

Radiografía Cualitativa de la Educación Cívica Escolar en España

Qualitative Snapshot of Civic Education in the Spanish Educational System

Rafael López-Meseguer *

Universidad Internacional de la Rioja, España

DESCRIPTORES:

Educación ciudadana
Educación cívica
Formación política
Ciudadanía
Competencia cívica

RESUMEN:

Desde comienzos de siglo han proliferado numerosos debates a propósito de la educación cívica en la escuela española. Muchos de esos debates, sin embargo, adolecen de argumentos basados en la evidencia empírica y en ocasiones están contaminados por la dinámica de confrontación partidista. Siendo así, este trabajo supone una aportación sustantiva a tales debates mediante la realización de un estudio de caso múltiple en el que han participado 14 escuelas seleccionadas siguiendo el criterio de máxima heterogeneidad en cuanto a sus características. Los resultados principales apuntan a que la introducción de la asignatura específica de Valores Éticos y Cívicos (educación cívica formal) requiere notables mejoras en cuanto a su diseño e implantación. Por otro lado, el estudio ha hecho emerger una gran variedad de mecanismos informales y no formales a través de los cuales la escuela promueve el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Con todo, se concluye que solo una estrategia integral de educación cívica escolar que integre los tres ámbitos (formal, informal y no formal) puede resultar verdaderamente efectiva en el desarrollo de dicha competencia.

KEYWORDS:

Citizenship education
Civic education
Political education
Citizenship
Civic competence

ABSTRACT:

Since the beginning of the century, numerous debates have emerged regarding civic education in Spanish schools. However, many of these debates lack arguments based on empirical evidence and are sometimes influenced by partisan interests and confrontations. In light of this, the study represents a substantive contribution to these debates through a multiple case study involving 14 schools selected based on the criterion of maximum heterogeneity in their characteristics. The main findings indicate that the introduction of the specific subject of Ethical and Civic Values (formal civic education) requires significant improvements in both its design and implementation. Additionally, the study has revealed a wide variety of informal and non-formal mechanisms through which schools promote the development of students' citizenship competencies. Overall, the study concludes that only a comprehensive civic education strategy that integrates all three of these dimensions (formal, informal and non-formal) can be truly effective in fostering the development such competence.

CÓMO CITAR:

López-Meseguer, R. (2025). Radiografía cualitativa de la educación cívica escolar en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.004>

1. Introducción

La educación cívica, en sus diversas denominaciones, constituye uno de los pilares sobre los que se asientan las sociedades democráticas (Belavi et al., 2024). No resulta extraño, por tanto, que tradicionalmente se haya aludido a la misma como un mecanismo para garantizar una cultura cívica coherente con las reglas del juego democrático (Dahl, 1992; Dewey, 2004); como una forma de promover el asociacionismo y la participación ciudadana (Warren, 2001), también en contextos digitales de aprendizaje y de participación política (Bowyer y Kahne, 2020); como una manera de contrarrestar el giro populista de muchos de los líderes de democracias consideradas hasta ahora como consolidadas (Westheimer, 2019); o como un mecanismo para contrarrestar la desinformación y promover el pensamiento crítico (Fuentes y Valero-Berzosa, 2023). En suma, la educación cívica, a lo largo de toda su genealogía intelectual, ha sido considerada como una suerte de remedio frente a diversos problemas de índole social y político (López-Meseguer, 2022).

El argumento anterior se ve refrendado en la actualidad por los numerosos pronunciamientos institucionales que, desde diversas organizaciones supranacionales, vienen reclamando una mayor promoción de este tipo de educación desde la acción gubernamental (UNESCO, 2015; Consejo de la Unión Europea, 2023). Y ello se ha visto reflejado en la política pública, ya que la mayor parte de los países del entorno comunitario han ido introduciendo diversas iniciativas al respecto a través de los respectivos sistemas educativos nacionales (Schulz et al., 2023).

A pesar de la notoriedad política y académica del tema tratado, revisiones de la literatura recientes ponen el foco de atención en algunos aspectos sobre los cuales continúa siendo necesaria una mayor profundización (Campbell, 2019; Donbavand y Fitzgerald et al., 2021; Hoskins, 2021; Kells, 2022); por un lado, a pesar de la existencia de dichas revisiones y una gran cantidad de estudios sobre la temática, la delimitación conceptual de lo que sea –o no sea– la educación cívica sigue siendo objeto de controversia académica (López-Meseguer y Mínguez Vallejos, 2024; Naval et al., 2022). Con la proliferación de conceptos análogos (educación para la ciudadanía mundial, educación para la paz, educación para los derechos humanos, etc.), se ha producido una cierta extensión conceptual, lo que dificulta una clara delimitación del fenómeno, sus prácticas específicas, y sus posibilidades de operacionalización (López-Meseguer y Mínguez Vallejos, 2024). Este trabajo aspira a ser una aportación sustantiva a tales debates mediante lo que pretende ser una “radiografía” cualitativa de la educación cívica escolar en el contexto español. Por otro lado, aunque se destaca que cada vez existe cada mayor evidencia acumulada sobre los efectos de la educación cívica, tal evidencia se enmarca en diseños de investigación de “caja negra” (Campbell, 2019), pues se encargarían principalmente de relacionar determinadas variables educativas con determinados logros individuales (adquisición de competencias ciudadanas) o colectivos (cultura cívica de una comunidad). La presente investigación, por el contrario, permite arrojar luz sobre qué tipos de prácticas de educación cívica tienen lugar en el contexto escolar, contribuyendo así a una mejor comprensión de los procesos que se inician con tales prácticas y culminan con tales logros.

Considerando lo anterior, el objetivo de la presente investigación sería el de analizar la práctica de la educación cívica en el contexto escolar español y, en concreto, durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de dicho análisis y sobre la literatura académica disponible, se esboza una teoría tentativa de educación cívica escolar cuya validez habrá de ser sometida a ulteriores indagaciones empíricas.

2. Revisión de la literatura

En el presente trabajo se entiende por educación cívica “aquellos procesos educativos formales, informales y no formales orientados a desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas relativas a la ciudadanía, es decir, competencias ciudadanas” (López-Meseguer y Mínguez-Vallejos, 2024, 204). Al igual forma que con cualquier otra temática educativa, esta definición permite diferenciar entre los ámbitos formal, informal y no formal. Así pues, existirían diferentes tipos de actividades susceptibles de ser encuadradas dentro de los ámbitos espaciales de la educación cívica, tal y como refleja el Cuadro 1 a modo de resumen clasificatorio.

