



Master en

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN  
EDUCATIVA**

**Trabajo Fin de Master:**

***ESTUDIO DE LAS C OMPETENCIAS DEL  
PROFESORADO  
DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA  
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS MULTICULTURALES***

**Autora: ALBA GRANADOS BALSALOBRE**

**Fecha de defensa: SEPTIEMBRE DE 2011**

**Director: Dr. D. LUIS ORTIZ JIMÉNEZ**

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	2
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	3
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	4
<b>3.1. Educación Para la Ciudadanía y currículum</b> .....	6
3.1.1. Asignatura independiente o materia transversal .....	7
3.1.2. Propósitos y contenidos de la EpC .....	8
3.1.3. Competencias .....	11
<b>3.2. La EpC para formar ciudadanos en una sociedad multicultural</b> .....	11
<b>3.3. La formación del profesorado de EpC</b> .....	14
<b>4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	17
<b>4.1. Metodología y plan de trabajo</b> .....	18
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	24

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las mayores controversias en política educativa, en los últimos tiempos, ha sido la implantación en la educación obligatoria de la asignatura “Educación Para la Ciudadanía” (en adelante EpC). Dicha controversia se sitúa en el marco ya conocido de lo que han venido siendo las luchas por el poder político, económico y por el control ideológico libradas por la élite social conservadora y la iglesia católica, por un lado y, por otro lado, por los diferentes gobiernos socialdemócratas de este país, desde la transición.

Al margen de dicha controversia y, considerando que en el sistema educativo siempre se ha impartido de una manera o de otra la educación cívica, moral-ética o ciudadana, lo novedoso ahora es que se plantea la existencia de estos contenidos en un cuerpo de conocimientos bien definido, con un lugar en el currículum como asignatura y con un espacio-tiempo asignado en la organización escolar.

A partir de aquí surge un nuevo interés para quienes nos dedicamos a la educación y, por cercanía y afinidad disciplinar vivimos el asunto de manera expectante, que se traduce inevitablemente en ciertos interrogantes: ¿cuál es la mejor forma o metodología para impartir esta materia?; además de ser una asignatura ¿sigue siendo necesario un planteamiento transversal?; ¿cuál es el nivel de implicación-objeción admisible éticamente en el profesorado de la educación pública?; ¿quién puede impartir EpC y qué formación docente se requiere para ello?; ¿qué supone para la diversidad del alumnado esta nueva asignatura y cuál es el grado de satisfacción con respecto a la misma?... etc.

Estos interrogantes expuestos y algunos más son los que me llevan a plantearme un estudio con cierto rigor sobre el asunto que a su vez dé respuesta a las exigencias del máster.

En este sentido, a continuación presento un proyecto de investigación donde encontraremos, en primer lugar los objetivos del estudio, atendiendo al propósito general de conocer cómo está transcurriendo la implantación de la EpC y en qué medida el profesorado está dando una respuesta innovadora y de calidad a las necesidades del alumnado multicultural de nuestros centros.

Seguidamente, trataré de establecer el perfil de la cuestión mediante el desarrollo de tres aspectos clave, a mi juicio, en este estudio. Tales aspectos se centran, en primer lugar, en un análisis curricular de los contenidos de ciudadanía y contenidos cívicos; disciplinariedad vs transversalidad y competencias de ciudadanía.

En segundo lugar, es necesario contemplar la realidad multicultural como el hecho que probablemente ha tenido mayor influencia en la decisión política de implantar la EpC como asignatura; la necesidad de armonizar y de construir un marco común de convivencia, reforzando los valores universales entre un alumnado tan diverso y multicultural como el que hoy encontramos en nuestras aulas, es esencial en el planteamiento del profesorado a la hora de impartir esta joven asignatura.

En tercer lugar, hay que considerar que la EpC se imparte por “afinidad”, no siendo un cuerpo disciplinar específico en el que el profesorado se haya formado para su impartición, como ocurre con otras disciplinas como las matemáticas, la literatura o la educación física. En principio es el profesorado “de filosofía y letras” el encargado de impartirla, pero hay que profundizar en asuntos de vital importancia en el desarrollo de la EpC, tales como los presupuestos éticos e ideológicos del profesorado, además de la formación didáctica y profesional requerida para tal labor.

Encontraremos a continuación el diseño de la investigación, comenzando con la justificación del paradigma cualitativo-interpretativo, bajo el que se orientará todo el proceso de investigación, así como las estrategias metodológicas que se utilizarán en el trabajo de campo.

El cronograma orientativo del estudio y las referencias bibliográficas cerrarán este documento.

## **2. OBJETIVOS**

En el momento del comienzo del trabajo de campo de esta investigación, la materia EpC se encuentra implantada al completo en todas las etapas educativas de la educación obligatoria, según lo previsto por el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Para el desarrollo de este estudio nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Describir las expectativas y el pensamiento docente acerca de la asignatura y contenidos de EpC.
2. Analizar la oferta formativa institucional en materia de EpC destinada al profesorado de Educación Obligatoria
3. Indagar acerca de las formas de adscripción y competencias actuales del

profesorado que imparte la asignatura de EpC.

4. Evidenciar el perfil competencial adecuado del profesorado de EpC en contextos educativos multiculturales
5. Detectar necesidades formativas para la adquisición de tales competencias docentes.

En coherencia con lo expuesto, para tratar de cumplir con nuestros propósitos realizaremos varias acciones; será necesario analizar la oferta educativa de que dispone el profesorado para ver su grado de incidencia en el pensamiento y expectativas docentes sobre EpC, así como las competencias actuales del colectivo docente que la imparte, desde un análisis de la forma en la que el profesorado, hasta ahora formado en diferentes disciplinas, se está adscribiendo a la impartición de esta nueva asignatura. Asimismo, desde el análisis de la realidad diversa y multicultural de contextos socioeducativos donde conviven nuestros alumnos, nos proponemos también determinar cuáles son las competencias básicas y fundamentales para el profesorado que imparte EpC en dichos contextos, lo que debe conducirnos a detectar necesidades formativas en competencias docentes en este sentido, contribuyendo posiblemente, de esta forma, a conocimiento relevante que ayude a establecer nuevas líneas de formación del profesorado en EpC.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Para este estudio, seguiremos las definiciones dadas por la Red Eurydice sobre el término "ciudadanía responsable" y el concepto, estrechamente asociado, de educación para la ciudadanía, que es educar a los jóvenes para que se conviertan en "ciudadanos responsables".

