

Núm 16 2025

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

## Monográfico Formación ciudadana y enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica

Coordinado por Alexis Sanhueva Rodríguez, Carolina Chávez Preysler, Belén Meneses Varas y Evelyn Ortega Rocha



Edita:  
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las  
Ciencias Sociales

**Edita:** Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)  
Cáceres. 2025

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz,  
Neus González Monfort, Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Alexis Sanhueza Rodríguez, Carolina Chávez Preysler,  
Belén Meneses Varas y Evelyn Ortega Rocha

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://revista-reidics.unex.es>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES)

# Equipo editorial

## DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

## SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

## COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla

Beatrice Borghi, Università di Bologna

Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa

Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén

Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla

Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla

Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivière (Canadá)

Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU)

Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)

Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)

Sebastián Plá, UNAM (México)

Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña

E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)

María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid

Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).

Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas

María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca

Cristiano Gustavo Biazzi Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares

Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)

Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)

Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén

Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)

María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería

Esther López Torres, Universidad de Valladolid

María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco

Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura

Manuel José López Martínez, Universidad de Almería

Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.

Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla

Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura

David Parra Monserrat, Universidad de Valencia

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén

Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)

María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla

José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile

Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)

Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso (Chile)

# Contenido

## Preliminares

---

### **Formación ciudadana y enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica**

Citizenship education and social science teaching in Latin America

Coordinadores: Alexis Sanhueza Rodríguez, Carolina Chávez Preysler, Belén Meneses Varas, Evelyn Ortega Rocha ..... 6-10

## Monográfico

---

### **Ciudadanía digital y política en tiempos de fakenews. Los desafíos para la formación de profesores de historia y ciencias sociales**

Digital citizenship and politics in times of fakenews. Challenges for history and social science teacher training

David Aceituno Silva ..... 11-27

### **Justicia social e investigación en didáctica de las ciencias sociales de Iberoamérica, 2014-2024**

Social justice and social science didactics research in Iberoamerica, 2014-2024

Jéssica Ramírez Achoy ..... 28-50

### **Perspectivas ideológicas del profesorado chileno de Educación Ciudadana: resultados de un cuestionario**

Ideological perspectives of Chilean teachers of Citizenship Education: results of a questionnaire

Sebastián Quintana Susarte ..... 51-74

### **Formación inicial docente, temas controversiales y ciudadanía democrática: el caso de La Araucanía**

Initial teacher training, controversial issues and democratic citizenship: the case of La Araucanía

Damian Huenuhueque Venegas, Esteban Altamirano-Figueroa, Felipe Neira-Morales, Elizabeth Montanares-Vargas ..... 75-92

### **Interculturalidad y lenguaje de contienda en la escuela: Un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente**

Interculturality and language of contention in school: A case analysis of the hegemonic representations about culture and interculturality contained in teaching discourse

Mauricio Figueroa-Sepúlveda, Raquel Rebolledo-Rebolledo ..... 93-109

**El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas: una herramienta útil para abordar Problemas Sociales Relevantes**

Democratic and Philosophical Aims Debate: A Useful Tool for Addressing Relevant Social Issues

Albert Irigoyen ..... 110-130

**Metodologías activas para desarrollar la formación ciudadana en Ciencias Sociales con alumnado de Educación Secundaria**

Active methodologies to develop citizens education in Social Sciences for Secondary Education Students

Lara Montero de Espinosa Ramos, Amparo Jiménez Vivas ..... 131-151

**La polarización en el aula de educación primaria: análisis del diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizantes**

Polarization in the primary education classroom: analysis of democratic dialogue on polarizing controversial issues

Cristina Albella Gallego, Jordi Castellví Mata ..... 152-168



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.6>

## Formación ciudadana y enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica

### Citizenship education and social science teaching in Latin America

Coordinadores:

Alexis Sanhueza Rodríguez

Universidad Católica de Temuco

Carolina Chávez Preysler

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Belén Meneses Varas

Universidad Autónoma de Chile

Evelyn Ortega Rocha

Universidad Autónoma de Chile

En el monográfico nº 16 de REIDICS titulado *“Formación ciudadana y enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica”*, confluyen distintas miradas de didactas e intelectuales de distintos países de iberoamérica como Chile, Costa Rica y España. Sus investigaciones, reflexiones y sugerencias son un aporte a la formación de ciudadanías críticas y globales desde la enseñanza de las ciencias sociales. Podríamos partir respondiendo a las siguientes interrogantes ¿Por qué ciudadanía? y ¿Por qué en Iberoamérica?

Porque desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales tenemos que ser capaces de intervenir ante el escenario político, económico y social. Complejidades a nivel mundial, como el fortalecimiento de los populismos y la extrema derecha, genocidios, desigualdades, crisis climática, xenofobia, machismos y exclusiones. Pareciera que no hemos aprendido del pasado traumático porque la humanidad continúa perpetuando situaciones deshumanizantes. Por otro lado, es básico pero esencial que los jóvenes aprendan a intervenir socialmente trasladando las competencias de conciencia histórica y ciudadana con la finalidad de encontrar

alternativas que contribuyan a un futuro mejor para toda la sociedad (González y Santisteban, 2021; Veugelers, 2020).

Tratar los temas de ciudadanía en y desde Iberoamérica es de gran relevancia sobre todo para reforzar la decolonialidad. Analizar y levantar información de las problemáticas sociales y de los desafíos en la enseñanza desde las voces y las miradas de sus protagonistas, otorga una mayor plusvalía. Temas comunes que se abordan en este monográfico dan cuenta de que los problemas sociales son globales a pesar de sus singularidades: crisis por las nuevas oleadas migratorias y la necesidad de valorar la interculturalidad, temas controversiales como las zonas de conflicto, aprendizajes cooperativos y la literacidad crítica, combatir las desigualdades de género, los efectos de las fake news y las redes sociales en la política y la educación para la justicia social.

Las investigaciones en didáctica deben tener un impacto real en las aulas. Este monográfico tiene la particularidad de abordar temáticas relevantes y contingentes para nuestra realidad iberoamericana pero compartida a nivel mundial. Nos invita a discutir, reflexionar y proyectar propuestas para el fortalecimiento de las ciudadanías críticas, activas y globales que promuevan valores democráticos y competencias fundamentales para actuar hacia la justicia social (Massip y Santisteban, 2020; Sant, 2019). En este sentido, las investigaciones que se presentan a continuación otorgan la posibilidad de (re) pensar nuestras prácticas de enseñanza de las ciencias sociales respondiendo a los diversos desafíos que presenta un mundo vertiginoso.

El monográfico se inicia con una investigación de gran relevancia realizada por David Aceituno desde el Instituto de Historia, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que considera los peligros actuales de la era digital. En su artículo *Ciudadanía digital y política en tiempos de fakenews. Los desafíos para la formación de profesores de historia y ciencias sociales*, dan cuenta la urgencia de desarrollar nuevas habilidades en los y las estudiantes para que sean capaces de leer críticamente la información que circula masiva y aceleradamente con los avances de internet y las redes sociales. Distinguir la verdad de la mentira es clave para enfrentarse a la desinformación y detectar fakenews, que puede propagarse rápidamente sin verificación o cuestionamiento. Su estudio se centra en analizar discursos del profesorado de historia y ciencias sociales sobre ciudadanía digital, el aprendizaje en entornos digitales y estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades de lectura crítica. Los resultados dan cuenta que el profesorado tiene una visión pesimista de sus estudiantes, considerándolos acríticos y sin herramientas para enfrentarse a los fake news que proliferan en los medios digitales. Se sugiere mayor preparación en la formación inicial docente, en capacitaciones e investigaciones sobre las nuevas tecnologías y entornos virtuales, para reconocer las estrategias específicas necesarias para evaluar la información digital y con ello aportar en la conformación de ciudadanos y ciudadanas críticos capaces de responder a los desafíos de la realidad actual.

En las investigaciones vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales para la justicia social, Jessica Ramírez, didacta, académica e investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica presenta su artículo *Justicia social e investigación en didáctica de las ciencias sociales de Iberoamérica, 2014-2024*. Realiza una revisión sistemática de publicaciones recientes vinculadas a la didáctica de las ciencias sociales en la región iberoamericana donde se aborda el concepto justicia social. Da cuenta de diversos posicionamientos que se generan respondiendo a

los distintos contextos sociopolíticos y económicos. Pero, las miradas convergen en entender que la justicia social debe ser trabajada en las escuelas y en las clases de ciencias sociales para contrarrestar discursos de odio y fortalecer la ciudadanía y la democracia. A través del análisis bibliométrico de revistas especializadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, se centra en el reconocimiento de dos aspectos fundamentales para avanzar hacia la educación para la ciudadanía global y crítica: de qué manera se entiende el concepto de justicia social y cómo se justifica su aplicación en la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados son interesantes al reconocer que no existen reflexiones sobre el concepto pero que se vincula fuertemente a la idea de promover la transformación social. Queda señalado como una tarea pendiente teorizar sobre qué se entiende por justicia social desde la didáctica, para evitar tergiversaciones o manipulaciones discursivas desde los grupos hegemónicos como la ultraderecha o radicales. Las propuestas de aplicación en las publicaciones analizadas a nivel iberoamericano dan cuenta de que se puede promover abordando problemas sociales con temáticas como las relaciones de poder, género y multiculturalismo, desde el cual es posible pensar en acortar la brecha de las desigualdades.

Sebastián Quintana Susarte, investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona, presenta el artículo *Perspectivas ideológicas del profesorado chileno de Educación ciudadana: resultados de un cuestionario*, donde analiza las perspectivas ideológicas de los y las profesoras en ejercicio a un lustro de la implementación de la asignatura de Educación Ciudadana en 2020 en Chile. Dicho análisis, que se desarrolla en un contexto en el cual aumentan los discursos populistas y antidemocráticos a nivel mundial, resulta básico pero esencial para el aprendizaje de la democracia y la consolidación de sociedades más justas. En esta línea, el estudio revela que las concepciones ideológicas que desarrolla el profesorado tiene efectos en las finalidades educativas, en la interpretación que hace del currículo y las competencias democráticas que busca que los y las estudiantes desplieguen para enfrentar el mundo actual. Precisamente, a través de un cuestionario aplicado a 32 docentes de escuelas científico-humanistas de Santiago de Chile, se identificaron cuatro enfoques ideológicos (conservador, liberal, neoliberal y crítico) que pueden favorecer y/o obstaculizar el enfoque transformador que demanda la Educación Ciudadana. De esta forma, la investigación es fundamental para entender que el desarrollo de una identidad pedagógica profesional es clave para diseñar el aprendizaje con enfoques más inclusivos en el aprendizaje de la ciudadanía.

Damián Huenuhueque, Esteban Figueroa, Felipe Neira y Elizabeth Montanares de la Universidad Católica de Temuco aportan el trabajo *Formación inicial docente, temas controversiales y ciudadanía democrática: el caso de la Araucanía*, que aborda la relevancia de los temas controversiales desde una enseñanza situada para la formación de ciudadanos democráticos y críticos. Para ello, exploran las creencias de 11 docentes en formación de Historia y Ciencias Sociales de la macrozona sur en Chile sobre la ocupación de la Araucanía en términos conceptuales, didácticos y contextuales. A partir de entrevistas semiestructuradas, y del posterior análisis categorial los autores/as develan como principales resultados la valoración de la ocupación como tema controversial que permite desarrollar habilidades críticas y fomenta valores democráticos. En contraparte, existe una diversidad conceptual para abordar el proceso en la Araucanía que da cabida a las múltiples perspectivas sobre la temática e invita al diálogo y la reflexión, pero también implica tensión en el aula escolar por las vivencias y emo-



ciones propias del estudiantado, su sentido identitario, los prejuicios, estigmas y sensibilidad que genera la temática. Los y las investigadoras invitan a mirar en próximas investigaciones la preparación docente para la enseñanza de temas controversiales desde los programas de formación de las Universidades.

El monográfico cierra con el trabajo de Mauricio Figueroa Sepúlveda y Raquel Rebolledo Rebolledo, de la Universidad Católica de Temuco y de la Universidad San Sebastián, que hacen énfasis en un problema fundamental en Chile en un contexto de alta inmigración y reconocimiento de los derechos lingüísticos, históricos y culturales de los pueblos originarios. El estudio que se titula *Interculturalidad y lenguaje en contienda en la escuela: un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente*, y aporta una mayor complejización en la discusión sobre la interculturalidad en el campo de la didáctica de las ciencias sociales considerando un análisis el impacto de la instalación de la política intercultural en el discurso y las prácticas docentes. En esta línea, el estudio muestra que las políticas educativas interculturales, al promover una visión idealizada y neutral, terminan invisibilizando las relaciones de desigualdad y exclusión en el aula, reproduciendo jerarquías culturales entre lo chileno y otros grupos diferenciados (inmigrantes - indígenas). A partir de una serie de entrevistas con docentes de primer ciclo básico en una escuela de la región de La Araucanía, los/as autores/as han evidenciado que las representaciones sobre interculturalidad tienden en el aula a ser binarias y rígidas. Elementos que presentan nociones conceptuales sobre la cultura como burbujas monolíticas impermeables que no solo simplifica la complejidad de la diversidad cultural, sino que también oculta los conflictos y asimetrías de poder dentro de cada grupo. Además, el estudio revela que estas visiones responden a discursos oficiales que refuerzan una identidad nacional homogénea, limitando la posibilidad de un enfoque más crítico y dinámico en la educación intercultural.

La miscelánea de este número cuenta con tres contribuciones de didactas de universidades españolas en formación del profesorado, educación secundaria y educación primaria, con un nexo común: la importancia de crear en el aula espacios para un diálogo democrático frente a la polarización de la sociedad.

*El debate con finalidades democráticas y filosóficas: una herramienta útil para abordar problemas sociales relevantes* es un gran aporte realizado por Albert Irigoyen, porque expone algunos resultados de su investigación desde la Universidad Rovira y Virgili de Tarragona. Ofrece resultados en formación docente de esta práctica francesa de aprendizaje cooperativo que aporta un marco democrático, estructurado e inclusivo para la expresión respetuosa de ideas. Las limitaciones señaladas indican que es necesario optimizar el rol del profesorado como moderador, ofreciéndole funciones de animador, así como introducir procesos de literacidad crítica para evitar debates superficiales y conformistas.

Lara Montero de Espinosa y Amparo Jiménez Vivas, de la Universidad Pontificia de Salamanca, presentan el trabajo *Metodologías activas para desarrollar la formación ciudadana en Ciencias Sociales con alumnado de Educación Secundaria*. Siguiendo la línea del artículo anterior en el que se investigan resultados sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo, en este caso se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Analiza resultados de una experiencia en Historia para valorar el desarrollo de competencias sociales y cívicas.

Las autoras destacan que crear un clima de confianza en el aula facilita el aprendizaje, crea un marco adecuado para desarrollar habilidades sociales, capacidades reflexivas y educación ciudadana.

Cierra el número una investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona firmada por Cristina Albella y Jordi Castellví. *La polarización en el aula de Educación Primaria: análisis del diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizantes*, analiza las ideas de alumnado de sexto curso sobre diferentes controversias ligadas al deporte femenino y masculino. Los resultados del estudio de caso indican un marcado sesgo de género en las opiniones del alumnado, vinculadas a una ideología subyacente que refleja desigualdades sociales, culturales y simbólicas entre niñas y niños. La limitada visión de la igualdad que reproducen y un contexto social polarizado, facilitan que construyan una imagen de *enemigo* que podemos contrarrestar creando espacios para el diálogo democrático en los que el alumnado sienta que su voz y opinión son tenidas en cuenta.

## Referencias

- González, G. y Santisteban, A. (2021). Educación histórica y Ciudadanía Global. En A. Santisteban y C. Lima (org.), *O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 95-116). Editora Fi.
- Massip, M., y Santisteban, A. (2020) La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 142-152.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theroretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Veugelers, W. (2020). Different Views on Global Citizenship Education. En D. Schugurensky y C. Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 20-39). <http://dx.doi.org/10.4324/9781351129848-2>

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.11>

## Ciudadanía digital y política en tiempos de fakenews. Los desafíos para la formación de profesores de historia y ciencias sociales

Digital citizenship and politics in times of fakenews. Challenges for history and social science teacher training

David Aceituno Silva  0000-0003-1524-6145

Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

[david.aceituno@pucv.cl](mailto:david.aceituno@pucv.cl)

### Fechas · Dates

Recibido: 9 de octubre de 2024

Aceptado: 3 de enero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

Este artículo fue financiado por el Proyecto Fondecyt Iniciación N°11230338 de ANID-Chile.

### Cómo citar · How to cite

Aceituno Silva, D. (2025). Ciudadanía digital y política en tiempos de fakenews: Los desafíos para la formación de profesores de historia y ciencias sociales. *REIDICS*, 16(1), 11-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.11>

## Resumen

El avance de internet y las redes sociales ha impuesto nuevos desafíos para la sociedad, uno de ellos está vinculado a la información que se comparte en redes y como saber distinguir si esta es verdadera. Esto se ha trasladado al mundo de la política y la democracia afectando directamente al ciudadano que ahora debe enfrentarse a la desinformación y las fakenews en estos nuevos entornos digitales. En esta investigación de tipo cualitativa bajo un diseño de estudio de casos múltiples, analizamos discursos de profesores de historia y ciencias sociales sobre ciudadanía digital, cómo aprenden sus estudiantes en redes y qué estrategias utilizan para desarrollar estas nuevas habilidades. Los resultados abordan críticamente el rol que asumen los estudiantes frente al contenido político en redes, pero también ofrecen miradas sobre sus propias estrategias de enseñanza y el desconocimiento sobre cómo funcionan estos nuevos entornos y contenidos políticos en el mundo digital. Finalmente, discutimos sobre los avances de la investigación respecto a los tópicos señalados por los docentes, observando que existen nuevas formas de entender el pensamiento crítico en internet, a su vez que se ofrecen alternativa para desarrollar habilidades en entornos digitales que implican un conocimiento más allá de la historia y las ciencias sociales, que actualmente desarrollan expertos como son los chequeadores de contenido.

---

Palabras clave: ciudadanía digital; fakenews; profesores

---

## Abstract

The development of the Internet and social networks has created new challenges for society, one of which is related to the information shared on networks and how to distinguish whether it is true or not. This has been transferred to the world of politics and democracy, directly affecting citizens who now must deal with disinformation and fake news in these new digital environments. In this qualitative research, using a multiple case study design, we analyze the discourses of history and social science teachers on digital citizenship, how their students learn in networks and what strategies they use to develop these new skills. The findings critically address the role that students assume in the face of political content on networks but also offer insights into their own teaching strategies and the lack of knowledge about how these new environments and political content work in the digital world. Finally, we discuss the state of research on the issues identified by teachers, noting that there are new ways of understanding critical thinking on the Internet, while offering alternatives for developing skills in digital environments that involve knowledge beyond the history and social sciences currently being developed by experts such as content checkers.

---

Keywords: digital citizenship; fakenews; teachers

---

## Introducción

La aceleración de la información que se ha venido generando desde las últimas décadas es creciente. De manera recurrente observamos cómo las redes sociales hacen circular noticias desde los diversos rincones del mundo, algo que hasta hace un tiempo era algo propio de la televisión, hoy en día circula por canales diversos, de fácil y rápido acceso y difundido por las personas en cualquier momento y parte del mundo, disponiendo solamente de una red a internet y un móvil.

Aunque la información de masas tiene bastante tiempo entre nosotros, por ejemplo, con la televisión y la radiodifusión que fueron capaces de alcanzar a grandes cantidades de público, estos estaban cooptados preferentemente por profesionales de la comunicación, que mediante agendas editoriales informaban sobre los diversos acontecimientos, mediando en algún sentido una ética profesional. Sin embargo, la *hipermediatización* ha alcanzado niveles pocos vistos en generaciones anteriores, además en este nuevo contexto los profesionales de las comunicaciones han ido dando paso a nuevos creadores de contenido, los denominados “influencer” sean del ámbito político o no (García Beaudoux & Slimovich, 2024), tienen la capacidad para diseminar información a una velocidad casi incontrolable, lo que a su vez puede hacer casi imposible verificar las “noticias” que circulan por redes sociales y otros medios de comunicación no formales como *whatsapp*.

En este sentido, existe una tendencia cada vez más creciente en utilizar estos espacios, en especial las redes sociales, para incidir en elecciones. Por ejemplo, Natasha Strobl en su libro titulado “La nueva derecha” relata cómo políticos entre los que está Donald Trump, elaboran estratégicamente contenido para crear realidades alternativas, y que se difundan tan rápidamente en un día que se haga casi imposible verificar su veracidad por parte de la prensa, favoreciendo la circulación en redes sociales, a su vez han creado grupos de seguidores que mezclan el fanatismo con política, los denominados “stans”, mezcla de “stalker” (acosador en español) y “fan”, seguidores que apoyan sus narrativas y la diseminan por redes (Strobl, 2022).

Los efectos sobre la ciudadanía y la población en general, en especial sobre los adolescentes y jóvenes es crítica, llevando a muchas personas a ser manipulados sobre lo que piensan o creen, mediante imágenes, audios o videos engañosos, que utilizan los algoritmos de internet para promoverse. Así ocurrió el año 2020, en medio de la pandemia, como describió el New York Times en el podcast titulado Rabbit Hole (el agujero del conejo). En esta ocasión el columnista de tecnología Kevin Roose narró el devenir de la vida de un joven que se ve arrastrado hacia pensamientos cada vez más radicales sobre política e historia, llegando a extremos como la xenofobia y la violencia. En esta historia real se explica cómo el consumo indiscriminado de información a través de redes, ayudado por el algoritmo de internet, provocó que un joven accediera a discursos extremos, partiendo por búsquedas simples en YouTube e internet (Roose, 2022).

Con estos casos podemos ver el impacto actual que está teniendo la internet, las redes sociales y la mediatización política en diversos niveles. Por una parte, los políticos buscan aparecer cada vez más en redes sociales, sabiendo que es el espacio más visto por los electores, aprovechando la publicidad que les da este nuevo entorno. Por otra parte, la política ha entendido

que el modelo del marketing de las redes puede favorecer sus discursos cuando son extremos, lo que es inversamente proporcional a la calidad de la información que se consume. Y, por último, podemos observar cómo los adolescentes y jóvenes se informan a través de espacios distintos a las escuelas, acercándose a posturas extremistas que son incompatibles con la democracia, conocimientos que podían ser altamente nocivos para la vida en democracia. Los trabajos de Sant (2021) también nos ayudan a comprender de mejor manera como los jóvenes se comportan frente a la democracia, destacando la cuestión de los afectos en relación con la participación, siendo llamativo como la apatía juvenil puede llevar al desinterés por la política. En este sentido, propone que una pedagogía agonística orientada a normalizar el conflicto y el desacuerdo puede crear canales para la expresión de emociones políticas y generar oportunidades para la emergencia de nuevas subjetividades.

Ha sido por este aumento del uso que han alcanzado las redes sociales y cómo estas han impactado las coyunturas electorales, que políticos y educadores están prestando más atención a los efectos que estos nuevos problemas han ido teniendo sobre la difusión de ideas, la participación y la polarización de los ciudadanos que conviven a diario con estas nuevas formas de informarse y comunicarse (Sulzer, 2018). Ha sido en este espacio tan sensible para la sociedad, que es el núcleo de la democracia, donde ha surgido la necesidad de comenzar a entender cómo funcionan las lógicas del marketing político en entornos muchos más acelerados como el de las comunicaciones en redes sociales, pero a su vez, como se comienzan a utilizar las estrategias propias de estos espacios para captar la atención de los votantes y llevarlos a mantener o cambiar el voto, mediante el uso de información parcial o la desinformación (Grieve & Woodfield, 2023; Mazzoleni, 2008).