Cuadro 1

Delimitación espacial de la educación cívica

Ámbito	Actividad	Definición
Educación cívica formal (centros de educación reglados)	Asignaturas específicas	Procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en asignaturas específicas concernientes a la ciudadanía.
	Programación transversal	Programas de enseñanza-aprendizaje transversal (reglados) que redunden en la provisión de competencias ciudadanas.
Educación cívica informal (centros de educación reglados)	Aprendizajes cívicos informales	Procesos de socialización que se circunscriben a la institución escolar y universitaria.
	Participación convencional y no convencional	Procesos de participación (convencionales y no convencionales) que reviertan en aprendizajes cívicos.
Educación cívica no formal (Instituciones educativamente no regladas)	Actividades y programas de carácter cívico	Actividades y programas organizados por instituciones no regladas educativamente que, dirigidas a cualquier público y con una estructura sistemática, favorecen el fortalecimiento de competencias ciudadanas.

Nota. Los contenidos de la tabla están desarrollados con mayor profundidad en López-Meseguer y Mínguez-Vallejos (2024 p. 205).

2.1. Educación cívica formal

La educación cívica formal incluye tanto las asignaturas relativas a la ciudadanía, así como aquellas modalidades de educación transversal en el que se fomente el desarrollo de la competencia ciudadana. Sin embargo, como es natural, cada país —e incluso cada región, como ocurre en España— introduce sus propias prerrogativas a la hora de regular los aspectos curriculares de la asignatura, tal y como puede evidenciarse de los casos de Francia (Bozec, 2023), Reino Unido (Mycock, 2023) y Suecia (Sandahl, 2023), por citar tan solo algunos ejemplos.

La última edición publicada del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (Schulz et al., 2023) revela algunos aspectos de interés sobre el particular: en la mayor parte de los países conviven distintas estrategias de integración de los estudios sobre ciudadanía: como asignatura separada, de manera transversal en el área de ciencias sociales/humanas, o como objetivo de aprendizaje integrado en el conjunto del currículo. También se pone de manifiesto que solo unos pocos países ofrecen la materia de ciudadanía como parte obligatoria de la formación del profesorado; aunque en muchos países se ofrece formación continua al respecto.

Por otro lado, la evidencia empírica respecto a la eficacia de este tipo de procesos educativos es ambivalente: mientras que algunos estudios no han sido capaces de

evidenciar una relación causal entre las clases formalizadas de ciudadanía (en sus diversas modalidades) y la adquisición de competencias ciudadanas (Langton y Jennings, 1968; Hernández y Galais, 2021), otros estudios si encuentran tal relación (Hoskins y Janmaat, 2019). Con independencia de la mayor o menor eficacia probada de la educación cívica formal, en los principales estudios sobre la temática puede advertirse una cierta indeterminación del objeto de estudio (qué es y de qué se compone este ámbito de la educación en referencia a los aprendizajes cívicos), fruto de los diversos cambios que ha sufrido la materia en los últimos decenios (Schulz et al., 2023). Ello podría estar detrás de la ambivalencia referida anteriormente, dando lugar a numerosos debates sobre la idoneidad o no de este tipo de asignaturas, cuestión que ha sido objeto de análisis en otro estudio reciente (López-Meseguer y Aparicio-Herguedas, 2024a).

2.2. Educación cívica informal

La educación cívica informal, por su parte, reúne aquellos otros aprendizajes informales que se producen en el interior de centros educativos reglados (escuelas, universidades, centros de formación profesional) y que se ha venido a clasificar bajo la etiqueta de *ethos* escolar (Campbell, 2019) y universitario (Naval et al., 2022). Y también aquellos otros aprendizajes derivados de la participación estudiantil. Sobre el primero de los aspectos, algunos estudios apuntan que los ambientes escolares caracterizados por una mayor disciplina punitiva se relacionan con una menor probabilidad de voto en el futuro y una mayor desconfianza hacia las instituciones políticas (Brunch y Soss, 2018). Contrariamente, el haber disfrutado de ambientes escolares con un clima abierto o más favorable a la participación correlaciona con un mayor compromiso cívico (Campbell, 2006). En la misma línea, también se ha apuntado que el sentido de pertenencia a la escuela tiene un efecto positivo sobre la disposición a participar de distintas maneras (Kahne y Sporte, 2008). Si bien la importancia de este ámbito en la adquisición de aprendizajes cívicos ha sido probada en incontables trabajos (Campbell, 2019), lo que se echa en falta en estos estudios es una comprensión más profunda de aquello que constituye el ambiente cívico-escolar en sus distintas denominaciones.

En cuanto a la participación estudiantil, se puede distinguir entre aquella más convencional (representación estudiantil), de aquella menos convencional (proyectos a nivel de centro que redunden en el desarrollo de competencias ciudadanas). Cada vez existe una evidencia empírica más robusta acerca del efecto cívico derivado de la participación en adolescentes (Donvaband y Hoskins, 2021; López-Meseguer y Aparicio-Herguedas, 2024b). No obstante, hay quienes han podido constatar que en dicha participación tiene lugar un cierto sesgo de autoselección: tan solo incrementan significativamente su competencia ciudadana quienes ya tenían una predisposición a participar (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).

Como ocurría con los anteriores ámbitos, de nuevo, una de las mayores dificultades consiste precisamente en delimitar el conjunto de actividades que son adscribibles al ámbito de la educación cívica informal, pues se trata de un terreno colindante con la tradicional socialización política (López-Meseguer y Mínguez Vallejos, 2024). Siendo así, en la presente investigación se describen el conjunto de prácticas que han emergido del estudio cualitativo y que serían adscribibles a dicho ámbito en el contexto de la educación secundaria obligatoria. Quedan fuera del análisis, por tanto, las prácticas informales universitarias y otras procedentes de otros centros de formación reglados. Así como aquellos aprendizajes informales que no tienen una naturaleza propiamente educativa (aprendizaje en el lugar de trabajo, en la familia, adscripciones religiosas), y

que se encuadran dentro de los procesos más extensos de socialización (Wasburn y Covert, 2017).

2.3. Educación cívica no formal

Tomando como referencia la definición ofrecida anteriormente, la educación cívica no formal reuniría todas aquellas actividades y programas organizados por instituciones no regladas educativamente que, dirigidas a cualquier público y con una estructura sistemática, favorecen educativamente el desarrollo de competencias ciudadanas. Conviene destacar la creciente popularidad de este ámbito en los últimos años, tal y como demuestran estudios recientes sobre el particular tanto a nivel europeo (Slavkova y Kurilić, 2023) como en el contexto nacional español (López-Meseguer et al., 2023).