En principio, un "ciudadano" puede ser considerado como una persona que coexiste en una sociedad. En las últimas décadas las sociedades han cambiado y con ellas las concepciones teóricas y las aplicaciones prácticas de la ciudadanía. El concepto se amplía y transforma continuamente, a medida que nuestros estilos de vida y maneras de relacionarnos con los demás se diversifican. Lejos de limitarse al contexto nacional, la noción de coexistencia armoniosa entre los ciudadanos guarda relación con el concepto de una comunidad que abarca todos los contextos (local, regional, nacional e internacional) en que viven los individuos.

La noción de "**ciudadanía responsable**" lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social. En la actualidad, el concepto de "ciudadanía responsable" se extiende cada vez más, en particular, desde que los Estados miembros del Consejo de Europa han adoptado una serie de importantes recomendaciones y resoluciones para promover dicha cuestión. Asimismo, la Comisión Europea ha publicado Libros blancos y estudios sobre el tema, convirtiéndolo en un área prioritaria para muchos países europeos.

La **educación para la ciudadanía** en el contexto del presente estudio hace referencia a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenido son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa.

El desarrollo de la **cultura política** puede incluir:

- El conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como los derechos humanos;
- El estudio de las condiciones bajo las cuales las personas pueden vivir en armonía, los temas sociales y los problemas sociales actuales;
- La enseñanza a los jóvenes de sus constituciones nacionales, con el fin de que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades;
- La promoción del reconocimiento del patrimonio cultural e histórico;
- La promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.

El desarrollo del **pensamiento crítico** y de ciertas **actitudes y valores** puede suponer:

- La adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública;
- El desarrollo del reconocimiento y respeto por uno mismo y por los demás para favorecer la comprensión mutua;

- La adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y el aprender a comportarse de manera responsable con los demás;
- La consolidación de un espíritu solidario;
- La construcción de valores prestando la debida atención a los distintos puntos de vista y perspectivas sociales;
- El aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica;
- El aprendizaje para contribuir a un entorno seguro;
- El desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia.

Por último, la **participación activa** de los alumnos se puede promover:

- Permitiéndoles implicarse más en la comunidad en general (a escala internacional, nacional, local y escolar);
- Ofreciéndoles una experiencia práctica de democracia en el centro docente;
- Desarrollando su capacidad de compromiso con los demás;
- Animando a los alumnos a desarrollar iniciativas conjuntas con otras organizaciones (por ejemplo asociaciones de la comunidad, organismos públicos y organizaciones internacionales), así como proyectos que impliquen a otras comunidades.

### **3.1. Educación Para la Ciudadanía y currículum**

La ley orgánica de educación actualmente en vigor, LOE, trajo como una de sus novedades la inclusión de la materia EpC dentro del currículo de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en respuesta a las indicaciones del Consejo de Europa, que hace siete años recomendó que todos los estados miembros hicieran de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de su política educativa a través de la *Recomendación 2002/12 sobre la educación para la ciudadanía democrática*. Esta directriz emana de la preocupación de instancias internacionales (ONU, UE, Consejo de Europa) por el creciente distanciamiento que en los últimos años vienen mostrando los jóvenes por la participación en política y en asuntos de ciudadanía, traducido en una creciente abstención en esa franja de edad. Esta recomendación estableció una guía general sobre los objetivos, contenidos y métodos para las políticas y reformas de esta materia que, por otra parte, existe ya en otros 16 países de la Unión Europea como asignatura independiente (Informe Eurydice 2005).

Encontramos algunos estudios que avalan estos presupuestos, y entre ellos destacamos los que evidencian la elevada desafección política de los españoles en términos comparados, y la ausencia de razones para pensar que esta situación variará con el mero paso del tiempo (Torcal, 1995 y 2003; Montero, Gunther y Torcal, 1998; Martín, 2005); los que inciden sobre la falta de conocimientos políticos, cada vez mayor, que se evidencia entre los jóvenes (Fraile, 2005 y 2006, Delli Carpini y Keeter, 1996; Torney-Purta et al, 2001), así como los hallazgos de investigaciones, que apuntan al éxito de determinados modelos de educación para la ciudadanía (Niemi y Junn, 1998; Torney-Purta y Amadeo, 1999).

### **3.1.1. Asignatura independiente o materia transversal**

Desde el punto de vista curricular, EpC presenta diferentes enfoques, en función de los niveles educativos y de la organización del currículo en el país correspondiente.

Puede ofertarse como una **materia independiente** obligatoria u optativa, o **integrada** en una o más materias, como por ejemplo la Historia o la Geografía. Otra posibilidad es la de impartirla como **tema de educación transversal**, de modo que los principios de la EpC estén presentes en todas las materias del currículo. Estos distintos enfoques no se excluyen entre sí.

En nuestro sistema educativo las pautas de implantación han sido marcadas por cada comunidad autónoma, dentro de un calendario previsto en virtud del cual el pasado curso 2009-2010, con la implantación en el tercer ciclo de primaria, la EpC comenzó a impartirse en todas las etapas de la educación obligatoria.

Sin prejuicio de que la educación ciudadana debe ser una labor de toda la comunidad educativa que se implica en un proyecto común, parece adecuado reforzar la transversalidad con una materia que constituya un espacio de reflexión específica (Bolívar, 2008); la inclusión de contenidos de ciudadanía en un formato de asignatura pretende, pues, dar un paso más allá del tratamiento transversal de la educación en valores que proponía la LOGSE, a través del tratamiento de asuntos de especial sensibilidad social y de los ejes transversales clásicos (Educación para la Salud, para la Paz, Educación Vial...), que han tenido en los últimos años un tratamiento residual en el currículum, más bien como contenidos añadidos a las asignaturas tradicionales que restaban tiempo a las materias “realmente importantes” (Bautista Cuellar, 2005)



### 3.1.2. Propósitos y contenidos de la EpC

El aprendizaje en materia de ciudadanía es un proceso complejo y continuo que comienza a una edad muy temprana y abarca toda la vida de una persona.

Los objetivos de la EpC se formulan de manera muy distinta en función del país, según el contexto nacional, las tradiciones y el patrimonio cultural. Pueden definirse en términos generales o de forma más detallada, lo cual depende, en parte, del grado de descentralización en materia de gestión y de la autonomía concedida a las autoridades locales. Estos objetivos también varían en función del nivel educativo.

Los propios objetivos se describen en distintos documentos oficiales, entre los que se incluye la legislación educativa, los decretos, currículos nacionales básicos y documentos más detallados que especifican el contenido curricular de cada materia o disciplina, etc. Los objetivos pueden ser estrictamente disciplinares (si la EpC es una materia independiente) o transversales (si se aborda como un tema transversal o se integra en varias materias), según el enfoque adoptado por cada país a la hora de impartir valores cívicos en el ámbito escolar.

