

Citizenship Education¹ ***en Inglaterra (2002-2008)***

Aportaciones de los estudios y Retos para la efectividad de su puesta en práctica

Pilar Aguilera Fuertes
aguilera.pilar@yahoo.com

Master in Education: Institutional Management and Leadership for Professional Development. School of Education, University of Southampton (UK)

Cursando Doctorado en Educació i Societat: Avaluació i Acreditació de Programes. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació (MIDE), Universitat de Barcelona

Abstract

En este artículo se aborda el caso inglés en cuanto a la puesta en práctica de Citizenship Education (Educación para la Ciudadanía) desde que fuera implantada en el currículum formal en el año 2002. Con este interés se recoge una síntesis de las aportaciones y retos que actualmente plantean los estudios recientes realizados en el área de Citizenship Education en cuanto a los modelos de enfoques en la implementación y la efectividad de su puesta en práctica en los centros educativos. De este modo, se han recogido las principales definiciones de citizenship en el contexto inglés, así como la contribución que estas definiciones aportan a la aplicación de los modelos de implementación. Se documentan, seguidamente, los resultados y valoraciones de los métodos más efectivos para la integración curricular, la tipología de enfoques y modelos de implementación en la práctica en las escuelas y cómo los métodos de enseñanza-aprendizaje usados en el aula impactan según el enfoque adoptado.

Palabras clave: Active Citizenship; Citizenship Education; Integración curricular; Métodos de enseñanza-aprendizaje; Modelos de implementación; Tipología de enfoques.

¹ Traducción en español: *La Educación para la Ciudadanía*

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto inglés, el grupo de trabajo *Advisory Group on Citizenship*², familiarmente conocido como *Crick Group*, fue establecido por el Gobierno en 1997 con el objeto de realizar una aportación positiva a las reformas de las políticas educativas oficiales en cuanto al establecimiento de una redefinición de *Citizenship Education*, así como hacer recomendaciones sobre los enfoques más apropiados a implantar en el contexto educativo institucional en Inglaterra.

Este interés viene marcado por la incipiente preocupación por parte de las autoridades estatales a finales de la década de los noventa en Gran Bretaña ante una serie de cambios en las formas de vida de los ciudadanos en la entrada a la Postmodernidad y como consecuencia de la Globalización, que pueden estimarse en el auge de los cambios migratorios, en las injusticias y desigualdades a los Derechos Humanos (Osler y Starkey, 2006), en un descrédito de los organismos democráticos oficiales, especialmente el creciente cinismo y apatía por parte de los jóvenes hacia la vida pública y los movimientos democráticos, así como la baja participación de los ciudadanos en las elecciones (*Crick Report*, 1998).

Fruto del esfuerzo del *Crick Group*, en 1998 se publica el informe *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*³ (*Crick Report*), que abre la brecha a una concepción de ciudadanía entendida desde la participación en la comunidad y la ciudadanía activa (*Crick Report*, 1998). Un año más tarde sería legislada por la Orden de Ciudadanía de 1999 (QCA, 1999) y en el año 2002 por vez primera *Citizenship Education* se implantaría en el currículum formal de educación secundaria como asignatura obligatoria y pasaría a formar parte del *National Curriculum*⁴ inglés (QCA, en <http://www.qca.org.uk/>).

Desde que se publicara en 1998 el informe Crick, y con él la institucionalización de *Citizenship Education* en el currículum formal, diversos aspectos se han abierto a debate por parte de la investigación británica y los organismos oficiales en cuanto a la necesidad de alcanzar un acuerdo sobre la significación y concepción de *Citizenship*, especialmente con referencia a las nociones de identidad, diversidad y pertenencia, y cómo tales nociones influyen en los contextos locales, nacionales y globales (Osler y Starkey, 2003; 2005; Kerr y Cleaver, 2004). Ello viene de la mano de sucesos de reciente impacto a nivel global como el 11 de Septiembre de 2001, la Guerra de Irak, etc. Tal debate, aunque en proceso continuo en la actualidad, es crucial con el fin de reconfigurar una definición consensuada de *Citizenship Education* y, de este modo, establecer cómo tal definición afecta a la organización del currículum y su puesta en práctica.

² Grupo Asesor en Educación para la Ciudadanía.

³ Educación para la Ciudadanía y la Enseñanza de la Democracia en las Escuelas.

⁴ Currículum Nacional.

Con referencia a la implementación y la evaluación del progreso de *Citizenship Education* en la práctica, la fundación del Gobierno sobre investigación educativa (National Foundation for Educational Research, NFER) le ha sido encargado por el Departamento de Educación (Department for Education and Skills, DfES), una evaluación longitudinal (*The Citizenship Education Longitudinal Study*) que comenzó en el año 2001 y finalizará en el año 2009, con el objetivo de identificar, medir y evaluar la práctica efectiva de *Citizenship Education* y cómo se desarrolla en los centros educativos (NFER, en <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>). Esta serie de estudios buscan el propósito de difundir las buenas prácticas entre los agentes de la educación a lo largo de los años y obtener una evidencia objetiva sobre la efectividad en el terreno de *Citizenship Education*.

2. DEL CRICK REPORT A LAS DIVERSAS APORTACIONES EN CUANTO A LA DEFINICIÓN DE *CITIZENSHIP*

La visión del Crick Group, encabezada por el Profesor Bernard Crick, asesor del Gobierno en *Citizenship Education* constata:

*Citizenship es más que una asignatura. Si se enseña bien y es adaptada a las necesidades locales, las habilidades y valores que engloba resultarán en una mejora en la vida democrática para todos nosotros, en cuanto a los derechos y responsabilidades, comenzando en la escuela e irradiando más allá*⁵ (QCA, 1999)..”

El informe aboga por una educación efectiva para la ciudadanía en la escuela, y establece tres dimensiones interrelacionadas pero con un tratamiento diferenciado en el currículum, que vienen a ser: 1) *Responsabilidad social y moral*; 2) *Implicación en la comunidad*; y 3) *Alfabetización política*. Paralelamente, el informe sienta las bases de la importancia del voluntariado, la participación en la comunidad y la ciudadanía activa, así como la idoneidad de vincular e integrar *Citizenship Education* a otras áreas del currículum como Personal, Social and Health Education⁶ (PSHE), Spiritual, Moral and Cultural development⁷ (SMSC), Historia, Geografía, Inglés, etc. (*Crick Report*, 1998).

No obstante, la definición de ciudadanía y la Recomendación del *Crick Report* han supuesto para los investigadores y educadores ingleses una línea de base sobre la que replantearse una definición más inclusiva e integradora de *Citizenship* en la educación que dé respuesta a los cambios globales actuales por un lado, y por otra, el reto que supone para los agentes de la educación de llegar a un consenso sobre cuál debe ser el alcance, el enfoque y la contribución de *Citizenship Education* a la remodelación del currículum y la innovación educativa (Kerr y Cleaver, 2004). Este debate, a lo largo de

⁵ El fragmento original en inglés por Bernard Crick dice: “*Citizenship is more than a statutory subject. If taught well and tailored to local needs, its skills and values will enhance democratic life for us all, both rights and responsibilities, beginning in school and radiating out*” (QCA, 1999).

⁶ Programa de Educación para la Salud Personal y Social.

⁷ Programa de Desarrollo Espiritual, Moral y Cultural

los años desde la publicación del informe Crick, ha planteado divergencias entre diferentes sectores de la investigación británica en cuanto a su definición (Kerr y Cleaver, 2004; Kerr, 2007; Osler y Starkey, 2003; 2006; Bottery, 2003; Hicks, 2003; Best, 2002, etc.).