Por su parte, la evidencia empírica sobre los efectos de la educación cívica no formal en la adquisición de competencias ciudadanas no deja lugar a dudas, pues se han documentado numerosas iniciativas donde ha quedado claramente evidenciado su efecto en el desarrollo de tales competencias a partir de estudios de revisión centrados en experiencias con metodología experimental (Donbavand y Hoskins, 2021). La singularidad de este ámbito reside, sin embargo, en la diversidad de actividades que se pueden concitar en el mismo (López-Meseguer et al., 2023): existen iniciativas no formales dirigidas a un público infantil, adolescente o adulto; se han documentado actividades llevadas a cabo por asociaciones en sentido amplio o por entidades públicas; las actividades reflejadas en tales estudios pueden abordar diversas temáticas tales como los derechos humanos, la cultura democrática, el medio ambiente, el pensamiento crítico y la desinformación, entre otras muchas que guardan relación con la ciudadanía. Lo común a esas actividades, para que puedan ser efectivas en términos de competencia ciudadana, es que tengan un carácter sistemático y una orientación claramente educativa y no tanto productiva (Donbavand y Hoskins, 2021; López-Meseguer et al., 2023)

En la presente investigación, sin embargo, solo se describen aquellas actividades organizadas por instituciones públicas o privadas ajenas a la institución escolar pero que desarrollan su actividad en los centros educativos participantes en el estudio.

3. Método

Enfoque metodológico

El presente trabajo se ha constituido como un estudio de caso múltiple (Yin, 1989) de carácter interpretativo (Merriam, 1998) e instrumental (Stake, 1998). Además de describir la realidad de la educación cívica escolar, la finalidad de la presente investigación ha sido la de confrontar los hallazgos con la literatura existente y esbozar un conjunto de proposiciones teóricas en relación al objeto de estudio.

Muestra y participantes

Tomando como unidad de análisis principal la escuela, se seleccionaron un total de 14 (10 públicas, 2 concertadas y 2 privadas) de diferentes Comunidades Autónomas (Madrid, Castilla - La Mancha y Murcia). La selección de las 10 escuelas públicas se debió a su participación, en el año 2019, en el proyecto ACT (Proyectos de ciudadanía ACTiva para mejorar las competencias sociales y cívicas de los alumnos, ERASMUS+), donde participaban un total de 121 centros educativos en el caso de España. Ello permitió hacer una selección con arreglo a determinadas variables sociodemográficas que fueron recabadas al inicio del proyecto (Renta per cápita del municipio, nivel

socioeconómico de las familias, % de inmigración, tamaño del centro, tamaño de la población, tipo de centro y confesionalidad), tal y como puede verse reflejado en el orden mencionado en la tabla 2. Se establecieron cuartiles para algunas de las variables y se fueron seleccionando individualmente centros con arreglo al criterio de máxima heterogeneidad (Flick, 2015). Posteriormente, en el año 2020, se seleccionaron 4 escuelas adicionales (2 privadas y 2 concertadas) y se recabaron los datos sociodemográficos para garantizar su inserción en la muestra. Con ello se pretendió ampliar el alcance del estudio, pues el proyecto ACT solo contemplaba centros de titularidad pública. Con todo, mediante este criterio de selección muestral, si bien no era posible lograr la representatividad con respecto a la población objeto de estudio, se buscó confeccionar una muestra “tipológicamente” representativa de la escuela española en un sentido cualitativo (Mena Martínez et al., 2010).

Cuadro 2

Muestra de centros participantes en el estudio

Centro	RPC	NSE	% Inm	Tam.	Pob.	Tipo	Rel.
1	4	2	2	4	4	Público	No
2	3	3	4	3	4	Público	No
3	1	3	2	3	1	Público	No
4	2	3	4	1	1	Público	No
5	4	3	3	4	4	Público	No
6	4	3	3	3	4	Público	No
7	3	3	3	2	2	Público	No
8	3	3	2	2	3	Público	No
9	1	3	3	3	2	Público	No
10	4	2	2	3	3	Público	No
11	4	2	2	4	4	Concertado	Sí
12	4	2	3	3	4	Concertado	Sí
13	4	4	1	4	4	Privado	No
14	4	4	1	4	4	Privado	Sí

En cuanto a los informantes clave (unidad de análisis secundaria), en este estudio participaron 14 directores (D1-14), cuyas edades oscilaban entre los 38 y 64 años, con un promedio de 10 años de experiencia en liderazgo educativo. Además, se incluyeron 14 docentes de secundaria (P1-14) de los mismos centros educativos, con edades entre los 39 y 61 años y un promedio de 20 años de experiencia docente. Todos ellos, salvo uno, eran responsables de la asignatura de Valores Éticos en el momento de la entrevista.

Instrumentos de obtención de información

La recopilación de la información se llevó a cabo principalmente mediante veintiocho entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011), en las cuales se preguntó a directores y docentes sobre todas aquellas acciones que pudieran favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas en sus centros. A ello se sumó el análisis documental de los proyectos de centro y las notas de observación que se obtuvieron de las primeras visitas a los centros educativos, que sirvieron fundamentalmente como material de contraste y triangulación.

Análisis de datos

Dicha información, una vez transcrita, se convirtió en los documentos primarios que fueron analizados con el software ATLAS.ti (v.9) (Frieze, 2012). Tras preparar los documentos primarios, durante el curso 2023/2024 se ha llevado a cabo un proceso de recodificación de la información, tomando como referencia la conceptualización mencionada al comienzo del trabajo (López-Meseguer y Mínguez Vallejos, 2024).

El proceso de recodificación se articuló en dos ciclos (Saldaña, 2013) mediante una estrategia deductiva-inductiva (Psillos, 2009). En el primer ciclo, se codificó la información recabada según de acuerdo a las categorías principales (educación cívica formal, informal y no formal). En el segundo ciclo, una vez se comprobó la validez de las categorías principales, se refinaron los códigos emergentes y se establecieron los principales ejes temáticos (Miles et al., 2014). Seguidamente, se empleó la herramienta de redes del software para facilitar una mejor visualización de los datos.