El análisis de los objetivos de la EpC establecidos en los documentos oficiales permite identificar una amplia gama de expresiones y términos que se utilizan para incluir esta materia en el currículo. No obstante, también revela referencias más explícitas a determinados conceptos, como por ejemplo los derechos humanos, la diversidad cultural, la tolerancia, el compromiso, los valores, etc. Estos conceptos se han agrupado en tres grandes "categorías" de objetivos, según el grado de participación activa que se espera de los alumnos:

- Objetivos dirigidos a desarrollar en los alumnos una **cultura política** (adquirir conocimientos teóricos sobre los derechos humanos y la democracia, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, apreciar la diversidad cultural e histórica, etc.);
- Objetivos relativos al desarrollo de las **actitudes** y **valores** necesarios para convertirse en ciudadanos responsables (aprender a respetarse y a respetar a los demás, escuchar y resolver conflictos de forma pacífica, contribuir a que los individuos convivan en armonía, desarrollar valores acordes con una sociedad plural, construir una imagen de sí mismo positiva, etc.);
- Objetivos para estimular la **participación activa** de los alumnos, que les permitan implicarse en la vida de la comunidad escolar y local, y adquirir las

competencias necesarias para participar en la vida pública de forma responsable, constructiva y crítica. Se debe dar a los alumnos la oportunidad de experimentar de manera práctica con los principios democráticos. Asimismo, también debe promoverse su capacidad para actuar los unos a favor de los otros y para participar en otras iniciativas pertinentes.

Estas tres categorías de objetivos son interdependientes y se articulan en una secuencia lógica continua, que abarca desde el grado de especificación formal de estos aspectos del aprendizaje hasta el nivel de implicación de los alumnos en los mismos. La primera categoría se refiere a la adquisición formal de conocimientos teóricos, que implica la comprensión esencialmente pasiva de los alumnos. La segunda categoría exige una mayor participación de éstos en materia de opiniones y actitudes. En la tercera, se espera que se movilicen y participen plenamente en la vida política, social y cultural de la comunidad.

Más en concreto, los objetivos relativos a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de la cultura política se centran, sobre todo, en la transmisión de información y de conocimientos relacionados con la historia y la geografía del país correspondiente, los principios en los que se basa su constitución, sus principales modelos organizativos y su sistema político. El rendimiento de los alumnos en estas áreas se puede evaluar fácilmente por medio de pruebas o exámenes escritos u orales.

La segunda categoría pretende desarrollar en los jóvenes la conciencia y las actitudes necesarias para actuar en la sociedad como ciudadanos bien informados y responsables. Los mismos objetivos también están relacionados con las aptitudes personales de los alumnos y con un sistema de valores aceptado y compartido por la sociedad. Por tanto, los objetivos son menos "neutros" y más difíciles de evaluar que la adquisición de los conocimientos formalmente definidos.

Los objetivos de la tercera y última categoría engloban un concepto más amplio de la educación para la ciudadanía activa. Estos objetivos tratan de proporcionar a los alumnos oportunidades para que lleven adelante su compromiso de portarse cívicamente durante el trabajo en clase y fuera de ella, y de animarlos a que tomen distintas iniciativas. Por tanto, su finalidad última es alentarlos para que exploten activamente lo que han aprendido en las dos categorías anteriores. La información de la que disponen pretende ayudarles a comprender y a mejorar su capacidad de participación activa. Los valores y actitudes que han adquirido deben servir de marco de referencia para una participación responsable basada en los derechos y deberes de los ciudadanos.

En cualquier caso, los objetivos han de estar estrechamente relacionados con los contenidos, que a su vez deben ser una representación de cómo evoluciona la sociedad. Sin embargo, la incorporación a nuestro sistema educativo de EpC está resultando muy compleja y desde diferentes ámbitos de la comunidad educativa, la sociedad civil e instancias políticas e institucionales, se cuestiona abiertamente que, en la forma en que ha sido concebida por el Ministerio de Educación y Ciencia, esta materia sea verdaderamente, a la vista de nuestro marco constitucional de libertades, el instrumento adecuado para el logro de los señalados objetivos.

En efecto y partiendo del defecto originario de que la asignatura nació sin los mínimos consensos necesarios para el éxito de una iniciativa de esta naturaleza, todo el proceso de elaboración y aprobación de los contenidos curriculares mínimos de EpC se ha visto acompañado de la controversia y de la denuncia, cada vez más extendida, de su carácter ideológico y adoctrinador. Un carácter que claramente distancia a la nueva asignatura de las recomendaciones de los organismos europeos y de la generalidad de las prácticas de nuestro entorno político y cultural, en las que, de manera abusiva, el Ministerio de Educación y Ciencia ha pretendido ampararla.

De sobra es sabido el considerable protagonismo en materia educativa de las Comunidades Autónomas, hecho que, en relación con EpC, ha propiciado inevitablemente una dispersión del desarrollo de los contenidos de la asignatura que, si en cualquier área de conocimiento son importantes, lo son con mayor motivo en una materia como la que nos ocupa. El enfoque ideológico de la asignatura, fácilmente constatable en el texto de la LOE y, de manera mucho más específica, en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas aprobados hasta la fecha, se convierte en algo aun más perturbador para la libertad educativa y el bien común cuando se proyecta sobre una gran diversidad de intereses políticos enfrentados, sustentados sobre ideologías que aspiran a verse reflejadas y perpetuadas a través de este experimento cultural y educativo.

Ante este panorama, se torna imprescindible arrojar luz sobre los aspectos más controvertidos de la asignatura en materia de contenidos y clarificar si los múltiples debates suscitados al respecto se corresponden con la realidad o con determinados intereses políticos e ideológicos, en pos de salvaguardar el respeto por la libertad de educación de los padres y escuelas y el deber de neutralidad ideológica del Estado en la educación, dos cuestiones esenciales en la arquitectura constitucional del sistema educativo en España.

### **3.1.3. Competencias**

Dentro del marco de la LOE, la Ley de Educación de Andalucía (LEA), establece entre las competencias básicas de las enseñanzas obligatorias –apartado e)- *la Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática*, que aparece con gran coherencia, dado el carácter diverso y multicultural que han venido adquiriendo nuestras sociedades avanzadas (Bolívar, 2004); y entendemos que EpC debe constituir un elemento vehicular clave para el desarrollo y adquisición de esta competencia por parte de nuestras jóvenes generaciones, como parte integrante de una propuesta curricular que, más que nunca, debe entenderse como global e integradora (Pérez Gómez, 2007).

