

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2021]

<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

Jóvenes y elecciones democráticas. Una investigación-acción cogenerativa con un grupo de estudiantes de secundaria

Youth and Democratic Elections. A Co-generative Action Research with a Group of High School Students

Jovens e eleições democráticas. Uma investigação-ação cogenerativa com um grupo de estudantes de ensino médio

Juan José Salinas-Valdés
Universidad de Antofagasta
Antofagasta, Chile

juan.salinas.valdes@uantof.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-3999-6231>

Benjamín Torres-Lillo
Colegio Juan Bosco
San Pedro de la Paz, Chile

benjamin.torres@juanbosco.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-4313-9240>

Mario Tapia-Henríquez
Universidad de Antofagasta
Antofagasta, Chile

mario.tapia@uantof.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-5900-1348>



Recibido • Received • Recebido: 12 / 06 / 2019
Corregido • Revised • Revisado: 21 / 01 / 2021
Aceptado • Accepted • Aprovado: 16 / 02 / 2021

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción cogenerativa, cuyo objetivo de indagación fue valorar un módulo didáctico diseñado a partir de la elección presidencial chilena de 2017, el cual estuvo destinado al desarrollo de competencias ciudadanas y al incentivo de las expectativas de participación electoral futura en jóvenes de secundaria. Para llevarla adelante, se estableció una asociación colaborativa entre el equipo investigador profesional y un docente del sistema escolar, según los planteamientos de Greenwood y Levin. En concreto, veintinueve estudiantes indagaron y debatieron durante cuatro semanas en torno a las propuestas de los diversos candidatos y candidatas, así como respecto a las cuestiones socialmente vivas asociadas a ellas. Posteriormente, se exploró en sus ideas sobre las actividades realizadas, mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. Complementariamente, se realizaron observaciones de clases y se entrevistó al docente. Tras ello, la información obtenida fue tratada a partir del método de análisis cualitativo de contenido. Los resultados apuntan a la eficacia del módulo implementado en el desarrollo de competencias ciudadanas y a una alta valoración del estudiantado respecto a la discusión de la realidad social en clases en un ambiente de respeto por las diversas opiniones. Por su parte, las conclusiones establecen una serie de fortalezas y debilidades a tener en

Juan José Salinas-Valdés, Benjamín Torres-Lillo y Mario Tapia-Henríquez

1



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

cuenta en sus futuras aplicaciones. Asimismo, destacan el rol activo del alumnado y la importancia de debatir cuestiones socialmente vivas en la formación ciudadana, por lo que se sugiere considerar tales elementos en la nueva asignatura chilena de ciudadanía.

Palabras claves: Educación ciudadana; enseñanza de las ciencias sociales; elecciones; participación política; problemas sociales.

Abstract: This article presents the results of a co-generative action-research, whose objective was to evaluate a didactic module designed from the Chilean presidential election of 2017, which was aimed at the development of civic competencies and the encouragement of expectations of future electoral participation of high school students. The research was conducted by establishing a collaborative partnership between the professional research team and a high school teacher, according to Greenwood and Levin's ideas. Specifically, twenty-nine students inquired and debated for four weeks about the proposals of the candidates, as well as the socially live issues associated with them. Subsequently, the students' ideas about the experience were explored through questionnaires, semi-structured interviews, and a discussion group. Complementarily, classroom observations were conducted, and the participating teacher was interviewed. After that, the information obtained was processed using the qualitative content analysis method. The results point to the effectiveness of the module implemented in the development of citizenship competencies and to the importance students give to the discussion of the social reality in the classroom, in an atmosphere of respect for diverse opinions. In turn, the conclusions identify several strengths and weaknesses to be considered in future applications. Likewise, they highlight the students' active role and the debate on controversial issues in citizenship education and suggest that these elements should be considered in the new Chilean citizenship subject.

Keywords: Citizenship education; elections; political participation; social problems; social science education.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma investigação-acção cogenerativa cujo objetivo foi avaliar um módulo didático concebido a partir da eleição presidencial chilena de 2017, destinado ao desenvolvimento de competências de cidadania e incentivar as expectativas de participação eleitoral futura em estudantes do ensino médio. Para conseguir isso, uma parceria colaborativa foi estabelecida entre pesquisadores profissionais e um professor do sistema escolar, de acordo com as idéias de Greenwood e Levin. Especificamente, vinte e nove estudantes investigaram e debateram durante quatro semanas as propostas dos vários candidatos e as questões socialmente vivas associadas a eles. Posteriormente, as idéias de estudantes sobre as atividades realizadas foram exploradas por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e um grupo de discussão. Além disso, foram realizadas observações de aula e o professor foi entrevistado. Em seguida, as informações obtidas foram tratadas com base no método de análise qualitativa de conteúdo. Os resultados apontam para a efetividade do módulo utilizado no desenvolvimento de competências de cidadania e para uma alta avaliação dos estudantes quanto à discussão da realidade social nas aulas, em um ambiente de respeito pelas diversas opiniões. Por outro lado, as conclusões estabelecem uma série de pontos fortes e fracos a serem levados em consideração em aplicações futuras. Da mesma forma, destacam o papel ativo dos estudantes e a importância de discutir questões socialmente vivas na educação cidadã, por isso sugere-se considerar tais elementos na nova matéria chilena de cidadania.

Palavras-chave: Educação cidadã; ensino das ciências sociais; eleições; participação política; problemas sociais.



Introducción

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación-acción cuyo objetivo de indagación fue valorar la aplicación de una propuesta didáctica denominada *Debatiendo las elecciones presidenciales*, realizada con jóvenes de tercer año de enseñanza secundaria de un centro educativo ubicado en San Pedro de la Paz, Chile. Los objetivos de esta propuesta educativa fueron: 1) desarrollar competencias para el ejercicio de la ciudadanía democrática –según los planteamientos de [Morillas Gómez \(2006\)](#)– y 2) incentivar las expectativas de participación electoral futura. Este módulo fue implementado como el primer ciclo de una investigación-acción destinada a determinar sus fortalezas y debilidades, especialmente a partir de la valoración del propio alumnado. Se trata de un estudio situado en la teoría crítica y que, por tanto, asume como fin primordial de la educación la formación de una ciudadanía democrática capaz de transformar la sociedad (Apple, 2018).

