

# La competencia social y cívica en educación infantil -Visión del profesorado-

---

## Social and civic competence in childhood education -Teachers overview-

ROSALÍA ROMERO TENA  
MARÍA PUIG GUTIÉRREZ  
*Universidad de Sevilla*

### **Resumen:**

El artículo expone las concepciones y opiniones del profesorado de educación infantil sobre la competencia social y cívica así como sus manifestaciones sobre cómo la trabajan en aula. Para ello se realizó una revisión sobre las diferentes concepciones de la competencia, posteriormente se perfiló a través de un estudio Delphi en varias rondas y finalmente se definió con 89 elementos estructurados en 5 dimensiones. Seguidamente, se elaboró un cuestionario escala tipo Lickert con 3 grandes bloques: 1) Datos Sociodemográficos, 2) Centro educativo y su Proyecto y 3) Formación social y cívica, tras su validación se administró a profesores de diferentes niveles educativos en Andalucía participando 801 centros. En este artículo se ofrecen los hallazgos obtenidos en el nivel de Infantil (2º ciclo). En este nivel el número de profesores que respondieron al cuestionario fue de 45 estando representadas todas las provincias y tipos de centro. Las conclusiones obtenidas muestran que la competencia social y cívica no es un tema planificado y trabajado de forma explícita en las aulas de infantil. Aprovechan situaciones espontáneas surgidas en el aula para tratarla, pero no como tema o centro de interés en sí. La falta de formación para desarrollarla,

### **Abstract:**

This article presents views and opinions of childhood education teachers about social and civic competence and their experience on how to work it. The first step was a review of the concepts in this competence then was outlined by a Delphi study in several rounds and finally this competence was defined with 89 elements structured in five dimensions. Subsequently, a Likert scale questionnaire was developed; this questionnaire with three main sections: 1) Socio-demographic data, 2) Educational and Project Center and 3) Social and civic training, was validated and then it was given to Andalusia teachers, who work in different educational levels, getting 801 participants. This article provides the findings with Childhood Education (2<sup>nd</sup> cycle) teachers. The number of Childhood Education teachers who responded to the questionnaires was 45, being represented all provinces and types of school. The conclusions show that the social and civic competences not an issue planned and worked explicitly in the classrooms of childhood education, and that teachers take advantage of classroom situations to treat but not as a central theme or of interest itself. Lack of training to develop this competence, lack of resources and mate-

carecer de recursos y de materiales son las principales causas para que se traten así. Señalar que las profesoras manifiestan que la falta de implicación de las familias no es una necesidad prioritaria para desarrollarla y trabajarla en el aula.

**Palabras Claves:**

Competencia social y cívica, educación infantil, profesorado.

rials are the main causes involved in this way. Finally, note that the teachers state that the involvement of families is a priority to develop and work the social and civic competence in the classroom.

**Key words:**

Social and civic competence, childhood education, teachers.

**Résumé:**

Cet article présente les vues et les opinions des enseignants de l'éducation de l'enfance sur les compétences sociales et civiques et leur expérience sur la façon dont ils travaillent en classe. Pour cela une première étape a consisté à examiner les différentes conceptions de la compétence qui s'est, par la suite, profilée à travers une étude Delphi en plusieurs séries pour, finalement, être définie par 89 éléments structurés dans 5 dimensions. Par la suite, un questionnaire sur l'échelle de Lickert, a été élaboré avec 3 sections principales: 1) Les Données Socio-démographiques, 2) L'éducation et le Centre de projets et 3) La Formation sociale et civique. Après son approbation, il a été administré aux enseignants de différents niveaux éducatifs en Andalousie dont 801 membres y ont participé. Cet article présente les découvertes obtenues auprès des enseignants des enfants du 2<sup>o</sup> cycle. Dans ce niveau le nombre des enseignants qui ont répondu au questionnaire est de 45, et ils représentaient l'ensemble des provinces et types d'écoles. Les conclusions obtenues montrent que la compétence sociale et civique n'est pas un sujet planifié et travaillé explicitement de la part des enseignants dans les classes pour l'éducation des enfants, mais que ces derniers mettent à profit les situations spontanées qui surgissent dans la classe pour les traiter, mais pas comme un centre d'intérêt. Le manque de formation pour développer cette compétence, le manque de ressources et de matériels sont les principales causes pour les traiter de telle sorte. Enfin, notons que les enseignants signalent que l'implication des familles est un besoin prioritaire pour développer la compétence sociale et civique et la travailler en classe.

**MotsClés:**

Compétences sociales et civiques, l'éducation des enfants, enseignant.

Fecha de recepción : 6-2-2013

Fecha de aceptación : 4-10-2013

\* Este artículo es un trabajo parcial del proyecto de investigación de excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, "Los Centros educativos y la educación para la ciudadanía" (P07-SEJ-02545).

## 1. Introducción

La evolución de la Infancia, así como su concepto, han variado mucho a lo largo de los siglos. A partir de los siglos XVI y XVII es cuando se produce la gran transformación, el niño/a comienza a ser percibido como un ser inacabado, pero es en el S. XIX cuando deja de ocupar un papel secundario en la vida social y empieza a formar parte de la comunidad. De forma que, a medida que la infancia va adquiriendo mayor importancia, va dejando de ser un asunto meramente familiar para convertirse en algo público. Sin embargo, no será hasta el S. XX cuando se le conceda mayores derechos y se le tome en consideración con medidas para protegerla y dotarla de medios para favorecer su desarrollo, siendo pues dentro de este proceso donde se le ha concedido un papel central a la institución escolar.

Considerando la institución escolar como elemento central de la educación de los más pequeños, cabe señalar la socialización como uno de los fines siempre presente en la educación. Incluso para algunos pensadores de la historia, la educación se configuraba como el más eficaz instrumento socializador. Delval (2006), señala entre estos pensadores al sociólogo francés Durkheim, quien definía la educación como la socialización sistemática de la generación joven, porque era a través de ella como se transmitían las formas de vida, los conocimientos, los valores y otros rasgos fundamentales de la cultura de una sociedad. Por lo tanto la educación no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que más allá de la instrucción, es una enseñanza para la vida y una herramienta para garantizar el desarrollo y el progreso de la sociedad.

Estamos asistiendo a un realce de la educación como factor clave para el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que garanticen la convivencia y salvaguarden los derechos y deberes de los seres humanos. La denominada sociedad del conocimiento reclama sujetos capaces de enfrentarse a cambios constantes, a tomar decisiones -sin dejarse llevar por la influencia de los medios de comunicación-, a seleccionar información, a tomar conciencia de la necesidad de garantizar la convivencia, a luchar por la igualdad de derechos.