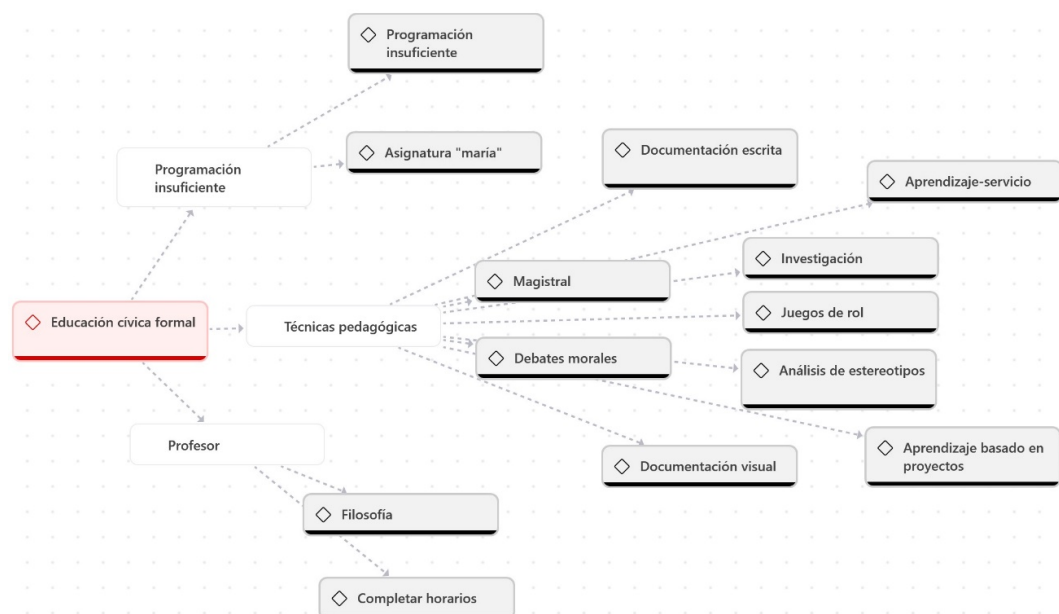
4. Resultados

4.1. La educación cívica formal

Para entender de qué manera la escuela fomenta el desarrollo de la competencia ciudadana a través del currículum oficial, se ha obtenido información sobre la organización curricular de la asignatura, el profesorado a cargo, y las técnicas pedagógicas empleadas. Dicha información se presenta de manera sintética en la Figura 1.

Figura 1.

Radiografía de la educación cívica formal



En cuanto a la organización curricular de la asignatura, la mayoría de las respuestas documentadas se muestran críticas con la misma. La primera de esas críticas se dirige hacia la carga lectiva, que consideran insuficiente: “Una hora semanal se te queda en nada, tanto en valores como en las asignaturas que tienen 2 horas a la semana” (D4). Por otro lado, se ha podido evidenciar que la asignatura es percibida, en general, como

una “asignatura maría” (expresión coloquial que, en el contexto español, designa aquellas asignaturas consideradas de segundo orden), lo que dificulta enormemente la adquisición de aprendizajes sustantivos: “En el momento en que se convierte en una materia con una carga horaria mínima, los alumnos le ponen una etiqueta: esto es una “maría”, y ya se acabó lo que se daba. Ya no es una asignatura importante, se sale del paso de la materia (D1)”. Además, profesores y directores coinciden en que no existe una perspectiva clara sobre sus contenidos y su valor, a lo que ha contribuido los sucesivos cambios legislativos sobre la asignatura: “Los cambios. Siempre nos quejamos de los cambios. Parece que el profesorado se acostumbra a enfocar las materias de una cierta forma y, de repente, vuelve a cambiar” (P5).

En cuanto al profesorado a cargo, uno de los hallazgos más destacados del estudio es que, no pocas veces, la asignación de la asignatura del profesorado responde a la necesidad de completar horarios a quien lo necesite, tal y como narra una de las directoras entrevistadas: “Se ha considerado una maría que la da cualquiera, el último que venga y el último preparado. Se ha desprestigiado por esta razón” (D6). Los directores, además, se lamentan de que no hay una pauta clara sobre el tipo de formación que ha de tener quien imparte la asignatura: “Sería más controlable, siempre y cuando tuviéramos clara la formación de los formadores; siempre y cuando el perfil de los profesores y la formación del profesorado la tuviéramos clara y supiéramos qué se pide a un profesor o a una profesora” (D1). En lo que sí coinciden tanto profesores como directores de manera mayoritaria (si bien existe alguna opinión discordante) es que el área de filosofía es el más adecuado para su impartición: “Mi formación es en filosofía, que es la que se suele considerar más adecuada” (P7).

Finalmente, también se ha obtenido información el conjunto de técnicas pedagógicas que, con mayor o menor frecuencia, utilizan los profesores a cargo de la asignatura. Lo primero que habría que decir a este respecto es que las clases magistrales son percibidas como un aspecto necesario para asentar unas bases teóricas que les permita poder trabajar de una manera más activa: “Si quiero trabajar con los alumnos la dignidad humana, primero les tengo que explicar qué es la dignidad humana; segundo que en 1948 se aprobó una declaración de derechos humanos” (P12). A partir de ahí, se han regido diversos tipos de prácticas que los profesores llevan a cabo en las clases, y que se exponen por orden de importancia-frecuencia: la organización de debates morales al hilo de los temas o de la actualidad; el empleo de documentación visual (películas, documentales) o escrita (cuentos, fragmentos de texto) para suscitar la reflexión (en un caso, toda la asignatura está planteada alrededor de material audiovisual); la organización de juegos de rol con los que ponerse en el lugar del otro; el análisis de estereotipos; la investigación por parte de los alumnos de temáticas particulares (asociadas con el temario), y el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio. Estos dos últimos se refieren a su utilización dentro de la asignatura (apenas mentados en un par de ocasiones). Sin embargo, sí que aparecen con más frecuencia como proyectos transversales y a nivel de escuela, por lo que serán objeto de análisis ulterior, al referirnos a la educación cívica informal. Además, la observación ha permitido constatar la gran variedad de técnicas pedagógicas empleadas. Sin embargo, esta variedad no siempre es positiva, habiéndose podido evidenciar en algunos casos una excesiva improvisación a la hora de preparar las clases.

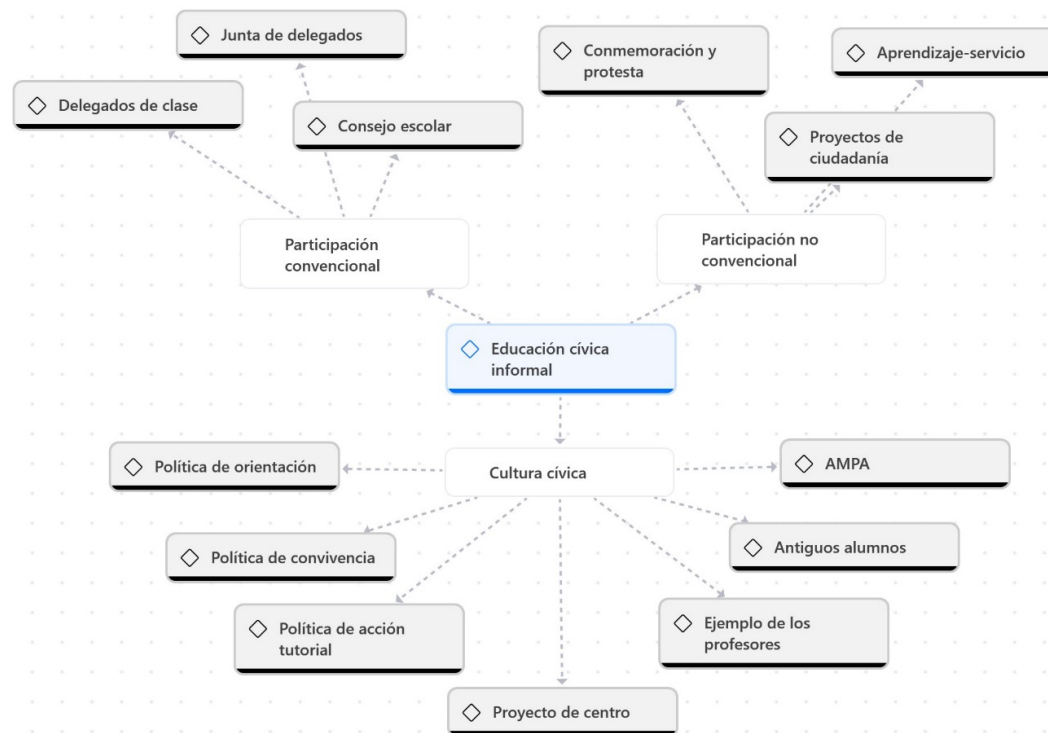
Teniendo presente lo expuesto hasta ahora, resulta comprensible que los directores y profesores entrevistados se muestren escépticos con respecto a la posibilidad de que la asignatura fomente adecuadamente competencias ciudadanas: “La verdad, creo que se trabaja poco y no encaminado exclusivamente a la competencia mismamente, sino que se dan contenidos teóricos que creo que no se trabajan a nivel competencia” (D5).