En la primera sección se plantea el reto educativo que supone la formación ciudadana, contextualizándolo en la situación de esta área de aprendizaje en el Chile reciente. A partir de esto, se sitúa la investigación-acción cogenerativa como una vía para el desarrollo de propuestas didácticas y se argumenta su uso en este estudio. Tras esto, se destacan la importancia de educar ciudadanas y ciudadanos dotados de las competencias necesarias para la participación activa y el potencial de las cuestiones socialmente vivas para contribuir a ello. Posteriormente, se presentan la metodología empleada, las características del módulo y los resultados obtenidos. Por último, se discuten los hallazgos y se exponen las conclusiones, incluidas sugerencias para la implementación efectiva en el país de la nueva asignatura de ciudadanía.

Planteamiento del problema

A principios de 2018, el Consejo Nacional de Educación (CNED) aprobó una asignatura de ciudadanía para tercero y cuarto medio, los dos años finales de la educación secundaria, y que sería implementada desde marzo de 2020. Se trata de una iniciativa cuyo trasfondo se encuentra en los deficientes resultados de los *Civic Studies* de 1999, 2009 y 2016, organizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). En el último de estos fue especialmente notorio que el estudiantado chileno tiene menores expectativas de participación electoral futura que el promedio internacional y, más aún, que el 57% de la muestra aceptaría un régimen dictatorial en el país, si este trae consigo “orden y seguridad” ([Schulz et al., 2018](#)).

La llegada de la nueva asignatura supone un reto a nivel didáctico, pues la formación ciudadana solo cobra sentido cuando es desarrollada desde un enfoque participativo y dialógico, y cuando se estructura a partir de la realidad y las cuestiones socialmente vivas ([Huddleston et al., 2010](#); [Salinas Valdés y Oller Freixa, 2017](#); [Santisteban Fernández, 2019](#)). No



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

obstante, múltiples investigaciones han venido apuntando la existencia de un cierto grado de incompreensión entre el profesorado y los centros de enseñanza respecto a esta área educativa, la que se ha expresado, por ejemplo, en la confusión entre los conceptos de *cívica* y de *formación ciudadana*; en el predominio de estilos docentes tradicionales-expositivos; y en una escasa relación del aula con la realidad social (Bonhomme et al., 2015; Salinas Valdés et al., 2016). Se trata de problemas constatados también por la Agencia de Calidad de la Educación (2016) en un detallado informe al respecto.

Abordar adecuadamente la formación de la ciudadanía es un reto que posee dos dimensiones interrelacionadas: una teórica y una práctica. La primera supone alcanzar una comprensión cabal de sus características esenciales, mientras que la segunda implica desarrollar esfuerzos desde el campo de la didáctica, con el objeto de generar prácticas educativas que estimulen la reflexión y la innovación en el aula. En esta última dimensión se ubica la investigación-acción presentada en estas páginas.

La llegada de la investigación-acción al campo de la educación, según Kemmis y McTaggart (1988), pretendió superar el tradicional divorcio entre la teoría crítica y la práctica –una antigua preocupación de Habermas (1987)–. No obstante, múltiples estudios han situado su campo de acción en la propia praxis (Blández Ángel, 1996; Latorre, 2005), estimulando, de esta forma, a los grupos investigadores profesionales a centrarse en su propio quehacer pedagógico –comúnmente realizado en el ámbito universitario– o en el estudio fenomenológico de las aulas y los procesos escolares. Tal situación ha contribuido a dirigir buena parte de la producción científica hacia la constatación de los problemas existentes, en un esquema donde el personal docente de primaria y secundaria es usualmente limitado a la posición de sujeto de estudio.

Buscando romper con las barreras descritas, esta investigación fue realizada conjuntamente con un profesor del sistema escolar, quien ejerció simultáneamente los roles de indagado e indagador, en el marco de una relación democrática y horizontal. Es decir, se trata de una investigación-acción cogenerativa en el sentido expresado por Greenwood y Levin (2012), quienes plantean este enfoque del siguiente modo:

se basa en la colaboración entre los profesionales y los interesados locales, y apunta a resolver, en contexto, problemas de la vida real. En los procesos de investigación cogenerativa los investigadores profesionales entrenados trabajan junto a los interesados locales para definir los problemas tratados, reunir y organizar el conocimiento y los datos relevantes, analizar la información resultante y diseñar intervenciones que apunten al cambio social. (p. 137)

La investigación-acción cogenerativa, aclara Greenwood (2000), se caracteriza por no estar dirigida únicamente por sujetos investigadores externos, pues se considera que los conocimientos de la persona interesada local son esenciales. Esto también se debe a que, como

señala el mismo autor, el objetivo de este enfoque no es solo generar conocimiento, sino que: "...promocionar el cambio social democrático y sustentable" (p. 33). Asimismo, [Karlsen y Larrea \(2015\)](#) destacan que esta forma de indagar genera un coaprendizaje en la práctica para todos los sujetos involucrados.

La decisión de basar el módulo didáctico presentado en este artículo en unas elecciones democráticas no fue casual, sino que responde a la capacidad de estas para despertar el debate sobre cuestiones socialmente vivas de alto interés público. A su vez, tales asuntos poseen un gran potencial para formar ciudadanos y ciudadanas, ya que pueden ser empleados tanto como vehículos para aproximar al alumnado a la realidad social y política, como catalizadores de debates que contribuyan al desarrollo de competencias ligadas al ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, se trata de problemáticas situadas en la vida real, que inciden en la vida de jóvenes y sobre las cuales reciben información desde diversas fuentes, lo que facilita su tratamiento en el aula y supone grandes oportunidades para generar aprendizajes significativos ([Tutiaux-Guillon, 2011](#)).

Finalmente, es importante tener presente la baja participación electoral que existe en Chile, al punto de que en la primera vuelta de la elección presidencial de 2017 solo un 46,8% del padrón votó. En este contexto, desde mayo de 2019 se discute en el Senado de Chile la posibilidad de rebajar la edad legal para votar a los 14 años. En consideración de todo ello, la propuesta didáctica aquí expuesta busca hacer consciente, a la juventud, de la gran influencia que las elecciones tienen en la forma en que los problemas sociales serán abordados en el futuro y, con ello, fomentar su participación en los procesos electorarios. Pues, si bien el ejercicio de la ciudadanía activa no se detiene en el voto, como señalan [Verba et al. \(1987\)](#), este constituye el acto individual más importante en una democracia.