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los objetivos oficiales transversales y disciplinares de EpC hacen referencia al desarrollo de las competencias que los alumnos deben haber adquirido al finalizar su curso, etapa o nivel educativo. En la mayoría de los casos, estas competencias están integradas en los objetivos educativos, en otros, las competencias que los alumnos deben dominar dentro del contexto de la educación para la ciudadanía se distinguen muy claramente de los objetivos educativos. De hecho, en ocasiones, sólo se especifican las competencias. Éstas suelen estar estrechamente relacionadas con los objetivos establecidos para las distintas materias o para el tema o temas transversales relativos a la ciudadanía, y se adaptan a la edad, madurez y habilidad de los alumnos.

### **3.2. La EpC para formar ciudadanos en una sociedad multicultural**

En palabras de Bolívar (2003), la EpC puede ser un modo de conciliar el pluralismo (ligado a derechos individuales) y la condición multicultural (vínculos comunitarios). De ahí el interés renovado que, desde la mitad de los noventa, está suscitando en la teoría política (Kymlicka y Norman, 1994) y en la educativa. No son las estructuras básicas de una democracia las que dan fuerza y estabilidad a una democracia, como se creyó durante mucho tiempo, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos los que dan vigor democrático a las instituciones. De ahí la importancia del cultivo de la EpC.

No obstante, precisa ser reformulada más allá de su estrecha conceptualización legal para incluir la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente sino integradora, en una nueva identidad ciudadana. La noción de ciudadanía no se debe

asociar a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. En lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política.

Además, actualmente, la igualdad implica un aprecio activo por lo diferente. Por eso nuestra cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos o género con la creación de la necesaria integración de la cohesión social por medio de la identidad ciudadana. Y esto significa, en coherencia con las tendencias actuales, que más que primar los valores individuales hay que hacerlo en unos comportamientos cívicos de solidaridad y cooperación social, expresión de la conciencia moral compartida en general (y de su grupo en particular).

Lo que caracteriza indefectiblemente a nuestras sociedades occidentales de este mundo global es la permanente confluencia de culturas y de diferentes colectivos que las integran, construyéndose así una realidad multicultural inevitable que más vale aceptar como tal y no como un problema o un asunto pasajero. Nunca en ninguna época de la historia ha sido seguramente tan necesario tomar conciencia, desde las altas instancias del poder político, para a su vez proyectar una toma de conciencia ciudadana de la necesidad que tenemos de armonizar las aportaciones de los diferentes colectivos sociales y de las diferentes culturas que construyen nuestros contextos tan complejos como diversos. Para armonizar la realidad multicultural desde una perspectiva de ciudadanía se requiere la generación de algún tipo de identidad colectiva que de alguna manera ha de estar vinculada a un sentimiento de pertenencia, pues difícilmente puede pensarse en la contribución activa a un proyecto si uno no se siente parte de los que se beneficiarán de los resultados del mismo.

Considerando la crisis actual del patriotismo tradicional como fuente suficiente de suministro de una identidad colectiva, Terrén (2003) propone la reformulación de dicha identidad en la dirección de un cosmopolitismo más acorde con el nuevo horizonte global que surge de la desnacionalización de los espacios.

Asimismo, autores como Kymlicka (1996) o Walzer (1982), por ejemplo, han criticado suficientemente el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la "misión civilizatoria" característico del eurocentrismo que resume la metáfora de la "carga del hombre blanco" de Kypling. A su juicio, este supuesto ha derivado de un modelo idealizado de polis entendido como una comunidad

de ancestros, lenguaje y cultura que no ha sabido reconocer suficientemente el verdadero carácter multicultural de la mayoría de las comunidades políticas.

En este sentido resulta de vital importancia la habilidad que tengamos para gestionar la multiculturalidad, como apunta el propio Terrén (2003), lo que, sin duda, depende a su vez de las medidas articuladas en los ámbitos estatal y supraestatal. La adaptación de la ciudadanía a un contexto de multiculturalidad puede ser efectivamente favorecida u obstaculizada por las regulaciones institucionales de la legalidad y el mercado. Pero también depende de las actitudes de acogida que sepamos construir en el ámbito de la sociedad civil y, en especial, en los espacios de socialización en los que se construye la ciudadanía, como es el caso de la escuela. Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se gestiona a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación y establecimiento de los vínculos que constituyen los cimientos de la sociedad civil. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática, aquella que permite a los individuos una vida que no está determinada por sus condiciones de origen, que no está atada a los modelos de interpretación heredados y que no esté limitada a la compañía de aquellos con quienes se nació y creció.

Un enfoque *cultural* de las identidades -predominante en el multiculturalismo no liberal- tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente (en el fondo, esencialista o ahistórico). La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espaciotemporalmente. Esto conduce a que la función de la escuela sea reafirmar dicha identidad, en el supuesto discutible de que cada individuo está inmerso en la propia identidad cultural de origen, impidiendo compartir varias. Pero desde un enfoque histórico, por el que apostamos, la escuela no se limita a reflejar y articular las identidades culturales, contribuye activamente a configurarlas. Dichas identidades se ven ahora como algo contingente, dependientes de su construcción histórica y producto de determinadas relaciones de poder. Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo de corte liberal, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. Conciliar la dialéctica entre la identidad cultural y la diversidad es, pues, nuestro problema, sin abocar a contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo, y en cualquier caso no solidarios.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, recogiendo la tradición (modelo laico de origen jacobino), pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la tradición multicultural. En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad era más un estatus que se concede a determinados miembros (y, como tal, excluyente, como vemos actualmente con los emigrantes), hoy es una cultura a construir, que la educación ha de hacer posible, y en este sentido la EpC es un instrumento que se antoja clave en este momento histórico para avanzar en esta línea: si en la modernidad fue un proceso de inclusión en una cultura común, también era excluyente para los grupos que no compartían dicha cultura o racionalidad. A su vez, en su conformación teórica y práctica ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-estado, en una constelación postnacional que se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos.

### **3.3. La formación del profesorado de EpC**

Los profesores juegan un papel importante en la transformación de los objetivos de las políticas de EpC en prácticas eficaces.