4.2. La educación cívica informal

Como se ha podido mostrar en la introducción de este trabajo, dentro de lo que se podría denominar educación cívica informal se dan cita prácticas de muy diversa índole. En la Figura 2 se muestran de manera sintética el conjunto de prácticas identificadas en esta categoría dentro del conjunto de escuelas examinadas.

Figura 2

Radiografía de la educación cívica informal



Por un lado, dentro de lo que hemos denominado cultura cívica escolar, aparecen distintos agentes educativos que resultan de vital importancia a la hora de favorecer la adquisición de competencias ciudadanas por parte del alumnado. En primer lugar, el proyecto de centro (o de dirección) ejerce una notable influencia sobre el modo de orientar la convivencia y los asuntos en cuestiones que atañen a la ciudadanía en los centros: algo que se hace particularmente visible si se examinan las diferencias entre los centros públicos y los privados y concertados. Por lo general, en los centros públicos, en los que la heterogeneidad y la problemática social del alumnado son habitualmente mayores, la convivencia se orienta de manera más perceptible hacia la resolución de conflictos y la justicia social (“Trabajamos mucho las prácticas restaurativas desde hace ya bastantes años, son las prácticas que vienen de la justicia restaurativa, y nosotros las aplicamos aquí en el centro para mejorar la convivencia”, D5). En el caso de los centros privados y concertados, por su parte, el proyecto de centro en materia de convivencia suele tener un componente moral más beligerante, particularmente en los centros de carácter religioso: “En definitiva, una buena ética cristiana, es una buena ética ciudadana” (D12).

La expresión más perceptible de lo que se ha catalogado como cultura cívica escolar es el plan de acción tutorial. En la tutoría se abordan aspectos específicos relativos a comportamientos y actitudes cívicas, ya que los tutores se responsabilizan y tratan de manera más próxima con el alumnado más complejo, bien porque son canalizadores

de demandas en el aula, o bien porque en esa hora lectiva se organizan determinadas actividades formativas vinculadas a la ciudadanía. A continuación, se presentan una serie de testimonios procedentes de diferentes centros educativos:

En la tutoría se aborda el problema del bullying, el manejo de las redes sociales, la formación afectivo-sexual, la convivencia dentro del centro... (D1)

Se ven cuestiones de tipo social. Por ejemplo, problemas sociales, el racismo, la inmigración. Todas esas cuestiones se tratan también en la tutoría. (P9)

Lo referente a la convivencia recae ahora en la figura del coordinador de bienestar y protección de la infancia y adolescencia, siendo los datos anteriores a su implantación. No obstante, es habitual en todos los centros la conformación de equipos de convivencia que refuercen dicha tarea, pues la misma afecta positivamente al desarrollo de competencias ciudadanas: “se encargan de la mediación y además hacen actividades que tienen que ver con valores como pueden ser la paz o la igualdad, el maltrato...” (P7). El elemento común en los casos en los que el equipo de convivencia funciona adecuadamente es el protagonismo de sus responsables adultos y la presencia de una serie de alumnos verdaderamente implicados. Cuando todos sus integrantes se toman en serio su misión, tanto los equipos directivos como los profesores del centro valoran muy positivamente la figura del equipo de convivencia: “Creo que aquí hay un grupo que funciona bastante bien que es el de convivencia. El coordinador de convivencia lo dinamiza estupendamente y es el único grupo de alumnos que verdaderamente tiene una implicación que llame la atención” (P4). De hecho, el buen funcionamiento de los equipos de convivencia suele agotarse cuando dichas personas responsables o un grupo de alumnos positivamente implicados cesan en sus tareas: “Aquí en el centro ayer se anunció que caía un grupo de convivencia que tenía una gran influencia aquí en el colegio, pero por cuestiones de horario y organizativas no sale adelante...” (P3).

En estrecha relación con lo anterior, se ha destacado la importancia de los alumnos mediadores y tutores en la integración y resolución de conflictos en el centro, algo que es valorado muy positivamente por los directores y profesores entrevistados: “Hay una cosa muy buena que es mediación. Aquí hay mediadores. Y eso está íntimamente relacionado con la ciudadanía y el comportamiento y la convivencia y la resolución de conflictos entre personas” (P6). Los alumnos tutores, por su parte, son los encargados de acoger a los alumnos nuevos (especialmente alumnos de procedencia extranjera con dificultades de expresión en el idioma de acogida), de ayudar a los que presentan bajo rendimiento, de favorecer la integración de alumnos con problemas de adaptación (apadrinamiento) e incluso de formar a otros alumnos en asuntos relativos a la convivencia (“cibermentores” que han recibido formación al respecto).

El departamento de orientación, más allá de las funciones derivadas de su compromiso con diferentes tipos de desigualdades educativas, también puede desempeñar un papel importante en la promoción de la competencia ciudadana. En particular, en las entrevistas se ha referido esta labor orientada hacia temas de identidad sexual, salud emocional, y convivencia. Y normalmente suele canalizarse a través del plan de acción tutorial: “La orientadora el año pasado también preparó talleres de relajación para control de la ansiedad. También para mejorar la convivencia y no solo el rendimiento académico” (P2).

Si bien los elementos anteriores se presentan como los aspectos más perceptibles de entre los aprendizajes cívicos informales, también han emergido otros canalizadores de tal tipo de aprendizajes: la labor de las AMPA, determinadas actuaciones con los antiguos alumnos, y el ejemplo de los profesores.

