

SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

MARTA OCHMAN / JESÚS CANTÚ ESCALANTE

Resumen:

Este artículo presenta el diseño y los resultados de un proyecto de investigación, que se lleva a cabo desde mayo de 2005, cuyo objetivo es evaluar el nivel del desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de educación media superior y superior en México. Particularmente, el trabajo se centra en el diseño del marco teórico del estudio y de la metodología.

Abstract:

This article presents the design and results of a research project carried out since May of 2005. The objective is to evaluate the level of development of citizen-competence among high school and university students in Mexico. In particular, the project is centered on the design of the study's theoretical framework and methodology.

Palabras clave: ciudadanía, competencias, evaluación, educación integral, México.

Keywords: citizenship, competence, evaluation, integrated education, Mexico.

Marta Ochman es profesora-investigadora de la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública (EGAP), Gobierno y Política Pública, del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México. Carretera Lago de Guadalupe Km. 3.5, colonia Margarita Maza, 52926, Atizapán de Zaragoza, Estado de México, México. CE: mochman@itesm.mx

Jesús Cantú Escalante es profesor-investigador y director de la maestría en Análisis político y medios de información de la de la EGAP, Gobierno y Política Pública del Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey. CE: jce@itesm.mx

Introducción

El desarrollo de las competencias ciudadanas es un proceso complejo, en el que el impacto de la educación formal es limitado y frecuentemente contrarrestado por las influencias de otras instituciones sociales, como la familia, los medios de comunicación o las autoridades, con las cuales los individuos interactúan a diario. No por ello las instituciones educativas pueden ignorar la demanda social de una educación cívica capaz de mejorar la eficiencia del actuar ciudadano y contribuir a la consolidación de la democracia.

Las propuestas orientadas a desarrollar las competencias ciudadanas en el marco de la educación formal (Conde, 2005; OCDE, 2002; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004) tienen dos limitaciones principales: se centran en la educación básica y se limitan a enlistar las competencias deseables, así como a sugerir las estrategias de su desarrollo, pero no ofrecen la metodología para medir el impacto. La metodología que aquí se presenta ha sido diseñada para medir el nivel del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios, y es transferible a cualquier segmento de población adulta, y adaptable a cualquier colectivo que se quiera estudiar, incluyendo niños y adolescentes en niveles de educación básica. Este trabajo ha implicado no solamente el diseño de los instrumentos de medición estandarizada, sino también una reflexión profunda y elecciones fundamentales en cuanto al concepto mismo de ciudadanía, así como la selección y descripción de las competencias, que a continuación se presentan.

La extensión de este artículo no nos permite discutir aquí los resultados obtenidos en las distintas aplicaciones de los instrumentos; sin embargo vale la pena señalar que éstos se aplicaron en instituciones educativas de nivel medio superior y superior, en tres ocasiones. En mayo y en septiembre de 2007 evaluamos competencias ciudadanas de los estudiantes de cinco planteles de una institución de educación media superior. En mayo, participaron 4 mil 327 jóvenes de todos los grados de preparatoria, mientras en septiembre se encuestaron mil 155 estudiantes de reciente ingreso. También en 2007, en agosto y septiembre, se realizó un estudio en una institución de educación superior, con presencia en varias regiones de México, participaron 2 mil 199 estudiantes de primeros semestres y 2 mil 569 de los últimos. En todos los casos, se elaboró y discutió con las

autoridades de los planteles el reporte de resultados, que posteriormente fue utilizado para desarrollar estrategias de intervención, orientadas a promover el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Este artículo se centra, entonces, en la presentación del marco conceptual del estudio, así como en el proceso de la selección de las competencias y el diseño de los instrumentos estandarizados.

Marco conceptual del estudio

Consideraciones generales

Incursionar en un campo poco explorado exige profundizar en los presupuestos teóricos que están detrás del objeto social medido, más aún cuando se trata de conceptos ampliamente usados, pero sin una definición consensuada: ciudadanía, democracia y competencias.

Ciudadanía es un concepto esencialmente controversial (Vanderberg, 2000), ampliamente analizado en la teoría política, pero difícil de definir, dada su complejidad interna y la abundancia de los referentes teóricos. Como resultado, la mayoría de los investigadores asume la afirmación de Shuck (2002), de que el concepto de ciudadanía está vacío de un sentido adscrito; un marco que cada quien llena con el contenido que quiere o que necesita. Sin embargo, su indefinición teórica termina por aniquilar su utilidad analítica para un estudio empírico. Si aceptamos que no hay una esencia atribuible al concepto, tampoco es posible definir competencias propiamente ciudadanas, mucho menos medirlas.

Estas observaciones en torno a la definición del concepto de ciudadanía aplican en su totalidad al segundo fundamento teórico de este estudio: las competencias. Weinert (2004:95) advierte que es “un término de moda con un significado vago no sólo en el uso público, sino también en diversas ciencias sociales”, e incluso hace referencia a la inflación conceptual, en la que “la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados”. Como en el caso de la ciudadanía, los autores con frecuencia enumeran y describen las competencias ciudadanas, sin definir siquiera el término (Rosenblum, 1999; Page y Shapiro, 1999; Bryan, 1999), confiando en la suficiencia del significado intuitivo.¹

Además de enfrentar la complejidad teórica de los conceptos, también reconocemos que su definición no solamente es cuestión de teoría política,

sino también de ética e ideología (Perrenoud, 2004; Gresham, 1983; Elkin y Soltan, 1999; Bryan, 1999; Boyte, 1999; Smiley, 1999). Ante los dilemas teóricos y éticos, nuestra decisión fue elaborar la definición de la ciudadanía y la lista de competencias inclusivas frente a todas las orientaciones ético-políticas. El principio de inclusividad es para nosotros un presupuesto fundamental, que implicó el reto de diseñar instrumentos capaces de medir las competencias ciudadanas de la forma más abierta posible a cualquier opción ideológica que puedan tener los individuos, consciente o inconscientemente, detrás de sus percepciones y convicciones acerca de su rol del ciudadano. El compromiso con un marco teórico inclusivo es todavía más importante si consideramos que el concepto de competencia ha sido utilizado históricamente para excluir a amplios grupos sociales de la participación en la política. Si hemos elegido el concepto de competencia, no es para separar a los ciudadanos competentes de los incompetentes, sino para enfatizar el proceso de aprendizaje continuo.

Consideraciones sobre el concepto de ciudadanía

Para ser congruentes con el principio de inclusión, en el caso de la ciudadanía hemos aceptado la sistematización de todos los significados de este concepto en tres grandes corrientes teóricas e ideológicas: el republicanismo, el liberalismo y el comunitarismo (Ochman, 2006).² Aunque las tres interpretaciones tienen puntos convergentes, es imposible sintetizarlos en un solo modelo; de ahí la importancia de reconocer explícitamente el referente teórico e ideológico que está detrás de las numerosas afirmaciones sobre el estado de la ciudadanía en un grupo empírico. Sin embargo, aceptamos los tres modelos como independientes, a la vez que autosuficientes en sus planteamientos. Es decir, no consideramos que alguna de las conceptualizaciones sea más exigente que otra, que alguna represente los mínimos, mientras que otra aspire a los máximos de las competencias ciudadanas. También consideramos que la coexistencia de los tres modelos es lo que asegura un mejor funcionamiento de la democracia, al mismo tiempo que es la única compatible con el respeto a la diversidad y pluralidad política e ideológica.