Si bien la idea de la transversalidad para trabajar los valores en educación suponía a todo docente la capacidad de realizar planteamientos en este sentido, el establecimiento de una materia curricular específica va a requerir que el profesorado adquiera competencias específicas para el desarrollo de la docencia en esta materia. Y es que no solamente el nuevo diseño del currículo de la educación obligatoria está centrado en la adquisición de competencias básicas, sino que bajo las directrices de la Unión Europea y de informes internacionales como DeSeCo (2005) tanto la formación inicial del profesorado como la permanente se están orientando hacia la formación en competencias. Igualmente, desde sectores de padres/madres que participan en educación (CEAPA, 2008) se insiste sobre la necesidad de dotar urgentemente de la formación adecuada, tanto inicial como permanente, al profesorado que imparte EpC.

En el capítulo cinco del informe Eurydice (2005), titulado “Competencias del profesorado y apoyo” encontramos un dibujo de los requisitos de formación del profesorado en el contexto europeo para la EpC:

En todos los países, los profesores que imparten EpC en primaria y secundaria deben tener las mismas cualificaciones generales que las exigidas a cualquier otro docente de estos niveles. En el nivel de secundaria, sólo algunos países ofrecen un

programa de formación inicial del profesorado que se centra, en exclusiva, en la EpC. En los países que no cuentan con un programa de este tipo son los profesores especialistas en Ciencias Sociales, Historia, Filosofía o Ética quienes suelen impartir esta materia.

Respecto a la inclusión de la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado, se distinguen tres enfoques diferenciados. La adquisición de competencias en materia de ciudadanía puede incluirse: (1) en la formación inicial de todos los docentes, (2) en un programa especial dirigido únicamente a aquellos que pretenden impartir educación para la ciudadanía o (3) sólo en la formación permanente del profesorado.

Por último, todos los países ofertan una formación en EpC dentro del marco de la formación permanente del profesorado. En muchos de ellos, la EpC únicamente está presente dentro de dicho marco.

En síntesis, encontramos bastante variabilidad en cuanto a las ofertas de formación, y unanimidad en la confianza en el profesorado de Filosofía, Historia y Geografía para su impartición. La formación del profesorado en EpC se encuentra presente en los planes de formación permanente de todos los países, no así en la inicial; y el informe es claro en el reconocimiento de la necesidad de una formación en competencias específicas para ejercer la tarea docente en esta materia.

El término competencias, muy en boga, está sometido, por otra parte, a diferentes interpretaciones, de forma que vemos necesario centrarnos en aclarar en sentido que queremos concederle. Para ello partimos del concepto de competencias que sitúa el Informe DeSeCo (Definition and Selection of Competentes, 2003), que define competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimiento, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

Otros antecedentes de esta definición los encontramos en el Informe Delors (1996), donde señala como pilares de una educación para la igualdad, la solidaridad y el desarrollo democrático de los pueblos, el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser, así como el informe de la UNESCO, a cargo de Edgar Morin (1999), con los siete saberes necesarios para la educación del futuro: enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento, una educación que



garantice el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana (reconocimiento de lo común y de la diversidad), enseñar la identidad terrenal (desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre), enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

No obstante, dentro de una consideración consensuada sobre competencias, continúa abierto el debate sobre la formación en competencias, tanto en la inicial como en la permanente; así, algunos autores como (Pérez Gómez, 2007 Morin, 1997; Barnett, 2001) ponen énfasis en la importancia de la comunicación y comprensión en los procesos de formación y aprendizaje; Angulo (2008) reflexiona sobre la educación de profesionales competentes, donde la dimensión ética, el compromiso y la responsabilidad debería estar presentes, lo que entiende como algo muy diferente a formar profesionales con o a través de competencias; Gimeno Sacristán (2008) cuestiona y argumenta sobre su utilidad; Perrenoud (2004), por su parte, alude a las competencias necesarias para enseñar y que deberían estar presentes en la formación inicial y permanente de los docentes.

En este sentido, se hace necesario recabar, organizar y contrastar el conocimiento sobre competencias fundamentales para el profesorado que, en contextos caracterizados por la multiculturalidad, tiene la tarea de plantear la formación en valores de ciudadanía y derechos humanos de nuestras jóvenes generaciones, en aras de la convivencia armoniosa entre culturas y la cohesión social.

Asimismo, resulta conveniente conocer algunas claves sobre el actual proceso de implantación de EpC; por una parte la administración educativa ha encargado su impartición a profesorado con una formación de corte humanístico (Historia, Geografía, Filosofía), pero que no ha recibido una formación específica (o ésta ha sido muy escasa) en este cuerpo de contenidos, ni en su didáctica. Por otra parte, la controversia ideológica y política suscitada a raíz de la inclusión de esta materia en la educación obligatoria plantea interrogantes en tanto pueda estar afectando en la práctica a su desarrollo curricular. Esto nos lleva a plantearnos indagar sobre el pensamiento del profesorado y las expectativas docentes acerca de EpC.

No podemos dejar de hacer referencia a la realidad diversa y multicultural en la que se están educando nuestras jóvenes generaciones; esta multiculturalidad y diversidad presente en los contextos socioeducativos, lejos de ser considerada como un problema, debe entenderse como la realidad misma a la que es necesario dar respuesta

desde la educación. En este sentido, son abundantes los estudios que inciden en la formación específica de los y las docentes para trabajar en contextos multiculturales (Ruiz de Lobera, 2004; Jordán, 1998, 2001; Lluch y Salina, 1996; Sales, 1996; Tovías, 2002), algunos de ellos desde una dimensión europea de la educación (Barragán Vicaria y otros, 2004, 2006; Eurydice, 2005; Grupo Inter, 2006). Esta necesidad de afrontar la acción educativa del alumnado en los actuales contextos escolares multiculturales, también ha animado estudios para el conocimiento de competencias profesionales de profesorado y orientadores/as de la educación (Malik, 2003; Fernández Larragueta, 2008).

Estudios realizados en los últimos años por el Grupo de Investigación HUM-413 (Fernández Sierra y col; 2003, 2005, 2006) revelan aquellos asuntos sobre los que el profesorado que participa en proyectos de educación intercultural demanda formación para una acción positiva y coherente: currículum integrado, integración de familias, convivencia, valores, resolución de conflictos... asuntos que, como es evidente, tienen mucho que ver con los contenidos de EpC.

Asimismo, y volviendo a las competencias, Aneas Álvarez (2005) considera la competencia intercultural como un elemento clave en el logro profesional intercultural, un atributo transversal, valorable y útil a todas las personas que trabajan en relación con personas de otras culturas y, por lo tanto, posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía o medio para el logro de la misma.

