnos de 9º curso realizaron la prueba en la materia de estudios sociales en 2010/11, prueba que volverá a realizarse en 2020, según los planes de evaluación del Ministerio de Educación y Cultura.

Por contraste, Estonia, España y Francia administran sus pruebas de supervisión de forma regular.

En **Estonia** se realiza la prueba de evaluación del nivel cívico cada 3-5 años en el último curso de educación primaria.

En **España** se introdujeron en 2017 las pruebas nacionales de geografía e historia, que tienen por objeto supervisar las competencias cívicas y sociales. Estas pruebas serán realizadas todos los años por los alumnos del último curso de educación obligatoria en todas las Comunidades Autónomas.

En **Francia**, se realizan cada seis años pruebas de supervisión de historia, geografía y educación cívica entre los alumnos del último curso tanto de primaria como de secundaria inferior. La última tuvo lugar en 2012.

Las pruebas organizadas para supervisar el sistema educativo se realizan entre una muestra de alumnos o centros, excepto en Estonia, donde las deben superar todos los alumnos del curso correspondiente.

Finalmente, en Lituania, cada centro educativo decide si prefiere realizar pruebas estandarizadas en las dos materias que tienen componentes de educación para la ciudadanía, "Conocimiento del mundo", del cuarto curso de educación primaria, y "Ciencias sociales", del cuarto curso de secundaria inferior. Estas pruebas estandarizadas son entregadas a los centros por las administraciones educativas con fines de evaluación y mejora tanto a nivel individual como de la clase y el centro. Sus resultados no se suman a nivel nacional.

### *Pruebas nacionales realizadas con fines de certificación*

Los exámenes nacionales anuales de educación para la ciudadanía se organizan, bien de forma obligatoria para todos los alumnos, bien como opción. Este aspecto se asocia con frecuencia con la etapa educativa en que tienen lugar las pruebas, lo cual, a su vez, refleja las diferencias entre las estructuras organizativas de educación secundaria inferior y superior. Aunque, en la mayoría de los casos, los alumnos siguen el mismo currículo hasta el final de la educación secundaria inferior, la secundaria superior se organiza habitualmente en itinerarios diferentes que culminan en un amplio abanico de exámenes finales.

Solamente en Estonia deciden los centros educativos si la educación cívica y para la ciudadanía forma parte de los tres exámenes que se realizan al final del 9º curso. En los otros cinco países en que se realizan exámenes nacionales de educación para la ciudadanía al final de la educación secundaria inferior, las pruebas son obligatorias para todos los alumnos. En Francia e Irlanda, estos exámenes se realizan para cada una de las dos asignaturas diferenciadas de educación para la ciudadanía, es decir, “Educación cívica y moral” y “Educación cívica, social y política”. El último examen, realizado en el marco del *Junior Certificate*, se realizó por última vez en junio de 2017. Su eliminación forma parte de una amplia reforma en la evaluación de los alumnos de secundaria inferior que tiene por objeto primar la evaluación en el aula sobre la externa. En Letonia, los exámenes centralizados de historia y lengua letona abordan temas relevantes para la educación para la ciudadanía (el significado de la ciudadanía, la democracia, la tolerancia, el patriotismo, la identidad nacional y las actitudes frente a la inmigración). En Polonia, una parte de los exámenes finales de educación secundaria inferior tienen que ver con las “Humanidades”, una materia que tiene componentes de educación para la ciudadanía. En Suecia, los exámenes nacionales de estudios sociales, historia, geografía y religión, que tienen elementos de educación para la ciudadanía, son obligatorios para todos los alumnos del 9º curso.

Las pruebas nacionales de educación para la ciudadanía que se realizan en educación secundaria superior son habitualmente opcionales. Croacia, Polonia, Finlandia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) realizan exámenes nacionales de asignaturas obligatorias u optativas dedicadas específicamente a la educación para la ciudadanía, algo que sucederá también en Irlanda a partir de junio de 2018 en relación con la asignatura optativa “Política y sociedad”, introducida en 2016/17.

En **Croacia**, los alumnos del último curso de educación secundaria superior general o FP impartida en centros escolares pueden elegir la asignatura “Política y economía” como parte de su examen estatal *matura*.

En **Polonia**, “Conocimiento de la sociedad” es una asignatura optativa para una de las pruebas escritas del examen de acceso. Todos los alumnos de educación secundaria superior general y algunos de FP impartida en centros escolares tienen la opción de realizar el examen de acceso, requisito indispensable para acceder a la educación superior.

En **Finlandia** los alumnos del último curso de educación secundaria superior general pueden optar por realizar un examen de acceso en la materia de estudios sociales.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los alumnos pueden optar por realizar exámenes estandarizados de “Estudios de ciudadanía” de niveles crecientes de dificultad a medida que avanzan en secundaria superior. Son el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, en el curso 11; el *General Certificate of Education Advanced Subsidiary (GCE AS) Level*, en el curso 12; y el *General Certificate of Education (GCE) Advanced Level*, en el curso 13. Con la excepción del GCSE en Ciudadanía, que no existe en Gales, todos los alumnos galeses deben realizar estos exámenes en los mismos cursos, y en Irlanda del Norte, en los cursos 12-14. Los exámenes de *GCE AS* y *GCE A Level* (en las tres jurisdicciones) van a ser eliminados, realizándose por última vez en 2018.

Asimismo, Lituania, Países Bajos, Eslovenia y Reino Unido (Irlanda del Norte) organizan exámenes estandarizados opcionales en asignaturas o materias que tienen elementos de educación para la ciudadanía. Letonia cuenta con exámenes tanto optativos como obligatorios que abordan la materia.

En **Letonia**, tanto los alumnos del último curso de educación secundaria superior general como los del primer o último curso de FP impartida en centros escolares pueden optar por realizar un examen centralizado de historia de Letonia e historia del mundo. Además, todos los alumnos del último curso tanto de educación general como de FP impartida en centros escolares deben realizar un examen nacional de lengua letona.

En **Lituania**, los alumnos del último curso de educación secundaria superior general o del penúltimo curso de FP impartida en centros escolares tienen la opción de realizar un examen nacional de madurez en historia, examen que recoge temas como “La constitución de la República de Lituania” y “Participación democrática”.

En los **Países Bajos**, los alumnos que han elegido los estudios sociales como asignatura optativa en educación secundaria superior general tienen que realizar el correspondiente examen central en su último año de escolarización. Este examen está compuesto por las áreas siguientes: destrezas, “la toma de decisiones políticas”, “los medios de comunicación de masas”, “la sociedad multicultural”, “las personas y el trabajo”, “el delito y la ley” “el medio ambiente y la política” y “la cooperación para el desarrollo”.

En **Eslovenia**, los alumnos del último curso de educación secundaria superior general pueden elegir la sociología, que también incluye aspectos de educación para la ciudadanía, como una de las dos asignaturas optativas de su examen nacional *matura*. Los alumnos de educación secundaria superior técnica (programa de formación profesional de 4 años) finalizan su educación con el examen *matura* profesional, pero pueden optar por realizar además el examen *matura* general en sociología para acceder a programas de estudio académicos de educación superior.

En el **Reino Unido (Gales)**, los alumnos de 10º o 11º curso pueden optar por realizar el GCSE en “Educación personal y social”, donde se evalúan tres temas: “la ciudadanía activa”, “el bienestar físico y emocional”, y “el desarrollo sostenible y la ciudadanía global”. Esta cualificación va a ser eliminada, realizándose el último examen en 2017.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, los alumnos del último curso de educación obligatoria pueden realizar un GCSE en “Aprendizaje para la vida y el trabajo”, un área de aprendizaje obligatoria que tiene componentes de educación para la ciudadanía.

### 3.3.2. **Ámbito de aplicación y tipos de preguntas de las pruebas nacionales de educación para la ciudadanía**

Los aspectos de la educación para la ciudadanía recogidos por las pruebas nacionales varían de un país a otro. La evaluación estandarizada que aborda todos los componentes principales (conocimientos, destrezas y actitudes) se da en Bélgica (Comunidad flamenca), Estonia, Irlanda, España, Francia, Lituania, Letonia, Eslovenia (prueba de supervisión) y Polonia.

En **Francia**, el *Diplôme national du Brevet*, que se concede al finalizar la educación secundaria inferior, incluye un examen escrito de educación moral y cívica. En él se pide a los alumnos que reflexionen sobre un tema cívico partiendo de una situación de la vida real que puede detallarse en documentos de apoyo. El examen se basa en las competencias previstas en el *Socle Commun*, e incluye una evaluación del nivel de comprensión de las leyes y normas que hacen posible la convivencia en sociedad, de la capacidad de realizar valoraciones (pensar por uno mismo y desarrollar las propias ideas con otros) y de la capacidad de participar en la sociedad (actuando individual y colectivamente de manera responsable).

Por contraste, en los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), las pruebas nacionales de ciudadanía evalúan los conocimientos y destrezas de los alumnos, pero no su actitud. Finalmente, en Croacia y Eslovenia (pruebas de certificación), en la evaluación estandarizada de la ciudadanía solo se evalúan los conocimientos.

En la mayor parte de los sistemas educativos analizados, las pruebas nacionales de ciudadanía adoptan la forma de examen escrito tradicional, aunque en ciertos países se ha desarrollado un sistema informatizado. Por ejemplo, en la República Checa, las pruebas de supervisión basadas en muestras que se realizan en el ámbito de los estudios sociales se encuentran estrechamente adaptadas al nivel de rendimiento individual de los alumnos que las realizan. El nivel de rendimiento alcanzado por el alumno en la primera parte de la prueba determina qué preguntas se incluirán en las siguientes partes del cuestionario.

En relación con los tipos particulares de preguntas que se incluyen en las pruebas de ciudadanía, cabe señalar que Croacia emplea exclusivamente preguntas de elección múltiple, mientras que todo el resto de los países usan una mezcla de preguntas cortas, preguntas de elección múltiple y/o preguntas abiertas. En Polonia, por ejemplo, el examen de acceso de educación cívica incluye la interpretación de diagramas/datos, la comprensión de fuentes textuales, la resolución de problemas, la evaluación de los programas de partidos políticos o fenómenos sociales, la descripción de hechos, etc.

Además, unas pocas pruebas nacionales realizadas en el ámbito de asignaturas específicas dedicadas a la educación para la ciudadanía incluyen también alguna forma de evaluación basada en proyectos, lo cual sirve para demostrar el aprendizaje acumulado a lo largo del tiempo en el contexto de experiencias prácticas relevantes para la educación para la ciudadanía.

En **Francia**, el *Diplôme national du Brevet*, que se entrega al finalizar la educación secundaria inferior, incluye un examen oral optativo en el que los alumnos presentan un proyecto realizado en el contexto de actividades interdisciplinarias o temáticas relevantes para la educación para la ciudadanía (por ejemplo, en el terreno de la ciudadanía o el desarrollo sostenible)

En **Irlanda**, la evaluación formal de los estudiantes por parte de la Comisión Estatal de Exámenes con vistas a la expedición del Certificado de Finalización de Estudios de Política y Sociedad, que tendrá lugar por primera vez en junio de 2018, se basará parcialmente en un informe sobre la participación de los alumnos en un proyecto de ciudadanía.

En el **Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte)**, los alumnos que realizan el GCSE en estudios de ciudadanía tienen que responder a preguntas sobre la acción de ciudadanía que tuvieron que llevar a cabo durante el curso. La acción de ciudadanía se define como “un procedimiento planificado de acciones bien fundamentadas encaminadas a abordar un tema o asunto de ciudadanía con el fin de lograr un beneficio o cambio en una comunidad concreta o en el conjunto de la sociedad”. Los alumnos deben realizar una investigación crítica que lleve a una acción de ciudadanía. Las preguntas realizadas en torno a esta acción representan un 15% de la calificación total del GCSE. Los alumnos del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) que pretenden obtener la cualificación de GCE AS Level o GCE A Level deben recopilar un Perfil de Ciudadanía Activa en el que se registre su participación en actividades de ciudadanía en el aula, en el centro, en la universidad o en la comunidad, y emplear la información que aparece en su perfil para analizar y evaluar sus propias pruebas y reflexionar sobre los temas planteados en respuesta a las preguntas formuladas.

### 3.4. Evaluación externa de los centros educativos

En los centros educativos, la educación para la ciudadanía tiene lugar en diversos contextos de aprendizaje entre los que están no solo el currículo formal, sino también la vida escolar y las actividades extracurriculares (véase el capítulo 2). Pueden contribuir de forma importante no solo las aportaciones individuales del profesorado sino la existencia, en el centro, de una cultura educativa que integre la educación para la ciudadanía. La evaluación externa tiene por objeto supervisar o mejorar la calidad general de los centros, lo cual incluye en ocasiones a los profesores, por lo que puede resultar un instrumento útil para promover áreas de aprendizaje como la educación para la ciudadanía, en la que el entorno escolar desempeña un papel importante. En este apartado se examina en qué medida se incluyen en la evaluación escolar diversos aspectos de la organización del centro que tienen un impacto sobre la oferta de educación para la ciudadanía.

Es posible evaluar muchos tipos de actividades en relación con la oferta de educación para la ciudadanía. Para facilitar el análisis, estos aspectos han sido agrupados en cinco áreas principales:

- la enseñanza en el aula
- el clima en el centro o en el aula
- la participación de los alumnos en la vida escolar
- la participación de las familias en la vida escolar
- la relación con la comunidad local/general

En la mayoría de los países que realizan la evaluación externa de los centros, este proceso cubre la totalidad o, al menos, cuatro de las áreas de actividad escolar que son importantes para la oferta de la educación para la ciudadanía (véase el gráfico 3.4). La participación de los alumnos en la vida escolar es el área que con más frecuencia se evalúa, mientras que la relación con la comunidad local/general es la que menos. En unos pocos países, la normativa o directrices de rango superior sobre evaluación externa no incluyen referencia alguna a la educación para la ciudadanía, lo cual puede ser debido a que los sistemas de evaluación externa se centran en aspectos limitados del trabajo realizado en los centros (Bélgica – Comunidad francófona–), a que se presta atención principalmente a la evaluación interna (Austria) o a la descentralización existente en el proceso de toma de decisiones en el ámbito educativo a nivel local (Dinamarca) <sup>(97)</sup>.

---

<sup>(97)</sup> Para más información sobre la evaluación externa de los centros, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015a.

La evaluación de la **enseñanza en el aula**, al igual que sucede con otras asignaturas o contenidos del currículo, examina el nivel de aplicación del contenido curricular oficial y los métodos de enseñanza recomendados, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por **clima en el centro o en el aula** se entiende “un sistema de actitudes, valores, normas, creencias, prácticas cotidianas, principios, reglas, métodos de enseñanza y disposiciones organizativas” (Eurydice, 2005). Los criterios de evaluación relacionados más específicamente con el clima en el aula suelen otorgar especial importancia a la existencia de oportunidades para que los alumnos se expresen con confianza y se escuchen mutuamente durante los debates o conversaciones en el aula. Otras expectativas de carácter más general relativas al clima escolar pueden tener relación con la seguridad, la salud, el respeto en las relaciones y las prácticas de comunicación del centro. También las actividades de lucha contra la violencia y el acoso escolar pueden formar parte de los criterios de evaluación del clima escolar.

Por ejemplo, en **España**, varias Comunidades Autónomas han incluido elementos como la convivencia y el clima escolar en sus planes de inspección, dentro del marco del Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Por ejemplo, la inspección educativa de **Aragón** ha definido los siguientes indicadores de supervisión de las actividades desarrolladas por los centros para promover una buena atmósfera y erradicar toda forma de violencia. Los inspectores deben:

- evaluar el modelo adoptado para supervisar y mejorar la vida escolar a partir de pruebas procedentes de los planes y políticas escolares;
- verificar que se han adoptado y puesto en marcha políticas para combatir la violencia en los centros educativos, con especial atención al acoso escolar;
- comprobar que el Plan de Convivencia y, en su caso, los proyectos de innovación (relacionados con la materia) han permitido mejorar la vida escolar y han ayudado a resolver conflictos.

En respuesta a las nuevas prioridades, al enjuiciar las medidas de salvaguardia los inspectores del Reino Unido (Gales) deben analizar qué métodos adoptan los centros educativos para mantener a sus alumnos seguros frente a los peligros de radicalización y extremismo. Además, algunos países indican la existencia de criterios de evaluación externos para abordar los valores específicos que se deben promover en los centros.

Por ejemplo, en la **República Checa**, los inspectores analizan si los profesores apoyan el desarrollo de valores democráticos y el compromiso con la ciudadanía.

En **Eslovenia**, los inspectores supervisan si los centros apoyan la identidad nacional y el conocimiento de la historia de Eslovenia y su cultura conmemorando las fiestas nacionales, cantando el himno y exhibiendo la bandera.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los inspectores del Ofsted evalúan la eficacia y el impacto de la oferta dirigida al desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos. Uno de los indicadores del desarrollo social de los alumnos es su “aceptación y compromiso con los valores británicos fundamentales de democracia, estado de derecho, libertad individual y respeto y tolerancia mutua de aquellos que profesan fes y creencias diferentes, desarrollando y mostrando destrezas y actitudes que les permiten participar plenamente en la vida de la Gran Bretaña moderna y contribuir positivamente a la misma”<sup>(98)</sup>.

La evaluación de la **participación de los alumnos en la vida escolar** puede girar en torno a la participación en las actividades organizadas por el centro o en el proceso de toma de decisiones a través de la representación en órganos de alumnos o del propio centro<sup>(99)</sup>. En algunos países también se toman en consideración otros aspectos:

Por ejemplo, en **Suecia**, donde el foco de interés de la evaluación externa se expone en la Ley de Educación<sup>(100)</sup>, la evaluación de la participación de los alumnos en la vida escolar incluye la valoración de su influencia sobre el contenido, los métodos de trabajo y la estructura de la educación, analizándose, por ejemplo, si los alumnos participan en la elaboración de tareas.

En **Francia**, el Ministerio de Educación Nacional presentó recientemente una herramienta que hace posible que los centros y las administraciones educativas evalúen no solo el nivel de participación de los alumnos en los centros de educación secundaria superior, sino también los principales obstáculos a la misma.

---

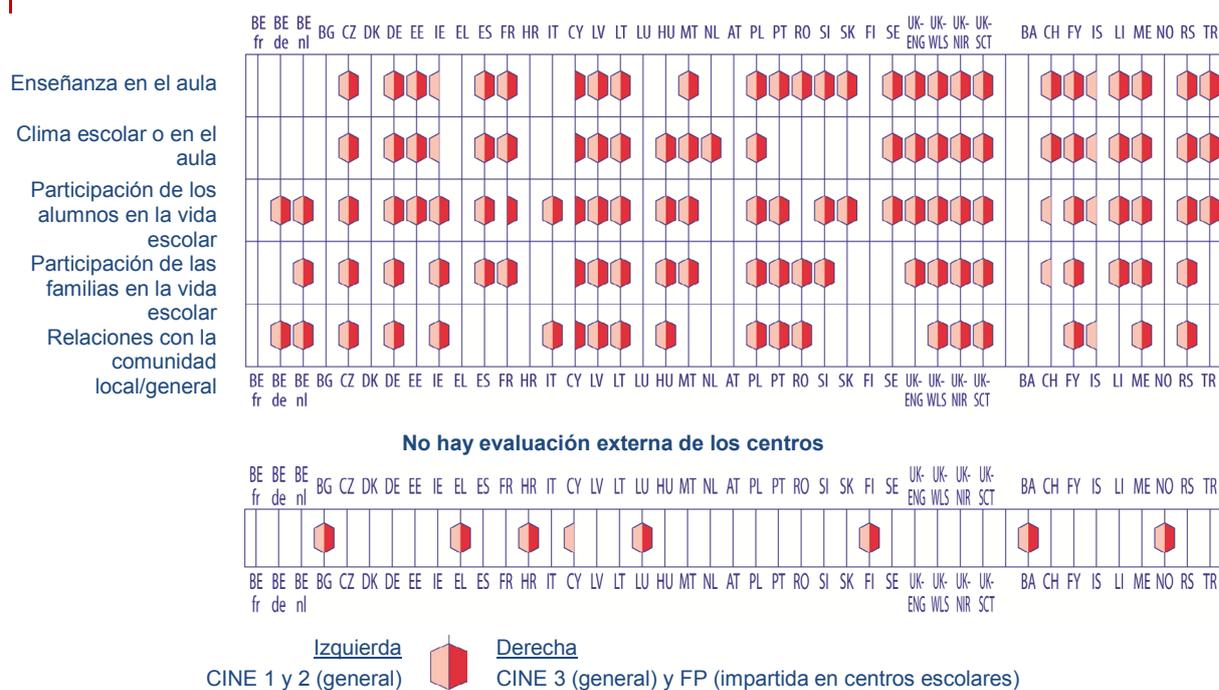
<sup>(98)</sup> [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/553942/School\\_inspection\\_handbook-section\\_5.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf)

<sup>(99)</sup> Para más información sobre la normativa y recomendaciones relativas a la participación de los alumnos en el gobierno de los centros, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a.

<sup>(100)</sup> [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

La capacidad de los centros para asegurar la **participación de las familias en la vida escolar** puede medirse observando el nivel de involucración de los padres en los órganos de gobierno de los centros <sup>(101)</sup>, las reuniones educativas o las jornadas especiales. También puede evaluarse la calidad de la comunicación con las familias, analizando, por ejemplo, la forma en que se comparte con ellas documentos estratégicos del centro, como las declaraciones de objetivos.

**Gráfico 3.4: Aspectos de la educación para la ciudadanía incluidos en la evaluación externa de los centros, de acuerdo con normativa y recomendaciones de rango superior, en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

### Nota aclaratoria

La evaluación externa la realizan evaluadores que responden ante la administración local, regional o de rango superior y que no participan directamente en las actividades evaluadas. La evaluación de los centros se centra en las actividades llevadas a cabo por el personal de los mismos, sin pretender responsabilizar a miembros individuales de dicho personal. La evaluación de este tipo tiene por objeto supervisor o mejorar la calidad de los centros y/o los resultados de los alumnos, y las conclusiones se presentan en un informe general que no incluye una valoración de los profesores a título individual.

### Notas específicas de países

**Bélgica (BE nl):** El foco de atención de cada inspección viene determinado por una investigación preliminar. Por tanto, es posible que los aspectos de la educación para la ciudadanía que se muestran en el gráfico 3.4 no sean sistemáticamente evaluados.

**Bélgica (BE nl) y Francia:** La evaluación de la participación de los alumnos y/o familias en la vida escolar se realiza solo en centros de educación secundaria.

**Alemania:** La responsabilidad de los criterios de evaluación corresponde a los *Länder*. La información que se muestra refleja los criterios habitualmente empleados en los *Länder*.

**Estonia, Irlanda y Liechtenstein:** La información corresponde solo a educación general.

**España:** La información que se muestra refleja aspectos recogidos por la Inspección Educativa de Andalucía, Aragón e Islas Baleares.

**Chipre:** Los aspectos tomados en consideración en la evaluación externa de los centros corresponden a los niveles CINE 2 y 3 de educación general.

**Malta:** La información solo corresponde a los niveles CINE 1 y 2 de educación general, así como a la FP impartida en centros escolares.

**Suiza:** La información mostrada para CINE 1 y 2 refleja áreas de actividad escolar habitualmente recogidas en el marco para la evaluación externa de los centros del cantón. En CINE 3 y FP, la inclusión de aspectos de la educación para la ciudadanía en la evaluación externa depende de que consten en el programa de calidad del centro.

**Antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia:** La participación del alumnado en la vida escolar se evalúa a partir de CINE 2.

<sup>(101)</sup> Para más información sobre la normativa y recomendaciones relativas a la participación de los padres en el gobierno de los centros, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a.

**La relación de los centros educativos con la comunidad local o general** se puede medir, por ejemplo, a través de la elaboración de proyectos y colaboraciones con instituciones y organizaciones no gubernamentales o con centros educativos y culturales.

Por ejemplo, en el Reino Unido (**Irlanda del Norte**), los inspectores analizan las conexiones que se han establecido entre el centro y la comunidad, lo cual incluye, en el caso de los centros de educación secundaria, las conexiones con empresas interesadas en la contratación de personal.

Las fuentes y métodos que pueden emplear los inspectores para evaluar la calidad de la educación para la ciudadanía son diversos. En algunos países se solicita a los centros que formalicen en documentos estratégicos su compromiso con la implantación de la educación para la ciudadanía, en ocasiones en respuesta a políticas educativas aprobadas por las administraciones de rango superior en relación con la materia.

En **Alemania**, dentro del marco de las recomendaciones de 2014 de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales, *Recordar nuestro pasado por nuestro futuro*, los centros deben elaborar perfiles escolares que reflejen el respeto por la democracia, los derechos humanos y la memoria, y recoger estos valores firmemente en el “programa escolar”, que está sujeto a la evaluación externa en cada *Land*.

En **Francia**, los inspectores nacionales examinan los apartados de ciudadanía (*volet citoyenneté*) del plan escolar para evaluar, por ejemplo, la participación de directores de centros, padres y alumnos en el Comité para la educación de la salud y la ciudadanía (*Comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé* – CESC) y en otras acciones realizadas a nivel escolar o en el conjunto de la comunidad.

En los **Países Bajos**, además de supervisar los objetivos básicos relativos al clima escolar, los inspectores analizan la inclusión explícita de referencias a la educación para la ciudadanía en las declaraciones de objetivos y otros documentos de planificación de los centros. Estos deben desarrollar un plan escolar en el que formulen una misión y una visión de la educación para la ciudadanía que ofrecerán y en el que se explique cómo se alcanzarán los objetivos de aprendizaje.

Los informes de la inspección que recogen conclusiones de evaluaciones externas pueden ofrecer una visión general de las prácticas de los centros en relación con aspectos diversos de la educación para la ciudadanía, y destacar las dificultades y las buenas prácticas existentes en este terreno.

Por ejemplo, en **Alemania**, en el *Land* de Hamburgo, los inspectores han presentado una guía online en la que se explican las características de los centros que promueven la educación para la democracia <sup>(102)</sup>.

En **Francia**, la participación de las familias a nivel escolar también se ha examinado e incluido en informes de la inspección que ofrecen una perspectiva general de la situación <sup>(103)</sup>.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la Inspección publicó en 2013 un informe de evaluación de la calidad de la educación para la ciudadanía en los centros de educación primaria y secundaria <sup>(104)</sup>, como parte de su programa anual de estudios temáticos y sobre asignaturas.

En el **Reino Unido (Gales)**, la Inspección publicó en 2014 los resultados de una encuesta realizada en los centros de primaria y secundaria sobre los avances realizados en el ámbito de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global <sup>(105)</sup>.

### **Encuestas específicas encargadas por las administraciones educativas**

Además de las inspecciones regulares realizadas por los inspectores u otros tipos de evaluadores externos, las administraciones educativas encargan encuestas específicas sobre diversos aspectos de las actividades escolares relacionadas con la educación para la ciudadanía. Por ejemplo, en 2016, la Inspección Escolar checa aplicó un cuestionario online a una muestra de centros de educación primaria y secundaria inferior a fin de evaluar las condiciones, contenido y calidad de la educación para la ciudadanía y el conocimiento de los alumnos en relación con contenidos relevantes. Además, se analizaron y evaluaron diversas actividades escolares específicas que facilitan el desarrollo del conocimiento y destrezas de los alumnos en el ámbito de la ciudadanía en la vida real. Puede consultarse online el informe final, en el que se presentan recomendaciones para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía en los centros educativos <sup>(106)</sup>.