Considerando lo anterior, definimos la ciudadanía como el derecho y la disposición de participar en una comunidad política, a través de la acción autorregulada, inclusiva, pacífica y responsable, con el objetivo de maximizar el bienestar público.

Esta definición tiene cuatro núcleos –la participación, la comunidad, la acción y el bienestar público– cuya interpretación difiere según el modelo asumido. Por ende, la descripción más detallada de cada núcleo fue paso previo y fundamental, tanto para el diseño de los instrumentos de medición como para su posterior interpretación. Los cuadros 1 y 2 sintetizan el espacio compartido y las diferencias interpretativas de cada núcleo según el modelo asumido. Las interpretaciones compartidas son el punto de partida para la construcción de los instrumentos de medición.

CUADRO 1

Concepto de ciudadanía según los tres modelos: participación

Republicanismo	Liberalismo	Comunitarismo
Ningún modelo considera que el ciudadano sea un receptor pasivo de la acción del Estado. Ser ciudadano implica la capacidad de ser agente, es decir, de tener derecho y estar dispuesto a modificar su propia situación. La participación es la condición de la autodeterminación y la autonomía		
Se realiza ante todo a través de la influencia directa en el sistema político La participación es un derecho y un deber	Se realiza ante todo a través de la razón pública en los debates, el recurso de rendición de cuentas y el respeto al Estado de derecho Principalmente es un derecho	Se realiza ante todo a través de construcción del bienestar de la comunidad inmediata, labores del voluntariado y membresía en asociaciones civiles Es principalmente un deber

CUADRO 2

Concepto de ciudadanía según los tres modelos: acción

Republicanismo	Liberalismo	Comunitarismo
Los tres modelos comparten los requisitos indispensables para que una acción sea considerada ciudadana y no de individuos privados: autorregulación, inclusión, medios pacíficos, responsabilidad. La capacidad de acción implica autoestima y empoderamiento		
La acción incluye la capacidad de modificar la agenda pública, de influir directamente en las decisiones públicas e incluso en asumir cargos públicos	La acción se suscribe ante todo al ámbito de la ley: obedecerla, exigir el respeto a la misma, debatir sus contenidos y promover sus reformas	La acción se suscribe ante todo a los ámbitos locales, a contextos de vida cotidiana y asuntos conocidos por experiencia. Problemas más complejos o globales quedan en manos de especialistas

El compromiso de incluir las distintas interpretaciones del concepto de ciudadanía añade un grado considerable de dificultad a la hora de buscar atributos de las competencias suficientemente generales para no excluir preferencias ideológicas pero que sean, al mismo tiempo, específicas de la identidad ciudadana, y no las generales de una persona funcional en la sociedad moderna; tema que nos lleva a la necesidad de precisar el concepto de *competencia* aplicado a este estudio.

Consideraciones sobre el concepto de la competencia

De manera semejante a la definición de la ciudadanía, el concepto de *competencias ciudadanas* requiere de algunas precisiones teóricas. Como hemos señalado, frecuentemente es utilizado, pero también definido de manera muy general, como “saber y saber hacer”, “capacidad de actuar eficazmente en un contexto determinado”, “potencial para actuar de modo eficaz”, “capacidad de resolver problemas con flexibilidad” o “capacidad de desempeñar un trabajo”. Dada la abundancia de las definiciones generales, retomaremos aquí la de Weinert (2004), quien define las competencias como prerrequisitos necesarios para cumplir con algunas exigencias complejas, cuya estructura lógica y psicológica se deriva del carácter de la exigencia.

Incluso esta breve revisión de definiciones generales sugiere que es más útil presentar una noción descriptiva de las competencias, que una acabada y escueta, ésta incluye las siguientes consideraciones:

- 1) Aunque la frontera entre el concepto de *competencia* y de *capacidad* no está claramente definida, consideramos la competencia como un concepto integrador de tres componentes: el cognitivo (conocimiento y comprensión), el procedimental (destrezas y habilidades) y el afectivo/axiológico (actitudes y valores).
- 2) Aunque la competencia se refiere al *potencial, prerrequisito* de un desempeño eficaz, no equivale a un saber teórico, sino un *saber hacer*. Implica la potencialidad de la acción.
- 3) Es un concepto que implica la flexibilidad y el dinamismo: la capacidad de movilizar los recursos cognitivos, procedimentales, afectivos y axiológicos en configuraciones distintas, de acuerdo con el problema enfrentado. Las competencias se aplican en escenarios múltiples y complejos, y son constelaciones dinámicas de recursos particulares.

- 4) El concepto de la competencia se relaciona con la efectividad, con los resultados obtenidos; implica tanto la capacidad de lograr los resultados positivos, como evitar los negativos.

Ante estas consideraciones generales, definimos las competencias ciudadanas como *conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables para una gobernanza eficiente*. Consideramos que el término *gobernanza* refleja las interpretaciones sobre los requerimientos de la democracia en nuestros tiempos: implica la participación de los actores sociales en la toma de decisiones y, en este sentido, siempre presupone la existencia de la democracia de los ciudadanos.

Consideraciones sobre la democracia y las competencias ciudadanas

Ser ciudadano implica la capacidad de ser agente lo cual, de acuerdo con O'Donnell, supone concebirlo como:

[...] un ser dotado de razón práctica: usa su capacidad cognitiva y motivacional para elegir opciones que son razonables en términos de su situación y sus objetivos, para los cuales, excepto prueba en contrario, es considerado ser el mejor juez. Esta capacidad hace del agente un ser moral, en el sentido que normalmente se sentirá y será considerado por otros seres relevantes, como responsable por la elección de sus opciones, al menos por las consecuencias directas derivadas de tales opciones (O'Donnell, citado en PNUD, 2004:60).

Por su parte, Lechner (2004) identifica como atributos indispensables para ser agente, el ser considerado como sujeto, poseedor de derechos y con libertad de elegir. Desde esta perspectiva el elemento indispensable para el ejercicio de la agencia y, por ende, de la ciudadanía es la vigencia de los derechos civiles y políticos. En los estudios sobre la democracia, existe una multiplicidad de planteamientos sobre cuáles son los derechos fundamentales en un régimen democrático (PNUD, 2004; O'Donnell, Vargas e Iazzetta, 2004; O'Donnell, 2007; Norris, 2003; Beetham, 2004; Bovero, 2000), al mismo tiempo que existe el consenso de que el único régimen que protege la vigencia de estos derechos es la democracia. Por lo mismo, para la identificación, desarrollo y sistematización de las competencias

ciudadanas se partió de la premisa de que la ciudadanía únicamente se ejerce a plenitud en democracia.

Sin embargo, el concepto de democracia –como el de ciudadanía– no es monolítico; al contrario, está sujeto a permanentes discusiones y existen diferentes acepciones del mismo. Sin pretender abundar en el tema, vale la pena precisar tres de sus acepciones: la representativa, la deliberativa y la participativa.

La primera, básicamente, se limita a la elección periódica de las autoridades, postulados a través de partidos políticos que compiten en condiciones de equidad. De acuerdo con esta visión “algunos argumentarán que votar es el único rol que el ciudadano debe desempeñar, mientras otros aceptarán como apropiada una participación directa pero limitada en la construcción del discurso público [...]” (Ferre *et al.*, 2002:291).