Es por esto, que se hace más necesario que nunca comenzar a pensar en las nuevas habilidades que entran en juego para poder distinguir entre información falsa y verdadera en los nuevos contextos de información. También se plantean desafíos para la enseñanza de la historia en las escuelas (y las asignaturas afines a la formación ciudadana), especialmente si la calidad de la democracia depende ello, ya que mientras peor calidad de información circula, y menos herramientas tenemos para distinguirla, es muy probable que las elecciones y la participación baje en calidad de manera abrupta (Aceituno, 2024).

## **La desinformación y sus efectos sobre la política y la democracia**

La política siempre ha estado expuesta a la desinformación, de hecho, no es una novedad que en la prensa escrita o a través de afiches o panfletos, se busque difundir ideas falsas sobre un candidato u otro, la guerra sucia en la competencia por el poder ha estado presente siempre en nuestra historia (Amorós, 2018). Es así, que quienes más se han resentido del uso de internet y las redes sociales son las sociedades democráticas y sus sistemas electorales, ya que la intensificación de noticias falsas con fines electorales ha afectado fuertemente la forma en que la gente se informa sobre sus candidatos y posteriormente decide sobre su voto (Woolley & Howard, 2018). Un ejemplo muy controvertido sobre esto lo encontramos con el caso *Facebook-Cambridge analytica* que salió a la luz pública en el año 2018 y que involucró a países tan diversos como Estados Unidos, México, Argentina, Inglaterra, entre otros que demostró que usando información privilegiada de los usuarios de redes sociales se podía afectar y manipular las elecciones (Wylie, 2019).

Para comprender de mejor manera como estos nuevos procesos están afectando la democracia y a los ciudadanos, debemos entender sus conceptos de mejor manera. Estos estudios normalmente están alojados en disciplinas como la comunicación y el marketing y que buscan comprender y definir de mejor manera los límites de estos problemas. Así es que encontramos un concepto muy importante para comprender la circulación de ideas y su promoción a través de los medios como es la economía de la atención que se refiere a un fenómeno social y económico vinculado principalmente al uso del tiempo. La cantidad de tiempo que le dedicamos a algo se está volviendo cada vez más un bien escaso, por lo que se ha ido convirtiendo en un bien por el que las empresas deben competir. En otras palabras, existe un exceso de información en redes y lo que escasea en realidad es la focalización en la información que el desarrollador o productor quiere que el cliente consuma (Lanham, 2006). De hecho, según algunas investigaciones estaríamos actualmente viviendo en una nueva era que denomina el *capitalismo mental*, en la que las relaciones de producción han invertido la relación entre los mundos material y mental, de modo que el reino de las ideas es ahora la fuerza económica impulsora (Franck, 2019). De esta manera, páginas como YouTube, Twitch, Instagram, TikTok y la mayoría de la prensa digital, tiene como propósito captar la atención de los usuarios, con el fin de atraer clientes, de ahí que los *likes* y las visualizaciones sean el motor con el que se mueven las publicaciones presentes en estos espacios.

Otro de los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de comprender cómo funciona la política en redes, es conocer cómo se diseñan y adaptan de manera constante los algoritmos que procesan y ofrecen contenido a los usuarios. Un algoritmo, es un conjunto matemático de reglas que especifican cómo se comporta un grupo de datos. En las redes sociales, los algoritmos ayudan a mantener el orden y a clasificar los resultados de las búsquedas y los anuncios que realizan. Por ejemplo, en Facebook, Instagram y Tiktok, existen algoritmos que ordenan el contenido para que se muestre en un orden o de una forma determinada, según los comportamientos digitales de cada usuario.

Este fenómeno que puede parecer muy complejo ha sido estudiado por años para aplicar cada vez más ingeniería social a los procesos de consumo. Las empresas de marketing y los equipos asesores de políticos han desarrollado estrategias con el propósito de llegar a más personas mediante el uso de estos algoritmos. Es importante destacar que cada red social, posee un algoritmo específico, por lo que los especialistas en marketing buscan conocer lo que los desarrolladores e ingenieros van creando (Zhu et al., 2018) adaptando su contenido. Existen también estrategias para la distribución de diverso tipo de contenidos como prensa e ideas políticas para campañas electorales mediante el uso de minería de datos (Cornia et al., 2018).

Por último, debemos saber que los fenómenos antes señalados no han pasado desapercibidos y llevan bastante tiempo estudiándose. Tradicionalmente la investigación de medios y política solía denominarse "mediatización política" (Esser & Strömbäck, 2014), y se enfocaban en los medios denominados tradicionales, como la prensa, la televisión y la radio, sin embargo, su campo se ha ampliado a todos los ámbitos que involucran los medios como son la video política, la comunicación política, el marketing político, la tele política, la política virtual, entre otras. El foco de estos estudios ha estado en la manipulación de noticias, la editorial o propaganda, la comunicación de información, valores, normas sociales y el entretenimiento (Ward, 1989).

Durante los últimos años, la intensificación producida por el uso de redes sociales en política y la crisis de los medios tradicionales, ha generado un nuevo fenómeno denominado como *hipermediatización* (Cingolani & Fernández, 2017). Este nuevo campo discursivo social y político ha comenzado a ser estudiado también en otros contextos y países (Slimovich, 2020, 2022)

## Formación ciudadana y ciudadanía digital

Debemos reconocer, y de esto dan cuenta los estudios, que la aceleración en el uso de medios digitales con fines informativos y políticos afectan principalmente a las personas más jóvenes quienes usan estos medios para entretenerse e informarse (Aceituno & Collao, 2018). Por otra parte, la proliferación de *influencers* que participan de narrativas políticas, históricas y económicas son cada vez más recurrentes, especialmente en periodos de campañas políticas, por lo que debemos hacer nuevas lecturas sobre cómo concebimos el aprendizaje y el pensamiento crítico en estos espacios (Castellví et al., 2021).

En la actualidad, surge con fuerza el concepto de ciudadanía digital (Prasetiyo et al., 2021), que hace referencia a la capacidad de los individuos para participar de manera activa y crítica en la sociedad digital, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación de forma responsable y ética. La ciudadanía digital implica el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales en los estudiantes que ayuden a descifrar falencias en la información, en especial aquella que se presenta como auténtica sin ser corroborada y que puede inducir a errores de apreciación, juicio y de comprensión de hechos y acontecimientos históricos. Es por ello, que el rol del profesorado es fundamental en el diseño de actividades didácticas que permitan reconocer a los estudiantes estos errores o *fakenews* que hoy día están impactando en diversas áreas de nuestro diario vivir.

Existe una importante línea de investigación vinculada a la literacidad crítica y alfabetización mediática, que aporta con análisis muy relevantes acerca de cómo la comprensión de las narrativas en los estudiantes puede favorecer la mirada crítica de estas nuevas narrativas en espacios virtuales (Castellví et al., 2020; M. Sant, 2014). También, desde esta perspectiva, se han desarrollado investigaciones que incorporan espacios virtuales donde se presentan narrativas, como es Twitter (actual X), donde la alfabetización crítica de los estudiantes puede favorecer la comprensión de lo que ahí se difunde, evitando caer en bulos (Santisteban et al., 2020).

El avance en estas habilidades de comprensión crítica es vital para utilizar de manera segura y eficaz las tecnologías digitales, así como la comprensión de los derechos y responsabilidades que conlleva su uso en la sociedad actual. En este sentido, la enseñanza de la historia y el concepto de ciudadanía digital se entrelazan en la formación integral de los estudiantes, ya que ambos buscan fomentar el pensamiento crítico, la reflexión ética y la participación democrática en la sociedad.

Sin embargo, como sucede con las diversas disciplinas, para abordar la ciudadanía digital en su complejidad, la formación ciudadana ha ido viviendo una importante evolución en sus temáticas y enfoques. En primer lugar, la formación ciudadana ha tenido un largo desarrollo, relacionada primero con las normas de urbanidad y comportamiento social, y la formación y consolidación de los estados nacionales. La evolución política, y en especial las transfor-



maciones que sufre el mundo tras las guerras mundiales provocarían cambios relevantes a la hora de entender al ciudadano. Con la ampliación de derechos, luchas por mayores libertades, profundización democrática, etc. provocan que se avance a una formación para la ciudadanía integral, y que no solo se enfocara en la enseñanza de contenidos de educación cívica, tales como las constituciones, leyes, reglas, etc. Esta nueva concepción busca que las personas sean cada vez más conscientes de sus derechos, deberes y de la importancia de su participación en su contexto social y político, promoviendo así la ciudadanía activa y crítica, que pone el acento en el rol que deben cumplir los ciudadanos de las sociedades con valores, actitudes y comportamientos democráticos (Stevenson, 2001).

La nueva concepción de la formación ciudadana, donde el ciudadano participa activamente y posee responsabilidades hacia la democracia, se fue consolidando en la medida que los distintos países de América latina y Europa retornaban o consolidaban sus democracias desde mediados de los años ochenta. Esta profundización democrática (Dahl, 1997), provocó una mayor intensificación en los procesos formativos incorporados a los currículums escolares, tanto de la formación cívica que no se deja de lado, como de la formación ciudadana (Cox & Castillo, 2015), inclusive en la educación para la participación electoral (Aceituno & Iglesias, 2021). En este sentido, la enseñanza de la Historia ocupará un espacio muy importante para el desarrollo de la formación para la ciudadanía (Santisteban, 2021).

Con la llegada de los medios masivos, la formación ciudadana se debió enfrentar a nuevos problemas, entregando más herramientas para poder distinguir los diversos discursos, en especial, aquellos que atentaban contra las libertades y los derechos individuales y colectivos. Sin embargo, el gran cambio se dio con la llegada de internet y las redes sociales, que trajo consigo la necesidad de comprender como la ciudadanía se enfrentaría a los nuevos desafíos del mundo digital. En un inicio los estudios se enfocaban el análisis de los espacios digitales de colaboración y activismo, pero luego se avanzó hacia preocupaciones más profundas sobre los efectos de la política en el mundo digital y su influencia en las narrativas (Kahne et al., 2016). En la actualidad, existe una relevante bibliografía que va más allá del estudio sobre la participación u organización a través de medios digitales, y que pone el acento en los problemas sobre la construcción de narrativas en redes y su influencia en la participación, además de ofrecer reflexiones y estrategias de alfabetización para los nuevos medios (Breakstone et al., 2022).

Las nuevas estrategias adoptadas por los investigadores desde la ciudadanía digital se vinculan también con los trabajos sobre alfabetización digital, razonamiento cívico en redes o la alfabetización web, que se han ido desarrollando al alero de miradas interdisciplinarias sobre los efectos en el aprendizaje y la participación en espacios virtuales, incorporando aspectos del pensamiento histórico. Las miradas sobre el problema son diversas, abordando temáticas como la participación, construcción de relatos y, la influencia de los *fakenews*, etc. (Zhu et al., 2018). En Iberoamérica también hay avances en relación con la educación ciudadana y la enseñanza de la historia en entornos digitales, aunque los trabajos sobre *hipermediatización* política son más bien recientes, utilizando el concepto de literacidad (alfabetización) crítica (Castellví Mata et al., 2021; Miguel-Revilla et al., 2020; Triviño, 2020).

La alfabetización digital, surge a partir de los cambios en los paradigmas de la alfabetización en general, que comienza a mirar la forma en que nos comunicamos en nuevos contextos (Jones & Hafner, 2021). En ese sentido, este ámbito que es originalmente propio de estudios lingüísticos, supera el aprendizaje de la lectoescritura tradicional, ampliándose a contextos donde se producen textos de manera multimodal, y donde la política surgirá como un ámbito crucial (Lankshear & Knobel, 2011). Estos estudios también se han planteado nuevas miradas sobre la literacidad como sucede con la web 2.0, donde la interactividad, la participación y la descentralización son muy relevantes, a eso se le debe sumar los cambios asociados a las nuevas formas de narración (Twitter, TikTok) y nuevos aprendizajes como son el M-learning (uso de móviles) y los videojuegos. Todo esto ha llevado a entender la alfabetización crítica digital a pensar al ciudadano dentro de una identidad digital donde debe aprender a ser autónomo y democrático en la red (Area-Moreira & Ribeiro-Pessoa, 2012).

Desde la educación y la enseñanza de la historia han urgido estudios muy relevantes al respecto, como por ejemplo, el gran trabajo realizado por Caulfield (2017) que recoge, entre otras investigaciones, los importantes trabajos del grupo de estudio de la Universidad de Stanford, *Civic On line Reasoning* (COR) con Sam Wineburg liderando la investigación, quienes plantean miradas específicas para afrontar el problema de la desinformación y la comprobación de hechos en redes sociales, haciendo uso del conocimiento recabado sobre alfabetización digital y crítica (Breakstone et al., 2021; McGrew, 2021; McGrew & Byrne, 2020), y ofreciendo alternativas concretas de trabajo con estudiantes (Caulfield & Wineburg, 2023).

Este artículo forma parte de una investigación que hace uso de las diversas estrategias diseñadas por la Universidad de Stanford, pero además hablando con profesores y estudiantes acerca de cómo enfrentan estos nuevos problemas en sus salas de clases. Este estudio se inserta en el análisis de las clases de Historia, espacio donde normalmente se propicia el pensamiento crítico y ciudadano, pero también donde se requieren nuevas estrategias de pensamiento para enfrentarse a los espacios de *hipermediatización* política.

## Métodos

La metodología utilizada en la investigación fue de corte cualitativa (Flick, 2007), se utilizó un diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 1998). Los actores participantes fueron informantes claves de sus respectivos centros educativos contando con las siguientes características de inclusión: 4 docentes de Historia con 5 años de experiencia profesional y que imparten el ramo para tercero medio, y 8 estudiantes (2 por cada centro educativo) seleccionados aleatoriamente, por lo tanto, de rendimiento académico diverso, y que pertenecieran a tercero medio el año 2023. En esta investigación solamente exponemos los resultados respecto a los profesores. El estudio se desarrolló en 4 centros educativos de dependencia privada de una comuna urbana de la región de Valparaíso, quienes se vieron interesados en la temática de la investigación. Para una mejor comprensión del contexto de la muestra, se debe señalar el sistema educativo chileno, donde se desarrolla esta investigación, está organizado en cuatro niveles, como son la educación Preescolar, Básica, Media y Superior. La educación básica de ocho años de duración es obligatoria, igual que la media, de 4 años de duración. El sistema cuenta con tres tipos de escuelas y liceos o colegios, municipal dependiente del Estado,

subvencionada o concertada y privada de pago. A su vez, sigue siendo un sistema altamente segregado, concentrándose en la educación municipal y la subvencionada (García-Huidobro & Falabella, 2013).

Se empleó la técnica de análisis de contenido de texto con el software ATLAS.ti versión 23 para analizar los datos cualitativos extraídos desde las entrevistas en profundidad. Esta técnica permite la creación de redes semánticas, nubes de palabras y facilita inferencias e interrelaciones basadas en datos y codificaciones textuales, simplificando el análisis de datos y su interpretación (Krippendorff, 1990). En este caso, analizaron las entrevistas de los profesores que fueron transcritas y luego, procesadas de manera independiente cada una usando codificación *top-down* y *bottom-up*. Estas codificaciones ayudaron a organizar y agrupar los tópicos de análisis sobre ciudadanía digital y el rol del profesorado en el aula, algunos de los cuales han sido expuestas en esta investigación. Las frases escogidas en base a la codificación se exponen siguiendo una estructura de anonimización, de ahí que se indique profesor (Prof.), nombre del colegio (JF, FI, etc.) y el indicador de la cita o sección de la entrevista (quotation) indicada numéricamente, donde el primer número es el de la entrevista y el segundo del párrafo correspondiente (1:10, 2:11, etc.)

## Resultados

Consultados los profesores sobre lo que piensan o hacen en sus salas de clases respecto a la información falsa, la desinformación y la enseñanza de la historia encontramos resultados interesantes, que mostramos a continuación, según las categorías consultadas. En este sentido el método utilizado y la herramienta de procesamiento facilitaron la creación e identificación de segmentos codificados con el fin de identificar temas relacionados a la ciudadanía digital y el rol del docente.

### Fake news y estrategias de enseñanza para una ciudadanía digital

La percepción del profesorado sobre su proceso de enseñanza para una ciudadanía digital está dirigida a que los estudiantes logren identificar noticias falsas (fake news) de las verdaderas a partir de la utilización de una didáctica que implique el pensamiento crítico desde las ciencias sociales y la historia. En los siguientes apartados presentamos citas literales que surgieron de las codificaciones respectivas y agrupadas en los temas de interés del estudio.

#### Con relación a las fake news

El profesorado establece como objetivo pedagógico clave el reconocimiento, por parte de los estudiantes, de las fakenews, ya que las consideran perjudiciales para la formación de la ciudadanía y la democracia en general. Lo que señalan los profesores sobre este asunto es lo siguiente:

[...] para trabajar este tema de las fake news los chiquillos tuvieron que crear por ejemplo un TikTok informativo que hablaba si las redes sociales o los medios de comunicación eran amigos o enemigos de la democracia entonces la idea de casi todos fue que podía transformarse en un enemigo o un amigo, fue como una respuesta bien equilibrada (Prof. JF, 1:10)

[...] hicimos un trabajo de investigación donde ellos ocuparon varias clases para investigar respecto a cuáles son estos canales de comunicación, como la gente opina y participa en redes sociales, cuáles son los riesgos, analizamos, por ejemplo, el concepto de fake news. (Prof. FI, 4:4)

[...] en el caso de educación ciudadana habíamos trabajado con noticias falsas y una noticia falsa igual finge ser verdadera por eso mucha gente también la cree (Prof. SSR, 2:11)

## **Pensamiento crítico y didáctica de las ciencias sociales y la historia**

Para lograr que los estudiantes reconozcan información falsa, el profesorado declara que realiza análisis de fuentes con sus estudiantes, ya que, con esto, señalan, se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes. La utilización de estas estrategias no es distinta a lo que se haría en una clase de historia para aprender determinados conocimientos y contrastarlos, de hecho, no se explicita de qué manera estas fuentes tendrían alguna característica especial que favorezca el análisis crítico de fuentes en espacios virtuales o en contextos donde hay diversidad de fuentes, no siempre históricas. En este sentido, los profesores consideran que el trabajo de fuentes repercute de manera directa en el análisis de noticias en internet, sin considerar las características de ese espacio, como la multimodalidad, la necesidad de lectura paralela o ciertas habilidades propias del *factchecking* que no se desarrollan naturalmente o no están necesariamente presentes en una clase de historia. Así lo podemos leer en las citas de sus entrevistas:

[...] contrastando fuentes del pasado, contrastando fuentes del presente fuentes que pueden ser escritas, fuentes visuales, documentos, documentales o también incluso utilizando la propia experiencia de los de los estudiantes. (Prof. SSR, 2:8)

[...] yo creo que es muy importante el contrarrestar fuentes, es un ejercicio que yo hago con los estudiantes, les pido que argumenten a favor y en contra, que realicen una investigación. (Prof. CP, 3:10)

[...] busquemos también en otras fuentes, conocer otras opiniones así no solamente se queden con lo primero que ven en Facebook o lo que le llega como cadena en el WhatsApp entonces siempre impulsándolos a buscar en fuentes distintas de información (Prof. FI, 4:5)

[...] la única manera que podemos partir cuestionándonos la veracidad de una noticia, por ejemplo, pero obviamente para trabajar el pensamiento crítico debemos contrastar fuentes de información lo que implica tener una visión crítica de cómo nos están informando al día de cómo se trabajan las fuentes de información y el análisis de fuentes. (Prof. JF, 1:8)

## **Estudiantes acrílicos frente a las fake news según los docentes**

Cuando se les consultó a los profesores sobre cómo abordaban la enseñanza de la ciudadanía y las noticias falsas, surgió una marcada crítica hacia los estudiantes, tal como se observa más abajo en las citas recogidas. El profesorado establece que muchas de sus enseñanzas no son recogidas por los alumnos, y los califican como acrílicos, conformistas e incluso indican que ciertas ideologías aprendidas en su entorno familiar no facilitan las miradas críticas de los contenidos en redes.

[...] creo que el estudiante cuesta que te critique la fuente, como que al final si el estudiante te critica -a mí me ha pasado -que es como porque, si tiene una de determinada ideología y se ciñe un poco como en esa ideología es como más polarizado y creo que esto también tiene que ver con este desafío anterior que cuando se informa mucho por redes sociales [...] El tema los algoritmos también por ejemplo que las redes sociales funcionan en base a algoritmo y también te van dando lo que tú quieres escuchar. (Prof. SSR, 2:22)

[...] uno de los grandes problemas que tenemos nuevamente digo yo, la ciudadanía y la polarización, entonces que ellos vean las cosas en perspectiva creo que es fundamental [...] hay algunos papás que también son muy politizados, claro en su casa informalmente al mundo no puede hacerlo, pero entonces no, no son muy críticos la verdad. Por ejemplo, el tema del golpe de Estado entonces ahí como que siempre tratamos de buscar que haya una crítica, pero son súper poco críticos, ellos tienden a criticar solo para hacer valer su punto de vista político, desde ese punto y mirada no salen. (Prof. CP, 3:9)

## **Necesidad de formación docente hacia las nuevas tecnologías**

Este resultado es interesante ya que el profesorado reconoce las dificultades que existen para enseñar contenidos o habilidades referentes a la ciudadanía digital, especialmente en el contexto de la masificación de la información en redes sociales. Ellos lo ven como un desafío que desean aceptar, pero requieren mayor formación docente para lograr una enseñanza más eficiente y actualizada, y así lo señalan en parte de las entrevistas abajo presentadas:

[...] por darte un caso, los estudiantes tenían que explicar por qué esa definición que dio la inteligencia artificial no era del todo correcta y como ellos la podían complementar un poco así era la actividad, pero aun así igual siento que a veces como profesor nos cuesta un poquito hasta dónde es el límite de la yo creo que en ese ámbito y como es algo muy reciente no tenemos las respuestas frente a ese tema. (Prof. SSR, 2:26)

[...] conocer el concepto, como enseñar el concepto de ciudadanía digital y a partir de eso poder ver cómo se lleva la práctica entonces como una cosa me parece de conocimiento personal como docente respecto a que la ciudadanía ya no es solamente la participación o el sufragio o sea hace mucho rato que ya no es sobre solo el sufragio. (Prof. FI, 4:18)

[...] la verdad que a nosotros como docentes nos hace falta que nos formen para poder quizá reconocer estas nuevas plataformas y también inmiscuirnos en lo que nos tienen que decir los chiquillos, si al final podemos aprender veamos entonces falta formación, faltan herramientas también a los docentes y mucho docente que no se salió hace 20-30 años de la escuela a la universidad y no conocen y no saben cómo utilizarlo. (Prof. JF, 1:24)

[...] lamentablemente, aunque no lo quiera creer, te vas quedando atrás en materia tecnológica, yo por ejemplo no tengo Tiktok, no tengo idea si usa mi hija, pero no tengo idea por ejemplo cuando hay información que hay en la web a lo más Instagram, entonces uno inevitablemente como que en materia de tecnología de redes sociales de contenido que aparecen y publican a diario uno se queda muy atrás. (Prof. CP, 3:18)

## **Concepción difusa de Ciudadanía Digital**

El profesorado reconoce la necesidad de mayor formación en nuevas tecnologías, tal como vimos anteriormente, pero además podemos notar que poseen una concepción difusa del concepto de ciudadanía digital. Sin embargo, algunos de ellos, como se ve en las citas presentadas más abajo, logran distinguir los conceptos fundamentales de los procesos de cambio

que se han venido dando en las últimas décadas, tales como la globalización, los tipos de ciudadanías y los efectos de los medios masivos de información.