Kerr y Cleaver (2004), en un estudio realizado para la organización NFER un año después de la implantación de *Citizenship* en el currículum, realizaron una revisión de la literatura en la materia indicando tres diferentes enfoques en el modo de plantear la ciudadanía en la educación:

- **Algunos académicos y agentes de la educación adoptan un enfoque objetivo a partir de varias hipótesis.** Bottery (2003, en Kerr y Cleaver, 2004), por ejemplo, se plantea la artificialidad del estado de la nación pudiendo, por fuerzas mayores, serle arrebatados sus poderes y amenazada su legitimidad.

Este planteamiento de Bottery viene a poner en cuestión la inseguridad de las formas de ciudadanía y augura un futuro realista para el área de *Citizenship Education*, que, entre otras hipótesis posibles, la materia podría llegar a constituir un medio de los estados de fomentar las funciones, derechos y responsabilidades de los ciudadanos, así como proveerles de las competencias para navegar a través de la complejidad de varias dimensiones de la ciudadanía en el nivel local, nacional y global.

Otro académico, Farr-Darling (2002, en Kerr y Cleaver, 2004), destaca la importancia de centrarse en los contenidos de relevancia como la discusión de la justicia social con los estudiantes, ya que el debate centrado en las contradicciones entre el ideal nacional o el ideal de la ciudadanía cosmopolita distrae de lo que verdaderamente deben ser los contenidos principales.

- **Otra vía de pensamiento es adoptada por aquellos que apoyan nuevos enfoques para *Citizenship Education*, y abogan por “la educación para la ciudadanía explícita” (“explicit citizenship education”).** Este grupo de académicos y educadores entienden *Citizenship Education* como una oportunidad para introducir cambios en el currículum escolar. Unos manifiestan que la asignatura debe ser el núcleo del currículum y debe abordar objetivos como: fomentar la cohesión social, la inclusión y la confianza; desarrollar la tolerancia, el respeto y la diversidad; y desarrollar el pensamiento crítico y las competencias para la resolución de problemas que contribuyen a la capacidad cívica.

Por ejemplo, Osler and Starkey (2003, en Kerr y Cleaver, 2004) abogan por una concepción de *Citizenship* en las escuelas que reconozca las múltiples identidades de los jóvenes a través del entorno local, nacional, regional y global. Además, subrayan que *Citizenship* se debería reconceptualizar en el *National Curriculum* en Inglaterra con el objetivo de que se le diera un mayor énfasis a lo

global así como a la educación para la ciudadanía cosmopolita sin centrarse tanto en el terreno nacional.

En lo que respecta al tratamiento de la identidad y la diversidad en el currículum, la Recomendación del *Ajebbo Review*, recientemente publicada por DfES (Department for Education and Skills, 2007) ha supuesto un avance en la innovación del currículum de *Citizenship* al introducir una cuarta dimensión en la educación de secundaria a las ya establecidas, a saber⁸: “*Conocimiento y comprensión*”, “*la habilidad crítica y la comunicación*”, y “*Ciudadanía Activa a través de la participación y la acción responsable*” (QCA, en <http://www.qca.org.uk/>). La nueva dimensión establecida es⁹ “*Identidad y Diversidad: Viviendo juntos en el Reino Unido*”, que comenzará a enseñarse a partir del curso académico 2008-2009 (House of Commons, 2007). Esta dimensión no había sido previamente atendida por el Crick Group en su definición de ciudadanía (Osler y Starkey, 2006), al igual que la igualdad de género, que, aun quedando incluida en los Derechos Humanos, en el debate del currículum de *Citizenship Education* no se le había prestado la atención que merecía (Arnot, 2004).

- **Un tercer grupo de académicos y educadores apoyan un enfoque más holístico como apuesta de cambio en el currículum, y abogan por “la educación para la ciudadanía implícita” (“implicit citizenship education”).** Este grupo posee una tradición en educación en valores, educación global, educación para la salud personal y social, y educación para los Derechos Humanos. Ellos afirman que vincular la ciudadanía *explícita* con la *implícita* puede resultar positivo para un cambio global del currículum en su totalidad. A este efecto, algunos educadores le dan relevancia al desarrollo del clima escolar (*ethos*) en la ciudadanía ya que impacta en todo el currículum global a diferencia del currículum de *citizenship* explícito (Bloomfield, 2003, en Kerr y Cleaver, 2004).

Otros autores como Hicks (2000, en Kerr y Cleaver, 2004) afirman que la relación entre la promoción de ciudadanía global, el enfoque global del currículum y la integración curricular es una apuesta por una perspectiva de futuro hacia la interdependencia global en educación.

Otros académicos como Gearon (2003, Kerr y Cleaver, 2004) y Best (2002) apuestan por la relación entre *Citizenship Education* y Personal, Social and Health Education (PSHE) y resaltan la estrecha conexión entre las dos áreas como además indica el currículum oficial. Best (2003) resalta la relación entre la educación afectiva y *Citizenship Education*, y otros académicos como Halstead y

⁸ Texto original en inglés de las dimensiones de *Citizenship Education* en KS3 y KS4 (cursos que equivalen a la ESO): “*Knowledge and understanding*”, “*The skills of enquiry and communication*”, y “*Active Citizenship through participation and responsible action*” (QCA, en <http://www.qca.org.uk/>).

⁹ Nueva dimensión establecida en *Citizenship Education*: “*Identity and Diversity: Living together in the UK*”.

Taylor (2000, en Kerr y Cleaver, 2004) exploran la relación entre *Citizenship* y la educación en valores y el desarrollo espiritual y cultural.

Posteriormente al Crick Report y en línea con su visión de fomentar la participación y la ciudadanía activa, parece haber consenso entre los agentes de la educación de la necesidad de ampliar la concepción previa y adaptarla a la realidad de la práctica real de los centros educativos. De esta manera, actualmente, el área comprende tres elementos interrelacionados: el aprendizaje de *Citizenship* en el currículum; proveer oportunidades y formar parte de las experiencias de ciudadanía activa (*Active Citizenship*) en la cultura de la escuela; y, de igual modo, tomar partido y formar relaciones con la comunidad (Kerr et al., 2004; Ireland et al., 2006). De este modo, los investigadores encargados del estudio *The Citizenship Education Longitudinal Study*, (NFER, en <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>) en Kerr et al., 2004, definen *Citizenship Education*:

„La implementación efectiva de citizenship education en los centros requiere de un enfoque holístico y coherente basado alrededor de tres componentes interrelacionados: citizenship education en el currículum, en la vida de la escuela y en coordinación con la comunidad”¹⁰ (p.i)

3. CITIZENSHIP EDUCATION Y SU INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULUM

En la educación infantil y primaria el área de ciudadanía ya había sido previamente implantado en el año 2000 con el nombre de *Personal, Social and Health Education and Citizenship*¹¹ (*PSHE and Citizenship*) (QCA, en <http://www.qca.org.uk/>) como área no reglada, aunque OFSTED (Office for Standards in Education¹²) inspecciona esta área desde el año 2005. Mientras que en la educación infantil y primaria la educación para la salud personal y social y la educación para la ciudadanía quedan englobadas en una misma materia desde un enfoque transversal, en la educación secundaria estas dos áreas adquieren un tratamiento diferenciado en el currículum. PSHE afecta a la toma de decisiones desde un enfoque personal e interpersonal y se centra en las elecciones que los alumnos toman en su vida privada como individuos, y *Citizenship Education*, que posee un estatus independiente, se centra en los aspectos de la vida pública y en las elecciones que los alumnos toman como ciudadanos. Un ejemplo representativo de una clase sobre el tratamiento del tabaco, en el área de PSHE podría vincularse al impacto en la salud personal, y en el área de *Citizenship Education* se centraría en los costes a la sociedad y en la reciente legislación sobre la normativa del consumo de tabaco en zonas públicas.