En el caso de la democracia deliberativa prevalece la idea de que las decisiones en los asuntos públicos se toman en las instancias de poder, pero cuando están en juego resoluciones trascendentales para la vida de la comunidad política es vital y crucial ampliar la discusión fuera de la esfera política y, por lo tanto, incluir actores de la sociedad civil, el mercado e, incluso, representantes de las denominadas organizaciones periféricas o marginadas. Es decir, en este caso la participación ciudadana va más allá del voto y el ciudadano no tiene que esperar el momento electoral para emitir su juicio.

Finalmente, la democracia participativa involucra la participación directa de los ciudadanos, entre otras vías, a través de los instrumentos de democracia directa (plebiscito, referéndum, revocación de mandato e iniciativa popular); los cogestivos, que implican la intervención en todo el proceso de las políticas públicas; y los de contraloría social, básicamente orientados a la supervisión de la gestión pública y la evaluación del diseño e impacto de las políticas públicas.

Cada una de estas acepciones se vincula preferentemente con un tipo distinto de ciudadanía: la representativa, con la ciudadanía liberal; la deliberativa, con la liberal y la republicana; y la participativa, con la republicana y la comunitarista. Sin embargo, ni las acepciones de la democracia ni los tipos de ciudadanía son excluyentes, sino más bien complementarios y, en ocasiones, coexisten en un mismo ámbito territorial en las distintas instancias de gobierno. Esta complementariedad existe, pues (parafraseando a O’Donnell) la liberal es fundamental para proteger los derechos de los

individuos y poner límites a la acción del Estado; la republicana, para exigir la eficacia, eficiencia y honestidad en la actuación de las autoridades en la búsqueda del interés público; y la comunitarista, para impulsar el desarrollo local.

Por otro lado, la definición y selección de las competencias ciudadanas a evaluar, exige también identificar con precisión las características y dimensiones indispensables de la democracia. Considerando aportaciones de distintos autores (O'Donnell, Vargas e Iazzetta, 2004; O'Donnell, 2007; Dahl, 2002; Diamond y Morlino, 2004; PNUD, 2004; PNUD y OEA, 2009; Beetham, 2004; Rueschemeyer, 2004; Powell Jr. 2004; Schmitter, 2004) concluimos que la democracia contiene las siguientes dimensiones: *a)* elección democrática de las autoridades; *b)* Estado democrático de derecho; *c)* vigencia de los derechos civiles, políticos y sociales; *d)* sensibilidad y capacidad de respuesta a las demandas de la ciudadanía; y *e)* mecanismos e instrumentos para ejercer la rendición de cuentas vertical, horizontal y societal.

Un régimen que atienda las cinco dimensiones estará en condiciones de satisfacer “las expectativas ciudadanas sobre gobernanza por la calidad de sus resultados (eficacia, eficiencia y participación), la calidad de sus contenidos (libertades e igualdad política) y la calidad de sus procedimientos (procesos electorales)” (Diamond y Morlino, 2004:22). Además, proveerá a sus ciudadanos de un alto grado de libertad; la progresiva implementación de una mayor igualdad política, y en consecuencia una mayor igualdad social y económica; y el control popular sobre las políticas públicas y las autoridades que las hacen a través de instituciones estables, legítimas y con un funcionamiento acorde con la legislación vigente, como los mismos autores señalan.

Diamond y Morlino (2004) señalan también que las cinco dimensiones tienen que estar presentes en una democracia, sin embargo, no necesariamente con la misma intensidad, por ejemplo, una democracia con fuertes valores liberales privilegia el Estado de derecho y las libertades; si prefiere la equidad, entonces las formas de igualdad son las principales políticas para implementar; si la eficiencia y la gobernanza son sus únicos objetivos, entonces se debe perseguir el Estado de derecho y la rendición de cuentas. Pero si existe una cierta consistencia entre las diferentes dimensiones, el problema es simplemente de prioridades.

Considerando entonces las cinco dimensiones de la democracia, y la exigencia de una ciudadanía que ejerza la agencia, no es suficiente la vi-

gencia de los derechos, sino además el desarrollo de ciertas capacidades básicas. Éstas son las competencias ciudadanas que le permitan atender y/o desarrollar exitosamente demandas, actividades y tareas complejas. El proceso de su selección fue complejo y a continuación se describe.

Sistematización de las competencias

Un estudio de campo exige escoger un número de competencias limitado y manejable, al mismo tiempo que coherente con la exigencia de la gobernanza. Las elecciones teóricas y conceptuales antes descritas, nos llevaron a considerar en mayor grado los estudios específicos de las competencias ciudadanas (Conde, 2005; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004; Elkin y Soltan, 1999; Diamond, 1997; Galston, 1992), que los generales (OCDE, 2002; Noguera, 2004 o Sztompka *s/f*). También tuvimos que descartar propuestas que, si bien interesantes, claramente (aunque a veces sin declararlo) reflejan una opción ideológica (Soltan, 1999 –comunitarista; Galston, 1992; Sztompka, *s/f*; Diamond, 1997; Buendía, Martínez y Martínez, *s/f* y OCDE, 2002 –liberal). Finalmente, muchos autores solamente analizan competencias del ámbito que más les interesa: Page y Shapiro, 1999 (cognitivas) o Bryan, 1999; Rosenblum, 1999 (de participación). Otros ofrecen listados a modo de ejemplificación (Rosenblum, 1999; Sztompka, *s/f*; Diamond, 1997), pero no un análisis comprehensivo. La propuesta aquí presentada retoma, finalmente, el esquema de las competencias elaborado por Conde (2005), para fomentar convivencia democrática a través de la educación básica y media, aunque las modificaciones han sido significativas, dados los presupuestos teóricos de imparcialidad ideológica y frente a distintos modelos de la democracia, así como la diferencia del segmento evaluado (adolescentes y adultos *versus* niños y pre-adolescentes).

Las ocho competencias evaluadas son: *a*) perspectiva social y búsqueda del bien común/justicia; *b*) respeto a la diversidad; *c*) manejo y resolución de conflictos; *d*) participación democrática; *e*) respeto y valoración de la legalidad; *f*) comprensión de la democracia como sistema de gobierno; *g*) comprensión de la democracia como forma de vida; y *h*) ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder.

La capacidad de incluir la *perspectiva social y la búsqueda del bien común/justicia* en los proyectos, aspiraciones y objetivos personales se conceptualiza como lo opuesto al individualismo. Esta competencia se mide en tres

aspectos: la identidad, la responsabilidad y el juicio crítico. En cuanto a la identidad, el ciudadano competente reconoce la importancia de la identidad social, se asume como miembro de distintas comunidades y evalúa las normas y los fenómenos sociales desde las perspectivas múltiples. El ámbito de la responsabilidad implica el reconocimiento de que las acciones individuales afectan a los demás, en consecuencia, el ciudadano asume la responsabilidad por los problemas sociales. El juicio crítico permite adquirir y procesar la información compleja sobre los problemas que implica el conflicto de percepciones e intereses entre individuos y grupos.