[...] estamos en una sociedad globalizada donde la ciudadanía digital comienza a tener cada vez mayor importancia [...] existen distintos tipos de ciudadanía y que la ciudadanía ha ido modificando en el tiempo y que ahora hablamos de esta ciudadanía traspassa un poco las barreras del estado nación y se inserta en un contexto más globalizado como es la ciudadanía digital [...] al hablar del presente se instala el concepto de ciudadanía digital (Prof. SSR, 2:5)

[...] cuál es la importancia de ser un ciudadano informado por eso damos mucho énfasis a que ellos puedan generar una opinión propia a partir de las propias conclusiones que ellos van sacando de los contenidos que trabajamos en clase. (Prof. CP, 3:8)

Yo la estoy entendiendo más como una forma de ejercer cierto la ciudadanía propiamente tal en otros medios a lo mejor a través de la información que se obtiene en espacios digitales o de la forma en que uno participa y para no sé pues comentando en ciertos sitios dejando tu opinión como ciudadano en ciertos portales. (Prof. FI, 4:3)

## Discusión

Tal como señala Prasetiyo et al. (2021, p.1193) la ciudadanía digital se considera “la capacidad de descubrir información e interactuar con la gente digitalmente, lo que requiere las habilidades para evaluar la información y darse cuenta de las consecuencias de manera responsable”. Por otra parte, esta ciudadanía digital busca favorecer el uso de herramientas digitales que fomenten el compromiso cívico y la resolución de conflictos tanto en la vida cotidiana como virtual.

Como se puede intuir, enfrentarse a los desafíos de la ciudadanía digital no implica simplemente una transposición de estrategias de formación ciudadana o de enseñanza de la Historia o las ciencias sociales. De hecho, los estudios de la Universidad de Stanford corroboraron que los profesores de Historia de escuelas e incluso de educación superior, si bien usan las habilidades de pensamiento e investigación histórica, estas no son suficientes para enfrentarse a contenido falso en línea (Wineburg & McGrew, 2019).

Como pudimos observar en el estudio realizado, pese a que los profesores declaran usar herramientas para distinguir los contenidos falsos en internet con sus estudiantes, consideran que no poseen todas las herramientas para enfrentarse a estos desafíos. En realidad, la rapidez de los cambios tecnológicos y de los algoritmos asociados a los contenidos de las redes sociales, así como las estrategias específicas que nacen del conocimiento de estos entornos, requieren de herramientas que no surgen ni del aprendizaje de la historia ni de las ciencias sociales, sino que han sido desarrolladas de manera específica por verificadores o chequeadores de contenido (*factcheckers*).

Esto no quiere decir que estas disciplinas no contengan habilidades que pueden ser útiles, tales como el trabajo de fuentes y su análisis por ejemplo o el propio pensamiento crítico. Sin embargo, las características propias de este conocimiento en redes implican muchas veces analizar el contenido de manera diferente. En el estudio de Wineburg & McGrew (2019) se señala que muchos historiadores y estudiantes leen verticalmente, permaneciendo dentro de

un sitio web para evaluar su fiabilidad. Por el contrario, los verificadores de contenido leen lateralmente, pasando de una web a otra, tras una rápida exploración y abriendo nuevas pestañas del navegador para juzgar la credibilidad del sitio original.

Tal como señalan Kozyreva et al. (2023) el mundo digital está construido de manera artificial y está siendo moderado por herramientas algorítmicas que contienen más información que todas las bibliotecas del mundo juntas. Sin embargo, gran parte de esta información viene de fuentes que no están verificadas o carece de indicadores de fiabilidad. En este sentido, cuando las personas navegan por internet, se le “ofrece” gran cantidad de información, que se va desplegando sistemáticamente, ofreciendo cada vez más contenido, el fin último de esto es que la persona permanezca más tiempo conectada, ya que de esta manera se puede monetizar cada interacción con visitas y publicidad. Saber distinguir entre esta enorme cantidad de contenido es una habilidad que se requiere desarrollar, ya que de esta manera las personas y, en especial los estudiantes, pueden “navegar” de manera más crítica en los distintos contenidos, sean estos políticos, científicos o culturales, entre otros.

Como pudimos observar, los profesores se quejan de que los estudiantes no suelen usar su pensamiento de manera crítica y acostumbran a seguir las ideologías o pensamiento que adquieren en su entorno más cercano. Sin embargo, los estudios demuestran que más allá de los prejuicios acerca del uso o no del pensamiento crítico en redes, este no sería suficiente, porque internet y las redes sociales funcionan de manera distinta, ofreciendo contenidos de maneras compleja con el fin de captar la atención del usuario, lo que dista de lo que pasa en una sala de clases tradicional o como aprendemos mediante textos o fuentes en formato físico. Por ejemplo, algunos investigadores han concluido que muchas veces se requiere más bien usar estrategias de omisión a la hora de hacer búsquedas, lo que Kozyreva y Wineburg llaman *ignorancia crítica* (Kozyreva et al., 2023). Esto implica aprender a ignorar ciertos contenidos cuando observamos que pueden ofrecer miradas extremas o desinformadas sobre un contenido, de esta manera evitamos concentrar la atención en información de baja calidad, porque como hemos visto, el tiempo es muy valioso para que sea robado por la red (Brodsky et al., 2021). Esta habilidad que también es denominada como *ignorancia deliberada* se refiere a la elección consciente de omitir información, incluso cuando los costes de obtenerla son insignificantes.

Las personas ignoran deliberadamente la información por varias razones, por ejemplo, para evitar emociones negativas anticipadas, para garantizar la imparcialidad o para maximizar la sorpresa frente a algo (Hertwig & Engel, 2016). Por tanto, este tipo de habilidad, en especial la denominada ignorancia crítica puede ser una herramienta para potenciar la gestión de la información, especialmente en línea, ya que, junto al pensamiento crítico e histórico, ayudaría a filtrar y bloquear selectivamente la información con el fin de controlar el propio entorno informativo y reducir la exposición a información falsa y de baja calidad.

De esta manera, resulta lógico que no sea suficiente que los estudiantes usen habilidades de pensamiento tradicional en las redes, debido a que en internet la información fluye de manera multimodal y compleja, lo que debe llevar a los profesores a aprender, desde la interdisciplina, la multimodalidad, etc. cómo funcionan los nuevos contextos virtuales, con el fin de ofrecer alternativas de alfabetización mediática crítica a sus estudiantes.

Por último, debemos señalar que actualmente existen estrategias apropiadas para este tipo de análisis de contenido y que vinculan el aprendizaje de la historia con este nuevo tipo de habilidades. El grupo que ha avanzado sustantivamente en este sentido es el proyecto Digital Inquiry Group (<https://inquirygroup.org/>) que es la continuación del proyecto anterior denominado Civic Online Reasoning de la Universidad de Stanford. De manera muy accesible, proponen estrategias útiles para enseñar a los estudiantes a enfrentarse a contenido on line, partiendo de la lectura lateral y proponiendo preguntas fundamentales a la hora de enfrentarse a nuevo contenido digital, tales como (1) ¿Quién está detrás? (2) ¿Cuáles son las pruebas de su afirmación? y (3) ¿Qué dicen otras fuentes? Estas preguntas serían la piedra angular del razonamiento en redes, ya que ayudan a desarrollar la capacidad de buscar, evaluar y verificar información social y política en línea. Esta investigación se nutrió del conocimiento de historiadores, chequeadores de contenidos e investigación sobre evaluación y pensamiento histórico (Caulfield & Wineburg, 2023).

En síntesis, las apreciaciones que tienen los docentes sobre cómo distinguir las fakenews en línea y fortalecer la ciudadanía digital, son ciertas, los estudiantes no poseen todas las herramientas para enfrentarse a estos nuevos recursos e información, por lo que se requiere más conocimientos sobre los nuevos entornos digitales y su funcionamiento y, por lo mismo, es necesaria una mayor capacitación e investigación en esta área desde la enseñanza de la historia con miradas interdisciplinarias.

## Referencias

- Aceituno, D. (2024). Razonamiento ciudadano en redes y la economía de la atención. Desafíos actuales y futuros para la enseñanza de la Historia en Chile y América Latina. *Educación y Humanismo*, 26(46). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6649>
- Aceituno, D. y Collao, D. (2018). La Historia Reciente de Chile: Reflexiones sobre su Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Convergencia Cultural. *Cadernos De Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13(33), 52–68. [https://doi.org/10.35168/21752613.UTP.pens\\_ed.2018.Vol13.N33.pp52-68](https://doi.org/10.35168/21752613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.N33.pp52-68)
- Aceituno, D., y Iglesias, R. (2021). Educación política y electoral en Chile: análisis y propuesta para formar jóvenes votantes. *Clío*, 47, 65–95. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475537](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475537)
- Amorós, M. (2018). *Fake news: la verdad de las noticias falsas*. Plataforma Editorial.
- Area-Moreira, M., & Ribeiro-Pessoa, M. T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Breakstone, J., Smith, M., Connors, P., Ortega, T., Kerr, D., & Wineburg, S. (2021). Lateral reading: College students learn to critically evaluate internet sources in an online course. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 2(1). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-56>
- Breakstone, J., Smith, M., Ziv, N., & Wineburg, S. (2022). *Civic Preparation for the Digital Age Digital Age How College Students Evaluate Online Sources about Social and Political Issues*.
- Brodsky, J. E., Brooks, P. J., Scimeca, D., Todorova, R., Galati, P., Batson, M., Grosso, R., Matthews, M., Miller, V., & Caulfield, M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00291-4>



- Castellví, J., Díez-Bedmar, M.-C., & Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8), 134. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Castellví, J., Tosar, B., & Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(2). <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.905>
- Castellví Mata, J., Tosar Bacarizo, B., & Santisteban Fernández, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e905. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- Caulfield, M. (2017). *Web Literacy for Student Fact-Checkers*. Epub. Creative Commons Attribution. <https://Pressbooks.Pub/Webliteracy/Front-Matter/Web-Strategies-for-Student-Fact-Checkers/>.
- Caulfield, M., & Wineburg, S. (2023). *Verified: How to think straight, get duped less, and make better decisions about what to believe online*. The University of Chicago Press.
- Cingolani, G., & Fernández, M. (2017). Después del fin. Una perspectiva no-antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube. Mario Carlón. *Palabra Clave - Revista de Comunicación*, 20(4), 1165–1171. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.13>
- Cornia, A., Sehl, A., Levy, D., & Nielsen, R. (2018). Private sector news, social media distribution, and algorithm change. *Reuters Institute for the Study of Journalism*.
- Cox, C., & Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (C. Cox & J. Castillo, Eds.). Ediciones UC.
- Dahl, R. (1997). *La poliarquía: participación y oposición*. Tecnos.
- Esser, Frank., & Strömbäck, J. (2014). *Mediatization of Politics* (F. Esser & J. Strömbäck, Eds.). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137275844>
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Franck, G. (2019). The economy of attention. *Journal of Sociology*, 55(1), 8–19. <https://doi.org/10.1177/1440783318811778>
- García Beaudoux, V., y Slimovich, A. (2024). Estilos de comunicación de mujeres influencers políticas en TikTok. *Revista Elecciones*, 23(27), 171–198. <https://doi.org/10.53557/Elecciones.2024.v23n27.06>
- García-Huidobro, J. E., & Falabella, A. (2013). *Los fines de la educación* (J. E. García-Huidobro, Ed.). Ediciones UC.
- Grieve, J., & Woodfield, H. (2023). The Language of Fake News. In *The Language of Fake News*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009349161>
- Hertwig, R., & Engel, C. (2016). Homo Ignorans. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 359–372. <https://doi.org/10.1177/1745691616635594>
- Jones, R., & Hafner, C. A. (2021). *Understanding Digital Literacies A Practical Introduction*. Routledge.
- Kahne, J., Hodgins, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1–35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>
- Kozyreva, A., Wineburg, S., Lewandowsky, S., & Hertwig, R. (2023). Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 32(1), 81–88. <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lanham, R. A. (2006). *The Economics of Attention. Style and Substance in the Age of Information*. The University of Chicago Press.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press.
- Mazzoleni, G. (2008). Mediatization of Politics. In *The International Encyclopedia of Communication*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm062>
- McGrew, S. (2021). Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions. *Teaching and Teacher Education, 108*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103512>
- McGrew, S., & Byrne, V. L. (2020). Who is behind this? Preparing high school students to evaluate online content. *Journal of Research on Technology in Education, 53*(4), 457–475. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1795956>
- Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>
- Prasetyo, W. H., Naidu, N. B. M., Tan, B. P., & Sumardjoko, B. (2021). Digital citizenship trend in educational sphere: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10*(4), 1192. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21767>
- Roose, K. (2022, April 22). *What is the internet doing to us? "Rabbit Hole."* <https://www.nytimes.com/2020/04/22/podcasts/rabbit-hole-prologue.html>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política, 20*, 138–157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Sant, E. ; P. B. J. ; S. A. ; G.-M. N. ; O. F. M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados, 14*, 166–182.
- Santisteban, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política, 20*, 233–248. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.-C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter) (*La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter*). *Culture and Education: Cultura y Educación, 32*(2), 185–212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Slimovich, A. (2020). Instagram y política. Mediatización y circulación en los perfiles de Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 112*. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi112.4101>
- Slimovich, A. (2022). *Redes sociales, televisión y elecciones argentinas. La mediatización política en la "era K."* EUDEBA.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stevenson, N. (2001). *Culture & Citizenship*. SAGE.
- Strobl, N. (2022). *La nueva derecha. Un análisis del conservadurismo radicalizado*. Katz editores.
- Sulzer, M. A. (2018). (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. *English Teaching, 17*(2), 58–71. <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2017-0098>
- Triviño, L. (2020). *Literacidad crítica feminista para la educación ciudadana. El videoclip "Formation" de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Ward, K. (1989). *Mass Communications and the Modern World*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19771-2>

- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(11), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>
- Woolley, S. C., & Howard, P. N. (Eds.). (2018). *Computational Propaganda* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190931407.001.0001>
- Wylie, C. (2019). *Mindf\*ck: Cambridge Analytica and the Plot to Break America*. Random House.
- Zhu, H., Kong, Y., Wei, J., & Ma, J. (2018a). Effect of users' opinion evolution on information diffusion in online social networks. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, 492, 2034–2045. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2017.11.121>
- Zhu, H., Kong, Y., Wei, J., & Ma, J. (2018b). Effect of users' opinion evolution on information diffusion in online social networks. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, 492, 2034–2045. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2017.11.121>

---

### Agradecimientos

Agradecemos a los profesores que participaron de la muestra en Viña del Mar (Chile), a los ayudantes de investigación Laura Tapia y Felipe López y al apoyo del Proyecto Fondecyt Iniciación N°11230338 de ANID-Chile.

---

### Conflicto de intereses


No los hay.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.28>

## Justicia social e investigación en didáctica de las ciencias sociales de Iberoamérica, 2014-2024

Social justice and social science didactics research in Iberoamerica, 2014-2024

Jéssica Ramírez Achoy  0000-0002-1795-3006

Universidad Nacional, Costa Rica.  
[jessica.ramirez.achoy@una.ac.cr](mailto:jessica.ramirez.achoy@una.ac.cr)

### Fechas · Dates

Recibido: 15 denoviembre de 2024  
Aceptado: 20 de febrero de 2025  
Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Ramírez Achoy, J. (2025). Justicia social e investigación en didáctica de las ciencias sociales de Iberoamérica, 2014-2024. *REIDICS*, 16(1), 28-50. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.28>

## Resumen

El artículo sistematiza las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales que trabajan la justicia social. El estudio se ubica en la región iberoamericana y se delimitó al periodo 2014-2024. La metodología es cuantitativa a partir de las bases de datos de AmeliCA y Scopus. El método de análisis de datos es el bibliométrico con el uso del software VOSViewer. La principal conclusión es que el debate sobre la justicia social debe politizarse en la didáctica de las ciencias sociales para promover reflexiones sobre las dinámicas de la escuela y la asignatura de Ciencias Sociales/ Estudios Sociales.

---

Palabras clave: Justicia social; didáctica de las ciencias sociales; enseñanza de las ciencias sociales; escuela; educación

---

## Abstract

The article systematizes research in didactics of social sciences working on social justice. The study is located in the Ibero-American region and was delimited to the period 2014-2024. The methodology is quantitative based on the AmeliCA and Scopus databases. The data analysis method is bibliometric with the use of VOSViewer software. The main conclusion is that the debate on social justice should be politicized in the didactics of social sciences to promote reflections on the dynamics of the school and the subject of Social Sciences/Social Studies.

---

Keywords: social justice; social science didactics; social science teaching; school; education

---

## Introducción

Los estudios sobre justicia social son diversos y con posicionamientos distintos, por tal razón interesa sistematizar las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales (DCS) que orbitan alrededor de la justicia social (JS), y cómo estos debates pueden proponer otras vías de construir e imaginar la escuela, la ciudadanía y la democracia. El objetivo de este artículo fue elaborar una revisión sistemática del concepto de justicia social aplicado a investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales para la tipificación de las finalidades que se le asigna como discurso escolar.

En Iberoamérica, las discusiones sobre la justicia social pasan por los contextos sociopolíticos y económicos de la región, principalmente por el ascenso de la derecha extrema, los populismos, los conflictos armados, los cambios en las políticas educativas y estándares de aprendizaje, así como la inclusión de grupos minoritarios como indígenas, mujeres, personas discapacitadas, el cambio climático, entre otros. A lo anterior, se suman los discursos sobre temas controversiales y la formación de ciudadanía capaces de actuar en función de la justicia.

Incluso, en publicaciones del área es usual leer que la justicia social es una aspiración de la escuela, o al menos, de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia o la geografía, para contrarrestar los discursos de odio provocados por sectores políticos que han accedido al poder. Esta idea es potente para dotar de sentido crítico a las funciones del profesorado y estudiantado, pero ¿qué se está entendiendo por justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales iberoamericanas?, ¿qué preguntas nos hacemos desde la DCS para utilizar este concepto? ¿cuáles son los discursos que justifican su uso en la actualidad?

El problema de un concepto como el de justicia social es 1) la generalidad que podría representar y 2) se ha convertido en una aspiración políticamente correcta para situar a la escuela y a las didácticas de las ciencias sociales, debido a los múltiples propósitos que se le asigna. Por tanto, en este artículo se pretende discutir qué se está entendiendo por justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales, historia o geografía.

Para lograr el objetivo, se realizó un análisis bibliométrico en AmeliCA y Scopus. Con Scopus se utilizó la generación de datos a partir de su página Web y con la herramienta VOSViewer. Para el caso de AmeliCA, se consultó la base de datos y se realizó un trabajo de selección manual para complementar la información de Scopus, con énfasis en revistas del área de DCS. En el estudio se aplicó el método de análisis bibliométrico a partir de la cuantificación de los datos y la construcción de mapas, que marcaron las tendencias de los datos. En la metodología se establecen puntualmente los pasos que se siguieron para construir los datos.

Estudios como los de Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019) muestran que en didáctica de las ciencias sociales se puede utilizar la bibliometría para conocer a profundidad un campo de investigación. Estos autores analizaron el estado de las investigaciones en DCS publicadas en revistas españolas, al aplicar programas de análisis cuantitativo como el SPSS y las funciones de Excel a los datos de esas publicaciones.

Otros trabajos, también enfocados en el área de la didáctica de las ciencias sociales, han presentado temas más específicos como el análisis de la producción científica en educación infantil (Rivero, Mendioroz-Lacambra y Navarro-Neri, 2022), o la indagación de tesis doctorales españolas (Curiel-Marín, Fernández-Cano, 2015). Los estudios encontrados son de España. Para otras regiones no se han ubicado análisis bibliométricos, pero sí publicaciones que detallan el estado de las investigaciones en didáctica para el área de historia o geografía.

Por lo anterior, se considera viable realizar este tipo de estudio, que permiten situar un debate específico, al generar datos sobre la investigación científica en el campo de la DCS. El sentido de estos análisis consiste en generar discusiones profundas sobre las formas y las ideas con las que se construye el conocimiento. Por esto, se comprende que la bibliometría es una de las ramas de la cienciometría, y se encarga de analizar cuantitativamente las publicaciones científicas (Romaní, Huamaní, y González-Alcaide, 2011).

El artículo propone analizar las producciones sobre justicia social y su aplicación en la enseñanza de las ciencias sociales. Además, con los datos analizados, se agruparon los usos del concepto de justicia social, asociado a temáticas y posicionamientos políticos. Se parte de las teorías críticas para interpretar los datos a partir de los enfoques que cuestionan el poder hegemónico.

Como supuesto de la investigación se afirma que, para el campo de la didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía la justicia social se ha convertido en un discurso políticamente correcto, que permite validar un sentido de escuela ligada a los derechos humanos. Sin embargo, de por medio no existe una reflexión profunda de las teorías de justicia social, ni de las causas políticas que la acompañan.

## Referentes conceptuales

La justicia tiene matices que se relacionan directamente con el derecho, la filosofía, la sociología, psicología social o con la economía, y las ciencias sociales han sabido utilizar estos conocimientos para estudiar las inequidades políticas o económicas. Es tan vasto este campo, que no se pretende acabar con las discusiones sobre justicia social, al contrario, es una invitación para reflexionar las tendencias teóricas y discursivas que están presentes en la formación de ciudadanía crítica, por tanto, solo se esbozan algunos de los debates actuales sobre la justicia social.

### La justicia social entre la Igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades

La justicia social es un concepto histórico que depende de los contextos políticos de cada región (Vidal, 2011), pero también de los posicionamientos ideológicos con los que se quieren comprender las finalidades y los usos de la justicia. A pesar de que, en los discursos políticos, la justicia social se asocia con los movimientos progresistas y posiciones de izquierda, también movimientos conservadores o de derecha utilizan los debates de la justicia social para legitimarse ante la opinión pública.

Los movimientos obreros del siglo XX reivindicaron la justicia social a partir de los derechos laborales por los que lucharon y obtuvieron, sin embargo, esto nunca implicó un cambio en las estructuras de clases sociales. Dubet (2023) establece dos ámbitos en los que se enmarca la justicia social. El primero lo denomina la igualdad de posiciones o lugares, donde se propone reducir las brechas en la estructura social, de tal modo, que los pobres se acerquen a los ingresos de los ricos.

El segundo ámbito refiere a la igualdad de oportunidades, la cual “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2023, p.12). De esta forma, la responsabilidad de progresar en la sociedad le compete al individuo, el cual a partir de su esfuerzo y trabajo tiene las posibilidades de surgir y escalar en la estructura de clases.

Por tanto, los discursos liberales de derecha promoverán el mérito a través de la responsabilidad individual y la libertad de empresa, elementos fundamentales del debate político actual. Mientras que otros sectores abogarían por la intervención del estado para redistribuir las riquezas al priorizar el bienestar colectivo.

Si bien cada ámbito podría matizarse en el discurso y las intenciones, ambos permiten reflexionar que el concepto de justicia social abarca una multiplicidad de espectros políticos, que se utilizan para legitimar o no, las desigualdades e inequidades sociales. Este debate, deviene de las tensiones del sistema capitalista, y sobre todo, de las contradicciones en la distribución de la riqueza, y la promesa de la modernidad de que con la democracia se alcanzaría la igualdad.

Con los ascensos al poder de los populismos de derechas e izquierdas, y los grupos de la extrema derecha, el debate actual sobre el papel del estado se liga directamente a los usos que le damos a la justicia social. Hay muchos matices sobre el tema, pero la polaridad se ubica entre quienes apoyan la intervención del estado para disminuir las brechas económicas, y la tradición neoliberal que se apoya en la idea de la libertad individual desde la producción de riquezas individuales y la capacidad de consumo.

En un estudio sobre la relación entre la intervención del estado y las inequidades sociales, se demostró que los países que distribuyen la riqueza a través de impuestos reequilibran las fortunas y disminuyen las brechas económicas, como es el caso de Dinamarca, Suecia o Finlandia. Mientras que países como Estados Unidos o Corea son más desiguales. La conclusión de los autores es que “La correlación entre el poder del Estado Benefactor y la igualdad social es muy fuerte” (Dubet, 2023, p.18). Tales planteamientos de la justicia social se insertan en las lógicas liberales, pues buscan fracturar las tensiones del sistema capitalista, pero no eliminarlas.