¹⁰ El fragmento original dice: “*The report suggests that successful implementation of citizenship education in schools requires a holistic and coherent approach based around three interrelated components: citizenship education in the curriculum, in the school as a community and in partnership with the wider community*”.

¹¹ Programa de Educación para la Salud Personal y Social y Ciudadanía.

¹² Oficina de Estándares en Educación. Inspección en educación.

Aunque existen conceptos de educación para la ciudadanía que requieren de un tratamiento diferenciado como son los conocimientos sobre las administraciones locales y estatales, las leyes civiles y las elecciones, las dos áreas comparten aspectos comunes, como el énfasis en los valores y en las actitudes, el interés en promover en los jóvenes la autoconfianza y una actitud efectiva, el mundo de las drogas y la igualdad de oportunidades entre otros temas (Huddleston y Kerr, 2006).

3.1. Preferencia de métodos adoptados en la integración curricular

Esta relación entre las dos áreas ha determinado que la mayoría de líderes de los centros ingleses encuestados para el estudio de corte longitudinal realizado por DfES y NFER, hayan escogido, a lo largo de los años desde la implantación de *Citizenship* en el currículum, **PSHE como vehículo más eficaz** (69% en Key Stage 3) **junto con las asambleas** (74% en Key Stage 3 y 4)¹³ como método de integración curricular. Estos datos comprenden los años 2004-06 y pueden consultarse en Kerr et al., 2007. En un estudio precedente (Ireland et al., 2006) comprendido entre los años 2003-05 se aprecian resultados bastante similares con respecto a la actualidad. Con respecto a los métodos de integración curricular **les siguen en preferencia** las actividades extra-curriculares (47% en KS3), la integración en todas las asignaturas (46% en KS3), a través de eventos especiales (39% en KS3), y en asignaturas específicas (34% en KS3), etc.

En cuanto a la integración de *Citizenship Education* en **asignaturas específicas** del currículum, con respecto a los cursos de KS3 predomina PSHE como opción destacada (79%), Religión (74%), Historia (63%), Geografía (60%), Inglés (52%), Ciencias (37%), etc. (Kerr et al., 2007).

3.2. Valoración de los métodos más efectivos en la integración curricular

Por otro lado, los métodos más efectivos de integración curricular según profesores y líderes de los centros por orden de preferencia son: *citizenship* a través de un enfoque global del clima escolar (83%), mediante las asambleas (71%), en actividades extra-curriculares (59%), a través de PSHE (57%), en una asignatura específica (48%), integrado en todas las asignaturas (46%), y en tutorías (42%), etc. (Kerr et al., 2007).

La razón, según los líderes de los centros, de adoptar un enfoque determinado para integrar *citizenship* resulta, en primer lugar, del interés en implementar un **enfoque global de citizenship education**. Esto está basado en la creencia de que *citizenship* debe abarcar la totalidad de la vida de la escuela ya que el conocimiento no se adquiere a

¹³ Key Stage 3 (KS3) equivale a 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria, y Key Stage 4 (KS4) equivale a 3º y 4º de la ESO.

través de un espacio concreto en el currículum sino a través de la unificación de diferentes áreas a través de un enfoque sistémico.

La segunda razón atiende al interés de los centros en continuar con **la práctica común**, que se centra en integrar ***citizenship* a través de módulos en PSHE**. Este tipo de enfoque, sin embargo, a pesar de ser valorado positivamente en el currículum oficial, y el más adoptado por las escuelas, no ha sido bien arropado por la inspección educativa (OFSTED) atendiendo a tres razones fundamentales: 1) la integración de *citizenship* en PSHE puede restarle a la nueva materia su reconocimiento de asignatura independiente y su dificultad de evaluación, y, además, su prioridad que se centra en el conocimiento de los derechos y deberes que el ciudadano debe conocer para participar activamente y con responsabilidad en la vida pública; 2) puede restarle visibilidad a *citizenship* y que los estudiantes no perciban su espacio en el currículum; y otra razón es que 3) la materia contempla una serie de conocimientos políticos que deben ser facilitados por especialistas en *citizenship*. Sin embargo, a pesar de estas barreras, OFSTED reconoce que la integración de *citizenship* en el espacio de PSHE es muy eficaz y su vinculación es complementaria si los temas tratados están bien organizados y si se le asigna un espacio propio dentro de PSHE (OFSTED, 2006; Huddleston y Kerr, 2006).

Tomando en consideración estas razones, existe una serie de centros comprometidos con una provisión **efectiva de la asignatura a través de un equipo especialista** en la materia que escoge un **espacio específico** (“*discrete-delivery schools*”) para la enseñanza de *citizenship*. Ellos opinan que este enfoque 1) garantiza una distinción diferenciada en el currículum y un reconocimiento propio; 2) permite que un equipo especializado enseñe la materia; y 3) garantiza una provisión de calidad de *citizenship*. Sin embargo, este método presenta una serie de inconvenientes: 1) determina el uso de métodos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales dificultando la posibilidad de facilitar un enfoque más interactivo; 2) fomenta el uso de métodos de evaluación más tradicionales del tipo examen impidiendo el uso de otros métodos como la autoevaluación o la evaluación entre compañeros (*peer assessment*) y; 3) limita la flexibilidad, desatendiendo el espacio de otros contextos más idóneos para el aprendizaje de un buen número de temáticas (Kerr et al., 2007).

Otros centros, sin embargo, a razón de **evitar una sobre acumulación curricular**, adoptan como método de **integración curricular todas las asignaturas, las tutorías o asambleas**. Y por último existen los centros que desean **garantizar una integración efectiva** mediante **la integración curricular en asignaturas**, mediante **actividades extra-curriculares y eventos especiales** (Kerr et al., 2007).

OFSTED (2006), respecto a la realidad en la práctica en las escuelas, afirma que, a pesar del enorme progreso que se ha efectuado en la implementación de *Citizenship Education* en la educación de secundaria, todavía no existe un consenso claro sobre los objetivos de la materia o cómo incorporarla en el currículum en una cuarta parte de las escuelas encuestadas. Esto se debe especialmente a una provisión todavía inadecuada, consecuencia de un liderazgo débil y de una escasa especialización para la efectividad en su aplicación. Kerr et al. (2007), en el último estudio realizado indica que las

principales barreras de los profesores para una efectiva provisión de *Citizenship Education* en los centros son: presión por un escaso tiempo en el currículum (77%); débil estatus y credibilidad de *Citizenship Education* (65%); desatención de medidas de evaluación y medición del progreso (65%); falta de entusiasmo de los docentes (57%); sobre acumulación de trabajo para los docentes y falta de tiempo (46%); escasa experiencia en la asignatura (47%) y; escaso desarrollo profesional (42%); etc.

La experiencia en la práctica demuestra que el factor *enfoque metodológico* no debe ser la única causa que pueda hacer minar la efectividad de *Citizenship Education*. Cada uno de los enfoque anteriormente citados pueden ser efectivos si se dan las siguientes condiciones: 1) que un equipo reducido pero con dedicación facilite la materia; 2) que exista un liderazgo sólido y con dirección; y 3) que exista un apoyo regular al programa, facilitando planes y recursos didácticos de fácil acceso (Kerr et al., 2007). The House of Commons (2007), también ha recomendado, para la efectiva implementación de *citizenship*, un mayor énfasis en la aplicación de un enfoque global a *citizenship*, la necesidad de reforzar el liderazgo, así como la importancia de difundir entre los líderes de los centros un entendimiento de las implicaciones de la implementación de *citizenship* en la vida de la escuela.

