

EDUCACIÓN CÍVICA: ANÁLISIS DEL CONCEPTO

Civic Education: a Concept Analysis

Rafael LÓPEZ-MESEGUER* y Ramón MÍNGUEZ-VALLEJOS**

**Universidad Internacional de la Rioja. España.*

***Universidad de Murcia. España.*

rafael.lopezmeseguer@unir.net; rminguez@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-8488-2888>; <https://orcid.org/0000-0003-2678-5224>

Fecha de recepción: 30/10/2023

Fecha de aceptación: 12/02/2024

Fecha de publicación en línea: 04/06/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: López-Meseguer, R. y Mínguez-Vallejos, R. (2024). Educación cívica: análisis del concepto [Civic Education: a Concept Analysis]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/10.14201/teri.31749>

RESUMEN

El concepto de educación cívica está en el centro de numerosas investigaciones en la actualidad. En tanto que cuestión sociopolítica, se debate su importancia como uno de los procesos fundamentales en la socialización de los individuos. En tanto que cuestión educativa, es objeto de numerosas discusiones a propósito de su organización curricular y sobre los fines a los que habría de aspirar una educación de este tipo. Lo común a todos los estudios y debates es una cierta indeterminación en cuanto al objeto de la misma, pues en todas esas investigaciones es denominada de múltiples maneras dando lugar a extensiones conceptuales de todo tipo. El objetivo del presente trabajo ha sido el de llevar a cabo un análisis teórico del concepto de educación cívica a partir del conocimiento disponible desde la teoría política, social y educativa. Así pues, tomando como referencia el método del análisis conceptual, se propone entender la misma como aquellos procesos educativos formales, informales y

no formales que desarrollan determinadas competencias ciudadanas (conocimientos, actitudes y destrezas). Seguidamente, se delimitan teóricamente los ámbitos en que tiene lugar la educación cívica (formal, informal y no formal), distinguiéndolos de otros espacios de socialización donde se producen aprendizajes cívicos. Y, por último, se establecen y discuten teóricamente las dimensiones, dominios y subdominios de la competencia ciudadana, erigida en la actualidad como el resultado esperable de la educación cívica. Con todo, se destaca que estamos frente a un concepto esencialmente controvertido, y que los análisis conceptuales sobre el mismo habrán de actualizarse de acuerdo al público objeto de estudio y en atención a la realidad de cada tiempo histórico.

Palabras clave: educación ciudadana; educación cívica; formación política; ciudadanía; competencias sociales; análisis conceptual.

ABSTRACT

The concept of civic education is the focus of numerous contemporary studies. As a socio-political issue, its importance is debated as one of the fundamental processes in the socialization of individuals. As an educational issue, it is the subject of numerous discussions regarding its curricular organization and goals. What is common to all the studies and debates is a certain indeterminacy regarding its conceptualization, as it is referred to in multiple ways, giving rise to various conceptual extensions. The objective of this present study was to carry out a concept analysis of civic education based on knowledge from political, social and education theory. Thus, by using the method of concept analysis, the objective was to try to understand it from the perspective of formal, informal and non-formal educational processes that develop certain citizenship competences (knowledge, attitudes, and skills). Subsequently, the contexts in which civic education takes place (formal, informal, and non-formal) are theoretically delimited, distinguishing them from other contexts of socialization where civic learning occurs. Finally, the dimensions, domains and subdomains of citizenship competence, currently considered the expected outcome of civic education, are theoretically outlined and discussed. Nonetheless, we must emphasize that we are dealing with an essentially controversial concept, and that the concept analysis will need to be interpreted according to different target audiences, and considering the reality of each historical moment.

Keywords: citizenship education; civic education; political education; citizenship; interpersonal skills, concept analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más controvertidos y recurrentes en la mayoría de los países democráticos actuales es la configuración de un modelo de educación dirigido a la promoción de una ciudadanía que responda a los desafíos de cada etapa histórica. Así, cada generación ha de enfrentar la tarea de discernir qué alcance

le concede a la política en la formación de ciudadanos. Y, correlativamente, ha de ponderar los efectos o consecuencias de la formación de ciudadanos en la configuración de la comunidad política. A ese respecto, conviene recordar que la educación es un acto políticamente condicionante y a su vez está políticamente condicionado (Bárcena, 1998).

Sobre el primero de los aspectos, recientemente se ha publicado un monográfico en esta revista que explora las relaciones entre la teoría de la educación y la política por lo que remitimos al mismo para una indagación actualizada sobre esta cuestión. Sin embargo, parece prudente partir del supuesto de que el ser humano es alguien que se construye en el marco de una cultura o tradición, vinculado a una forma de ver el mundo y de relacionarse con el otro, por lo que cualquier proceso educativo está necesariamente vinculado a una concepción del hombre como ser histórico y relacional, que interactúa con los demás en función del ejercicio de su libertad y responsabilidad. Sin ánimo de exhaustividad, es suficiente tener presente que sus convicciones y decisiones repercuten sin duda en la vida común, por lo que lo educativo presenta exigencias innegables con consecuencias inevitables sobre lo político.

En cuanto al segundo aspecto mencionado, la investigación teórica sobre lo que es la educación cívica sigue envuelta en interminables debates teórico-políticos de todo tipo (Rodríguez *et al.*, 2015). Y, además, resulta fácil de constatar que el concepto mismo ha ido incorporando nuevas ideas a consecuencia de los vaivenes de los sistemas de pensamiento y de acción política a lo largo de los últimos decenios, ya sea por la influencia de decisiones políticas e institucionales, o bien por la concurrencia de atentados terroristas u otros acontecimientos de violencia colectiva, que suelen ir acompañados de respuestas políticas en materia de educación cívica (Kells, 2022). Se advierte, por tanto, que la misma noción de educación cívica es una cuestión tan actual como controvertida y sujeta a constante discusión política, educativa y académica (Jónsson y Garces Rodríguez, 2021; Naval *et al.*, 2022; Anderson, 2023). Y de ahí surge la importancia de seguir investigando sobre la delimitación teórica del concepto —tarea de la que se ocupa el presente trabajo—, para lo cual resulta conveniente detenerse, de entrada, en la construcción teórica más reciente del mismo.