---

<sup>(102)</sup> <http://li.hamburg.de/demokratie/material/3137692/artikel-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/> (p. 18)

<sup>(103)</sup> <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf> - [http://cache.media.education.gouv.fr/file/11\\_-\\_novembre/66/1/20151110\\_Rapport\\_statut\\_parent\\_deleque\\_496661.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_-_novembre/66/1/20151110_Rapport_statut_parent_deleque_496661.pdf)

<sup>(104)</sup> <https://www.gov.uk/government/publications/citizenship-consolidated-a-survey-of-citizenship-in-schools>

<sup>(105)</sup> <https://www.estyn.gov.wales/thematic-reports/esdgc-progress-education-sustainable-development-and-global-citizenship-june-2014>

<sup>(106)</sup> [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY)

En Francia, el ministerio responsable de educación ha realizado recientemente diversas encuestas sobre el clima escolar <sup>(107)</sup> o el bienestar de los alumnos. Además, el ministerio supervisa anualmente la proporción de padres que votan en las elecciones celebradas para elegir los representantes escolares y publica los resultados en su web <sup>(108)</sup>. En Estonia se realizan evaluaciones del clima en el aula a través de cuestionarios sociométricos que se aplican en el marco de programas de prevención del acoso escolar <sup>(109)</sup>. En 2015, la Confederación publicó un informe sobre la educación para la ciudadanía en secundaria superior (general y FP) <sup>(110)</sup> con el objetivo principal de averiguar cómo recogen la educación para la ciudadanía los cantones y sus centros escolares e identificar espacios para la mejora. Basándose en los resultados, se determinó la necesidad de que un comité de expertos desarrollara elementos de ciudadanía para los marcos curriculares, se elevara el nivel de detalle de los planes educativos y aumentara el nivel de conciencia del profesorado en relación con la educación para la ciudadanía <sup>(111)</sup>.

## Resumen

Hemos examinado aquí las dos principales vías por las que las administraciones educativas pueden ofrecer un marco para la evaluación de los alumnos en el ámbito de la educación para la ciudadanía: las directrices centrales para la evaluación en el aula por parte de los profesores y las pruebas nacionales. En su conjunto, el análisis expuesto en este capítulo tiende a mostrar que la evaluación de los alumnos en educación para la ciudadanía no es un área sistemáticamente abordada a nivel central en todos los países cubiertos.

Veintiséis sistemas educativos ofrecen al profesorado directrices oficiales sobre evaluación en el aula que son de aplicación a la educación para la ciudadanía, dejándose, en los restantes sistemas educativos, mayor autonomía a los centros o profesores para que desarrollen procedimientos de evaluación a escala local. En aquellos casos en que existen, las directrices oficiales consisten, en la mayoría de los casos, en un marco general aplicable a todo el proceso de evaluación, con independencia de la materia de que se trate. Sin embargo, en diez sistemas educativos <sup>(112)</sup>, en los que se definen directrices de evaluación para asignaturas específicas o áreas transversales incluidas en su respectivo currículo nacional, sí se ofrecen directrices específicas dirigidas a la educación para la ciudadanía.

Por lo que respecta al objeto de evaluación contemplado en las directrices oficiales, una mayoría de los países estudiados recomienda que se evalúen los tres componentes de la educación para la ciudadanía: conocimientos, destrezas y actitudes. Por contraste, en Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) se limita el ámbito de evaluación a los conocimientos y destrezas.

En general, los países que cuentan con directrices sobre la evaluación en el aula recomiendan el uso de métodos específicos. No existen diferencias sustanciales entre los métodos de evaluación recomendados en las directrices generales para todas las asignaturas y aquellos recomendados en las directrices específicas en relación con asignaturas o contenidos transversales que abordan la educación para la ciudadanía. En conjunto, tampoco se observa una gran diferencia en las directrices entre la promoción de métodos de evaluación tradicionales, como los cuestionarios de elección múltiple, o de métodos alternativos considerados particularmente adecuados en el contexto de la educación para la ciudadanía, como la evaluación por proyectos, la autoevaluación o la evaluación entre iguales. Sin embargo, la evaluación de portfolios, que se encuentra entre los métodos de evaluación considerados particularmente adecuados en el ámbito de la educación para la ciudadanía, se menciona en las directrices nacionales de solo ocho países en relación con educación primaria y secundaria.

<sup>(107)</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/1/depp-ni-2015-50-neuf-eleves-sur-dix-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-lycee\\_517101.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/1/depp-ni-2015-50-neuf-eleves-sur-dix-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-lycee_517101.pdf) ; [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/97/7/DEPP\\_NI\\_2013\\_26\\_perception\\_climat\\_scolaire\\_collegiens\\_reste\\_positive\\_283977.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/97/7/DEPP_NI_2013_26_perception_climat_scolaire_collegiens_reste_positive_283977.pdf); [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/5/depp-ni-2015-49-sivis-2014-2015\\_514665.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/5/depp-ni-2015-49-sivis-2014-2015_514665.pdf)

<sup>(108)</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>

<sup>(109)</sup> <http://www.kivaprogram.net/estonia>

<sup>(110)</sup> [http://edudoc.ch/record/122676/files/3751\\_Expertenbericht\\_f\\_DEF.pdf](http://edudoc.ch/record/122676/files/3751_Expertenbericht_f_DEF.pdf)

<sup>(111)</sup> [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-br.pdf.download.pdf/PO\\_13-3751\\_BR-Bericht\\_f\\_DEF.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-br.pdf.download.pdf/PO_13-3751_BR-Bericht_f_DEF.pdf)

<sup>(112)</sup> Estonia, Irlanda, España, Francia, Letonia, Eslovenia, Reino Unido (Irlanda del Norte), Islandia, Serbia y Turquía.

Casi la mitad de los sistemas educativos (17) organizan pruebas nacionales de educación para la ciudadanía. Se celebran pruebas nacionales de asignaturas diferenciadas dedicadas a la educación para la ciudadanía y de materias que integran componentes de la educación para la ciudadanía en ocho y once sistemas educativos, respectivamente. En Bélgica (Comunidad flamenca) hay pruebas nacionales que se centran en las competencias de ciudadanía ofrecidas en todo el currículo, lo cual constituye otra dificultad específica de la evaluación de la educación para la ciudadanía destacada por la literatura de investigación.

El objeto de las pruebas nacionales de ciudadanía es habitualmente la expedición de certificados o la adopción de decisiones formales acerca de la promoción del alumno a la siguiente etapa educativa. Sin embargo, en ocho sistemas educativos <sup>(113)</sup> se administran exámenes nacionales de educación para la ciudadanía con el objeto de evaluar y supervisar el sistema educativo en su conjunto y/o determinados centros, y no para adoptar decisiones sobre la promoción del alumnado.

En la mayoría de los sistemas educativos estudiados, las pruebas nacionales realizadas en relación con la ciudadanía adoptan la forma de examen escrito tradicional, lo cual incluye una mezcla de preguntas de elección múltiple, respuestas cortas o ensayos y/o preguntas abiertas. Por contraste, en Francia, Irlanda y Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), también incluyen alguna forma de evaluación basada en proyectos. Tal como señala la literatura de investigación, estos métodos pueden facilitar que los alumnos muestren un amplio conjunto de destrezas acumuladas a lo largo del tiempo en el contexto de experiencias prácticas relevantes para la ciudadanía.

Más allá de las pruebas nacionales, otra forma de recoger información sobre la calidad de la educación para la ciudadanía es la evaluación externa de los centros. En la mayoría de los países que contemplan esta evaluación externa, el proceso abarca diversas de las áreas de actividad escolar importantes para la oferta de la educación para la ciudadanía. La participación de los alumnos en la vida escolar es el área más habitualmente evaluada, mientras que las relaciones con la comunidad local o general es la que suele evaluarse con menos frecuencia.

---

<sup>(113)</sup> Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Estonia, España, Francia, Lituania, Eslovenia y Finlandia.

## ESTUDIO MONOGRÁFICO 3: DESARROLLO DE HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y DE CIUDADANÍA EN ESTONIA

En Estonia, los currículos nacionales de educación obligatoria y secundaria superior especifican ocho campos de competencias generales de los alumnos. Todos los profesores deben compartir la responsabilidad de impartir estas competencias, que se consideran esenciales para la realización y desarrollo personal tanto en la escuela como en la vida posterior. En este estudio monográfico estudiamos las recientes iniciativas nacionales aplicadas en Estonia con el fin de promover las ocho competencias generales que forman un elemento transversal en todas las etapas del sistema educativo. Se describe el enfoque implantado por el Ministerio de Educación e Investigación, basado en un proyecto de investigación encargado a la Universidad de Tallin, con vistas a seguir desarrollando materiales de enseñanza y evaluación que apoyen estas competencias generales. Asimismo, se señalan algunas de las dificultades derivadas de este enfoque.

La definición de la educación para la ciudadanía como contenido transversal está muy extendida entre los países europeos. Sin embargo, impartir un área curricular de forma transversal plantea problemas significativos en lo relativo a la enseñanza y la evaluación. Por ejemplo, la integración de temas transversales en la enseñanza de asignaturas diferenciadas, como las matemáticas o las lenguas, exige que los profesores compartan una idea común de los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012b). Además, tal como indica la literatura (véase el capítulo 3), es mayor la probabilidad de que se produzca una implantación eficaz de los contenidos curriculares si se cuenta con medidas de evaluación coordinadas en lugar de métodos de evaluación individuales aplicables a cada materia. En este estudio monográfico presentamos los avances que se están produciendo a nivel nacional, centrados en la mejora de las ideas y conocimientos compartidos por los profesores en torno a los mejores métodos de enseñanza y evaluación en el área de las competencias sociales y de ciudadanía de carácter transversal.

La información que se ofrece a continuación se basa principalmente en entrevistas con actores clave del Ministerio <sup>(114)</sup> y del equipo de investigadores <sup>(115)</sup> de la Universidad de Tallin que llevó a cabo el proyecto de investigación mencionado. Además, también se ha entrevistado a un profesor encargado de supervisar la educación inicial de historia y a profesores de educación cívica <sup>(116)</sup>, así como a un representante de la agencia estatal responsable del sistema nacional de exámenes <sup>(117)</sup>. Todas estas entrevistas han sido organizadas y facilitadas por el Director de la Unidad estonia de la Red Eurydice <sup>(118)</sup>.

### Fundamento y objetivos principales

Las conclusiones de las evaluaciones externas del sistema educativo <sup>(119)</sup> señalaron que los profesores consideraban una labor difícil la integración de las competencias generales en la enseñanza de su asignatura.

Áreas de competencia general para la educación obligatoria y secundaria superior en los currículos nacionales de Estonia, 2014	
Conciencia y valores culturales	Comunicación
Conciencia social y ciudadanía	Matemáticas, ciencias y tecnología
Conciencia de sí mismo	Emprendimiento
Aprender a aprender	El mundo digital

<sup>(114)</sup> Aivar Ots y Kersti Kivirüüt (Expertos responsables)

<sup>(115)</sup> Eve Kikas (Catedrática de Psicología Escolar), Mariliis Kaldoja (Profesora Asociada), Elina Malleus (Investigadora)

<sup>(116)</sup> Mare Oja (Profesora de Didáctica de la Historia)

<sup>(117)</sup> Regina Multram (Directora de Evaluación Externa)

<sup>(118)</sup> Kersti Kaldma

<sup>(119)</sup> Véase, por ejemplo, Loogma et al. (2009), un análisis de los resultados estonios en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE.

Según el Ministerio, el motivo principal de las dificultades planteadas por los profesores es la falta de orientación sobre métodos de aprendizaje y evaluación adecuados en los currículos nacionales. De hecho, estos solamente ofrecen una descripción breve de las metas generales y los objetivos de aprendizaje en relación con las competencias generales. Además, dichas metas y objetivos se aplican por igual en toda la educación primaria y secundaria y no existe indicación alguna sobre cómo deben los profesores descomponerlos para construir un currículo coherente y progresivo que sea adecuado para los alumnos de los distintos cursos.

Las competencias generales no son un rasgo novedoso de los currículos estonios. Aunque la última revisión de los currículos nacionales en 2014 subrayó la necesidad de su adquisición, las competencias generales formaban ya parte de los primeros currículos nacionales publicados en Estonia en 1996, tras la independencia de la Unión Soviética en 1991.

A fin de mejorar el apoyo prestado al profesorado en relación con la elaboración de competencias generales de los alumnos, en 2011, el Departamento de Evaluación Externa del Ministerio de Educación e Investigación encargó un proyecto de investigación al Departamento de Psicología de la Universidad de Tallin. El proyecto tenía por objeto conseguir la elaboración de resultados de aprendizaje adecuados y proporcionar al profesorado las herramientas necesarias para evaluar las competencias generales de los alumnos y poder así mejorar su enseñanza. Asimismo, aunque la intención del Ministerio era hacer posible que los profesores crearan currículos progresivos a lo largo de los años, el proyecto de investigación se centró inicialmente en una sola etapa educativa, la educación secundaria inferior (cursos 7 a 9).

## Procesos y resultados

Bajo la dirección de la Universidad de Tallin, en el equipo del proyecto participaron investigadores de los ámbitos de la psicología y la educación. Para poder elaborar resultados de aprendizaje y herramientas de evaluación adecuados a secundaria inferior, el equipo de investigadores se propuso primero mejorar, a través de la recogida de datos empíricos, su conocimiento del nivel de rendimiento que podía esperarse de los alumnos en el ámbito de las competencias generales. Para ello realizó una encuesta longitudinal del rendimiento del alumnado en el otoño de 2011, 2012 y 2013 con una muestra de alumnos de los cursos 7, 8 y 9, sucesivamente <sup>(120)</sup>. Además, a fin de poder identificar los indicadores de la adquisición satisfactoria de competencias generales por parte de los alumnos, se realizaron también cuestionarios contextuales entre los padres y profesores.

Para evaluar las competencias sociales y de ciudadanía de los alumnos durante la encuesta longitudinal se empleó una diversidad de herramientas de evaluación:

- vídeos y viñetas sobre diferentes temas (el acoso escolar, la aceptación de los compañeros), seguidos de pruebas informatizadas con preguntas sobre las percepciones y reacciones de los alumnos ante los vídeos, así como entrevistas individuales con ellos;
- tareas (de reconocimiento de las emociones y de planificación social, utilizando imágenes en ambos casos);
- un cuestionario sobre destrezas sociales (con el que se medía el nivel de acuerdo de los alumnos con 16 enunciados relacionados con su humor, conducta prosocial, comunicación y autocontrol);
- un cuestionario sobre creencias sociales (con el que se medía el nivel de acuerdo de los alumnos con tres enunciados relativos a las posibilidades de participación activa en la sociedad, tres enunciados relativos a las creencias sobre autoeficacia en la participación en actividades sociales y cuatro enunciados relativos a su interés por los temas sociales);
- un cuestionario sobre la idea que tenían los alumnos sobre diferentes conceptos relacionados con la democracia;
- un cuestionario con 10 enunciados sobre actitudes hacia la democracia;
- un cuestionario con 3 enunciados sobre actitudes hacia las minorías.

---

<sup>(120)</sup> En la encuesta longitudinal participaron 1.277 alumnos distribuidos en 26 centros de lengua estonia (45 clases) y seis centros de lengua rusa (12 clases). La muestra empleada fue la misma, en términos generales, en todos los cursos.

Los resultados del proyecto de investigación entregados al Departamento de Evaluación Externa del Ministerio de Educación e Investigación en 2014 incluyeron modelos de herramientas de evaluación para las diversas competencias que aparecían en los currículos nacionales. Durante la encuesta longitudinal se diseñó y desarrolló un amplio abanico de herramientas de evaluación. En el informe de investigación final solo se incluyeron aquellas que el equipo de investigación consideró las más adecuadas para su uso por el profesorado en las aulas, atendiendo a los conocimientos necesarios para la correcta administración de cada herramienta y la interpretación de sus resultados. En el caso de las competencias sociales y de ciudadanía, el informe de investigación incluyó un cuestionario de autoevaluación sobre destrezas sociales de los alumnos, así como otro cuestionario sobre sus actitudes hacia la democracia.

Además del informe de investigación, se distribuyó en todos los centros educativos de Estonia un manual sobre enseñanza y aprendizaje de las competencias generales en la educación obligatoria (Kikas, E. & Toomela, A., 2015) <sup>(121)</sup>. Este manual ofrece una visión general del aprendizaje y el desarrollo, subrayando los diferentes factores personales y contextuales que intervienen en este desarrollo (como las normas, las leyes, los valores, la participación de las familias, los compañeros y el nivel educativo, etc.), y señala que el profesorado es solo uno de los factores que pueden influir sobre las competencias generales de los alumnos. Además, el manual incluye capítulos dedicados a todas las competencias generales indicadas arriba excepto la conciencia de sí mismo. Cada capítulo conceptualiza una competencia y ofrece asesoramiento sobre las herramientas de evaluación más adecuadas.

Un factor interesante es que en el manual se establece una distinción entre las competencias sociales y las de ciudadanía, pese a estar mezcladas en los currículos nacionales de Estonia. El principal argumento esgrimido en favor de esta postura es que las competencias sociales ya incluyen tres dimensiones que requieren desarrollo en sí mismas, tal como indican los datos empíricos recogidos a través de la encuesta longitudinal. Estas tres dimensiones son la intrapersonal (autogestión), la interpersonal (el “yo” frente a los compañeros) y la social (el “yo” frente a la sociedad). Más específicamente, la encuesta longitudinal mostró que el crecimiento de la dimensión interpersonal no necesariamente lleva aparejado un crecimiento similar de la dimensión social. De hecho, la presencia de un alto nivel de destrezas sociales, medidas como empatía hacia los compañeros, no se correlaciona consistentemente con la presencia de actitudes respetuosas hacia las minorías.

### **Seguimiento del proyecto de investigación y próximos pasos**

La intención del Ministerio de Educación e Investigación fue doble: emplear los resultados de la investigación para desarrollar un sistema de evaluación nacional que permitiera supervisar el nivel de rendimiento de los alumnos en relación con las competencias generales y proporcionar las herramientas que hicieran posible a los profesores evaluar las competencias generales de los alumnos internamente. Sin embargo, pese a que no todas las herramientas de evaluación del modelo que se incluyeron en el informe de investigación se consideraron adecuadas para este fin, ya se ha integrado en las pruebas de certificación de matemáticas de final de la educación secundaria inferior un cuestionario sobre motivación y aprendizaje de las competencias correspondientes a esta materia, con el objeto de ofrecer información a los centros y permitir así la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por contraste las dos herramientas de evaluación desarrolladas para las competencias sociales y de ciudadanía (es decir, los cuestionarios sobre destrezas sociales y actitudes frente a la democracia) no se consideraron adecuadas para la evaluación interna por parte del profesorado o para la evaluación nacional. De hecho, las directrices del proyecto de investigación no eran lo suficientemente específicas en lo relativo al uso de los resultados, por lo que se diseñaron dos cuestionarios para que pudieran ser utilizados por psicólogos o profesores de educación especial. Los cuestionarios sobre destrezas sociales y actitudes frente a la democracia necesitan ser adaptados para que puedan ser empleados por el profesorado en general e integrados en las pruebas nacionales existentes. En consecuencia, el Ministerio ha planificado un proyecto de un año de duración que se iniciará en 2017 y durante el cual los dos cuestionarios serán adaptados para su uso por los profesores como herramientas de evaluación de diagnóstico.

---

<sup>(121)</sup> [https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine\\_ja\\_opetamine\\_3\\_kooliastmes.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf)

Partiendo de las conclusiones del proyecto de investigación llevado a cabo por la Universidad de Tallin entre 2011 y 2014, el Ministerio ha encargado al mismo equipo de investigadores que emprenda un segundo proyecto de investigación (2016-2018) con el objeto de desarrollar las herramientas necesarias para evaluar las competencias generales en educación primaria. Esto se ajusta al planteamiento adoptado por el Ministerio de apoyo al profesorado en la elaboración de currículos que permitan a los alumnos adquirir las competencias generales progresivamente a lo largo de cada etapa educativa.

Tal como hemos explicado anteriormente, el trabajo ministerial de desarrollo de herramientas de evaluación de alto nivel y pruebas nacionales en relación con las competencias cívicas y sociales continúa en marcha. En este sentido, conviene tener presentes varios datos de carácter contextual. Cuando el Ministerio encargó el trabajo al equipo de investigación de la Universidad de Tallin (2011), se trataba de la primera vez que se destinaba una subvención nacional al desarrollo de herramientas de evaluación de las competencias generales. La nueva Estrategia Nacional de Aprendizaje Permanente 2014-2020 ofrece un nuevo ímpetu a esta iniciativa política, pues subraya la importancia tanto de mejorar la consecución de objetivos en el ámbito de las competencias generales como de elaborar métodos de evaluación del nivel de rendimiento del alumnado.

Sin embargo, un potencial obstáculo al trabajo futuro en esta área es que las asignaturas y temas recogidos en las pruebas nacionales vienen determinados por la normativa. Esta fue modificada recientemente para ampliar la cobertura de las pruebas nacionales a la competencia general de “aprender a aprender” (véase más arriba), algo que no ha sucedido con la competencia social y de ciudadanía. Que se realicen o no nuevas modificaciones en la legislación que regula las pruebas nacionales dependerá, por tanto, de las prioridades políticas, y debe tenerse en cuenta que la posibilidad de realizar pruebas nacionales es limitada debido a la carga que suponen en cuanto a costes y organización para el sistema educativo estonio. En este sentido, la integración de la evaluación de competencias en una prueba nacional ya existente, como ha sucedido en el caso de las matemáticas (véase más arriba), podría representar una opción valiosa. Sin embargo, las reformas anteriormente realizadas en las pruebas nacionales no dan fe de que la educación para la ciudadanía disfrute de un nivel de prioridad consistente. De hecho, aunque en 2006 se introdujeron dos pruebas nacionales de educación cívica y para la ciudadanía, la administrada al final de educación secundaria superior fue posteriormente abolida en 2012 en favor de otras asignaturas como las lenguas extranjeras. En suma, el futuro desarrollo de herramientas de evaluación en relación con las competencias generales es un proceso en constante cambio en el que no se puede descartar la aparición de nuevos obstáculos.

### **Principales conclusiones**

- El Ministerio de Educación e Investigación adoptó la iniciativa de encargar un proyecto de investigación universitario en 2011 a fin de apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias generales en la enseñanza de su asignatura y comprender mejor cómo debían desarrollarse y evaluarse las competencias generales de los alumnos en los centros educativos.
- El planteamiento del proyecto de investigación consistió en desarrollar resultados de aprendizaje y las correspondientes herramientas de evaluación basándose en un profundo conocimiento del desarrollo de las competencias generales de los alumnos, obtenido de datos empíricos recogidos a través de una encuesta longitudinal basada en muestras.
- Las herramientas de evaluación de las competencias sociales y de ciudadanía generadas por el proyecto de investigación no se consideraron adecuadas para la evaluación nacional o para la evaluación realizada por el profesorado sin realizar modificaciones en las mismas.
- La futura presentación de nuevas herramientas de evaluación para las competencias sociales y de ciudadanía continúa siendo un elemento destacado, pero dependerá de la prioridad política que se otorgue a las asignaturas y temas elegidos para las pruebas nacionales.

## CAPÍTULO 4: FORMACIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL Y APOYO DEL PROFESORADO

---

Los profesores forman parte esencial de la oferta de educación para la ciudadanía en los centros. En sus “Conclusiones sobre formación eficaz de los docentes” <sup>(122)</sup>, los Ministros de Educación de la UE subrayaron el papel fundamental que desempeña el profesorado a la hora de apoyar a los alumnos para que desarrollen los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que necesitan para alcanzar su pleno potencial como miembros activos de la sociedad. La posibilidad de contar con una formación del profesorado relevante y de calidad en el ámbito de la educación para la ciudadanía es un requisito importante para dotar a los docentes de las competencias que necesitan para desempeñar su función. Por tanto, la pregunta que se plantea es cómo abordan esta cuestión las administraciones educativas de rango superior en su normativa y recomendaciones sobre Formación Inicial del Profesorado (FIP), Desarrollo Profesional Continuo (DPC) y otras medidas de apoyo al profesorado y los directores de centros educativos.

El informe europeo de la IEA de 2009 “Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía” (ICCS) (Kerr et al., 2010) reflejó que la confianza del profesorado en relación con la enseñanza de determinados temas asociados a la educación cívica y para ciudadanía era relativamente alta. Por lo general, en todos los países europeos participantes, la mayoría de los profesores decían tener la confianza suficiente para impartir enseñanza sobre la constitución y los sistemas educativos (79 %), la UE (78%) y la comunidad global y organizaciones internacionales (77%). Sin embargo, otros estudios han mostrado lo contrario, indicando varios de ellos que los profesores consideran que no han recibido formación adecuada para impartir educación para la ciudadanía y que, por tanto, carecen de conceptos claros en esta materia y no tienen la confianza necesaria para impartirla o se sienten inseguros en lo que respecta a la elección de los enfoques docentes adecuados (Barr et al., 2015; Chin & Barber, 2010; Patterson, Doppen & Misco, 2012; Thornberg, 2008; Willemse et al., 2015).

El propósito de este capítulo es arrojar luz sobre los elementos teóricos y prácticos necesarios para lograr la eficacia en la formación inicial, desarrollo profesional y apoyo de los docentes involucrados en la oferta de educación para la ciudadanía en los centros. El capítulo se inicia con una revisión de la literatura de investigación que existe en este campo (véase el apartado 4.1). Se analiza en primer lugar qué caracteriza a un profesor eficaz de la materia, y posteriormente se ofrece información sobre los conocimientos y competencias esenciales para poder impartirla y se señalan algunas de las políticas y medidas que pueden ayudar a mejorar la eficacia de la formación inicial y el desarrollo profesional.

En los apartados que siguen a la revisión de la literatura se presentan las actuales normativa y recomendaciones de rango superior, así como algunas de las medidas adoptadas por los países europeos para promover las competencias profesionales de los docentes en materia de educación para la ciudadanía y proporcionarles la educación, formación y apoyo necesarios. El apartado 4.2 se centra en las políticas relacionadas con la formación inicial del profesorado responsable de la materia, mientras que el apartado 4.3 analiza las oportunidades de desarrollo profesional del profesorado en esta área.

Los directores de los centros educativos desempeñan un papel importante a la hora de garantizar que los alumnos reciban una educación para la ciudadanía de calidad que les permita convertirse en miembros plenos y activos de la sociedad. Por eso, en este capítulo se investiga también cómo se preparan los directores para esta función. Este es un aspecto que no se refleja en la literatura debido a la ausencia actual de investigaciones en este terreno; sin embargo, el análisis de las políticas que se ofrece en el apartado 4.3.2 explora las actividades de DPC dirigidas a los directores de los centros en relación con la ciudadanía y organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior. Por último, en el apartado 4.4 se examinan algunas de las otras medidas con las que cuentan tanto los profesores como los directores para apoyar la implantación de la educación para la ciudadanía en los centros educativos.