El reto de formar ciudadanía democrática

Hace dos décadas, el denominado "Informe Delors" ([Delors et al., 1997](#)), elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, afirmó:

La función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades ... al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (p. 7)

Dicho documento propuso que la educación de este siglo debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos ([Delors et al., 1997](#)). Es en este último donde principalmente se sitúa la formación ciudadana, pues el sistema democrático se basa justamente en la capacidad de las personas para interactuar social y políticamente. De esta forma, se debe tener en cuenta que "aprender a vivir juntos" no implica solamente mantener actitudes para la convivencia social, sino que también supone participar activamente en la democracia. En tal sentido, en su ensayo sobre la participación de niños y

<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

niñas, [Hart \(1993\)](#) señaló que: “Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan...” (p. 4). No obstante, según plantea el mismo autor, tanto la confianza como las habilidades para ejercer la ciudadanía no son innatas en el ser humano y, por ello, es el sistema educativo el que debe velar por su desarrollo.

Antes de abordar las competencias que debe fomentar la educación ciudadana conviene preguntarse, ¿qué tipo de ciudadanía buscamos educar? La respuesta a tal pregunta necesariamente derivará de la concepción de ciudadanía que cada uno posea. Al respecto, [McLaughlin \(1992\)](#) distinguió dos nociones contrapuestas, las visiones minimalista y maximalista. Mientras que la primera limita la participación a votar en elecciones y se autodefine jurídicamente –una vez alcanzada la mayoría de edad–, la segunda comprende la ciudadanía en términos culturales y psicológicos, otorgándole un carácter universal y, por tanto, sin limitaciones de edad, a la vez que le confiere un rol activo, pues considera todas las formas de participación disponibles en una democracia: votar, presentarse como candidato o candidata, protestar, asociarse políticamente, llevar adelante campañas sociales, entre muchas otras.

Con matices, la propuesta de McLaughlin tiene un paralelo en las ideas de [Magendzo \(2004\)](#), quien distingue una noción liberal, que restringe el ejercicio ciudadano al voto y que visualiza la política como un ejercicio propio de actores profesionales, de una comunitarista que dicho autor define de la siguiente manera:

la nueva ciudadanía trasciende los estrechos límites históricos, para abarcar de manera integral a todos los ciudadanos indistintamente de su origen, procedencia, género, etnia, orientación sexual, capacidad física o mental, religión, edad, etc. Todos son sujetos de derechos y responsabilidades que comparten, aceptando y complementando sus diversidades, un proyecto común de humanidad. (p. 17)

Al preguntarnos qué ciudadanía debemos formar, se debe considerar que los seres humanos nos enfrentamos actualmente a una serie de retos a nivel planetario: contaminación a escala catastrófica, desigualdades crecientes, múltiples conflictos bélicos, solo por nombrar algunos de ellos. Por tanto, desde la mirada de la pedagogía crítica, la educación es percibida como un instrumento no solo para la emancipación y la liberación personal, sino también como una alternativa para impulsar transformaciones sociales que apunten al logro de sociedades más justas ([Aubert et al., 2004](#)), liberándola de las lógicas reproductivistas y las prácticas de subordinación ([Neira, 2005](#)). En esta misma línea, [Giroux \(2004\)](#) plantea que para fortalecer la educación de una ciudadanía democrática resulta necesario: “...desarrollar una nueva racionalidad y una nueva problemática para examinar la relación entre las escuelas y la sociedad” (p. 216), mientras que [Freire \(1997\)](#) sostiene la importancia de avanzar hacia el desarrollo de una *transitividad crítica* basada en la interpretación profunda de los asuntos públicos y orientada hacia la responsabilidad social y política.

Se vuelve necesario, por tanto, avanzar a una concepción global de la formación ciudadana, que oriente una praxis educativa en conexión con la realidad social de las comunidades, de los países y del mundo. Esto supone no solo preparar al alumnado para una participación política futura, sino que es preciso otorgarle, desde ya, la condición de ciudadanos y ciudadanas, y potenciar el desarrollo de las competencias que necesitan a partir de su intervención real en el abordaje de problemas sociales reales.

Hasta el momento, buena parte de las sociedades occidentales se han contentado, en palabras de [Camps \(2007\)](#), con: “una democracia sin ciudadanos. O con ciudadanos cuyos deberes de ciudadanía se limitan al pago de impuestos y a hacer uso del derecho a voto” (p. 18). Tal desigualdad en el ejercicio del poder difícilmente puede ser desligada de los problemas que enfrenta el mundo actual. Por tanto, si se pretende construir un futuro democrático para la humanidad, la formación ciudadana en el siglo XXI debe, necesariamente, estar orientada a educar una ciudadanía activa.

Para formar personas dispuestas a ejercer todas las formas de participación que ofrece la democracia, resulta preciso potenciar las competencias ciudadanas necesarias y que [Morillas Gómez \(2006\)](#) divide en cuatro categorías: críticas y creativas; afectivas y sociales; comunicativas; y digitales. Las primeras suponen el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en cuanto a la capacidad de mostrar cautela con las ideas que nos llegan desde el exterior o que nuestra propia mente genera. Igualmente, implican ser capaces de contrastar críticamente diversas fuentes de información sobre un mismo tema y pensar soluciones creativas a los problemas. Por su parte, las competencias afectivas y sociales nos permiten ser sensibles a las problemáticas que afectan a otros seres humanos y al medio ambiente. Asimismo, conllevan la capacidad de interiorizar valores acordes con la democracia.

Las competencias comunicativas, según [Morillas Gómez \(2006\)](#), juegan un papel central debido al carácter dialógico del ejercicio ciudadano, porque permiten escuchar a las demás personas, dialogar, debatir ideas, percibir la realidad con todos los sentidos y respetar el derecho de los otros seres a tener opiniones diferentes a las propias. Finalmente, para dicha autora resulta esencial el desarrollo de competencias digitales que posibiliten aprovechar todas las oportunidades que ofrece la tecnología del siglo XXI, que mejoren la capacidad para seleccionar información de forma crítica y que favorezcan las habilidades para comunicar en el mundo virtual.