Si bien es cierto que tanto la idea de educación cívica, como su desarrollo conceptual a lo largo del tiempo, hunde sus raíces en los debates clásicos, modernos y contemporáneos sobre la función social de la educación y el significado de la ciudadanía en cada periodo histórico (López-Meseguer, 2022), es a partir de la década de los noventa cuando tiene lugar lo que podríamos denominar un *giro competencial* de los sistemas educativos de los países más desarrollados y donde se produce un renovado interés por la educación cívica, tanto en el ámbito institucional (Keating *et al.*, 2009), como en el académico (García Guitián, 2008).

Este renovado interés, en el plano institucional, se materializó en que las instituciones comunitarias decidieron promover conjuntamente en los sistemas educativos

la competencia social y cívica como una de las competencias clave del aprendizaje permanente (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006). La adquisición de estas competencias, entendidas como un haz de conocimientos, destrezas y actitudes, capacitaba a los individuos para “participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006, p. 7). Por tanto, la competencia cívica se convertía así en el resultado esperado de la educación cívica, siendo una de las exigencias más destacadas de la Unión Europea, como ya ocurriera en el ámbito norteamericano algunos años atrás (Center for Civic Education, 1994).

A partir de entonces, la competencia cívica se ha convertido en un obligado referente de la identidad comunitaria, adquiriendo mayor reconocimiento y notoriedad política tanto en documentos oficiales, como también en las directrices de sus diferentes sistemas educativos. Sin embargo, recientemente se han incorporado nuevas matizaciones en su conceptualización, pasando de una competencia cívica reconocida a otra más amplia y actualizada —denominada competencia ciudadana—, señalando ahora que dicha competencia debería centrarse en la “posibilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar completamente en la vida cívica y social, basada en un entendimiento de los conceptos y estructuras económicas, legales y políticas, así como de los desarrollos globales y la sostenibilidad” (Recomendación del Consejo, 2018, p. 10).

Estas cuestiones, aparentemente nominales, han tenido su traslación al ámbito de la política internacional, sucediéndose numerosos intentos de promover lo que serían distintas formulaciones de educación cívica, más afines a la sensibilidad colectiva y a la problemática socio-política del momento. Así, no resulta difícil detectar que, en los últimos años, se han producido variados pronunciamientos sobre determinados procesos de enseñanza-aprendizaje cívico, como la noción e importancia de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Consejo de Europa, 2017), la educación para la paz, la educación intercultural, la educación para la ciudadanía global o mundial (UNESCO, 2015) y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2019). Estas declaraciones, entre otras, no son sino modulaciones en torno a la misma cuestión, la formación del ciudadano adaptado a las circunstancias hodiernas, introduciendo diferentes matices en lo que a la educación cívica se refiere, pero sin cambiar en lo sustantivo el interés porque los sistemas educativos se comprometan activamente en la tarea de educar a la ciudadanía.

En el ámbito de la investigación académica, desde la emergencia y progresiva popularización del concepto de competencia cívica como «output» de la educación cívica, se han sucedido numerosos intentos de operacionalizar el concepto, siendo la propuesta de Hoskins *et al.*, (2012) la que mayor alcance y recorrido ha tenido. Estos autores entienden la competencia cívica como el conjunto de “conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para ser un ciudadano activo” (p. 13). Para hacer operativo este concepto, establecieron cuatro dimensiones de la competencia

cívica: valores cívicos, justicia social, aptitudes participativas y conocimientos y habilidades democráticas. A su vez, consideraron dos dominios de la competencia cívica (cognitivo y afectivo-actitudinal), divididos también en varios subdominios (conocimientos y juicio, para el dominio cognitivo; valores, actitudes, intenciones, acciones, para el dominio afectivo-actitudinal). Cada una de las dimensiones de la competencia cívica consideradas conlleva una serie de indicadores, referidos a uno o más dominios. Desde entonces, los distintos modos de operacionalizar el concepto en el marco de las mediciones internacionales han seguido pautas similares (Schulz *et al.*, 2019), si bien conviene precisar que la última edición del informe internacional más relevante en materia de educación cívica (ICSS) lleva a cabo una mayor diferenciación entre los dominios y confiere una mayor independencia al dominio afectivo-actitudinal (Schulz *et al.*, 2023). Además, esas operacionalizaciones se han visto progresivamente enriquecidas gracias a la posibilidad de recabar nuevos indicadores en función de las nuevas sensibilidades políticas y sociales (participación digital, feminismo, ecologismo, etc.).

Si bien es cierto que esas propuestas han contribuido a establecer indicadores comparados para analizar el distinto grado de competencia cívica o ciudadana en relación a las dimensiones referidas anteriormente, la delimitación conceptual de lo que sea -o no sea- la educación cívica sigue siendo objeto de inevitables controversias: algunos autores, por ejemplo, directamente ponen en tela de juicio la manera en que se han construido los indicadores mencionados anteriormente (Lupia, 2016); otros, en cambio, llaman la atención acerca de que tales conceptualizaciones (y sus correspondientes operacionalizaciones) no parten de modelos de educación cívica donde se promueva una auténtica subjetivación ciudadana, restringiendo su valor a determinar el grado de socialización —que no de educación— de los individuos (Biesta, 2016); otros han señalado que tales constructos prestan escasa atención a las cuestiones normativas y controversias políticas inherentes a la noción de ciudadanía y educación ciudadana (López-Meseguer, 2021; Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021). De todo ello, lo que otorga vigor a esta continuada controversia es la clásica contienda acerca de la construcción del conocimiento de la educación (Tourriñán, 2009, 2017), porque perduran dos tradiciones epistemológicas que son el reflejo de la amplia discusión sobre el problema de la relación, contraposición o equilibrio entre la teoría y la práctica educativa.