Estas habilidades sociales según Aranda (2007) tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela, que lejos de considerarlas una "moda" tienen sus fundamentos en dar respuesta a una serie de necesidades que se plantean en la educación del niño. No es, por tanto, un repentino interés sino que es

fruto de tres factores importantes: a) los estudios realizados que demuestran la relación entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico, b) por ser la escuela considerada el principal agente de la socialización del niño y c) porque es en las escuelas donde los niños muestran una amplia variedad de comportamientos inmaduros en todo lo referente a la integración social.

Por ello, consideramos la educación infantil una etapa esencial en el desarrollo social de los niños/as, y la escuela el lugar idóneo para establecer relaciones afectivas, aprender a convivir, comprender el mundo social y acercarse a la realidad (Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009).

Si centramos nuestra atención en la competencia social y cívica, debemos considerar como un importante hito histórico, el informe de la UNESCO elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación del S. XX (1996) donde se definen, por primera vez, los pilares para una educación de calidad, estableciendo cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, *aprender a vivir juntos* y aprender a ser.

En España, es en la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) donde se introduce entre los componentes del currículum las denominadas competencias básicas, entendidas como el conjunto de recursos potenciales que permite integrar y utilizar los saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que una persona posee para hacer frente a distintos problemas/tareas en diversos escenarios sociales (Monereo y Pozo, 2007).

Entre las ocho competencias básicas recogidas en la L.O.E. (2006), podemos encontrar la denominada competencia social y ciudadana. Esta competencia, suele recibir el nombre de social y cívica en el ámbito europeo y es así como podemos localizarla en los documentos oficiales de la Unión Europea. Además, de estos pequeños matices en cuanto a la denominación, que en ocasiones dificultan su concepción, dicha competencia ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones, por la dificultad para ofrecer una definición única globalmente aceptada. Esto nos lleva a destacar diversas concepciones en el panorama español (Bisquerra, 2008; Escámez y Gil, 2002; Marco, 2002; Marina y Bernabeu, 2007; Moreno y Luengo, 2007) y en el marco europeo (Audigier, 2000; Hoskins, Villalba, Van Nijlen y Barber, 2008; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Veldhuis, 1997).

Sin embargo, a pesar de las diferencias, la base común sobre la que se apoya la citada competencia es precisamente la formación en el ejercicio

de la dimensión social de la ciudadanía (Puig y Morales, 2012). Por lo que podemos entenderla como aquella competencia que, de forma general, permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática (Domene y Puig, 2011).

Si bien es cierto que las competencias básicas en la L.O.E. (2006) aparecen asociadas a la Educación Primaria y Secundaria, consideramos que la etapa de Educación Infantil es piedra angular en el desarrollo de todas y cada una de ellas y más concretamente en la competencia social y ciudadana, ya que si atendemos a los objetivos propios de esta etapa (Tabla nº 1), podemos comprobar la estrecha relación que guardan con la citada competencia.

**Tabla nº 1. Objetivos de la Educación Infantil (L.O.E., 2006)**

Objetivos de la Educación Infantil (L.O.E., 2006)
a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

La psicología evolutiva nos señala que los niños y niñas de la etapa de Educación Infantil se encuentran en un momento clave para el desarrollo afectivo y emocional, la comprensión del mundo social y la formación de conciencia colectiva (Delval, 1994; Dunn, 2004; Ginestal y Gil, 2011; Gutiérrez y Romero, 2011). La escuela es pues, el espacio físico, organizativo, interprofesional y pedagógico especialmente diseñado y planificado para lograr el crecimiento y la optimización de este desarrollo que además se complementa con el que se produce en el contexto familiar. Por lo tanto, la escuela debe ser, un lugar de intercambio y socialización, y para que sea posible una buena educación, es imprescindible la relación de comunicación e intercambio entre las familias y los educadores (García; Gomáriz; Hernández y Parra, 2010).

Esto nos lleva a considerar las propuestas y experiencias educativas desarrolladas por autores como: Anguita, 2011; Díez, 2007; Fernández-Cabeza, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Montalvo, 2010; Vaz, 2012, que manifiestan las ventajas de trabajar día a día desde edades tempranas con los alumnos y alumnas, el conjunto de elementos que componen la competencia social y ciudadana. Ya que sólo de este modo se logrará la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, participativos, comprometidos, respetuosos y responsables. Ciudadanos que tienen en sus manos el futuro de una sociedad cada día más compleja y cambiante necesitada de personas íntegras con ganas de aprender continuamente y de seguir progresando.

## **2. La formación del profesorado de Infantil**

El fomento de la competencia social y cívica en el aula depende, en gran medida, de la formación que el profesorado tenga sobre ella. En la formación inicial del profesorado de infantil –Grado Infantil- esta línea está cobrando un interés especial y existen materias que dedican parte de su atención a ello quedando reflejada en objetivos de materias troncales y obligatorias.

Sin embargo la formación continua del profesorado en el sector de educación infantil es poco homogénea y está muy dispersa. De hecho el ciclo de 0 a 3 años está en manos de los centros privados y disponen de poca oferta pública relativa a su formación, mientras que el segundo ciclo (3 a 6 años), ubicado en su mayoría en los centros públicos de educación primaria, dispone de una formación muy similar a la que recibe el profesorado de primaria, tanto en el acceso como en los recursos disponibles (Martínez, Belvis, Pineda, y Moreno, 2007).

Una revisión de estudios sobre programas de formación del profesorado en la competencia social y cívica, nos permite afirmar que la mayoría se acogen a la modalidad de formación en centro y reclaman la colaboración de las familias.

Tey y Cifre (2011) narran una experiencia en la que se lleva a cabo una propuesta de formación para todo el profesorado de un centro (desde Infantil a Secundaria), con el objetivo, de cambiar la concepción del tratamiento de las competencias en las aulas. El trabajo conjunto les permitió comprender las diversas realidades de las aulas y encontrar objetivos

comunes aplicables. El resultado fue una visión evolutiva y global de lo que debería suponer el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Esta experiencia reafirma nuestra idea de la educación como un proceso más allá de la formación y la instrucción, cuyo objeto no se puede reducir a ese saber que resulta de la acumulación y asimilación de informaciones, externas a nosotros y convertidas en conocimiento (García, González, Vázquez y Escámez, 2010). La educación llega a la persona como sujeto (Castillo del Pino, 2000) y como ciudadano (Martínez, 2004) autónomo y responsable. Y en la escuela se incide, más de lo que cree el profesorado en dimensiones relacionadas con aprender a ser y vivir. No se puede, por ello plantear la educación en la escuela desvinculada de la educación en valores, tanto en el aula como en el centro, puesto que la escuela es un espacio vital en el que se aprende.