El debate de la realidad social constituye una herramienta didáctica esencial de la formación ciudadana, en especial de aquellos temas que son candentes en la sociedad y que, por tanto, despiertan en el alumnado el interés por investigar y entregar sus puntos de vista. Tales asuntos han sido denominados “temas controversiales” en el ámbito educativo anglosajón ([Claire y Holden, 2007](#)) y “cuestiones socialmente vivas” o “problemas socialmente relevantes” en el entorno francófono e iberoamericano ([Tutiaux-Guillon, 2011](#)). La discusión de tales asuntos permite avanzar en variadas competencias ciudadanas: comunicativas, pues implican



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

argumentar razonadamente en torno a soluciones y posturas; críticas, ya que ejercitan en la valoración de ideas diversas respecto a un tema y evidencian las intencionalidades políticas detrás de cada medio de comunicación; valóricas, debido a que invitan a reconocer el derecho de los demás seres a tener sus propios puntos de vista; y digitales, porque internet es la mayor fuente de información respecto a estos temas y su uso adecuado –y crítico– supone una ventaja importante al momento de debatir. En tal contexto, las elecciones de todo tipo, ya sean locales o nacionales, ofrecen una gran oportunidad para trabajar temas candentes de actualidad.

El debate de cuestiones socialmente vivas en las aulas también contribuye a que los centros educativos se ejerciten en las lógicas democráticas. Al respecto, [Apple \(2018\)](#) plantea:

Las instituciones educativas pueden convertirse, y se convierten, en sitios cruciales para ‘cambiar a la sociedad’ y participar en ella. Pueden y actúan como ámbitos para imaginar nuevas posibilidades, para crear identidades nuevas y más eficaces, desde el punto de vista político, que aumentan la solidaridad y el cuidado mutuo a lo largo de una variedad de diversidades. (p. 257)

Metodología

El estudio presentado es de carácter cualitativo y, como se ha señalado previamente, su objetivo de indagación fue valorar un módulo didáctico dirigido al desarrollo de competencias ciudadanas en un grupo de alumnos y alumnas de secundaria. A su vez, se investigó desde el paradigma crítico de la investigación-acción y, en sintonía con este, con la intención político-pedagógica, en el sentido expresado por [Freire \(1999\)](#), de mejorar la racionalidad y la justicia de la práctica escolar ([Kemmis y McTaggart, 1988](#)), y de contribuir a los procesos democráticos de la sociedad ([Greenwood y Levin, 2012](#)).

Las indagaciones realizadas se enmarcan en el primer ciclo de una investigación-acción cogenerativa ([Greenwood y Levin, 2012](#); [Karlsen y Larrea, 2015](#)). Esto último supuso el diseño, aplicación y valoración conjunta –que incluyó también al alumnado a través de los instrumentos de recogida de información implementados– de una propuesta didáctica en formación ciudadana, entre sujetos investigadores profesionales y un docente de secundaria del área de ciencias sociales. En virtud del enfoque cogenerativo de este estudio, todo el proceso se desarrolló en un marco de igualdad democrática que, empero, reconoció la importancia central de tal profesor, en tanto conocedor principal de su realidad educativa.

La investigación fue realizada en un centro educacional particular-subsidiado (concertado) con un alto índice de vulnerabilidad social (sobre el 60%). En el módulo didáctico participó un grupo de veintinueve estudiantes de tercer año de enseñanza media (secundaria), con edades entre los 16 y los 17 años. Se trata de una muestra que, al igual que el centro educativo, fue seleccionada con base en un criterio de conveniencia.

Durante la implementación del módulo se observaron las clases y se realizaron notas de campo. Una vez finalizado, se exploró en las ideas del alumnado mediante un cuestionario de preguntas abiertas (ver Apéndice A). Tras ello, y con el objetivo de profundizar en aspectos claves, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión con seis estudiantes. Finalmente, se entrevistó al profesor responsable de la asignatura, entendiéndole como un actor clave en la propuesta educativa implementada, se indagó en torno a sus apreciaciones y su valoración de la experiencia.

La información obtenida desde cuestionarios, entrevistas y grupo de discusión fue tratada mediante un análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003), a partir del cual se codificaron los resultados. Para ello, se utilizaron dos unidades de análisis: *cada individuo*, empleada deductivamente en las respuestas a preguntas cerradas del cuestionario; y las diversas *referencias* a un tema en particular, entendidas como unidades de significado que articulan un relato y cuya codificación permitió generar categorías emergentes. Posteriormente, los resultados obtenidos por las diversas herramientas de recogida de información utilizadas fueron triangulados, de esta forma se contribuye a una valoración más profunda de lo realizado. Asimismo, los procesos de comprobación, análisis e interpretación fueron realizados de forma conjunta entre el equipo investigador y el docente encargado de la asignatura, siguiendo los lineamientos del enfoque cogenerativo de la investigación-acción. Atendiendo los preceptos de Dorio Alcatraz et al. (2016), las medidas de triangulación y comprobación contribuyeron a dotar de credibilidad los resultados obtenidos.

Módulo didáctico “Debate las elecciones presidenciales”

El módulo didáctico se realizó en el marco de la asignatura electiva “Ciencias Sociales y Realidad Nacional”, y se basó en el debate de las propuestas –y de las cuestiones socialmente vivas asociadas a ellas– de las ocho candidaturas enfrentadas en la primera vuelta de la elección presidencial de 2017. Tal número de postulantes, y el hecho de que representarán diversas posturas políticas, supuso una gran multiplicidad de puntos de vista sobre los más variados temas de preocupación pública: la gratuidad en la educación superior, la reforma al sistema de pensiones, la delincuencia, la legalización de la marihuana, las reivindicaciones indígenas en la región de la Araucanía, la tenencia legal de armas, el reclamo territorial de Bolivia, la ley de aborto en tres causales, el matrimonio igualitario, entre otros.