Recogiendo las críticas señaladas anteriormente, este trabajo parte de la premisa de que los intentos hasta ahora referidos de definición y operacionalización reflejan de modo parcial la complejidad y multidimensionalidad del concepto, dando lugar a numerosas extensiones conceptuales (Sartori, 1970). Y es por ello que el presente estudio tiene por objetivo llevar a cabo una delimitación y clarificación del concepto de educación cívica para su uso en la disciplina social.

A partir de estas consideraciones, resulta bastante evidente la necesidad —a menudo poco atendida— de que los conceptos utilizados por los investigadores sociales aspiren a la máxima claridad y precisión posible para que las indagaciones

empíricas obtengan el mayor grado de generalidad y verosimilitud (Weber, 2014). Siendo así, la presente investigación se circunscribe dentro de la tradición del análisis conceptual en ciencias sociales (Collier y Gering, 2009; Goertz, 2020). En particular, se lleva a cabo un análisis del concepto de educación cívica en virtud de i) su carácter controvertido y normativo (Gallie, 1956), ii) los peligros de la extensión conceptual (Sartori, 1970), iii) sus posibilidades de traducción (Sartori, 1984), iv) la determinación de sus dimensiones ontológicas constitutivas (Nussbaum, 1992), (v) y la atención al carácter multidimensional del concepto. Los elementos anteriores, de acuerdo con Goertz (2020), se limitan al primer y segundo nivel del análisis conceptual, esto es, a la determinación de los elementos constitutivos del concepto y su utilización en proposiciones de carácter científico. Quedaría fuera, por tanto, la operacionalización, que se corresponde con el tercer nivel.

Así pues, con carácter tentativo, se propone entender 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. Tomando como referencia dicha definición, se deduce que la educación cívica incorpora un primer plano o ámbito espacial, que aludiría al tipo de educación cívica al que nos estamos refiriendo (formal, informal y no formal); un segundo plano descriptivo, que contempla los dominios y dimensiones de la competencia ciudadana que tal tipo de educación buscaría desarrollar; y un tercer plano sociológico, que serviría para acotar el alcance de la educación cívica en cuanto que hecho social observable empíricamente. Son precisamente estos distintos planos los que han llevado a caracterizar la educación cívica como un tipo de relación social polimórfica, polisémica y politécnica (López-Meseguer, 2021). A continuación, se desarrolla el ámbito espacial y descriptivo del concepto, habiéndose abordado el alcance sociológico en otro lugar (López-Meseguer, 2021).

2. ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

En alusión al ámbito espacial, la definición presentada permite diferenciar entre educación cívica formal, informal y no formal, ya que este tipo de educación a menudo se desarrolla más fuera que dentro del ámbito de la escuela y la universidad (Brander *et al.*, 2020). A efectos de evitar posibles confusiones, es preciso indicar que la alusión a instituciones escolares se refiere solamente a una de las formas que la educación ha adoptado en las sociedades, pero nunca de modo exclusivo. Conviene insistir en que el término genérico escuela se refiere a una etapa formal del proceso educativo de las personas, por lo que no identificamos educación con sistema escolar, siendo este un marco institucional que no siempre sería el más idóneo para la educación cívica, porque la educación del futuro ciudadano se produce en ese marco y en otros marcos sociales. Por ello, existirían diferentes tipos de actividades susceptibles de ser encuadradas dentro de los ámbitos espaciales de la educación cívica, tal y como refleja la siguiente Tabla 1 a modo de resumen clasificatorio.

TABLA 1
 DELIMITACIÓN ESPACIAL DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Ámbito	Actividad	Definición
<i>Educación cívica formal (escuela, universidad)</i>	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.
<i>Educación cívica informal (escuela, universidad)</i>	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.
<i>Educación cívica no formal (Instituciones educativas no regladas)</i>	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.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el marco común europeo,

educación formal es el sistema estructurado de educación y formación que va desde la educación preescolar y primaria y secundaria a la universidad. Tiene lugar, por norma, en los centros de educación general o de formación profesional específica y conduce a la obtención de la certificación (Consejo de Europa, 2017, p. 6).

Dicha delimitación espacial contempla la posibilidad —y así ocurre en la práctica— de que en algunos países existen asignaturas específicas relativas a asuntos concernientes a la ciudadanía, mientras que en otros esta materia es concebida de manera transversal (Arbués *et al.*, 2012; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). La educación cívica formal, por tanto, recogería algún tipo de articulación curricular de la materia, ya sea mediante la introducción de asignaturas o mediante una ruta de trabajo transversal. Además, casi todos los países introducen distintas orientaciones pedagógicas acerca del modo de regular la asignatura, tal y como puede evidenciarse de los análisis realizados sobre España (Capilla, 2023), Francia (Bozec, 2023), Reino Unido (Mycock, 2023) y Suecia (Sandahl, 2023); o de manera más general en una amplia representación de países europeos (Slavkova y Kurilić, 2023).

Por su parte, tomando como referencia la definición marco del Consejo de Europa, se dice que

educación informal es el proceso de aprendizaje por el que cada individuo adquiere actitudes, valores, capacidades y conocimientos de influencia educativa y recursos de

su propio entorno, tomados de su experiencia cotidiana (la familia, los amigos, los vecinos, los encuentros con otras personas, la biblioteca, los medios de comunicación, el trabajo, el juego, etc.) (Consejo de Europa, 2017, p. 7).