---

<sup>(122)</sup> Conclusiones del Consejo sobre formación eficaz de los docentes. OJ C 183, 14.6.2014, pp.22-25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

## 4.1. Revisión de la literatura de investigación

Existen tres elementos esenciales para la enseñanza eficaz de una asignatura: el conocimiento académico y científico de la materia, las destrezas y competencias pedagógicas y la comprensión del contexto social y cultural en que se produce la educación. Además, la formación del profesorado debe animar a los docentes a ser reflexivos y críticos en relación con sus prácticas docentes, con la gestión de la información y conocimientos y con su interacción con terceros, particularmente con sus alumnos, colegas y la comunidad local (Salema, 2005 y 2012).

La formación del profesorado en relación con la educación para la ciudadanía tiene una dimensión añadida: los conocimientos, destrezas y competencias que han de desarrollar los docentes deben estar firmemente asentados en los valores democráticos y los derechos humanos. Un elemento esencial para el proceso es la importancia del desarrollo personal, ético y moral de los profesores y el fortalecimiento de su capacidad para actuar como modelos de ciudadanía activa y responsable (ibíd.) Para poder preparar a niños y jóvenes para una vida democrática activa, los profesores de educación para la ciudadanía deben convertirse en “portadores y mensajeros de conocimientos, destrezas y valores democráticos” (Mrnjaus 2012, p. 82).

Al mismo tiempo, puede argumentarse que la enseñanza en general es una actividad moral que persigue ayudar a los alumnos a desarrollar su identidad personal, lo cual incluye sus capacidades morales y sociales y sus destrezas para la reflexión crítica (Willemse et al., 2015). Todos los profesores, por tanto, pueden considerarse responsables del desarrollo de las competencias de ciudadanía de sus alumnos –no solo aquellos especializados en la asignatura o en las materias más estrechamente relacionadas, como la historia y las ciencias sociales– y todo ellos deberían recibir formación acerca de cómo integrar la educación para la ciudadanía en sus enseñanzas diarias.

De lo anterior se derivan las siguientes preguntas: ¿qué competencias necesitan, tanto los profesores especialistas en educación para la ciudadanía como los de otras asignaturas, para animar a sus alumnos a desarrollar las destrezas necesarias para convertirse en ciudadanos activos y democráticos? Y ¿qué tipos de políticas y otras medidas de apoyo se requieren para hacer frente a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes?

### 4.1.1. Competencias esenciales del profesorado

Para poder llegar a ser competentes y eficaces en la enseñanza de la educación para la ciudadanía, los profesores deben tener un conocimiento profundo de la materia, así como de sus objetivos y finalidades. Sin embargo, contrariamente a lo que sucede con los modelos tradicionales todavía preponderantes de enseñanza y aprendizaje, que limitan el papel del profesor a la mera transmisión de conocimientos y destrezas y el de los alumnos a la mera escucha, la enseñanza de la educación para la ciudadanía exige un enfoque basado en dimensiones y facetas múltiples. Requiere que los profesores “ofrezcan una amplia gama de oportunidades de aprendizaje dinámicas que vayan más allá de las fronteras del centro y la comunidad y superen las divisiones entre la educación formal y no formal, entre las actividades curriculares y extracurriculares y entre la escolarización y la socialización” (Dürr, Spajic-Vrakaš & Martins 2000, p. 60).

Según Dürr y sus colaboradores –que participaron en el proyecto del Consejo de Europa sobre “Educación para la ciudadanía democrática”<sup>(123)</sup>, cuyo objetivo era no solo identificar las destrezas y valores necesarios para convertirse en ciudadanos participativos, sino comprobar cómo pueden adquirirse y enseñarse estas destrezas y valores–, las competencias de los profesores en materia de educación para la ciudadanía necesitan “dejar de estar compartimentalizadas y manifestarse como un conocimiento interdisciplinar de la materia”, es decir, vinculándola a otras materias. Además, debe abandonarse el

---

<sup>(123)</sup> El grupo encargado del proyecto “Educación para la Ciudadanía Democrática” está compuesto por representantes de los ministerios de educación, especialistas, instituciones internacionales y ONG activas en el terreno de la educación para la ciudadanía democrática. El grupo ha desarrollado un marco de conceptos entre los que se incluye la identificación de las destrezas básicas necesarias para las prácticas democráticas en las sociedades europeas. Asimismo, ha investigado iniciativas innovadoras y de empoderamiento que permiten la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y en las que colaboran diferentes actores de la educación para la ciudadanía. Finalmente, el grupo ha identificado métodos y formas eficaces de aprendizaje, enseñanza y formación en el ámbito de la educación para la ciudadanía democrática.

aprendizaje lineal y estático para “crear un proceso dinámico de enseñanza y aprendizaje” caracterizado, por ejemplo, por la flexibilidad en la planificación y gestión de las clases y la existencia de modelos de instrucción y evaluación diversificados; y dejar de fijar solo “objetivos cognitivos y promover objetivos educativos múltiples” que fomenten la capacidad de actuación de los alumnos en un mundo complejo (ibíd.).

Pero, por encima de todo esto, lo que se espera de los profesores de educación para la ciudadanía es que “internalicen las ideas, destrezas, actitudes y valores que deben desarrollar sus alumnos. Deben verse como modelos de una ciudadanía activa y democrática tanto en sus enseñanzas como en su relación con los alumnos y con sus compañeros de trabajo” (Huddleston, 2005). “Convertirse en modelos y demostrar que se rigen por valores, principios y derechos humanos” puede, de hecho, considerarse una de las formas implícitas más eficaces de promover la educación para la ciudadanía (Salema, 2012).

Finalmente, es necesario que los profesores hallen formas de equilibrar el aprendizaje de conocimientos, destrezas, actitudes y valores por parte de sus alumnos, pues se trata de elementos interrelacionados que no pueden aprenderse de forma aislada (Salema, 2005). Además, siendo la educación para la ciudadanía una actividad práctica por encima de todo, los profesores deben aprender a integrar estos cuatro elementos de forma práctica en el aula (ibíd.).

Lo que demuestra todo lo anteriormente expuesto es la existencia de muchas y muy altas expectativas en relación con las competencias que deben tener los profesores para impartir educación para la ciudadanía. En consecuencia, no existe una lista definitiva de competencias específicas que todos los profesores de la materia deben adquirir. Sin embargo, se han producido varios intentos de clasificar las competencias necesarias con vistas a la creación de alguna estructura y pauta dirigida a los que trabajan en este terreno (cf. Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr, Spajic-Vrakaš & Martins, 2000; Huddleston et al., 2007; Brett, Montpoint-Gaillard & Salema, 2009).

La dimensión primera y más importante es la relativa a la enseñanza de la educación para la ciudadanía, que, según las diferentes clasificaciones, se corresponde con el **conocimiento y comprensión que tienen los profesores**. Esta dimensión implica un conocimiento profundo de la materia, es decir, tanto de los objetivos y fines principales de la educación para la ciudadanía como del abanico de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que deben desarrollar los alumnos (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009). Por tanto, también incluye un conocimiento exhaustivo de los principios y valores básicos, como los derechos humanos y las libertades, la democracia y los principios democráticos; los conceptos de ciudadanía, sociedad civil, globalización, etc. (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr et al., 2000; Brett, et al., 2009); conocimientos de naturaleza jurídica y política, como los relativos a las normas de la vida colectiva y la distribución del poder en una sociedad democrática en todos los niveles del gobierno político, además de conocimientos sobre el mundo actual, incluida su dimensión histórica, social, cultural y económica (Audigier, 2000); y los marcos y principios internacionales clave relacionados con la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Brett et al., 2009).

Los profesores también deben tener un conocimiento profundo del contenido, los objetivos y los fines del currículo de educación para la ciudadanía (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009), así como del currículo oculto –transmitido a través del trabajo en proyectos, las visitas de campo, el trabajo en red, etc.– y del enfoque interdisciplinar, holístico y transversal de la materia (Bîrzéa, 2000). Todos estos elementos cognitivos forman parte del conocimiento esencial que necesitan los docentes para poder aplicar el currículo de ciudadanía y lograr el equilibrio adecuado en el aprendizaje de conocimientos, destrezas, actitudes y valores.

Después del conocimiento acerca de lo que se necesita enseñar, las diferentes clasificaciones mencionan otro conjunto de competencias fundamentales para la enseñanza de la educación para la ciudadanía relacionado con la **capacidad metodológica de los profesores** para planificar actividades de aprendizaje, aplicarlas y evaluar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Al ser la educación para la ciudadanía un tipo particular de contenido que busca preparar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos activos y democráticos, los profesores “deben ser capaces de promover el aprendizaje activo de los alumnos y su participación en actividades de aprendizaje que sean relevantes, participativas, interactivas,

colaborativas y estimulantes” (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009). Algunos ejemplos de enfoques de enseñanza y aprendizaje relacionados con esta dimensión son los debates estructurados, la resolución de problemas, las “tormentas de ideas”, los juegos de rol y las simulaciones, el aprendizaje apoyado en los medios de comunicación, los talleres y métodos similares que sitúan la participación activa y el desarrollo de los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje (Bîrzéa, 2000; véase también el capítulo 2).

Entre las competencias que deben tener los profesores para poder aplicar la educación para la ciudadanía también se encuentra la capacidad de incorporar los correspondientes principios, valores y prácticas a otras materias (Brett et al., 2009) y de comprender los tipos de aprendizaje que pueden evaluarse en la educación para la ciudadanía y cómo puede realizarse esta evaluación, por ejemplo, empleando diversas técnicas de evaluación formativa y sumativa, facilitando la evaluación entre iguales y la autoevaluación y usando la información resultante de las evaluaciones de forma eficaz y responsable (Pepper, 2013; véase también el capítulo 3).

Una tercera dimensión esencial para la enseñanza de la educación para la ciudadanía es la relacionada con las **competencias sociales de los profesores**. Aquí se incluye, por ejemplo, el conocimiento acerca de cómo alentar debates en el aula en un clima de aprendizaje que no sea amenazador y permita a todo el mundo pensar críticamente y hablar con libertad, en particular al abordar temas controvertidos y sensibles. Además, esta dimensión hace referencia a la capacidad para promover la participación de los alumnos en la vida escolar adjudicándoles roles y responsabilidades específicos relacionados con la dirección del centro, y a la capacidad de desarrollar entre ellos la ciudadanía activa a través de la promoción y apoyo de su participación en iniciativas o eventos de la comunidad (Huddleston et al., 2007).

Esta dimensión requiere, además, que los profesores tengan destrezas de colaboración que les permitan asociarse con el resto de los profesores y con otros profesionales de la educación, padres o familias, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil y representantes políticos, etc., con el fin de planificar y llevar a la práctica una amplia gama de oportunidades de participación de los alumnos en temas cívicos de su comunidad y del conjunto de la sociedad relacionados con la ciudadanía (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Brett et al., 2009).

Finalmente, pero no menos importante, otra área de competencia necesaria para la enseñanza de la educación para la ciudadanía que se incluye en las diferentes clasificaciones hace referencia a la **capacidad de los profesores para la reflexión, la evaluación y la mejora**. Al ser un contenido dinámico vinculado a la evolución social, cultural, política y económica, la educación para la ciudadanía requiere que los profesores reflexionen constantemente acerca de sus actividades de enseñanza a fin de mejorarlas (Bîrzéa, 2000).

Otros importantes aspectos que es necesario tomar en consideración son la conciencia que tienen los profesores de sus propios valores y actitudes y la relación entre estos valores y los enfoques que aplican al impartir la educación para la ciudadanía. La necesidad que tienen los profesores de desarrollarse profesionalmente para actualizar e innovar sus competencias de enseñanza constituye otro elemento importante para la reflexión (Huddleston et al., 2007).

Y, finalmente, se incluye también en esta dimensión la capacidad de los profesores de contribuir a la evaluación de hasta qué punto tienen los alumnos la oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones del centro y en la vida de la comunidad (Brett et al., 2009); y, de forma más general, su capacidad para evaluar la aplicación de la educación para la ciudadanía en el conjunto de su centro educativo y las posibilidades que tienen de elaborar propuestas y acciones de mejora (Huddleston et al., 2007).

### 4.1.2. Políticas y medidas de apoyo a la formación del profesorado

Tras haber analizado algunas de las principales competencias de educación para la ciudadanía que necesitan los profesores, en este apartado se presentan algunas de las políticas y medidas destinadas a mejorar la eficacia de la formación del profesorado en esta área. Las Conclusiones del Consejo de Educación sobre formación eficaz de los docentes <sup>(124)</sup> animan a los países europeos a promover el desarrollo de marcos de competencias profesionales integrales para los profesores, marcos que se pueden emplear para elevar los niveles de calidad de la formación inicial del profesorado, definiendo las competencias y cualidades que deben tener los docentes en las diferentes etapas de su carrera profesional o en diferentes situaciones de enseñanza.

Uno de los pocos documentos de investigación que abordan las formas en que las políticas pueden promover los conocimientos y competencias del profesorado en relación con la educación para la ciudadanía es la “Herramienta de formación del profesorado para la educación sobre ciudadanía democrática y derechos humanos” <sup>(125)</sup>, del Consejo de Europa. En este documento, Huddleston (2005) argumenta, en este sentido, que es un elemento importante contar con una “política escrita que manifieste la conveniencia de un enfoque nacional sobre formación del profesorado en materia de educación para la ciudadanía y que refleje un compromiso por hallar los recursos necesarios para aplicarla” (ibíd. p. 57). Este compromiso –que podría formar parte, por ejemplo, de una estrategia o plan de acción nacional sobre educación para la ciudadanía (véase el [Anexo 1](#), disponible online)– debería cubrir tanto la FIP como el DPC y debería también subrayar la importante contribución de las organizaciones de la sociedad civil en relación con la formación del profesorado en el ámbito de la educación para la ciudadanía (Huddleston et al., 2007).

En relación con la FIP más específicamente, Huddleston (2005) recomienda la introducción de un módulo general de educación para la ciudadanía que recoja las principales competencias necesarias para impartir este contenido en la formación de todos los nuevos profesores, es decir, de todos los profesores generalistas de primaria y de los profesores de educación secundaria especializados en diferentes materias. Además, alentar la especialización del profesorado en el ámbito de la educación para la ciudadanía conduciría a la creación de un órgano de especialistas en esta materia que podrían no solo impartir educación para la ciudadanía como asignatura diferenciada sino compartir sus conocimientos y formar a otros profesores del centro (ibíd.).

Para garantizar la eficacia de la FIP en educación para la ciudadanía podría ser necesario incluir elementos de formación adicionales. Entre ellos estaría, según Huddleston et al. (2007), la oferta de oportunidades de práctica de la educación para la ciudadanía en entornos reales, por ejemplo, a través de estancias en centros que puedan considerarse ejemplos de buenas prácticas. Además, al finalizar la FIP, los nuevos profesores deberían disfrutar de una fase de iniciación que les permitiera consolidar su aprendizaje, contando con la ayuda de un mentor profesional que pudiera ofrecer la ayuda necesaria a los docentes que se encuentran en el inicio de su carrera profesional (ibíd.).

Por lo que respecta al DPC de los profesores, como primer paso importante hacia el desarrollo de un enfoque sistemático, Huddleston et al. (2007) recomiendan investigar el abanico de actividades de formación existentes e identificar las lagunas en la oferta. La organización y coordinación de todas las actividades de DPC por parte de un órgano de coordinación (nacional o regional), por ejemplo, podría garantizar una mejor cobertura que afrontara las necesidades de formación general en educación para la ciudadanía para todos los profesores, así como de formación específica dirigida a aumentar los conocimientos y competencias de los profesores especializados en la materia, y podría facilitar también la supervisión y evaluación regular de la calidad de la oferta (ibíd.).

Otras estructuras de apoyo que pueden fomentar la existencia de oportunidades de formación eficaz para los profesores en relación con la educación para la ciudadanía, según Huddleston (2005), son los centros

<sup>(124)</sup> Conclusiones del Consejo sobre formación eficaz de los docentes. OJ C 183, 14.6.2014, pp.22-25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

<sup>(125)</sup> La herramienta se basa en las experiencias y conocimientos adquiridos por los 46 Estados que componían el Consejo de Europa en aquel momento en relación con el tipo de acción necesaria para apoyar a los profesores que desean promover la educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

de recursos –ya sea en forma de instituciones o de sitios web– que ofrecen acceso a una multitud de materiales de enseñanza y aprendizaje. Los profesores pueden emplear estos materiales para desarrollar actividades de aprendizaje, como complemento a los cursos de DPC y para obtener información acerca de nuevas formas de impartir la educación para la ciudadanía. Otro elemento de apoyo a la formación del profesorado en esta área son las asociaciones profesionales, que pueden, por ejemplo, ayudar a crear grupos de iguales, organizar y coordinar seminarios y talleres, divulgar los resultados de las investigaciones o compartir experiencias en revistas o boletines profesionales, etc.

Las políticas y medidas aquí analizadas son solo algunos de los elementos necesarios para garantizar la eficacia de la formación del profesorado en relación con la educación para la ciudadanía. El hecho de que esta sea una materia que presenta múltiples facetas y dimensiones y que exige mucho de los profesores y los centros hará probablemente necesario contar con un amplio rango de iniciativas y con un alto nivel de compromiso político y coordinación práctica.

## **4.2. Políticas nacionales sobre formación inicial del profesorado**

Antes de entrar a detallar la normativa o recomendaciones de rango superior que tienen por objeto preparar a los profesores de educación para la ciudadanía para que desempeñen su trabajo, es necesario analizar los tipos de docentes empleados y las cualificaciones específicas que necesitan para impartir la materia en las diversas etapas educativas en cada país europeo. La disponibilidad de profesores que se han especializado de alguna forma en educación para la ciudadanía puede, tal como se menciona en el apartado 4.1.2 de la revisión de la literatura, facilitar la oferta de esta materia como asignatura diferenciada y apoyar el crecimiento del conocimiento y capacidad de otros profesores del centro para impartirla.

### **4.2.1. Profesores responsables de la educación para la ciudadanía en primaria**

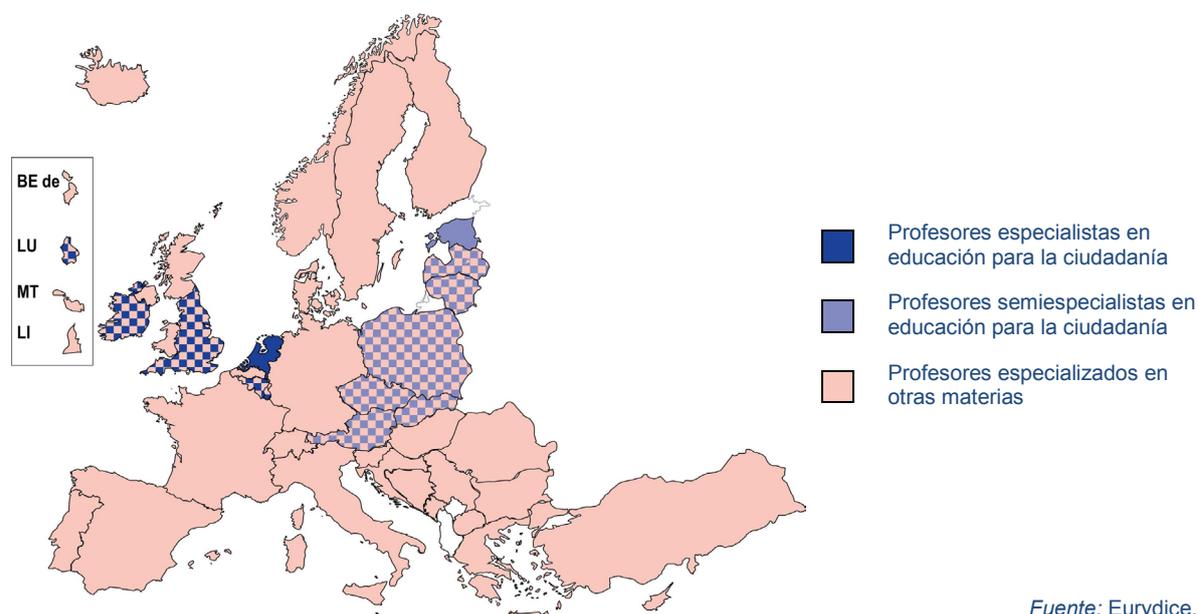
En aquellos países en que la educación para la ciudadanía se imparte en primaria (véase el gráfico 1.1 del capítulo 1), los encargados de hacerlo son profesores generalistas que están capacitados para enseñar todas o una mayoría de las materias del currículo. Sin embargo, según la información proporcionada por unos pocos países –Dinamarca, Estonia y Luxemburgo–, los responsables en ellos de impartir la materia son profesores especialistas o semiespecialistas en asignaturas o materias particulares, como historia, ciencias políticas, ciencias sociales o sociología, filosofía, geografía, economía, religión, ética, lenguas y psicología.

En Noruega y Turquía, tanto los profesores generalistas como los especializados en algunas de las materias arriba mencionadas son los encargados de impartir educación para la ciudadanía en primaria. Y en Bélgica (Comunidad francófona), la responsabilidad de enseñar la materia como asignatura diferenciada en primaria (en aquellos centros que ofrecen la posibilidad de elegir entre religión y estudios morales) corresponderá exclusivamente al profesorado especializado en educación para la ciudadanía a partir de septiembre de 2020, cuando esta especialización adquiera carácter obligatorio (véase, más abajo, el ejemplo correspondiente a este país para más información sobre la implantación de esta especialización). En los centros privados dependientes del Estado, el contenido y los objetivos de “Filosofía y ciudadanía” deberán ser impartidos por todos los profesores en todas las asignaturas de educación primaria.

### **4.2.2. Profesores responsables de la educación para la ciudadanía en secundaria**

A diferencia de lo que sucede en educación primaria, en la mayoría de los países, en secundaria y FP la educación para la ciudadanía la imparten profesores que están especializados en materias concretas, es decir, en educación para la ciudadanía o en otras materias (véase el gráfico 4.1). En algunos países existen diferencias entre la educación general y la FP. En Austria, son profesores semiespecialistas en educación para la ciudadanía quienes imparten la materia en secundaria general, mientras que en los centros de formación profesional a tiempo parcial también lo hacen los profesores especializados en otras materias. En Suiza, son responsables de impartir la educación para la ciudadanía en FP los profesores generalistas; en Islandia, la materia no se enseña en el itinerario de FP; y en Liechtenstein, los alumnos de FP acuden a centros de formación profesional suizos. No disponemos de información sobre la educación para la ciudadanía en FP en el caso de Chipre, por lo que no aparece en este gráfico.

**Gráfico 4.1: Profesores generalmente responsables de impartir educación para la ciudadanía en secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 2-3), 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### **Nota aclaratoria**

Por “Profesor especialista en educación para la ciudadanía” se entiende aquel que se ha especializado en la enseñanza de la materia durante la FIP. Por “Profesor semiespecialista en educación para la ciudadanía” se entiende aquel que se ha especializado en la enseñanza de esta materia y de hasta otras tres materias durante la FIP. Estos perfiles se encuentran principalmente en educación secundaria.

#### **Notas específicas de países**

**Bélgica (BE fr):** La especialización “Profesor de filosofía y ciudadanía” se introdujo en septiembre de 2016 y será implantada progresivamente hasta septiembre de 2020, momento a partir del cual solo aquellos profesores que hayan obtenido un certificado en esta especialización podrán impartir la asignatura “Filosofía y ciudadanía. Además, los profesores deben poseer como mínimo una licenciatura y haber recibido formación en “neutralidad” (*formation à la neutralité*).

**Dinamarca:** El programa “Máster en autoridad y ciudadanía” se encuentra disponible desde el otoño de 2017.

**Chipre:** No hay información sobre educación para la ciudadanía en FP.

**Austria:** En FP, profesores especializados en otras asignaturas también enseñan esta materia.

**Suiza:** En FP, los responsables de impartir educación para la ciudadanía son profesores generalistas.

**Islandia:** La educación para la ciudadanía no se enseña en FP impartida en centros escolares.

**Liechtenstein:** No hay oferta de FP impartida en centros escolares.

En aquellos casos en que la educación para la ciudadanía constituye un contenido transversal en secundaria (véase el gráfico 1.1 del capítulo 1), los profesores de todas las asignaturas comparten la responsabilidad de impartirla, y nueve sistemas educativos <sup>(126)</sup> cuentan con normativa o recomendaciones encaminadas a garantizar que todos los docentes adquieran, durante la FIP, competencias específicas para la enseñanza de la educación para la ciudadanía (véase también el apartado 4.2.3, “Desarrollo de las competencias del profesorado durante la FIP”).

En aquellos sistemas educativos europeos en que es una asignatura diferenciada o se encuentra integrada en otras asignaturas (véase el gráfico 1.2 del capítulo 1), la educación para la ciudadanía es impartida por profesores que están especializados en materias como historia, ciencias políticas, ciencias sociales o sociología, filosofía, etc. Aunque en el año académico 2010/11 solamente era posible especializarse en educación para la ciudadanía durante la FIP en el Reino Unido (Inglaterra) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a), esta posibilidad se amplió en 2016/17 a cinco sistemas educativos: Bélgica (Comunidad francófona), Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra); y desde el otoño de 2017, la opción está disponible también en Dinamarca.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, en aquellos centros que ofrecen la posibilidad de elegir entre religión y estudios morales, se introdujo en 2016 la especialidad de “profesor de filosofía y ciudadanía” <sup>(127)</sup>, que debía implantarse progresivamente a medida

<sup>(126)</sup> Comunidad germanófona de Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, Francia, Hungría, Países Bajos, Reino Unido (Gales) y Noruega.

<sup>(127)</sup> [http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%205821%20\(6052\\_20160720\\_104743\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%205821%20(6052_20160720_104743).pdf)

que iba desplegándose la nueva asignatura de “Filosofía y ciudadanía” (a partir de 2016/17 en educación primaria, y de 2017/18 en secundaria). Desde septiembre de 2020, solo podrán impartir la asignatura los profesores que hayan obtenido este certificado como especialistas y posean, cuando menos, una licenciatura, así como formación en “neutralidad” (*formation à la neutralité*). El certificado es otorgado por proveedores de FIP que se encuentran financiados o subvencionados por la Comunidad francófona.

En **Irlanda** está creciendo el número de profesores que poseen un diploma en métodos de “Educación cívica, social y política” (CSPE), como parte de una titulación de posgrado en educación (en CINE 2). Los profesores que desean obtener el reconocimiento del Teaching Council en CSPE necesitan tener una titulación de licenciatura o máster en sociología y/o política, deben demostrar que poseen suficientes conocimientos, destrezas y comprensión para impartir el plan de estudios de CSPE y deben haber realizado uno o más módulos sobre metodología de la enseñanza de esta materia <sup>(128)</sup>. En educación secundaria superior (CINE 3), los profesores de la nueva asignatura “Política y sociedad”, que se encuentra actualmente en proceso de implantación y continúa siendo optativa para los alumnos, deben poseer titulaciones en política, sociología y materias relacionadas. Según las previsiones, cuando se produzca la plena implantación de esta asignatura en 2018 se ofrecerán directrices más detalladas sobre las cualificaciones exigidas al profesorado de la misma.