En el módulo se desarrollaron dos tipos de debates: formales, en los cuales el estudiantado defendía posturas de candidatos y candidatas asignados por el docente; e informales, que les permitieron expresarse según sus propias ideas. Todas las actividades se concretaron en siete clases de 90 minutos cada una y sus diversas etapas son expuestas en la [Tabla 1](#).



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Etapas del módulo “Debate las elecciones presidenciales”

Etapas	Acciones del alumnado
I clases 1 y 2	- En parejas, investigan sobre las propuestas de un candidato o candidata presidencial asignado por el docente. Para ello utilizan prensa escrita e internet.
II clases 3 y 4	- En parejas, presentan ante el curso al candidato o candidata sobre el cual han investigado. Se refieren a aspectos tales como: propuestas de gobierno, alianzas políticas que le respaldan, postura frente a cuestiones socialmente vivas y posibles casos de corrupción en le involucren. En tal contexto, deben destacar los argumentos que respalden a su candidato o candidata. - A partir de las presentaciones, el conjunto de la clase debate informalmente respecto a las cuestiones socialmente vivas que han sido enunciadas, procurando mantener una estructura dialógica y tolerante.
III clases 5 y 6	- Realizan debates formales, de 15 minutos cada uno, entre dos parejas de estudiantes que defienden candidatos o candidatas distintos, aunque de una posición política cercana. - El conjunto de la clase puede intervenir después de cada debate formal mediante debates informales.
IV clase 7	- Organizan un panel experto de cada candidato o candidata presidencial para hacer un debate de cierre, el cual sintetice los aspectos más relevantes de cada propuesta de gobierno. - Analizan, en común, la experiencia didáctica, destacando que el éxito en un debate democrático no se basa en la imposición de las ideas propias, sino en la forma en como estas son defendidas.

Nota: Elaboración propia.

Durante el módulo el docente de la asignatura ejerció el rol de facilitador de la experiencia didáctica y, en tal sentido, buscó entregar el protagonismo de la clase al alumnado. Durante la etapa I su labor estuvo centrada en explicar a los jóvenes y a las jóvenes diversas formas de investigar sobre los temas analizados, y en orientarles respecto a las características de los debates que serían realizados, haciendo un énfasis especial en el derecho de las personas a sostener opiniones diferentes a las propias. Por otro lado, les ofreció asistencia en todas las etapas y les ayudó a comprender conceptos varios cuando fue necesario.

La decisión de asignar al estudiantado los candidatos o candidatas que debían defender buscó –siguiendo los planteamientos de López Facal (2011)– contribuir al desarrollo de la empatía del alumnado por ideas distintas a las propias. A su vez, la estrategia de enfrentar en los debates formales a jóvenes que representaban a candidatos y candidatas de un espectro político similar pretendió impulsarles a indagar en profundidad en las propuestas de cada cual, a objeto de poder diferenciarles.



Durante los debates el docente mantuvo una actitud de neutralidad activa, evitando fortalecer, con sus propias ideas, cualquiera de las posiciones. Su labor se orientó a asegurar una estructura dialógica y tolerante en las discusiones, promoviendo constantemente una actitud de empatía y respeto por los distintos puntos de vista. Asimismo, se preocupó de mantener la discusión dentro de los límites democráticos que imponen los derechos humanos.

Resultados obtenidos

Los resultados de este estudio se presentan divididos en tres apartados. En el primero de ellos se exponen aquellos relacionados a las ideas del alumnado sobre el módulo didáctico empleado. Seguidamente, una segunda parte describe las nociones de dicho grupo de jóvenes respecto al rol de las elecciones en el sistema democrático y sus expectativas de participar en ellas una vez alcanzada la mayoría de edad. Por último, una tercera sección sintetiza nuestra propia valoración de la experiencia.

Valoración del alumnado respecto al módulo

Las indagaciones apuntan a que la mayoría de jóvenes estuvo de acuerdo con abordar las propuestas de las candidaturas presidenciales como estrategia didáctica. En tal sentido, en el cuestionario destacaron: informarse sobre temas de actualidad –cuestiones socialmente vivas–, por los cuales manifestaron sentir interés (ver Tabla 2); desarrollar opiniones fundamentadas al respecto; y recibir preparación para el ejercicio de la ciudadanía. Cabe mencionar que las posturas de los candidatos y las candidatas no eran desconocidas para tres de cada cuatro estudiantes, quienes indicaron haber recibido información previa desde fuentes externas al centro educativo (redes sociales, televisión, propaganda callejera y familia). A continuación, dos jóvenes se refieren a su respaldo al abordaje de propuestas electorales en el aula.

porque muchos dicen que los estudiantes no tienen voz, pero sin embargo somos la visión del futuro, somos después los que vamos a cambiar la forma de ver el país, somos los que vamos a votar. No va ser todo tal como siempre. (Sergio)

porque sirve para estar informado, para saber cómo va a ser el futuro, como uno quiere que sea el futuro. (Isabel)

Dos jóvenes estuvieron solo parcialmente de acuerdo con abordar dichas propuestas, argumentando que estas no les despiertan demasiado interés. Solo una alumna, a quien denominaremos “Andrea”, expresó su desacuerdo en este punto, pues, a su juicio, son asuntos que deben ser discutidos exclusivamente por la familia. Como veremos en lo sucesivo, se trata de una estudiante que manifestó un constante rechazo a lo realizado, por ello, su caso es analizado con mayor detalle al final de esta sección.



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 2. Cuestiones socialmente vivas de mayor interés para el alumnado

CSV	Alumnado
“La gratuidad en la educación superior”	21%
“Los temas sociales en general”	14%
“Los temas valóricos”	14%
“La economía”	10%
Otros	7%
“Ninguno”	17%
No responde	17%

Nota: Elaboración propia.

El interés por abordar el tema de la gratuidad en la educación superior fue fundamentado por el alumnado con base en que este les afecta directamente, situación nada extraña tratándose de jóvenes próximos a finalizar su educación secundaria. Por su parte, su interés por asuntos sociales, económicos y valóricos fue argumentado con fundamento en la gran influencia que les atribuyen en la configuración de la sociedad. En el caso de las cuestiones valóricas –el aborto, el matrimonio igualitario, entre otras– también fue gravitante la adscripción a creencias religiosas. A continuación, se exponen algunos relatos al respecto.