Así, encontramos otro espectro de posturas que cuestionan los métodos y las formas para comprender la justicia social. En un estudio sobre la justicia distributiva en Chile, Mac-Clure, Barozet y Franetovic (2024) demostraron que la meritocracia en educación tiene más sentido para los estratos medio-alto, pero no para los de estratos medio-bajo y bajo. La conclusión de su trabajo es que “la meritocracia no es el principio exclusivo en la justicia distributiva y pone de relieve el debate acerca de qué otros criterios aplican los individuos al juzgar la injusticia



de sus ingresos, especialmente en los estratos medio-bajo y bajo” (Mac-Clure, Barozet y Franetovic, 2024, p. 20).

En estas investigaciones se trata de comprender la justicia social y sus derivados, como la justicia distributiva, a partir de las subjetividades de las personas, y cómo estas perciben la distribución de recursos. Cuando se estudia la justicia social, ya sea desde miradas sociológicas o económicas, centrar la mirada en el sujeto es trascendental para comprender la desigualdad socioeconómica, más allá de los datos macro que se puedan obtener.

## **Acción política, subjetividad y justicia social**

El desarrollo de las teorías críticas, principalmente de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt, ha dado lugar a debates sobre las formas de analizar críticamente el tema. Revuelta y Hernández-Arencibia (2019) sostienen que la justicia social necesita comprenderse en las teorías críticas, en específico, las del sociólogo alemán Axel Honneth (1949) que desarrolló la teoría del reconocimiento.

Honneth quien fue discípulo de Habermas, propuso que la distribución equitativa de las riquezas es insuficiente para lograr la justicia social, pues hay elementos constitutivos de las subjetividades que implican las formas de convivencia. Honneth (1997) propuso tres esferas del reconocimiento vinculadas a la justicia social: reconocimiento afectivo (situado en las relaciones primarias del individuo), reconocimiento de derechos (ligado a la ciudadanía) y el reconocimiento social (derechos sociales y laborales).

De esta manera, la comprensión de la justicia se sitúa en el plano subjetivo y el político, lo que permite vincular el mundo social y el individual, por esta razón

las experiencias del sujeto no pueden ser abstraídas de las discusiones sobre el poder y la dominación, y por ende ninguna de las esferas normativamente legítimas queda fuera de esos ámbitos, porque es desde ahí desde donde se construye e interpreta el sujeto. El horizonte normativo moral nunca es neutral, está atravesado por saberes dominantes que reproducen un reconocimiento erróneo para ciertos grupos o un daño moral en diferentes circunstancias y contextos. (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019, 334)

Así, las experiencias del sujeto se unen a las luchas políticas, las cuales son la única salida para el progreso social. La justicia social no se comprende como un espacio que se alcanza por sí solo, sino que es necesaria la confrontación desde los movimientos sociales. Para comprender estas ideas, existe un modelo, basado en la teoría del reconocimiento de Honneth, para situar los grados de la justicia social y la experiencia de los sujetos, según se presenta en la Tabla 1.

Como se observa en la Tabla 1, la justicia social, comprendida desde las miradas y experiencias de los individuos, contiene diferentes niveles. El primero es inalcanzable por el grado de plenitud total en el que el sujeto se encuentra, los otros dos niveles refieren a las formas morales y relaciones que se encuentran en las sociedades en general.

**Tabla 1**  
*Síntesis del modelo de justicia social*

<b>Grados de justicia social</b>	<b>Experiencias del sujeto</b>
Grado máximo	Tipo ideal de reconocimiento. Integración total. Relaciones recíprocas de reconocimiento simétrico. Distribución justa de bienes. Desarrollo máximo de capacidades. Libertad y autonomía (autorrealización). Formas de menosprecio no existen.
Grado medio	Tipo común de reconocimiento. Integración parcial, con relaciones de reconocimiento asimétrico. Situaciones de injusticia que afectan la autorrealización. Distribución desigual de bienes. Desarrollo limitado de capacidades. Ejercicio limitado de los derechos, falta de capacidades para hacerlos valer. Valoración social mediada por el acceso al empleo, el tipo de empleo, y la remuneración del empleo
Grado mínimo	Mínimo o ningún reconocimiento. Desintegración/reificación. Situaciones de injusticia en todas las esferas. Bajo acceso a recursos/falla en las políticas distributivas. Posibilidades mínimas de autorrealización. Bajo desarrollo de capacidades. Maltrato y violación, integridad física. Desposesión de derechos y exclusión. Indignidad, injuria, honor.

*Nota.* Tomado de Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019, p.341.

En esta propuesta se valida la noción de moralidad del sujeto de Honneth, donde para alcanzar la justicia social, hay que validar las estructuras, pero también la subjetividad de los individuos. Así, estos grados muestran que la justicia social no es un concepto que se puede generalizar, o un discurso sin un posicionamiento político.

Otra visión de la justicia social es la expuesta por Echeverría (2010) quien afirma que las relaciones intersubjetivas son insuficientes para comprender las formas de explotación capitalista. A diferencia de Honneth, el filósofo ecuatoriano considera la necesidad de comprender las dimensiones estructurales del capitalismo para conseguir los objetivos de la lucha social y la emancipación.

Su lectura de Marx está centrada en las formas de explotación y la crítica a la modernidad, por tanto, el debate por la justicia social no se centra en el enfoque subjetivo de la lucha social, pues este es insuficiente para superar las contradicciones económicas y sociales de la sociedad capitalista. Así, la identidad del individuo reside:

en una coherencia interna puramente formal y siempre transitoria de un sujeto histórico de consistencia evanescente; una coherencia que se afirma mientras dura el juego dialéctico de la consolidación y el cuestionamiento, de la cristalización y la disolución de sí misma (Echeverría, 2010, 149)

La acción social surge de ese individuo contrariado que busca legitimar sus necesidades con la lucha. La polémica por el tema también se relaciona con las posturas de la filósofa estadounidense Nancy Fraser, quien comprende la justicia desde tres áreas: redistribución, reconocimiento y representación. La primera refiere a la equidad en la distribución de las riquezas, dadas las brechas que separan a ricos y pobres. La segunda, es reconocer los contextos culturales que diferencian a las poblaciones, para finalizar con la representación política de todos los grupos de la sociedad (Paternostro, 2018).

Fraser (2023) argumenta que el reconocimiento es insuficiente para alcanzar la justicia social, es necesario redistribuir las riquezas. Los posicionamientos de la autora son radicales en cuanto demanda cambiar la estructura del capital, a través de la redistribución. Así, la justicia social no se refiere solo a la identificación y denuncia de los problemas sociales, o a teorizar el papel del reconocimiento o la representación de las minorías en las instituciones del estado.

Las ideas radicales de Fraser proponen romper con el sistema de acumulación de riquezas. Por ello, denuncia a los grandes capitales y grupos políticos encauzados hacia una economía neoliberal, en sus palabras:

El verdadero poder es, por supuesto, el capital: las megacorporaciones, los grandes inversores, los bancos, las instituciones financieras cuya insaciable sed de lucro condena a miles de millones de personas en el mundo entero a una vida trunca y atrofiada (...) las ramas liberal-meritocráticas de movimientos sociales tan populares como el feminismo, el antirracismo, el movimiento por los derechos LGBTQ+ y el ecologismo, [han operado] dentro del marco de la hegemonía neoliberal (...) los progresistas han funcionado como testaferros, aunque de un modo diferente: dándole un barniz de carisma emancipatorio a la economía política depredadora del neoliberalismo. (Fraser, 2023, pp.204-205)

Para Fraser, la justicia social implica una reestructuración profunda de las relaciones de producción y la lucha a través del movimiento social. También los temas de intersubjetividad están presentes en sus argumentaciones. La filósofa apunta en su crítica a las formas despolitizadas en las que grupos feministas, antirracistas, etc., son asociados al progresismo, cuando en la realidad, y sobre todo, en materia económica, no cuestionan las relaciones hegemónicas del poder, y siguen el paso de las políticas fiscales, educativas y económicas del neoliberalismo.

Esta crítica es aplicable al concepto de justicia social, pues este se ha utilizado sin determinar su uso en la escuela, o las implicaciones políticas que tiene para la enseñanza de las ciencias sociales, la historia o la geografía ¿Cómo miramos la escuela?, ¿cuáles debates de la JS explican la realidad de la enseñanza de las ciencias sociales? ¿cuál es el conocimiento sobre la JS que nos permite comprender el accionar de estudiantes y docentes?

En medio de estos debates sobre la cultura o la estructura de clases sociales, en la actualidad los discursos de la derecha e izquierda se transponen. Para el comunicador argentino Stefanoni (2024), se ha corrido la idea de que el debate político de la izquierda abandonó el tema económico, y se ha quedado solamente en el área cultural. Así, esta corriente utilizada por la derecha y llamada "marxismo cultural" sitúa al progresismo únicamente en la esfera de derechos sexuales, étnicos, por migrantes, etc.

Y en medio de esa discusión, la justicia social, como concepto político, se acomoda a los intereses de quien la utiliza, más allá del centro de sus implicaciones discursivas y de aplicación a la sociedad, y a la escuela.

## Justicia social y enseñanza de las ciencias sociales

En la DCS la justicia social debe complejizar los debates políticos en la escuela (Ross, 2021) y proponer alternativas aplicables al currículo, las políticas educativas, y, sobre todo, las prácticas docentes. Por tanto, la comprensión de las implicaciones ideológicas de la JS es un paso básico para darle sentido a la formación de ciudadanías críticas y democracias capaces de incidir en la sociedad.

En los estudios y discursos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia se aplica con frecuencia la justicia social asociada a la democracia y ciudadanía. Esta no siempre explicita los posicionamientos teóricos o políticos de las personas autoras, pero con frecuencia se declara la búsqueda por la transformación social y el respeto a los derechos humanos.

Para Santisteban (Universidad Nacional, 24 de octubre de 2024), uno de los desafíos de la enseñanza de las ciencias sociales es la separación entre la escuela y la realidad social de las alumnas y los alumnos, pues estos perciben que la asignatura de Ciencias Sociales/Estudios Sociales no tiene relación con lo que viven en sus comunidades y escuela. Esta brecha implica repensar el sentido que le damos a la justicia social en las investigaciones didácticas ¿es la justicia social un discurso políticamente correcto? ¿es una ideal o utopía? ¿es un concepto que podemos aplicar dialécticamente a las aulas? ¿cómo?

Para Ross (2014) los *Social Studies* tienen como finalidad la justicia social y la democracia, entendiendo que estas no pueden ser separadas de la vida cotidiana del estudiantado y profesorado, pero tampoco de las relaciones económicas y sociopolíticas, “it is nearly, imposible to think about or teach democracy without placing pursuit of social justice and a critical examination of existing social, economic, and political inequalities at the center of the endeavor” (Ross, 2014, p.380).

Por tanto, la justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales debe aspirar a ser algo más que un discurso, y superar las visiones tecnicistas del currículo y la docencia, donde se desvincula la teoría con la práctica. La JS implica reflexionar el mundo y actuar en él, pero también significa posicionarse políticamente y ser consciente de esas posturas.

Sobre esto, uno de los trabajos que mejor ha desarrollado el sentido de la justicia social es el de Garrido (2011), quien la asocia a la construcción del espacio escolar e indaga desde la geografía las formas en las que se comprende la escuela. El didacta chileno afirma que “La escuela aparece como una institución a la que se le demanda la producción de igualdad, ya sea en condiciones de redistribución de oportunidades o productos, ya sea en el reconocimiento de la diversidad” (Garrido, 2011, p. 2), de esta manera, el sentido de la escuela, como institución social, se aleja de los modelos de estandarización de los aprendizajes y de los sujetos (docentes y estudiantes). Para Plá (2016), la justicia social en educación tiene dos vertientes de pensamiento: la educación como redistribución y la educación como reconocimiento.

Por tanto, la justicia social se integra a los discursos de la didáctica de las ciencias sociales como una denuncia de las desigualdades económicas y la reivindicación de una ciudadanía que aprenda a ejercer sus derechos de forma crítica. Santisteban y Pagès (2007) vincularon directamente la justicia con la ciudadanía, pues “supone unos derechos y unos deberes que dan sentido a nuestra participación en la sociedad y en la política” (p.361), así se reconoce una de las dimensiones de la JS: las estructuras políticas.

Además, en los debates actuales se ha reconocido el conflicto como una forma de construir democracia, y de desarrollar un sentido colectivo de la vida en sociedad. La propuesta de la democracia agonística se lleva al campo cultural, como un componente necesario e intrínseco para generar debates contrahegemónicos que permitan a estudiantes y profesores leer el mundo (Sant y Tryggvason, 2024).

La justicia social se puede comprender desde las corrientes liberales, como las de izquierda. Esta última, implica reconocer las relaciones de poder asimétricas, aunque muchas veces tal idea es cooptada por grupos de derecha y extrema derecha que manipulan las ideas a su conveniencia (Stefanoni, 2024). Si se utiliza a la justicia social desde un reformismo de las posturas de la izquierda, es fácil que este concepto sea cooptado por las ideas liberales que la sitúan como un ideal, no como una utopía. O bien, que ven a la justicia social como un discurso aspiracional relegado de la acción, del cambio significativo y de las relaciones de poder (Neiman, 2023). En esto la DCS debe desafiar los discursos que no promueven una democracia radical, crítica y pertinente a los contextos políticos y económicos de la actualidad.

## Metodología

El estudio pretendió describir las tendencias en la investigación en enseñanza de las ciencias sociales asociadas a la justicia social, por tanto, se recurrió al paradigma cuantitativo, con diseño longitudinal (Artavia-Medrano y Gurdíán- Fernández, 2023), el cual establece la correlación de distintas variables, para describir los datos e interpretarlos en función del problema de la investigación (Sampieri y Mendoza, 2018). Esta elección permitió trabajar a partir de gráficos y mapas que midieron las tendencias del debate sobre la justicia social, y vincular los datos al campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Se aplicó una metodología cuantitativa con el objetivo de valorar y ubicar el objeto de estudio en una determinada región y lugar, lo que permite precisar el dato (Creswell, 2014) para darle un alcance mayor, que permita estudiar una realidad determinada. El método aplicado fue el análisis bibliométrico con ayuda de Excel y el software VOSViewer.

El estudio bibliométrico de Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019) y de Rivero, Mendioroz-Lacambra y Navarro-Neri (2022) constituyeron un precedente de la investigación, pues permitieron establecer las líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales en España al aplicar metodologías cuantitativas para analizar las tendencias de las investigaciones. De estas publicaciones, se extrajo la delimitación del objeto de estudio, que para el caso de estudios bibliométricos debe ser muy precisa por la cantidad de datos que existen en la Web.

Las fuentes fueron tres bases de datos. La primera fue Scopus que se eligió por el sistema de análisis bibliográfico de su Web, y por contener todos los filtros utilizados en este trabajo. La segunda base de datos fue AmeliCA, que está asociada a la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), y por último, se utilizó Dialnet, a través de estas bases se ubicaron y complementaron fuentes que no aparecieron en la búsqueda de Scopus.

Uno de los retos del análisis bibliométrico fue encontrar las palabras adecuadas para realizar la búsqueda de artículos científicos en AmeliCA, Dialnet y Scopus. Las claves “justicia social” y “didáctica de las ciencias sociales” no generaron resultados inmediatos, por cual se tomó la decisión de abrir la búsqueda a “justicia social” y aplicar filtros delimitaran el campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Tanto AmeliCA como Scopus poseen en sus páginas filtros que permiten delimitar la búsqueda de artículos y el acceso a los documentos desde sus páginas.

El primer filtro, y que resulta básico para este trabajo, fue la inclusión de artículos científicos publicados en acceso abierto, pues permiten la democratización del conocimiento, además de crear relaciones horizontales donde no medie el pago para dar a conocer los resultados de la investigación, lo que le permite a todas las investigadoras e investigadores dar a conocer sus trabajos por igual.

Con esto, consideramos que las revistas asociadas a la ciencia abierta deben ser promovidas en toda investigación, así como la construcción de un conocimiento que sea accesible y que esté en función de todas las personas, para cercar las lógicas empresariales de la industria editorial.

El siguiente filtro fue la localidad, señalando a los países de la región iberoamericana, para luego ubicar los documentos en el periodo 2014-2024. Esta temporalidad se eligió para situar las tendencias de la última década en cuanto al uso de la palabra justicia social aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales. La revisión de las bases de datos se realizó entre el 23 de septiembre y el 31 de octubre de 2024.

Los siguientes filtros se realizaron en función de las áreas donde se publican los artículos, por tanto, se eligieron aquellos relacionados con el campo “enseñanza”, “ciencias sociales”, “humanidades”, “aprendizaje”. Por último, se delimitó la búsqueda a artículos de investigación publicados en revistas de educación, en lenguaje español o portugués.

Posterior a la filtración de los datos, se procedió a sistematizarlos, en el caso de AmeliCA y Dialnet se utilizó Excel para determinar por cada artículo las palabras clave, sus marcos teóricos y su uso en la didáctica de las ciencias sociales. Para Scopus, se utilizaron softwares bibliométricos.

El análisis de datos se realizó en dos etapas. Para AmeliCA y Dialnet se hizo el cruce de datos a partir de las funciones de Excel, con el fin de medir la concurrencia de las palabras clave. Luego se seleccionaron los artículos que tenían relación con la didáctica de las ciencias sociales para vincularlos con los textos obtenidos en Scopus.

En el caso de esta última base de datos, se analizó la información a partir de los datos que Scopus genera, luego se descargaron en formato RIS para utilizar el software VOSViewer que permitió elaborar mapas de densidad, redes y sobreposiciones con las palabras clave y temáticas de los artículos.

De los resultados obtenidos, se seleccionaron manualmente aquellos que investigaban en el área de enseñanza de las ciencias sociales (N=80), y se dividieron por países para observar las tendencias de las discusiones sobre justicia social en Iberoamérica. La selección de artículos en la base de Scopus se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Revistas de educación y cantidad de artículos sobre Justicia Social encontrados en Scopus*

<b>Revista</b>	<b>País</b>
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social	España
Revista Electrónica de Investigación Educativa	México
Ensaio	Brasil
Cadernos de Pesquisa	Brasil
Revista Brasileira de Educação	Brasil
Profesorado	España
Estudios Pedagógicos	Chile
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	España
Revista Electrónica EDUCARE	Costa Rica
Revista Colombiana de Educación	Colombia
Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria	España
Revista de Educación Y derecho	España
Revista Complutense de Educación	España
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria	España
Revista Mexicana de Investigación Educativa	México

*Nota.* Elaboración propia a partir de datos en Scopus.

En cuanto a AmeliCA, la búsqueda por filtros generó 90 documentos, de los cuales se seleccionaron 9 que referían de manera directa a la enseñanza de las ciencias sociales. En Dialnet había 63 documentos, de los cuales se seleccionaron 4. Las 80 publicaciones seleccionadas se revisaron a partir de los marcos teóricos, metodologías y análisis de resultados, y se codificaron las palabras clave para observar los posicionamientos sobre la justicia social. Los códigos se agruparon en categorías que se graficaron para el análisis.

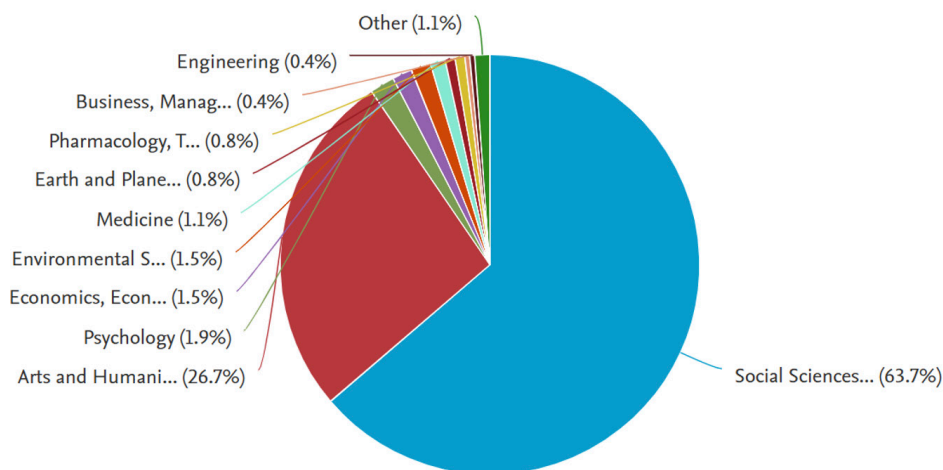
Los resultados se describen a través de gráficas, mapas de palabras y coropléticos que muestran las tendencias del análisis bibliométrico, y que permitieron construir una tipificación de las formas en las que se utiliza el concepto de justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales.

## **Resultados**

De forma general, la justicia social se investiga desde muy diversos campos, pero con un énfasis en las ciencias sociales. Para el periodo 2014-2024, la base de datos Scopus contiene

11 áreas donde 834 artículos científicos se relacionan con la justicia social, como se muestra en la Figura 1.

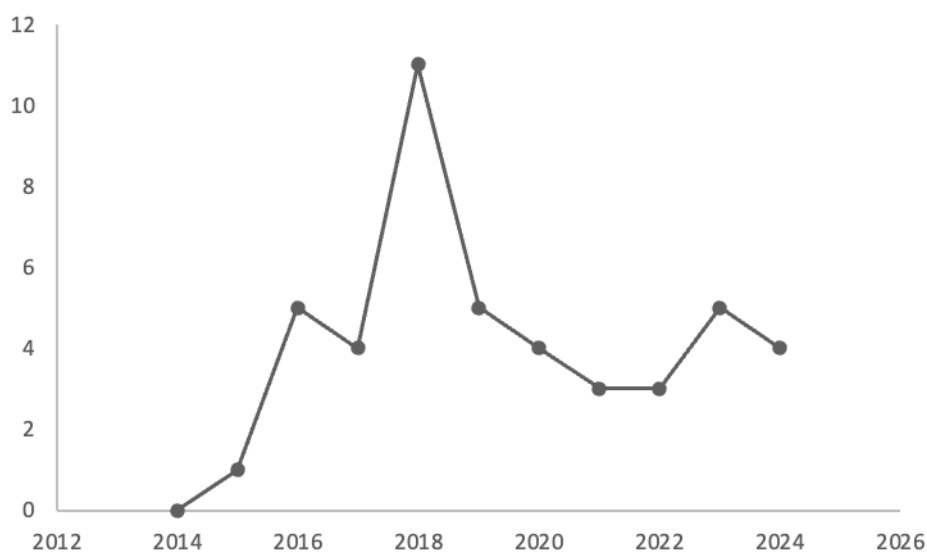
**Figura 1**  
Áreas académicas con publicaciones en justicia social



Nota. La fuente de este gráfico es la base de datos Scopus, 16 de octubre de 2024.

La Figura 1 muestra la diversidad de campos en los que se puede ubicar el concepto de justicia social. Las ciencias sociales tienen un uso del 63,7%, el restante 36,3% se posiciona en disciplinas como la administración, la medicina, economía, psicología, entre otras, que buscan explicar sus áreas desde corrientes más críticas, y aplicarlas al campo social. Para observar el comportamiento del concepto JS en educación, se aplicaron los filtros de este estudio (Figura 2).