### **3. La investigación**

Como hemos subrayado el profesorado se convierte en el agente clave para el fomento y desarrollo de la competencia social y cívica, y para ello los centros educativos deben ser entendidos como ejes o nodos de la formación de nuevos ciudadanos. El interés por las concepciones, actuaciones y necesidades que tienen y demanda el profesorado sobre la misma, fue lo que nos movió a conocer las opiniones y valoraciones que los docentes tienen sobre ella.

Nuestro objetivo principal fue recabar información sobre algunos aspectos de los centros educativos y sus proyectos educativos: implicación, colaboraciones, estrategias, innovaciones, necesidades... para comprender cómo y de qué forma se trabaja o no esta competencia en los centros.

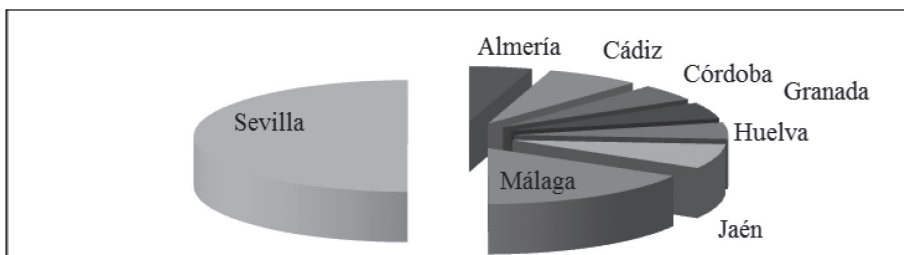
Para este propósito se elaboró un cuestionario, pero como paso previo se planteó la necesidad de definir la competencia social y cívica (en qué consiste y qué elementos la integran). Para ello se realizó una amplia revisión bibliográfica que nos permitió elaborar un glosario, que luego validamos a través de un estudio Delphi. El estudio Delphi se llevó a cabo, en una primera fase, a nivel interno desde el propio equipo de investigación y en una segunda fase contando con la colaboración de 10 expertos (docentes, investigadores de diferentes universidades y de centros de especialización) que a través de dos rondas de consulta delimitaron la valoración de la estructura y elementos que componen la

competencia social y cívica. En la segunda ronda del Delphi, todos los elementos son valorados por los expertos sobre una escala de 1 a 5 con una puntuación superior a 3,59 lo que nos indica la importancia de estos elementos como constituyentes de la competencia social y cívica.

El resultado final -revisión bibliográfica y estudio Delphi- de la competencia social y cívica es un conjunto de 89 elementos estructurados en cinco dimensiones: Conocimientos (30), Destrezas (17), Actitudes (8), Valores (19) y Comportamientos deseados (14). La dimensión Conocimientos engloba cuatro subdimensiones referidas a los siguientes campos: Política/Justicia (11), Social (9), Cultura (5) y Economía (5).

Una vez delimitada la competencia se elaboró el cuestionario estructurado en torno a tres grandes bloques: 1) Datos Sociodemográficos, 2) El Centro Educativo y su Proyecto y 3) La formación social y cívica. La fiabilidad del cuestionario completo (incluyendo los tres bloques citados) fue de 0,908 (alfa de cronbach). Se distribuyó en red a todos los centros educativos, no universitarios, de Andalucía (algo más de 94.000 profesores/as), a través de la red institucional de la Junta de Andalucía. La muestra, con un índice de error del 5%, se fija en 383 sujetos, si bien la muestra real obtenida asciende a 801 respuestas.

El cuestionario fue contestado por profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y FP. En este artículo sólo daremos a conocer los datos procedentes de los cuestionarios contestados por el profesorado que imparte docencia en Educación Infantil (5,60% de la muestra). De ellos, la participación más alta procede de los centros de Sevilla 50% (f=21) seguidos de los de Málaga con un 16,7% (f=7). Son en su mayoría centros públicos (69,8%) y privados-concertados (25,6%).

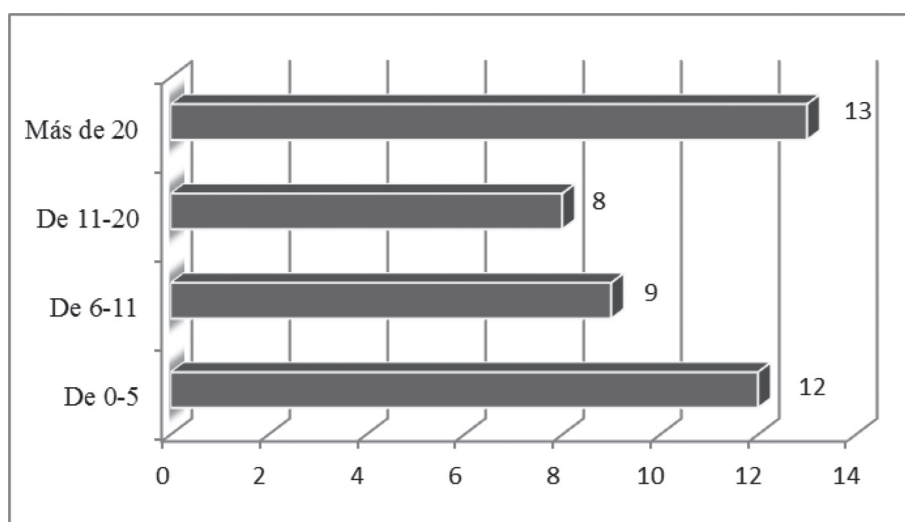


**Gráfico n° 1. Provincia**



Estos centros no están ubicados en zonas preferentes (80,5%). Las enseñanzas que se imparten en ellos son, por supuesto, el 100% de Infantil, seguidos de los que imparten Infantil y Primaria (76,2%) y de los de Infantil, Primaria y ESO (19%). Las unidades del centro oscilan entre 12 ó menos (42,9%) y de 13 a 24 (42,9%). El número de profesores en el centro es en su mayoría menos de 20 (61,5% f=24) seguidos de los que tienen entre 21 y 30 docentes (20,5% f=8).