4. TIPOLOGÍA DE ENFOQUES Y MODELOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE *CITIZENSHIP EDUCATION* Y SU VINCULACIÓN AL CURRÍCULUM Y A LA CIUDADANÍA ACTIVA

4.1. *Tipología de escuelas según el enfoque de Citizenship Education (2003)*

De acuerdo a la tipología de enfoques metodológicos implementados en los centros y las oportunidades ofrecidas para la ciudadanía activa, Kerr et al., en su estudio longitudinal, *Making Citizenship Real* (2004), desarrollaron un modelo para clasificar el tipo de enfoques de *Citizenship Education* en las escuelas partiendo de los tres componentes de la implementación de *Citizenship Education*: 1) el currículum; 2) la vida de la escuela; y 3) la comunidad¹⁴. Las escuelas eran clasificadas en base a dos dimensiones: 1) la implementación de *citizenship education* en el currículum; y 2) y las

¹⁴ Los componentes que engloba la implementación de *Citizenship Education* en el contexto inglés originalmente son: 1) currículum; 2) school as a community; y 3) wider community. En este artículo, en su adaptación al español se ha traducido el segundo componente por “la vida de la escuela” y el tercero por “la comunidad”. En el contexto español otras referencias adoptan otros términos para nombrar estos tres componentes: 1) el currículum formal; 2) el currículum no formal; y 3) el currículum informal.

oportunidades provistas para la ciudadanía activa en la vida de la escuela y en la comunidad.

Debe considerarse que la tipología de escuelas según el enfoque de *Citizenship Education* resultó de los datos recogidos de líderes y equipos directivos de las escuelas en cuanto al enfoque que se estaba implantando en sus centros en el año 2003, un año después de ser implantada por vez primera *Citizenship Education* en la educación de secundaria. Sin embargo, mientras este análisis incluía los enfoques y las oportunidades que se estaban diseminando en los centros (métodos de integración curricular, medidas de evaluación, estrategias de enseñanza-aprendizaje y oportunidades para la ciudadanía activa), no incluía datos de cómo *citizenship* se estaba experimentando en la práctica y tampoco incluía las aportaciones de los estudiantes (Kerr et al., 2007). No obstante, el análisis proporciona datos relevantes para su revisión y por ese motivo se explora a continuación.

- ***Progressing schools* (escuelas que progresan):** este tipo de escuelas estaban desarrollando *citizenship education* en el currículum, en la vida de la escuela y en la comunidad, y presentaban la provisión más avanzada de *citizenship*. Poseían rasgos que las hacían democráticas, pues los estudiantes contribuían en la organización y en las decisiones de la escuela. Sin embargo había una menor participación por parte de los estudiantes en cuanto a la planificación de la enseñanza-aprendizaje. Aunque al menos la mitad de los estudiantes había participado en las elecciones del consejo escolar, generalmente el consejo escolar no era considerado efectivo por parte de los estudiantes y ello, consecuentemente, se traducía en su ineficaz organización en algunos casos. También debe referirse, generalmente con respecto a todos los tipos de escuelas, el escaso interés e implicación por parte de los estudiantes por los temas que hacen referencia a las elecciones. Una razón podría ser, por un lado, la falta de confianza y carencia de desarrollo profesional por parte de los docentes en facilitar esta temática, y por otro, la corta edad de los jóvenes les impide participar en las elecciones en las circunstancias reales (Kerr et al. 2007).

Otro aspecto efectivo en las escuelas que progresan era la existencia de una serie de personas que estaban dedicadas a la planificación de *citizenship education*, y también el interés en proporcionar una variedad de enfoques metodológicos, entre ellos un enfoque global de la escuela, la integración curricular en varias materias, asambleas y tutorías y amplias oportunidades extra-curriculares. Se puede determinar que un 24% de escuelas reunían estas características tanto en el año 2003 como en el 2005 (Kerr et al., 2004; Ireland et al., 2006). Eran las escuelas de mayor número de estudiantes (generalmente de un promedio de 1209 estudiantes), presentaban un mejor clima escolar (*ethos*) y un mejor desarrollo del enfoque global. También existía una buena disposición por parte de los estudiantes hacia la ciudadanía activa en la clase, y las escuelas hacían pública vía Internet más información que las demás sobre su escuela, su comunidad y *Citizenship Education*.

- ***Focused schools* (escuelas centradas en el currículum):** se concentraban exclusivamente en desarrollar el currículum de *citizenship*. Sin embargo no ofrecían amplias oportunidades para la ciudadanía activa en la vida de la escuela y en la comunidad. No eran consideradas democráticas, pero existía un buen número de personas que planificaba *citizenship education*, y, además, proporcionaban una variedad de enfoques metodológicos y ofrecían una razonable oferta de actividades extra-curriculares. Se puede determinar que un 27% reunía estas características en el año 2003 (Kerr et al., 2004) ascendiendo este porcentaje en los dos años subsiguientes hasta un 42% (Ireland et al., 2006). Este ascenso, según Ireland et al, (2006) puede deberse a una serie de aspectos como: 1) la complejidad por parte de los docentes de vincular el currículum formal, con la vida de la escuela y la comunidad; 2) un reciente aumento en la elección de un curso corto de GCSE¹⁵ en *Citizenship Education*; y debido a la inclusión de una nueva asignatura oficial en el *Nacional Currículum*.

Estas escuelas eran las de menor número de estudiantes (generalmente de 927 estudiantes), tenían un peor clima escolar, aunque la implicación por parte de los estudiantes en el desarrollo de la clase era considerada positiva.

- ***Minimalist schools* (escuelas minimalistas):** se situaban en un período inicial de desarrollo de *citizenship education*, proporcionaban escasos métodos para la integración curricular y ofrecían pocas oportunidades extra-curriculares. No eran consideradas democráticas, y había pocas personas que participaran en la planificación de la materia. Tampoco habían reconsiderado cómo evaluar el progreso. Eran el 23% de las escuelas que participaban en el estudio en el año 2003 (Kerr et al., 2004) hacia un descenso en el año 2006 llegando a estabilizarse en un 11% de escuelas. El promedio de estudiantes era de unos 1053 estudiantes aproximadamente.

Al igual que las escuelas centradas en el currículum, tenían un clima escolar poco satisfactorio y el enfoque curricular introducido solía ser de un espacio propio en que se enseñaba *citizenship*. La sobre acumulación del currículum era la razón por la cual tanto las escuelas que progresan como las minimalistas tendían a tomar decisiones sobre qué enfoque metodológico era más apropiado de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, mientras las escuelas que progresan (que eran las más efectivas en la implementación) habían optado por introducir la integración curricular en varias asignaturas y otros métodos variados, las escuelas minimalistas (que eran las menos efectivas en la implementación) habían adoptado poca variedad de métodos a excepción de algún tiempo específico para enseñar la asignatura, y aún menos la integración curricular y las actividades extra-curriculares.

¹⁵ Cualificación que los estudiantes adquieren al acabar la educación secundaria obligatoria a los 16 años. Existe la posibilidad en Inglaterra de especializarse en *Citizenship Education* a través de un curso corto de GSCE.