**Figura 2**  
Publicación de artículos de justicia social en revistas de educación y temas de enseñanza de las ciencias sociales en Scopus, 2014-2024

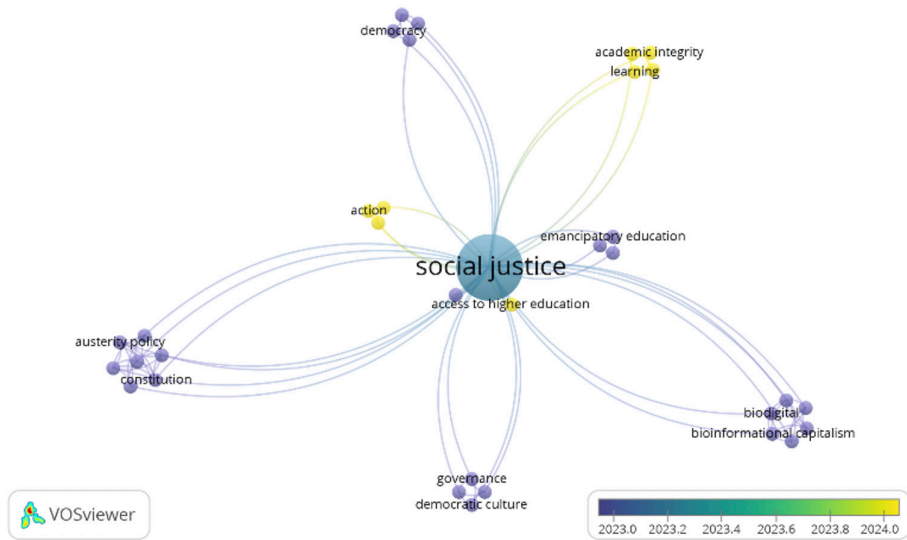


Nota. Base de datos Scopus, 20 de octubre de 2024.



Sobre los datos anteriores, llama la atención que los trabajos que incluyeron la justicia social en sus investigaciones tuvieron un pico de publicación en 2018, con una disminución considerable durante el periodo de la pandemia (2020-2022), y un repunte en 2023. De hecho, se puede observar que la tendencia de los últimos dos años se centra en estudios de la justicia social ligados a la acción y la educación en el nivel superior (Figura 3).

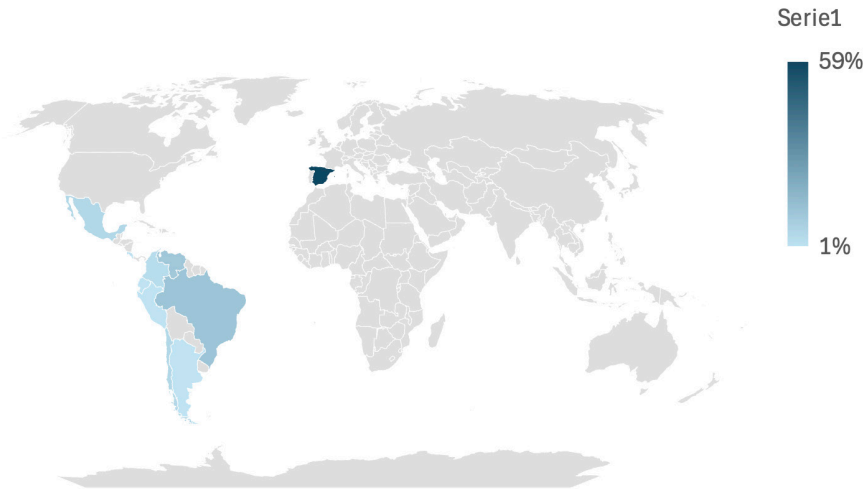
**Figura 3**  
Publicación de artículos de justicia social en revistas de educación y temas de enseñanza de las ciencias sociales en Scopus, 2014-2024



Nota. Base de datos Scopus y AmeliCA, 20 de octubre de 2024.

Para ubicar los lugares donde se están publicando los debates sobre justicia social, se cruzaron los datos de AmeliCA con Scopus. La información obtenida se muestra en la Figura 4.

**Figura 4**  
Países donde se publica sobre justicia social y enseñanza de las ciencias sociales, en Scopus, AmeliCA y Dianet 2014-2024



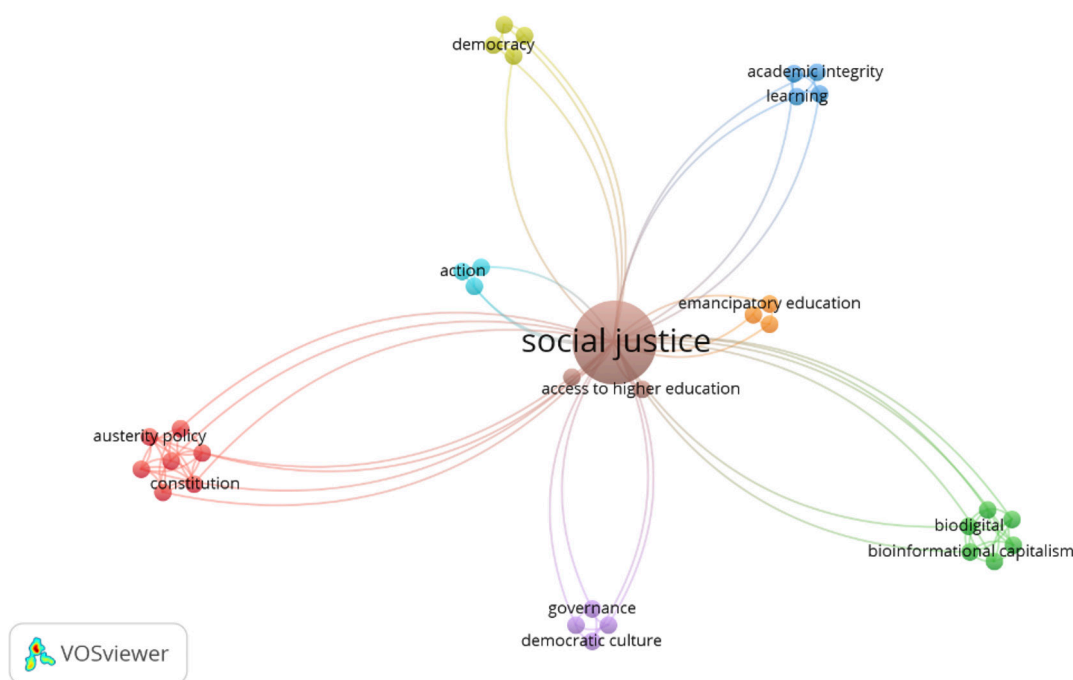
Nota. Base de datos Scopus, AmeliCA y Dialnet 20 de octubre de 2024.

El país con mayor cantidad de publicaciones es España (59%), seguido de Brasil (12%), Venezuela (11%), México (5%), Chile (5%), Colombia (3%) y por último, con 1% cada uno Costa Rica, Perú, Ecuador, Argentina y República Dominicana. Cabe resaltar que el cruce de datos permitió visibilizar publicaciones que no aparecieron en Scopus, como por ejemplo Venezuela y República Dominicana. Tales trabajos discuten el papel de la escuela y la formación ciudadana desde la justicia social, así como otros artículos de Colombia que reivindican el tema del conflicto desde los posicionamientos políticos de la justicia.

A partir del VOSviewer se construyeron distintos mapas que mostraron el estado de los datos a partir de las palabras clave de las referencias encontradas en Scopus (Figura 5).

### Figura 5

Red de palabras clave entorno al concepto de justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales, 2014-2024



Nota. Base de datos Scopus, 12 de octubre de 2024.

La red de palabras muestra las vinculaciones primarias y secundarias de las investigaciones en JS, y se deduce que su núcleo está basado en los debates por la reivindicación política en el momento de enseñar la justicia social. Este tema se visualiza más detalle en el mapa de densidad (Figura 6).

## Figura 6

Densidades de palabras clave entorno al concepto de justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales, 2014-2024



Nota. Base de datos Scopus, 12 de octubre de 2024.

Los datos muestran las densidades de los núcleos predominantes entorno a la justicia social: educación emancipatoria, acción y acceso a educación superior. Alrededor de estos códigos se encuentra democracia, aprendizaje, academia, bioinformación/ capitalismo, gobernanza, cultura democrática, políticas de austeridad y Constituciones.

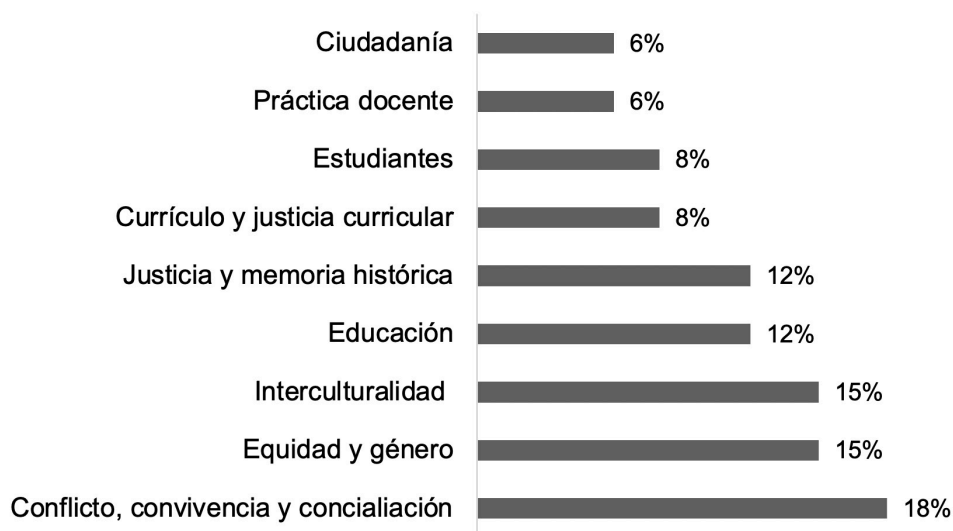
Tanto la Figura 5 como la Figura 6 destacan los discursos sobre la JS, la cual se presenta como un ideal que se puede conseguir desde la enseñanza de las ciencias sociales, pero en la mayoría de los artículos esto es una declaración explícita.

Los datos anteriores evidencian una línea discursiva sobre la JS relacionada directamente con la formación de ciudadanías, lo cual se ha venido desarrollando desde el año 2018. Por otra parte, las publicaciones de AMeliCA y Dialnet evidenciaron lo siguiente (Figura 7).

En la Figura 7 se observa que los temas relacionados al conflicto, la convivencia y conciliación (18%), equidad y género (15%) e interculturalidad (15%), se superponen a Educación (12%), justicia y memoria histórica (12%), currículo (8%), estudiantes (8%), prácticas docentes (6%) y ciudadanía (6%).

Las investigaciones provenientes de Perú, Venezuela, Colombia, Ecuador, Chile, República Dominicana y Brasil proponen estudios sobre la justicia social enmarcados en las representaciones de estudiantes sobre temas conflictivos, su aplicación en las prácticas docentes, o bien, asociado a la interculturalidad o la equidad. En todos los casos, la justicia como término genérico es utilizado como una aspiración de la sociedad que debe encauzar en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de ciudadanías.

**Figura 7**  
 Palabras clave entorno al concepto de justicia social  
 en AmeliCA y Dialnet, 2014-2024

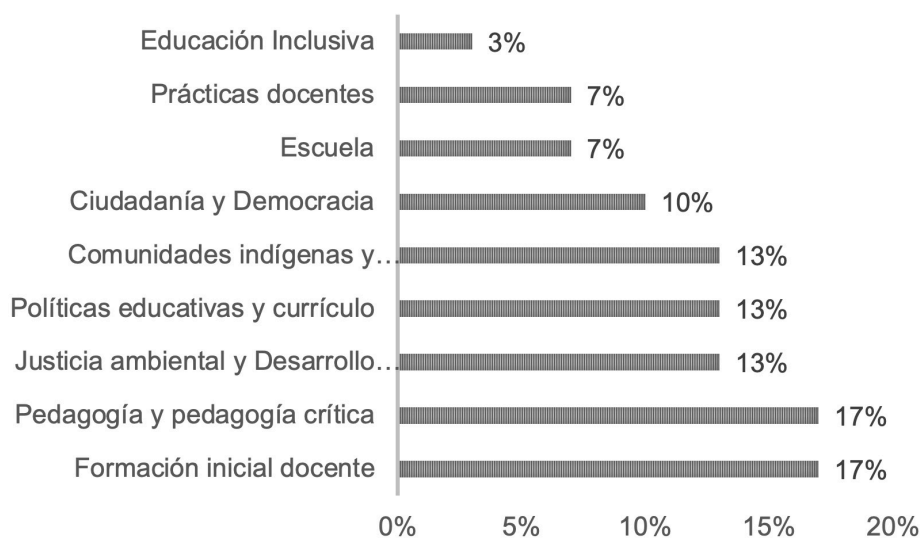


Nota. Elaboración propia, a partir de la base de datos de AmeliCA y Dialnet.

Las publicaciones obtenidas de Scopus focalizan la JS desde diversas temáticas en sus objetos de estudio. Los datos mostraron que hay una tendencia a asociar la justicia social con temas ambientales, producto del cambio climático, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y la formación inicial docente, lo cual coincide con las figuras 5 y 6 que muestran que las conexiones se dirigen a la educación superior.

Al cruzar los datos de AmeliCA y Scopus se obtuvieron datos sobre las categorías teóricas utilizadas en las investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales, como se muestra en la Figura 8.

**Figura 8**  
 Categorías teóricas de la enseñanza de las ciencias sociales  
 asociadas a la justicia social, 2014-2024



Nota. Elaboración propia, a partir de la base de datos de AmeliCA y Scopus.

Los temas de pedagogía se presentan relacionados al ámbito de las emociones, los derechos y posicionamientos teóricos críticos, mientras que las indagaciones sobre los ODS asocian la JS a la justicia ambiental producto de los problemas socioeconómicos debidos al cambio climático. Los estudios sobre políticas públicas y currículo enfatizan en la necesidad de transformaciones que generen mejores oportunidades educativas para todos los estudiantes.

Sobresalen temas como el de comunidades indígenas, ciudadanía y democracia, escuela, prácticas docentes y educación inclusiva. En esta última, se asocia la inclusión como un derecho que genera justicia social.

En un listado elaborado a partir de los marcos teóricos se corroboró que en la enseñanza de las ciencias sociales la JS va de la mano de diversidad de ideas, desde temas controvertidos hasta los debates de memoria y derechos humanos (Tabla 3).

**Tabla 3**  
*Diversidad de ideas para trabajar la justicia social*

<b>ciudadanía</b>	<b>Equidad</b>	<b>igualdad</b>	<b>desigualdad social</b>
educación superior	derecho a la educación	justicia transicional	historia conceptual de género
participación	educación inclusiva	memoria	docentes
democracia	teoría de la justicia	derechos humanos	justicia global
redistribución de la ley	justicia distributiva	acceso a la justicia	

La justicia social se presenta como una forma de expresar el ideal de igualdad o reivindicar injusticias sociales. Las representaciones sociales también aparecen en el estudio de la enseñanza de las ciencias sociales (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016).

En Colombia los estudios sobre la justicia social se relacionan con el conflicto armado y la idea de paz. Uno de los trabajos concluyó que “las percepciones que elaboran [los niños y niñas] sobre justicia (...) presentan nociones en justicia general por el bien común que ellos consideran clave para una mejor convivencia y para un país en paz. También elaboran nociones de justicia a partir de los derechos y los deberes que tienen relación con la justicia social en la que se implican nociones de justicia distributiva, conmutativa y de sanciones y la concepción que elaboran sobre la autoridad y la obediencia al cumplimiento de la norma” (Alarcón, Díaz y Martínez, 2019, p.67).

En Chile destacan estudios centrados en las políticas educativas, algunas para criticar los estándares de aprendizaje y promover un discurso crítico de la enseñanza (Mujica-Johnson, 2020). En México también se encuentran trabajos de esta naturaleza (Plá, 2016) que desde visiones regionales buscan comprender las lógicas curriculares de la justicia sociales.

## Discusión

La justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales se aborda desde muy diversas temáticas, sin embargo, en los últimos dos años la tendencia se enfoca en reivindicar las desigualdades a partir de problemas sociales. Los temas se relacionan con el multiculturalismo o género como se observa en los artículos de Guichot-Reina(2020) y Marolla, 2019, quienes cuestionan temas de poder en las formas de aplicar la justicia social. Estas temáticas también se enmarcan en estudios sobre las poblaciones indígenas.

La formación inicial docente es un componente importante, donde se vincula el pensamiento crítico con la justicia social, bajo ideales de transformación social. Lo anterior, se relaciona directamente con el crecimiento del área de formación inicial en la didáctica, y los debates culturales para la formación del profesorado, esto se encuentra en las publicaciones de Miranda, Medina, Maltrain y García (2024) y Bel, Colomer y de Alba (2022).

Los datos muestran que la JS es un concepto asociado a la reivindicación política, sobre todo en contextos sociales traumáticos, como dictaduras. No se evidenció que los discursos sobre la justicia se asociaran a enfoques conservadores o de derecha. Al contrario, se puntualiza en la necesidad de la transformación social. Sin embargo, en las publicaciones analizadas, no se reflexiona el concepto de JS *per se*, es decir, sus implicaciones para las didácticas, y qué finalidades se le otorgan para promover la transformación social.

Así, la enseñanza de las ciencias sociales se desenvuelve entre enfoques que reconocen las subjetividades, y aquellos que sitúan el debate, a partir de las estructuras del sistema educativo. Los artículos que muestran sus posicionamientos teóricos sobre la JS lo hacen desde las teorías político-económicas de la redistribución (Dubet, 2023) y el reconocimiento (Honneth, 1997) donde las subjetividades en la escuela tienen un rol central.

Sin embargo, coincidimos con Ross (2014) en la idea de que la enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía debe politizarse. La comunidad didáctica requiere generar nuevas ideas para llevar a la práctica los principios de la JS. En otras palabras, los discursos sobre la justicia social deben trabajarse como un problema dialéctico y permanente de la didáctica, que reflexione y cuestione lo aparente, y que busque las formas para actuar y transformar el medio social.

Además, consideramos que se ha confundido la justicia social con la democracia y la ciudadanía crítica, y se da por sentado que la primera ya implica el pensamiento crítico y transformador, pero no se toma en cuenta la cooptación de los discursos por parte de grupos radicales de derecha o la falta de respuestas de la izquierda (Stefanoni, 2024 y Neiman, 2023), y la tergiversación del sentido de la justicia social.

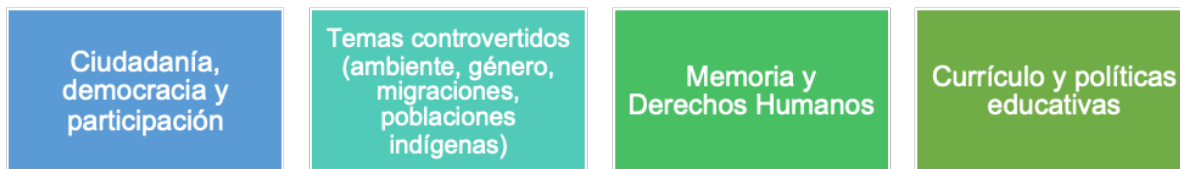
Se da por sentado que la justicia por sí misma representa el cambio y la transformación social, además, se asocia directamente con el pensamiento crítico. Consideramos que para hacer esas vinculaciones se necesita conceptualizar, teorizar y debatir qué implica ser justos y justas socialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, qué tipo de ciudadanía se quiere formar con la justicia social, y qué tipo de democracia se fomenta y practica en las escue-

las iberoamericanas. Es decir, que la justicia social sea un problema permanente (Toninello, 2024), aplicado a los debates de la DCS.

Por último, las investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales las hemos clasificado en cuatro grandes grupos (Figura 9).

### Figura 9

*Justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales*



Según el análisis realizado, se relaciona la investigación en enseñanza de las ciencias sociales con la justicia social a partir de la ciudadanía, la democracia y participación, principalmente desde discursos que promueven el cambio social. Lo que no queda explícito, es qué se entiende por JS y transformación en la sociedad. Con respecto a los temas controvertidos, hay un interés por relacionar sujetos y procesos históricos con la justicia social, para denunciar las desigualdades de las minorías.

En cuanto a la memoria y derechos humanos, se asocia a países que han vivido el conflicto político en sus sociedades, y se le atribuye a la justicia social un papel reivindicador de las víctimas. Por último, se encuentra el currículo y las políticas educativas que proponen las estructuras educativas para comprender las lógicas del poder en la enseñanza de las ciencias sociales.

## Conclusiones

El concepto de justicia social tiene una naturaleza diversa y se aplica en múltiples campos del saber, lo cual demuestra su complejidad y aplicaciones. Para el caso de la DCS, y en la década de este estudio, hay una tendencia a asociar la justicia social con la reivindicación política. No obstante, no se encuentra en las publicaciones una reflexión sobre las finalidades e implicaciones de la JS en las aulas de ciencias sociales. Lo anterior, valida el supuesto de nuestro estudio.

Los datos mostraron que la JS se asocia con una educación emancipadora y temas de memoria y derechos humanos a partir de los contextos políticos, no obstante, en la mayoría de las publicaciones, el debate teórico es superficial. La cooptación política de lo que es justo socialmente debe dialogarse con rigor en la didáctica de las ciencias sociales, para no caer en esencialismos y provocar desde la teoría reflexiones que permitan pensar la transformación social, no solo con el discurso, sino en la acción. Las críticas al uso laxo de la justicia social en ciencias sociales (Fraser, 2023) deben ser un punto de partida para futuras investigaciones que reivindiquen la justicia social.

Por tanto, proponemos abrir un debate sobre ¿Qué significa la justicia social en el marco de la formación de ciudadanía crítica y transformadora? ¿qué implicaciones tienen estas ideas

para enseñar a pensar el mundo social de nuestras niñas, niños y jóvenes? ¿cómo se llevan estos enfoques a la enseñanza de la historia y la geografía? ¿de qué manera se pueden crear discursos sobre la pobreza, la riqueza y sus brechas con estudiantes de primaria y secundaria? ¿con estudiantes de colegios públicos y privados? ¿con estudiantes que son parte de una élite económica y aquellos que están excluidos de la riqueza?

Si desde la investigación damos por sentada la justicia social, sin debatirla ni someterla a los juicios políticos de las realidades y dinámicas de la escuela ¿cómo vamos a formar ciudadanías críticas? La justicia social no solo debe ser un discurso o una reflexión en la didáctica de las ciencias sociales, sino un posicionamiento político que sitúe en sus discursos la finalidad que le otorgamos a la formación de ciudadanías en la actualidad, y que nos permita mirar desde distintos ángulos cómo construir la democracia, cómo cuestionar el orden establecido, y cómo podemos llevar estos problemas sociales a las prácticas docentes y a la vida cotidiana del estudiantado.