Gratuidad en la educación superior: *como soy estudiante me beneficiaría mucho la gratuidad, lo que en muchos países es legal, es un derecho estudiar.* (Sergio)

Aborto en tres causales: *hay muchos casos en que las niñas son violadas y que en realidad no quieren tener un hijo porque son muy chicas, y ellas están en todo su derecho a abortar porque es su cuerpo.* (Isabel)

Matrimonio igualitario: *sería un cambio drástico para el país y para la sociedad... la gente va a tener que adaptarse también a como son las personas... muy contradictorio con mi crianza, que ha sido religiosa, pero es mi punto de vista.* (Érica)

Cinco jóvenes, entre ellos Andrea, señalaron no interesarse por ninguno de los temas abordados en el módulo, argumentando sentir poca confianza en el sistema político tradicional y en la política como tal, la que fue calificada como algo *sucio*.

El grupo de jóvenes se refirió en el cuestionario a los aprendizajes que sentían haber desarrollado a partir del módulo, destacando entre ellos la capacidad para expresar las ideas propias y respetar las de otras personas (ver Tabla 3), y solo una joven (Andrea) manifestó no haber aprendido nada. A su vez, los aspectos de la experiencia didáctica resaltados positivamente por el alumnado fueron variados: debatir sobre temas de actualidad, exponer frente al curso, trabajar grupalmente, ser protagonistas de la clase y la actitud abierta del profesor, entre otros.



Igualmente, la decisión de asignar los candidatos y candidatas a defender en los debates formales fue bien valorada por el grupo de discusión, aduciendo que les permitió descubrir propuestas que desconocían.

Tabla 3: Aprendizajes desarrollados a partir del módulo según el alumnado

Aprendizajes	Referencias
"A expresar mi opinión y respetar la opinión de otras personas"	31%
"Sobre democracia y participación"	25%
"Sobre la política actual"	25%
"Sobre temas sociales de actualidad"	19%

Nota: Elaboración propia.

La oportunidad de debatir la realidad social en un marco de respeto por las ideas de otras personas fue especialmente valorada, no obstante, y tal como se expresa en el siguiente extracto del grupo de discusión, no todo el grupo de jóvenes tuvo esa opinión.

Investigador: *¿Qué fue lo que más les gusto de esas clases?*

Claudio: *Poder hablar, poder explayarse.*

Alejandra: *Sí, en los debates que se formaban en el curso.*

Mónica: *Eran entretenidos igual podías decir tu opinión sin que nadie te criticara.*

Claudio: *No, no.*

Mónica: *A veces, porque a veces igual hay roces, es parte de un tema controversial. Teníamos libertad de expresión cada uno podía decir lo que quería.*

Claudio: *A veces no fue tan así.*

El siguiente extracto de entrevista ofrece otras pistas sobre este punto:

cuando había opiniones distintas y se formaban debates el ambiente era bien tenso, pero bueno, siempre con respeto. (Sergio)

Doce jóvenes formularon propuestas para mejorar el módulo, entre las que destacan: incrementar las instancias para opinar y debatir; permitir el uso de presentaciones digitales en las exposiciones; realizar actividades fuera del aula; y aumentar su duración.



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

El caso de la alumna Andrea merece un análisis particular, pues, pese a que durante el módulo participó moderadamente de las actividades, en las indagaciones constantemente se manifestó contraria a tratar las elecciones y la realidad social como herramientas didácticas. En tal sentido, durante su entrevista señaló:

Porque creo que el tema de las elecciones es algo personal, entonces no creo que sea bueno que estemos dando nuestra opinión de esos temas en clases... si yo apoyo algún candidato, siempre va a venir alguien que está en contra de ese candidato y me va a criticar

Dicha joven desconfía de la política por asociarla a “peleas y conflictos” y duda que las elecciones puedan mejorar la sociedad, por lo que ha decidido desentenderse de participar en ellas en el futuro. Al respecto, posiciona a un adulto cercano como fuente principal de tales ideas. No obstante, lo anterior, también planteó que tendría una actitud más receptiva a este tipo de experiencias educativas si, al momento de debatir, percibiese un ambiente donde no se sintiera cuestionada por su forma de pensar.

Jóvenes frente a las elecciones

Todo el grupo de jóvenes, excepto Andrea, estuvo de acuerdo con la capacidad de una elección presidencial para incidir en la vida de las personas de un país y un 90% manifestó que participará en procesos electorarios una vez alcanzada la ciudadanía jurídica. Por su parte, un 7% indicó que “tal vez” y solo un 3% (Andrea) señaló que no lo hará. La [Tabla 4](#) plantea los argumentos de quienes se mostraron proclives a votar:

Tabla 4: Argumentos del alumnado para participar en elecciones

Motivos	Referencias
“Quiero influir para lograr el país que quiero”	37%
“Quiero ejercer mi derecho a votar”	27%
“Es mi deber cívico”	13%
“Si no lo hago luego no podré quejarme”	13%
“Quiero ser escuchado”	10%

Nota: Elaboración propia.

Si bien una gran mayoría del alumnado tiene la expectativa de votar, un 69% no estaría dispuesto a presentarse como candidato o candidata. En tal contexto, quienes sí optarían a un cargo de elección popular destacaron sobre todo su inclinación por contribuir positivamente a la sociedad, mientras que el grupo que dijo no estar dispuesto a ello adujo falta de interés o desconfianza en sus aptitudes personales. Resulta significativo que los varones mostraron una



disposición mucho más pronunciada a convertirse en candidatos que sus compañeras de clase, mientras que siete de ocho estudiantes que sienten no poseer la capacidad para asumir un cargo público fueron mujeres.