En **Luxemburgo** se contrata y forma profesorado especializado en educación para la ciudadanía desde 2015. Estos profesores poseen una titulación de máster en ciencias políticas, con especialización en teorías y sistemas políticos, integración europea, economía política, sociología y educación para la ciudadanía. Se les contrata en función de los resultados que obtienen en un examen que consta, entre otras cosas, de una prueba escrita y de una disertación sobre temas relacionados con la educación para la ciudadanía <sup>(129)</sup>.

En los **Países Bajos**, la educación para la ciudadanía es impartida generalmente por profesores especializados en “Educación cívica y sociología”. Aquellos que enseñan en CINE 2 y FP deben obtener un grado de cuatro años, mientras que los profesores especialistas que enseñan en CINE 3 cursan un año adicional para obtener una titulación de máster.

En el **Reino Unido (Inglaterra)** existe una cualificación específica en ciudadanía –el “*Professional Graduate Certificate in Education/ Postgraduate Certificate in Education in Citizenship* (PGCE)”–, aunque el número de futuros profesores que la cursan no es significativo <sup>(130)</sup>. Los cursos de PGCE en ciudadanía son ofertados por varias instituciones de educación superior y tienen una duración de un año académico.

Finalmente, en **Dinamarca** existe desde el otoño de 2017 la posibilidad de realizar el “Máster en autoridad y ciudadanía”, una titulación de máster de dos años que se realiza a tiempo parcial y que permite a los participantes desarrollar las competencias pedagógicas y didácticas necesarias para ayudar a los alumnos a comprender la relación entre el individuo y la comunidad, estudiándose asimismo conceptos como el individualismo, la globalización, la europeización y el multiculturalismo. Además, los participantes han de ser capaces de comprender y evaluar las diferentes formas de ciudadanía y su relevancia y validez en diferentes contextos.

En otros siete países europeos, la educación para la ciudadanía es impartida generalmente por profesores semiespecialistas, es decir, profesores que están especializados en educación cívica o para la ciudadanía y en una o dos materias más, pero principalmente en historia:

En la **República Checa**, los profesores están habitualmente especializados en dos materias. Por tanto, quienes imparten educación para la ciudadanía son docentes que han estudiado educación cívica y otra asignatura escolar. Sin embargo, un profesor plenamente cualificado puede, con el visto bueno del director del centro, impartir también otras asignaturas ajenas a su especialidad.

En varios países, los profesores combinan especializaciones en educación para la ciudadanía e historia. Tal es el caso, por ejemplo, en **Estonia** y **Polonia**, donde las competencias cívicas y sociales son impartidas generalmente por profesores especializados en historia y educación cívica. De forma semejante, en **Letonia**, quienes imparten educación para la ciudadanía en los cursos 10-12 son profesores semiespecialistas que tienen formación en estudios sociales y otra asignatura como historia o geografía. En **Lituania**, aquellos que desean enseñar historia o educación para la ciudadanía, o ambas materias, cursan la nueva licenciatura en “Enseñanza de asignaturas – Historia y educación cívica”. La especialización de estudios sociales tiene cuatro componentes: educación para la ciudadanía, educación ética, educación para la salud y economía. En **Austria**, los profesores de educación para la ciudadanía también tienen por lo general una titulación de licenciatura o máster en “Historia, estudios sociales y educación para la ciudadanía” y en otras materias adicionales.

---

<sup>(128)</sup> <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Registration/Documents/Curricular-Subject-Requirements-after-January-2017.pdf>

<sup>(129)</sup> <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/personnel-ecoles/recrutement-enseignant-fonctionnaire/programmes-epreuves/sciences-politiques.pdf>

<sup>(130)</sup> Según los datos del National College for Teaching and Leadership (NCTL), el número de futuros profesores que recibieron FIB en la especialización de educación para la ciudadanía en el año académico 2015/16 fue de 175. (<https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-allocations-for-academic-year-2015-to-2016>)

Finalmente, en **Eslovaquia**, la educación para la ciudadanía es impartida generalmente por profesores semiespecialistas que han recibido formación en la enseñanza de filosofía y educación para la ciudadanía.

En Liechtenstein, Montenegro y Serbia, quienes imparten educación para la ciudadanía suelen ser profesores especializados en otras materias que, sin embargo, deben también realizar formación profesional en esta área (véase el [Anexo 5](#), disponible online):

Los futuros profesores de **Liechtenstein** realizan su FIP en Suiza o Austria por lo que, al acceder a la profesión, deben realizar y aprobar tres cursos sobre educación cívica y para la ciudadanía, legislación educativa e historia nacional.

En **Montenegro**, todos los profesores pueden impartir educación cívica con la condición de que hayan realizado dos módulos de formación obligatorios sobre conceptos básicos del currículo de educación cívica y sobre el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas para la enseñanza de esta materia. De forma similar, en **Serbia**, cualquier profesor plenamente cualificado puede impartir educación para la ciudadanía siempre que haya realizado uno o más cursos específicos de DPC. Estos cursos están específicamente adaptados a los temas de educación para la ciudadanía que aparecen en el currículo y reciben el apoyo de las administraciones educativas de rango superior.

### 4.2.3. Desarrollo de las competencias del profesorado durante la FIP

Durante la FIP, los futuros profesores de educación para la ciudadanía deben adquirir una cantidad significativa de conocimientos básicos, además de destrezas, actitudes y valores, que los preparan para hacer frente con eficacia a sus funciones y responsabilidades en el aula, el centro y la comunidad. En muchos sistemas educativos europeos, las instituciones de educación superior disponen de total autonomía para determinar el contenido de sus programas de FIP. En otros, las autoridades educativas de rango superior han aprobado normativa o recomendaciones en las que se definen algunas de las competencias esenciales que necesitan desarrollar los futuros profesores de educación para la ciudadanía durante la FIP (véase también la revisión de la literatura de investigación sobre competencias del profesorado en relación con la educación para la ciudadanía que se ofrece en el apartado 4.1.1 y los marcos políticos necesarios que se esbozan en el apartado 4.1.2).

Solo cinco de los 12 sistemas educativos, que cuentan con profesores especialistas o semiespecialistas en educación para la ciudadanía responsables de impartir esta materia en educación secundaria, disponen de normativa o recomendaciones de rango superior que especifican las competencias concretas que se deben recoger durante la FIP (véase el gráfico 4.2a). Este número tan bajo pueden explicarse por el hecho de que el contenido de los programas de FIP dirigidos a los profesores especialistas o semiespecialistas se centra naturalmente en competencias relacionadas con la ciudadanía y, en consecuencia, existe menos necesidad de normativa o recomendaciones de rango superior en esta área.

En dos de los países en que existen dicha normativa o recomendaciones –Países Bajos y Austria–, estas hacen referencia a las competencias específicas relacionadas con la educación para la ciudadanía que deben ser adquiridas durante la FIP por los futuros profesores especialistas o semiespecialistas. Por otro lado, en Irlanda, Polonia y Reino Unido (Inglaterra), las competencias esenciales que deben adquirir los profesores durante la FIP no son específicas, pero sí relevantes para la educación para la ciudadanía. Por lo tanto, esta normativa o recomendaciones son de aplicación no solo a los futuros profesores especialistas o semiespecialistas de estos países, sino a los que imparten el resto de las materias (véase también el gráfico 4.2b).

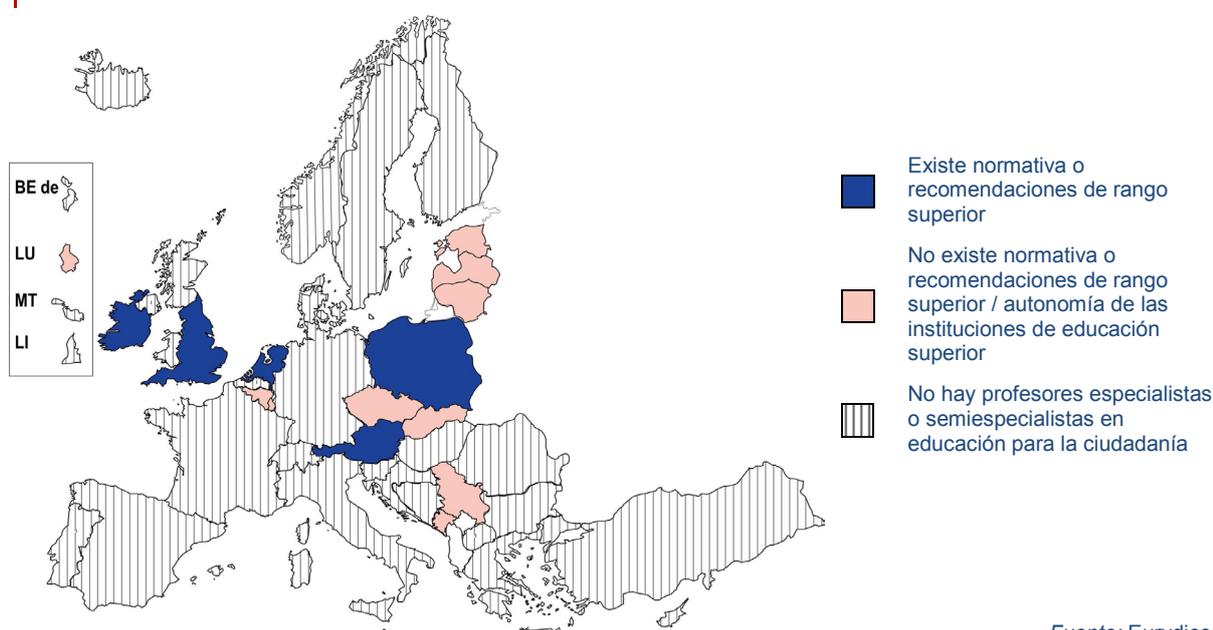
Aunque las instituciones de educación superior son autónomas en los **Países Bajos**, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia ha financiado la creación de bases de conocimientos. Como resultado de ello, la Asociación de Universidades de Ciencias Aplicadas ha desarrollado para cada asignatura una base de conocimientos que los institutos de formación del profesorado integran en su programa de forma voluntaria. El programa de formación dirigido a los futuros profesores especializados en educación cívica y sociología recoge los temas determinados en las bases de conocimientos para las titulaciones de licenciatura <sup>(131)</sup> y máster <sup>(132)</sup> de “Educación cívica y sociología”. Esto incluye materias como la ciudadanía política, constitucional y democrática; los medios de comunicación de masas; el delito y la seguridad; el trabajo y el bienestar; el pluralismo social; la cultura y la socialización; y los acontecimientos sociales y globales.

<sup>(131)</sup> <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=26>

<sup>(132)</sup> [https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases\\_master/kb\\_maatschappijleer\\_master.pdf](https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_maatschappijleer_master.pdf)

En **Austria**, las 14 escuelas universitarias de formación del profesorado y varias universidades austriacas que ofrecen estudios de formación dirigidos a futuros profesores se han organizado en cuatro grupos regionales. Desde el año académico 2016/17, todos los grupos siguen la estructura básica de los programas de licenciatura y máster de la “Nueva formación del profesorado” <sup>(133)</sup>, aunque cada grupo tiene su propio currículo. El correspondiente al grupo del noreste (Baja Austria, Viena), por ejemplo, determina los resultados de enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores de “Historia, estudios sociales y educación para la ciudadanía”, que incluyen el conocimiento de teorías, métodos, conceptos y categorías básicas de didáctica política; la capacidad de transmitir conocimiento por medios adecuados, incluidos los nuevos medios; el conocimiento del modelo de competencias de la educación para la ciudadanía; la capacidad de reflexionar sobre la educación para la ciudadanía, buscar información y evaluar la propia docencia; el conocimiento sobre cómo cooperar con actores externos; y la capacidad de abordar la diversidad y la inclusión y de promover la igualdad de género <sup>(134)</sup>. Los currículos de los otros grupos tienen resultados de aprendizaje similares y también se basan en competencias.

**Gráfico 4.2a: Normativa o recomendaciones de rango superior sobre el desarrollo, durante la FIP, de competencias para la enseñanza de educación para la ciudadanía – futuros profesores especialistas y semiespecialistas en educación secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 2-3), 2016/17**



### **Nota aclaratoria**

Las competencias de enseñanza de educación para la ciudadanía que se desarrollan durante la FIP pueden incluir el conocimiento del currículo, objetivos y contenido de la materia; las destrezas y métodos de enseñanza adecuados; la capacidad para hacer partícipes a los alumnos, padres y la comunidad local; la capacidad para reflexionar y mejorar las prácticas y el rendimiento, etc.

### **Notas específicas de países**

**Bélgica (BE fr) y Luxemburgo:** Las administraciones educativas de rango superior se encuentran actualmente definiendo las competencias esenciales que deben adquirir, durante la FIP, todos los futuros profesores especializados en educación para la ciudadanía.

**Dinamarca:** Se encuentra disponible desde el otoño de 2017 el programa “Máster de autoridad y ciudadanía”.

En Bélgica (Comunidad francófona), Dinamarca y Luxemburgo, donde es muy reciente la introducción de especializaciones en educación para la ciudadanía, las administraciones educativas de nivel superior se encuentran en el proceso de definición de las competencias esenciales que deben adquirir, durante la FIP, todos los futuros profesores especializados en educación para la ciudadanía.

Aparte de las políticas dirigidas a promover el desarrollo de competencias entre los profesores especialistas y semiespecialistas en educación para la ciudadanía, casi la mitad de los sistemas educativos europeos cuentan con normativa o recomendaciones de rango superior de carácter más general sobre la FIP en las que se abordan las competencias de todos los futuros profesores de primaria y secundaria

<sup>(133)</sup> [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw\\_engl.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_engl.pdf)

<sup>(134)</sup> [http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015\\_2016/2015\\_2016\\_243.pdf](http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_243.pdf)



**Perspectiva general de las competencias específicas que, durante la FIP, deben adquirir todos los futuros profesores en relación con la enseñanza de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17 (gráfico 4.2b)**

### **Bélgica – Comunidad germanófona**

#### **FIP para CINE 1 <sup>(136)</sup>**

- ❖ Poseer un conocimiento básico de conceptos políticos y educación para la ciudadanía
- ❖ Traducir conceptos políticos a un lenguaje fácilmente comprensible por los niños
- ❖ Debatir y gestionar los temas sociales de actualidad
- ❖ Ser abierto, tolerante y respetuoso con los demás
- ❖ Establecer relaciones eficaces y constructivas con otros, incluidos los padres
- ❖ Realizar una evaluación crítica de la educación para la ciudadanía
- ❖ Reflexionar sobre la identidad cultural, la diversidad y el pensamiento etnocéntrico

### **Dinamarca**

#### **Programa de licenciatura de formación del profesorado <sup>(137)</sup>**

- ❖ Conocer los derechos humanos y de la infancia, así como las bases filosóficas necesarias para reflexionar sobre las relaciones entre los derechos humanos, la religión y la democracia
- ❖ Conocer las diversas formas de ciudadanía desde una perspectiva histórica y contemporánea
- ❖ Tener la capacidad de hacer frente a desafíos complejos dentro de la profesión docente en el contexto del pluralismo cultural, religioso y de valores
- ❖ Tener la capacidad necesaria para asegurar el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los alumnos

### **Alemania**

#### **Exigencias relativas al contenido y estándares de formación del profesorado <sup>(138)</sup>**

- ❖ Ofrecer educación para la democracia y didáctica democrática dirigida a profesores de política, estudios sociales o economía
- ❖ Conocer la constitución, la ley y las convenciones de derechos humanos

### **España**

#### **Maestro de educación primaria – título oficial de grado (CINE 1); y Formación del profesorado de educación secundaria inferior y superior, formación profesional y enseñanza de lenguas extranjeras (CINE 2 y 3, educación general y FP), título oficial de máster <sup>(139)</sup>**

Para los maestros de educación primaria (CINE 1):

- ❖ Fomentar la educación para la ciudadanía democrática y la práctica del pensamiento social crítico
- ❖ Incorporar y realizar un análisis crítico de los temas más relevantes de la sociedad actual, como los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, el multiculturalismo y el interculturalismo, la discriminación y la inclusión social y el desarrollo sostenible.
- ❖ Crear y regular espacios de aprendizaje en contextos diversos, con atención a la igualdad de género, la equidad, el respeto por los derechos humanos y los valores de la educación para la ciudadanía
- ❖ Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y el entorno social

<sup>(136)</sup> [http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/Kursbeschreibung\\_Lehramt\\_Primar\\_2015-2016.pdf](http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/Kursbeschreibung_Lehramt_Primar_2015-2016.pdf)

<sup>(137)</sup> <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

<sup>(138)</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf), y [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

<sup>(139)</sup> Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3858/2007; Orden EDU/3498/2011

**Perspectiva general de las competencias específicas que, durante la FIP, deben adquirir todos los futuros profesores en relación con la enseñanza de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17 (gráfico 4.2b)**

### **España (continuación)**

Para el profesorado de educación secundaria (CINE 2 y 3, general y FP):

- ❖ Relacionar la educación con el medio ambiente y con la comprensión del papel educativo de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de destrezas y el aprendizaje como en relación con los derechos y libertades, la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres y la igualdad de trato y no discriminación contra las personas con discapacidades
- ❖ Dominar las destrezas de carácter general y las destrezas sociales necesarias para fomentar el aprendizaje, la interacción, la comunicación y la convivencia en el aula, y abordar los temas relativos a disciplina y resolución de conflictos
- ❖ Desarrollar y aplicar actividades de aprendizaje formales e informales que ayuden a convertir el centro educativo en un lugar de participación y convivencia dentro de su entorno

### **Francia**

**Marco de competencias para la profesión docente, CINE 1-3, educación general y FP; y Plan de acción “La gran movilización escolar en favor de los valores de la República”<sup>(140)</sup>**

- ❖ Promover el laicismo y rechazar toda forma de violencia y discriminación
- ❖ Promover los valores de la República
- ❖ Tomar en consideración la diversidad de los alumnos y acompañarlos en su proceso de aprendizaje
- ❖ Actuar como educadores responsables y éticos
- ❖ Integrar las herramientas digitales en el proceso de enseñanza
- ❖ Cooperar en equipos, con padres e interesados
- ❖ Contribuir a las acciones desarrolladas por la comunidad escolar

### **Hungría**

**Decreto ministerial sobre los resultados de aprendizaje de la formación del profesorado<sup>(141)</sup>**

- ❖ Poseer un conocimiento básico de los procesos democráticos, el multiculturalismo y el desarrollo de comunidades sociales
- ❖ Fomentar un ambiente de tolerancia en el aula y en la comunidad de alumnos
- ❖ Gestionar conflictos y ayudar al desarrollo de una ciudadanía activa entre los alumnos
- ❖ Mostrarse comprometidos con los valores democráticos y nacionales, mantenerse libres de prejuicios y dispuestos a aceptar y respetar las opiniones y valores diferentes
- ❖ Cooperar con los padres

### **Países Bajos**

**Bases de conocimiento general para la formación del profesorado<sup>(142)</sup>**

- ❖ Poseer destrezas y conocimientos básicos en relación con la educación para la ciudadanía

<sup>(140)</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066); <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

<sup>(141)</sup> [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300008.EMM&timeshift=20160901](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM&timeshift=20160901)

<sup>(142)</sup> <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/themas/opleidentotleraar/generiek.pdf>; y [https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases\\_bachelor/kb-generiek.pdf](https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf)

**Perspectiva general de las competencias específicas que, durante la FIP, deben adquirir todos los futuros profesores en relación con la enseñanza de educación para la ciudadanía en educación primaria, secundaria general y FP impartida en centros escolares (CINE 1-3), 2016/17 (gráfico 4.2b)**

### **Reino Unido (Gales)**

#### ***Qualified teacher status standards Wales; y***

#### ***Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global: Información para futuros y nuevos profesores en Gales (<sup>143</sup>)***

- ❖ Poseer un conocimiento y comprensión de los objetivos y directrices del currículo nacional; en particular, conocer las directrices nacionales más recientes relativas al fomento de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global
- ❖ Aprovechar, en todos los aspectos relevantes de su enseñanza, las oportunidades para fomentar e impartir educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global
- ❖ Asegurar la integración de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global en los valores del centro
- ❖ Establecer vínculos con el conjunto de la comunidad escolar

### **Noruega**

#### ***Planes marco para la formación del profesorado de educación primaria y secundaria inferior (CINE 2 general) (<sup>144</sup>)***

- ❖ Poseer conocimientos y destrezas relacionados con los temas de la democracia y la ciudadanía

En la mayoría de estos sistemas educativos, al formular en la FIP las competencias específicas que todos los futuros profesores de educación primaria y secundaria deben poseer para poder impartir educación para la ciudadanía, la atención se centra en el desarrollo no solo de conocimientos sino también de las destrezas y actitudes relevantes para la materia. Además, en Dinamarca, España, Francia y Hungría, entre las competencias que se promueven se incluyen también los valores, es decir, el compromiso con valores relacionados con la ciudadanía (por ejemplo, valores democráticos) y el respeto hacia los demás, así como la capacidad de gestionar las diferencias en dichos valores, como sucede en Dinamarca, España y Hungría, y la promoción de los valores nacionales, como es el caso en Francia y Hungría.

En todos estos sistemas educativos, la dimensión “conocimientos” incluye formación básica en temas de educación para la ciudadanía que reciben la denominación de “educación democrática” (Alemania) “educación para la ciudadanía democrática” (España) y “educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global” (Reino Unido – Gales). Además, esta dimensión incluye el conocimiento de los derechos humanos y de la infancia (Dinamarca, Alemania y España), la comprensión de los conceptos políticos (Comunidad germanófona de Bélgica) y la conciencia de la perspectiva histórica (Dinamarca y Liechtenstein).

En relación con las destrezas necesarias para la enseñanza de la educación para la ciudadanía, en cuatro países (Dinamarca, España, Francia y Hungría), la normativa o recomendaciones de rango superior hacen referencia a la necesidad de promover la capacidad de los profesores para crear espacios de aprendizaje adecuados, fomentar la tolerancia y afrontar los desafíos que genera la diversidad de los alumnos tanto en el ámbito cultural como religioso o de los valores. También se mencionan las destrezas necesarias para alentar la comunicación y el debate, especialmente en torno a los temas sociales de actualidad (Comunidad germanófona de Bélgica y España), y para gestionar los conflictos y promover la convivencia (España y Hungría).

La normativa o recomendaciones de rango superior sobre FIP en la Comunidad germanófona de Bélgica, España, Francia, Hungría y Reino Unido (Gales) recoge otra competencia crucial relacionada con la participación de los alumnos, las familias y la comunidad local: la cimentación de relaciones eficaces y la realización de trabajo en equipo dentro del centro y con la comunidad escolar, los interesados, los padres

(143) <http://gov.wales/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> y <http://gov.wales/docs/dcells/publications/081204infoteachertraineesen.pdf>

(144) <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-11064431.pdf>; y <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf>

y, de forma más general, la comunidad local, a fin de promover la ciudadanía democrática activa entre los alumnos.

Finalmente, las competencias relativas a la reflexión sobre la educación para la ciudadanía y a la evaluación y mejora de la misma solo se mencionan en la normativa o recomendaciones de rango superior de la Comunidad germanófona de Bélgica y España. En ambos casos se destaca la evaluación crítica de la educación para la ciudadanía y su contenido.

Otros diez sistemas educativos europeos –la Comunidad flamenca de Bélgica<sup>(145)</sup>, Bulgaria<sup>(146)</sup>, Irlanda<sup>(147)</sup>, Italia<sup>(148)</sup>, Lituania<sup>(149)</sup>, Austria<sup>(150)</sup>, Polonia<sup>(151)</sup>, Eslovenia<sup>(152)</sup> y Reino Unido (Inglaterra<sup>(153)</sup> e Irlanda del Norte<sup>(154)</sup>)– también cuentan con normativa o recomendaciones de rango superior cuyo objetivo es el fomento de las competencias de todo el profesorado a través de la FIP. Sin embargo, su atención no se centra específicamente en las competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía sino en las destrezas pedagógicas generales que también pueden favorecer la implantación de esta materia.

En todos estos sistemas educativos, la normativa o recomendaciones de rango superior destacan principalmente el desarrollo del conocimiento específico de su materia por parte de los profesores y sus métodos de enseñanza y aprendizaje (como el estímulo a la cooperación y el aprendizaje en grupos), pero no sus actitudes y valores. En Italia y Lituania se presta especial atención al fomento del aprendizaje integrador; y, de forma semejante, en Eslovenia y el Reino Unido (Irlanda del Norte), se exige a los profesores la capacidad de ofrecer un entorno de aprendizaje seguro y favorable en el que los alumnos se sientan aceptados y donde se respete su diversidad social, cultural, lingüística y religiosa, así como el resto de sus circunstancias personales.

Otro elemento recurrente en buena parte de la normativa o recomendaciones de rango superior de estos sistemas educativos es la capacidad de trabajar en equipo y establecer colaboraciones dentro de los centros educativos y con los padres y otros interesados de la comunidad local. Por otro lado, ninguno de estos sistemas educativos hace referencia al desarrollo de competencias docentes relacionadas con la reflexión y la mejora de las prácticas en el ámbito de la asignatura que se imparte.

#### 4.2.4. Formación profesional durante la FIP y en la transición hacia la profesión docente

Tal como se ha señalado en el apartado 4.1.2 de la revisión de la literatura, la posibilidad de practicar la enseñanza de educación para la ciudadanía en entornos reales a través de la realización de prácticas laborales, durante la fase de iniciación o con la ayuda de un tutor profesional constituye un elemento importante de la formación de los futuros o nuevos profesores. Aunque existen estas tres posibilidades en la mayoría de los países europeos y muchas administraciones nacionales definen su duración mínima (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b), su contenido no suele estar influenciado por políticas de rango superior.

Solo seis sistemas educativos europeos –Francia, Hungría, Eslovenia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)– cuentan con normativa o recomendaciones de rango superior que promueven, para todos los profesores de la materia, las competencias de ciudadanía a través de prácticas, una fase de iniciación profesional y/o tutorías. Entre ellos, Francia y Eslovenia son los únicos que combinan la

<sup>(145)</sup> [http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006\\_lerarenopleidingen.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006_lerarenopleidingen.htm)

<sup>(146)</sup> Ordenanza N° 12 del Ministerio de Educación y Ciencia, de 01.09.2016, sobre la posición y desarrollo profesional de profesores, directores y otros especialistas pedagógicos (prom. SG. 75 27.099.2016) y Aplicación N° 2 al art. 42, párrafo 2, punto 1 de la ordenanza.

<sup>(147)</sup> <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>

<sup>(148)</sup> Ley 107/2015, Art. 1, párrafos 115-120, y Decreto Ministerial N° 850/2015.

<sup>(149)</sup> [http://www.srmn.it/web/it/teisesaktai/listing?date\\_from=2015-12-10&date\\_till=2015-12-10&text=&submit\\_lawacts\\_search=No.V-1264](http://www.srmn.it/web/it/teisesaktai/listing?date_from=2015-12-10&date_till=2015-12-10&text=&submit_lawacts_search=No.V-1264)

<sup>(150)</sup> Ley Federal de Organización de Universidades y sus Estudios – Ley de Universidades de 2002; Ley de Educación Superior, 2006; ley federal marco sobre la introducción de una nueva formación del profesorado, 2013; y Reglamento sobre los Currículos de Educación Superior, 2013.