## Referencias

- Alarcón, G., Díaz, S. y Martínez, L. (2018). Tendencias teóricas sobre justicia social: balance documental. *Revista Republicana*, 24, 163-180.
- Alarcón, G., Díaz, S. y Martínez, L.A. (2019). Nociones de justicia: percepciones de la infancia. Del dicho al hecho. *Revista Virtual Via Inveniendi et Iudicandi*, 15(1), 41-70 <https://doi.org/10.15332/19090528/5741>
- Artavia-Medrano, A. y Gurdían-Fernández, A. (2023). *Fundamentos de investigación cuantitativa en educación*. EUNED.
- Bel, J.C., Colomer, J.C. y de Alba, N. (2022). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Humanidades.
- Creswell, J. (2014). *Research designing. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. SAGE
- Curriel-Marín, E.; Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4): e110. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>
- Dubet, F. (2023). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo veintiuno editores.
- Echeverría, Bolívar (2010). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrada, D., Del Pino, M., Astorga, B., Dávila, G., & Bastías, C. (2024). Una educación con justicia social: aulas comunitarias dialógicas en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 32(64). <https://doi.org/10.18504/pl3264-006-2024>
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo veintiuno editores.
- Garrido Pereira, M. (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-21.
- Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (37), 67-88. <https://doi.org/10.7203/DCES.37.14440>
- Guichot-Reina, V. (2020). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 173–195. <https://doi.org/10.14201/teri.22984>



- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori.
- Mac-Clure, O., Barozet, E. y Franetovic, G. (2024). Justicia distributiva y posición social subjetiva: ¿la meritocracia justifica la desigualdad de ingresos? *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. (31), 1-34. <https://doi.org/10.29101/crcs.v31i0.22258>
- Miranda, C., Medina, J.M., Maltrain, V. y García, C. (2024). *Desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos. Perspectivas desde actores involucrados*. Universidad de Chile, UDLA y Universidad Austral de Chile.
- Mujica, F. N. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Mujica-Johnson, F.N. (2020) Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Neiman, S. (2023). *Left is not woke*. Policy Press.
- Paternostro Bueno da Silva, E. (2018). Repensando a redistribuição: Nancy Fraser e a Economia Política. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 18(3), 563–579. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.3.29834>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.
- Revuelta, Beatriz, & Hernández-Arencibia, Raynier. (2019). Axel Honneth theory on social justice, recognition and experiences of the subject in contemporary societies. *Cinta de moebio*, (66), 333-346. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Rivero Gracia, M. P., Mendioroz-Lacambra, A. M., y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (13), 5–34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>
- Romaní, F., Huamaní, C., y González-Alcaide, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 16(1), 52-62.
- Ross, E. W. (2014). Remakink the Social Studies Curriculum. En Ross, E. W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 375-387). Suny Press.
- Ross, E. W. (2021). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World [pp. 33-54], en: Fridrich, C. Hagedorn, U, Hedtke, R., Mitnik, P. y Tafner, G. (eds). *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik Sozioökonomische und politische. Bildung in Schule und Hochschule*. Springer.
- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Sant, E. y Tryggvason, A. (2024). Thinking hegemony otherwise – an educational critique of Mouffe’s agonism. *Distinktion: Journal of Social Theory*, publicación electrónica. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2024.2365758>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía una propuesta conceptual [pp.353-267], en: Ávila Ruiz, R., López Atxurra, R. y Fernández, E., *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V., y Carreño González, C. (2016). Justicia Social en la Escuela: Representaciones de Estudiantes de Educación Secundaria y Desafíos para la Formación del Profesorado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 5(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.006>
- Stefanoni, P. (2024). *La rebeldía se volvió de derecha*. Siglo veintiuno editores.

Toninello, E. (2024). Justicia social como proceso de subjetivación: una indagación en el debate contemporáneo desde las teorías políticas críticas. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 48, 365-387. <https://doi.org/10.14198/DOXA2024.48.13>

Vidal Molina, Paula. (2011). Libertad e igualdad: Una aproximación a la noción de justicia social en la izquierda chilena del siglo XX. *Universum (Talca)*, 26(1), 169-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100011>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.51>

## Perspectivas ideológicas del profesorado chileno de Educación Ciudadana: resultados de un cuestionario

Ideological perspectives of Chilean teachers of Citizenship Education: results of a questionnaire

Sebastián Quintana Susarte  0000-0002-2346-1657

Universidad Autónoma de Barcelona  
squintanas@gmail.com

### Fechas · Dates

Recibido: 26 de noviembre de 2024  
Aceptado: 13 de febrero de 2025  
Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Quintana Susarte, S. (2025). Perspectivas ideológicas del profesorado chileno de Educación Ciudadana: resultados de un cuestionario. *REIDICS*, 16(1), 51-74. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.51>

## Resumen

Este estudio analiza las perspectivas ideológicas del profesorado chileno de Educación Ciudadana (EC) en el contexto de la implementación del nuevo currículum para la educación secundaria introducido en 2020. Se diseñó un cuestionario que se aplicó a una muestra de 32 docentes de escuelas científico-humanistas de Santiago de Chile, con el propósito de examinar sus posturas ideológicas en cuatro dimensiones: Conservadora, Liberal, Neoliberal y Crítica. Los hallazgos revelan que las perspectivas Liberales y Críticas predominan, con altos niveles de acuerdo, mientras que las dimensiones Conservadora y Neoliberal generan respuestas más polarizadas. Los resultados subrayan la influencia de los posicionamientos docentes en la EC y evidencian tensiones entre la promoción de principios democráticos y la persistencia de narrativas conservadoras y neoliberales. Este estudio contribuye a comprender cómo las orientaciones ideológicas del profesorado pueden incidir en sus prácticas de enseñanza, destacando la necesidad de enfoques más inclusivos y críticos en la formación ciudadana.

---

Palabras clave: Educación Ciudadana; Enseñanza de las ciencias sociales; profesorado; Ideologías docentes; Formación política

---

## Abstract

This study analyses the ideological perspectives of Chilean Citizenship Education (CE) teachers in the context of the implementation of the new secondary education curriculum introduced in 2020. A questionnaire was designed and administered to a sample of 32 teachers from science-humanities schools in Santiago de Chile, with the aim of examining their ideological stances across four dimensions: Conservative, Liberal, Neoliberal, and Critical. The findings reveal that Liberal and Critical perspectives prevail, while the Conservative and Neoliberal dimensions generate more polarised responses. The results underscore the influence of teachers' stances in CE and highlight tensions between the promotion of democratic principles and the persistence of conservative and neoliberal narratives. This study contributes to understanding how teachers' ideological orientations may shape their teaching practices, emphasising the need for more inclusive and critical approaches to citizenship education.

---

Keywords: Social science education; Citizenship Education; teachers' ideologies; Political education

---

## Introducción

El año escolar 2020 en Chile implicó la puesta en marcha de un nuevo currículum para 3° y 4° Medio destacando la incorporación de la Educación Ciudadana (EC) como una asignatura independiente y obligatoria. Esto plantea la necesidad de analizar su implementación, explorando sus propósitos, el modelo de ciudadanía y sociedad que fomenta, y el pensamiento del profesorado encargado de su enseñanza.

Este artículo se centra en examinar el último de estos aspectos. En este sentido, Pagès y Santisteban (2013) sostienen que una modificación curricular no garantiza una transformación automática en las prácticas docentes. Más bien, estas prácticas desempeñan un papel activo en la reconfiguración y resignificación de los contenidos curriculares. Por lo tanto, resulta esencial investigar cómo el profesorado comprende y aborda la enseñanza de la ciudadanía.

La importancia de investigar el pensamiento y las prácticas del profesorado en torno a la EC se acentúa en un contexto global caracterizado por el resurgimiento de discursos antidemocráticos, nacionalistas y populistas, que emplean la manipulación ideológica como herramienta política y promueven el autoritarismo (Pagès, 2017; Westheimer, 2019). Además, la proliferación de discursos extremistas y de odio, junto con la difusión de ideologías antidemocráticas, racistas y deshumanizadoras, resalta la necesidad de formar ciudadanías críticas capaces de deconstruir y confrontar estos discursos, promoviendo alternativas democráticas (Castellví et al., 2022; Massip et al., 2021).

En este contexto, la EC se presenta como un espacio clave para el fortalecimiento de la democracia y el cambio social. No obstante, para que este propósito se materialice, es imprescindible que las y los docentes reflexionen críticamente sobre sus propias creencias y supuestos ideológicos (Giroux, 1990). Solo de esta forma podrán evitar la transmisión acrítica de valores y normas, la reproducción de la cultura dominante y el adoctrinamiento.

Otro aspecto que destaca la importancia de investigar las perspectivas ideológicas del profesorado de EC es la predominancia de enfoques conservadores y liberales en la enseñanza de la ciudadanía (Evans, 2006; Knowles, 2018; Stanley, 2005). Según Castro y Knowles (2017), estos enfoques tienden a promover una narrativa normativa de la ciudadanía que invisibiliza las desigualdades sociales, profundizando las brechas democráticas entre grupos favorecidos y marginados. Esto plantea el riesgo de que la enseñanza de la ciudadanía se limite a la transmisión de valores y normas predefinidas, sin cuestionar las estructuras de poder que sostienen dichas desigualdades.

### La Educación Ciudadana en el contexto educativo chileno

Desde el retorno a la democracia en 1990, la EC en Chile ha experimentado transformaciones significativas impulsadas por diversas reformas curriculares (Cox y García, 2015). Estos cambios han respondido a dos fuerzas fundamentales: la necesidad de democratizar una sociedad en transición posdictatorial y el influjo de una racionalidad neoliberal (Álvarez, 2018; Cox, 2006). Esta doble influencia ha generado tensiones en el desarrollo e implementación de la EC, evidenciando la coexistencia de enfoques que, mientras buscan formar una ciudadanía activa y democrática, también refuerzan un modelo de ciudadanía alineada con lógicas neo-

liberales por su orientación al consumo, la competencia y el éxito individual (Laval y Dardot, 2013; Redón et al., 2021; Torres, 2017)

Igualmente, a lo largo del siglo XXI, las políticas educativas sobre EC en Chile han estado fuertemente influenciadas por los informes derivados de evaluaciones internacionales, como el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS). Los resultados de estas evaluaciones han ubicado de manera sistemática al estudiantado chileno por debajo del promedio internacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), lo que ha impulsado múltiples reformas orientadas a fortalecer la formación ciudadana.

No obstante, este proceso se ha desarrollado en un contexto de creciente influencia de organismos internacionales en la definición de las políticas educativas locales (Rizvi y Lingard, 2013). En este sentido, las reformas han tendido a consolidar un modelo de ciudadanía neoliberal, en el que la participación política se restringe a marcos institucionales formales y se priorizan competencias técnicas por sobre la reflexión crítica y el compromiso social (Reyes, 2018; Vallejos et al., 2022). A su vez, se fomenta la formación de individuos responsables de sí mismos y con capacidad de adaptación a entornos cambiantes (Laval y Dardot, 2013), reforzando la lógica de la autorresponsabilidad y el éxito individual en detrimento del desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con la transformación social (Redón et al., 2021).

En Chile, este enfoque pareciera haber permeado tanto el currículum como la experiencia educativa, resultando en la consolidación del “espíritu emprendedor” y la “gestión de sí mismo” como pilares fundamentales de la formación ciudadana (Álvarez, 2018; Reyes, 2018). De este modo, en lugar de promover una ciudadanía crítica y democrática, la EC pareciera alinearse con un modelo que prioriza la adaptación a las estructuras existentes, limitando su potencial transformador y reforzando una visión instrumental de la ciudadanía (Redón et al., 2021).

En términos de su implementación, la Ley 20.911 de 2016 introdujo dos cambios clave: la obligatoriedad de un Plan de Formación Ciudadana en todos los establecimientos educativos y la inclusión de la asignatura de EC en los dos últimos años de escolaridad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación para orientar la implementación de esta ley, estudios han señalado dificultades prácticas, particularmente debido a la falta de claridad entre los docentes sobre cómo aplicar estos cambios (Molina et al., 2020; Quintana-Susarte, 2022a). Además, se ha observado que los planes tienden a enfocarse en “actividades episódicas” y metodologías no participativas, lo que limita la experiencia ciudadana a eventos aislados, sin fomentar una ciudadanía activa y transformadora (Pinochet y Mercado, 2019; Subiabre, 2021).

## **El estudio de las perspectivas ideológicas en el pensamiento del profesorado y su relevancia en la Educación Ciudadana**

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el creciente interés por la EC ha impulsado numerosas investigaciones dirigidas a identificar y describir las diferentes formas en que las y los docentes abordan esta asignatura. Según Quintana-Susarte (2022b), la mayoría de estos estudios han explorado los objetivos que el profesorado asigna a la EC, el perfil de ciudadanía que buscan formar y los contenidos que prevalecen en su enseñanza. Estas in-

investigaciones han evidenciado que las creencias, representaciones sociales y convicciones del profesorado inciden directamente en el modo en que imparten la EC. Asimismo, se ha identificado la existencia de distintos “perfiles docentes”, caracterizados por la diversidad de criterios que guían al profesorado en la priorización de objetivos y estrategias de enseñanza (Quintana-Susarte, 2022b).

De manera específica, este estudio adopta el concepto de “perspectivas ideológicas” para analizar el componente ideológico subyacente en el pensamiento docente. Siguiendo la teoría política de Michael Freeden (2013), las ideologías se conciben como construcciones conceptuales destinadas a estabilizar el significado de conceptos políticos esencialmente controvertidos y disputables. En este marco, las ideologías no solo inciden en la atribución de significado a dichos conceptos, sino que también operan como mecanismos para mitigar su carácter conflictivo mediante procesos de *despolemización*, restringiendo así el abanico de interpretaciones posibles.

Bajo este entendimiento, la EC emerge como un área educativa particularmente sensible a influencias y tensiones ideológicas (Gómez y García, 2019). Esta sensibilidad se torna especialmente aguda en el tratamiento de conceptos políticos fundamentales, como ciudadanía, democracia, justicia e igualdad, cuyos significados pueden considerarse objeto de controversia y debate. En este sentido, el profesorado, más allá de impartir los contenidos prescritos y transmitir definiciones herméticas, desempeña un papel central como mediador de significados, contribuyendo activamente a la construcción de interpretaciones que reflejan posicionamientos ideológicos específicos.

### **Educación Ciudadana: una asignatura de conceptos políticos en disputa**

La didáctica de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica, destaca la relevancia de trabajar con conceptos clave que estructuren el conocimiento y faciliten el abordaje de problemas sociales complejos (Pagès y Santisteban, 2013). En esta línea, diversas investigaciones han subrayado la necesidad de identificar conceptos transdisciplinarios que permitan analizar e interpretar la realidad social (Benejam, 1997, 2000; Castañeda y Santisteban, 2018). Benejam, por ejemplo, sostiene que estos conceptos poseen un alto valor explicativo e integrador, contribuyendo a la coherencia de los programas educativos y a la mejora de los procesos de enseñanza. Asimismo, su utilización posibilita una selección fundamentada de contenidos, promoviendo un enfoque didáctico orientado a la comprensión crítica de la realidad social.

No obstante, la selección de estos conceptos dista de ser un ejercicio neutral. Su elección exige una interpretación situada que los vincule con problemáticas y controversias actuales, lo que pone de manifiesto la dimensión intrínsecamente política de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Benejam, 2000). En este sentido, tanto la selección de los conceptos clave como su incorporación al currículum y su reinterpretación por parte del profesorado, son procesos ineludiblemente mediados por posicionamientos ideológicos (Benejam, 1997). Así, la EC se configura como un espacio de negociación ideológica, en el que los significados de los conceptos políticos están en permanente debate y resignificación.

Acogiendo el marco interpretativo de Freeden (2013), este proceso puede entenderse como una disputa por la significación de los conceptos políticos. Dado que estos son, por su naturaleza, controvertidos, su enseñanza implica la confrontación y mediación entre diversas interpretaciones ideológicas. Por ello, analizar cómo el profesorado asigna significado a estos conceptos resulta clave para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que permite examinar las múltiples perspectivas ideológicas que subyacen en la enseñanza de la ciudadanía.

En última instancia, comprender la naturaleza ideológica de los conceptos clave implica ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y definiciones unívocas. En su lugar, se busca fomentar el razonamiento y la reflexión crítica. Siguiendo la propuesta de Sant (2021), estos conceptos deben entenderse como significados en disputa, intrínsecamente conflictivos y sujetos a múltiples interpretaciones, lo que exige reconocer su carácter plural y dinámico. Por ello, en lugar de imponer definiciones cerradas, su enseñanza debe promover una apertura democrática, facilitando una comprensión más profunda de la complejidad y diversidad de interpretaciones presentes en los debates políticos y ciudadanos.

## Metodología

### Desarrollo y aplicación del cuestionario

Para identificar las perspectivas ideológicas del profesorado chileno de EC, se diseñó el cuestionario "Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena". Basado en los modelos de Knowles (2018, 2019) y Knowles y Castro (2019), este instrumento incorporó aportes de investigaciones previas y elementos del marco teórico de la presente investigación. Traducido al castellano y adaptado al contexto chileno, el cuestionario incluyó dos modificaciones clave en su estructura original:

- **Incorporación de la dimensión "Neoliberal":** A partir de lo revisado en el marco teórico, se identificó la necesidad de incluir esta dimensión para reflejar de manera más precisa la influencia del modelo neoliberal en el sistema educativo chileno. La inclusión de esta categoría permite, por tanto, una comprensión más amplia de los posicionamientos ideológicos del profesorado, considerando el contexto sociopolítico en el que se desarrolla su práctica.
- **Asociación entre ítems y conceptos políticos:** Se estableció una correspondencia entre cada ítem y un concepto político clave. Esta vinculación, basada en los lineamientos teóricos del estudio, facilita la interpretación de las respuestas docentes y permite identificar patrones ideológicos en sus posicionamientos.

El modelo teórico se estructuró en torno a cuatro dimensiones, cada una representando una perspectiva ideológica distinta: *Conservadora (C)*, *Liberal (L)*, *Neoliberal (NL)* y *Crítica (CR)*.<sup>1</sup> La operacionalización de estas dimensiones, incluyendo su descripción, conceptos clave asociados e ítems para su medición, se detalla en la Tabla 1.

1. En adelante, para referir a ellas se utilizan indistintamente los conceptos "dimensiones", "perspectivas ideológicas", "perspectivas" e "ideologías". En algunas tablas y gráficos se emplean las iniciales indicadas entre paréntesis.



El cuestionario final es una escala tipo Likert con ítems de respuesta cerrada, donde quienes participan expresan su nivel de “Acuerdo” o “Desacuerdo” sobre lo que “*La Educación Ciudadana debe enseñar*”. A diferencia del instrumento de referencia, se utilizaron solo cuatro opciones de respuesta, eliminando la categoría intermedia para reducir sesgos de ambivalencia, aquiescencia e indiferencia (Matas, 2018).

Cada dimensión incluyó cuatro afirmaciones, organizadas aleatoriamente en la versión final del instrumento. El cuestionario fue respondido por 32 docentes que impartieron la asignatura de EC entre 2020 y 2021 en establecimientos educacionales científico-humanistas de la Región Metropolitana de Santiago. Se distribuyó por correo electrónico mediante *Google Forms*, informando a las y los participantes sobre el tiempo de respuesta, finalidades y usos de la investigación.<sup>2</sup>

## Procedimiento de análisis

1. **Análisis por dimensión:** Se evaluó cada dimensión individualmente para identificar patrones y variaciones en las respuestas del profesorado, siguiendo los lineamientos de Ritchey (2008) y Hogan (2004).
2. **Análisis de correlación:** Se exploraron las relaciones entre dimensiones mediante el coeficiente de correlación lineal ( $r$  de Pearson), permitiendo identificar asociaciones o discrepancias entre perspectivas
3. **Análisis descriptivo general:** Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva para examinar el comportamiento de los datos mediante medidas de tendencia central y dispersión (Ritchey, 2008). Los resultados se presentaron en tablas y gráficos, utilizando Microsoft Excel y JMP 16.2. ideológicas, proporcionando información sobre la congruencia o incongruencia de los posicionamientos del profesorado (Knowles, 2018, 2019).
4. **Análisis de ítems:** Se realizó un análisis de cada ítem, calculando las frecuencias absolutas y relativas de cada opción de respuesta, lo que permitió identificar las más y menos seleccionadas (Hogan, 2004).

---

2. La investigación se ajusta a las normativas éticas del Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, 2020) y los Lineamientos para la Evaluación Ética en Ciencias Sociales y Humanidades de ANID (2021). La participación se formalizó mediante un consentimiento informado, garantizando su carácter voluntario y la confidencialidad de los datos, asegurando que las y los participantes no pudieran ser identificados en ninguna fase del estudio.

**Tabla 1**

Operacionalización Teórica Cuestionario “Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena”

ID	DESCRIPCIÓN	ÍTEM	CONCEPTOS CLAVE
CONSERV.	La EC debe promover el compromiso con las tradiciones, el orden social y el fortalecimiento de la identidad nacional. Aspira a formar una ciudadanía respetuosa de la autoridad y el orden establecido. Enfatiza en contenidos ligados al aprendizaje de deberes y responsabilidades ciudadanas. Se interesa por una mayor alfabetización cívica basada en el conocimiento del sistema político y el marco jurídico. Aspira a la objetividad, evitando una politización.	Las características distintivas de la identidad nacional, el patriotismo y los deberes cívicos	Identidad Nacional Deberes Cívicos
		La importancia de valorar la Historia y el patrimonio de Chile	Identidad Nacional
		El respeto por las leyes y las autoridades del país	Leyes/Autoridad
		La importancia de preservar las tradiciones nacionales: bailes típicos, costumbres, juegos populares, conmemoración de efemérides, entre otras.	Identidad Nacional
NEOLIBERAL	La EC debe promover la realización individual y educar en una ciudadanía responsable, competente, emprendedora y comprometida con el crecimiento individual y del país. Prioriza contenidos relacionados con el funcionamiento de las instituciones, destacando la importancia de la libertad, la eficiencia, la capacidad e iniciativa individual. Destaca las ventajas del libre mercado para generar prosperidad y bienestar social. El orden económico no constituye un problema político.	La importancia del trabajo y el esfuerzo personal para tener éxito en la vida	Emprendimiento
		Que la libertad de las personas es mayor cuando el Estado tiene un rol económico limitado	Libertad Individual Estado Subsidiario
		Las ventajas del libre mercado	Libre Mercado
		Que el asistencialismo del Estado (entrega de subsidios, bonos u otros programas de ayuda) desalienta la iniciativa y el esfuerzo individual	Estado Subsidiario Emprendimiento
LIBERAL	La EC debe defender la libertad, el pluralismo y la cohesión social. Formar una ciudadanía racional, tolerante de la diversidad, comprometida con la comunidad y participativa de la vida pública. Enfatiza en contenidos sobre derechos individuales, diversidad cultural y la importancia de la participación ciudadana en el marco normativo de una democracia representativa. Fomenta el debate y la deliberación colectiva como estrategias para resolver conflictos y tomar decisiones.	La importancia de participar y contribuir a la cohesión social	Participación/ Deliberación Cohesión Social
		El valor de la tolerancia política y la diversidad de pensamiento	Diversidad/ Tolerancia Derechos Individuales
		La importancia de la deliberación y cooperación con los demás como estrategia de resolución de conflictos	Participación/ Deliberación
		El valor de la democracia representativa para alcanzar el bien común	Democracia Representativa

ID	DESCRIPCIÓN	ÍTEM	CONCEPTOS CLAVE
CRÍTICA	La EC debe fomentar el compromiso con el cambio y la justicia social. Aspira a formar una ciudadanía que cuestione las estructuras de poder vigentes, proponiendo alternativas para la transformación del <i>statu quo</i> . Da énfasis al estudio de problemas controvertidos, conflictos sociales, analizando las causas históricas de las injusticias y desigualdades actuales. Se interesa por impulsar el involucramiento ciudadano y la acción transformadora.	<p>Problemas sociales desde perspectivas tanto locales como globales</p> <p>Las causas de las desigualdades en la sociedad</p> <p>Sobre las prácticas de racismo, sexismo y otras formas de marginación social en la vida cotidiana</p> <p>La existencia de discriminación basada en el género, la clase social, la nacionalidad, el origen étnico o la orientación sexual</p>	<p>Problemas Sociales</p> <p>Desigualdades Justicia Social/ Injusticias</p> <p>Justicia social/ Injusticias</p> <p>Justicia social/ Injusticias Desigualdades</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Knowles (2018, 2019) y Knowles y Castro (2019).

## Resultados

Este apartado analiza e interpreta las respuestas del cuestionario aplicado a 32 docentes, considerando el modelo teórico propuesto. A partir de las puntuaciones obtenidas, se describen e infieren posicionamientos ideológicos, permitiendo una interpretación de las perspectivas declaradas por el profesorado.