El perfil de la competencia *respeto a la diversidad* se estructura en la distinción entre los individuos que no aceptan la diferencia (individuo intolerante), los que solamente la aceptan como parte de un discurso y actitud correctos (individuo tolerante) y los que se esfuerzan en vivirla en situaciones cotidianas (individuo incluyente). Las dos últimas posturas implican una aceptación de la diversidad como un hecho de la vida moderna, de ahí que siempre hablamos de la tolerancia. Esta competencia se mide en tres aspectos: distinguir entre las actitudes discriminatorias y las tolerantes; el respeto como forma de vida y la capacidad de aceptar las manifestaciones concretas de ésta, tanto en la vida privada, como en la pública.

El perfil del *manejo y resolución de conflictos* se construye entre dos posturas límite, que se expresan en la aceptación o el miedo al conflicto. Los que le temen, lo asocian con los fenómenos de crisis de valores y la disolución social; su aceptación se relaciona también con la postura incluyente ante la diversidad, así como con el reconocimiento de que la democracia debe permitir la expresión del desacuerdo, de hecho, depende de éste. Esta competencia se mide en tres aspectos: la aceptación del conflicto como hecho natural y compatible con la democracia, el análisis crítico de causas, consecuencias y actores involucrados y, finalmente, la capacidad de negociación y manejo de conflictos.

El perfil de la *participación democrática* se construye en torno a dos dicotomías: la primera, de participación universal *versus* la de élites y, la segunda, de participación limitada a los procesos electorales *versus* la extendida al ejercicio y el control de la autoridad. El razonamiento detrás de estas posturas se basa en la apreciación distinta de lo que es importante en la vida pública. Los que prefieren la participación de élites y limitada a la elección de los representantes buscan, ante todo la eficiencia en la solución de problemas, perciben la política de forma gerencial, más que

democrática. Los que optan por la participación universal consideran que no son los resultados, sino los procesos, los que legitiman la vida política y, por lo tanto, no basta con la elección de representantes, en los que se puede delegar irrestrictamente las facultades para la toma de decisiones, sino que hay que ir más allá y participar en el debate, la toma de decisiones, la vigilancia y evaluación. La competencia se mide en cuatro aspectos: el reconocer que la participación es el fundamento de la democracia, la capacidad de participar en debates, la capacidad de aprovechar los canales de participación directa, evaluando su legitimidad y, finalmente, la competencia en procesos electorales.

El *respeto y valoración de la legalidad* establece la relevancia para la democracia del Estado democrático de derecho y la distinción entre el respeto a la ley *a priori* y la conceptualización de la ley como un medio cualquiera de lograr los fines, a veces útil, frecuentemente, un estorbo. La competencia se mide en dos aspectos: el primero es el conocimiento de las leyes y las normas y su valoración positiva como instrumentos de protección de los ciudadanos. El segundo se refiere a la aplicación de la ley y las normas a las situaciones de la vida cotidiana.

La competencia de *comprensión de la democracia como sistema de gobierno* implica ante todo la aceptación de que la democracia es el mejor de los sistemas políticos, a pesar de los problemas inherentes a ella. La ausencia de la competencia se traduce en preferir los sistemas no democráticos, por considerarlos más eficientes en la solución de problemas. Lógicamente, el ciudadano competente asume el compromiso con la democracia de su país, empezando por el conocimiento de cómo ésta funciona y la reflexión crítica sobre los fenómenos y prácticas que la amenazan. Esta competencia se mide en dos aspectos: el conocimiento y el compromiso con los valores de la democracia, fundamentalmente la igualdad y la libertad; y el conocimiento de las instituciones democráticas, así como la habilidad de participar en ellas.

La competencia *comprensión de la democracia como forma de vida* implica el desarrollo y aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes acerca de lo que es el comportamiento democrático llevado al ámbito de la vida diaria, es decir, la relación del estudiante con sus compañeros o pares en el trabajo, en la comunidad de vecinos, en la participación en organizaciones de la sociedad civil, etc. La idea es que un verdadero ciudadano debe serlo en todos los ámbitos y no exclusivamente en su relación con el

gobierno y los actores políticos. Esta competencia se mide en dos aspectos: el reconocimiento de la aplicabilidad de los valores democráticos a la vida cotidiana y el compromiso con la democratización de ésta; así como la capacidad de encontrar formas adecuadas de aplicar los procedimientos democráticos más allá del ámbito político.

Finalmente, el *ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder* implica que los individuos deben participar en la construcción y el funcionamiento de las instituciones, es decir, apoyando no solamente en la elección de representantes democráticamente seleccionados sino también exigiendo transparencia y rendición de cuentas en el ejercicio de sus funciones. En otras palabras, un buen ciudadano debe saber exigir que las instituciones y sus representantes cumplan con la función que les ha sido encomendada. Esta competencia se mide en tres aspectos: autoridad y poder (comprender las funciones de la autoridad y asumir el compromiso con los que lo ejercen), autoridad democrática (entender y valorar las características del ejercicio democrático del poder) y control ciudadano del poder (entender la necesidad de los mecanismos del control y tener la capacidad de aplicarlos).

Algunas de estas competencias se requieren para todas las dimensiones de la democracia, como es el caso de la participación democrática, el respeto y la valoración de la legalidad, la comprensión de la democracia como forma de gobierno y el ejercicio democrático de la autoridad y el control ciudadano del poder; otras competencias, se vinculan principalmente con alguna o algunas de las dimensiones, como es el caso de las restantes cuatro. Sin embargo, nuevamente hay que pensar en un desarrollo integral de las mismas, pues todas se requieren para el ejercicio ciudadano.

Diseño de los instrumentos estandarizados de medición

Como hemos señalado anteriormente, *competencia* es un concepto que integra tres componentes: el cognitivo, el procedimental y el afectivo-axiológico. En los estudios prescriptivos sobre las competencias ciudadanas, la distinción analítica entre éstos no es necesaria, dado que el objetivo de este tipo de estudios es reflexionar sobre qué competencias son necesarias y argumentar esta propuesta.

Para el diseño de la metodología de evaluación es importante identificar y describir distintos componentes de cada competencia, para tener constructos claros y delimitados, así como para identificar los métodos

adecuados de su medición. Siguiendo el planteamiento de Nunnaly y Bernstein (1999), los instrumentos de evaluación no miden objetos concretos, sino sus atributos, y la identificación de éstos implica un proceso de abstracción. En el caso de este estudio, la identificación de los atributos se ha llevado a cabo en tres niveles:

- 1) La competencia ciudadana general se descompone analíticamente en ocho competencias particulares: un ciudadano competente debe serlo en todas ellas, pero como cualquier objeto de medición complejo, no todos los atributos necesariamente apuntan en la misma dirección, por ejemplo, un ciudadano que respeta la diversidad, no necesariamente tiene el mismo nivel del desarrollo en el respeto a la ley.
- 2) Cada competencia ciudadana es, a su vez, un objeto de evaluación sólo si medimos sus atributos particulares, sus componentes. Para que un ciudadano pueda manejar y resolver los conflictos de manera democrática, debe ser capaz de recuperar ciertos conocimientos, movilizar ciertas habilidades y manifestar determinadas actitudes. Como hemos señalado en el marco conceptual, la *competencia* es un concepto integrador, y para fines de medición es importante identificar los atributos que éste integra.
- 3) Cada componente, finalmente, se puede describir a través de un listado de atributos particulares, que permiten medir un objeto tan complejo como *habilidades* o *actitudes* ciudadanas.