Esta delimitación espacial es la que, a nuestro juicio, presenta mayores problemas en el plano sociológico. Entendemos que esta delimitación conceptual se solapa por completo con lo que habitualmente se conoce como socialización política (Wasburn y Covert, 2017). Por socialización política, de acuerdo a la definición clásica de Hyman, se entiende el “aprendizaje de los patrones sociales correspondientes a la posición social de un individuo, mediado a través de diversas agencias de la sociedad (1959, p. 25). Tal solapamiento no permitiría captar la variedad de funciones de regulación, de financiación o de realización de actividades a través de las cuales las instituciones educativas (escolares y universitarias) promueven el desarrollo de competencias ciudadanas. Así pues, de manera alternativa, sería más preciso aplicar la denominación educación cívica informal a aquellos procesos de aprendizaje menos institucionalizados que, vinculados a instituciones educativas regladas, promueven el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas. Partiendo de dicha definición, experiencias concretas de educación cívica informal serían el proyecto de centro o de universidad en materia de ciudadanía (que provocará un tipo u otro de cultura cívica), los proyectos cívicos que se lleven a cabo en dichas instituciones (que pueden ser de muy diverso tipo, produciendo distintos efectos), o las políticas de convivencia y el clima de la institución (López-Meseguer, 2021; Naval *et al.*, 2022). En definitiva, todo aquello que la literatura especializada denomina de manera bastante imprecisa el *ethos* escolar o universitario y que se ha demostrado que tiene un importante efecto en el desarrollo de competencias ciudadanas (Campbell, 2019).

El elemento diferencial con respecto a la socialización política sería que ésta se desarrolla en un espacio educativo institucionalizado, mientras que la otra tiene lugar en otros ámbitos como los que describe la propia definición (la familia, el trabajo, medios de comunicación, grupos religiosos, etc.). Es decir, estos agentes o agencias de transmisión social no comparten con los educativamente reglados los modos de organizar y sistematizar determinados procesos educativos (Trilla, 2010), porque son ámbitos propiamente escolares, universitarios o institucionales en donde las prácticas quedan supeditadas a ciertos controles estatales. La razón por la que realizamos esta diferenciación —además de la posibilidad de distinguir ambos planos y hacer indagaciones científicas más precisas— es que las instituciones escolares y universitarias pueden ejercer cierta influencia sobre la educación cívica informal. Tal distinción conceptual permite pensar que esta modalidad de educación desarrolla actuaciones concretas, dirigidas desde la esfera política y la acción de los educadores, mientras que la socialización política depende más de la voluntad o discrecionalidad de los agentes y agencias de transmisión social sobre algunos contenidos educativos de ciudadanía.

Otro de los aspectos concernientes a la educación cívica informal, tal y como la hemos conceptualizado, se referiría a todo lo que tiene que ver con la participación en espacios educativos reglados. Los motivos que permiten catalogar la participación estudiantil como educación cívica informal han sido ya objeto de reflexión crítica, y son fundamentalmente tres (López-Meseguer, 2021).

En primer lugar, porque hablar de participación política como tal en estudiantes sin la edad mínima legal es incurrir en contradicción con la asunción de derechos de participación que comporta la mayoría de edad. En este sentido, la participación estudiantil vendría a ser más bien un aprendizaje de las capacidades o competencias requeridas para la participación política adulta. Eso no significa que los alumnos no puedan ni tengan derecho a participar, sino que el fin de la participación en el ámbito escolar es aprender a participar (por lo que participar no sería un fin en sí mismo, sino un medio para un fin ulterior). En segundo lugar, porque es coherente con la legislación en vigor y con la realidad educativa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). Si bien la actual legislación de los países miembros concede al alumnado una serie de derechos de participación, estos siempre se encuentran limitados por su condición de menores de edad. Las razones anteriores no son aplicables, evidentemente, a un público universitario o de mayoría de edad, pero sí el tercero de los motivos: al tener lugar en espacios educativos reglados, no encaja bien con la definición de educación cívica no formal. Es por eso que, aunque los procesos participativos en instituciones educativas puedan tener una finalidad participativa, muchos de ellos incorporan al mismo tiempo —algunos de ellos de manera casi exclusiva— una finalidad propiamente educativa: la de adquirir competencias participativas. En cualquier caso, ha de tenerse en cuenta que el concepto de participación estudiantil es también objeto de controversia y debate académico (Granizo *et al.*, 2019).

Por último, cabe destacar que, cuando se usa la expresión educación cívica, habitualmente se evoca un espacio educativo reglado —normalmente la escuela—. Sin embargo, la educación cívica se nos presenta como una realidad polimórfica que integra a las tres modalidades educativas (formal, informal y no formal). Una vez más, la educación no formal se refiere a “cualquier programa de educación diseñado para mejorar una serie de capacidades y competencias fuera del sistema educativo oficial” (Consejo de Europa, 2017, p. 7). Lo que se desprende de dicha definición es que existiría una miríada de programas o actividades encuadrables dentro de este ámbito (organizados por instituciones gubernamentales y no gubernamentales). Siendo así, de cara a obtener una delimitación espacial que permita hacer operativos los análisis, entendemos por educación cívica no formal aquellas 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.

De nuevo, esta definición requiere de una serie de matizaciones; en concreto, tres (López-Meseguer *et al.*, 2023): en primer lugar, se considera actividad o programa de educación cívica no formal cuando sea llevada a cabo en su mayor parte por

instituciones educativas no regladas (escuela, universidad). Sin embargo, puede darse el caso de que tales acciones sean desarrolladas en el seno de instituciones educativas, pero cuya organización dependa de instituciones sociales. Si se tratase de un programa diseñado y aplicado por una institución educativa, entonces estaríamos ante modalidades de educación cívica formal o informal, según el caso¹. El segundo requisito es que el diseño educativo de lo que se llevará a cabo ha de tener un carácter estructurado pedagógicamente. Conviene recordar que cualquier diseño educativo no solo supone

el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que se aprende, [...], sino también [...] la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación (Touriñán, 2017, p. 367).