- ***Implicit schools (escuelas implícitas)***: todavía no se estaban centrado en el currículum explícito de *citizenship education*. Eran escuelas consideradas por sus líderes como democráticas y, además, ofrecían amplias oportunidades extra-curriculares y, como consecuencia, también se ofrecían oportunidades para la ciudadanía activa. Sin embargo no había muchas personas incluidas en su planificación y la evaluación del progreso de los estudiantes no había sido reflejada en sus planes. Entre este grupo de escuelas, se contaban un 26% en el 2003 (Kerr et al., 2004) y un ligero descenso hacia el 2005 de un 24% (Ireland et al., 2006). Según los investigadores del estudio, con un mayor énfasis en el currículum de *citizenship*, este grupo de escuelas podrían llegar a convertirse en escuelas que progresan. Estas escuelas tienden a introducir un espacio propio muy reducido para la enseñanza de la ciudadanía y una oferta amplia de actividades extra-curriculares, algunas vinculadas con un programa de intercambio internacional como el resto de escuelas, aunque sin embargo es menos probable que enfoquen un programa tutorial.

Las escuelas implícitas, por un lado, han llegado a ser conscientes de la importancia de crear lazos sólidos con la comunidad, mientras que las escuelas centradas en el currículum han desestimado la importancia del rol de los estudiantes en mantener vínculos con la comunidad y dan prioridad al currículum de *citizenship*.

Por otro lado, es también importante considerar que la relación que existe en las escuelas entre el desarrollo del currículum y el desarrollo de la ciudadanía activa en la vida del centro como comunidad en sí misma no necesariamente van de la mano, sino que toman caminos diferentes como queda explícito mediante el ejemplo de las escuelas centradas en el currículum, las cuales son menos democráticas y se incluye menos personal en la planificación, a diferencia de las escuelas implícitas que son más democráticas y tienen una mayor oferta extra-curricular con el interés de forjar la ciudadanía activa.

En cuanto al desarrollo de la ciudadanía activa en la comunidad, según los estudios realizados, se le confiere menor prioridad por parte de los líderes de las escuelas, en comparación con el desarrollo de los otros dos componentes de *citizenship education*. El factor que garantiza el desarrollo de la ciudadanía activa en la comunidad es el grado de implicación por parte de los centros en la oferta de actividades extra-curriculares, y la prioridad dada y el apoyo institucional a tal desarrollo. Las autoridades oficiales recomiendan, a este efecto, priorizar la ciudadanía en la comunidad y reforzar vínculos entre ésta, el currículum y la vida del centro (Kerr et al., 2004; OFSTED, 2006; House of Commons, 2007).

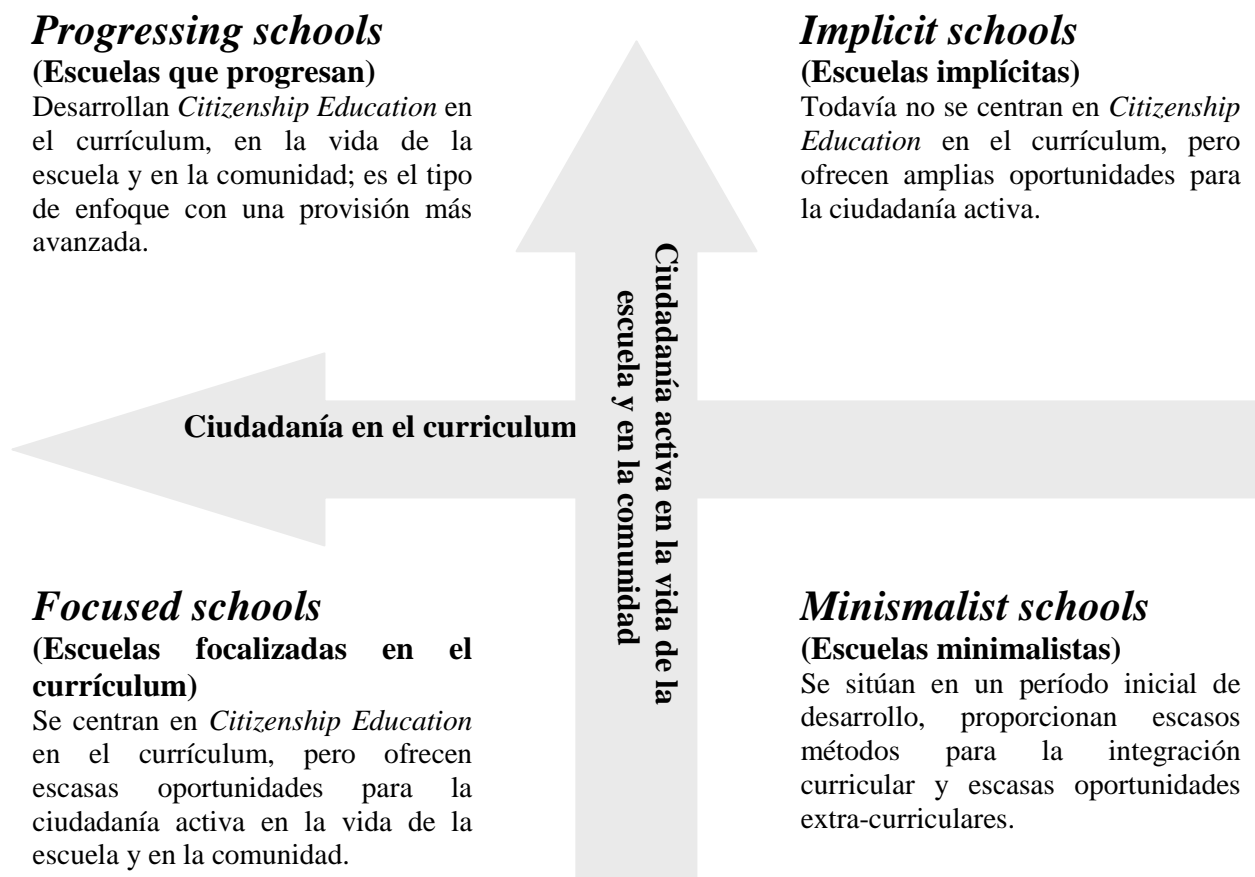


Figura 1. Adaptación de “*Tipología de escuelas según el enfoque de Citizenship Education*”¹⁶ (Kerr et al., 2004).

4.2. *Tipología de escuelas según el enfoque y la experiencia de Citizenship Education (2006)*

La reformulació de la tipologia de escoles del any 2006 (Kerr et al., 2007) inclou tant les opinions de la direcció de les centres com les dels estudiants. Cleaver et al., (2004) afirmen que una de les peces fonamentals del èxit del estudi *Citizenship Education Longitudinal Study* radica en la importància de assegurar que tant les actituds com les experiències dels joves siguin recollides juntament amb les de la direcció i els docents. Con aquest interès, en aquesta nova tipologia les escoles es classifiquen tenint en consideració tres mesures:

- **La eficàcia del estudiant:** 1) en quant a si els estudiants consideren que se'ls ofereix oportunitats per a la presa de decisions en la organització del centre i en l'aula, i 2) en quant a si els estudiants adopten una actitud positiva per a participar en activitats de voluntariat.

¹⁶ Expressió original: “*School Approaches to Citizenship Education*” (Kerr et al., 2004).

- ***El grado de participación de los estudiantes:*** 1) el porcentaje de estudiantes que dicen participar en las asociaciones de las escuela; 2) el porcentaje de estudiantes que participan en la vida de la escuela (a través del consejo de estudiantes, en las revistas escolares, o como mediador (*peer-mediation*); 3) el porcentaje de estudiantes que participan en la comunidad local (ayudando en la comunidad local o recaudar dinero); 4) el porcentaje de estudiantes que ayudan a organizar asociaciones o eventos.
- ***La importancia de citizenship education en el currículum:*** se considera el enfoque metodológico, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el enfoque utilizado para medir el progreso.