En los cuadros 3 y 4 se presentan dos ejemplos de sistematización, que se han elaborado para cada una de las ocho competencias, y que reflejan este proceso de abstracción, orientado a crear constructos medibles a través de las pruebas estandarizadas. La relación compleja que se establece entre los objetos de medición y sus atributos permite, por un lado, identificar los atributos distintos a nivel analítico, aunque no necesariamente percibidos como distintos si sólo observamos los comportamientos (la no discriminación laboral de las mujeres puede ser efecto del respeto a la diversidad o de la obediencia a las leyes); por el otro, permite la flexibilidad en la construcción de distintos objetos de medición, si así se requiere. Los diversos atributos pueden combinarse de manera diferente

para medir aspectos particulares de esta gran abstracción que es un ciudadano competente.³

CUADRO 3

*Sistematización de atributos de la competencia:
comprensión de la democracia como sistema de gobierno*

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
VALORES DEMOCRÁTICOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el significado de los valores de la democracia - Identifica en la vida pública y en el contexto político de su sociedad los rasgos y los riesgos de la democracia - Reconoce la importancia de la confianza en las instituciones para el buen funcionamiento de la democracia 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar acciones que favorecen o entorpecen el gobierno democrático • evaluar si las propuestas amplían y fortalecen la democracia en la vida pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Asume que la democracia requiere del compromiso tanto del gobierno como de la ciudadanía - Valora la democracia como un sistema preferible a otros
INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende: <ul style="list-style-type: none"> • el papel de los partidos políticos y el sistema de partidos en un contexto específico • los niveles de gobierno dentro de un sistema federativo • la importancia de la división de poderes y las atribuciones de cada poder en un contexto específico • el funcionamiento del sistema electoral • la importancia de las organizaciones civiles para la vida democrática • el papel de los medios en la formación de la opinión pública democrática • el papel de otros poderes fácticos en la vida democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de analizar: <ul style="list-style-type: none"> • los procedimientos democráticos de participación, toma de decisiones, elección de gobernantes, solución de conflictos • la forma de gobierno e identificar los elementos que lo hacen democrático • el papel de los poderes fácticos en el funcionamiento de la democracia Es capaz de aplicar normas de participación ciudadana 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra interés por difundir la democracia como forma de gobierno - Valora: <ul style="list-style-type: none"> • el ejercicio responsable de la libertad individual • la existencia de un sistema de contrapesos del poder • que en su país el poder político se sustente en bases democráticas • que la organización de la estructura política del país sea la base para la democracia

CUADRO 4

*Sistematización de atributos de la competencia:
ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder*

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
AUTORIDAD Y PODER		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende: <ul style="list-style-type: none"> • la necesidad de un gobierno y de autoridades democráticas y competentes • la importancia de que haya personas que ejerzan funciones de autoridad en los diferentes grupos sociales • las funciones y atribuciones de los cargos en los que se ejerce autoridad en su entorno inmediato, nacional e internacional - Entiende que las autoridades tienen la responsabilidad de procurar el bien común/justicia - Identifica a las autoridades de su país, estado y municipio 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las figuras de autoridad en su entorno inmediato, nacional e internacional - Analiza la forma en que se desempeña la autoridad en su entorno inmediato, nacional e internacional - Analiza las funciones y atribuciones de las autoridades locales, municipales, estatales, federales e internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta el papel de autoridad que desempeñan distintas personas - Muestra disposición para reconocer aciertos y errores de la autoridad - Manifiesta interés por el ejercicio de la autoridad, ya sea para ser parte de los órganos de gobierno o para analizarlo y colaborar si es necesario - Colabora con las personas que tienen funciones de responsabilidad y ejercen algún tipo de autoridad
AUTORIDAD DEMOCRÁTICA		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende que el poder público democrático emana del pueblo y está limitado por la ley - Comprende el papel de la autoridad en un gobierno democrático - Distingue las diferentes formas de ejercer la autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza los diversos estilos de autoridad - Reconoce la importancia de un manejo democrático de la autoridad - Reconoce los elementos de la democracia presentes o ausentes en el ejercicio del poder en diversos acontecimientos históricos y actuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Se compromete con los principios de la democracia cuando le toca ejercer cierto poder o autoridad - Valora el ejercicio democrático de la autoridad - Valora que en un contexto democrático los representantes políticos tienen obligación de trabajar a favor del bienestar de los habitantes del lugar
CONTROL CIUDADANO DE PODER		
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce sus capacidades y limitaciones para ejercer la ciudadanía 	<ul style="list-style-type: none"> - Toma postura ante hechos controvertidos, situaciones cotidianas, conflictos o discusiones académicas considerando su pensamiento autónomo y sus valores 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia de la participación ciudadana para contrarrestar el abuso en el ejercicio del poder

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
CONTROL CIUDADANO DE PODER (CONTINUACIÓN)		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende que los ciudadanos pueden participar en la regulación del poder que ejercen los gobernantes - Sabe que tiene derecho a denunciar prácticas de abuso del poder por parte de las distintas figuras de autoridad - Comprende los mecanismos y recursos legales para contrarrestar el abuso de poder o la negligencia de las autoridades 	<ul style="list-style-type: none"> - Limita el ejercicio de la autoridad propia y de otras personas - Ejerce el derecho de petición - Analiza las situaciones antes de determinar si hubo un ejercicio incorrecto de la autoridad - Cuestiona y denuncia el ejercicio incorrecto de la autoridad y el poder - Participa en su entorno para vigilar el papel de la autoridad - Reconoce la importancia de la participación de algunas personas o grupos sociales en contra del ejercicio autoritario del poder - Aplica los recursos legales y de participación democrática para contrarrestar el abuso de poder y la negligencia, tales como juicio político, controversia constitucional, revocación de mandato o juicio de amparo 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene un espíritu crítico y asume el compromiso de identificar y denunciar los abusos de autoridad

Como podemos observar, los cuadros 3 y 4 presentan los listados de conocimientos, habilidades y actitudes, objetos de evaluación. En la presentación del componente axiológico incluimos la reflexión sobre los valores evaluados, mismos que no aparecen explícitamente en los cuadros, por ser transversales a todas las competencias. Como hemos señalado, la distinción entre los componentes es solamente un procedimiento analítico que posibilita la construcción de objetos de evaluación delimitados. Existe una profunda interrelación entre los tres componentes, una interdependencia, que el formato del cuadro oscurece, pero que haremos explícita en estas breves reflexiones sobre cada uno de los componentes. Por otra parte, es evidente que cada uno de los componentes –cognitivo, procedimental y axiológico– implica la necesidad de utilizar instrumentos diferentes.

El componente cognitivo

Este componente está formado tanto por el conocimiento, como por la comprensión, distinción correspondiente a la establecida en la taxonomía de Bloom (1981:162), en la cual el conocimiento “significa la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia”; mientras que la comprensión implica procesos cognitivos más abstractos, testimonio de que los sujetos entienden lo que se les transmite y pueden hacer uso de estas ideas o del material transmitido.