Ello nos permitirá distinguirlo, de nuevo, de la socialización política (los aprendizajes cívicos derivados de la interacción familiar o el ambiente laboral, por ejemplo). Por último, ha de tener una finalidad educativa y, de manera específica, una finalidad educativa referida a asuntos concernientes a la ciudadanía. Este requisito es compartido con el ámbito formal e informal y nos ocuparemos de él más adelante.

Vemos, pues, que el acento ha de ponerse tanto en el diseño educativo, como también en el espacio en donde se desarrollan las actividades o programas educativos. Ello quiere decir que no todas las organizaciones necesariamente desarrollen su actividad en el ámbito de la ciudadanía, pero es probable que sí desarrollen una o varias actividades cívicas. Este mero ejercicio daría lugar a poder considerar a tales organizaciones como «asociaciones cívicas» (Warren, 2001). Por el contrario, aquellas organizaciones que tan solo declarasen finalidades cívicas, pero ello no se viera traducido en actividades educativas concretas, no deberían ser consideradas como tales. Sin menoscabar la importancia de las ideas en el terreno de la educación cívica —cuestión que también examinaremos— dicha distinción respondería fundamentalmente a un principio de claridad metodológica: llevar labores de identificación con arreglo a acciones educativas concretas.

Finalmente, es conveniente destacar que, si bien esta forma de educación cívica tradicionalmente ha recibido una menor atención, en los últimos años va

¹ El elemento distintivo es de quien depende la organización de la actividad o programa: si depende de una organización externa a la escuela, pero desarrolla actividades en el interior de una o varias escuelas o universidades (o con público escolar o universitario fuera de la misma), lo consideraremos educación cívica no formal. Ejemplo: una intervención diseñada por un organismo público, ONG, fundación o asociación que capacita a profesores para que organicen debates morales sobre asuntos controvertidos en sus clases, de forma estructurada. Por su parte, si se trata de una actividad organizada por la escuela, pero se desarrolla en el exterior de la misma sin que sea parte de un programa externo y es llevada a cabo por un profesor del centro, hablaríamos de educación informal. Ejemplo: una visita organizada por algún profesor a una exposición de museo donde se traten asuntos concernientes a la ciudadanía.

umentando su importancia a nivel social, tal y como se refleja en dos informes recientes sobre el particular, uno a nivel europeo (Slavkova y Kurilić, 2023) y otro dedicado a analizar la situación en España (López-Meseguer et al, 2023).

3. DIMENSIONES, DOMINIOS Y SUBDOMINIOS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Coherentemente con la definición de educación cívica, la competencia ciudadana haría alusión al nivel alcanzado y el nivel deseado de conocimientos, actitudes y destrezas relativos al ejercicio de la ciudadanía de un individuo en sociedad tras uno o varios procesos de educación formal, informal o no formal. Como nivel alcanzado, designa —en un plano descriptivo— el «grado de educación cívica» en términos de conocimientos, actitudes y destrezas relativos al ejercicio de la ciudadanía. Como nivel deseado, nos emplaza al debate normativo sobre aquellas virtudes que son necesarias para la vida buena en sociedad.

Así pues, la competencia ciudadana nos permitiría identificar una serie dominios y subdominios —que serían propios de la ciudadanía— y una serie de dimensiones —las propias de la arquitectura competencial: conocimientos, actitudes y destrezas (Schulz *et al.*, 2019)—. El modo de configurar las dimensiones ha ido variando en mayor medida en los sucesivos intentos de operacionalización del concepto (Schulz *et al.*, 2023). Los dominios, por su parte, han mantenido una mayor coherencia desde las primeras mediciones internacionales sobre la materia. La Tabla 2 presenta una primera aproximación teórico-conceptual de los principales dominios y subdominios del concepto de competencia ciudadana, que recoge algunos de los elementos propuestos por la literatura previa identificada al comienzo de este trabajo e incorpora otros nuevos, fruto del análisis conceptual llevado a cabo. Posteriormente se detallan los aspectos contenidos en la tabla.

A partir de la definición operativa propuesta, resulta necesario hacer una serie de puntualizaciones: en primer lugar, que la competencia ciudadana incorpora numerosos “objetos de referencia” (dominios) hacia los que se orientan los individuos, siendo la determinación de tales objetos una cuestión producto del consenso académico y la tradición de operacionalización de tales conceptos, tal y como se ha señalado en la introducción de este trabajo.

En segundo lugar, resulta más adecuado abogar a favor de una definición y operacionalización amplia de dicho concepto, en oposición a una delimitación estrecha de la misma; tales inclusiones y exclusiones de los dominios referenciados responderían por lo general a criterios ideológicos, pudiendo determinar lo que constituye un “buen ciudadano” y, por extensión, lo que son y no son “prácticas oportunas” de educación cívica, como se verá más adelante. En ese sentido, los dominios y dimensiones presentados constituyen un marco común para llevar a cabo investigaciones aplicadas sobre la educación cívica pues, a nuestro juicio, es lo suficientemente amplio para cubrir nuevos perfiles conceptuales y actualizar otros (educación en derechos humanos, ciudadanía global, etc.). Y, en contrapartida, lo