Los centros se clasifican en cuatro categorías o tipos de acuerdo a diferentes modos de actuación con referencia al enfoque empleado para diseminar *citizenship*. Ninguna de las cuatro categorías puede considerarse menos efectiva; pues cada tipo tiene aspectos fuertes que resaltar (**Figura 2**).

ESCUELA TIPO 1: es efectiva en la impartición del currículum formal de *citizenship education*, pero, en cambio, es menos efectiva en proveer oportunidades para la participación y el grado de eficacia de los estudiantes es bajo. El aspecto consistente de este tipo de escuela es ***el currículum***.

ESCUELA TIPO 2: la eficacia de sus estudiantes es alta pero, sin embargo, la escuela es débil en la promoción de actividades extra-curriculares para sus alumnos y en la enseñanza del currículum formal. El aspecto consistente de este tipo de escuela se centra en ***la eficacia de los estudiantes***

ESCUELA TIPO 3: presenta un grado alto de participación de los estudiantes, pero no demuestran eficacia y el grado de relevancia del currículum formal es regular. El aspecto consistente de este tipo de escuela está centrado en ***la participación***.

ESCUELA TIPO 4: este tipo de escuela presenta un alto grado de eficacia de sus estudiantes y una óptima participación además de fomentar *Citizenship Education* como una asignatura central y sólida dentro del currículum. La consistencia de este tipo de escuela recae en su ***currículum, la eficacia de los estudiantes y la participación***.

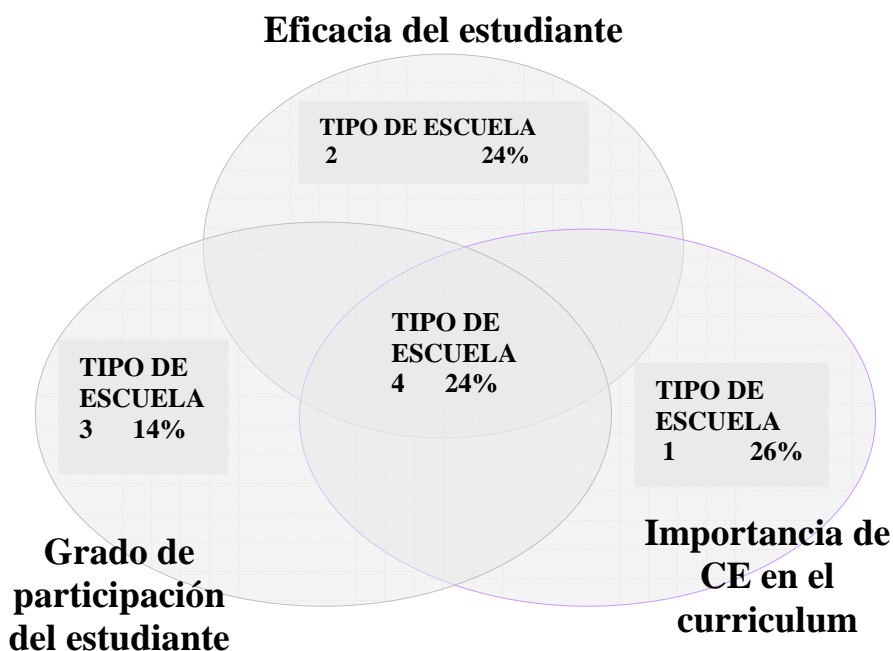


Figura 2

Adaptación de “*Tipología de escuelas según el enfoque y la experiencia de Citizenship Education*” (Kerr et al., 2007).

La conclusión obtenida a partir de este análisis, según los investigadores, es que la tipología de **ESCUELA TIPO 4** es el modelo hacia el cual la demás deben avanzar con la finalidad de implementar efectivamente los tres componentes de *Citizenship Education*: 1) *citizenship* en el currículum; 2) ciudadanía activa en la vida de la escuela; y 3) ciudadanía activa en la comunidad (Kerr et al., 2007). Según The House of Commons (2007), cualquier modelo de implementación debe ser efectivo aunque no debería ser replicable en su totalidad, sino adaptado a las necesidades del contexto y la comunidad. Igualmente es importante reconsiderar que un modelo transversal por sí solo no sería suficientemente efectivo si no incorpora conjuntamente un tiempo propio independiente de enseñanza de los conocimientos de ciudadanía. Los organismos oficiales (House of Commons, 2007; OFSTED, 2006) invitan a la coherencia en cuanto a la adopción de enfoques en las escuelas. A este respecto OFSTED (2006) afirma:

Uno de los éxitos del currículum de Citizenship en el modo en que se presenta es que es concebido como una asignatura en un sentido convencional (con un cuerpo de conocimientos que requieren de un tiempo de dedicada enseñanza y de profesores formados) y, a la vez, un nuevo tipo de asignatura que encuentra su expresión a través del clima y la cultura de la escuela y en las relaciones con la comunidad que sirve. Este modelo de asignatura 'plus' se basa en un entendimiento de que Citizenship se aprende desde un enfoque cognitivo a través del currículum, desde un enfoque afectivo, a través del currículum y de las experiencias de la vida real, y desde un enfoque experiencial a través de hacer y facilitar el desarrollo de enfoques holísticos y sanos para el aprendizaje de Citizenship (p.15)¹⁷.

5. RELACIÓN ENTRE ENFOQUES, MODELOS DE IMPLEMENTACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los casos de estudio analizados en los años 2005-2006 (Kerr et al., 2007) nos muestran las opiniones de los docentes y de los estudiantes en relación a los diversos enfoques metodológicos de *citizenship education* diseminadas en los centros y los métodos de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes.

Tres enfoques fueron considerados: 1) *citizenship* como asignatura independiente o con un espacio propio en el currículum (***Discrete delivery***); 2) *citizenship* con un espacio propio pero dentro de otra materia más amplia, como PSHE, educación para la carrera y *guidance* (CEG)¹⁸ o el programa de Religión (RE) (***Carousel approach***) y; 3) *citizenship* desde un enfoque transversal en el espacio de PSHE, a través del programa tutorial o a través de unos días suspendidos del currículum con la finalidad de tratar una temática concreta en la escuela desde un enfoque global (***Cross-curricular delivery***) Las escuelas normalmente combinaban dos de estos tres enfoques.

- **'Discrete delivery' o citizenship como asignatura independiente o con un espacio propio en el currículum.** Los profesores entrevistados opinaron que la facilitación de *citizenship* a través de un espacio propio independiente generalmente es óptima y los estudiantes la encuentran razonablemente interesante. Los profesores explicaban que intentaban introducir estrategias interactivas y diversas para estimular el aprendizaje por encima de estilos de

¹⁷ El fragmento original de OFTED (2006) dice: "One of the successes of the Citizenship curriculum in its present form is that is conceived of as both a subject in the conventional sense (with a body of knowledge and requiring dedicated teaching time and trained teachers) and as a new kind of subject that finds expression through the ethos or culture of the school and in the school's relationship with the community that it serves. This "subject plus" model is based on the understanding that Citizenship is learned cognitively via the curriculum, affectively, through curriculum and real life experiences and experientially through doing and facilitates the development of holistic and healthy approaches to Citizenship learning. (p15).