<sup>(151)</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>

<sup>(152)</sup> <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201194&stevilka=4013>

<sup>(153)</sup> <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

<sup>(154)</sup> [http://www.gtnci.org.uk/userfiles/file/The\\_Reflective\\_Profession\\_3rd-edition.pdf](http://www.gtnci.org.uk/userfiles/file/The_Reflective_Profession_3rd-edition.pdf)

existencia de requisitos específicos de las competencias docentes relacionadas con la educación para la ciudadanía durante la fase de iniciación con la oferta de apoyo a través de tutores profesionales:

En **Francia**, durante el segundo curso de formación del profesorado, los futuros docentes entran en contacto con los alumnos, dedican tiempo a impartir clases y reciben el apoyo de profesores cualificados. El marco de competencias <sup>(155)</sup> que subyace al desarrollo profesional de los futuros profesores se centra en temas como la promoción de los valores de la República, la aceptación de la diversidad de los alumnos, la actuación responsable y ética, el trabajo en equipo con familias y otros interesados y la contribución a las acciones de la comunidad escolar (véase también el Estudio Monográfico 4).

En **Eslovenia**, las "Normas sobre prácticas para profesionales de la educación" <sup>(156)</sup> estipulan que tanto la fase de iniciación como la tutoría profesional deben incluir contenido relacionado con la promoción de la democracia entre los alumnos y el respeto a la diversidad humana y el multiculturalismo.

En Hungría y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la normativa o recomendaciones de rango superior sobre las competencias que deben desarrollar los profesores durante la FIP (véase el apartado 4.2.3) también son de aplicación a los periodos de prácticas, la fase de iniciación y la tutoría profesional. Tal como se ha indicado anteriormente, la oferta en Hungría y el Reino Unido (Gales) se centra más en la promoción de competencias docentes relacionadas con la educación para la ciudadanía, mientras que en Inglaterra e Irlanda del Norte el foco está en las destrezas pedagógicas generales que son relevantes para la enseñanza de la materia.

### **4.3. El desarrollo profesional continuo**

Tras la formación inicial del profesorado y el posterior acceso a la profesión surge la necesidad de mantener el desarrollo profesional. Los apartados siguientes se centran en el estudio de las actividades de DPC relacionadas con la educación para la ciudadanía que organizan y/o apoyan las administraciones educativas de rango superior. Se analizan primero las dirigidas a los profesores y, posteriormente, las que afectan a los directores de centros.

#### **4.3.1. Actividades de DPC organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior**

Con carácter general, la organización y oferta de DPC se caracteriza por la variedad tanto de los proveedores como de las materias cubiertas. En la mayor parte de los países europeos, entre los proveedores hay centros de formación del profesorado, asociaciones de profesores, centros educativos, instituciones de educación superior, proveedores privados, etc. El DPC se considera una obligación profesional en la mayoría de los sistemas educativos, siendo pocos aquellos en que solo se recomienda o se plantea como una opción (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b).

En el gráfico 4.3 se observa que, en el área de la educación para la ciudadanía, las administraciones de rango superior de aproximadamente dos tercios de los sistemas educativos europeos están involucradas en la oferta de actividades de DPC (véase también el [Anexo 5](#), así como el Estudio Monográfico 4), pese a que las instituciones de educación superior son, por lo general, autónomas. El objetivo principal de estas actividades de DPC es desarrollar el conocimiento y competencias del profesorado y mejorar así la enseñanza de la educación para la ciudadanía en los centros, pese a que la participación de los profesores sigue siendo, con frecuencia, optativa. El papel desempeñado por las administraciones educativas de nivel superior puede incluir la oferta del correspondiente DPC a través de instituciones de formación nacionales o regionales y/o la oferta de financiación de apoyo a dichas actividades.

Aunque en la mayoría de los sistemas educativos las actividades de DPC organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de nivel superior van dirigidas a todo el profesorado, en algunos países los destinatarios son los profesores de asignaturas concretas. Puede tratarse de profesores especialistas o semiespecialistas en educación para la ciudadanía, como sucede, por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica, Irlanda, Lituania y Eslovaquia, o de profesores de otras asignaturas específicas como los estudios sociales, la historia, la geografía, la ética, etc., como es el caso en Francia, Italia, Malta y

---

<sup>(155)</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

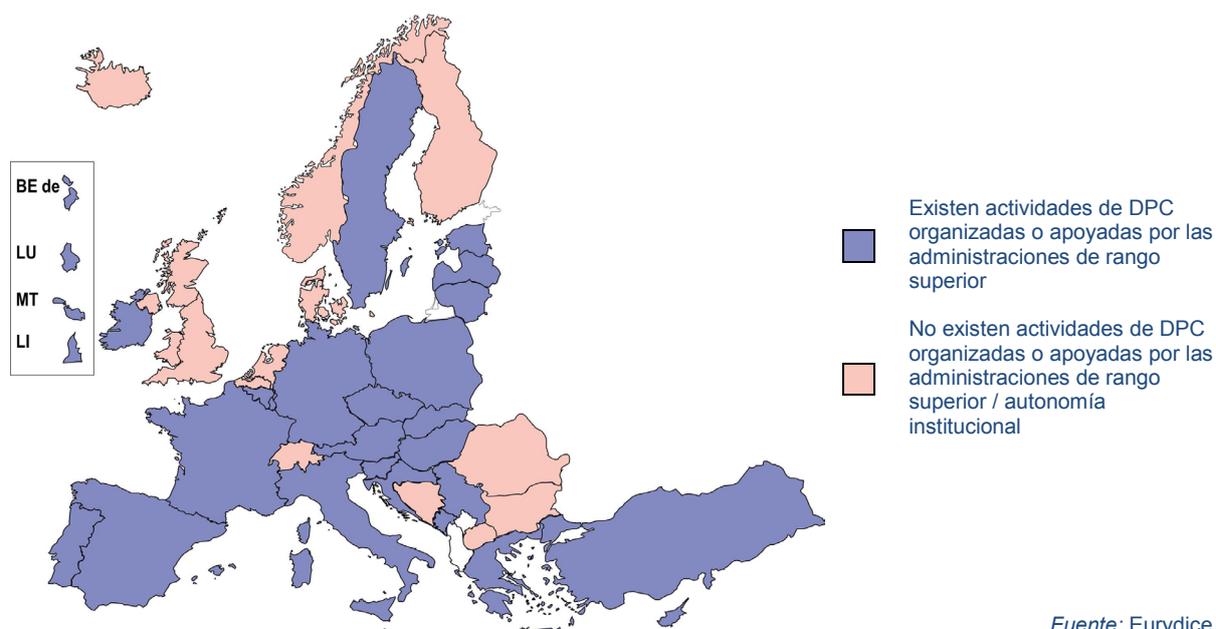
<sup>(156)</sup> <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697>

Turquía, entre otros países. No obstante, debe observarse que, en Irlanda, Lituania e Italia, el DPC relacionado con la ciudadanía no está reservado exclusivamente a los profesores de asignaturas específicas.

En la **Comunidad francófona de Bélgica, Irlanda, Lituania y Eslovaquia**, los cursos de DPC organizados y/o apoyados por las administraciones de rango superior están relacionados directamente con el objetivo de fortalecer los conocimientos, destrezas y competencias de los profesores especialistas o semiespecialistas en la asignatura o área curricular de la educación para la ciudadanía.

En **Francia, Italia, Malta y Turquía**, por otro lado, algunos cursos de DPC organizados o apoyados por las administraciones educativas de rango superior se dirigen a profesores que participan habitualmente en la enseñanza de la educación para la ciudadanía. Estos cursos cubren el conocimiento de temas como el derecho y la justicia, los derechos humanos y la ciudadanía democrática, además de la ciudadanía europea y las competencias cívicas. A estos se añaden las destrezas de colaboración y gestión, los enfoques docentes integradores y participativos, el conocimiento de temas como la integración de grupos minoritarios, las convenciones internacionales sobre derechos de la infancia y los valores éticos.

**Gráfico 4.3: Actividades de DPC organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior con el objeto de ayudar a los profesores a desarrollar las competencias necesarias para impartir educación para la ciudadanía, 2016/17**



### **Nota aclaratoria**

Las competencias de enseñanza de educación para la ciudadanía que se desarrollan durante el DPC pueden incluir el conocimiento del currículo, objetivos y contenido de la materia; las destrezas y métodos de enseñanza adecuados; la capacidad para hacer partícipes a los alumnos, padres y la comunidad local; la capacidad para reflexionar y mejorar las prácticas y el rendimiento, etc.

En otros sistemas educativos<sup>(157)</sup>, las administraciones de rango superior organizan y/o apoyan actividades de DPC que tienen por finalidad el desarrollo de las competencias de todos los profesores en el área de la educación para la ciudadanía:

Por ejemplo, en **España**, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y los gobiernos de las diferentes Comunidades Autónomas ofrecen diversos programas de DPC. Entre los temas que se recogen están la convivencia escolar y la ciudadanía activa en la era digital (MECD); la promoción de la tolerancia y el respeto por la diversidad de género (Gobierno de Castilla y León); la resolución de conflictos (Gobierno de Castilla-La Mancha); y el voluntariado y la participación activa de los alumnos en proyectos de solidaridad, educación intercultural, educación integradora, educación en valores y ciudadanía global (Gobierno de Galicia).

<sup>(157)</sup> Comunidad germanófona de Bélgica, República Checa, Alemania, España, Croacia, Italia, Chipre, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Suecia, Liechtenstein, Montenegro y Serbia.

En **Chipre**, los seminarios de DPC para profesores de educación secundaria que ofrece el Instituto Pedagógico de Chipre en 2016/17 abordan temas como el cultivo de la empatía, la aplicación de políticas antirracistas en los centros, las relaciones humanas y la gestión de crisis, la educación en derechos humanos, la integración de alumnos inmigrantes en los centros, el desarrollo de las destrezas de empatía y el respeto por la diversidad.

En las actividades de DPC más recientemente ofrecidas por el Centro de Desarrollo de la Educación, dirigido por el Ministerio de Educación Nacional de **Polonia**, se recogieron aspectos como la educación jurídica en los centros, la neutralización de la incitación al odio, la educación ética, las competencias cívicas y sociales en la educación formal, los centros activos y la responsabilidad global, la democracia en la escuela, la educación en derechos humanos y para la ciudadanía y el multiculturalismo en las prácticas educativas.

En **Portugal**, el Ministerio de Educación/Dirección General de Educación ofrece cursos de formación de DPC a los profesores de todas las asignaturas y niveles, de acuerdo con las "Directrices de la Educación para la Ciudadanía". Entre los temas recogidos más recientemente están la educación financiera, el aprendizaje a través de desafíos empresariales y la educación para la paz.

Algunos países se proponen influir sobre el desarrollo de las competencias relacionadas con la ciudadanía de los profesores de todas las asignaturas, no solo a través de la oferta de cursos de formación y seminarios, sino empleando otros métodos como la celebración de conferencias nacionales (Croacia), la creación de especializaciones académicas (Austria) y la oferta de paquetes de DPC online (Suecia). En Alemania, las administraciones de rango superior intervienen directamente especificando el contenido que deben tener los cursos de DPC.

En **Alemania**, varios documentos oficiales emitidos por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* establecen los contenidos que deben incluirse en la formación del profesorado, de aplicación a todos los *Länder*. Entre ellos están la educación para la democracia y la didáctica democrática, el conocimiento de la Ley Básica (la constitución alemana) y las convenciones de derechos humanos.

En **Croacia** se celebró recientemente una conferencia nacional abierta a todos los profesores en la que se analizaron temas como la educación cívica y el desarrollo sostenible, los métodos de aprendizaje no formal en la educación cívica, la educación cívica y la comunicación para expertos en educación y rehabilitación y las dimensiones estructurales y funcionales de las competencias cívicas en la enseñanza de la geografía.

En **Austria**, el Ministerio Federal de Educación financia, cada dos años, la participación de 12 profesores en un máster sobre educación para la ciudadanía en la Universidad del Danubio Krems (Universidad de Formación Continua). El curso tiene por objeto proporcionar a los profesores destrezas académicas y prácticas relacionadas con la educación para la ciudadanía. Se ofrece a los profesores la formación necesaria para impartir la materia como contenido integrado y como principio educativo transversal. Durante el curso se estudian conceptos básicos de educación para la ciudadanía, política y medios de comunicación, cultura, economía, Europa, participación, etc. Cada ciclo de estudios gira en torno a un tema principal distinto.

En **Suecia**, la Agencia Nacional de Educación ofrece varios paquetes de cursos de DPC online sobre temas relacionados con la ciudadanía, como el aprendizaje cooperativo, el fomento del pensamiento crítico y la alfabetización mediática y la promoción de los valores democráticos. Estos cursos van dirigidos tanto a profesores como a directores de centros.

Además de la oferta permanente de DPC mencionada anteriormente, algunos países europeos también se proponen desarrollar las competencias del profesorado para la enseñanza de educación para la ciudadanía a través de la participación en iniciativas y proyectos europeos:

Por ejemplo, **Chipre** participó como país socio de pleno derecho en dos ciclos del proyecto de la UE/Consejo de Europa sobre "La enseñanza de temas controvertidos – Desarrollo de un programa de formación eficaz para el profesorado y los directores de centros educativos". El objetivo del proyecto era el desarrollo de formación eficaz sobre estos temas y el fortalecimiento de la capacidad y confianza de los profesores y directores de centros en esta área. Otros países participantes en el proyecto fueron Irlanda, España, Reino Unido y Montenegro, con el apoyo de Francia, Austria, Suecia y Albania. El primer ciclo del proyecto se realizó en 2014-2015 (sobre "Vivir con la controversia – Una herramienta de formación para el profesorado") y el segundo, en 2015-2016 (sobre "Gestión de la controversia: Una herramienta de formación para todo el centro"). El resultado del proyecto es un programa de desarrollo profesional del profesorado diseñado para apoyar y promover la enseñanza de temas controvertidos en los centros educativos de Europa.

En 2016, **Polonia** participó en el proyecto "La democracia en la escuela", un proyecto conjunto del Ministerio de Educación Nacional, el Centro para el Desarrollo Educativo, el Centro Europeo Wergeland (EWC) (158) y el Consejo de Europa. Se trata de un proyecto de un

---

<sup>(158)</sup> El EWC es un centro de recursos creado en 2008 por el Consejo de Europa y Noruega para promover la educación para la comprensión intercultural, los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

año de duración aplicado en un entorno internacional y compuesto de dos fases: un curso de una semana en un centro de formación del Centro para el Desarrollo Educativo y la puesta en marcha de proyectos en los centros durante el plazo de 10 meses.

Varios otros países, como la **República Checa, Estonia, Grecia, Letonia, Lituania y Eslovaquia**, también han participado en iniciativas organizadas por el EWC, en particular las Academias Regionales y Nacionales (de Verano) <sup>(159)</sup>, que buscan fomentar una cultura más democrática en los centros educativos de toda Europa a través del fortalecimiento de las competencias de los profesionales de la educación y los interesados de la comunidad en el ámbito de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Los participantes aprenden a usar activamente herramientas prácticas y estrategias de fomento de la democracia y los derechos humanos en los centros escolares y en sus comunidades. Las Academias Regionales y Nacionales son ofrecidas por el EWC in estrecha colaboración con los Ministerios de Educación, las instituciones nacionales de formación del profesorado y el Consejo de Europa.

### 4.3.2. Actividades de DPC para directores de centros organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior

Al igual que los profesores, los directores desempeñan una función importante en la implantación de la educación para la ciudadanía en los centros. Su papel es esencial, por ejemplo, a la hora de alentar una cultura escolar favorable, promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar o crear oportunidades para la realización de actividades relacionadas con la ciudadanía (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a). Por lo general, los directores son libres para participar en todas las actividades de DPC que se ofrecen a los profesores. Sin embargo, existen también opciones específicas de formación profesional y apoyo que pueden ayudarles con las competencias concretas que necesitan para desempeñar su trabajo.

En el año académico 2016/17 había 14 países europeos <sup>(160)</sup> en los que las administraciones educativas de rango superior organizaban o apoyaban actividades de DPC para promover las competencias de los directores en relación con la implantación de la educación para la ciudadanía en su centro respectivo (véase el gráfico 4.4). En cuatro de ellos – Bulgaria, Francia, Austria y Polonia –, la atención se centraba en la educación para la ciudadanía en un sentido más general:

En **Bulgaria**, por ejemplo, el Instituto Nacional de Educación y Cualificaciones ofrece actividades de formación temática dirigidas a los directores de centros. Entre ellas se incluye la educación cívica, con especial atención al trabajo práctico y los métodos de aprendizaje activo <sup>(161)</sup>. De forma semejante, en **Francia**, el Plan Nacional de Formación 2016/17 contempla la formación para directores de centros educativos sobre educación cívica y moral y el itinerario de ciudadanía, la prevención de la radicalización, la transmisión de los valores de la República, etc.

En Croacia, Italia y los Países Bajos, por otro lado, los programas de formación para directores de centros ofertados por las administraciones educativas de nivel superior abordan, entre otras cosas, aspectos más específicos relacionados con la implementación del currículo de educación para la ciudadanía:

Tanto en **Croacia** como en **Italia**, entre los temas recogidos por los talleres y seminarios dirigidos a los directores de centros está la implantación de la educación para la ciudadanía como contenido transversal en los centros educativos.

En los **Países Bajos**, uno de los cursos que ofrecen las administraciones de rango superior, denominado “Formar ciudadanos” <sup>(162)</sup>, permite a los directores y demás directivos de los centros educativos desarrollar ideas sobre la forma de integrar la educación para la ciudadanía en los centros de primaria.

En varios países –Estonia, Irlanda, Chipre, Letonia y Eslovenia–, algunas de las actividades de DPC dirigidas a los directores de centros educativos centran su atención en la implantación de la educación para la ciudadanía a través de la cultura y el gobierno escolar. El programa de formación es obligatorio para todos los futuros directores en Eslovenia; para aquellos que han accedido recientemente a su puesto, en Estonia y Chipre; y para todos los directores de centros en Irlanda, España y Letonia:

En **Eslovenia**, las administraciones educativas de rango superior ofrecen un programa sobre gestión de los centros educativos considerados como entornos de aprendizaje en los que se ofrece ciudadanía. La participación en este programa de formación constituye un requisito necesario para poder optar el puesto de director. El programa contiene módulos sobre temas como los

<sup>(159)</sup> <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Summer-Academies>

<sup>(160)</sup> Bulgaria, Estonia, Irlanda, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Países Bajos, Austria, Polonia y Eslovenia.

<sup>(161)</sup> <http://www.niokso.bg/obucheniya/katalog-2016>

<sup>(162)</sup> <http://www.onderwijsadvies.nl/diensten/dienstenoverzicht/burgerschap/>

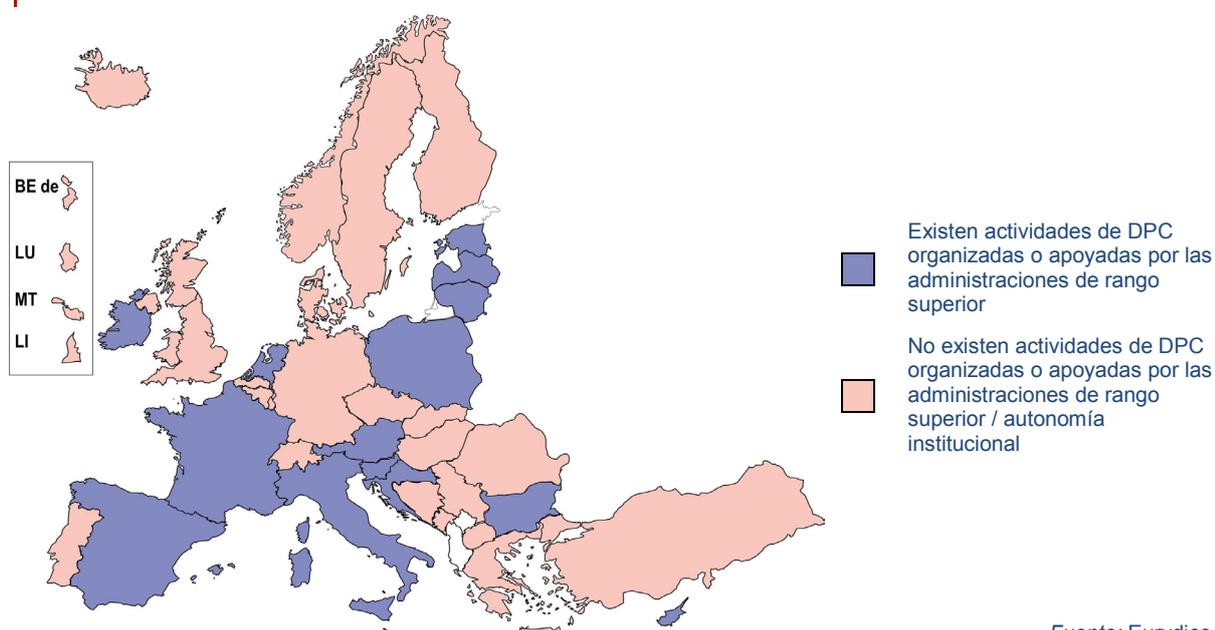
derechos humanos, la integración de las personas en organizaciones, los directores de centros como líderes educativos y la implantación de los derechos humanos y de la infancia en los centros como parte de la cultura escolar y como una de las responsabilidades del director. También existen programas de DPC optativos para los directores en los que se imparten temas relacionados con la educación para la ciudadanía, como el liderazgo, la profesionalidad y la ética (163).

Tanto en **Estonia** como en **Chipre**, las actividades de DPC recientemente ofrecidas por las administraciones educativas de rango superior van dirigidas a directores de centros educativos que ocupan ya su cargo. El programa estonio se centra en el gobierno democrático del centro (164), mientras que el chipriota gira en torno al papel que desempeña el director (de centros de educación primaria y secundaria) en la enseñanza, gestión y fomento de la diversidad sociocultural (165). Además, el Instituto Pedagógico y el Ministerio de Educación y Cultura de Chipre ofrecen a los directores de centros de primaria seminarios sobre temas como la forma de afrontar el racismo y los estereotipos en la escuela y de promover y enseñar la igualdad y los derechos humanos.

En **Irlanda**, las oportunidades de formación profesional de los directores de centros educativos se centran en el fomento de la ciudadanía y la participación de los alumnos a través del cambio cultural del centro (166). En **Letonia**, un programa de formación dirigido a representantes de las administraciones escolares, como directores, vicedirectores y especialistas en metodología, recoge temas como la educación para la ciudadanía en el trabajo con los padres, en el trabajo docente y en las actividades extraescolares; los recursos necesarios para la educación para la ciudadanía y su aplicación; y las estrategias de fomento de la cooperación del profesorado en la implantación de la educación para la ciudadanía en el centro.

En **España** existe legislación (167) desarrollada por el MECD que exige que se aborde el tema de la convivencia escolar (es decir, la prevención de conflictos y las estrategias, programas y medidas de mejora de la convivencia) en los cursos de formación dirigidos a los directores de los centros. En otras palabras, las Comunidades Autónomas y el MECD, en sus territorios administrados (las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla), deben incluir este contenido en las actividades de DPC dirigidas a directores en su respectivo territorio.

**Gráfico 4.4: Actividades de DPC organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior con el objeto de ayudar a los directores de centros a desarrollar las competencias necesarias para implementar la educación para la ciudadanía, 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### Notas específicas de países

**Luxemburgo:** El Centro de Educación para la Ciudadanía (*Zentrum fir politesch Bildung*) tiene planeado ofrecer DPC a los directores de centros a partir de 2018.

**Liechtenstein:** Los directores de centros participan en actividades de DPC dirigidas al profesorado (véase el gráfico 4.3 y el Anexo 5).

(163) <http://www.solazaravnatelje.si>

(164) <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/alustavate-koolijuhtide-arenguprogramm>

(165) <http://enimerosi.moec.gov.cy/d/dme6871>

(166) <http://www.pdst.ie>

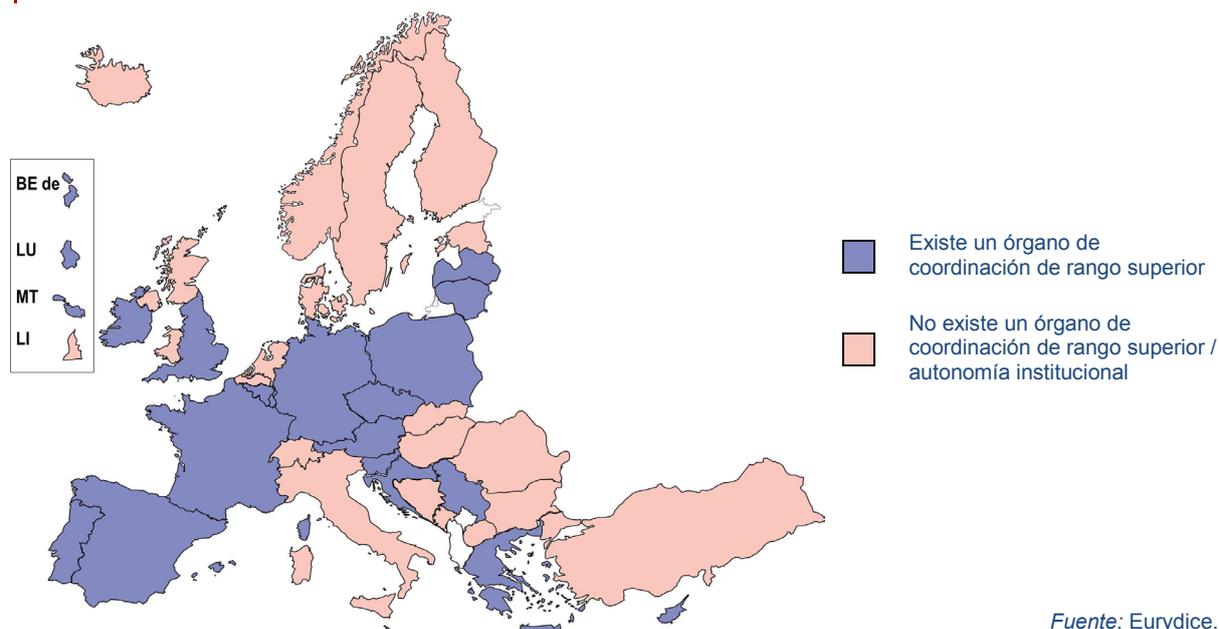
(167) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-11494>

### 4.3.3. Órganos de rango superior encargados de coordinar el DPC

En los apartados anteriores sobre el DPC de profesores y directores de centros en el área de la educación para la ciudadanía hemos visto que existen, en muchos países europeos, numerosas oportunidades de formación organizadas o apoyadas por las administraciones educativas de rango superior. Un órgano de coordinación de rango superior, tal como se ha descrito en la revisión de la literatura (véase el apartado 4.1.2), puede ayudar a gestionar todas las actividades de DPC, garantizar una mayor cobertura y ofrecer cursos que satisfagan las necesidades de los profesionales de la docencia.