La medición del conocimiento tiene una larga tradición en la educación formal, lo cual no significa que sea una tarea fácil. Siguiendo el análisis de Hunt (2003), consideramos el conocimiento como una forma de creencia, con alto nivel de certeza. Es decir, cuando decimos que alguien sabe algo, en realidad nos referimos a que esta persona cree que es lo cierto. Sin embargo, las pruebas estandarizadas más comunes (las de opción múltiple), en realidad no permiten distinguir entre los sujetos que saben (tienen creencias correctas y justificadas); los que adivinan correctamente (pero no podrían justificar su creencia) y los que saben incorrectamente (es decir, tienen creencias incorrectas, pero también el alto grado de seguridad de que las pueden justificar). Evidentemente, para el desempeño de las personas, estas diferentes condiciones tienen un impacto significativo. Las personas muy seguras de algo que no es correcto tienden a actuar sobre esta creencia, es decir, los ciudadanos mal informados tienen la misma motivación para actuar que los correctamente informados, pero los resultados de su acción tendrán un efecto diametralmente opuesto. La falta de éxito de una acción motivada por la creencia incorrecta, a la larga, desmotiva la participación ciudadana y disminuye la confianza en sus propias competencias.

En resumen, ante las numerosas ventajas de las pruebas de opción múltiple,⁴ existe también la desventaja de que no permiten en realidad distinguir entre los sujetos que saben y los que adivinan correctamente, o los que adivinan incorrectamente y los que tienen creencias incorrectas, aunque estén muy seguros de éstas. Es una desventaja que se asume en estas pruebas y también la asumimos en nuestros instrumentos. Como posibilidad de mejora, y fuente adicional para nuestro diagnóstico, se podría mencionar la sugerencia de Hunt (2003) de incluir en los cuestionarios

preguntas de autorreflexión (¿qué tan seguro estás de tu respuesta?); sin embargo, es una posibilidad que debe ser evaluada cuidadosamente, dada la extensión significativa de los instrumentos.

El componente procedimental

Este componente incluye las destrezas y las habilidades que hacen posible la aplicación del conocimiento a la solución de situaciones reales. Su evaluación constituye el aspecto más original –y el más difícil– de la metodología que aquí se presenta. Como hemos señalado, la mayoría de estudios sobre el estado de ciudadanía son trabajos clásicos de cultura política, que miden principalmente las actitudes; y la metodología de su estudio tiene una larga historia, tanto en psicología social como en ciencias políticas. En contraste, la evaluación de las competencias ciudadanas es un campo apenas incipiente.

Para fines de este estudio, consideramos *destrezas* a las habilidades de acción, imposibles de evaluar a través de las pruebas estandarizadas, mientras que reservamos el término de *habilidades* para los procesos cognitivos más complejos de la taxonomía de Bloom (1981). Particularmente, el instrumento habilidades mide, en diferentes grados, las de aplicación, análisis y evaluación.

El desarrollo del instrumento estandarizado para medir las habilidades implica varias dificultades, que pudimos resolver con mayor o menor éxito. Uno de los problemas más serios es el seleccionar casos nuevos, desconocidos, o poco conocidos por los estudiantes. Es evidente que si los casos ya han sido analizados o clasificados anteriormente, la solución correcta de un ejercicio de la prueba puede indicar exclusivamente la capacidad de memorización y reproducción, no las habilidades complejas de aplicación, análisis o evaluación. En los instrumentos que miden las competencias ciudadanas, los casos necesariamente se refieren al contexto social, que es objeto de análisis y evaluación en el ámbito de la opinión pública. Sin embargo, es imposible determinar el grado en que los estudiantes han sido expuestos a estos debates y mucho menos, qué tanto asimilaron las opiniones y juicios de los medios, los expertos o la opinión general. Como ejemplo, consideremos la habilidad de aplicar una abstracción correcta a un problema nuevo. En el caso de las competencias ciudadanas ésta es fundamental para poner en práctica los principios de

la convivencia democrática. Esta habilidad permite, por ejemplo, identificar los fenómenos que violan la legalidad de los comicios o situaciones injustas o discursos discriminatorios; utilizar normas para solucionar conflictos, por mencionar algunas de las habilidades de aplicación que mide el instrumento. En uno de los ejercicios, a los estudiantes se les presenta un listado de declaraciones o situaciones reales y se les pide determinar cuáles reflejan una actitud discriminatoria. Si el caso se refiere a una declaración ampliamente comentada en los medios, el porcentaje de respuestas correctas se sitúa en alrededor de 90%; si la situación no ha sido analizada en el contexto social, las respuestas se dividen incluso en porcentajes similares.

Este caso ilustra también otra de las dificultades, que se refiere a la cantidad de información que obtenemos de este tipo de ejercicios. En el caso de la medición de conocimiento, hemos señalado la imposibilidad de determinar a qué factores se debe la respuesta incorrecta (conocimiento incorrecto o falta de información sobre el tópico). En el caso de las habilidades, el fracaso puede ser originado también por factores múltiples. Por ejemplo, la respuesta incorrecta en ejercicio de aplicación puede significar que el estudiante:

- 1) no comprende de manera correcta la abstracción que aplica;
- 2) elige una abstracción incorrecta;
- 3) usa equivocadamente la abstracción que corresponde; o
- 4) interpreta de manera incorrecta los resultados del uso de la abstracción.

Dado que el ejercicio solamente registra el resultado de la aplicación, el proceso queda implícito y el tipo de error solamente se podría inferir. Por ejemplo, si el caso se refiere al incidente de presidente Sarkozy, quien niega el saludo a un ciudadano, la respuesta incorrecta se debe probablemente a que el estudiante confunde *discriminación* con *falta de cortesía*. Pero cuando se les pregunta si comprar sólo los productos mexicanos es una actitud discriminatoria, el error puede explicarse por el desconocimiento del concepto o por una interpretación incorrecta de los resultados de aplicación (el efecto de la acción es semejante al efecto de una acción discriminatoria, por ende, es una acción discriminatoria).

Este tipo de análisis fino sería muy valioso para el diseño de las estrategias orientadas a desarrollar mayores niveles de la competencia ciudadana, sin embargo, requieren instrumentos no estandarizados, enfocados específicamente a la evaluación de las habilidades.

El componente axiológico

Este componente integra tanto las actitudes como los valores, ambos constructos relacionados con la tendencia natural del ser humano a evaluar el medio (Albarracín *et al.*, 2005; Valcárcel, 2002; Williams, 1979; Rokeach, 1979; Etxeberria, 2002); constructos latentes, y por ende, imposibles de observar directamente, pero reales en el sentido que motivan la acción de los individuos (Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005; Cortina, 2000). Consideramos valores como orientaciones normativas, conceptos abstractos y socialmente compartidos de lo deseable, de lo valioso, que sirven, por tanto, para cualificar a personas, cosas y fenómenos (Valcárcel, 2002; Rokeach, 1979; Cortina, 2000). Las actitudes, en cambio, son predisposiciones a evaluar, favorable o desfavorablemente, a objetos, personas o eventos particulares (Albarracín *et al.*, 2005; Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005; Fabrigar, MacDonald y Wegener, 2005). Los valores son, entonces, conceptos muy estables y socialmente compartidos que expresan los estándares abstractos de evaluación; en cambio, las actitudes son evaluaciones de situaciones y objetos particulares, contextualizadas y, por ende, son constructos temporales, formados en el momento de responder (Zaller, 1992; Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005). En ambos casos, sin embargo, existe una relación estrecha con otras categorías: afectos, creencias y conductas (Williams, 1979; Albarracín *et al.*, 2005; Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005).