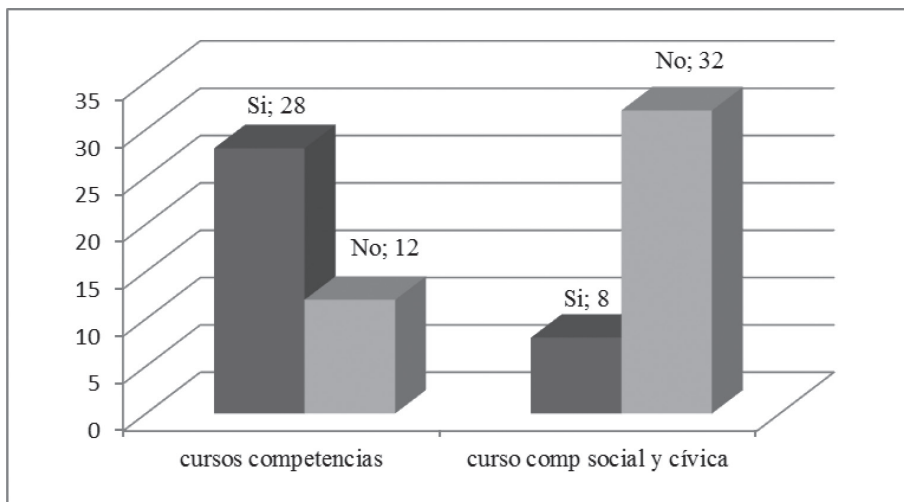
Señalamos, en primer lugar, que el 90,7% del profesorado es femenino, con una edad de entre 30 y 39 años (41,9%, f=18) y de entre 40 y 49 años (30,2%, f=13). La mayoría son Diplomados (79,1%), siendo muy pocos los que poseen Licenciaturas (18,6%). En lo que respecta a años de experiencia, curiosamente, como podemos apreciar en el gráfico nº 2, encontramos dos grupos fundamentales, aquellos docentes más veteranos, con más de 20 años de servicio (31%) y los más noveles, de 0 a 5 años de experiencia docente (28,6%).



**Gráfico nº 2. Años de experiencia docente del profesorado de Educación Infantil**

El 67,4% de estos profesores no ocupan un cargo y aquellos que lo hacen (32,4%), suelen ser Directores/as (46,2%, f=6) seguido de Jefes/as de estudio (38,5%, f=5) y Secretarios/as (15,4%, f=2). Y concretamente la mitad (51,3%) afirman ocupar una responsabilidad de coordinación en el centro. El 70% del profesorado ha realizado acciones formativas

basadas en competencias (en los 3 últimos cursos), pero tan sólo el 20% lo ha realizado sobre temáticas relacionadas con la competencia social y cívica, datos que podemos apreciar en el gráfico nº3. De ellos el 48,8% estarían interesados en participar en proyectos sobre formación, materiales y recursos para el desarrollo de la formación cívica de los estudiantes.



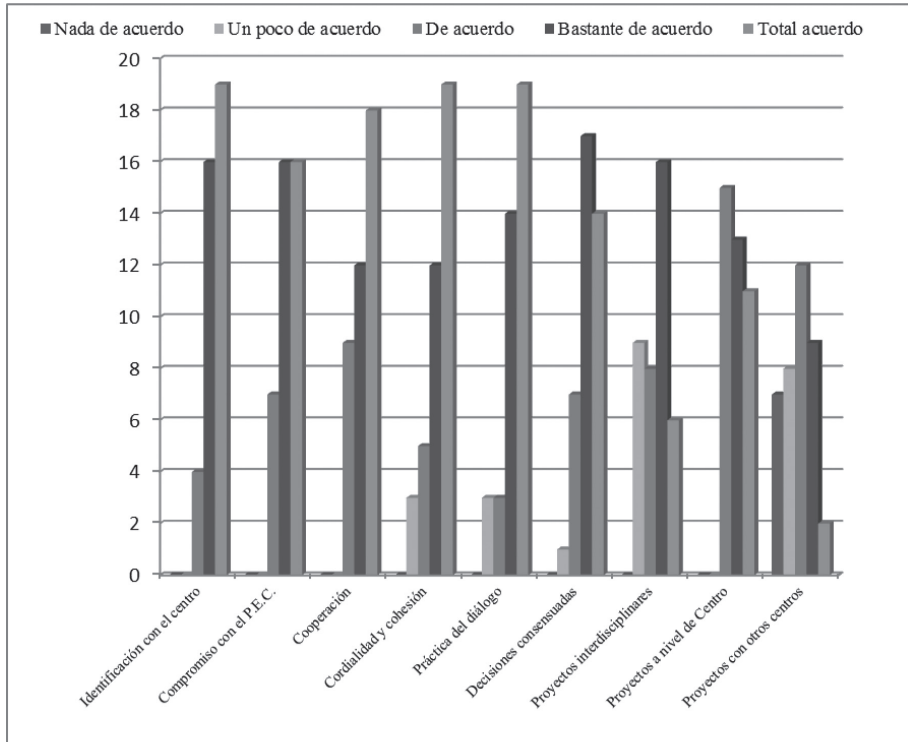
**Gráfico nº 3. Desarrollo de acciones formativas por parte del profesorado de Educación Infantil en los últimos 3 cursos**

#### 4. Resultados

Conocidas algunas de las características más representativas de la muestra derivadas de la dimensión "Datos Sociodemográficos", comenzaremos a describir los resultados obtenidos en las cuestiones de la segunda dimensión del cuestionario, con la que se pretendía recabar información sobre el centro a nivel organizativo y de ambiente, así como de su Proyecto Educativo.