TABLA 2
DELIMITACIÓN DESCRIPTIVA DE LA COMPETENCIA CIUDADANA

Dominio	Subdominio
Sociedad y sistema político	(i) <i>Ciudadanía legal</i> (funciones, derechos y responsabilidades de los ciudadanos a nivel nacional e internacional, incluidos los derechos humanos).
	(ii) <i>Ciudadanía política</i> (instituciones de gobierno, legislación y administración de justicia de las democracias, a nivel nacional e internacional)
	(iii) <i>Ciudadanía económica y social</i> (funcionamiento del mercado y de las instituciones mediadoras del tercer sector, así como aquellos aspectos que constituyan al ciudadano como agente económico).
Valores cívicos	(i) <i>Libertad</i> (es la libertad del ciudadano – ‘libre de’ – o sentirse protegido frente al poder del Estado: libertad de conciencia y expresión, de pensamiento político, de creencia religiosa, de propiedad, de residir en cualquier territorio y libertad de movimiento).
	(ii) <i>Igualdad</i> (imponen al Estado la obligación de proporcionar los recursos necesarios para la satisfacción de necesidades individuales a través de servicios públicos: el derecho a asistencia sanitaria y servicios sociales que le permita acceder a condiciones de salud y calidad de vida adecuadas).
	(iii) <i>Solidaridad</i> (se plantea desde una cultura de la colaboración, desde la gratuidad o de la humanidad altruista que abre la voluntad de las personas o instituciones a adquirir compromisos a favor del otro, manifestado en la atención y cuidado de personas o grupos, especialmente excluidos y marginados, compartiendo intereses y necesidades, dolor y sufrimiento).
Participación cívica	(i) <i>Participación convencional</i> (participación en el sistema electoral o el contacto con los representantes políticos).
	(ii) <i>Participación no convencional</i> (debate, manifestación y protesta pacífica, elaboración de propuestas cívicas, proyectos de cambio, participación digital y consumo ético).
	(iii) <i>Asociacionismo</i> (participación voluntaria en ONG's, asociaciones culturales, religiosas, etc.).
Identidad cívica	(i) <i>Identidad regional</i> (rasgos de pertenencia a la comunidad de proximidad, memoria, cultura, tradiciones).
	(ii) <i>Identidad nacional</i> (rasgos de pertenencia a la comunidad nacional, memoria, cultura, tradiciones).
	(iii) <i>Identidad europea</i> (rasgos de pertenencia a la comunidad europea, memoria, cultura, tradiciones).
	(iv) <i>Ciudadanía global</i> (multiculturalismo; cosmopolitismo; interreligiosidad; educación para la paz mundial).
	(v) <i>Igualdad e identidad de género</i> (igualdad de derechos de la mujer y del colectivo LGTBI+).
	(vi) <i>Identidad política</i> (ideologías políticas y partidos políticos).
	(vii) <i>Sostenibilidad</i> (protección del medio ambiente, desarrollo sostenible).

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Schulz *et al.* (2019, p. 11)

suficientemente restringido para separarse de otros conceptos que no necesariamente constituyen aprendizajes cívicos, como puede ser el caso de la competencia social. A este respecto, compartimos la diferenciación que se ha realizado entre capital social y cultura cívica, escogiendo tan solo aquellos aspectos del capital social que tengan un carácter cívico (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011). Y, consecuentemente, tan solo se han de recoger aquellos aspectos de la competencia social que realmente supongan un verdadero aprendizaje cívico (Puig y Morales, 2015).

En tercer lugar, el concepto de competencia cívica habrá de ser extendido en función de los dominios establecidos y a quién va dirigido; y los indicadores e ítems específicos podrán tener una mayor o menor complejidad, de nuevo, en función del público de referencia. En resumidas cuentas: consideramos a la competencia ciudadana como un concepto susceptible de ser modulado en sus dominios y dimensiones, que habrá de ajustarse en función del ámbito (formal, informal y no formal) y al público de referencia (escolar, joven, adulto). Ello sin perjuicio de apreciar la utilidad que los indicadores compuestos tienen a la hora de llevar a cabo comparaciones internacionales (con todas las limitaciones que tienen a la hora de medir conceptos de esta naturaleza).

Por último, no podemos obviar que la competencia ciudadana es un concepto especialmente controvertido, ya que en su propia definición incorpora elementos normativos, esto es, juicios de valor sobre lo que es deseable en términos de identidad y valores cívicos. Siendo así, la labor más compleja en el intento de operacionalización de un concepto de este tipo pasa por el establecimiento de indicadores que permitan medir juicios de valor. A este respecto, cabe hacer una serie de consideraciones: en primer lugar, que tales intentos de medición siempre van a ser limitados e incapaces de captar la complejidad que comporta la realización de juicios de valor en asuntos concernientes a la ciudadanía. Segundo, que el intento de operacionalizar conceptos como los educación cívica o competencia ciudadana siempre va a estar atravesado por los distintos ideales de ciudadanía que se aspira promover educativamente (Westheimer y Khane, 2004). O, dicho de otra manera, debemos reconocer que toda concepción sobre la educación cívica es ideológica, y por tanto incorpora diversos ideales sobre aquello que constituye un buen ciudadano (López-Meseguer y Martínez Rivas, 2023). Con todo, si bien existen distintas teorías a propósito de los ideales de ciudadanía normativamente diferenciados que estarían detrás de cada programa de educación cívica (Kerr, 2002; Westheimer y Khane, 2004; Leenders y Veugelers, 2006; Coleman y Blumler, 2009; López-Meseguer y Martínez Rivas, 2023), se ha optado por incluir como valores cívicos aquellos que son admitidos en nuestro marco europeo y derivan directamente de los derechos humanos. A pesar de que dicho marco teórico-analítico incorpora un menor grado de precisión en el análisis de los juicios de valor referidos a la educación cívica, constituye un marco consensuado y comúnmente reconocido del que se pueden desprender un conjunto de valores que pueden ser objeto de medición. Además, los modelos teóricos anteriormente citados de una u otra forma tienen cabida en

ese marco, con las adaptaciones y matices que fuera necesario en cada caso. Y, para mayor precisión, siempre se puede remitir a dichas teorizaciones.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, de ahí se deriva la importancia de reclamar una mayor atención a los conceptos y sus aspectos normativos, sobre todo cuando se llevan a cabo análisis cuantitativos que incorporan juicios de valor. Como expresa elocuentemente Goertz “la cantidad de atención dedicada al análisis conceptual es inversamente proporcional a la atención que recibe la medición cuantitativa” (2006, p. 2). Y ello empobrece enormemente cualquier objeto de investigación en ciencias sociales.