Esto nos orienta claramente sobre en qué es necesario incidir para una formación en educación intercultural y de comprensión de la diversidad, así como de las competencias necesarias para trabajar en las escuelas de la sociedad del presente y futuro inmediato, y es por lo que nos proponemos, con este proyecto, evidenciar las competencias docentes básicas y fundamentales necesarias en EpC, para una educación intercultural inclusiva y de cohesión social.

#### **4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

De los dos grandes paradigmas en los que se sitúan la mayoría de las investigaciones, positivista e interpretativo (Pérez Gómez y Sola Fernández, 2004) el estudio que nos proponemos se sitúa dentro del paradigma interpretativo.

A diferencia del paradigma positivista, donde se sitúan la mayoría de las investigaciones en ciencias exactas y de la naturaleza, y que considera la realidad como

algo externo al investigador/a y aprehensible a través de leyes universales al tener como objetivo la búsqueda de aspectos comunes que lleven a generalizaciones, nuestro estudio se sitúa bajo el paradigma interpretativo (Taylor y Bogdan, 1992; Le Compte y otros; 1992) en la medida en que el investigador necesita realizar un proceso de inmersión en la realidad investigada al considerar que la ésta tiene un carácter de construcción socio-histórica y es multidimensional, con lo que no se puede hablar, en Ciencias Sociales, de una realidad única sino de múltiples realidades. Desde esta perspectiva, no existe separación entre el investigador/a y la realidad investigada, sino un necesario proceso de familiarización del sujeto que investiga para apropiarse de todos los significados que de ella se desprenden.

En este sentido, y dentro del paradigma interpretativo, nos valdremos sobre manera de las aportaciones de la investigación etnográfica (Goetz y Le Compte, 1988) en la medida en que habrá una presencia prolongada de la investigadora en el campo que llevará a participar en la vida diaria de las personas participantes en el contexto investigado relacionándose con ellas, escuchando, observando, preguntando... a fin de arrojar luz sobre los asuntos relevantes para la investigación (Hammersley y Atkinson, 2005).

#### **4.1. Metodología y plan de trabajo**

Como quiera que es en la red de centros públicos donde están confluyendo la inmensa mayoría de alumnos y alumnas procedentes de otras culturas (Granados, 2007) nos parece lo más adecuado elegir como campo de investigación algunos centros públicos cuyas aulas cuenten con un porcentaje significativo de alumnado procedente de otras culturas, que plantee la necesidad de dar respuestas educativas específicas para facilitar la convivencia armónica y la cohesión social, realizando una inmersión en las diferentes realidades investigadas a través de un estudio de corte etnográfico.

La presente investigación será realizada en tres centros educativos públicos de enseñanza secundaria, en uno de los cuales la investigadora se encontrará ejerciendo docencia durante el desarrollo del proceso. Si bien esta doble función docente/investigadora supone una ventaja, también puede entrañar un conjunto de riesgos para la propia investigación, relacionados con la subjetividad por la inevitable implicación en las relaciones sociales, que hace difícil el “mantenimiento de la perspectiva del investigador” (Goetz y Le Compte, 1988). Considerando de antemano dicha problemática, ésta será saldada combinando “la profunda implicación personal

con un cierto distanciamiento" (Pérez Serrano, 1996: 25), a fin de lograr el registro y el tratamiento analítico de los datos de forma rigurosa.

Al plantear una investigación cualitativa, hemos de ser conscientes de la imposibilidad de predecir con exactitud lo que va a suceder a medida que se desarrollen sus fases, es decir, a medida que se vaya obteniendo información y se analice. Por tanto, el diseño de esta investigación ha de ser flexible, en la medida en que será preciso tomar decisiones sobre lo investigable mientras se está investigando y a remolque de los hallazgos que se estén produciendo.

En cuanto al acceso al campo de estudio, hay que tener presente que "un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar" (Flick, 2004), por lo que probablemente se encontrarán resistencias, bien sean explícitas o soterradas. En este sentido, la negociación se constituye en el elemento crucial a la hora de acceder al campo, tanto por lo que supone con respecto a obtener permiso para investigar, como por su importancia en calidad de proceso permanente que abarca desde el establecimiento de las pretensiones iniciales –la entrada, el acceso, y los planteamientos generales de la investigación– hasta cada uno de los momentos en los que sea necesario buscar más información, de otro tipo, con otras personas, en otros lugares o por otros medios.

Toda investigación que se precie requiere un riguroso trabajo de revisión bibliográfica, de hemeroteca, de bases de datos y de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, que generalmente exige más esfuerzo del investigador/a en los preliminares y que se mantiene durante todo el proceso con diferente intensidad.

Los métodos y procedimientos previstos para la recogida de datos han sido los considerados esenciales dentro del paradigma cualitativo para este tipo de investigaciones de corte naturalista: fundamentalmente estudios de caso, observación en el campo y entrevistas, así como el análisis documental y los cuestionarios.

Pasamos a describir a continuación el marco metodológico y las estrategias de recogida de información de las que nos valdremos para realizar esta investigación:

**- Estudios de caso:** como diseños de investigación, constituyen una perspectiva completa para plantear una investigación de corte cualitativo, donde se incluyen la recogida, organización y análisis de la información, así como un modelo de presentación o informe de resultados. Cada estudio de caso es considerado teórica y cualitativamente distinto, al interpretar críticamente la realidad de un contexto concreto.

Para esta fase serán seleccionados centros de enseñanza secundaria que atiendan una población escolar diversa en sus aspectos culturales y socioeconómicos, con un porcentaje significativo de alumnado inmigrante:

<b>Características del Centro</b>	<b>Nivel de Análisis</b>	<b>Participantes directos</b>	<b>Participantes indirectos</b>
Estudio de Caso 1: 1º ciclo de ESO: Centro con un 25 – 30 % (aproximado) de alumnado procedente de la inmigración	- Expectativas y pensamiento docente - Formación del profesorado - Competencias docentes (estrategias didácticas y organizativas, transversalidad...) - Contextos multicultural - Textos y documentos: PC, PCC, Programación docente, normativa institucional, planes de estudios, planes de formación ...	- Profesorado de EpC - Alumnado - Orientador/a	- Profesorado - Equipo Directivo - Asesor/a del CEP - Padres/madres
Estudio de Caso 2: 2º ciclo de ESO: Centro con un 25 - 30% (aproximado) de alumnado procedente de la inmigración	- Expectativas y pensamiento docente - Formación del profesorado - Competencias docentes (estrategias didácticas y organizativas, transversalidad...) - Contextos multicultural -Textos y documentos: PC, PCC, Programación docente, normativa institucional, planes de estudios, planes de formación ...	- Profesorado de EpC - Alumnado - Orientador/a	- Profesorado - Equipo Directivo - Asesor/a del CEP - Padres/madres
Estudio de Caso 3: E. Primaria: Centro con mayoría de población escolar de cultura gitana (30%) y de origen magrebí (40%) aproximado.	- Expectativas y pensamiento docente - Formación del profesorado - Competencias docentes (estrategias didácticas y organizativas, transversalidad...) - Contextos multicultural -Textos y documentos: PC, PCC, Programación docente, normativa institucional, planes de estudios, planes de formación ...	- Profesorado de EpC - Alumnado - Orientador/a	- Profesorado - Equipo Directivo - Asesor/a del CEP - Padres/madres

- **Análisis documental:** Como afirma Santos Guerra (1993), “en un centro escolar existen numerosos documentos que pueden servirnos para conocer la realidad”.