Podemos decir que el profesorado participante otorga sus valoraciones más altas a las afirmaciones: "*Identificación con el Centro en normas y valores*", "*Cordialidad y cohesión*", así como "*Practica del diálogo y la comunicación*" (48,7%). A continuación se sitúan "*Cooperación y trabajo en equipo*" (46,2%), "*Toma de decisiones consensuadas*" (35,9%) y "*Participación en proyectos a nivel de Centro*" (28,2%). La puntuación

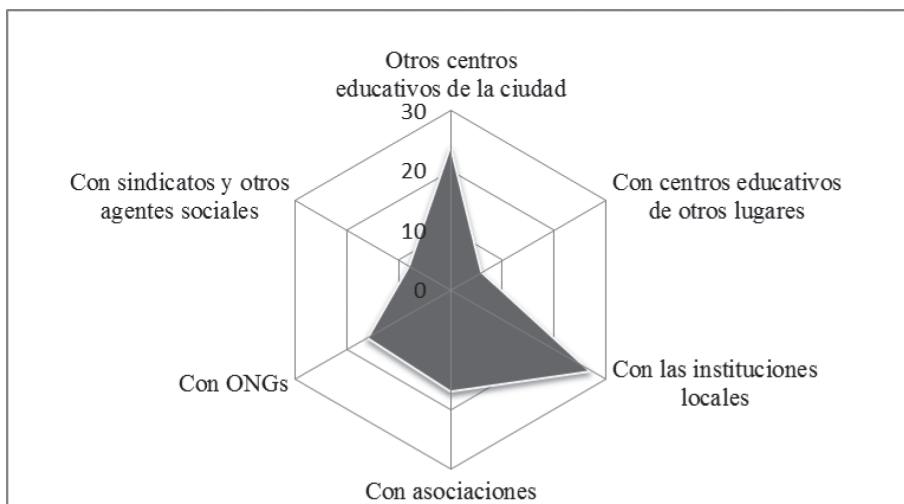
más baja la obtuvo la afirmación “Participación en proyectos coordinados con otros centros” (5,3%). En el gráfico nº 4 podemos observar una representación de estos datos.



**Gráfico nº 4. Grado de acuerdo del profesorado de Educación Infantil con afirmaciones sobre el centro a nivel organizativo y de ambiente**

En los centros que forman parte de la muestra existen relaciones habituales de colaboración desde una perspectiva educativa con las instituciones locales (71,1%) y con los centros de la misma ciudad (63,2%). El porcentaje va decreciendo cuando se hace referencia a relaciones de colaboración con asociaciones (44,7%) y ONGs (42,1%), siendo inferior aún en el caso de las relaciones con sindicatos u otros agentes sociales (21,1%) y con centros educativos de otros lugares (15,8%). El gráfico nº 5 nos ofrece una visión global de estos datos. También se les preguntó si el centro usaba las tecnologías para formar parte de redes de colaboración la mayoría contestó que no (64,7%). Pero no queremos despreciar, ni dejar de lado, aquellos que responden afirmativamente, ya que son el

35,3% y es un dato representativo en consideración al uso que se hace de las TIC en educación infantil. A continuación se preguntaba si estarían interesados en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y en proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos, las respuestas se repartieron equitativamente entre SI/NO siendo ligeramente superior el NO (54,8%).



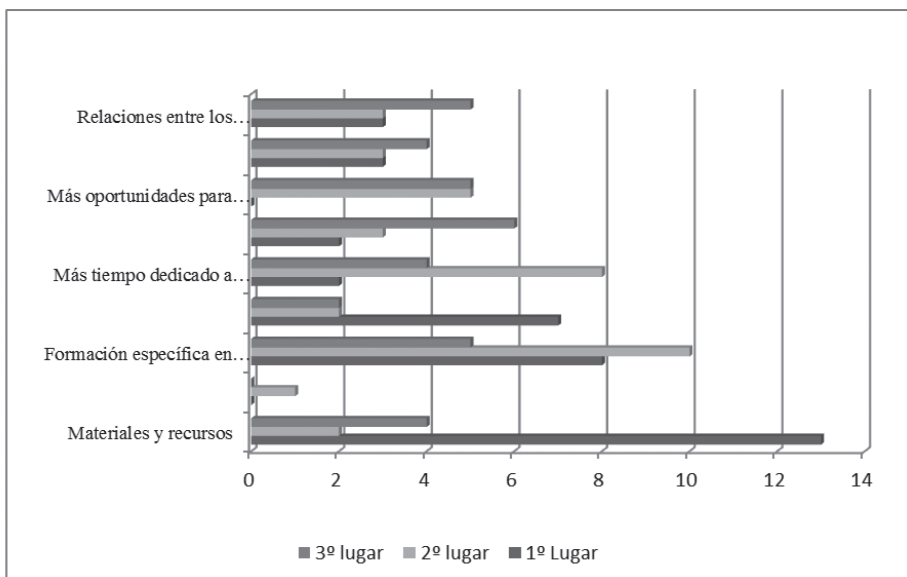
**Gráfico nº 5. Relaciones habituales de colaboración del centro desde una perspectiva educativa. Respuestas del profesorado de Educación Infantil**

El profesorado de infantil de estos centros piensa con bastante claridad que *“la dirección actúa como coordinadora y gestora de decisiones conjuntas”* (Totalmente de acuerdo - 56,4%), que el centro está *“abierto a la comunidad y cuenta con un plan de apertura”* (Totalmente de acuerdo - 47,4%), que *“existen líneas estratégicas y objetivos de organización comunes y aceptados por la mayoría”* (Totalmente de acuerdo - 43,6%) y que la familia es un elemento clave para la formación integral del alumno/a y por ello promueven actividades para su participación e implicación en las actividades del centro.

Sin embargo, mantiene una opinión neutra sobre la idea de contar con un profesorado implicado en la búsqueda de recursos, en la colaboración con otras entidades para el desarrollo de proyectos (De acuerdo - 35,9%), la implicación de los estudiantes en programas de servicio comunitario (De acuerdo - 37,8%), el hecho de que el Proyecto Educativo sea compartido con otros proyectos del entorno (De acuerdo - 36,1%)

y que la transversalidad potencie el desarrollo de la colaboración (De acuerdo – 30,8%).

Cuando se les pidió opinión sobre los tres aspectos necesarios para desarrollar la competencia social y cívica en su centro respondieron en primer lugar: “*materiales y recursos*” (34,2%), “*formación específica en la competencia*” (21,1%) y “*más cooperación entre los profesores de las distintas áreas*”. En segundo lugar, volvieron a destacar la necesidad de “*formación específica en la competencia social y cívica*” con un 27% de las respuestas y “*más tiempo dedicado a su desarrollo*” (21,6%). En tercer lugar, volvemos a encontrarnos la necesidad de “*formación específica en la competencia*”, junto con “*más cooperación de la escuela con organizaciones cívicas*” (17,1%) y más oportunidades para proyectos innovadores y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (profesores/alumnos/familia) con el 14,3% de las respuestas. Una representación de estos datos nos lo ofrece el gráfico nº 6.