En el gráfico 4.5 se observa que casi la mitad de los sistemas educativos europeos <sup>(168)</sup> cuentan con un órgano de rango superior encargado de la coordinación de las actividades de formación profesional, órgano que suele abordar todas las materias curriculares y temas pedagógicos, incluida la educación para la ciudadanía (véase el [Anexo 6](#), disponible online, para una lista de todos los órganos de coordinación nacionales). En la mayoría de los países, se trata de un centro o instituto nacional (por ejemplo, una universidad, un instituto pedagógico, un centro nacional de formación, etc.) directamente vinculado al ministerio de educación o financiado por este. Estos órganos de coordinación de rango superior pueden desempeñar labores diversas, como garantizar la implementación de las políticas relativas al DPC de profesores y directores de centros, coordinar las actividades de DPC ya en marcha, ofrecer cursos de formación, desarrollar materiales de formación y supervisar y evaluar la calidad de la oferta de DPC.

**Gráfico 4.5: Órganos de rango superior encargados de la coordinación del DPC, incluido el relacionado con la educación para la ciudadanía, 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### **Nota aclaratoria**

Por "órgano de coordinación de rango superior" se entiende un centro o instituto nacional (por ejemplo, una universidad, un instituto pedagógico, un centro nacional de formación, etc.) al que las administraciones de rango superior han encomendado garantizar la implementación de políticas relativas al DPC de profesores y directores de centros, lo cual incluye la coordinación y oferta de iniciativas de formación y la supervisión y evaluación de la calidad de la oferta de formación.

#### **Notas específicas de países**

**Alemania:** Los institutos de pedagogía escolar de los *Länder* sirven como centros de coordinación del DPC dirigido al profesorado, también en relación con la educación para la ciudadanía.

**España:** El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) desarrolla, bajo los auspicios del MECD y en colaboración con las Comunidades Autónomas, programas específicos de DPC del profesorado. Este órgano es responsable de organizar dicha formación en los territorios administrados por el MECD (las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla). Además, las Comunidades Autónomas, a través de sus Consejerías de Educación, organizan programas de DPC en su respectivo territorio.

<sup>(168)</sup> Comunidades francófona y germanófona de Bélgica, República Checa, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Reino Unido (Inglaterra) y Serbia.

**Italia:** La coordinación de las actividades de DPC dirigidas a los profesionales de la docencia se garantiza a través del Plan Nacional de Formación del Profesorado, que es un marco de DPC que distribuye recursos financieros entre los centros acreditados para que impartan formación profesional en torno a nueve temas prioritarios, entre los que se encuentran la integración, las competencias de ciudadanía y la ciudadanía global.

**Reino Unido (ENG):** Pese a la ausencia de disposiciones o normas de carácter central relativas al DPC (véase el gráfico 4.4), existe un órgano de coordinación nacional que ayuda a los centros educativos y a sus socios a desarrollar y ofrecer DPC y formación de alta calidad dirigida a los directores de centros.

Solo en unos pocos países –Francia, Luxemburgo, Austria y Polonia– tienen los órganos de coordinación de rango superior un mandato más específico de gestión de las actividades de DPC relativas a la educación para la ciudadanía.

En **Francia**, la Dirección General de Educación Escolar (DGESCO) determina las directrices nacionales que se han de aplicar a la formación del profesorado, en la que se incluye la educación para la ciudadanía, y delega esta labor a la Inspección General, que se encarga de la integración de las oportunidades de DPC relacionadas con esta materia en los planes de formación de las diferentes *académies*, es decir, de los principales distritos administrativos del Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior e Investigación. Por tanto, cada *académie* organiza la formación profesional, designa días o semanas oficiales y organiza eventos dedicados a la educación para la ciudadanía.

En **Luxemburgo** se inauguró en octubre de 2016 el Centro de Educación para la Ciudadanía (*Zentrum fir politesch Bildung*) <sup>(169)</sup>. Se trata de una fundación que, aunque creada por el Ministerio de Educación, realiza su labor de forma independiente. Una de sus misiones es coordinar y ofrecer a los profesores y directores de centros DPC en relación con la implementación y fomento de la educación para la ciudadanía.

En **Austria**, el Ministerio Federal de Educación creó en 2013 el Centro Federal de Aprendizaje Social (*Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen*) <sup>(170)</sup>, que contribuye a la mejora sostenible de la calidad de la educación sobre historia y ciudadanía y a la investigación académica en el ámbito de la didáctica de la historia y la educación para la ciudadanía. Los resultados de esta investigación didáctica y científica básica tienen una influencia significativa sobre la FIP y el DPC del profesorado austriaco de todos los niveles educativos y tipos de centros. Además de sus actividades y publicaciones científicas, el Centro Federal organiza conferencias para profesores, desarrolla materiales de enseñanza de la educación para la ciudadanía orientada a las competencias y ha establecido una colaboración entre las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y las instituciones universitarias encargadas de la didáctica de la historia y la educación para la ciudadanía.

En **Polonia**, el Centro para el Desarrollo Educativo <sup>(171)</sup>, un establecimiento público dirigido por el Ministerio de Educación Nacional, ofrece formación permanente al profesorado a escala nacional. El Centro cuenta con un departamento de “Desarrollo de las Competencias Cívicas y Sociales” entre cuyas actividades está el apoyo a las instituciones acreditadas de formación del profesorado que ofrecen DPC sobre desarrollo de las competencias cívicas y sociales; el apoyo a los formadores de profesores y la redes de profesores que se encargan de este tema; y la cooperación con organizaciones nacional e internacionales gubernamentales y no gubernamentales activas en el terreno del desarrollo de las competencias cívicas y sociales.

#### 4.4. Otras medidas de apoyo al profesorado y los directores de centros

Además de las actividades de DPC y su coordinación a través de un órgano de rango superior, las administraciones educativas ofrecen otras formas de apoyo al profesorado y los directores de centros en relación con la implementación de la educación para la ciudadanía (véase el gráfico 4.6 y la revisión de la literatura de investigación sobre políticas y medidas de apoyo a la formación del profesorado en educación para la ciudadanía del apartado 4.1.2).

Las formas más comunes de apoyo, por orden de popularidad, son los sitios web, los centros de recursos y las asociaciones de profesores. La administración educativa se encarga, en los tres casos, de crearlas o financiar su creación. No obstante, conviene señalar que, en la práctica, estas tres formas de apoyo pueden superponerse.

Por ejemplo, en **Croacia**, la Agencia de Educación y Formación del Profesorado <sup>(172)</sup> aúna las tres medidas de apoyo. Organiza y presta apoyo a redes de profesores y formadores de profesores involucrados en la educación para la ciudadanía y, además, produce recursos docentes en relación con la materia y los pone a disposición del profesorado en sus sitios web.

---

<sup>(169)</sup> [www.zpb.lu](http://www.zpb.lu)

<sup>(170)</sup> [www.geschichtsdidaktik.com](http://www.geschichtsdidaktik.com)

<sup>(171)</sup> <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>

<sup>(172)</sup> <http://www.azoo.hr/index.php?Itemid=615>

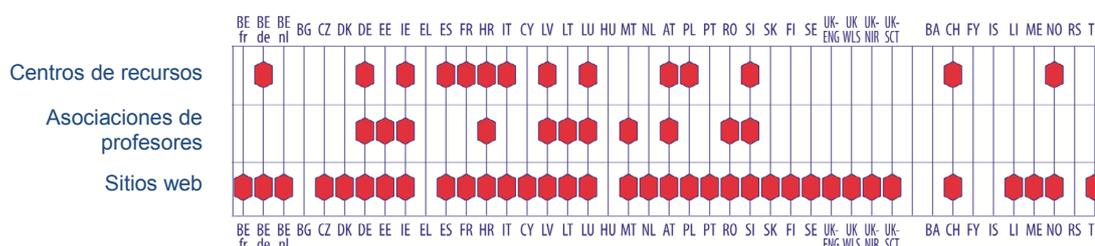
Hay otros casos similares en los que centros de recursos, es decir, instituciones físicas que ofrecen a los profesores información, materiales didácticos y formación en educación para la ciudadanía, promueven su trabajo online:

Por ejemplo, en **Alemania**, la Agencia Federal para la Educación Cívica (*Bundeszentrale für politische Bildung*) <sup>(173)</sup> es un centro federal que ofrece educación para la ciudadanía e información sobre temas políticos a todo el público en Alemania, además de una multitud de recursos, como informes y materiales de enseñanza, etc., a través de su sitio web.

Y, finalmente, las asociaciones o redes de profesores operan con frecuencia online, a través de un sitio web específico:

En **Lituania**, por ejemplo, el sitio web “Jardín de la Educación” (*Ugdymo sodas*) <sup>(174)</sup> es un sistema de información para contenidos educativos. Contiene materiales sobre educación para la ciudadanía y otros temas y ofrece un espacio en el que los profesores pueden intercambiar opiniones y debatir sobre temas relacionados con la educación.

**Gráfico 4.6: Otros medios ofrecidos por las administraciones educativas de rango superior para apoyar al profesorado y los directores de centros en la implementación de la educación para la ciudadanía, 2016/17**



Fuente: Eurydice.

#### **Nota aclaratoria**

Aparte de la formación del profesorado, las administraciones educativas de rango superior ofrecen otras formas de apoyo al profesorado y los directores de centros en relación con la implementación de la educación para la ciudadanía: los centros de recursos, las asociaciones de profesores y los sitios web. En la práctica, estas tres formas de apoyo pueden superponerse; por ejemplo, los centros de recursos pueden promover su trabajo a través de un sitio web o las asociaciones o redes de profesores pueden operar online.

#### **Nota específica de país**

**Luxemburgo:** El Centro de Educación para la Ciudadanía (*Zentrum für politisch Bildung*) ofrece las tres medidas de apoyo.

Los sitios web gestionados por las administraciones educativas de rango superior para apoyar a los profesores y directores de centros en la implementación de la educación para la ciudadanía suelen ofrecer acceso a todas las informaciones y noticias importantes relacionadas con los centros educativos y la educación, así como conferencias y formación, además de materiales didácticos, sobre materias y temas diversos, la educación para la ciudadanía entre ellos. Solo unos pocos países, como España, Austria, Eslovaquia y Suiza, cuentan con sitios web dedicados más específicamente a la educación para la ciudadanía y los temas estrechamente relacionados con ella.

En **España**, el sitio “Convivencia escolar” <sup>(175)</sup> ofrece información variada sobre la vida y la convivencia escolar. Este sitio web está organizado en varios apartados en los que aparecen recursos relacionados con el “Plan Estratégico de Convivencia Escolar” desarrollados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con las Comunidades Autónomas, como información sobre formación del profesorado, protocolos, publicaciones, legislación y otros enlaces útiles.

Tanto en **Austria** <sup>(176)</sup> como en **Suiza** <sup>(177)</sup> existen sitios web que sirven de plataforma de información sobre educación para la ciudadanía y que ofrecen información sobre currículos, instituciones, materiales didácticos y, en el caso de, Suiza, posibilidades de trabajo en red para profesores y alumnos interesados en la materia.

En **Eslovaquia**, el sitio “Educación Global” <sup>(178)</sup> pretende aumentar el nivel de conciencia sobre los problemas globales, promover el pensamiento crítico y aumentar la comprensión de los temas relacionados con dichos problemas entre los profesores, los alumnos y los padres interesados.

<sup>(173)</sup> [www.bpb.de](http://www.bpb.de)

<sup>(174)</sup> <https://sodas.ugdome.lt>

<sup>(175)</sup> <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/eu/mc/convivencia-escolar/inicio.html>

<sup>(176)</sup> [www.politische-bildung.at](http://www.politische-bildung.at)

<sup>(177)</sup> [www.politischebildung.ch](http://www.politischebildung.ch)

Los centros de recursos –término que hace referencia aquí a instituciones físicas que apoyan a los profesionales de la educación con información, materiales didácticos, formación, etc.– se dedican en muchos casos a la enseñanza y aprendizaje con carácter más general, aunque incluyen la educación para la ciudadanía. Sin embargo, en unos pocos países, como Alemania, Austria y Noruega, algunos centros de recursos están especializados en educación para la ciudadanía o en contenidos muy estrechamente relacionados con ella:

En **Alemania**, además de la mencionada Agencia Federal para la Educación Cívica (*Bundeszentrale für politische Bildung*), las administraciones educativas de rango superior prestan apoyo a la Sociedad Alemana para la Educación Democrática (*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*)<sup>(179)</sup>, una organización sin ánimo de lucro que reúne a expertos en investigación y práctica educativa, editores, padres y alumnos con el fin de promover conjuntamente la democracia a través de la educación.

En **Austria**, el Centro de Educación para la Ciudadanía (*Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*)<sup>(180)</sup> es otro ejemplo de institución educativa central dedicada al fomento de la educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. Este centro ayuda a los profesores a implementar la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el aula, sirve de plataforma informativa y centro de asesoramiento, desarrolla nuevos materiales para el aula de forma regular, ofrece ejemplos de buenas prácticas, participa en los debates europeos y austriacos sobre educación para la ciudadanía, desempeña un papel influyente en la formación del profesorado y coordina las “Jornadas austriacas de ciudadanía” que se celebran anualmente.

En **Noruega** hay seis centros de “Paz y Derechos Humanos”<sup>(181)</sup> que reciben financiación pública de las administraciones educativas. Estos centros ofrecen actividades dirigidas a profesores, alumnos y público en general en relación con uno o más de los temas siguientes: derechos humanos, genocidios, el Holocausto/la Segunda Guerra Mundial, la prevención de la radicalización, temas minoritarios, democracia y participación.

Además de las mencionadas asociaciones o redes de profesores que operan online, en algunos países existen grupo profesional de docentes que colaboran en materia de educación para la ciudadanía y contenidos relacionados. En Irlanda, el trabajo de la asociación de profesores gira en torno a la educación para la ciudadanía, mientras que en Estonia, Letonia y Malta el foco está en la historia y los estudios cívicos y sociales. Por su parte, la asociación de profesores de Eslovenia se centra en la educación para la ciudadanía y otras materias que abordan temas afines.

En **Irlanda**, el Departamento de Educación y Destrezas ofrece apoyo y financiación a la Asociación de Profesores de Educación Cívica, Social y Política (ACT)<sup>(182)</sup>, que se encarga de difundir recursos para docentes y celebra una conferencia de formación anual.

El Instituto de Educación Nacional de la República de **Eslovenia** contrata a un experto en educación para la ciudadanía y coordina a un grupo de estudio para profesores en torno al tema “Cultura y ética patriótica y de la ciudadanía” que ofrece un enlace entre docentes y expertos en la materia a través, entre otras cosas, de un aula virtual<sup>(183)</sup>. Existen grupos de estudios para todas las materias, incluidas aquellas que incorporan la educación para la ciudadanía.

En **Estonia**, **Letonia** y **Malta**, las asociaciones de profesores se centran en la historia (Letonia<sup>(184)</sup>), la historia y la educación cívica (Estonia<sup>(185)</sup>) y la historia, el desarrollo personal, social y profesional (PSCD) y los estudios sociales (Malta<sup>(186)</sup>). Su objetivo principal es ofrecer un foro a través del cual los profesores puedan conectarse, debatir y compartir recursos e información importante. Además, organizan seminarios y ofrecen formación a sus miembros.

Conviene señalar que existen ONG y otras organizaciones de la sociedad civil que ofrecen tipos similares de apoyo al profesorado. Aunque estas iniciativas no se han explorado aquí, forman parte del paisaje de las organizaciones, actividades y recursos de desarrollo profesional que apoyan a los profesores y directores de centros en el área de la educación para la ciudadanía.

---

<sup>(178)</sup> <http://www.globalnevzdelavanie.sk/co-je-gv>

<sup>(179)</sup> [www.degede.de](http://www.degede.de)

<sup>(180)</sup> [www.politik-lernen.at](http://www.politik-lernen.at)

<sup>(181)</sup> Centro de Estudios del Holocausto y las Minorías Religiosas (Oslo – <http://www.hlsenteret.no/english/>), Centro Nansen para la Paz y el Diálogo (Noruega Oriental – <http://peace.no/>), Centro Falstad (Noruega Central – <http://falstadsenteret.no/en/>), Stiftelsen Arkivet (Noruega Meridional – <http://www.stiftelsen-arkivet.no/english>), Museo de Guerra Narvik (Noruega Septentrional – <http://warmuseum.no/>), Fundación Rafto (Noruega Occidental – <https://www.rafto.no/>)

<sup>(182)</sup> <http://www.cspeteachers.ie/>

<sup>(183)</sup> <https://skupnost.sio.si/course/index.php?categoryid=903b>

<sup>(184)</sup> <http://www.vsb.lv/>

<sup>(185)</sup> <http://www.eays.edu.ee/aja/>

<sup>(186)</sup> <http://history.skola.edu.mt/>; <https://htamalta.wordpress.com/>; <http://psd.skola.edu.mt/>; <http://mpsda.org.mt/>

## Resumen

El análisis realizado en este capítulo de las políticas y medidas que existen actualmente en Europa en apoyo del desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en el área de la educación para la ciudadanía muestra que las administraciones educativas de rango superior han aumentado, en general, su esfuerzo en los últimos años. Por ejemplo, en el año académico 2010/11 solo existía la posibilidad de especializarse en educación para la ciudadanía a través de la FIP en el Reino Unido (Inglaterra), mientras que, en 2016/17, esto era posible en otros cuatro sistemas educativos: Bélgica (Comunidad francófona), Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos; y desde el otoño de 2017, también en Dinamarca. En otros siete países adicionales –República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Austria, Polonia y Eslovaquia– se ofrece a los profesores formación para que puedan convertirse en semiespecialistas en educación para la ciudadanía. Finalmente, en Liechtenstein, Montenegro y Serbia, todos los profesores de otras materias pueden impartir educación para la ciudadanía, debiendo para ello superar determinada formación profesional en esta área.

Nueve sistemas educativos –la Comunidad germanófona de Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, Francia, Hungría, Países Bajos, Reino Unido (Gales) y Noruega– han definido un conjunto de competencias comunes específicamente relacionadas con la educación para la ciudadanía que deben adquirir todos los futuros profesores de educación primaria y/o secundaria. Y en otros diez sistemas educativos se promueven competencias pedagógicas generales que no son específicas pero sí relevantes para la enseñanza de la materia. En general, se recogen las dimensiones esenciales destacadas en la revisión de la literatura de investigación, en particular, la comprensión y conocimiento de los profesores, sus destrezas de enseñanza y las destrezas sociales necesarias para relacionarse con los alumnos, los padres, los compañeros y la comunidad local. Sin embargo, las competencias relacionadas con la reflexión necesaria para evaluar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje en el área de la educación para la ciudadanía solo se abordan en la normativa o recomendaciones de rango superior de la Comunidad germanófona de Bélgica y España.

Asimismo, aunque todos los países que incluyen competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía en la FIP contemplan el desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para impartir la materia, solo cuatro –Dinamarca, España, Francia y Hungría– otorgan un nivel de importancia semejante a la promoción del conocimiento y comprensión de los valores relacionados con ella, como la democracia, el estado de derecho, los derechos humanos y la igualdad.

Otra área en la que las administraciones educativas de rango superior apenas ejercen ninguna influencia es la formación práctica en educación para la ciudadanía de los profesores que acceden a la profesión docente. Aunque la literatura de investigación destaca como elemento de formación importante la oportunidad de practicar la educación para la ciudadanía en entornos reales, por ejemplo, a través de prácticas, una fase de iniciación y/o la ayuda de un tutor, esta posibilidad se menciona en la normativa o recomendaciones de rango superior de solo seis sistemas educativos europeos: Francia, Hungría, Eslovenia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

Por lo que respecta a la formación permanente del profesorado, las administraciones de rango superior de aproximadamente dos tercios de los sistemas educativos europeos participan en la oferta de actividades de DPC. La mayoría de estas actividades están abiertas a todos los docentes, es decir, a los especialistas, los semiespecialistas y los profesores de otras materias, y recogen un amplio abanico de temas relevantes (la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la democracia en la escuela, la prevención de la discriminación y promoción del respeto por la diversidad, la educación cultural, la responsabilidad global y la ciudadanía, el multiculturalismo en la práctica, la educación para la paz, etc.). La formación se ofrece en diferentes formatos (cursos y seminarios, conferencias, paquetes online, etc.). Algunos países también especifican la existencia de ciertos requisitos en relación con el contenido que debe cubrirse. El objetivo principal de estas actividades de DPC es mejorar la capacidad de los profesores para impartir educación para la ciudadanía en los centros escolares, aunque la formación no sea, por lo general, obligatoria. Además, algunos países participan en proyectos europeos dedicados a ofrecer formación eficaz al

profesorado en relación con la materia, lo cual incluye la cooperación con organizaciones europeas como el Consejo de Europa o el Centro Europeo Wergeland.

Otro aspecto relevante del DPC es el que afecta a los directores de centros, que deben desempeñar un papel esencial en la creación de una cultura escolar que favorezca la implantación de la educación para la ciudadanía. En el año académico 2016/17, en 14 países europeos (Bulgaria, Estonia, Irlanda, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Países Bajos, Austria, Polonia y Eslovenia), las administraciones educativas de rango superior organizaban o apoyaban la formación de los directores de centros en torno a cómo promover la educación para la ciudadanía, tanto a través del currículo como de una cultura y gobierno escolar democráticos, lo cual incluye el trabajo con padres, la existencia de actividades extracurriculares y la promoción de la cooperación entre el profesorado.

La mitad de los sistemas educativos europeos cuentan también con un órgano nacional responsable de la coordinación de las actividades de DPC de profesores y directores de centros. Estos órganos también ofrecen formación y los materiales correspondientes. Su trabajo habitualmente cubre todas las materias y contenidos del currículo, y en cuatro países (Francia, Luxemburgo, Austria y Polonia) tienen el mandato específico de gestionar el DPC en relación con la educación para la ciudadanía.

Además de las actividades de DPC, en casi todos los países europeos, las administraciones educativas de rango superior apoyan otras medidas de apoyo a los profesores y directores de centros en relación con la implementación de la educación para la ciudadanía. Los sitios web son el medio principal de difusión de informaciones y mejores prácticas sobre esta y otras materias que la integran, pero las conferencias y los cursos de formación también desempeñan un papel. Algunos países cuentan también con centros de recursos que ofrecen información, materiales didácticos y formación, mientras que las asociaciones o redes de profesores ofrecen un espacio en el que estos pueden conectar, intercambiar ideas y colaborar.

Cabe señalar que, aparte de las políticas y medidas oficiales mencionadas, existen en toda Europa iniciativas no gubernamentales de apoyo al profesorado y otro personal docente en relación con la implementación de la educación para la ciudadanía. Estas iniciativas contemplan la existencia no solo de actividades escolares y de aula, sino de acciones de aprendizaje formal y no formal fuera del centro. El hecho de que estas iniciativas no hayan sido objeto de estudio en este capítulo no significa que su importancia sea menor. Muy al contrario, las organizaciones de la sociedad civil han desempeñado tradicionalmente un papel destacado en la promoción de los valores democráticos, los derechos humanos y la educación para la ciudadanía; por tanto, sus aportaciones y experiencias pueden suponer un valioso recurso a la hora de promover la formación y el desarrollo profesional de los profesionales de la docencia y apoyarlos en la implementación de la educación para la ciudadanía en los centros escolares de Europa.

## ESTUDIO MONOGRÁFICO 4: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN FRANCIA

---

En Francia, la reforma de la formación del profesorado (*Loi d'orientation et de programmation de la refondation de l'école de la République*)<sup>(187)</sup>, que se presentó en julio de 2013, subrayó la necesidad de que los profesores adquieran determinadas destrezas profesionales básicas, como las competencias específicas necesarias para el fomento de una cultura de la democracia y una educación cívica y moral (*enseignement moral et civique* – EMC). El presente estudio monográfico se eligió debido a la naturaleza integral de la reforma, que, pese a afectar inicialmente solo a la formación inicial del profesorado (FIP), se amplió posteriormente para incluir el desarrollo profesional continuo (DPC) y otras medidas de apoyo como la oferta de recursos didácticos. Por tanto, la reforma llevada a cabo en Francia recoge todos los principales elementos que contribuyen a la oferta eficaz de la educación para la ciudadanía analizados en el capítulo 4 de este informe.

La información que aparece en este estudio monográfico fue recogida durante la Actividad de Aprendizaje entre Iguales (AAI) del Grupo de Trabajo de Educación y Formación 2020 sobre “Promoción de la ciudadanía y los valores comunes de la libertad, la tolerancia y la no discriminación a través de la educación” titulada “La formación del profesorado, un instrumento clave para la implementación de la Declaración de París”, que se celebró los días 29-31 de marzo de 2017 en París. Durante esta AAI se realizaron diversas presentaciones en las que se abordaron los diferentes elementos de la formación del profesorado relacionados con la educación cívica y moral, elementos que han sido empleados para el desarrollo de este estudio monográfico. Además, se han incluido otras informaciones recogidas a través de intercambios informales celebrados durante la AAI con algunos de los interesados en la formación del profesorado en Francia: un representante del Ministerio de Educación, Dirección de Centros Educativos/Unidad de Formación; un profesor del Centro de Formación Inicial del Profesorado de Toulouse; y un futuro profesor matriculado en la escuela de enseñanza y formación de París (*École supérieure du professorat et de l'éducation de Paris* – ESPE).

### Fundamento lógico y objetivos principales

En un esfuerzo por promover las competencias de los docentes a través del desarrollo profesional (un elemento de la formación del profesorado que fue abolido en septiembre de 2010), el gobierno francés introdujo una nueva política sobre formación del profesorado y creó nuevas escuelas de enseñanza y formación como parte de su programa de reforma de los centros educativos de 8 de julio de 2013. Estas nuevas escuelas, denominadas ESPE (*Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation*) –instituciones de educación superior que están integradas en las universidades y trabajan con ellas–, abrieron sus puertas el 1 de septiembre de 2013, con el lanzamiento de un grado de máster en educación de dos años (*Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* – MEEF)<sup>(188)</sup>.

El nuevo programa ofrece a los futuros profesores un contacto temprano con los alumnos, un tiempo considerable en las aulas y un apoyo de alta calidad, que incluye la tutoría de profesores cualificados. Parte de un currículo básico<sup>(189)</sup> por el que se forma a todos los futuros profesores para que promuevan los valores de la República, tomen en consideración la diversidad al apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, actúen como educadores responsables y éticos, cooperen en equipos con padres y compañeros y contribuyan a las actividades de la comunidad escolar. El currículo también integra herramientas digitales en el proceso de enseñanza. Todos los futuros profesores matriculados en el programa de máster de las ESPE deben realizar un examen de oposición al final del primer año, tras lo cual acceden durante el segundo año a un centro educativo en el que realizan experiencias prácticas y trabajan en su tesis de máster. Aquellos que han estudiado y aprobado el examen fuera de las ESPE (es decir, que han seguido un grado de máster diferente) deben cursar el segundo año en la ESPE y, en consecuencia, obtienen el grado de máster en educación (MEEF) una vez finalizado este.