### Resultados Generales

En el cuestionario se formulaba una pregunta genérica: ¿Qué tan de acuerdo estás con que la educación Ciudadana deba enseñar...? Para responder, el profesorado debía calificar su nivel de acuerdo utilizando una escala de 1 a 4 puntos, donde:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. En desacuerdo
4. Muy en desacuerdo

La Tabla 2 muestra los ítems ordenados según el nivel de acuerdo expresado por el profesorado. En ella se identifica la perspectiva ideológica asociada a cada ítem y la puntuación media obtenida a partir de las 32 respuestas

**Tabla 2**  
**Ítems Ordenados por Nivel de Acuerdo Medio\***

id	Ítem	Media
CR	Problemas sociales desde perspectivas tanto locales como globales	1,34
L	La importancia de la deliberación y cooperación con los demás como estrategia de resolución de conflictos	1,41
L	El valor de la tolerancia política y la diversidad de pensamiento	1,5
CR	Las causas de las desigualdades en la sociedad	1,53
CR	La existencia de discriminación basada en el género, la clase social, la nacionalidad, el origen étnico o la orientación sexual	1,56
L	La importancia de participar y contribuir a la cohesión social	1,63
CR	Sobre las prácticas de racismo, sexismo y otras formas de marginación social en la vida cotidiana	1,63
L	El valor de la democracia representativa para alcanzar el bien común.	1,72
C	La importancia de valorar la Historia y el patrimonio de Chile	1,75
C	El respeto por las autoridades y las leyes del país	2,12
C	Las características distintivas de la identidad nacional, el patriotismo y los deberes cívicos	3
C	La importancia de preservar las tradiciones nacionales: bailes típicos, costumbres, juegos populares, conmemoración de efemérides, entre otras.	3,03
NL	Las ventajas del libre mercado	3,13
NL	La importancia del trabajo y el esfuerzo personal para tener éxito en la vida	3,25
NL	Que la libertad de las personas es mayor cuando el Estado tiene un rol económico limitado	3,28
NL	Que el asistencialismo del Estado (entrega de subsidios, bonos u otros programas de ayuda) desalienta la iniciativa y el esfuerzo individual	3,31

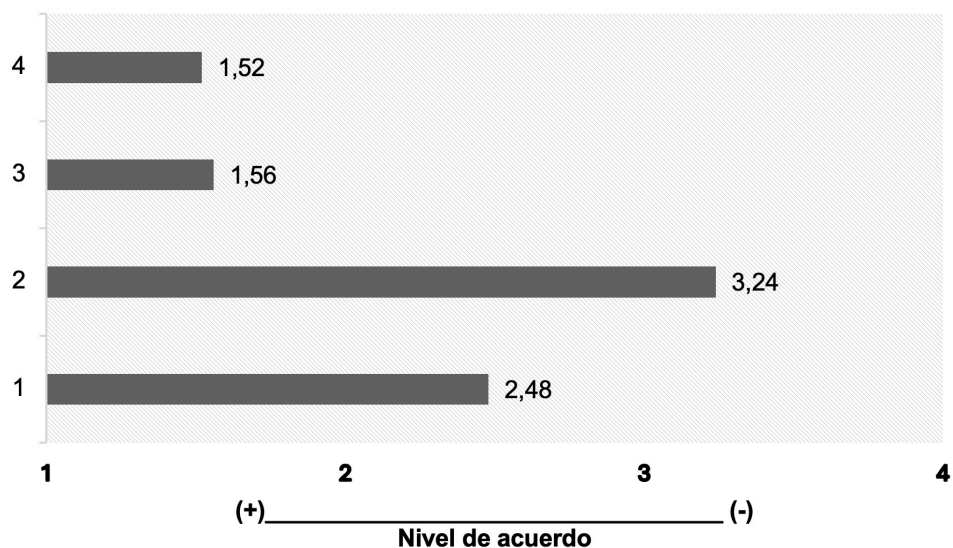
\* Conservadora (C), Liberal (L), Neoliberal (NL) y Crítica (CR). Los valores más próximos a 1 indican mayor nivel de acuerdo.

La tabla muestra que las afirmaciones asociadas a las perspectivas Crítica y Liberal tuvieron el mayor nivel de acuerdo entre el profesorado, mientras que los ítems relacionados con la ideología Neoliberal generaron mayor desacuerdo. En cuanto a la perspectiva Conservadora, se observó disparidad en las respuestas del profesorado

Para profundizar en este análisis, la Figura 1 representa los resultados promedio de cada dimensión. El gráfico confirma un mayor nivel de acuerdo con las perspectivas Crítica y Liberal, cuyas puntuaciones medias se ubicaron entre “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”. Asimismo, evidencia que la mayoría de las respuestas sobre la perspectiva Neoliberal se inclinaron hacia el desacuerdo. En el caso de la perspectiva Conservadora, se observa una distribución que oscila entre las opciones “De acuerdo” y “En desacuerdo”

**Figura 1**

*Nivel de Acuerdo Medio por Perspectiva Ideológica*

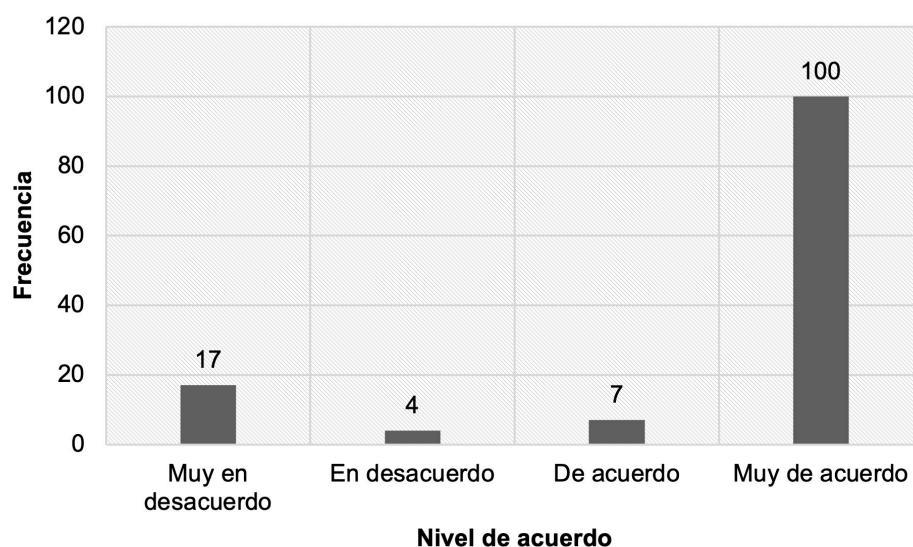


Para una interpretación más precisa, se examinó la distribución de las puntuaciones en cada perspectiva para identificar patrones y sesgos que revelaran las tendencias predominantes. Se analizó la frecuencia de las opciones seleccionadas en cada ideología, cuyos resultados se presentan en las Figuras 2, 3, 4 y 5, tomando como referencia un máximo de 128 respuestas.

La observación de estos gráficos permite reconocer que las perspectivas Crítica y Liberal presentan distribuciones de frecuencias sesgadas hacia el extremo "Muy de acuerdo". En contraste, la perspectiva Neoliberal exhibe una distribución sesgada hacia el extremo "Muy en desacuerdo". Por su parte, la perspectiva Conservadora muestra una distribución con un mayor grado de dispersión entre las diferentes opciones de respuesta, con una ligera preeminencia de los valores intermedios, "De acuerdo" y "En desacuerdo".

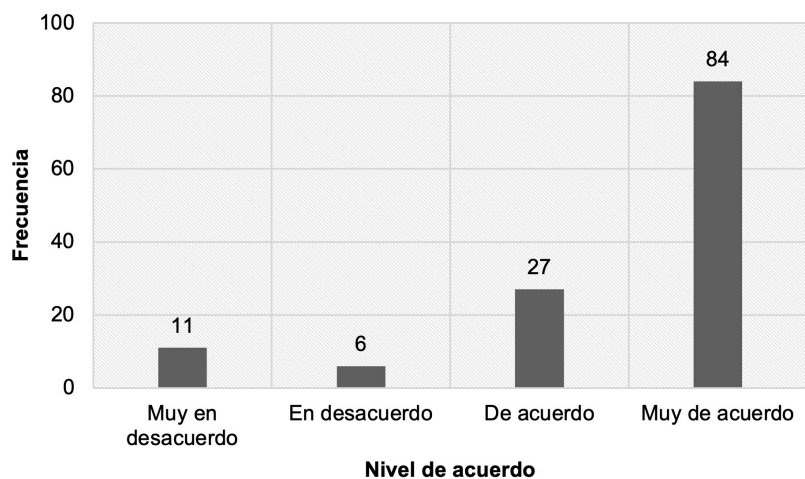
**Figura 2**

*Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Crítica*



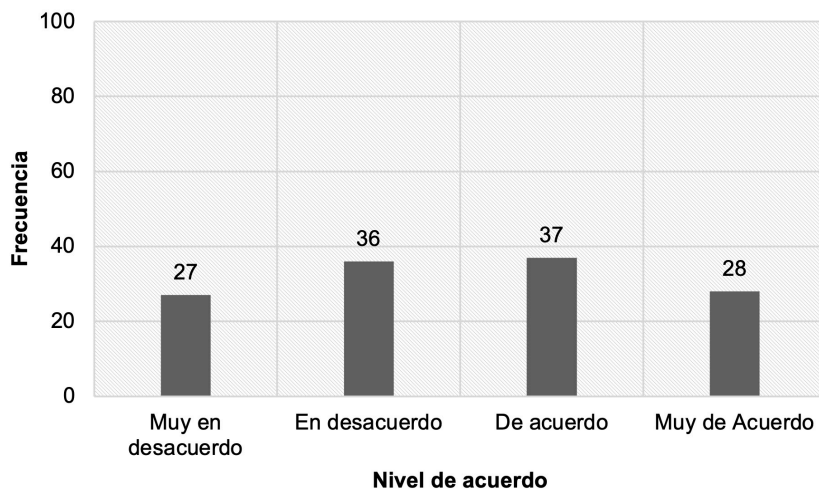
**Figura 3**

*Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Liberal*



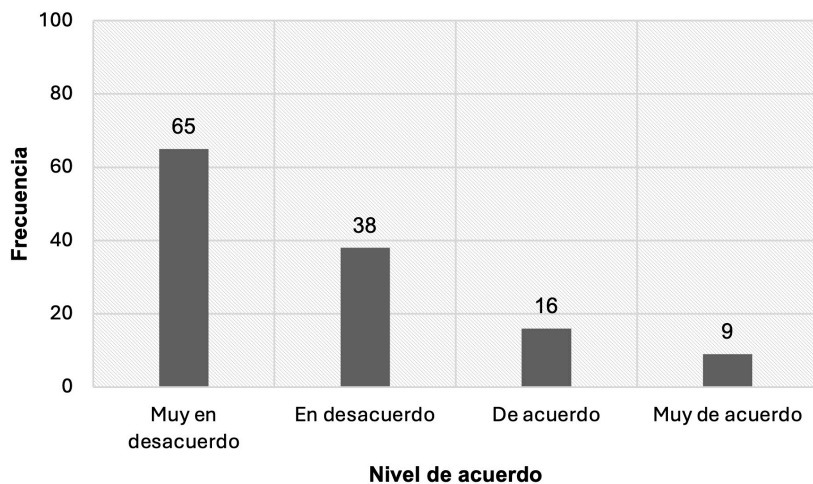
**Figura 4**

*Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Conservadora*



**Figura 5**

*Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Neoliberal*



En vista de las características observadas, se amplió el análisis mediante la revisión de otros parámetros estadísticos de tendencia central y dispersión para formular interpretaciones más precisas. Para ello, se examinaron los valores de la moda, la mediana y la desviación estándar (SD) en cada dimensión, como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Medidas de Tendencia Central y Dispersión por Perspectiva Ideológica*

IDEOLOGÍA	N	MEDIA	MEDIANA	MODA	SD
Crítica	128	1,52	1,00	1,00	1,06
Liberal	128	1,56	1,00	1,00	0,93
Conservadora	128	2,48	2,00	2,00	1,06
Neoliberal	128	3,24	4,00	4,00	0,93

A la luz de estos valores, se identifican particularidades en cada dimensión. En las perspectivas Liberal y Crítica, si bien la media indica que las respuestas oscilan entre “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, la moda y la mediana sugieren una mayor inclinación hacia esta última opción. De modo similar, en la perspectiva Neoliberal, aunque la puntuación promedio se ubica entre los niveles “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”, la moda y la mediana apuntan a una mayor preferencia por esta última alternativa. Por último, en la perspectiva Conservadora, pese a que la media sugiere que las respuestas fluctúan principalmente entre las opciones “De acuerdo” y “En desacuerdo”, la mediana y la moda revelan una preeminencia de la opción “De acuerdo”

En cuanto a las medidas de dispersión, el examen de la desviación estándar señala que estos valores son más elevados en las perspectivas Crítica y Conservadora. Esto indica un mayor grado de dispersión de los datos en estas dimensiones en relación con la puntuación media. Esta observación podría interpretarse como evidencia de una mayor polarización, diversidad o discrepancia entre las y los participantes, respecto a las afirmaciones propuestas. En contraste, los valores de SD para las dimensiones Neoliberal y Liberal sugieren una menor variabilidad. En consecuencia, puede inferirse un mayor grado de consenso entre los posicionamientos expresados por las personas participantes en los ítems asociados a estas perspectivas.

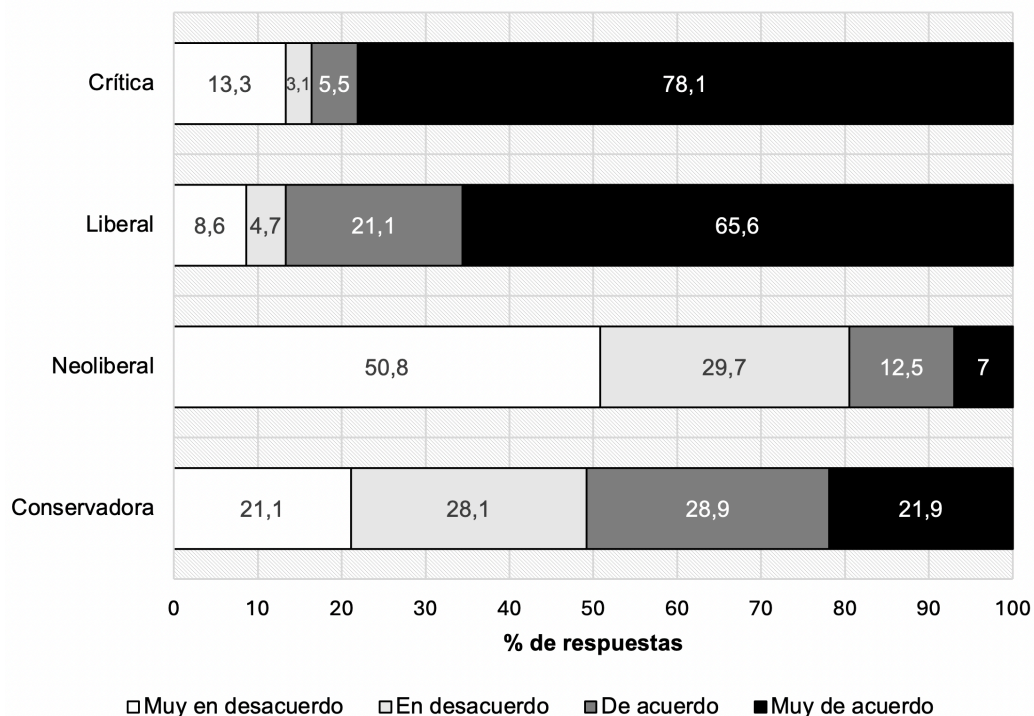
Estas tendencias pueden observarse en la Figura 6 que ilustra la distribución porcentual de las respuestas del profesorado en las distintas perspectivas. Confirmando las inferencias previas, el gráfico revela que en la dimensión Crítica predomina ampliamente la opción “Muy de acuerdo” (78,1%). Además, destaca que la segunda alternativa con mayor frecuencia es la de “Muy en desacuerdo” (13,3%), mientras que sólo un 8,6% de las respuestas se sitúa en las opciones intermedias. Estos datos respaldan la hipótesis sobre una presunta polarización entre los niveles de acuerdo expresados por el profesorado en estas afirmaciones.

En la dimensión Liberal, se verifica la primacía de la alternativa “Muy de acuerdo”, con un 65,6% del total de respuestas. No obstante, cerca de un 25% de la frecuencia total se concentra en las opciones intermedias. Esto podría indicar un mayor grado de consenso entre quienes participan al expresar sus preferencias en estos los ítems. Igualmente, podría reflejar expresión

comedida de conformidad con las ideas planteadas en cada ítem, lo que explicaría el 21% de respuestas ubicadas en la categoría “De acuerdo”.

**Figura 6**

*Distribución Porcentual Niveles de Acuerdo por Perspectiva Ideológica*



En la dimensión Neoliberal, la opción “Muy en desacuerdo” es la más frecuente, concentrando cerca de la mitad de las respuestas. Al considerar también el número de respuestas del nivel “En desacuerdo”, se obtiene que más del 80% de las y los participantes manifiesta algún grado de desacuerdo con las afirmaciones propuestas, lo que sugiere un amplio consenso en esta dirección. Sin embargo, las opciones intermedias reúnen más del 40% de las respuestas, lo cual matiza esta suposición. Además, aproximadamente el 20% de las respuestas refleja algún grado de acuerdo con las afirmaciones, lo que sugiere una posible polarización en torno a los temas abordados en esta dimensión.

En la dimensión Conservadora, las respuestas presentan la mayor dispersión en comparación con las demás dimensiones. Aunque existe una leve inclinación hacia la opción “De acuerdo”, no se evidencia una tendencia clara hacia ninguno de los extremos. El gráfico revela una atomización relativamente homogénea de las preferencias entre los cuatro niveles de acuerdo, lo que permitiría descartar la hipótesis de polarización insinuada con anterioridad. Únicamente, es posible inferir la ausencia de consenso frente a las afirmaciones de esta dimensión.

Para profundizar en la interpretación de estos datos, se efectuó el cálculo del coeficiente de correlación lineal ( $r$  de Pearson) entre las distintas dimensiones.<sup>3</sup> Para los propósitos de esta investigación, este procedimiento se utilizó para detectar eventuales compatibilidades o in-

3. El coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) mide la relación entre dos variables, indicando la fuerza y dirección de su asociación en un rango de -1 a 1. Valores cercanos a estos extremos reflejan una correlación fuerte, mientras que una correlación se considera significativa a partir de 0,4 (Ritchey, 2008).



compatibilidades entre los posicionamientos declarados por el profesorado frente a las distintas perspectivas ideológicas. Estos datos se exhiben en la Tabla 4.

**Tabla 4**  
*Matriz de Correlaciones entre Perspectivas Ideológicas*

	CONSERVADORA	NEOLIBERAL	LIBERAL	CRÍTICA
CONSERVADORA	1,00	0,22	0,26	0,11
NEOLIBERAL	0,22	1,00	-0,18	-0,33
LIBERAL	0,26	-0,18	1,00	0,68
CRÍTICA	0,11	-0,33	0,68	1,00

Los datos señalan una correlación positiva entre las perspectivas Liberal y Crítica ( $r= 0,68$ ). A partir de esto puede sostenerse que las respuestas de estas dimensiones tienden a moverse conjuntamente. En otras palabras, quienes expresan afinidad por la perspectiva Crítica tienden también a expresar afinidad por la perspectiva Liberal, y viceversa. Esto sugiere que es muy poco probable que el profesorado adscriba exclusivamente a una sola ideología. Más bien, insinúa que sus posicionamientos son compatibles con ambas perspectivas, pudiendo estar de acuerdo indistintamente con una y con otra. Si se considera, además, que estas son las dimensiones donde se manifestaron mayores niveles de acuerdo, podría inferirse que conforman el emplazamiento ideológico preferente del profesorado participante.

En contrapartida, puede observarse que la perspectiva Neoliberal exhibe correlaciones negativas con las dos ideologías mencionadas anteriormente. Esta relación se manifiesta con mayor fuerza hacia la perspectiva Crítica ( $r= -0,33$ ). Por consiguiente, podría argumentarse que la adhesión con esta ideología parece incompatible con el posicionamiento en las perspectivas Liberal y Crítica, especialmente, con esta última. En términos abreviados, puede inferirse que quienes estén “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” con las afirmaciones e ideas de la dimensión Neoliberal, con baja probabilidad expresarán algún grado de acuerdo con las de la perspectiva Liberal, y muy difícilmente con las de la Crítica.

Por su parte, la dimensión Conservadora presenta coeficientes que aluden a una correlación débil (inferiores a 0,4) con las dimensiones restantes en dirección positiva, siendo más baja con la perspectiva Crítica ( $r= 0,11$ ). Esto podría atribuirse a la diversidad de posturas que expresa el profesorado hacia este conjunto de ítems. En otras palabras, que una persona manifieste algún grado de acuerdo con cualquiera de las afirmaciones incluidas en esta dimensión, no permite suponer cómo será su posicionamiento frente a las demás. En síntesis, el profesorado parece adoptar posturas fluctuantes respecto a la perspectiva Conservadora, que pueden ser o no compatibles con las demás ideologías.

## Análisis por Ítem

Para la elaboración de interpretaciones más precisas de las tendencias y variaciones descritas fue necesario realizar un análisis detallado por ítem, con foco en el esclarecimiento de las siguientes interrogantes:

- a. ¿Qué ideas o conceptos dentro de la perspectiva Conservadora podrían ayudar a comprender la dispersión de sus puntuaciones y la diversidad de posicionamientos expresados por el profesorado ante ella?
- b. ¿Qué elementos podrían contribuir a explicar la presunta polarización en las respuestas del profesorado en la perspectiva Crítica?
- c. ¿Es correcto afirmar que, ante el conjunto de afirmaciones de la perspectiva Liberal, el profesorado manifiesta un mayor nivel de consenso?
- d. En la perspectiva ideológica Neoliberal, ¿prevalece el consenso en torno al desacuerdo o existe evidencia que permita aducir una eventual polarización?

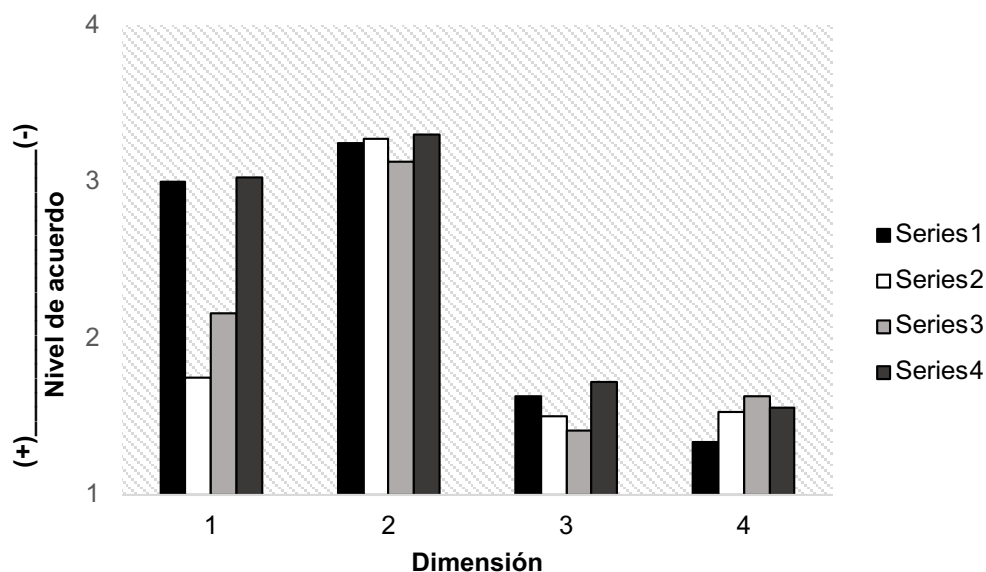
Para avanzar en esta dirección se ha elaborado la Tabla 5. En ella se presentan los ítems del cuestionario ordenados por perspectiva ideológica. Para cada ítem, se muestran las medidas descriptivas de media y desviación estándar. Adicionalmente, se ha incluido una columna titulada "Conceptos Clave", donde se identifican los conceptos relacionados con cada reactivo, conforme a formulación teórica del instrumento. Por último, se han incluido cuatro columnas con las frecuencias de respuesta por cada alternativa e ítem.