**Gráfico nº 6. Necesidades del centro para el desarrollo de la competencia social y cívica. Respuestas del profesorado de Educación Infantil**

Dentro de la dimensión del cuestionario que estamos analizando, pareció conveniente elaborar un ítem para conocer las temáticas de los Proyectos de Innovación en las que habían participado en los tres últimos cursos. Según los datos obtenidos podemos decir que la gran mayo-

ría han estado relacionados con la Coeducación (58,6%), seguido de los relativos a temas de Salud y Consumo (48,3%), los referente a Atención a la Diversidad y Educación en Valores (34,5%), aquellos que tratan Actividades Extraescolares y Educación Ambiental (27,6%) y sobre Educación Vial (24,1%). El resto de temas están por debajo del 20% llegando incluso a existir un tema con una frecuencia 0 como es la Educación Afectiva-sexual. Datos que mostramos en la tabla nº 2.

**Tabla nº 2. Participación, en los últimos 3 cursos, en proyectos de innovación. Respuestas del profesorado de Educación Infantil**

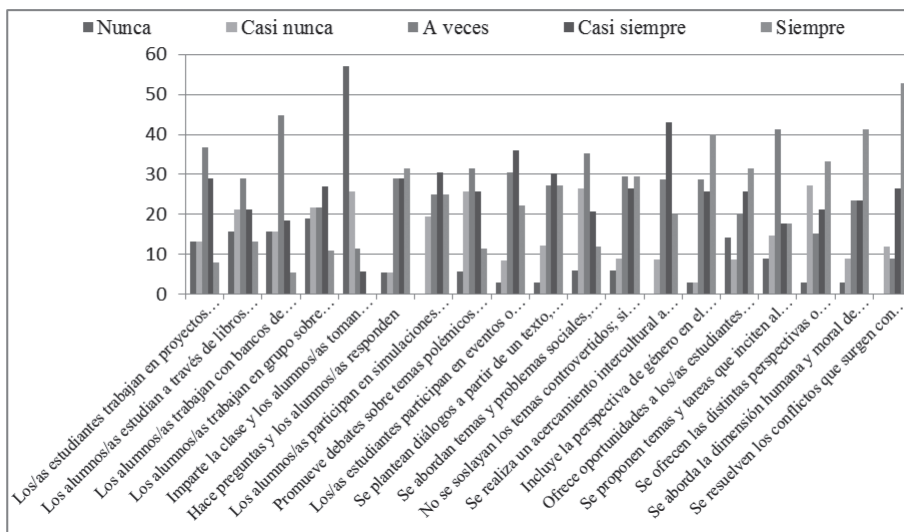
Proyectos Innovación	f	%	Proyectos Innovación	f	%
Actividades extraescolares	8	27,6%	Interculturalidad	5	17,2%
Atención a la diversidad	10	34,5%	Orientación	2	6,9%
Coeducación	17	58,6%	Patrimonio	2	6,9%
Convivencia	6	20,7%	Programas europeos	4	13,8%
Educación afectivo-sexual	0	0%	Salud y Consumo	14	48,3%
Educación ambiental	8	27,6%	Participación	2	6,9%
Educación en valores	10	34,5%	Planificación y organización escolar	5	17,2%
Educación vial	7	24,1%	Absentismo escolar	5	17,2%

Por último, dentro de esta dimensión, y a modo de recopilación sobre detalles importantes de la figura del tutor y sus funciones, se les preguntó por el grado de acuerdo sobre determinadas afirmaciones. El grado más alto de acuerdo (Totalmente de acuerdo) lo obtuvo la afirmación *“desarrolla las habilidades sociales necesarias para el crecimiento integral del alumno/a”* (63,2%), seguida de *“busca la coordinación de los distintos agentes(profesores/as, orientadores/as, familia...)que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (60,5%. Los docentes también mostraron un alto grado de acuerdo con otro grupo de afirmaciones, en torno a las cuales más del 50% señaló la opción totalmente de acuerdo, entre ellas encontramos: acompaña los procesos escolares, personales y de grupo de los alumnos/as, media en situaciones de conflicto, presenta a los alumnos/as las normas de convivencia del centro y acuerda con ellos/as las normas de aula, acompaña las líneas prioritarias del Proyecto Educativo en el grupo del que es profesor/a-tutor/a. Con porcentajes inferiores en cuanto al máximo grado de acuerdo situaban otras afirmaciones como: orienta en la toma de decisiones e in-

terviene en el proceso de elección de delegado y otros representantes de los alumnos/as, dándoles a conocer sus funciones y velando por el cumplimiento de las mismas.

Pasamos a describir los datos de la tercera dimensión del cuestionario que versa sobre la Formación social y cívica del profesorado, comenzamos esta dimensión preguntando por la frecuencia con la que en sus clases realizaban determinados planteamientos, tareas, acciones etc.

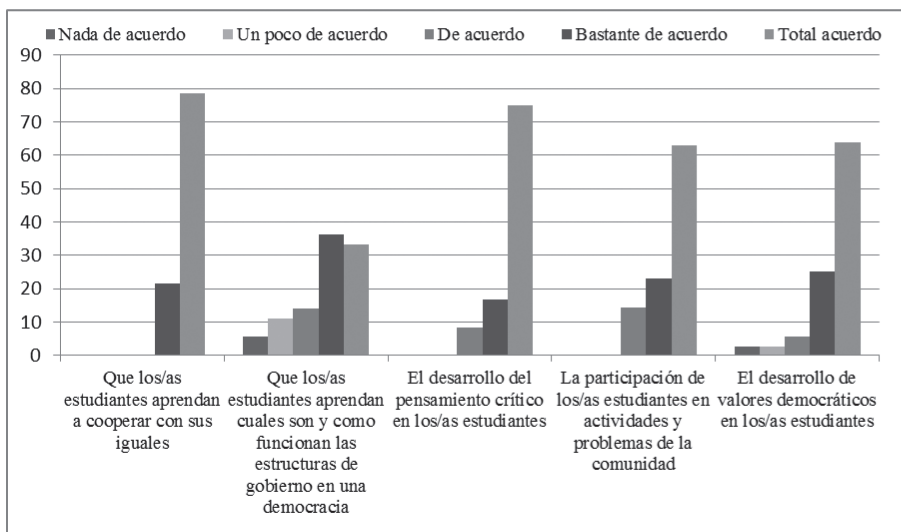
Del análisis de los ítems que les expusimos, debemos destacar que más del 50% del profesorado señaló que siempre resolvían los conflictos que surgen con la participación del alumnado consensuando las medidas para llegar a acuerdos. La misma respuesta fue otorgada a *“incluir la perspectiva de género”* (40% - siempre) y *“abordar la dimensión humana y moral de los eventos que se estudian”*, así como para las afirmaciones *“ofrecer oportunidades a los/as estudiantes para trabajar temas propuestos por ellos/as”* (31,4% - siempre) y *“si surgen temas polémicos se tratan con equilibrio, apertura y respeto”* (29,4% - siempre). Otras afirmaciones destacan por la frecuencia con la que el profesorado señaló en torno a ellas la respuesta *“casi siempre”*. Este es el caso de *“los estudiantes participan en eventos o actividades en la comunidad”* (36,1%), *“Los estudiantes participan en simulaciones y role-playing adoptando distintos papeles”* (30,6%), *“hace preguntas y alumnos/as responden”*, así como el hecho de que los alumnos/as trabajen en grupo sobre distintos temas y preparen sus presentaciones (27,0%) o plantearles diálogos a partir de un texto, una imagen, una noticia, una película... Para el resto de los ítems la predominó la opción *“a menudo”*. El gráfico nº 7 representa los resultados comentados.