Las definiciones de los constructos evaluados en el componente axiológico nos llevaron a la decisión de centrar la evaluación en las actitudes, midiendo los valores de manera transversal, detectando las consistencias en las evaluaciones de situaciones diferentes. Dado el nivel de abstracción y el alto grado de estabilidad de los valores, es difícil establecer las diferencias en sistemas de valores a través de preguntas directas sobre su aceptación, y la forma más significativa es más bien investigando el patrón de los valores: su jerarquía, el grado de universalidad de la aplicación, la amplitud con la cual se aplican y su consistencia (Williams, 1979; Peffley, Knigge y

Hurwitz, 2001), lo cual puede ser medido analizando el comportamiento de actitudes relacionadas con un valor particular. Para nuestro estudio se consideran: participación, libertad, igualdad, justicia y convivencia pacífica.

La medición de actitudes se realiza a través del procedimiento tradicional de Likert, aunque el número de preguntas para medir cada actitud es mucho más limitado, por la extensión misma de los instrumentos. Las preguntas varían entre la medición directa (los estudiantes reportan verbalmente sus actitudes) y la indirecta (la actitud se infiere de la preferencia por una conducta determinada).

El cuestionario que mide el componente axiológico enfrenta las dificultades estándar de la medición de actitudes (Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005; Fabrigar, MacDonald y Wegener, 2005), de las cuales sólo consideraremos aquí la relacionada con la estructura latente de éstas (Zaller, 1992; Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005; Fabrigar, MacDonald y Wegener, 2005). Dado que las actitudes son preferencias aplicadas a situaciones y objetos concretos, son constructos temporales que se forman en el momento de responder, con base en creencias, conocimientos y afectos, los cuales pueden ser contradictorios; es decir, lo que la persona sabe sobre las diferencias raciales y lo que siente respecto de un indígena pueden llevar a evaluaciones opuestas, que en el momento de contestar un reactivo, el estudiante tendrá que sintetizar en una actitud coherente. De ahí que los cuestionarios no solamente miden las actitudes, sino también las forman, obligando a los individuos a racionalizar y justificar sus preferencias. En este caso, más que una dificultad, lo consideramos una oportunidad formativa de pedir a los estudiantes que deliberen sobre los fenómenos que enfrentan en su vida cotidiana.

Conclusiones

El interés por formar ciudadanos capaces de transitar hacia la democracia ciudadana ha inspirado muchas investigaciones e iniciativas educativas. Sin embargo, la mayoría se centra en el desarrollo de algunos atributos de competencias particulares –por ejemplo, de participación, tolerancia o de cultura de la legalidad– sin ofrecer una sistematización comprehensiva de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que un ciudadano requiere. Por otra parte, existen muchas propuestas de qué competencias desarrollar e incluso de medios y estrategias para fomentar este desarrollo,

sin embargo, el problema de evaluar el impacto no ha sido abordado hasta ahora.

La investigación cuyos resultados aquí se resumen se ha enfocado a subsanar este vacío, desarrollando la metodología de evaluación que busca, por un lado, imparcialidad ideológica y rigurosidad conceptual y, por el otro, estandarización de la medición, que facilite no solamente su aplicación, sino también los estudios comparados y el debate sobre la efectividad de distintas estrategias de intervención o de factores que promueven o inhiben el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Los instrumentos de medición son flexibles y permiten desarrollar estudios particulares sobre competencias específicas o configuraciones de atributos diferentes. Dado que éstos posibilitan diagnosticar tanto los niveles generales de la competencia ciudadana, como niveles particulares de cada una de las ocho competencias desarrolladas, e incluso los del desarrollo de cada uno de los componentes, el diagnóstico resultante no sólo ofrece una fotografía general del estado de las competencias, sino también es particularmente útil para diseñar estrategias de intervención, dado que es posible identificar si el problema existe específicamente en habilidades, actitudes, conocimientos y/o valores. La misma metodología permite también medir el impacto de acciones orientadas a desarrollar las competencias ciudadanas, siempre que se aplique de manera longitudinal. Durante las aplicaciones hemos notado también que los instrumentos son, a la vez, un medio de motivar a los jóvenes para que cuestionen su compromiso ciudadano. Particularmente los escenarios que miden el desarrollo de las habilidades ciudadanas generan el interés por los problemas presentes en el contexto, pero frecuentemente ignorados o evaluados desde perspectivas distintas a la cívica.

Sin embargo, estamos conscientes de que es apenas un inicio: los instrumentos estandarizados permiten un diagnóstico general. Es necesario enriquecer los de carácter cuantitativo con metodología cualitativa, como observación o grupos de enfoque, sobre todo para tener una mejor comprensión de problemas que presenta el desarrollo de competencias específicas. En este sentido, esperamos que esta investigación constituya un aporte a cualquier intento de fortalecer la democracia ciudadana en nuestra región, así como se integre al debate ya existente sobre las competencias ciudadanas y estrategias de su promoción, una tarea sin duda pendiente en Latinoamérica.

Notas

¹ Se debe reconocer que existe un trabajo extenso sobre el concepto de competencias en el ámbito laboral, y también en el caso de las competencias generales para la vida, que deben promover las instituciones educativas. Un ejemplo sería el estudio de la OCDE (2002).

² En la obra señalada se retoman los debates y planteamientos filosóficos y teóricos de autores como Arendt, Habermas, Bauman, Touraine y Mouffe, en el caso del republicanismo. Para el liberalismo se retoma a Rawls, Ackerman, Galston, Macedo y Kymlicka. Por su parte, en el análisis del comunitarismo se retoma el debate

entre Sanders y Rawls, así como planteamientos de Miller, Etzioni, Barber y Walzer.

³ De hecho, esta metodología y sistematización de competencias se está aplicando actualmente para medir dos competencias ciudadanas definidas de manera distinta a las ocho originales, pero utilizando el mismo esquema analítico de atributos.

⁴ Nunnally y Bernstein (1999:6-9) mencionan: objetividad; cuantificación de las diferencias; posibilidad de comunicación entre científicos y de estudios comparados; economía de recursos; generalización científica y posibilidad de probabilística.

Referencias

- Albarracín, Dolores; Johnson, Blair T.; Zanna, Mark P. y Kumkale, G. Tarcan (2005). "Attitudes: Introduction and scope", en Albarracín, Dolores, Blair T. Johnson y Mark P. Zanna (eds.) *The Handbook of Attitudes Mahwah*, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-16.
- Beetham, David (2004). "Freedom as the foundation", *Journal of Democracy*, vol. 15, núm. 4, pp. 61-75.
- Bloom, Benjamin (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II*, 8a ed., Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.
- Bovero, Michelangelo (2000). "Democracia, alternancia, elecciones", Conferencia impartida en el IFE, el 18 de agosto del 2000. Disponible en <http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/conferencia11.htm> (consultado el 13 de enero de 2009).
- Boyte, Harry C. (1999). "Building the commonwealth: Citizenship as public work", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (ed.) *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 259-278.
- Bryan, Frank M. (1999). "Direct democracy and civic competence: The case of town meeting", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.) *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 195-223.
- Buendía Espinosa, Agustín; Martínez Sánchez, América y Martínez Salomón Samuel David (s/f). "Competencias del ciudadano en la ciudad de conocimiento" (manuscrito del autor).
- Conde, Silvia (2005). *La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, manuscrito del taller impartido en Tecnológico de Monterrey, Monterrey.
- Cortina, Adela (2000). "El universo de los valores", en Adela Cortina (coord.) *La educación y los valores*, Madrid: Fundación Argentaria/Editorial Biblioteca Nueva.
- Dahl, Robert A. (2002). *La poliarquía. Participación y oposición*, Madrid: Tecnos.
- Diamond, Larry (1997). "Cultivating democratic citizenship: Education for a new century of democracy in the Americas", *The Social Studies*, vol. 8, núm. 6, pp. 244-251.