Las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) y, en determinados casos, algunas familias con mayor implicación en la vida del centro también pueden ejercer influencia en el desarrollo valores ciudadanos. A través de estas asociaciones se llevan a cabo actividades solidarias y, en algunos casos, se organizan actividades formativas que conllevan determinados aprendizajes cívicos y ciudadanos.

El AMPA que tenemos, que colabora muchísimo con el centro, hace asistencia social con la colaboración de toda la comunidad educativa, de profesores, de alumnos, lo hacen dos veces al año, justamente por la vulnerabilidad, y a partir de la crisis económica, pues eso, familias que no llegan a fin de mes, comida, donación de libros. Eso lo llevan ellos. (D3)

También el ejemplo de los profesores aparece mencionado como uno de los medios con que cuentan los alumnos para desarrollar valores y conductas relativos a la ciudadanía: “Yo creo que un aspecto muy importante es lo que se denomina el modelaje. Creo que observando y viendo un poco el comportamiento del profesor en el aula” (P4). Ese ejemplo se puede recibir bien de manera informal, bien de un modo más formalizado cuando los profesores son los primeros en participar en proyectos de carácter cívico que involucran a la comunidad educativa. “Yo colaboro con distintas ONGs. Y luego siempre me ves en todas las recogidas, en las campañas con ellos yo siempre voy” (P3).

Otro recurso es el testimonio de los antiguos alumnos, sobre lo que se han documentado dos tipos de prácticas. La primera es una extensión de los alumnos tutores o la aparición esporádica para cuestiones de orientación académica y profesional. La segunda se refiere a la posibilidad de que los alumnos desarrollen prácticas en el centro en el marco del máster de formación del profesorado.

Por otro lado, otro mecanismo de aprendizaje informal de la ciudadanía que ha emergido de los análisis cualitativos ha sido todo lo referente a la participación. Dicho aspecto ha sido objeto de tratamiento específico en un trabajo reciente (López-Meseguer y Aparicio-Herguedas, 2024b). En el mismo se documentaron prácticas participativas convencionales (reguladas normativamente): el consejo escolar, la figura del delegado de clase y la junta de delegados. Estas figuras, sin embargo, son percibidas por el profesorado como un mecanismo de aprendizaje menos eficaz que las formas no convencionales de participación documentadas: los proyectos de ciudadanía a nivel de escuela, el aprendizaje-servicio, y los ejercicios de conmemoración y protesta. Remitimos a dicho trabajo para una visión más detallada de estas cuestiones.

4.3. La educación cívica no formal

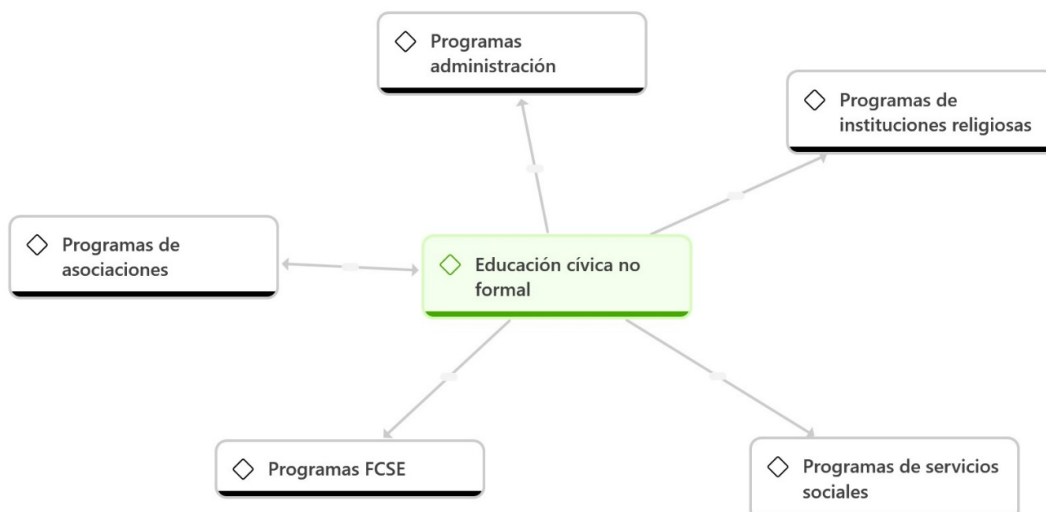
Como se ha comentado previamente, la educación cívica no formal en el contexto escolar comprendería los proyectos o programas estructurados organizados por instituciones ajenas a la institución escolar (ya sean públicas o privadas), pero que trabajan con el alumnado de la escuela. Evidentemente, esto último no de manera exclusiva, pues la educación cívica no formal suele llevarse a cabo mayoritariamente fuera de la escuela y alcanza a todos los grupos etarios. La Figura 3 muestra de manera sintética los hallazgos documentados a este respecto.

En la actualidad, las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE) desempeñan una función preventiva esencial en aspectos relacionados con el *bullying*, el ciberacoso, el consumo de drogas o el mal uso de las redes sociales. La labor que llevan a cabo en todo el territorio nacional es sumamente eficaz, tal y como se desprende de los comentarios de profesores y directores: “Que venga un policía y te diga: cuidado, no hagas esto que es un delito. Yo creo que estas cuestiones son muy importantes” (P4). Las actividades que llevan a cabo pueden tener una orientación más informal, como es

el caso de charlas y talleres, o más programáticas y sistemáticas: “El policía-tutor hace una serie de intervenciones en todos los grupos sobre el uso de las nuevas tecnologías, dando una serie de orientaciones para que hagan un uso racional y no se expongan tanto” (D5).

Figura 3

Radiografía de la educación cívica no formal



Algunas intervenciones promovidas tanto por la administración local como por la autonómica redundan claramente en los aprendizajes cívicos del alumnado. Esas actividades suelen estar vinculadas a la promoción de determinados derechos fundamentales, el compromiso con la igualdad de género, la participación política o cuestiones de carácter preventivo en cooperación con las FCSE. Existe una oferta de actividades (dependiente del territorio) y los centros educativos escogen entre un elenco de actividades: “el ayuntamiento suele ofrecer cada año, independientemente del color político que tenga, suele ofrecer cada año una serie de actividades y nosotros elegimos aquellas que nos parecen más adecuadas” (P10).

Los servicios sociales, por su parte, también desempeñan un papel en la convivencia escolar y, por extensión, en el desarrollo de la competencia ciudadana, ocupándose de alumnos en riesgo de exclusión social y ofreciéndoles actividades lúdicas y de ocio saludables.