El alumnado que participó de entrevistas y del grupo de discusión evidenció un conocimiento amplio de formas para participar como ciudadano o ciudadana en una democracia. No obstante, sus nociones respecto al acceso a la ciudadanía tendieron a ser restringidas a lo jurídico. Tal situación se expresa en los siguientes extractos de entrevistas:

no tan solo nos podemos hacer notar votando, sino también hay protestas, asambleas, juntas de vecinos, y en el colegio también podemos hacer algo así, para que todo resulte mejor... el próximo año cumpla 18 años y tengo que comenzar a votar, el otro año voy a ser ciudadana. (Isabel)

encuentro que son necesarias [las clases del módulo] para ir educándonos desde jóvenes, para cuando ya seamos ciudadanos. (Sergio)

Valoración del módulo

Con base en la información obtenida, es posible plantear que el módulo didáctico “Debate las elecciones presidenciales” se ha mostrado, con matices, efectivo para el desarrollo de competencias ciudadanas y para incrementar el interés del alumnado por los procesos electorales de una democracia. A su vez, las notas de campo muestran que se registró una mejora progresiva de las competencias del grupo de jóvenes participantes: para trabajar colaborativamente; para buscar críticamente información fiable; y para estructurar adecuadamente los argumentos y contrargumentos a usar en los debates. Por otro lado, tales notas señalan que, en general, el estudiantado ha mantenido una actitud de entusiasmo por las actividades realizadas y de interés por los temas abordados, por lo que no tuvieron problemas para asumir una posición en torno a ellos. En esta línea, el docente de la asignatura valoró positivamente la experiencia:

tuvo una excelente aceptación de parte de los alumnos, porque sintieron que los involucraba como protagonistas y los contenidos tenían directa relación con la realidad social, política y económica que a ellos les afectaba directamente...

El proceso didáctico se realizó según lo planificado, no obstante, existió cierta premura en el cumplimiento de las actividades. Por tanto, parece recomendable ampliar la duración del módulo. Asimismo, otros problemas apreciados fueron: desinterés en un grupo menor de estudiantes, persistencia de desconfianzas respecto a tratar la realidad social en el aula y cierta tensión en algunos de los debates, lo cual apunta a la persistencia de algunas actitudes poco tolerantes con otros puntos de vista.



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

Discusión

En este estudio, el enfoque “cogenerativo” de la investigación-acción incidió de forma determinante en todas sus etapas, desde el diseño del módulo didáctico hasta la redacción de este artículo. En tal sentido, favoreció la eficacia de las decisiones tomadas, la interpretación intersubjetiva de cada fenómeno y el aprendizaje mutuo, lo cual mantiene relación con los postulados de [Greenwood y Levin \(2012\)](#). Por su parte, y tal como recomiendan [Karlsen y Larrea \(2015\)](#), reconocer el carácter esencial del docente involucrado abrió la puerta a saberes que, de otra forma, habrían sido difícilmente accesibles.

Los resultados apuntan a la eficacia del debate de cuestiones socialmente vivas para el desarrollo de competencias ciudadanas en el sentido expresado por [Morillas Gómez \(2006\)](#). Al respecto, [López Facal y Armas Castro \(2013\)](#) plantean que: “La capacidad de argumentación es un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual de todas las personas, para lograr la necesaria autonomía e iniciativa personal que corresponde a una ciudadanía plenamente democrática...” (p. 141). Asimismo, es posible afirmar que la experiencia desarrollada se condice con diversos aportes teóricos y prácticos que sostienen que las controversias y otros asuntos de actualidad despiertan un gran interés en el alumnado, y que su debate es indispensable para su formación como ciudadanía activa ([Salinas Valdés y Oller Freixa, 2017](#)).

En cuanto a los aspectos débiles del módulo, destaca el hecho de que un grupo de estudiantes no se sintió libre para expresar y defender sus opiniones en los debates. Se trata de un asunto relevante, pues la formación de ciudadanos y ciudadanas mediante la discusión de la actualidad requiere, necesariamente, de un clima de aula propicio, en que el derecho a pensar distinto sea valorado como un bien democrático. Este problema fue también constatado por [Bonhomme et al. \(2015\)](#) en un estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de la educación ciudadana en Chile, quienes plantearon:

...surgió en forma convergente como factor inhibitorio de la participación, el temor a las críticas y/o burlas y bromas del grupo de compañeros; esto revela la carencia de un clima de apertura en las salas de clases y, por tanto, una limitación más para reproducir ambientes democráticos y participativos que la educación ciudadana reclama. Hay aquí un desafío pedagógico importante y poco tematizado. (p. 416)

Las indagaciones evidenciaron un elevado interés de los jóvenes y las jóvenes por participar en elecciones democráticas tras el módulo, lo cual contrasta con los altos índices de abstencionismo electoral que existen en Chile. Ello apunta al potencial de la propuesta didáctica aplicada para interesar al alumnado por esta forma de participación. Se trata de un aspecto relevante, pues, como sostienen [Schulz et al. \(2017\)](#), la juventud con expectativas de participación política futura tiene más probabilidades de concretarla que aquella que no las tiene. No obstante, otra debilidad del módulo fue el escaso empoderamiento logrado con la

posibilidad de ejercer cargos de elección popular. Se trata de un problema ya advertido por [Muñoz \(2012\)](#) en una investigación anterior –realizada en doce centros educativos chilenos– que determinó que la mayor parte de las prácticas docentes en ciudadanía indagadas estaban orientadas a la formación de sujetos gobernados y no de gobernantes.

El caso de Andrea, por su parte, presenta una buena oportunidad para reflexionar tanto sobre la permeabilidad de jóvenes a discursos neoconservadores –usualmente desconfiados de la inclusión de la realidad social en el aula– como en la necesidad de explicar claramente al alumnado los verdaderos objetivos de la formación ciudadana, a fin de reducir posibles dudas y prejuicios. Al respecto, [Huddleston et al. \(2010\)](#) enfatizan en la necesidad de que esta área educativa siempre sea explícita, es decir, que el estudiantado conozca muy bien que la meta es formarlo como ciudadanía democrática dotada de un pensamiento crítico y autónomo.

Finalmente, se debe considerar el apoyo prestado por el centro escolar que abrió sus puertas a este estudio. No se trata de un asunto menor, pues la disposición de la escuela resulta clave en la gestión del aprendizaje de la ciudadanía. No obstante, resulta de una excepción de los condicionamientos institucionales y sociales que, basados en condiciones ideológicas y materiales que fomentan distintas formas de subyugación, usualmente limitan la formación de ciudadanas y ciudadanos dispuestos a actuar por una sociedad más noble y justa ([Giroux, 2003](#)). En esta misma línea, [Delval \(2012\)](#) sostiene que la formación ciudadana tiene un deber con la democracia, expresado no solo en elevar el nivel de instrucción de las personas, sino también en prepararlas para participar activamente en ella. Ello implica, necesariamente, que la escuela se convierta en un espacio para ejercitar la democracia y formar individuos capaces de transformar la sociedad.