En este sentido serán analizadas normativas, decretos, planes de formación permanente del profesorado, planes de estudio de formación inicial (en relación con el objetivo 2), así como de los documentos de planificación del centro, plan de trabajo de departamentos, planificación docente; análisis de coherencia de lo explicitado con las acciones didácticas, etc.

- **Observación** natural, libre, participante, no participante y al descubierto, realizada durante un tiempo prolongado, centrando la atención en la realidad considerada como un todo no fragmentado y en todos los lugares en los que se desarrolla la acción: sesiones de clase, con especial atención en estrategias didácticas, organización del aula, detección de casos de buenas prácticas, participación del alumnado, etc., y el espacio geográfico en el que se desarrolla la vida del centro en general. Los datos obtenidos, procedentes de la toma de notas durante el desarrollo de la acción, serán almacenados tan inmediatamente como sea posible para evitar olvidos, mezclas en los recuerdos, interferencias o distorsiones, y proporcionarán, además de registros descriptivos, los significados basados en la experiencia del observador, intentando no mezclar ambos entes, pues pertenecen a dos mundos diferentes, el de la descripción de situaciones y el de lo que en realidad constituye un primer nivel de análisis. Tal y como la observación se plantea en este estudio de caso, participa de las características de la llamada *observación etnográfica o global* (Van Manen, 1985), en tanto se realiza en una larga estancia en el campo, el observador se hace partícipe de la situación y, además, se transforma, en un doble esfuerzo por identificarse con la realidad, tratando al mismo tiempo de permanecer “distante” del contexto observado.

- **Entrevistas** dinámicas, flexibles, abiertas y en profundidad a informantes clave, responsables y protagonistas:

- Profesorado que imparte EpC, equipo directivo, orientador/a....
- Asesores/as de Centros de Profesorado
- Alumnado que recibe clases de EpC
- Padres/madres de alumnos/as

Nos dice Santos Guerra, (1993) que “la entrevista es más democrática que la observación o la experimentación, ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta”.

Nuestras entrevistas, en este sentido, contarán con las siguientes características: Serán dinámicas y flexibles, porque se trata de conversaciones entre iguales, en las que el entrevistador aprende y decide sobre la marcha qué preguntas hacer, cuándo y cómo, de cara a comprender los puntos de vista de los informantes.

Serán en profundidad, consideradas como cierto número de encuentros reiterados entre el entrevistador y los informantes, dirigidos a la comprensión por parte del primero de las perspectivas que tienen los segundos con respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas en sus propias palabras.

Serán abiertas y, si bien no estarán sometidas a un guión preestablecido, sí que versarán en torno a un catálogo de asuntos clave relacionados con el objeto de estudio, procurado que exista una flexibilidad total en el orden de aparición de las preguntas/temas (Goetz y Le Compte, 1988), a la vez que se intentará no dejar ninguna cuestión importante sin tratar durante los encuentros.

Serán formales o informales, esto es, planeadas previamente o desarrolladas en intercambios a casuales (encuentros en los pasillos, en el café, en la sala de profesores...), sabiendo en todo momento el informante que el investigador está obteniendo información. En el primer caso, las entrevistas serán, previo permiso del entrevistado, generalmente grabadas, con la ventaja de poder recoger con fidelidad la información y de poder prestar más atención al curso de la conversación y, en el segundo, el contenido de las conversaciones será reflejado en el diario de campo.

Los entrevistados serán seleccionados en relación a su potencial de información y de significación de esa información. Nuevas participaciones se alentarán o restringirán a medida que descubramos que se pueden incorporar nuevas perspectivas, nuevos puntos de vista o planteamientos, o que éstos se reducen. Asimismo, en aras de crear una relación especial entre investigador y entrevistado, se establecerá una interacción basada en la confianza y que puede ser la clave de la cantidad y de la calidad de la información que se obtenga.

**- Cuestionarios:** Si bien considerados técnicas representativas de la metodología cuantitativa, serán incluidos como una técnica complementaria que permite explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto concreto de la realidad. Se realizarán

tanto al alumnado, para aproximarnos a su opinión sobre EpC, como al profesorado, a fin de conocer el pensamiento docente, las expectativas, las dificultades, el grado de satisfacción, participación en formación, estrategias didácticas, si hay presencia transversal, etc. con respecto a dicha materia... Los datos extraídos serán tratados por medio de procedimientos cualitativos de interpretación, con apoyo de recursos informáticos.

**- Calendario orientativo del plan de trabajo**

		1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
<b>Revisión bibliográfica y documental</b>		x	x	x	
<b>Acceso al Campo y negociación</b>		x			
<b>Trabajo de campo</b>	<b>Observación</b>	x	x	x	
	<b>Cuestionario</b>		x	x	
	<b>Entrevista</b>		x	x	
<b>Análisis e interpretación</b>			x	x	x
<b>Redacción del informe</b>				x	x
<b>Negociación del informe</b>					x



## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEAS ÁLVAREZ, A. (2005). Competencia intercultural: concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 25 marzo (35), 1-10 <http://www.rieoei.org/presentar.php>

ANGULO RASCO, J. F. (2008): “La voluntad de distracción. Las competencias en la Universidad”. En GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

ÁREA DE ESTUDIOS DE PROFESIONALES POR LA ÉTICA (2007). Educación para la Ciudadanía en las Comunidades Autónomas. Análisis comparado del desarrollo curricular de la asignatura, en [www.profesionalesetica.com](http://www.profesionalesetica.com). [Consulta 10 de junio de 2011.]

BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BARRAGÁN VICARIA, C. (2006): “Plan para la acogida e integración del alumnado inmigrante. Marco de referencia para la formación y el desarrollo de prácticas educativas en los centros”. En *actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad de Oviedo.