¹⁸ Careers Education and Guidance (CEG).

aprendizaje más tradicionales, aunque algunos remitían que dependía en gran medida de la habilidad y la edad de los estudiantes; y otros docentes consideraban que dependía de la habilidad de los propios docentes. Algunos docentes poseían un estilo de enseñanza más didáctico, mientras otros profesores les gustaba usar métodos más interactivos como role-play, aprendizaje cooperativo a través de pequeños grupos, debates y diálogo, etc. Estos poseían un estilo más innovador, hacían menos uso del libro de texto, y se esforzaban en introducir lecciones o unidades didácticas de acuerdo a los intereses y habilidades de los estudiantes. La sorprendente conclusión del estudio en cuanto a este enfoque es que el aprendizaje efectivo de *citizenship* no depende tanto del modelo de enfoque implementado sino de la competencia y la confianza del docente para facilitar la asignatura. Otro resultado del estudio demuestra que cuando los métodos de enseñanza-aprendizaje eran menos dinámicos es porque la asignatura no estaba impartida por un equipo docente dedicado y especializado en *Citizenship Education*. De este modo, los investigadores del estudio confirman que los equipos reducidos y dedicados a la materia son probablemente más efectivos para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de *Citizenship*.

- **‘Carousel approach’ o citizenship con un espacio propio pero dentro de otra materia más amplia como PSHE, CEG y Religión.** Sobre este enfoque tanto docentes como profesores en todas las escuelas opinaron muy positivamente sobre los métodos utilizados y el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes comentaron que intentaban adoptar estrategias en las cuales el estudiante es el centro del aprendizaje, enfocando diferentes métodos como sesiones de preguntas y respuestas, debates, grupos de trabajo, role-play y el uso de recursos didácticos para un aprendizaje más interactivo y real. Algunos profesores, respecto a la aproximación de métodos interactivos en el aula y la facilitación de un clima más autónomo de aprendizaje opinaban que, generalmente, el poder facilitar este tipo de aprendizaje tenía en parte que ver con la habilidad de los estudiantes, pues en cursos como KS3 (1º y 2º de la ESO) los estudiantes no tienen tanta autonomía de su propio aprendizaje como en cursos superiores. Otros profesores opinaban que en estos años muchos estudiantes tienen un comportamiento muy disruptivo, además resultando ser los que tienen un rendimiento más bajo. Estos estudiantes se desconcentran fácilmente y perdían el interés con facilidad. Los investigadores respecto a este comentario opinan que más bien el desinterés por parte de los estudiantes se debiera no tanto a la materia de *citizenship* sino a los métodos usados por el docente. Todos los alumnos opinaron positivamente sobre el tratamiento de *Citizenship Education*, lo cual podría en parte deberse, según los investigadores del estudio, a que al ser usados métodos más activos en el aula, casi todos los alumnos querían acceder a estas clases ya que no se trabajaba tan duro como en otras materias.

- **“Cross-curricular approach” o citizenship desde un enfoque transversal en el espacio de PSHE, a través del programa tutorial o a través de unos días suspendidos del currículum.** Las escuelas que tendían a usar el modelo de integración curricular transversal en diversas asignaturas y a través de diversos métodos como a través de PSHE, en las tutorías, a través de un tiempo suspendido en el plan escolar, normalmente recibían comentarios menos favorables sobre la calidad de la enseñanza y de su aprendizaje por parte tanto de los docentes como de los estudiantes. Los estudiantes opinaban que sus programas no eran muy consistentes cuando eran facilitados a través de PSHE o las tutorías, pero que a veces dependía más de la competencia del tutor. Por otro lado, algunos docentes, opinaban que, principalmente, la calidad del aprendizaje estaba estrechamente relacionada con la competencia individual del tutor. Tampoco se sabía si los tutores facilitaban los planes didácticos recomendados, y algunos tutores no se sentían competentes introduciendo debates y discusiones en el aula.

Los investigadores afirman respecto a estos resultados no tan favorables que el programa transversal no tiene por qué no ser efectivo. De hecho en otros centros tanto los alumnos como docentes opinaron muy favorablemente de este método, aduciendo, los estudiantes, que habían recibido lecciones de calidad siéndoles facilitadas temáticas variadas por diferentes tutores. En estas escuelas con la finalidad de facilitar un aprendizaje interactivo los docentes usaban diferentes enfoques como un tiempo suspendido del horario lectivo para apoyar el programa de PSHE y promoviendo métodos de aprendizaje activo usando imágenes, métodos visuales y actividades kinestésicas para desarrollar un aprendizaje más integral.

Los investigadores sostienen, como conclusión de la exploración de estos casos (Kerr et al., 2007) que resulta complicado determinar qué métodos son más efectivos, y remarcan que un factor importante es la importancia de un sólido liderazgo. En los casos en los cuales los enfoques o modelos de *Citizenship* habían sido efectivos estaban coordinados por un coordinador dinámico, comprometido y con liderazgo, que estaba especializado en el campo de *citizenship*, y que tenía el entusiasmo y la visión de liderar y motivar al resto del equipo docente en la envergadura de *Citizenship Education*. Otro factor relevante es la efectiva planificación de unidades didácticas y materiales curriculares de fácil acceso.

CONCLUSIÓN

El año 1998 en que se publicara el informe Crick y posteriormente la implantación de *Citizenship Education* por vez primera en Inglaterra en el año 2002, han supuesto para las autoridades oficiales y los agentes educativos un desafío para las reformas educativas y un terreno fértil sobre el cual revisar y replantearse desde la práctica una concepción más integradora y flexible que pueda materializarse en un buen entendimiento de los enfoques y modelos, así como de la provisión más efectiva para la calidad de la ciudadanía en la escuela. Tal replanteamiento se debe esencialmente a la escasa tradición de educación cívica en Gran Bretaña en años precedentes y, consecuentemente, a la carencia de un conjunto de buenas prácticas que puedan aportar directrices sustentadas en una evidencia empírica (Osler y Starkey, 2005).

Con este interés, DfES (Department for Education and Skills) juntamente con NFER (National Foundation for Educational Research) en el año 2001 dieron inicio a una evaluación de corte longitudinal (*The Citizenship Education Longitudinal Study*) que finalizará en el año 2009 con el objetivo de identificar, medir y evaluar la práctica efectiva de *Citizenship Education* en Inglaterra y dar cuenta del progreso de los estudiantes y de los resultados que está obteniendo en los centros educativos. Este estudio busca el propósito de difundir entre los agentes de la educación una evidencia basada en la práctica para la mejora y el desarrollo de *Citizenship* en las escuelas de Inglaterra y en otros contextos a nivel internacional (NFER, en <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>).

Este artículo tiene como objetivo recoger una síntesis de las aportaciones y retos que actualmente plantean los estudios recientes realizados en el área de *Citizenship Education* en cuanto a los modelos de enfoques en la implementación y la efectividad de su puesta en práctica en los centros educativos. De este modo, se han recogido las principales definiciones de *citizenship* en el contexto inglés; así como la contribución que estas definiciones aportan a la aplicación de los modelos de implementación. Se documentan, seguidamente, los resultados y valoraciones de los métodos más efectivos para la integración curricular, la tipología de enfoques y modelos de implementación en la práctica en las escuelas y cómo los métodos de enseñanza-aprendizaje usados en el aula impactan según el enfoque adoptado.

Para concluir cabe remarcar una síntesis de los resultados y retos para la efectividad de la implementación de *Citizenship Education* en las escuelas:

- En relación a la *Tipología de escuelas según el enfoque y la experiencia de Citizenship Education* (2006) (Kerr et al., 2007) se estima que si la efectividad en estos centros se mide por la **relevancia del currículum** formal es probable que abarquen una mayor amplitud de temas que otras escuelas que son más fuertes en otros tipos de enfoque. Sin embargo, la dimensión de alfabetización política es considerada el área más débil del currículum en todos los tipos de escuelas debido principalmente a la falta de confianza y de especialización de

los docentes en estos temas y a la dificultad de facilitar un enfoque más interactivo en el aula. Este tipo de escuelas, en cambio, ofrecen menos oportunidades para la participación y la ciudadanía activa.