Conclusiones para un nuevo ciclo

Las conclusiones de este artículo no representan el final de este estudio, sino únicamente el cierre reflexivo del primer ciclo de una investigación-acción que continúa. Por tanto, corresponden a orientaciones que incidirán en el rediseño de esta propuesta educativa.

Se ha determinado que, con matices, el módulo didáctico empleado se mostró útil para el desarrollo de competencias para el ejercicio de la ciudadanía. Especialmente, resultó favorable para potenciar las habilidades del alumnado para comunicarse, llevándole a refinar sus razonamientos y a estructurar mejor sus argumentos. A la vez, el adecuado uso de las redes para encontrar la información necesaria contribuyó a incrementar sus aptitudes digitales. Por su parte, sus competencias críticas se vieron fortalecidas por la necesidad de valorar las propuestas de las candidaturas en relación con la información disponible y con los diversos puntos de vista, mientras que la discusión de problemas socialmente relevantes lo llevó continuamente a usar su creatividad en el diseño de posibles soluciones. Por otro lado, si bien la mayoría del estudiantado evidenció valorar el derecho de las demás personas a pensar distinto, este no fue siempre el caso, lo que se expresó en tensiones y actitudes de enfado en algunos de los debates.



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

El módulo implementado utilizó una elección presidencial como puerta de entrada a la discusión de cuestiones socialmente vivas, estableciendo una relación visible entre el poder político y el abordaje de tales asuntos. Ello resultó determinante para incentivar las expectativas de jóvenes respecto a su futura participación en procesos electorarios. Sin embargo, la mayoría manifestó poseer poco interés o confianza en sí para ocupar cargos públicos. Esta última actitud predominó especialmente entre las mujeres. Se trata de una debilidad que no puede ser obviada.

Las propuestas de mejora para la nueva edición de este módulo didáctico son variadas: su tiempo de aplicación será ampliado a objeto de realizar todas las actividades con holgura; se incluirá una etapa inicial destinada específicamente al desarrollo de valores ciudadanos, que refuercen, especialmente, el respeto al derecho a disentir; se tomarán medidas para empoderar a jóvenes en relación con el ejercicio del poder político, sobre todo a las mujeres, enfatizando en las desigualdades de género y en los imaginarios que les han relegado a roles sociales subalternos; se promoverá el desarrollo de un concepto universal de la ciudadanía, que supere su restricción jurídica; y, por último, se orientará previamente al estudiantado sobre los objetivos de la formación ciudadana, a fin de reducir posibles resistencias ideológicas infundadas.

La misión esencial de la formación ciudadana es crear personas de pensamiento crítico capaces de transformar su sociedad. Para lograrlo, se requiere de experiencias de aprendizaje que sitúen al alumnado en el centro del proceso educativo y que mantengan conexión con las cuestiones socialmente vivas que les rodean. Por tanto, se sugiere la incorporación de tales elementos en la nueva asignatura chilena de ciudadanía, a objeto de contribuir a su implementación efectiva.

A nivel metodológico, resulta necesario, para futuras ediciones, fortalecer el rol de alumnos y alumnas en aspectos clave, tales como incluirles en el rediseño del módulo y en la interpretación de los resultados obtenidos. Pues, tal como plantean [Kemmis y McTaggart \(1988\)](#), la investigación-acción crítica no considera a las personas como meros objetos de investigación, sino que debe, sobre todo, alentarlas a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes de cambio.

La formación de ciudadanía activa es una tarea enorme que, no obstante, se construye paso a paso. Por ello, resulta necesaria la creación de comunidades de práctica que levanten propuestas didácticas innovadoras en esta área. En dicha tarea, la investigación-acción cogenerativa puede llegar a convertirse en una herramienta clave.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: Una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. MINEDUC. http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/FORMACION_CIUADADANA.pdf



- Apple, M. W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* LOM.
- Blández Ángel, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde Publicaciones.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile 'en acto': Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373-425). Ediciones UC.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Claire, H. y Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: Principles and practice. En H. Claire y C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1-14). Trentham Books.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (Miembros Comisión). (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 37-46). Díada.
- Dorio Alcatraz, I., Sabarriego Puig, M. y Massot Lafon, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed., pp. 267-284). La Muralla.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45.ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Política y educación* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna* (3.ª ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6.ª ed.). Siglo XXI.



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: Una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0000110027A/9940>
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 117-154). Gedisa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Huddleston, T. Kerr, D. y Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook* (10.^a ed.). The Citizenship Foundation.
- Karlsen, J. y Larrea, M. (2015). *Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo*. Deusto Publicaciones. [http://ifuturo.org/documentacion/Desarrollo territorial e investigacion.pdf](http://ifuturo.org/documentacion/Desarrollo_territorial_e_investigacion.pdf)
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Graó.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pàges y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives y l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Servei de Publicacions UAB. <https://ddd.uab.cat/record/197111>
- López Facal, R. y Armas Castro, X. Á. (2013). Aprender a dudar: El desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en aulas de secundaria. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 133-143). Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Editorial Magisterio.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Morillas Gómez, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Narcea Ediciones.

- Muñoz, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 381-389). Díada.
- Neira, T. R. (2005). Fronteras y límites de la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 93-104.
- Salinas Valdés, J. J. y Oller Freixa, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Práxis Educativa*, 21(3), 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
- Salinas Valdés, J. J., Oller Freixa, M. y Muñoz Labraña, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: Perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultado de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano*. IEA. <https://www.docdroid.net/umhAB6G/iccs-estudio-latinoamerica.pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. IEA. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:5f05a2fd-6ced-44ae-87b1-05d488aa9345/ICCS_2016_INFORME_INTERNACIONAL.pdf
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Servei de Publicacions UAB.
- Verba, S., Nie, N. H. y Kim, J.-O. (1987). *Participation and political equality. A seven-nation comparison*. University of Chicago Press.