---

<sup>(187)</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rech.JO&categorieLien=id>

<sup>(188)</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

<sup>(189)</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

En la actualidad hay en toda Francia 32 ESPE, con 179 lugares de formación, y el número de alumnos matriculados en estos programas es de aproximadamente 60.000. Los directores de las ESPE son elegidos conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior e Investigación. Todas las ESPE comparten el mismo objetivo, que es la creación de un vínculo estrecho entre las universidades y los centros escolares. Por eso, en ellas participan profesionales muy diferentes: formadores del profesorado, inspectores, directores de centros, profesionales procedentes de las universidades y representantes de organizaciones de la sociedad civil.

Otra medida relacionada propuesta en virtud del programa de reformas educativas del gobierno francés de 8 de julio de 2013 afecta al currículo de educación cívica y moral<sup>(190)</sup>. Los pilares básicos del nuevo programa, desde educación primaria a secundaria superior, se fundamentan en los principios y valores consagrados por las principales declaraciones de derechos humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Constitución de la Quinta República francesa.

En lugar de imponer dogmas y modelos de comportamiento, el nuevo currículo de educación cívica y moral busca impartir una cultura cívica y moral y un espíritu crítico, siendo su fin último el desarrollo de disposiciones que permitan a los alumnos desarrollar un conocimiento de las responsabilidades que tienen en su vida personal y social. Este programa educativo tiene su fundamento en las cuatro dimensiones siguientes: la concienciación, las normas y derechos, la formación de opiniones y la participación. Articula valores (por ejemplo, la libertad, la igualdad, la fraternidad, el laicismo, el respeto y la ausencia de toda forma de discriminación), conocimientos (literarios, científicos, históricos, jurídicos, etc.) y competencias (como el desarrollo de la capacidad de razonar, la toma en consideración del punto de vista de los demás y la adopción de medidas prácticas).

## Procesos y resultados

La atención dedicada al papel desempeñado por los centros educativos y el profesorado en la oferta de educación cívica y moral y, en particular, en la promoción de los valores franceses arriba mencionados aumentó significativamente tras los atentados terroristas sufridos entre los días 7 y 9 de enero de 2015. Tras los trágicos hechos, el 22 de enero de 2015, la Ministra de Educación francesa, Najat Vallaud-Belkacem, presentó un plan de acción compuesto por once medidas para “La gran movilización escolar en favor de los valores de la República” (*Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*)<sup>(191)</sup>. En el centro de este plan de acción se encuentran la transmisión de los valores comunes del laicismo, la ciudadanía y la cultura de la participación, la lucha contra las desigualdades y los prejuicios sociales y la movilización de la educación superior y la investigación.

Para la consecución de estos objetivos, la primera de las once medidas propone acciones relacionadas con la formación del profesorado y el personal docente. En el ámbito de la FIP, se ha encargado a las ESPE que otorguen un mayor énfasis a la enseñanza del laicismo y el rechazo de toda forma de violencia y discriminación dentro del núcleo común del currículo de la formación inicial, lo cual es de aplicación de todos los docentes y educadores de educación primaria y secundaria, con independencia de su disciplina específica. Además, desde las oposiciones de 2015 se evalúa la capacidad de los candidatos a participar en los cursos de formación para explicar y promover los valores de la República.

Se ha creado un plan nacional para el desarrollo profesional continuo (DPC) del profesorado y personal docente con el objeto de ayudarlo a afrontar cuestiones relativas a la ciudadanía (francesa y europea), el laicismo y la lucha contra los prejuicios. Este plan de formación nacional consta de tres fases.

- En la fase 1 (junio de 2015) se presentó el nuevo programa a aproximadamente 1.000 profesionales de la educación, en particular inspectores y formadores del profesorado, pertenecientes a las diferentes *académies* francesas —es decir, los principales distritos administrativos del Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior e Investigación—, con el encargo de que trasladaran

---

<sup>(190)</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

<sup>(191)</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

este conocimiento a sus compañeros de *académie*. El objetivo es que 300.000 docentes hayan recibido formación de esta forma antes de que finalice el año 2017.

- Durante la fase 2 (2015-2016) se produjo la publicación de los recursos Eduscol y Canopé (véase también la información que se presenta más adelante sobre apoyo al profesorado).
- La fase 3 se dedicó a la promoción del cambio en las prácticas profesionales y los métodos pedagógicos a fin de favorecer la transmisión de una cultura de la democracia a través, entre otras cosas, de un seminario de formación nacional sobre enseñanza de la educación cívica y moral y la implementación de un itinerario de ciudadanía en las aulas y centros educativos (*parcours citoyen*)<sup>(192)</sup> (Brive, 8 y 9 de marzo de 2017).

Durante el seminario nacional se realizaron presentaciones dedicadas a temas sociales y de ciudadanía. Se ofrecieron talleres de prácticas profesionales sobre las fuerzas impulsores y los obstáculos a la promoción del conocimiento y las competencias del alumnado en relación con la educación cívica y moral en las aulas y centros educativos; se realizaron intercambios entre profesionales en torno a la política educativa de la *académie* a fin de promover la responsabilidad colectiva de la educación cívica y moral en educación primaria y secundaria; y se creó una plataforma compartida de formación online, “m@gistère”<sup>(193)</sup>, con el objetivo de capitalizar las aportaciones del seminario de formación. Para asegurar la continuidad está prevista la celebración del próximo seminario de formación de este tipo en marzo de 2018. El nuevo seminario centrará su atención en la educación cívica y moral, en particular, la oferta de información objetiva en relación con las religiones, el desarrollo de la conciencia crítica, el “itinerario del ciudadano”, la lucha contra la discriminación, etc.

A fin de ahondar en su respuesta a la necesidades de formación del profesorado y personal docente, los corresponsales académicos de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN) y la Inspección General para la Administración de la Educación, la Formación y la Investigación Nacional (IGAENR) recogerán anualmente información sobre los tipos de dificultades afrontadas y las necesidades de formación manifestadas sobre el terreno, información que servirá de base para que el IGEN y la Dirección General de Educación Escolar (DGESCO) elaboren actividades de formación adecuadas y preparen recursos didácticos.

En la actualidad se están elaborando y poniendo a disposición del profesorado y personal docente, a través de la plataforma M@gistère, entre otros medios, tanto recursos pedagógicos nuevos como cursos de formación centrados en la pedagogía del laicismo y la enseñanza laica de información objetiva relativa a las religiones. Además, se ofrecen también un cuadernillo con contenido pedagógico esencial (como textos y una “carta sobre laicismo”<sup>(194)</sup>), enlaces a recursos de formación y una serie de preguntas/respuestas legales sobre temas sensibles relacionados con el laicismo. En el ámbito audiovisual se ha publicado con la red Canopé nuevo contenido educativo en vídeo para el próximo año académico. Este material está compuesto por películas cortas en las que se presentan episodios de historia sobre la lucha por el laicismo, por ejemplo, y se estudia la actividad de personajes significativos del presente y el pasado. Además, se ha creado, en conexión con la Delegación Interministerial para la Lucha contra el Racismo, el Antisemitismo y el Odio hacia el Colectivo LGTB (DILCRA), un portal que ofrece acceso a recursos didácticos para la lucha contra el racismo y el antisemitismo. Por último, se ha preparado, a través de consultas interministeriales, un manual con ayuda práctica para combatir la radicalización.

<sup>(192)</sup> El itinerario del ciudadano forma parte del programa educativo general de los alumnos. Su objetivo es el desarrollo de ciudadanos que tomen conciencia gradual de sus derechos, deberes y responsabilidades. Apoyado por todas las materias escolares, en particular, la educación cívica y moral y la educación sobre medios de comunicación e información y siendo parte del núcleo común de conocimientos, destrezas y cultura, el itinerario del ciudadano contribuye a la transmisión de los valores y principios de la República y de la vida en las sociedades democráticas. Se implementa a lo largo de la educación escolar de los alumnos, desde primaria hasta secundaria superior, pero también a través de todo tipo de experiencias de aprendizaje formales, informales y no formales. Véase <http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>

<sup>(193)</sup> <https://wiki.magistere.education.fr>

<sup>(194)</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>

## Reflexiones sobre la reforma

La impresión general de los diferentes participantes en el desarrollo e implementación de políticas y reformas relativas a la formación del profesorado en Francia es positiva. Se han introducido cambios sustanciales en este terreno desde 2013, destacando, en particular, el trabajo realizado desde 2015 para fortalecer las competencias de los docentes en la transmisión de valores relacionados con la educación cívica y moral a través de la FIP, el DPC y los recursos didácticos. Un aspecto que puede haber ayudado a estos cambios es el hecho de que muchos diferentes elementos relacionados, como el currículo, los enfoques pedagógicos, la evaluación del alumnado y la formación del profesorado, hayan sido objeto de revisión como parte de una amplia reforma que persigue apoyar el desarrollo de los alumnos como ciudadanos que pueden pensar críticamente y tener una conciencia moral que les permite comprender, respetar y compartir los valores humanísticos de la solidaridad, el respeto y la responsabilidad.

Sin embargo, quedan todavía algunos desafíos por afrontar. Todos los diferentes interesados –el Ministerio de Educación, las instituciones de formación del profesorado y los futuros profesores– están de acuerdo, desde el principio, en que existe la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado, puesto que la enseñanza es algo que debe aprenderse. No basta con tener un conocimiento de la materia que se imparte, sino que es esencial contar con un núcleo común de competencias, en particular en relación con la enseñanza de áreas transversales como la educación cívica y moral, y estas competencias deben ser adquiridas por todos los profesores. Todos los interesados subrayaron también que la conexión entre la formación del profesorado y los centros educativos es esencial en este contexto. Para que la FIP sea eficaz es necesaria la participación conjunta de universidades, inspectores, formadores del profesorado y directores de centros. También se subrayó que la actual formación del profesorado debe someterse a evaluaciones regulares para poder mejorar constantemente. En el caso de Francia, se prevé, a nivel nacional, una evaluación general de las reformas emprendidas en el ámbito de la formación del profesorado transcurridos cinco años desde la fecha de su inicio.

Por lo que respecta al DPC del profesorado, los interesados destacaron la necesidad de que los centros educativos adquieran conciencia del papel fundamental que desempeñan a la hora de reconocer las necesidades de formación de sus profesores y personal docente. Los principios que se subrayaron en el contexto del enfoque francés fueron la flexibilidad del sistema y la confianza en los interesados que trabajan sobre el terreno. En ausencia de un DPC obligatorio para el profesorado de educación secundaria, se está animando a los centros a trabajar conjuntamente con inspectores e instituciones en la búsqueda de soluciones a las necesidades de formación; y, del mismo modo, se espera de los profesores que adopten un papel activo en su futura formación e incluso compartan el conocimiento adquirido con sus compañeros.

Pero los cambios mencionados en la formación y desarrollo profesional del profesorado están relacionados con otro desafío fundamental en Francia. El sistema educativo se ha caracterizado tradicionalmente por la labor desempeñada por los profesores como meros transmisores de conocimiento, no de competencias transversales como las de carácter cívico y moral, y por la posición de los alumnos como meros oyentes, sin ejercer la reflexión crítica y debatir tanto con los profesores como entre sí. El cambio que se ha producido como consecuencia de la presente reforma de la formación del profesorado es, según todos los interesados, fundamental, y no todos los profesores están preparados para ella. Requiere que los docentes adopten una nueva dinámica, en virtud de la cual dejen de estar en el centro del aula y “en posición de control” para convertirse en guías que acompañan a sus alumnos y facilitan su aprendizaje y desarrollo.

El nuevo sistema de FIP se propone promover estos cambios dotando a los futuros profesores de las competencias necesarias para desempeñar su nuevo papel en el aula y ofreciéndoles destrezas prácticas y oportunidades para conectar la teoría con la práctica, alentándolos a tener en cuenta las investigaciones y experimentar con nuevos enfoques, como el uso de los medios y las TIC, etc. Por lo que respecta a la formación permanente, el foco se pone también en el aprendizaje a través de situaciones y experiencias prácticas, como la participación en debates controvertidos, dilemas morales, juegos de rol, etc., y se ha desarrollado una multitud de recursos online e impresos de apoyo a los profesores en su desarrollo profesional.

En resumen, en Francia se han reformado en los últimos años muchos elementos de la formación y apoyo del profesorado, y conseguir que los cambios fructifiquen requiere tiempo. Aparte del cambio significativo en la función de los profesores como facilitadores del aprendizaje de los alumnos, lo cual incluye el fomento de su capacidad para participar en debates y el desarrollo de sus destrezas de pensamiento crítico, los docentes se enfrentan a otros retos en las aulas, como el tamaño de las clases y las diferentes capacidades y procedencia de los alumnos. Sin embargo, según parece, en Francia se han adoptado muchos pasos iniciales para garantizar que la reforma de la formación del profesorado sea eficaz y pueda apoyar otros esfuerzos para promover las competencias cívicas y morales de los alumnos, asegurando así la transmisión de los valores franceses a través de la enseñanza y aprendizaje en los centros educativos.

### Principales conclusiones

- Las reformas de la FIP se iniciaron en Francia en 2013 con la creación de nuevas escuelas de formación del profesorado y la introducción de un grado de máster de dos años en educación que todos los futuros profesores deben obtener. Este nuevo sistema exige que los docentes adopten un nuevo papel como facilitadores del aprendizaje y desarrollo de los alumnos.
- El plan de acción desarrollado como consecuencia de los atentados terroristas de 2015 llevó a un incremento de los esfuerzos por fortalecer las competencias profesionales de los profesores para que puedan transmitir valores comunes, un concepto del laicismo y la ciudadanía y una cultura de la participación, etc., a través de la FIP y el DPC.
- El marco de competencias definido y los correspondientes procedimientos de evaluación empleados en la FIP se perciben como elementos útiles para que todos los profesores puedan obtener los conocimientos, destrezas, actitudes y valores necesarios para implementar un área de aprendizaje transversal, como la educación cívica y moral.
- El plan nacional de formación permanente que se desarrolló para promover la ciudadanía, el laicismo y la lucha contra los prejuicios ha posibilitado, entre otras cosas, la formación de un número significativo de profesionales de la educación, como inspectores y formadores del profesorado, a los que se ha encargado la transmisión de su conocimiento a sus compañeros de *académie*.
- Por tanto, pese a no ser obligatorio el DPC para el profesorado de educación secundaria, el canal de comunicación e interacción abierto entre el Ministerio de Educación, los inspectores, los formadores de profesores, los centros educativos y los docentes ha ayudado a visibilizar las necesidades de formación del profesorado y a promover sus conocimientos y destrezas en el ámbito de la educación cívica y moral.
- Los interesados han subrayado que, para ser eficaces, las actividades de DPC desarrolladas en torno a la educación cívica y moral deben fomentar el aprendizaje a través de situaciones y experiencias prácticas, como el debate sobre temas controvertidos, el planteamiento de dilemas morales o el uso de juegos de rol.
- Además de las actividades de formación profesional, los centros de recursos específicos, a los que puede accederse fácilmente en todo el país y que ofrecen muchos recursos didácticos relevantes, han demostrado ser un elemento esencial de apoyo a los profesores y centros educativos franceses.



## REFERENCIAS

---

Adam, S., 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. Seminario de Bolonia, Reino Unido, 1-2 julio de 2004, Universidad Heriot-Watt (Centro de Conferencias de Edimburgo), Edimburgo, Escocia.

Altrichter, H., 2005. Curriculum implementation - limiting and facilitating factors. In: P. Nentwig & D. Waddingto, eds. *Context based Learning of Science*. Münster: Waxmann, pp. 35-62.

Anderson, J., Bachor, D., 1998. A Canadian perspective on portfolio use in student assessment. *Assessment in Education*, 5(3), pp. 327-353.

Andrade, H., Valtcheva, A., 2009. *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, Theory Into Practice*, 48:1, pp. 12-19. [Online] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544> [Consultado el 3 de marzo de 2017].

Aristotle, 1944. *On politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Aristotle, 350BC. *Nicomachean Ethics* Book II. [Online] <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.2.ii.html> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

Audigier, F., 2000. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Auer, S., 2010. 'New Europe': Between cosmopolitan dreams and nationalist nightmares. *Journal of Common Market Studies*, 48 (5), pp. 1163-1184.

Austrian Federal Chancellery, 2013. *Work programme of the Austrian Federal Government. Austrian Federal Chancellery: Vienna*. [Online] Disponible en: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588>

[Consultado el 26 de septiembre de 2016].

Barr, D. et al., 2015. A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(4), pp. 1-52.

Barrett, M., 2016. *Competences for democratic culture and global citizenship: components and assessment*. [Online] Disponible en: [http://www.academia.edu/28260557/Competences\\_for\\_democratic\\_culture\\_and\\_global\\_citizenship\\_components\\_and\\_assessment](http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment) [Consultado el 3 de marzo de 2017].

Biesta, G., 2011. *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bîrzéa, C., 2000. *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Project on "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg, 20 June, 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21. [pdf] Disponible en: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf> [Consultado el 22 de septiembre de 2016].

Black, P., William, D., 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Black, P., William, D., 1999. *Assessment for Learning: beyond the Black Box*. London: GL Assessment.

Black, P.J. et al., 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: UK: King's College London School of Education.

Bozec, G., 2016. *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. [pdf] Disponible en [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport\\_education\\_citoyennete.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf) [Consultado el 24 de abril de 2017].

Brett, P. et al., 2009. *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for development of competencies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. [pdf] Disponible en: [http://dswy.eu/pdfs/How\\_all\\_Teachers\\_HRE\\_EN.pdf](http://dswy.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf) [Consultado el 26 de septiembre de 2016].

Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016. *Curriculum of History, Social Studies and Citizenship Education Sek. I (2016)*. Vienna. Federal Ministry for Education and Women: [pdf] Disponible en: [www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf)

Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978. *Grundsatzertlass "Politische Bildung in den Schulen" vom 11.4.1978, Zl. 33.464/6-19a/1978*. Ministerio Federal para la Educación y las Artes: Viena.

CEDEFOP, 2011. *Using learning outcomes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Chin, K., Barber, E. B., 2010. A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. *Theory & Research in Social Education* 38(3), pp. 395-427.

Citizenship Foundation, 2006. *Citizenship education inquiry 2006: Submission to the Select Committee on Citizenship Education by the Association for Citizenship Teaching*. [Online] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

Cogan, J.J., Derricott, R., 2012. *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.

Council of Europe, 2010. '*Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*'.

Council of Europe, 2016. *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Council of Europe, 2017. *Learning to live together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. [Online] Disponible en: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>[Consultado el 24 de abril de 2017].

Council of the European Union, 2016a. *The role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people - Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council (30 May 2016)*. Outcomes of proceedings. Bruselas, 1 de junio de 2016. 9640/16. [pdf] Disponible en: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Council of the European Union, 2016b. *Developing media literacy and critical thinking through education and training - Council conclusions (30 May 2016)*. Outcome of proceedings. Brussels, 1 June 2016. 9641/16. [pdf] Disponible en: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Council of the European Union, 2017. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All - Council conclusions (17 February 2017)*. Bruselas, 17 de febrero de 2017, 6356/17. [pdf] Disponible en: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/en/pdf> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Deakin Crick, R. et al., 2004. A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Delanty, G., 2000. *Citizenship in a global age*. Buckingham: Open University Press.

Doğanay, A., 2012. A curriculum framework for active democratic citizenship education. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19-40.

Dürr, K., Spajic-Vrkas, V. and Ferreira Martins, I., 2000. *Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT (2000) 16. [pdf] Disponible en: <http://www.storiareer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

Elfrink, T. R. et al., 2017. Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), pp. 215-230. [pdf] <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/HE-09-2016-0039> [Consultado el 26 de septiembre de 2016].

European Commission, 2006. EU Research on Social Sciences and Humanities. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe – ETGACE Project 1999. *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Informe final, 1999*. [pdf] <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

European Commission, 2009. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Key competences for a changing world: Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training work programme'*. COM(2009) 640 final. [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

European Commission, 2011. *Using learning outcomes – European Qualifications Framework*. Series: Note 4. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission, 2012. *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training. Policy Guidance. Accompanying the document. Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

European Commission, 2015a. *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. [pdf] Disponible en: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf) [Consultado el 24 de abril de 2017].

European Commission, 2015b. *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7542061-e046-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 24 de abril de 2017].

European Commission, 2016. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism*. COM(2016) 379 final. [pdf] Disponible en: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/publications/2016/communication-preventing-radicalisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2016/communication-preventing-radicalisation_en.pdf) [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en/format-PDF/source-33978686> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2011. *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and Practices*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa/language-en/format-PDF/source-33978790> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a. *Citizenship Education in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012b. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015a. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [Consultado el 24 de abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016a. *Entrepreneurship Education at School in Europe, 2016. Eurydice Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 24 abril de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016b. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. [pdf] <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [Consultado el 24 de abril de 2017].

- Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dffc3731df/language-en/format-PDF> [Consultado el 24 abril de 2017].
- Geboers, E. et al., 2013. Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, pp. 158-173.
- Gordon, J. et al., 2009. *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grimmer, J., Stewart, B. M., 2013. Text as data: the promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political Analysis*, 21, pp. 267-297.
- Habbeger, Sh., 2008. The Principal's Role in Successful Schools: Creating a Positive School Culture. [pdf] [https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/S-O\\_p42.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/S-O_p42.pdf) [Consultado el 5 de mayo de 2017].
- Halász, G., Michel, A., 2011. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 289-306.
- Hargreaves, L. G., 2008. The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change *Policy & Practice: Education for Sustainable Development* 6. [pdf] <https://www.developmenteeducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/hargreaves%20pers%202.pdf> [Consultado el 5 de mayo de 2017].
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.
- Harvey, L., 2004. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. [Online] Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm> [Consultado el 24 de abril de 2017].
- Heater, D., 2002. The history of citizenship education. *Parliamentary Affairs* 55, pp. 457-474.
- Hobsbawm, E., 1989. *The age of empire: 1875-1914*. New York: Vintage.
- Hoskins, B., Kerr, D., 2012. Final Study Summary and Policy Recommendations: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Report 4. European Commission, Europe for Citizens Programme, presentado el 10 de mayo de 2012. [pdf] [http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report\\_4\\_final\\_study\\_summary\\_and\\_policy\\_recommendations\\_.pdf](http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations_.pdf) [Consultado el 24 de abril de 2017].
- Hoskins, B., Saisana, M. and Villalba, C., 2015. Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123 (2), pp. 431-457.
- Huddleston, T., 2005. Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), pp. 50-63.
- Huddleston, T., Kerr, D., 2006, *Making sense of citizenship – a Continuing Professional Development Handbook*. London: The Citizenship Foundation.

Huddleston, E. et al., 2007. *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (revised version September 2007). Estrasburgo: Consejo de Europa, 2007. [Online] Disponible en:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7279> [Consultado el 26 de septiembre de 2016].

Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M., 2006. Neo-liberalism, globalization and human capital learning. *Reclaiming Education for Democratic Citizenship*. Dordrecht: Springer.

IDEA (Institute for Democracy and Electoral Assistance), 1999. *Youth Voter Participation - Involving Today's Young in Tomorrow's Democracy*. Varberg: IDEA International (Suecia).

Jansen, Th., Chioncel, N. and Dekkers, H., 2006. Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education* 27 (2), pp. 189-205.

Jerome, L., 2008. Assessing Citizenship Education. In: J. Arthur, I. Davies and C. Hahn. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage Publishing.

Keating, A., Ortloff, D.H. and Stavroula, P., 2009. Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 145-158.

Keating, A., 2014. *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Kerr, D., 1999. Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.

Kerr, D. et al., 2004. *Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report – Making Citizenship Education Real*. London: NFER (National Foundation for Education Research).

Kerr, D., Keating, A. and Ireland, E. 2009. *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.

Kerr, D. et al., 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Keser, F. et al, 2011. Role of extracurricular activities in active citizenship education. *Curriculum Studies*, Vol. 43, No.6, pp. 809-837.

Kikas, E., Toomela, A., 2015. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. [*Learning and teaching in basic school. General competences and supporting their development*]. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Linklater, A., 1998. Cosmopolitan citizenship. *Journal of Citizenship Studies*, 2 (1), pp. 23-41.

Loogma, K. et al., 2009. Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. *Opetaja professionaalsus ning tohusama opetamis- ja oppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise opetamise ja oppimise uuringu TALIS tulemused*. [Teacher professionalisms and more effective teaching and learning for a learning environment. Results OECD International Teaching and Learning].

- Looney, J., 2011. 'Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?'. *OECD Education Working Papers*, No. 58. Paris. OECD Publishing. [Online] <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en> [Consultado en marzo de 2010].
- Macchiaveli, N., 2008. *The prince*. Oxford: Oxford University Press.
- Maes, B., 2005. 'Introduction: education for democratic citizenship'. In: B. Maes, ed. *Different phases of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE, pp. 7-14.
- Mark A. Pike, 2007. Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59:2, pp. 215-229.
- Marshall, H., 2009. Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 247-267.
- Maslowski, R. et al., 2009. A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. In: J. Scheerens, ed. *Informal Learning of Active Citizenship at School*. London: Springer, pp. 11-24.
- Mons, N., 2009. *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: EACEA/Eurydice. [pdf] Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/111EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111EN.pdf) [Consultado en marzo de 2010].
- Mrnjajus, K., 2012. Teacher competences for education for democratic citizenship. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, pp. 81-98.
- NCETM (National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (UK)), 2008. *Mathematics Matters: Final Report*. [pdf] Disponible en: <https://www.ncetm.org.uk/public/files/309231/Mathematics+Matters+Final+Report.pdf> [Consultado en marzo de 2010].
- Nemo, P., 2013. *A history of political ideas*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2005. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Patterson, P., Doppen, F. & Misco, T., 2012. Beyond personally responsible: A study on teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), pp. 191-206.
- Pepper, D., 2011. Assessing Key competences across the Curriculum and Europe, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3.
- Pepper, D., 2013. KeyCoNet 2013. Literature Review. *Assessment for key competences*. [pdf] Disponible en: [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028) [Consultado el 28 de septiembre de 2016].
- Philippou, S., Keating, A. and Orloff, D. H., 2009. Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 291-299.
- Plato, M. L., 1987. *The Republic*. London: Penguin Books.

Rauner, M., 1999. UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19, pp. 91-100.

Roca, E., Sánchez Núñez-Arenas, R. 2008. Citizens' competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system. In: C. Van Woensel, ed. *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*. Slough: NFER, pp. 107-122.

Salema, M. H., 2005. Teacher and trainer training in education for democratic citizenship competencies. *Journal of Social Science Education* 4(3), pp. 39-49.

Salema, M. H., 2012. Linking teachers' competences to students' competences. Pedagogical Processes. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 129-144.

Scallon, G., 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [Assessing learning in a competence-based approach]. Bruxelles: De Boeck.

Schulz, W. et al, 2010. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA. [pdf] Disponible en: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf) [Consultado el 26 de septiembre de 2016].

Schulz, W. et al, 2016. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.

Sliwka, A., 2006. Citizenship Education as the Responsibility of a Whole School: Structural and Cultural Implications. In: A. Sliwka, M. Diedrich and M. Hofer, eds. *Citizenship Education. Theory - Research - Practice*. Münster: Waxmann, pp. 7-19.

Smith, A., 1991. *National Identity*. London: Penguin Books.