- Diamond, Larry y Morlino, Leonardo (2004). "The quality of democracy: An overview", *Journal of Democracy*, vol. 15, núm. 4, pp. 20-31.
- Elkin, Stephen L. y Soltan, Karol Edward (1999). "Introducción", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (ed.) *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 1-13.
- Etxeberria, Xabier (2002). "Los valores", *Temas básicos de ética*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 47-55.
- Fabrigar, Leandre R.; MacDonald, Tara K. y Wegener, Duane T. (2005) "The structure of attitudes", en Dolores Albarracín, Blair T. Johnson y Mark P. Zanna (eds.) *The Handbook of Attitudes*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 79-124.
- Ferre, Marx Myra; Gamson, William A.; Gerhards, Jürgen; Rucht, Dieter (2002). "Four models of the public sphere in modern democracies, theory and society, vol. 31, núm. 3, pp. 289-324 (en línea). Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/658129> (consultado 15 de diciembre de 2008).
- Galston, William A. (1992). *Liberal purposes. goods, virtues, and diversity in the liberal State*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gresham, Frank M. (1983). "Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing Standards for Social Competence", *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 1, núm. 3, pp. 299-307.
- Hunt, Darwin P. (2003). "The concept of knowledge and how to measure it", *Journal of Intellectual Capital*, vol. 4, núm. 1, pp. 100-113.
- Krosnick, Jon A.; Judd, Charles M. y Wittenbrink, Bernd (2005). "The measurement of attitudes", en Albarracín, Dolores; Blair T. Johnson y Mark P. Zanna (eds.) *The Handbook of Attitudes*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 21-76.
- Lechner, Norbert (2004). "On the imaginary of the citizenry", en O'Donnell, Guillermo, Vargas Culle, Jorge y Iazzetta, Osvaldo M. (eds.) *The quality of democracy. Theory and applications*, Notre Dame, In: University of Notre Dame.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (en línea). Disponible en: www.oest.oas.org/colombia/CompetenciasciudadanaPTG.doc (consultado el 29 de junio de 2008).
- Noguera Arrom, Joana (2004). "Las competencias básicas", ponencia presentada en septiembre 2004 (en línea). Disponible en: http://www.fundacionsantillana.org/19/ponencia_Noguera.doc (consultado el 12 de octubre de 2005).
- Norris, Donald F. (2003). "E-Government and e-democracy at the american grassroots", The International Conference on Public Participation and Information Technologies, Cambridge, MA: MIT, 10-12 de noviembre. Disponible en <http://www.umbc.edu/mipar/Documents/EGovernment%20and%20EDemocracy.pdf> (consultado el 15 de diciembre de 2008).
- Nunnally, Jum C. y Bernstein, Ira J. (1999). *Teoría psicométrica*, 3ª ed., Ciudad de México: McGraw-Hill.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competentes (DeSeCo)*, París: OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html (consultado el 10 de febrero de 2006).

- Ochman, Marta (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y de la postmodernidad*, Ciudad de México: Porrúa/Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México.
- O'Donnell, Guillermo (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*, Buenos Aires: Prometeo.
- O'Donnell, Guillermo; Vargas Cullell, Jorge e Iazzetta, Osvaldo M. (2004). *The quality of democracy. Theory and applications*, Notre Dame, In.: University of Notre Dame Press.
- Page, Benjamin I. y Shapiro, Robert Y. (1999) "The rational public and beyond", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.) *Citizen competence and democratic institutions*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 93-115.
- Peffley, Mark; Pia Knigge y Jon Hurwitz (2001). "A multiple value model of political tolerance", *Political Research Quarterly*, vol. 54, núm. 2, pp. 379-406.
- Perrenoud, Philippe (2004). "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso", en Rychen, Dominique Simona y Laura Hersh Salganik (eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Ciudad de México: FCE, pp. 216-261.
- PNUD (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Afaguara.
- PNUD y OEA (2009). La democracia de ciudadanía. Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina (disponible en www.democraciasdecuidadania.org).
- Powell Jr., G. Bingham (2004). "The chain of responsiveness", *Journal of Democracy*, vol. 15, núm. 4 (octubre), pp. 91-105.
- Rokeach, Milton (1979). "From individual to institutional values: With special reference to the values of science", en Milton Rokeach (ed.), *Understanding Human Values Individual and Societal*, Nueva York: The Free Press, Collier Macmillan Publishers.
- Rosenblum, Nancy L. (1999). "Navigating pluralism: The democracy of everyday life (and where It Is learned)", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.) *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 67-88.
- Rueschemeyer, Dietrich (2004). "Addressing inequality", *Journal of Democracy*, vol. 15, núm. 4, pp. 76-90.
- Schmitter, Philippe C. (2004) "The ambiguous virtues of accountability", *Journal of Democracy*, vol. 15, núm. 4, pp. 47-60.
- Shuck, Peter H. (2002). "Liberal citizenship", en Isin, Engin F. y Bryan S. Turner (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*, Reino Unido: SAGE, pp. 131-144.
- Smiley, Marion (1999). "Democratic citizenship: A question of competence?", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.) *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 371 - 383.
- Soltan, Karol Edward (1999). "Civic competence, attractiveness, and maturity", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.), *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University, pp. 17-37.

- Sztompka, Piotr (s/f). *Civilizational competence: A prerequisite of post-communist transition* (en línea). Disponible en: www.ces.uj.edu.pl/Sztompka/competence (consultado el 9 de octubre de 2001).
- Valcárcel, Amelia (2002). "Valor", en Cortina, Adela (dir.) *10 palabras clave en ética*, Estella, Navarra: Verbo Divino, pp. 411-426.
- Vandenberg, Andrew (2000). "Contesting citizenship and democracy in a global era", en Vandenberg, Andrew (ed.) *Citizenship and democracy in a global era*, Nueva York: St. Martin, pp. 3-17.
- Weinert, Franz E. (2004). "Concepto de competencia: una aclaración conceptual", en Rychen, Dominique Simona y Laura Hersh Salganik (eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Ciudad de México: FCE, pp. 94-127.
- Williams, Robin M. Jr. (1979). "Change and stability in values and value systems: A sociological perspective", en Milton Rokeach (ed.), *Understanding human values individual and societal*, Nueva York: The Free Press, Collier Macmillan Publishers, pp. 15-46.
- Zaller, John (1992). "A simple Theory of the survey response: Answering questions *versus* revealing preferences", *American Journal of Political Science*, vol. 36, núm. 3, pp. 579-616.

Artículo recibido: 10 enero de 2012

Dictaminado: 12 de marzo de 2012

Segunda versión: 29 de marzo de 2012

Aceptado: 9 de abril de 2012