4. CONCLUSIÓN

A modo de síntesis podríamos decir que la educación cívica alude, con carácter general, a cualquier forma de enseñar *de manera intencionada* la importancia de “lo cívico-político”. No resulta difícil percatarse de que la educación cívica o ciudadana se ha convertido en uno de los elementos capitales de la educación actual (Mínguez Vallejos y Romero Sánchez, 2018) y, a la vez, en tarea urgente frente a la creciente desafección socio-política de amplios sectores de la población (Megías y Moreno, 2022). Está por ver si, realmente, la intención de educar en lo cívico contribuirá a desarrollar un concepto inclusivo de ciudadanía respetuoso con las identidades socio-políticas y, al mismo tiempo, con lo que constituye el sustrato común de la ciudadanía democrática. Por lo que sigue siendo deseable vislumbrar qué tipo de competencia es efectiva para desarrollar un modelo cohesionado y, a la vez, plural, de ciudadanía. El esfuerzo aquí reflejado por aportar un análisis teórico del concepto de educación cívica responde, de modo tentativo, a ese anhelo.

Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿qué aporta el concepto de educación cívica que aquí se propone? Probablemente, la conceptualización aquí desarrollada, aunque no lo refleja expresamente, permite la libre conjugación de los modos de configurar académicamente esta materia, bien sea como asignatura, de modo transversal o como cultura cívica de una comunidad. Lo cual admite distintas formulaciones pedagógicas en el modo de diseñar la educación cívica. Bien sea como formal, informal, o no formal, lo que sobresale de esta triple formulación es la necesaria superación de que la educación cívica se limite a lo meramente instructivo o discursivo, sino que habrá de incluir espacios sociales y políticos para que, junto a los escolares, permita el correspondiente aprendizaje de lo cívico. Junto a esta característica deseable, se derivan otras no menos importantes de la educación cívica si se pretende la formación de ciudadanos activos. Entre ellas, el necesario compromiso colectivo de la sociedad y no solo de los centros escolares, para conseguir que la educación cívica adquiera el reconocimiento que ella precisa, más aún como medida preventiva ante los convulsos acontecimientos sociales que están ocurriendo a nuestro alrededor.

En conjunto, el concepto aquí esbozado está necesitado de sucesivas concreciones operativas, esto es, de la determinación de aquellos indicadores e ítems sobre cómo se aprende a ser ciudadano y los resultados alcanzados en términos de competencia ciudadana. Ello obligará a reinterpretar las dimensiones y dominios aquí reflejados, lo cual invita a situar los valores, la identidad y la participación cívica como focos de prioridad educativa. En consecuencia, es deseable seguir profundizando en medidas concretas que contribuyan a la práctica y evaluación de la educación cívica, tanto en los tres ámbitos espaciales más arriba plasmados, como también en las actividades que pudieran derivarse de esos ámbitos.

Hasta aquí hemos intentado establecer distinciones conceptuales entre los modos habituales de nombrar los distintos espacios de la educación cívica. Aunque hemos conjugado los tres tipos de realidades educativas (formal, no formal e informal), como si fueran tres categorías lógicamente distintas, sin embargo, conforman dos elementos de un mismo universo de referencia. Por un lado, mientras que lo formal y no formal “tienen en común el atributo de actividad *organizada y sistematizada*, que es, al mismo tiempo, el atributo que, supuestamente, no existe en los procesos informales de educación” (Tourinán, 2016, p. 538), es preciso insistir en que la diferencia específica entre lo formal y lo no formal en los procesos de educación cívica radica en que las actividades educativas están “conformadas o no por el sistema escolar” (Tourinán, 2016, p. 546).

Por otro lado, quizá una de las aportaciones más reveladoras del análisis conceptual de la educación cívica aquí reflejado sea la diferenciación entre educación cívica informal y socialización política. Así, hemos distinguido un espacio informal atribuible a las instituciones regladas dentro del sistema escolar (escuelas, universidades) de otros espacios de socialización (familia, entornos laborales, grupo de iguales, etc.). En sendos espacios se producen aprendizajes cívicos, y la diferencia reside, por tanto, en que los primeros están sometidos a cierto control estatal (leyes educativas, universitarias) y de los agentes educativos formados a tal efecto, mientras que en los segundos dicho aprendizaje se produciría de una manera más espontánea. Se podría decir, para mayor claridad, que la educación cívica informal sería un subtipo cualificado de socialización política, que es algo mucho más amplio. A pesar de su aparente lejanía del discurso educativo, se comprende así que la socialización política supone una importante contribución de la ciencia política capaz de integrar y dar sentido a lo que realmente constituye la educación cívica, no solo en lo que se aprende como contenido cívico, sino también a través de qué procesos se alcanza el sentido de ser ciudadanos. Ello es indicador de que es necesario seguir investigando teórica y empíricamente sobre la relación entre ciudadanía, socialización y educación. En consecuencia, es necesario seguir identificando los problemas que permiten disponer de un conocimiento más ajustado a cómo las instituciones sociales y educativas enseñan