BARRAGÁN VICARIA, C. y otros (2004): *Formación del profesorado e investigación educativa. Papel del Asesor*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

BAUTISTA CUÉLLAR, R. (2005): “La Educación en Valores y la Transversalidad”. En *Revista Digital Investigación y Educación*. Septiembre, vol. II

BESALÚ, X. (2007): “Educación intercultural y formación del profesorado”. En *XXVII Jornadas de Enseñantes con gitanos*. Burgos. Septiembre 2007.

BESALÚ, X. y VILA, I. (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: MEC-Catarata.

BOLÍVAR, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales. Ponencia en *II Jornadas de Educación: "Interculturalidad"*. Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación.

BOLIVAR, A. (2004): "Ciudadanía y Escuela Pública en el Contexto de Diversidad Cultural"

BOLÍVAR, A, (2008). "Diversidad cultural y construcción de la ciudadanía desde la educación pública". *Revista Exodo*, 94 (junio), pp. 12-17.

BOLÍVAR, A. (2008). "Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad". En L. BONETI Y M.L. PINTO DE ALMEIDA (eds.): *Educação e cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica*. Campinas (Sao Paulo): Mercado de Letras.

BOLÍVAR, A. (2008). "Competencias básicas y ciudadanía". *Caleidoscopio*. Revista del CEP de Jaen.

CEAPA (2008): Actas de las Jornadas "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una asignatura para la escuela del siglo XXI". Zaragoza. FAPAR

CONSEJO DE EUROPA (2002): Educación para la ciudadanía democrática (Recomendación 2002/12) [on line]

[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By\\_Country/Spain/2002\\_38\\_Rec2002\\_12\\_Es.PDF](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF) (Consulta 13. 03.2009)

DELLI CARPINI, M. X. AND S. KEETER (1996): *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Haven and London: Yale University Press.

ESSOMBA, M. A. (2008): 10 Ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M. A. (2008): "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". Actas de la 17ª Escola d'Estiu sobre Interculturalitat (En Red).

EURYDICE (2005): *La Educación para la Ciudadanía en el Contexto Escolar Europeo*  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/eurydice/publicaciones/eury2006eccee/eury2006ecceepc.pdf> [Consulta 16.03.2009]

FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2008): Informe de Investigación del Proyecto ‘Acción Psicopedagógica y construcción de expectativas de las/os niñas/os inmigrantes’. Subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (2003): *La escuela ante la inmigración: pensamiento y actuación del profesorado andaluz*. Almería: UAL.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (2005): *Análisis de prácticas educativas en la escuela ante la inmigración*. Almería: UAL.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (2006): *Componentes culturales y variables didácticas que influyen en la escolaridad de las niñas inmigrantes en Andalucía*. Almería: UAL.

FRAILE, M. (2005 ): “Political Information and the logic of voting: a comparative study”  
ECPR General Conference. Budapest.

FRAILE, M. (2006): “CUanto saben los ciudadanos de política en España”. Documento de trabajo, UAM.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

GRANADOS ROMERO, J.M. (2005) *Los Recursos Informáticos en la Educación del Alumnado Gitano*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.

GRANADOS ROMERO, J.M. (2007): “Diversidad y Clase Social”. En SANCHEZ, A. y PULIDO, R. (Coords): *El Centro Educativo: Una Organización de y para la Diversidad*. Granada. G.E.U.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2005): Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

JORDÁN, J. A. (1998): La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.

JORDÁN, J. A. (2001): La educación intercultural, una respuesta a tiempo. Barcelona: UOC.

JUNTA DE ANDALUCÍA -C.E.J.A.- (2007): Ley de Educación de Andalucía. (17/2007, de 10 de diciembre), Boja 26 de diciembre

LE COMPTE y otros (1992): Handbook of qualitative research in education. California: Academic Press.

LLUCH, X. y SALINA, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural. Madrid: MEC-CIDE.

MALIK, B. (2003): Proyecto de Investigación. Desarrollo de Competencias Interculturales en Orientación. (En Red)

MALIK, B. (2003): “Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales”. En REPETTO, E. (coord.): Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Volumen 2, pp. 424-452. Madrid: UNED.

MARTÍN, I. (2005): “Interés por la política y desapego político”. en TORCAL, M., MORALES, L., PÉREZ-NIEVAS, S. (eds.): *España: sociedad y política en perspectiva comparada. Un análisis de la primera ola de la Encuesta Social Europea*, 63-82. Valencia: Tirant Lo Blanch.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre, BOE de 4 de octubre

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2006): Ley Orgánica de Educación. BOE 106, de 04/05/2006, Sec 1 Pag 17158 – 17207

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2006): Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. BOE 167 de 14/07/2006

MONTERO, J.R., R. GUNTHER AND M. TORCAL (1998): "Actitudes Hacia La Democracia En España: Legitimidad, Descontento Y Desafección." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 83 9-49.

MORIN, E. (1997): Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (1999): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. País UNESCO.

NIEMI, R.G. AND J. JUNN. (1998): *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven y Londres: Yale University Press.

O.C.D.E. (2005): Definition and Selection of Competentes. [on line] <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html> (Consulta 13. 03.2009)

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2007): “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. En Cuadernos de Educación en Cantabria. Cantabria: Consejería de Educación.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. y SOLÁ FERNÁNDEZ, M. (2004): Investigación e innovación en la formación del profesorado. Universidad de Málaga.

PERRENOUD, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

RUIZ DE LOBERA, M. (2004): Metodología para la formación intercultural. Madrid: MEC-Catarata.

SALES, M.A. (1996): Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación primaria y Secundaria. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

SOLA FERNÁNDEZ, M. (2007) Metodología de la investigación cualitativa en educación I, Universidades de Málaga y Almería.

TAYLOR, S.J. Y BODGAN, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

TERRÉN, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. Revista Praxis. <http://www.ase.es/alcala/terren.pdf>. Consultado el 10 de marzo de 2009.

TORNEY-PURTA, J., R. LEHMANN, H. OSWALD AND W. SCHULZ. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement At Age Fourteen*. Delft

TORNEY-PURTA, J., J. SCHWILLE AND J.A. (EDS.) AMADEO. (1999): *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project*. Delft (Holanda): IEA.

TORCAL, M. "Actitudes Políticas Y Participación Política En España. Pautas De Cambio Y Continuidad." Ph.D., 1995.

TOVÍAS, S. (2002): Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

U.N.E.S.C.O. (1996): Informe Delors. [Consulta 13.03.2009]  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)