Servicios Sociales también utiliza las instalaciones y hace con estos chavales que están en riesgo de exclusión social actividades lúdicas y actividades de refuerzo escolar. Y creo que llevan a cabo una labor con estos chavales maravillosa, tanto a nivel deportivo como a nivel lúdico como a nivel de campamentos de verano.
(D5)

Bajo el paraguas de las asociaciones hemos reunido un amplio abanico de agrupaciones fundaciones, ONGs y otras entidades adscritas a la responsabilidad social corporativa de las empresas, que en colaboración con los centros desarrollan actividades dirigidas de una u otra manera a promover comportamientos o actitudes cívicas. Los intereses de estas instituciones son muy variados: el cuidado del medio ambiente, la protección de las minorías, la protección de los derechos de los estudiantes, el fomento de los derechos humanos (en el caso de las ONGs), la práctica de la solidaridad, el compromiso con la pobreza, el diálogo intercultural, etc. Sin ánimo de exhaustividad, se presentan algunos ejemplos representativos:

El año pasado trabajamos -y muy bien- con una ONG que se llama Entre Culturas y que trabaja precisamente para fomento de valores, sobre todo con niños y jóvenes. Hicieron talleres para trabajar valores y mejorar la convivencia. Hicieron una intervención muy bonita y se implicaron mucho. (P2)

Tenemos el programa de educación responsable, para trabajar la inteligencia emocional. Esto en tutoría también se trabaja desde Infantil, Primaria y Secundaria. Ya llevamos cinco años con la Fundación Botín. (D13)

Con Save The Children hacemos una carrera solidaria todos los años, y les encanta a los alumnos. Esas actividades les sacan del espacio habitual y son muy interesantes. Suelen ser muy eficaces. (P10)

Finalmente, el carácter solidario del trabajo de algunas instituciones religiosas se concreta en la promoción de actividades que redundan en beneficio del diálogo intercultural e interreligioso, otras más clásicas dirigidas a los más necesitados (“Nosotros solemos hacer varias jornadas lúdicas para recaudar fondos para llevar a Cáritas, para comprar en el Banco de Alimentos”, D5), así como otras actividades de ocio saludable dirigidas a la mejora de la conflictividad social. Lejos de lo que cabría pensar, dichas actividades no están circunscritas a los centros de confesionalidad religiosa, sino que se extienden también tanto a los privados y a los concertados de carácter aconfesional como a los centros de titularidad pública, si bien en estos últimos su presencia e incidencia es sensiblemente menor.

5. Discusión y conclusiones

A lo largo de este trabajo se han expuesto los resultados de una investigación cualitativa que se proponía indagar sobre los modos particulares a los que recurre la escuela –y en particular la escuela española– para desarrollar una serie de competencias ciudadanas en el alumnado. A continuación, se confrontan los resultados obtenidos con la literatura revisada.

En relación con la educación cívica formal, se ha puesto de manifiesto que la introducción de una asignatura específica todavía no ha desplegado los efectos deseados: la consideración de asignatura de segundo orden y la escasa especificidad del perfil docente y de la materia misma dificulta la adquisición de aprendizajes sustantivos. Ello, no obstante, también ha sido mencionado como problemas específicos en los casos de Portugal (Gregório, 2023) y Francia (Bozec, 2023). Y permite comprender en profundidad por qué la introducción de la materia no favorece mayores aprendizajes cívicos respecto de quienes no la cursan –antes de su obligatoriedad– en el contexto español (Hernández y Galais, 2021). Se concluye, por tanto, que es necesario reforzar los procesos de formación inicial y continua del profesorado otorgando una mayor atención a la materia, sobre lo que existe abundante literatura (Díaz Méndez et al., 2023; Torres-Valderrama et al., 2024). Y, en consecuencia, se ha de esclarecer el perfil profesional y las competencias docentes de quien imparte la materia.

En cuanto a la educación cívica informal la investigación ha revelado multiplicidad de formas a través de las cuales la escuela favorece una cultura cívica escolar robusta y promueve procesos de participación que redundan en la adquisición de competencias ciudadanas de los alumnos. En ese sentido, conviene destacar que la investigación académica ha apuntado reiteradamente la importancia de este ámbito de educación cívica en el desarrollo de competencias ciudadanas (Campbell, 2019). La contribución del presente trabajo a este ámbito de estudio es doble: por un lado, permite identificar de manera más precisa todo aquello que se ha reunido bajo la etiqueta de educación cívica informal, lo cual permitirá afinar los estudios científicos sobre la materia desde

perspectivas cuantitativas. Por otro lado, señala un potencial camino de trabajo para las escuelas en aras de favorecer el aprendizaje cívico.

En lo referente a la educación no formal, se destaca la existencia de numerosos programas de contenido cívico que, en la actualidad, están desplegando sus efectos en la escuela española. Se trata de asociaciones y organizaciones públicas con experiencia en diversas áreas de la ciudadanía capaces de promover aprendizajes cívicos de alto impacto. Son actividades que, por lo general, están más estructuradas y cuentan con importantes bancos de recursos (López-Meseguer et al., 2023). El potencial de este ámbito en lo referente a la adquisición de competencias ciudadanas por parte de los y las estudiantes es indudable (Donbavand y Hoskins, 2021). Para ello, sin embargo, es necesario un mayor reconocimiento de lo no formal en el ámbito formal, estableciendo pasarelas entre dichos ámbitos. En ese sentido, iniciativas como el National Citizen Service en Reino Unido, cuyos efectos han sido evaluados rigurosamente (Booth et al., 2014), apuntan en la dirección adecuada.

Por último, el análisis y discusión de los tres ámbitos examinados conduce a la siguiente conclusión: la manera más eficaz de propiciar aprendizajes cívicos en la escuela es a través de una estrategia integral de educación cívica (Feu et al., 2017; Naval et al., 2022). El estudio cualitativo de la realidad, desde la proximidad que genera el trabajo de campo, permite mejor que ningún otro enfoque de investigación fundamentar teorías sobre la realidad objeto de estudio. Siendo así, apoyándose en los datos de la presente investigación, se propone pensar la escuela como un tipo ideal de sociedad civil (Pérez-Díaz, 2014) caracterizado por (i) una idea o identidad de escuela, que se concreta en un proyecto de centro que busca generar un tipo u otro de cultura cívica escolar; (ii) un modelo democrático de gobierno escolar, en el que participan diversos agentes y que favorece la implicación del alumnado, las familias y el personal del centro; (iii), un sistema de justicia escolar caracterizado por los principios y normas que orientan la convivencia, así como por una administración de la justicia independiente; (iv) un tejido asociativo plural y activo, con diversos tipos de relación hacia el interior y hacia el exterior de la escuela que redunden en la mejora de la competencia ciudadana del alumnado; y (v) un proyecto curricular de educación cívica formal eficaz, con profesorado formado a tal efecto.