valores cívicos y educan para la ciudadanía (Veugelers, 2023), y en desarrollar indicadores fiables que permitan medir cómo se aprende a ser ciudadano y con qué resultado en diferentes contextos (Campbell, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. (2023). Civic education, citizenship, and democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 31(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7991>
- Arbués, E., Naval, C., Reparaz, C., Sábada, C., & Ugarte, C. (2012). *La competencia social y cívica. Guía didáctica. Educación secundaria*. Universidad de Navarra y Parlamento de Navarra.
- Bárcena, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer (coord.), *Filosofía de la educación hoy. Temas* (pp. 283-302). Dykinson.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21–34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- 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.
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2020). *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*. Council of Europe Publishing.
- 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>
- Capilla, A (2023). La controversia en torno a «educación para la ciudadanía y los derechos humanos» y sus consecuencias. En A. P. V. Kühn, y G. Graiño, (Eds.). *La educación cívica en España y en perspectiva internacional* (pp. 79–124). Marcial Pons.
- Center for Civic Education (1994). *National Standards for Civics and Government*. Center for Civic Education. <https://www.civiced.org/standards>
- Coleman, S., & Blumler, J. (2009). *The internet and democratic citizenship: theory, practice and policy*. Cambridge University Press.
- Collier, D., & Gerring, J. (2009). Introduction. En D. Collier & J. Gerring (Eds.), *Concepts and method in social science: The tradition of Giovanni Sartori* (pp. 1-10). Routledge.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Consejo de Europa (2017). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Servicio de publicaciones del Consejo Europeo. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680487829>
- Gallie, W. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1), 121–146. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>
- García Guitián, E. (2008). Educación y competencias cívicas. En R. del Águila, S. Escámez, y J. Tudela (Eds.), *Democracia, tolerancia y educación cívica* (pp. 79–96). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Goertz, G. (2006). *Social science concepts: A user's guide*. Princeton University Press.
- Goertz, G. (2020). *Social Science Concepts and Measurement: New and Completely Revised Edition*. Princeton University Press.
- Granizo, L, van der Meulen, K., & del Barrio, C. (2019). Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 131–145. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.007>
- Hoskins, B., Villalba, C., & Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). Measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC68398/lbna25182enn.pdf>
- Hyman, H. (1959). *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior*. Free Press.
- Jónsson, Ó. P., & Garces Rodriguez, A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(1), 62-77. <https://doi.org/10.1177/1746197919886873>
- Keating, A., Hinderliter, D., & Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/00220270802485063>
- 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>
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the tea national case studies and the inca archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Ed.), *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison (International Perspectives on Education and Society, Vol. 5)* (pp. 207–237). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(02\)80011-1](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(02)80011-1)
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2006) Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21(2), 5–21. <https://doi.org/10.7459/ct/21.2.02>
- López-Meseguer, R. (2021). ¿Educación cívica para una nueva política? Una aproximación interdisciplinar [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- 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., & Martínez Rivas, R. (2023). Tipos ideales de educación cívica: una aproximación desde la teoría política. *Revista de Estudios Políticos*, 200, 71-97. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.200.03>
- López-Meseguer, R., Mínguez, R., Gutiérrez, M., Pedreño, M., & de Cendra, L. (2023). *Cartografía social de la educación cívica no formal en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/CARTOGRAFIA_IG_WEB.pdf
- Lupia, A. (2016). “What We Know”, Uninformed Why People Seem to Know So Little about Politics and What We Can Do about It (New York, 2016; online edn, Oxford Academic, 12 Nov. 2020), <https://doi.org/10.1093/oso/9780190263720.003.0020>

- Malak-Minkiewicz, B., & Torney-Purta, J. (Eds) (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*. IEA–Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>
- Megías, A., & Moreno, C. (2022). La desafección política en los países del entorno europeo español: ¿una actitud estable? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179, 103–124. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.179.103>
- Mínguez Vallejos, R., & Romero Sánchez, E. (coord.) (2018). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas*. Octaedro.
- 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., & 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>
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: in defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20, 202–246. <https://doi.org/10.1177/0090591792020002002>
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2011). *Capital social e innovación en Europa y en España*. Fundación Cotec.
- Puig, M., & Morales J. A., (2015). La formación de ciudadanos: Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 258–282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. 2006/962/CE. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Rodríguez, G. O. G., Hernández, C. A. G., Avendaño, Á. C., Vásquez, J. E., Hernández, D. L. G., Claros, A. R., & Castro, D. F. Á. (2015). *La ciudadanía en controversia: análisis competencias ciudadanas*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11wjf5>
- 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.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033–1053. <https://doi.org/10.2307/1958356>
- Sartori, G. (1984). Guidelines for concepts analysis. En G. Sartori (Ed.), *Social science concepts: A systematic analysis* (pp. 15-56). Sage Publications.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & 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., & Kurilić, M. (2023). *Great expectations. Demands and realities of civic education in Europe*. The Civics Innovation HUB. https://thecivics.eu/wp-content/uploads/2023/03/Mapping-CE-in-Europe_Documentation.pdf
- Touriñán López, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 129–159. <https://doi.org/10.14201/3158>
- Touriñán López, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. BelloyMartínez.
- Touriñán López, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo*. Andavira.
- Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía. En J. M. Puig Rovira y R. Bisquerra Alzina (Coords.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 77–92). ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori.
- 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>
- UNESCO (2019). *Teaching and learning transformative engagement*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961>
- Veugelers, W. (2023). *Moral and Political Dimensions of Critical-Democratic Citizenship Education. Enhancing Social Justice, a Global Orientation, and Equity in Schools and Society*. Brill.
- Warren, M. (2001). *Democracy and association*. Princeton University Press.
- Wasburn, P. C., & Covert, T. J. A. (2017). *Making Citizens: Political Socialization Research and Beyond*. Palgrave Macmillan.
- Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Alianza Editorial.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.