**Gráfico nº 7. Actuaciones habituales en sus clases. Respuestas del profesorado de Educación Infantil**

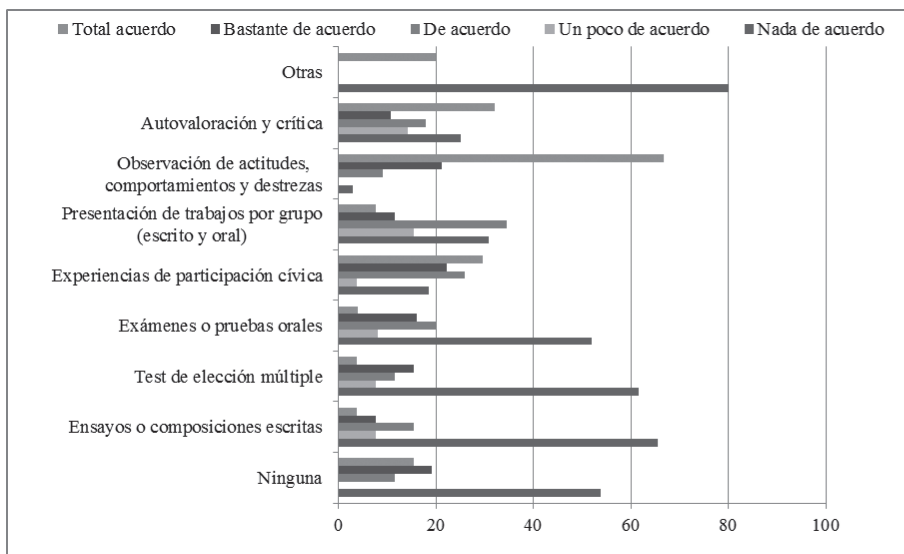
Para conocer la opinión que los docentes tienen sobre aquellos aspectos que la competencia social y cívica debe enfatizar, les preguntamos su grado de acuerdo con un conjunto de afirmaciones. Los resultados nos muestran que el profesorado de educación infantil está totalmente de acuerdo con que la competencia social y cívica debe enfatizar: “que *los estudiantes aprendan a cooperar con sus iguales*” (78,4%), “*el desarrollo del pensamiento crítico*” (75%), “*el desarrollo de valores democráticos en los estudiantes* (63,9%), “*la participación en actividades y problemas de la comunidad*” (62,9%) y “*el aprendizaje sobre cuáles son y cómo funcionan las estructuras de gobierno en una democracia*” (33,3%). Veamos su representación en el gráfico nº 8.





**Gráfico nº 8. Respuesta del profesorado de Educación Infantil frente a los aspectos que debe enfatizar la formación social y cívica**

Finalmente, se le preguntó sobre la forma de evaluar la formación cívica y social en sus aulas; de las respuestas obtenidas podemos decir que el 66,7% la realiza a través de la *“la observación de las actitudes, comportamientos y destrezas”*; seguida de *“la autovaloración y crítica”* (32,1%), *“las experiencias de participación cívica”* (29,6%) y *“otras”* (20%) que no se han especificado. No podemos obviar que el porcentaje de profesores que señalan otras formas de evaluación es considerable, pero queda sin concretar ya que no fueron recogidas en el cuestionario. En el gráfico nº 9 podemos contemplar los resultados.



**Gráfico nº 9. Procedimientos para la evaluación de la formación social y cívica según el profesorado de Educación Infantil**

## 5. Conclusiones

Una vez ofrecidos los resultados del cuestionario y expuestos los datos más relevantes pasaremos a ofrecer las primeras conclusiones que dicha información puede inferir. Se realizarán algunas afirmaciones que lejos de ser definitivas, se pretende sirvan para abrir posibles estudios que profundicen en aquellos aspectos más relevantes o planteen interrogantes que *provoquen el debate sobre la necesidad e importancia de trabajar de forma explícita la competencia social y cívica en Educación Infantil, así como sobre la forma más idónea de trabajarla.*

Tras conocer los resultados del estudio en cuanto al perfil predominantemente femenino del profesorado, se confirman estudios realizados por varios autores; si además tenemos en cuenta que estas profesoras son parte del equipo directivo o tienen alguna responsabilidad de coordinación en el centro y que la gran mayoría ha realizado acciones formativas relacionadas con las competencias, aunque no en su mayoría sobre la social y cívica, estamos ante un *profesorado implicado con su docencia* no sólo por formar parte del equipo directivo sino porque la mitad de ellas, además, está interesada en participar en proyectos de for-

mación, materiales y recursos para el desarrollo de la formación social y cívica (Padilla, 2008).

Además y como se señalan en otros trabajos sobre el uso de las TIC por las docentes de infantil (Romero, 2007), por lo general, *no suelen usar las TIC en sus aulas ni están en redes sociales de colaboración*. Aunque no se debe olvidar el porcentaje representativo que mostró “estar interesada” en participar en redes y en proyectos de colaboración apoyado en las TIC.

Son docentes que se identifican con el centro no sólo en normas y valores sino en otros aspectos de tipo personal-afectivos como la cordialidad, el diálogo y la comunicación. Como afirman otros estudios “*no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal*” (Cantón y Arias, 2008: 229).

La opinión que tienen las profesoras de infantil sobre la dirección es fundamental y clave para el desarrollo de su trabajo, pues piensan que son ellas las que actúan de coordinadoras y gestoras de todas las decisiones tomadas de forma conjunta, y consideran fundamental que el centro esté abierto a la comunidad y/o exista un plan de apertura. Manifiestan también, que *sus centros mantienen con mucha frecuencia relaciones de colaboración con las instituciones locales, así como con otros centros de su entorno o ciudad, hecho que lógicamente ofrece la posibilidad de trabajar algunas facetas destacadas de la competencia social y cívica*.