- Si las escuelas miden su efectividad en relación al **estatus, la visibilidad y la credibilidad** de *citizenship* entre los docentes y los estudiantes, es probable que *citizenship* como asignatura independiente (*discrete delivery*) sea el método más efectivo para que la materia tenga más visibilidad. Éste método favorece la disposición de un equipo especializado en la enseñanza de la materia, favorece la facilitación de una mayor amplitud de temas en el currículum formal, y favorece la promoción de planes de evaluación.
- Si, en cambio, las escuelas miden su efectividad en cuanto a **la experiencia de los estudiantes y el desarrollo de competencias** es probable que también la incorporación de un espacio propio en el currículum por medio de una asignatura independiente o también mediante la incorporación de módulos de *citizenship* dentro del espacio lectivo de la asignatura de Educación para la Salud Personal y Social (PSHE) pueda ser efectivo para fomentar oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje activo e interactivo basado en la discusión, en el debate, en el aprendizaje cooperativo en grupos de trabajo o en el uso de TICs.
- El método de enseñanza-aprendizaje menos efectivo para la efectividad de *citizenship* según los docentes y estudiantes que participaron en el estudio es el enfoque de **integración curricular en varias asignaturas, así como en asambleas y en tutorías**. Éste enfoque puede llegar a ser inconsistente ya que un buen número de docentes intervienen sin haber recibido una especialización en *citizenship* y porque necesita de la elaboración de recursos curriculares planificados por un cuerpo docente para su integración en diferentes materias.
- A pesar de la recomendación de proporcionar un espacio propio para la enseñanza de *citizenship*, el estudio avisa de que este enfoque limita generalmente el uso de métodos más activos e interactivos de aprendizaje; fomenta métodos de evaluación más tradicionales del tipo examen en detrimento de otros métodos como la autoevaluación y la evaluación entre compañeros (*peer assessment*); y limita la flexibilidad para la adaptación de las temáticas a diferentes contextos más aptos para el aprendizaje.
- Sin embargo, los investigadores del estudio sugieren que el enfoque adoptado no debe ser el factor determinante para la efectividad y la calidad de la promoción de *Citizenship Education*. Se sostiene que cualquier enfoque (tanto si es a través de un espacio propio en el currículum; a través del espacio de desarrollo personal; o por medio de un enfoque de integración curricular en varias asignaturas, asambleas y tutorías) es probablemente efectivo para el desarrollo de *Citizenship Education* si: 1) la materia es facilitada por equipos especializados y con dedicación; 2) si se promueve un liderazgo sólido y claro; y 3) si existe un apoyo regular al programa facilitando planes y recursos didácticos de fácil acceso.

- La conclusión obtenida a partir de este análisis, según los investigadores, es que la tipología de **ESCUELA TIPO 4** es el modelo hacia el cual la demás deben avanzar con la finalidad de implementar efectivamente los tres componentes de *Citizenship Education*: 1) *citizenship* en el currículum; 2) ciudadanía activa en la vida de la escuela; y 3) ciudadanía activa en la comunidad (Kerr et al., 2007). Este tipo de escuelas presentan un estilo democrático y, como resultado, fomentan amplias oportunidades para que los estudiantes participen en la toma de decisiones de la organización del aula y del centro; sus estudiantes adoptan una actitud positiva para la participación en actividades de voluntariado, en asociaciones de estudiantes y en trabajos de la comunidad; y además *Citizenship Education* es entendida como una asignatura central y sólida dentro del currículum. Estas escuelas presentan características bastante similares a las escuelas que progresan del modelo desarrollado en el año 2003 (Kerr et al., 2004). Según The House of Commons (2007), cualquier modelo de implementación debe ser efectivo aunque no debería ser replicable en su totalidad, sino adaptado a las necesidades del contexto y la comunidad. Igualmente es importante reconsiderar que un modelo transversal por sí solo no sería suficientemente efectivo si no incorpora conjuntamente un tiempo propio independiente de enseñanza de los conocimientos de ciudadanía.

REFERENCIAS

- Arnot, M. (2004). "Citizenship Education and Gender". En: Lokyer, A., Crick, B., Annette, A., eds. *Education for Democratic Citizenship- Issues of Theory and Practice*. Aldershot, pp.103-119.
- Best, R. (2002). *Pastoral Care and Personal-Social Education*. Southwell:BERA.
- Best, R. (2003). "New Bottles of Old Wine? Affective Education and the 'Citizenship Revolution' in English Schools", *Pastoral Care in Education*, 21 (4), pp.14-21.
- Bloomfield, P. (2003). "Local and National and global citizenship", *Education 3-13*, October, 59-67.
- Bottery, M. (2003). "The end of Citizenship" The nations state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century", *Cambridge Journal of Education*, 33, 1, 101-22.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D. y Lopes, J. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey 2004. Listening to Young People: Citizenship Education in England* (DfES Research Report RR626). London: DfES.
- Department for Education and Skills (2007). *Diversity and Citizenship: Curriculum Review* (Ajebo Review). London: DfES.
- Farr-Darling, L. (2002). "The essential moral dimensions of citizenship education: what should we teach?", *Journal of Education Thought*, 36, 3, 229-47.
- Gearon, L. (2003). *How Do We Learn to Become Good Citizens? A Professional User Review of UK*. Research undertaken for the British Educational Research Association. Nottingham:BERA.
- Great Britain. Parliament. House of Commons. Education and Skills Committee (2007). *Citizenship Education: Government Response to the Committee's Second Report of Session 2006-07*. London: The Stationery Office Limited.
- Halstead, M. y Taylor, M. (2002). *The Development of values, Attitudes and Personal Qualities*. Slough: NFER.
- Hicks, D. (2003). *Citizenship for the future: A practical Classroom Guide*. Godalming: WWF-UK.
- Huddleston, T. y Kerr, D. (eds) (2006). *Making Sense of Citizenship: A Continuing Professional Development Handbook*. London: DfES.

Ireland, E., Kerr, D. Y Lopes, J. (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report* (DfES Research Report RR732). London: DfES.

Kerr, D., Cleaver, E., Ireland, E. y Blenkinsop, S. (2003). *Citizenship Education Longitudinal Study: First Cross-sectional Survey 2001-2002* (DfES Research Report 416). London: DfES.

Kerr, D. y Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review-Citizenship Education One Year On- What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England* (DfES Research Report 532). London: DfES.

Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J. y Craig, R. con Cleaver, E. (2004). *Making Citizenship Real. Citizenship Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Survey* (DfES Research Report 531). London: DfES.

Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E. y Benton, T. (2007). *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report* (DfES Research Report RR845). London: DfES.

National Foundation for Educational Research (NFER). En: <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>, (28 de enero de 2008).

Office for Standards in Education (2006). *Towards Consensus?: Citizenship in Secondary Schools*. HMI Report 2666. London: OFSTED.

Osler, A. y Starkey, H. (2003). "Learning for Cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences", *Educational Review*, 55, 3, pp.243-54.

Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education* (Maidenhead, Open University Press).

Osler, A. y Starkey, H. (2006). "Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005". *Research Papers in Education*, 21 (4), pp.433-466.

Qualification and Curriculum Authority (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship, 22 September 1998* (Crick Report). London: QCA.

Qualification and Curriculum Authority (1999). *Citizenship: the National Curriculum for England Key Stages 3-4*. London: DfES and QCA. En: <http://www.qca.org.uk/> (28 de enero de 2008).