Sundström, M. and Fernández, C., 2013. Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8 (2), pp. 103-117.

Ten Dam, G. and Volman, M., 2004. Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), pp. 359-379.

Ten Dam, G. et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument* [Citizenship competences: the development of a measurement instrument]. *Pedagogische Studiën*, 87, pp. 313-333.

Ten Dam, G. et al., 2011. Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46 (3), pp. 354-372.

Thornberg, R., 2008. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), pp. 1791-1798.

Thornberg, R. 2009. Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *The International Journal of Childrens Rights*, 17(3):393-413.

Turner, B., 1993. Contemporary problems in the theory of citizenship. In: B. Turner, ed. *Citizenship and Social Theory*. London: Sage, pp. 1-18.

United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 1998. *Citizenship Education for the 21st Century*. [Online] Versión adaptada disponible en:  
[http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07task03/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm)  
[Consultado en abril de 2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). IBE (International Bureau of Education), 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. [pdf]  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_GlossaryCurriculumTerminology2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf) [Consultado en abril de 2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: Unesco.

United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). IBE (International Bureau of Education). APCEIU (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding), 2017. *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. [pdf]  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [Consultado en abril de 2017].

Van Driel, B., Darmody, M., and Kerzil J., 2016. Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *NESET II report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Wikipedia, 2010. Electronic portfolio. [Online] Disponible en:  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic\\_portfolio](https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio) [Consultado el 10 de marzo de 2010].

Willemse, T. M. et al., 2015. Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, pp. 118-127.

Zahabioun, S. et al., 2013. Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), pp. 195-206.

Zajda, J., 2009. Nation-building, identity and citizenship education: Introduction. In: J. Zajda, H. Daun and L. Saha, eds. *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*. London: Springer, pp. 1-11.



## GLOSARIO

---

### I. Definiciones

**Actitud:** Una forma de pensar o sentir asentada que puede haber sido aprendida y puede conducir a los individuos a evaluar cosas o reaccionar ante ideas, personas o situaciones de determinadas maneras, sea consciente o inconscientemente. Las actitudes se sustentan en valores y creencias e influyen sobre la conducta. (UNESCO. OIE (Oficina Internacional de Educación), 2013).

**Actividades extracurriculares:** Son aquellas que tienen lugar fuera del ámbito del currículo formal y del horario de clase habitual. La participación en estas actividades es voluntaria.

**Administración de rango superior:** El máximo nivel de la administración con responsabilidad en educación en un país determinado. Normalmente se corresponde con el ámbito nacional (estatal); sin embargo, en Bélgica, Alemania, España y el Reino Unido, las *Communautés*, *Länder*, Comunidades Autónomas y administraciones descentralizadas, respectivamente, son responsables de la totalidad o la mayoría de las áreas relacionadas con la educación y, por lo tanto, se consideran administraciones de rango superior en estas áreas, mientras que, en aquellas donde comparten la responsabilidad con la administración de nivel nacional (estatal), ambas se consideran administraciones de rango superior.

**Asociación profesional:** Red que opera a nivel nacional en apoyo del desarrollo profesional del profesorado y la puesta en común de información relativa a buenas prácticas, por ejemplo, a través de boletines informativos, seminarios/talleres, plataformas online, etc.

**Centro de recursos:** Centro que ofrece a los profesores información, materiales didácticos, métodos y asesoramiento sobre buenas prácticas.

**Competencias cívicas:** La combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que habilitan a los individuos para participar plenamente en la vida cívica, basándose en un conocimiento de las estructuras y conceptos sociales y políticos y en un compromiso de participación activa y democrática. (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, OJ L 394, 30.12.2006, p. 10).

**Competencias sociales:** Son competencias de carácter personal, interpersonal e intercultural que nacen de una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes. Las competencias sociales 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 (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave en el aprendizaje permanente, OJ L 394, 30.12.2006, p. 10).

**Conocimiento:** Resultado de la asimilación de información a través del aprendizaje. El conocimiento en el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un ámbito de estudio o trabajo (CEDEFOP 2011/2014).

**Currículo nacional:** Documento oficial publicado por las administraciones de rango superior y que contiene programas de estudio o cualquiera de los siguientes elementos: contenidos de aprendizaje, objetivos del aprendizaje, objetivos a alcanzar, directrices para la evaluación del alumnado o planes de estudio. En algunos países también se han tenido en cuenta disposiciones legales específicas. En un momento determinado puede estar en vigor en un país más de un tipo de documento oficial con disposiciones relativas a la educación para la ciudadanía, y estos documentos pueden imponer a los centros educativos obligaciones de diferentes niveles. Por ejemplo, pueden contener consejos, recomendaciones o reglamentos. Sin embargo, independientemente del nivel de la obligación, todos ellos establecen el marco básico en el que los centros deben desarrollar sus propias enseñanzas para satisfacer las necesidades de su alumnado.

**Desarrollo profesional continuo (DPC):** Actividades de desarrollo profesional formales y no formales entre las que se incluyen, por ejemplo, la formación pedagógica y la formación en las distintas asignaturas. En ciertos casos, con estas actividades se pueden obtener cualificaciones adicionales.

**Destreza:** Capacidad para realizar tareas y resolver problemas (CEDEFOP, 2011/2014).

**Estrategia/plan de acción de rango superior:** Documentos oficiales relativos a un tema importante emitidos por las administraciones de rango superior a nivel nacional o regional. En ellos se establecen los objetivos específicos que se pretende lograr y/o las medidas o acciones detalladas que han de adoptarse dentro de un marco temporal determinado para alcanzar el objetivo deseado.

**Evaluación de los centros educativos:** Evaluación que se centra en las actividades realizadas por el personal del centro sin pretender asignar responsabilidades a miembros específicos del mismo. Este tipo de evaluación tiene por objeto supervisar o mejorar la calidad de los centros y/o los resultados de los alumnos, y las conclusiones se presentan en un informe general que no incluye una valoración individual de los profesores. La evaluación de los centros educativos puede ser externa o interna.

**Fase de iniciación:** Una fase de apoyo estructurada que se ofrece a los nuevos docentes. Durante esta fase, los recién llegados realizan total o parcialmente labores correspondientes a los profesores experimentados y reciben una remuneración por su actividad. Normalmente, la fase de iniciación incluye formación y evaluación, por lo que se designa a un tutor profesional que ofrece apoyo personal, social y profesional a los nuevos profesores dentro de un sistema estructurado. Esta fase tiene una duración de al menos varios meses y puede realizarse durante el periodo de prueba.

**Formación inicial del profesorado (FIP):** Comprende tanto formación inicial de carácter general (por la que se ofrece a los futuros profesores un conocimiento exhaustivo de una o más materias, así como formación de naturaleza más general) y formación profesional. Esta última proporciona a los futuros docentes una perspectiva tanto teórica como práctica de su profesión. Además de cursos sobre psicología y métodos didácticos, se suele incluir la posibilidad de realizar prácticas no remuneradas en centros escolares. La educación inicial del profesorado no consta de una fase de iniciación salvo en aquellos casos en que la formación profesional solo tiene lugar durante esta fase.

**Formación Profesional (FP) impartida en centros escolares:** Expresión que hace referencia aquí a aquellos itinerarios de los niveles CINE 2 y/o 3 que incluyen, al menos a tiempo parcial, formación impartida en centros escolares, pudiendo esta alternarse con periodos de prácticas laborales. En el presente informe, la FP impartida en centros escolares cubre principalmente el currículo común a todo el alumnado (el currículo básico) y el de las asignaturas optativas que están a disposición de todos, con independencia de la rama de formación profesional que cursen.

**Materiales de orientación y apoyo:** Documentos producidos por las administraciones de rango superior para apoyar la implantación de objetivos curriculares de ámbito nacional por parte del profesorado y/o los centros educativos. Entre este tipo de documentos están los de carácter legislativo, los que ofrecen asesoramiento pedagógico, las notas explicativas y las guías y/o herramientas de contenido.

**Organizaciones de la sociedad civil:** La multitud de asociaciones en torno a las cuales se organiza voluntariamente la sociedad y que representan a una amplia variedad de intereses y lazos. Se cuentan entre ellas las organizaciones comunitarias, las organizaciones de pueblos indígenas y las organizaciones no gubernamentales (ONG).

**Órgano de coordinación de rango superior encargado de la formación del profesorado:** Órgano público o institución (por ejemplo, una universidad, un instituto pedagógico, un centro nacional de formación, etc.) encargado de garantizar la implementación de las políticas relativas a la formación del profesorado en educación para la ciudadanía. También puede coordinar iniciativas de formación y supervisar y evaluar la calidad de la oferta de formación.

**Periodo de formación práctica:** Periodo de trabajo práctico realizado en un centro educativo o facultad y que tiene habitualmente una duración de varias semanas. Forma parte de la formación profesional permanente y puede estar remunerado o no. El futuro profesor suele actuar bajo la supervisión de un profesor experimentado del centro y se somete a evaluaciones periódicas por parte del personal de la institución que ofrece la formación.

**Profesor especialista o semiespecialista en educación para la ciudadanía:** Por “profesor especialista en educación para la ciudadanía” se entiende aquel que se ha especializado en la enseñanza de esta materia durante la FIP. Por “profesor semiespecialista en educación para la ciudadanía” se entiende aquel que, durante la FIP, se ha especializado en la enseñanza de esta materia y de hasta otras tres materias. Estos perfiles se encuentran principalmente en educación secundaria.

**Programa nacional:** Conjunto de proyectos o actividades sobre un tema específico o con un objetivo común que ha sido instado o recomendado por las administraciones educativas de rango superior y financiado por estas al menos parcialmente.

**Pruebas nacionales:** Pruebas o exámenes estandarizados fijados por las administraciones de rango superior y aplicados bajo su responsabilidad. Pueden adoptar cualquier forma, siempre que (a) todos aquellos que realizan la prueba tengan que responder a las mismas preguntas (o preguntas seleccionadas de un banco común) y (b) se puntúen de forma estándar o consistente. Las pruebas elaboradas por cada centro educativo partiendo de un marco de referencia diseñado centralmente no se consideran pruebas nacionales.

**Resultados del aprendizaje:** Expresiones de lo que el alumno sabe, comprende y es capaz de hacer al finalizar un nivel o módulo de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje se definen en virtud de los logros del alumno y no de las intenciones del profesor (manifestadas en los objetivos de un módulo o curso) (Harvey, 2004). A diferencia de los objetivos del aprendizaje, que definen de forma genérica las competencias que han de desarrollarse, los resultados del aprendizaje se formulan en términos de niveles concretos de logro que han de alcanzar los alumnos.

**Sitios web para profesores de educación para la ciudadanía:** Sitios web que tienen por objeto ayudar a los docentes a desarrollar sus conocimientos profesionales a través de la difusión de información. Prestan apoyo tanto a profesores experimentados como a los que acaban de acceder a su puesto, así como a sus tutores y otras personas con responsabilidad en el ámbito de la educación para la ciudadanía, ofreciendo recursos, informes, estudios monográficos, documentos informativos, etc.

**Tutoría profesional:** Apoyo profesional que habitualmente ofrecen a los nuevos profesores compañeros más experimentados. Este tipo de apoyo puede formar parte de la fase de iniciación de aquellos docentes que acceden por primera vez a la profesión y también puede ofrecerse a cualquier profesor que necesite apoyo.

## II. Clasificación CINE

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento desarrollado para facilitar la comparación entre estadísticas e indicadores sobre educación a nivel internacional, sobre la base de unas definiciones comunes. La clasificación CINE abarca todas las posibilidades de educación y formación estructurada para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos que tienen necesidades especiales, con independencia de las instituciones o entidades que se encarguen de la oferta y de las modalidades en que se imparta. La primera recogida de datos estadísticos basados en la nueva clasificación (CINE 2011) tuvo lugar en 2014 (texto y definiciones adoptados de la UNESCO, 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat, 2013 y UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011).

### CINE 0: Educación infantil

Los programas de nivel 0 (educación infantil), definido como la etapa inicial de la instrucción organizada, tienen por objeto principal introducir a los niños muy jóvenes en un entorno de tipo escolar, es decir, ofrecer un puente entre el hogar y una atmósfera escolar. Una vez finalizados estos programas, los niños continúan su educación en el nivel 1 (educación primaria).

La educación infantil se define como la etapa inicial de la enseñanza, organizada en un centro escolar o de otro tipo, destinada a niños mayores de 3 años.

### CINE 1: Educación primaria

La educación primaria ofrece actividades educativas y de aprendizaje habitualmente diseñadas para que los alumnos adquieran las destrezas fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (es decir, competencia lingüística y numérica). Proporciona un cimiento sólido para el aprendizaje y la comprensión de las áreas básicas de conocimiento y fomenta el desarrollo personal, preparando a los alumnos para la educación secundaria inferior. Lo que se pretende es lograr un aprendizaje básico, con un nivel muy bajo de especialización.

El nivel comienza entre los 5 y los 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar entre 4 y 6 años.

### CINE 2: Educación secundaria inferior

Los programas de nivel CINE 2, o educación secundaria inferior, suelen partir de los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. Habitualmente, el objetivo educativo es sentar las bases del aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando a los alumnos para posteriores oportunidades educativas. Los programas de este nivel se suelen organizar en torno a un currículo más orientado a asignaturas concretas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Este nivel se inicia habitualmente en torno a los 11 o 12 años de edad y suele finalizar a los 15 o 16 años, coincidiendo frecuentemente con el final de la educación obligatoria.

### CINE 3: Educación secundaria superior

Los programas de nivel CINE 3, o educación secundaria superior, están habitualmente diseñados para completar la educación secundaria en preparación para la educación terciaria o superior, para proporcionar competencias necesarias para el empleo o con ambos objetivos simultáneamente. Los programas de este nivel están más basados en materias específicas y tienen un mayor grado de especialización y profundidad que los que se ofrecen en educación secundaria inferior (CINE 2). El nivel de diferenciación es mayor, con un creciente abanico de opciones y trayectorias.

Este nivel generalmente comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad de ingreso suele ser los 15 o 16 años. Normalmente se necesita una titulación básica (por ejemplo, haber completado la enseñanza obligatoria) u otro requisito mínimo para acceder a esta etapa. La duración del nivel CINE 3 varía entre dos y cinco años.

### CINE 4: Educación postsecundaria no superior

Los programas de educación postsecundaria no superior parten de la educación secundaria para ofrecer actividades educativas y de aprendizaje de preparación de los alumnos para su acceso al mercado laboral y/o la educación terciaria. Habitualmente van dirigidos a alumnos que han finalizado educación secundaria superior (CINE 3), pero que desean mejorar sus destrezas o sus oportunidades. Con frecuencia, los programas no son significativamente más avanzados que los que se ofrecen en secundaria superior, puesto que habitualmente sirven para ampliar los conocimientos, destrezas y competencias, más que para profundizar en ellos. Por tanto, se sitúan por debajo del nivel de complejidad característico de la educación terciaria.

### CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto

Los programas de nivel CINE 5 corresponden a la educación terciaria de ciclo corto y están diseñados frecuentemente para ofrecer a los participantes conocimientos, destrezas y competencias profesionales. Suelen tener una base práctica centrada en una ocupación específica y preparan a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, también pueden dar paso a otros programas de educación terciaria

---

Los programas académicos de educación terciaria situados por debajo del nivel del programa de Grado o equivalente también se clasifican como CINE 5.

#### **CINE 6: Título de grado o equivalente**

Los programas de nivel CINE 6 son los de grado o nivel equivalente y suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas académicas y/o profesionales intermedias, conducentes a una titulación superior de primer nivel o equivalente. Habitualmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información se toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Los programas de nivel CINE 6 son impartidos tradicionalmente por universidades e instituciones educativas equivalentes de nivel terciario.

#### **CINE 7: Máster o nivel equivalente**

Los programas de nivel CINE 7 suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales avanzadas, conducentes a una titulación superior de segundo nivel o equivalente. Pueden tener un componente sustancial de investigación, pero no conducen a la obtención de un doctorado. Habitualmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información se toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente los ofrecen las universidades y otras instituciones educativas terciarias.

#### **CINE 8: Doctorado o nivel equivalente**

Los programas de CINE 8 son de nivel de doctorado o equivalente y están encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado. Están dedicados a la realización de estudios avanzados e investigaciones originales y suelen ser ofrecidos solamente por instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación, como las universidades. Existen programas de doctorado tanto de ámbito académico como profesional.

Para más información sobre la clasificación CINE, véase

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-CINE-2011-en.pdf> [Consultado en marzo de 2017].



**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,  
AUDIOVISUAL Y CULTURAL**

**Análisis de Política Educativa y de Juventud**

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)  
B-1049 Brussels  
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

**Dirección editorial**

Arlette Delhaxhe

**Autores**

Isabelle De Coster (coordinación), Sogol Noorani, Emmanuel Sigalas,  
con la colaboración de Laurence Bonnafous

**Experto externo**

Elin McCallum

**Diseño y maquetación**

Patrice Brel

**Portada**

Virginia Giovannelli y Patrice Brel

**Coordinador de la producción**

Gisèle De Lel

**Traducción**

José Ángel Sisqués Artigas

## UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

---

### ALBANIA

Eurydice Unit  
European Integration and International Cooperation  
Department of Integration and Projects  
Ministry of Education and Sport  
Rruga e Durrësit, Nr. 23  
1001 Tiranë

---

### AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Bildung  
Abt. Bildungsentwicklung und -reform  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien  
Contribución de la unidad: polis – Centro Austriaco de Educación para la Ciudadanía en los Centros Educativos

---

### BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008  
1080 Bruxelles  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Contribución de la unidad: Eline De Ridder (coordinación)  
Expertos:

- Departamento de Educación y Formación: Ann Dejaeghere, Emilie Le Roi
- Agencia de Educación Superior, Educación para Adultos y Subsidios de Formación: Christophe Calis, Marjolein Muys
- Inspección: Wouter Schelfhout

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Autonome Hochschule in der DG  
Monschauer Strasse 57  
4700 Eupen  
Contribución de la unidad: Xavier Hurllet

---

### BOSNIA HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs  
Education Sector  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---

### BULGARIA

Eurydice Unit  
Human Resource Development Centre  
Education Research and Planning Unit  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Contribución de la unidad: Svetomira Apostolova – Kaloyanova

---

### CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta  
Donje Svetice 38  
10000 Zagreb  
Contribución de la unidad: Duje Bonacci

---

### CHIPRE

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la unidad: Expertos: Maria Iacovidou (educación secundaria, Ministerio de Educación y Cultura), Maria Papacosta (educación primaria, Ministerio de Educación y Cultura) y Filio Savva (educación primaria, Ministerio de Educación y Cultura)

---

### REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit  
Centre for International Cooperation in Education  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Contribución de la unidad: Simona Pikálková y Marcela Máchová; expertos: Petr Drábek (Inspección educativa checa) y Alena Hesová (Institución Nacional de Educación)

---

### DINAMARCA

Eurydice Unit  
Ministry of Higher Education and Science  
Danish Agency for Higher Education  
Bredgade 43  
1260 København K  
Contribución de la unidad: Ministerio de Educación y Ministerio de Educación Superior y Ciencia

---

### ESTONIA

Eurydice Unit  
Analysis Department  
Ministry of Education and Research  
Munga 18  
50088 Tartu  
Contribución de la unidad: Kersti Kaldma (coordinación); experto: Kersti Kivirüüt (experto jefe, Ministerio de Educación y Formación)

---

### FINLANDIA

Eurydice Unit  
Finnish National Agency for Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Contribución de la unidad: Aapo Koukku y Hanna Laakso

---

### ANTIGUA REPÚBLICA YUGOSLAVA DE MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and Mobility  
Porta Bunjakovec 2A-1  
1000 Skopje  
Contribución de la unidad: Dejan Zlatkovski y Darko Dimitrov

**FRANCIA**

Unité française d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale (MEN)  
 Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et  
 de l'Innovation (MESRI)  
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
 performance (DEPP)  
 Mission aux relations européennes et internationales  
 (MIREI)  
 61-65, rue Dutot  
 75732 Paris Cedex 15  
 Contribución de la unidad: Anne-Marie Hazard-Tourillon  
 (experta e inspectora de educación secundaria – IA-IPR) y  
 Anne Gaudry-Lachet (MEN-MESRI)

**ALEMANIA**

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
 Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)  
 Heinrich-Konen Str. 1  
 53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
 Kultusministerkonferenz  
 Taubenstraße 10  
 10117 Bonn  
 Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

**GRECIA**

Eurydice Unit  
 Directorate for European Union Affairs  
 Ministry of Education, Research and Religious Affairs  
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)  
 15180 Maroussi (Attiki)  
 Contribución de la unidad: Magda Trantallidi y  
 Georgia Karageorgou

**HUNGRÍA**

Hungarian Eurydice Unit  
 Educational Authority  
 19-21 Maros utca (room 517)  
 1122 Budapest  
 Contribución de la unidad: Márton Bodó y Attila Varga  
 (expertos externos)

**ISLANDIA**

Eurydice Unit  
 The Directorate of Education  
 Víkurhvarfi 3  
 203 Kópavogur  
 Contribución de la unidad: Þorbjörn Kristjánsson (experto –  
 evaluación y pruebas, Dirección de Educación)

**IRLANDA**

Eurydice Unit  
 Department of Education and Skills  
 International Section  
 Marlborough Street  
 Dublin 1 – DO1 RC96  
 Contribución de la unidad: Kevin McCarthy (Alto Inspector,  
 Departamento de Educación y Destrezas)

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e  
 Ricerca Educativa (INDIRE)  
 Agenzia Erasmus+  
 Via C. Lombroso 6/15  
 50134 Firenze  
 Contribución de la unidad: Erica Cimò; experto: Rosario  
 Sergio Maniscalco (docente comandato, Direzione generale  
 per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema  
 nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione,  
 dell'Università e della Ricerca)

**LETONIA**

Eurydice Unit  
 State Education Development Agency  
 Valņu street 3 (5th floor)  
 1050 Rīga  
 Contribución de la unidad: Inga Šīna; experto: Sandra Falka  
 (Alto Funcionario del Centro Nacional de Educación)

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
 Austrasse 79  
 Postfach 684  
 9490 Vaduz  
 Contribución de la unidad: Centro de Información Nacional  
 de Eurydice

**LITUANIA**

Eurydice Unit  
 National Agency for School Evaluation of the Republic of  
 Lithuania  
 Geležinio Vilko Street 12  
 03163 Vilnius  
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

**LUXEMBURGO**

Unité nationale d'Eurydice  
 ANEFORÉ ASBL  
 eduPôle Walferdange  
 Bâtiment 03 – étage 01  
 Route de Diekirch  
 7220 Walferdange  
 Contribución de la unidad: Michèle Schilt, Georges Paulus y  
 Marc Schoentgen

**MALTA**

Eurydice National Unit  
 Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation  
 Ministry for Education and Employment  
 Great Siege Road  
 Floriana VLT 2000  
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

**MONTENEGRO**

Eurydice Unit  
 Vaka Djurovica bb  
 81000 Podgorica  
 Contribución de la unidad: Nevena Čabrilo y Vidosava  
 Kaščelan (Oficina de Servicios Educativos)

---

### PAÍSES BAJOS

---

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Etage 4 – Kamer 08.022  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---

### NORUEGA

---

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet  
Kirkegata 18  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---

### POLONIA

---

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa  
Contribución de la unidad: Beata Maluchnik (coordinación);  
experto: Bożena Kubiczek PhD (Centro de Educación  
Sosnowiec 'Educator')

---

### PORTUGAL

---

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação e Ciência  
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
(DGEEC)  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Contribución de la unidad: Isabel Almeida; exterior a la  
unidad: ANQEP, DGE, IGEC

---

### RUMANÍA

---

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București  
Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en  
cooperación con los expertos Eugen Stoica (Ministerio de  
Educación Nacional); Laura Elena Câpiță y Angela  
Teșileanu (Instituto de Educación Científica); Zoica Elena  
Vlăduț (Centro Nacional de Formación Profesional y  
Técnica)

---

### SERBIA

---

Eurydice Unit Serbia  
Foundation Tempus  
Ruze Jovanovic 27a  
11000 Belgrade  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---

### ESLOVAQUIA

---

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Contribución de la unidad: Marta Ivanová y Martina Račková

---

---

### ESLOVENIA

---

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Sport  
Department of Educational Development and Quality  
Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Contribución de la unidad: Barbara Kresal Sterniša;  
expertos: Mija Javornik (Ministerio de Educación, Ciencia y  
Deporte) y Eva Klemenčič (Instituto de Investigación  
Educativa)

---

### ESPAÑA

---

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
(CNIIE) – P4: Investigación y Estudios  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
c/ Torrelaguna, 58  
28027 Madrid  
Contribución de la unidad: Montaña Navas García,  
Fátima Rodríguez Gómez, M<sup>a</sup> Teresa Álvarez Ordóñez,  
Rocío Arias Bejarano y Elena Vázquez Aguilar. Las  
siguientes Comunidades Autónomas enviaron el  
cuestionario completo e información sobre esta materia  
dentro de su área de competencia: Cantabria, Castilla y  
León, Castilla-La Mancha, Cataluña y Galicia. También lo  
hicieron la Subdirección General de Orientación y  
Formación Profesional y el Centro Nacional de Innovación e  
Investigación Educativa, ambos dependientes del Ministerio  
de Educación, Cultura y Deporte.

---

### SUECIA

---

Eurydice Unit  
Universitets- och högskolerådet/  
The Swedish Council for Higher Education  
Box 450 93  
104 30 Stockholm  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---

### SUIZA

---

Eurydice Unit  
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)  
Speichergasse 6  
3001 Bern  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---

### TURQUÍA

---

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur y  
Nihan Erdal; experto: Profesor asociado Dr. Pasa Tevfik  
Cephe

---

### REINO UNIDO

---

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
Centre for Information and Reviews  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Contribución de la unidad: Sigrid Boyd, Maureen Heron y  
Claire Sargent

---

Eurydice Unit Scotland  
c/o Education Scotland  
The Optima  
58 Robertson Street  
Glasgow G2 8DU  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

---



## La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017

El informe *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017* ofrece un análisis comparado de las políticas nacionales aplicadas en el ámbito de la educación para la ciudadanía en toda Europa, en un momento en que se exige cada vez con mayor insistencia que los sistemas educativos y de formación promuevan esta área de aprendizaje. Se estudia el contenido y organización del currículo, los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados dentro y fuera del aula, la evaluación de los alumnos y la formación y apoyo del profesorado. Estos temas se abordan en cuatro capítulos, cada uno de los cuales se complementa con un estudio monográfico de una iniciativa política reciente.

El informe se basa en datos cualitativos y recoge 42 sistemas educativos. Parte de la normativa y recomendaciones que existen actualmente en relación con la enseñanza de la materia en los centros públicos y aborda los programas de educación general y de formación profesional impartida en centros escolares.

---

El cometido de la Red Eurydice es analizar y explicar la organización y el funcionamiento de los distintos sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles gratuitamente en el portal de Eurydice. También pueden solicitarse copias impresas de las mismas. El objetivo de Eurydice es fomentar el conocimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La Red está compuesta de unidades nacionales que operan en los países Europeos, bajo la coordinación de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase <http://ec.europa.eu/eurydice>.