A pesar de la importancia del clima de apertura del centro, *es la tutora la persona que desarrolla las habilidades sociales* necesarias para el crecimiento integral del alumnos, junto a la coordinación de los distintos agentes (profesores/as, familia...) que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La familia constituye un elemento fundamental para la formación del alumno pero, sin embargo, no es una necesidad prioritaria para poder desarrollar y trabajar esta competencia en el aula, según manifestaciones de las profesoras. Idea que nos lleva a recordar el trabajo realizado por Onsurbe y Gomariz (2012) quienes afirman que las perspectivas de los distintos agentes implicados (alumnos, padres y profesores) en la socialización del alumno poseen por una parte similitudes y por otra diferencias, lo que no quiere decir que unas opiniones sean más relevantes que otras, sino que dada la complejidad del tema, las relaciones que se producen entre los alumnos hacen que un mismo alumno sea visto de distinta forma por sus progenitores, por sus maestros/as e incluso por él mismo.

*Se confirma la necesidad de materiales y recursos, así como de una formación específica para trabajar la competencia social y cívica y por supuesto más tiempo para desarrollarla, así como alguna que otra acción que vincule la escuela con otras organizaciones cívicas o llevar a cabo proyectos de innovación* (sus participaciones en proyectos de innovación han ido más relacionados con temas como coeducación, salud y consumo, atención a la diversidad, valores... que con educación social y cívica). Llama la atención que ante la necesidad de contar con la implicación del profesorado para buscar recursos, de colaborar con otras entidades o de que sea el Proyecto Educativo compartido con proyectos del entorno, sus respuestas sean ambiguas.

La *forma de trabajar* esta competencia, en el aula de infantil, es, principalmente, a través de la resolución de conflictos cuando surgen. Para ello *se fomenta la participación de todos los alumnos buscando una medida consensuada*. Otras actuaciones van encaminadas a *trabajarla desde una perspectiva de género o desde una dimensión humana y moral*.

Estas formas de trabajar la competencia social y cívica se complementan con la visión sobre lo que consideran *debería trabajarse*. Afirman que la mejor forma de desarrollarla es *aprender a cooperar con sus iguales, desarrollar un pensamiento crítico y democrático, así como participar en actividades y problemas de la comunidad*. Para valorar el progreso en la adquisición de dicha competencia las estrategias más empleada son la observación y la autovaloración.

Finalmente y a modo de síntesis, decir, que realmente y de forma explícita en la mayoría de centros apenas se trabaja o se introduce la competencia social y cívica. Los centros no tienen una estrategia definida para introducir esta temática en su planificación aunque hay muchos profesores que la incluya en sus programas y apenas hay materiales y metodologías de trabajo sobre la misma. A pesar de esto, los centros son conscientes que los futuros/as profesores/as de infantil han de tener las competencias que le permitan trabajar este tema.

Aunque en la etapa de educación infantil las familias suelen comenzar implicándose, su colaboración va mermando con el paso del tiempo, lo que hace que en ocasiones, se dibujen distintas visiones y realidades que difieren en la forma de afrontar la educación de los niños y niñas como ciudadanos/as. Por ello, no quisiéramos concluir sin hacer un llamamiento a la implicación de las familias, ya que el desarrollo de la

competencia social y cívica requiere de un trabajo colaborativo, continuo y comprometido con la comunidad.

## 6. Referencias bibliográficas

- Anguita, M. (2011). ¡Yo soy tú, yo soy todos, pero yo soy yo! *Aula de Infantil*, 60, 21-23.
- Aranda, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centro. *Tendencias-Pedagógicas*, 12, 111-131.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cantón, I y Arias, A. M (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345. pp. 229-254
- Castilla Del Pino, C (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Díez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja: Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Domene, S. y Puig, M. (2011). Las competencias en la enseñanza obligatoria. En B. Bermejo (Coord.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria* (pp.93-107).Madrid: Pirámide.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Escámez, J, y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.
- Fernández-Cabeza, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3), 337-347.
- García, M. P.; Gomáriz, M. A.; Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Revista Educatio siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- García, R., González, V., Vázquez, V. y Escámez, J (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Giménez-Dasi, M. y Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 359-373.
- Ginestal, P. y Gil, M. (2011). *La etapa de la Educación Infantil*. Temario común de las oposiciones al Cuerpo de Maestros Recuperado el 4 de noviembre de 2011, de [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/T4op.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/T4op.pdf)

- Gutiérrez, J. J. y Romero, R. (2011). La metodología en Educación Infantil. En B. Bermejo (Coord.). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria* (pp.153-180).Madrid: Pirámide.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. and Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.
- L.O.E. (2006).Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2004). La formación en valores, condició de cuitadania. *Revista Ideas*, 21, 112-119.
- Martínez, X., Belvis, E., Pineda, P. y Moreno, M<sup>a</sup>V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4) 1-13
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, 370.
- Moreno, J. M. y Luengo, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de los planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montalvo, S. (2010). Enfrentándonos a nuestros monstruos... el miedo como instrumento para entender el mundo. *Investigación en la Escuela*, 70, 41-49.
- Onsurbe, L. y GomárizM<sup>a</sup>. A. (2012). *La socialización en educación infantil: percepción del alumnado, tutoras y familias en un contexto multicultural. Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Recuperado el 8 de noviembre de 2012, de [http:// www.um.es/documents/299436/550138/Onsurbe+Nicolas+y+Gom+ariz+Vicente.pdf](http://www.um.es/documents/299436/550138/Onsurbe+Nicolas+y+Gom+ariz+Vicente.pdf)
- Padilla, M<sup>a</sup>.T. (2008). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. *Bordón* 60-3 (7), 67-83
- Puig, M. y Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.
- Romero, R (2007). Las profesoras de Infantil y Primaria. Formación y uso de las TIC *Comunicación y Pedagogía*. C&P, 224, 47-51
- Tey, A y Cifre-Mas, J (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadania. *Revista de Educación*.Nº Extraordinario 2011, 225-242.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001).*Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*.Amsterdam: IEA.
- Vaz, L. (2012). El desarrollo de la competencia social en la etapa de Educación Infantil: la biblioteca de aula. En J. A. Morales y J. Barroso (Coords), *Redes Educativas. La educación en la sociedad del conocimiento*. Sevilla: GID.
- Veldhuis, R (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.