De la integración y el funcionamiento adecuado de todos estos aspectos se derivaría el tipo ideal perfecto de escuela cívica escolar, siendo lo demás desviaciones (más o menos pronunciadas) de dicho ideal, desde una perspectiva sociológica. Tomando como referencia el esbozo teórico presentado, se pretende que éste pueda servir como modelo de autoevaluación institucional (Bolívar, 2016) en materia de educación cívica escolar. La elaboración del tal procedimiento autoevaluativo en forma de cuestionario institucional, junto a su fundamentación teórica, constituye un trabajo investigador en curso del que se espera dar cuenta próximamente. En segundo lugar, el ideal de educación cívica propuesto puede servir para inspirar la formación de docentes y equipos directivos sobre la materia, algo del todo necesario habida cuenta de la escasez de formación inicial y continua sobre la materia. Y, en tercer lugar, toda vez que se desarrollen a modo de indicadores los elementos que componen dicha teoría, se podría favorecer la emergencia de estudios comparados a diferentes niveles (local, regional o nacional e internacional).

Finalmente, se alude a las limitaciones del estudio. Al tratarse de una investigación cualitativa, la posibilidad de generalización al conjunto de escuelas españolas es limitada. Especialmente si tenemos en cuenta la diversidad territorial, aspecto muy perceptible en materia de política pública educativa. Dicha generalización es aún más limitada internacionalmente. Por otro lado, no se ha podido indagar con la profundidad

debida en las diferencias por razón de tipo de centro, profesor a cargo de la asignatura, aspectos socioeconómicos, etc. La disposición de una muestra de 14 escuelas no ha permitido tal nivel de detalle comparativo. En ese sentido, extender el estudio con una muestra más proporcionada de entidades públicas, privadas y concertadas, así como ampliarlo a otros contextos y niveles educativos, aumentaría el rigor del conjunto de la investigación.

Referencias

- Belavi, G., Fernandes, P., Marinho, P. y Moreno-Medina, I. (2024). A democracia na escola: concepções de alunos de Espanha e Portugal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 23-39. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.002>
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3812>
- Bowyer, B. y Kahne, J. (2020). The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101162>
- Bozec, G. (2023). Making citizenship a practice? Citizenship in schools in contemporary France. En A. P. V. Kühn y G. Graiño (Eds.), *La educación cívica en España y en perspectiva internacional* (pp. 287-306). Marcial Pons.
- Bruch, S. K. y Soss, J. (2018). Schooling as a formative political experience: Authority relations and the education of citizens. *Perspectives on Politics*, 16(01), 36-57. <https://doi.org/10.1017/S1537592717002195>
- Campbell, D. E. (2006). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*. Princeton University Press.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Consejo de la Unión Europea. (2023). Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and democratic citizenship. *Official Journal of the European Union*.
- Dahl, R. (1992). The problem of civic competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45-59. <https://doi.org/10.1353/jod.1992.0048>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Díaz Méndez, R. E., Gallardo Córdova, K. E. y Velarde Camaqui, D. (2023). Formación do-cente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 60, e1469. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-007)
- Donbavand, S. y Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151. <https://doi.org/10.3390/socsci10050151>
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E. y Pope, A. (2021). A systematic review of the last decade of civic education research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes, J. L. y Valero-Berzosa, J. (2023). New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need a new model of character education? *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-07>

- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Proyectos de ciudadanía activa para mejorar las competencias social y cívica. Resumen ejecutivo*. Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- Gregório, I. (2023). Civic Education in Portugal. En A. P. V. Kühn y G. Graiño (Eds.), *La educación cívica en España y en perspectiva internacional* (pp. 243–261). Marcial Pons.
- Hernández, E. y Galais, C. (2021) The long-lasting effects of citizenship education. *West European Politics*, 45(5), 1130-1152. <https://doi.org/10.1080/01402382.2021.1917153>
- Hoskins, B. y Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Springer.
- Kahne, J. E. y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>
- Kells, S. (2022). Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 63-104. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90636>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Langton, K. P., y Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American political Science Review*, 62(3), 852-867. <https://doi.org/10.2307/1953435>
- López-Meseguer, R. (2022). Debates clásicos, modernos y contemporáneos sobre la educación cívica. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17(1), 549-567. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.6811>
- López-Meseguer R. y Aparicio-Herguedas J. L. (2024a). La educación cívica a debate: análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 775-784. <https://doi.org/10.5209/rced.89074>
- López Meseguer, R. y Aparicio-Herguedas, J. L. (2024b). Participación estudiantil y desarrollo de la competencia ciudadana en la escuela: apuntes para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.101939>
- López-Meseguer, R. y Mínguez-Vallejos, R. (2024). Educación cívica: análisis del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/10.14201/teri.31749>
- López-Meseguer, R., Mínguez-Vallejos, R., Gutiérrez, M., Pedreño, M. y de Cendra, L. (2023). *Cartografía social de la educación cívica no formal en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 119-145.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage.
- Mycock, A. (2023). Citizenship education in the United Kingdom: continuity, dissonance, and change. En A. P. V. Kühn y G. Graiño (Eds.), *La educación cívica en España y en perspectiva internacional* (pp. 263-286). Marcial Pons.
- Naval, C., Villacís, J. L. y Ibarrola-García, S. (2022). The transversality of civic learning as the basis for development in the university. *Education Sciences*, 12(4), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci12040240>
- Pérez-Díaz, V. (2014). Civil society: A multi-layered concept. *Current Sociology*, 62(6), 812-830. <https://doi.org/10.1177/0011392114533>
- Psillos, S. (2009). An explorer upon untrodden ground: Peirce on abduction. En D. Gabbay (Ed.), *The Handbook of the history of logic* (Vol. 10, pp. 117-151). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-52936-7.50004-5>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative research*. Sage

- Sandahl, J. (2023). Bridging political polarization in Swedish schools: disciplinary knowledge as panacea or cul-de-sac? En A. P. V. Kühn y G. Graiño (Eds.), *La educación cívica en España y en perspectiva internacional* (pp. 307-326). Marcial Pons.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. y Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Slavkova, L. y Kurilić, M. (2023). *Great expectations. Demands and realities of civic education in Europe*. The Civics Innovation HUB.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Torres-Valderrama, S., Otondo-Briceño, M. y Seguel-Arriagada, A. (2024). Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000727. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.7>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876f>
- Wasburn, P. y Adkins Covert, T. (2017). *Making citizens: political socialization research and beyond*. Palgrave MacMillan.
- Warren, M. (2001). *Democracy and association*. Princeton University Press.
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage.

Breve CV del autor

Rafael López-Meseguer

Profesor del área de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Madrid, donde también obtuvo el graduado en Ciencias Políticas y de la Administración y cursó el Master en Democracia y Gobierno. Investigador asociado al Instituto de Estudios Sociales y Educativos de la Fundación Europea Sociedad y Educación, donde colabora en diversos proyectos de investigación. Sus áreas de especialización son la Teoría Política y Social, la Teoría de la Evaluación, y la Investigación cualitativa en Educación. Email: rafael.lopezmeseguer@unir.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8488-2888>