En su conjunto, la información dispuesta en esta tabla contribuye a interpretar las puntuaciones individuales de cada ítem, en diálogo con el modelo teórico que sostiene el cuestionario. Asimismo, facilita la identificación de las opciones de respuesta más y menos populares entre quienes participan, lo que favorece una comprensión más precisa de los niveles de acuerdo expresados por el profesorado respecto a las afirmaciones de cada dimensión.

Para enriquecer la interpretación de esta información, se ha confeccionado la Figura 7. En este gráfico se ofrece una representación visual de los niveles de acuerdo y desacuerdo expresados en cada ítem, agrupados por dimensión. La visualización del tamaño de las barras en el gráfico permite estimar la estabilidad o inestabilidad de las puntuaciones al interior de cada perspectiva ideológica.

En consecuencia, el análisis se ha llevado a cabo integrando ambas herramientas. Este abordaje combinado ha permitido identificar las temáticas específicas del cuestionario que generan consenso o discrepancia entre el profesorado. Del mismo modo, ha contribuido a discernir si los posicionamientos expresados por el profesorado son consistentes a lo largo de toda una dimensión o si, por el contrario, varían en función de los conceptos o ideas planteadas en cada ítem.

**Figura 7**  
Niveles de Acuerdo Ítems Agrupados por Perspectiva Ideológica



**Tabla 5**  
Estadísticos Descriptivos por Ítem y Distribución Frecuencias por Alternativa

DIMENSIÓN	ÍTEM	CONCEPTOS CLAVE	ESTADÍSTICO		FRECUENCIA POR ALTERNATIVA			
			Media	SD	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
CONSERVADORA	1	Identidad Nacional Deberes Cívicos	3,00	0,95	3	5	13	11
	2	Identidad Nacional	1,75	0,98	17	9	3	3
	3	Leyes/Autoridad	2,16	0,77	6	16	9	1
	4	Identidad Nacional	3,03	0,93	2	7	11	12
NEOLIBERAL	1	Emprendimiento	3,25	0,88	2	3	12	15
	2	Libertad Individual Estado Subsidiario	3,28	0,92	2	4	9	17
	3	Libre Mercado	3,13	0,94	2	6	10	14
	4	Estado Subsidiario Emprendimiento	3,31	1,00	3	3	7	19
LIBERAL	1	Participación/ Deliberación Cohesión Social	1,63	0,98	20	7	2	3
	2	Diversidad/Tolerancia Derechos Individuales	1,50	0,88	22	6	2	2
	3	Participación/ Deliberación	1,41	0,91	25	4	0	3
	4	Democracia Representativa	1,72	0,96	17	10	2	3

DIMENSIÓN	ÍTEM	CONCEPTOS CLAVE	ESTADÍSTICO		FRECUENCIA POR ALTERNATIVA			
			Media	SD	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
CRÍTICA	1	Problemas Sociales	1,34	0,90	27	2	0	3
	2	Desigualdades Justicia Social/ Injusticias	1,53	1,14	26	0	1	5
	3	Justicia social/ Injusticias	1,63	1,13	23	3	1	5
	4	Justicia social/ Injusticias Desigualdades	1,56	1,08	24	2	2	4

En base a la información presentada en la Figura 7 y la Tabla 5, se han desarrollado las siguientes respuestas a las preguntas formuladas al inicio de este subapartado:

### A. ¿Qué ideas o conceptos dentro de la perspectiva Conservadora podrían ayudar a comprender la dispersión de sus puntuaciones y la diversidad de posicionamientos expresados por el profesorado ante ella?

Al observar el gráfico resulta llamativa la oscilación de alturas entre las distintas barras. Esto indica que el profesorado no expresa un posicionamiento transversal o categórico hacia esta perspectiva ideológica en su conjunto. En cambio, da a entender que las y los participantes declaran su acuerdo o desacuerdo de manera selectiva, dependiendo de los matices específicos de cada ítem.

En este sentido, se advierte un nivel mayor de acuerdo hacia los ítems 2 y 3 de esta dimensión, relacionados con la valoración de la historia y el patrimonio nacional, así como con el respeto por las leyes y las autoridades del país. En contraposición, los ítems 1 y 4, vinculados a la promoción del patriotismo, el cumplimiento de deberes cívicos y la preservación de las tradiciones nacionales, generan mayor desacuerdo entre el profesorado participante.

Al parecer, un aspecto de la perspectiva Conservadora que despierta un grado considerable de aceptación entre el profesorado es la promoción de una EC que inculque el respeto por las leyes y las autoridades del país. Este interés común se ve reflejado en las medidas del ítem 3 de la dimensión, que presenta el menor grado de dispersión ( $SD= 0,77$ ) de todo el instrumento. Esto indica que las respuestas tienden a agruparse de forma bastante uniforme alrededor de la media (2,16), sugiriendo una amplia coincidencia en torno a esta idea.

Por otro lado, se reconoce un amplio consenso en cuanto a la valoración de la historia y el patrimonio del país. Este hallazgo revela un interés del profesorado por una EC que enseñe acerca de la identidad nacional. No obstante, esto último encuentra un matiz derivado del generalizado desacuerdo hacia el fomento del patriotismo y las tradiciones patrias. Por lo tanto, se puede inferir que, si bien para el profesorado es relevante la promoción de la identidad nacional, no ocurre lo mismo con el patriotismo.

En última instancia, la variabilidad de los posicionamientos expresados hacia los ítems de la perspectiva Conservadora puede atribuirse a la disparidad que se produce entre ideas que

son ampliamente aceptadas versus otras que son mayoritariamente rechazadas. En este caso concreto, el acuerdo con las ideas relacionadas con el respeto por el marco normativo, y la valoración de la historia y patrimonio nacional, contrasta con el extendido desacuerdo hacia las ideas asociadas con la promoción de un patriotismo de carácter prescriptivo y tradicional.

### **B. ¿Qué elementos podrían contribuir a explicar la presunta polarización en las respuestas del profesorado en la perspectiva Crítica?**

En esta dimensión confluyen ítems de valores extremos. Mientras el ítem 1, asociado al concepto clave de “problemas sociales”, registra el valor medio de acuerdo más alto de todo el instrumento (1,34), los ítems 2 y 3 muestran los mayores grados de dispersión ( $SD= 1,14$  y  $1,13$ , respectivamente). Al examinar los conceptos clave vinculados a estos últimos ítems, se constata que comparten una orientación hacia ideas enlazadas con la justicia social, y el estudio de las injusticias y desigualdades sociales.

A partir de esta información, puede inferirse que, a pesar del amplio consenso entre el profesorado sobre la importancia de abordar problemas sociales en la EC, un porcentaje significativo (alrededor del 15%) se posiciona “Muy en desacuerdo” cuando se mencionan temáticas específicas, tales como las causas de las desigualdades sociales, y las prácticas marginación, racismo y sexismo en la vida cotidiana, como se evidencia en los ítems 2 y 3 de esta dimensión.

Estos datos sugieren que, aunque existe un acuerdo predominante con las ideas implicadas en la dimensión Crítica, los ítems que abordan temas y conceptos potencialmente controversiales provocan discrepancias entre el profesorado. En efecto, frente a estos asuntos, una fracción considerable adopta una postura diametralmente opuesta a la del grueso del grupo. En síntesis, es factible interpretar que estas temáticas emergen como elementos de tensión que podrían estar a la base de la polarización de las puntuaciones en esta dimensión.

### **C. ¿Es correcto afirmar que, ante el conjunto de afirmaciones de la perspectiva Liberal, el profesorado expresa un mayor nivel de consenso?**

Considerando los datos de la tabla se advierte una relativa estabilidad en las puntuaciones y en sus grados de dispersión. En particular destaca el ítem 3, ligado a los conceptos clave de participación y deliberación, como el que suscita mayor nivel de consenso entre las y los participantes, con una puntuación media de 1,41.

Por otra parte, al observar el gráfico se aprecia una leve disparidad de altura en la barra correspondiente al ítem 4, asociado al concepto de democracia representativa. Esto insinúa que esta afirmación genera un grado ligeramente menor de acuerdo entre quienes participan. De hecho, su puntuación media es la más elevada de la dimensión (1,72) y también exhibe la frecuencia más baja de respuestas en la opción “Muy de acuerdo” (53%).

A pesar de ello, es plausible argumentar que prevalece un consenso generalizado entre el profesorado respecto a las ideas expresadas en estos ítems. Esto conduce a interpretar la ausencia de elementos que activen controversia al interior de esta dimensión.

## **D. En la perspectiva ideológica Neoliberal, ¿prevalece el consenso en torno al desacuerdo o existe evidencia que permita aducir una eventual polarización?**

Los datos revelan una preferencia mayoritaria por los niveles de desacuerdo hacia las afirmaciones planteadas en esta dimensión. Entre ellas, la número 4, referida al asistencialismo del Estado como posible desincentivo del esfuerzo individual, y enlazada con los conceptos de Estado Subsidiario, y Emprendimiento, es la que concentra el mayor grado de desacuerdo en todo el instrumento, con una puntuación media de 3,31.

En contraste, el ítem 3, relacionado con la enseñanza de las ventajas del libre mercado atrae un número considerable de respuestas que expresan algún grado de conformidad con lo planteado (25% entre las opciones “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”). Este porcentaje indica que, aunque en general el desacuerdo es la postura prevalente, para un grupo importante de docentes es relevante incluir en la EC la enseñanza de los beneficios del modelo económico vigente en Chile.

Ahora bien, en lugar de apuntar hacia una polarización de los posicionamientos del profesorado ante esta perspectiva ideológica en su conjunto, estos datos podrían estar reflejando una tensión específica en cuanto al papel que desempeña el Estado en una economía de libre mercado.

## **Discusión y Conclusiones**

### **1. Convergencia y divergencia entre perspectivas Crítica y Liberal**

El análisis del cuestionario evidenció que las perspectivas Crítica y Liberal obtuvieron mayor nivel de acuerdo entre el profesorado participante, con una correlación positiva que sugiere la compatibilidad entre ambas. Este hallazgo coincide con estudios previos que identifican zonas de convergencia entre estas dimensiones, particularmente en la valoración de la participación, la deliberación y el estudio de problemas sociales (Castro y Knowles, 2017; Knowles, 2018). Sin embargo, esta afinidad no implica una fusión total, sino la coexistencia de principios compartidos, junto con diferencias en el alcance y profundidad del cambio social que cada perspectiva propone.

### **2. Predominio de enfoques liberales y críticos en la enseñanza de la EC**

La tendencia observada sugiere que, en este grupo de docentes, existe una orientación preferente hacia estos enfoques. No obstante, futuras investigaciones podrían explorar cómo estas perspectivas se articulan en la práctica docente y si su compatibilidad se refleja en la enseñanza de contenidos específicos.

### **3. Flexibilidad en los posicionamientos ideológicos del profesorado**

La correlación entre las perspectivas Crítica y Liberal refuerza la idea de que los posicionamientos ideológicos no son rígidos, sino que pueden ser híbridos y modulados contextualmente por el profesorado según los desafíos que enfrentan en su labor pedagógica.

#### **4. Contrastes ideológicos: divergencias y consensos en la enseñanza de la EC**

El análisis detallado por ítem permitió identificar patrones diferenciados entre las perspectivas. En la perspectiva Crítica, se observó un cierto grado de polarización, con menor frecuencia en opciones intermedias. En la perspectiva Liberal, el acuerdo fue transversal, pero con una expresión más mesurada que en la dimensión Crítica.

Por otro lado, la perspectiva Neoliberal generó los mayores niveles de desacuerdo, aunque la alta frecuencia en opciones intermedias sugiere que el rechazo no es absoluto. En la perspectiva Conservadora, la alta dispersión en las respuestas indica un mayor disenso entre el profesorado o la presencia de elementos específicos que generan divergencias ideológicas.

En la perspectiva Conservadora, se destacó la valoración del respeto por la legalidad, la institucionalidad y la identidad nacional, en coincidencia con Castro y Knowles (2017) y Knowles (2018). En la perspectiva Liberal, se constató un amplio respaldo a la enseñanza de la participación y la deliberación, en concordancia con estudios que enfatizan su importancia en la formación ciudadana (Pagès, 2017; Quintana-Susarte, 2022b).

Sin embargo, cabe cuestionar cómo se concibe realmente la deliberación en la práctica docente. Según Vallejos et al. (2022), el profesorado tiende a entenderla como una habilidad individual, más que como un proceso de construcción colectiva. Esto plantea interrogantes sobre qué tipo de deliberación se está promoviendo y hasta qué punto fomenta una reflexión crítica que trascienda lo individual.

Futuras investigaciones podrían profundizar en este aspecto, explorando cómo se articulan en la práctica docente las nociones de deliberación y pensamiento crítico, así como sus posibles tensiones con distintos enfoques de EC. Esto cobra especial relevancia a la luz de la propuesta de Sant (2021), quien, desde la perspectiva de la democracia radical, plantea la necesidad de una educación política que no solo fomente la deliberación, sino que la oriente hacia la expansión y transformación del proyecto democrático.

#### **5. Tensiones y matices en la adopción de enfoques críticos y neoliberales**

En la perspectiva Crítica, el profesorado mostró respaldo significativo al abordaje de problemas sociales en la EC. No obstante, algunos ítems vinculados a temáticas más controversiales generaron desacuerdo, sugiriendo límites en la aceptación de enfoques críticos. Este hallazgo es consistente con estudios que advierten que, aunque la enseñanza de la justicia social y el cambio estructural es valorada en términos teóricos, su aplicación práctica puede generar tensiones y resistencias (Evans, 2006; Vallejos et al., 2022).

Por otro lado, en la perspectiva Neoliberal, predominó el desacuerdo, en línea con investigaciones que evidencian el bajo nivel de adhesión del profesorado a estas ideas (Redón et al., 2021; Vallejos et al., 2022). Sin embargo, se identificó una tensión en torno al rol del Estado en la economía de mercado, lo que sugiere que ciertos elementos del neoliberalismo podrían ser matizados o reinterpretados por el profesorado.

## 6. Sistematización de los hallazgos: patrones ideológicos y sus implicancias para la EC

Como síntesis, la Tabla 6 presenta una sistematización de las posturas ideológicas del profesorado participante, clasificando los conceptos clave según los niveles de acuerdo o desacuerdo expresados. Esta categorización permite diferenciar los conceptos considerados esenciales para la EC de aquellos percibidos como menos relevantes, proporcionando una visión estructurada de las prioridades manifestadas por este grupo.

Si bien esta interpretación está limitada por las características del cuestionario y el tamaño de la muestra, los hallazgos ofrecen indicios significativos sobre los posicionamientos ideológicos del profesorado chileno, abriendo nuevas líneas para futuras investigaciones y análisis subsecuentes.

**Tabla 6**  
*Interpretación Posicionamiento Ideológico del Profesorado*

	CONCEPTOS CLAVE	DIMENSIÓN
ACUERDO ALTO	Problemas Sociales	Crítica
	Participación/Deliberación	Liberal
	Diversidad/Tolerancia	Liberal
	Derechos individuales	Liberal
	Cohesión Social	Liberal
ACUERDO MEDIO	Justicia Social/ Injusticias	Crítica
	Desigualdades	Crítica
	Democracia Representativa	Liberal
	Identidad Nacional/Historia-Patrimonio	Conservadora
	Leyes/autoridades	Conservadora
DESACUERDO MEDIO	Libre Mercado	Neoliberal
	Deberes/Responsabilidad	Conservadora
	Identidad nacional/Patriotismo-Tradicción	Conservadora
	Libertad individual	Neoliberal
DESACUERDO ALTO	Estado Subsidiario	Neoliberal
	Emprendimiento	Neoliberal

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación nacional de resultados*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Álvarez, G. (2018). Requerimientos de la racionalidad neoliberal al sistema educativo: reforma escolar y currículum en el Chile posdictadura. En C. Ruiz, L. Reyes, y F. Herrera (Edits.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (págs. 317-337). LOM.



- ANID. (2021). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. ANID
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (Edits.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). ICE/Horsori.
- Benejam, P. (2000). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En R. Batllori, y M. Casas (Edits.), *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 13-30). Milenio.
- Castañeda, M., y Santisteban, A. (2018). Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. En M. Jara, y A. Santisteban (Edits.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 93-101). Cipolletti.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G., y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-24.
- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile. 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox, & J. Castillo (Edits.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). UC.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.
- Freedon, M. (2013). *Ideología: una breve introducción*. (P. Sánchez León, Trad.) Universidad de Cantabria.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, E., y García, C. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 51-66. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14318>
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Manual Moderno.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies, 46:1. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109.
- Knowles, R. T. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>
- Knowles, R., y Castro, A. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*(77), 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Massip, M., García-Ruiz, C., y González, M. N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e909. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Molina, J., Alcaíno, M., Aranda, M., y Morales, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: la experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *Sophia Austral*(26), 287-301.
- Pagès, J. (2017). Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 6-11.

- Pagès, J., y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, y A. Santisteban (Edits.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). UAB.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En C. Orellana, R. Salazar, y V. Hasse (Eds.), *Formación Ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 221-240). RIL.
- Quintana-Susarte, S. (2022a). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de Casos Múltiples. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 56-79.
- Quintana-Susarte, S. (2022b). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 189-209. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>
- Redón, S., Vallejos, N., y Belaustegui, C. (2021). La educación para la ciudadanía en las voces del profesorado. En C. Villalobos, M. Morel, y E. Treviño (Edits.), *Ciudadanía, Educación y Juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 257-285). UC.
- Reyes, L. (2018). El "profesor efectivo" en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? (1980-2018). En C. Ruiz, L. Reyes, y F. Herrera (Edits.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 209-236). LOM.
- Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales. El potencial de la imaginación estadística*. McGraw-Hill.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 138-157.
- Stanley, W. B. (2005). Social Studies and the Social Order: Transmission or Transformation? *Social Education*, 69(5), 282-286.
- Subiabre, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y niños. Perspectiva feminista en los Planes de Formación Ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 99-123.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación*. UAB.
- Vallejos, N., Redón, S., y Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 47-64.
- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.75>

## Formación inicial docente, temas controversiales y ciudadanía democrática: el caso de La Araucanía

Initial teacher training, controversial issues and democratic citizenship: the case of La Araucanía

Damian Huenuhueque Venegas  0009-0006-1306-3678


Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.  
damianhuenuhueque@gmail.com

Esteban Altamirano-Figueroa  0009-0007-5823-276X

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.  
estebanaltamiranofigueroa@gmail.com

Felipe Neira-Morales  0009-0004-2345-2533

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.  
felipeneira01@gmail.com

Elizabeth Montanares-Vargas  0000-0001-9504-2614

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.  
emontanares@uct.cl

### Fechas · Dates

Recibido: 30 de octubre de 2024

Aceptado: 13 de febrero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación

Proyecto Fondecyt Regular N° 1241410 titulado "Competencias históricas del profesorado en formación para enseñar temáticas controversiales y promover el ejercicio de una ciudadanía democrática: un estudio centrado en la Macrozona sur.

### Cómo citar · How to cite

Huenuhueque Venegas, D., Altamirano-Figueroa, E., Neira-Morales, F., & Montanares-Vargas, E. (2025). Formación inicial docente, temas controversiales y ciudadanía democrática: El caso de La Araucanía. *REIDICS*, 16(1), 75-92.  
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.75>

## Resumen

La presente investigación busca describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática. La pertinencia de este tema, se relaciona con el conflicto del Estado chileno y el pueblo Mapuche, que se agudizó a partir de la ocupación militar y posterior colonización en el siglo XIX, lo que resultó en el despojo de las tierras mapuche. Estudios evidencian que la enseñanza de la historia puede aportar a la formación de ciudadanos democráticos, en particular zonas que viven conflictos históricos. La metodología de la investigación es cualitativa, con un diseño de estudio de caso, el instrumento para recoger información es una entrevista semiestructurada, la que se aplicó a 11 profesores de Historia en formación de la región de la macrozona sur, que se encuentran entre el cuarto y quinto año de su carrera universitaria. Los resultados revelan que existe una diversidad conceptual para calificar el proceso en La Araucanía, además de concebirla como herramienta valiosa para generar habilidades superiores, utilizando fuentes y debates en las salas de clases. Se identifica como principal dificultad la presencia de un currículum limitado. Los hallazgos nos permiten sostener que los docentes en formación valoran la enseñanza de la ocupación como tema controversial para desarrollar habilidades críticas y desarrollar valores democráticos.

---

Palabras clave: Creencias docentes; Formación de Profesorado; Enseñanza de temas controversiales para una Ciudadanía democrática.

---

## Abstract

The following research seeks to describe the beliefs of History and Social Sciences teachers in training about the so-called occupation of La Araucanía as a controversial issue and its relationship with the promotion of democratic citizenship. The relevance of this topic is related to the conflict between the Chilean State and the Mapuche people, which worsened after the military occupation and subsequent colonization in the 19th century, which resulted in the dispossession of Mapuche lands. Studies show that the teaching of history can contribute to the formation of democratic citizens, particularly in areas experiencing historical conflicts. The research methodology is qualitative, with a case study design, the instrument to collect information is a semi-structured interview, which was applied to 11 History teachers in training in the southern macro-zone region, who are between the fourth and fifth year of their university career. The results reveal that there is a conceptual diversity to qualify the process in La Araucanía, besides conceiving it as a valuable tool to generate higher skills, using sources and debates in the classroom. Limitations such as a limited curriculum and limited classes are identified. Finally, the findings allow us to sustain that teachers in training value the teaching of occupation as a controversial topic to develop critical skills and develop democratic values.

---

Keywords: Teaching Beliefs; Teacher Education; Teaching Controversial Issues for Democratic Citizenship.

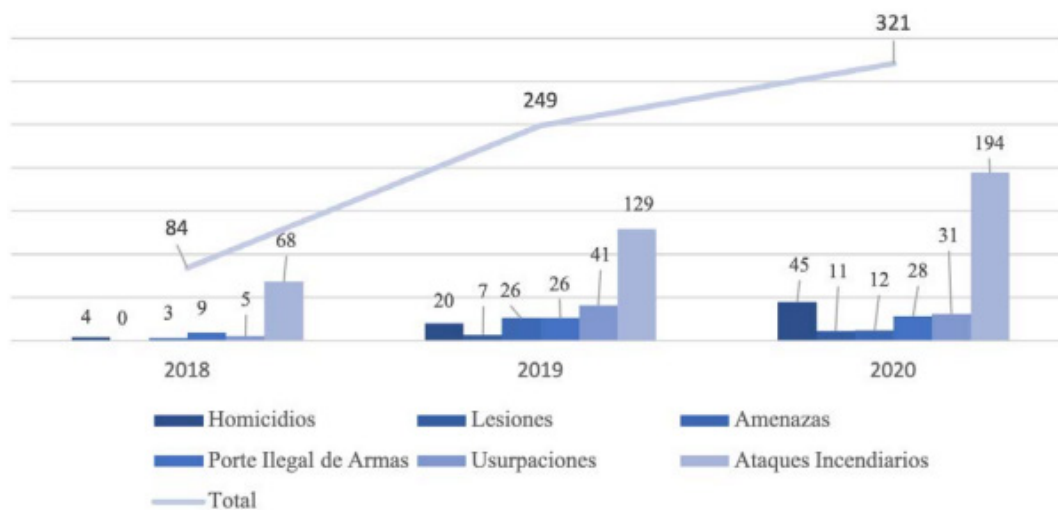
---

## Introducción

El estudio de la enseñanza de temas controversiales en educación, con especial énfasis en la asignatura de Historia ha tenido un repunte en los últimos años, puesto que el tratamiento de estas temáticas produce múltiples beneficios a los estudiantes (Barton y McCully, 2012; Cas-sell, 2018; Sánchez, 2022). En Europa, los planes de estudio de educación para la ciudadanía y derechos humanos se han ampliado a contenidos formativos nuevos y especialmente controvertidos (Ortega y Pagés, 2022; Pace, 2019). En Latinoamérica, las investigaciones sobre la enseñanza de estos temas han aumentado, ejemplo de ello son Colombia (Ibagón y Chisnes, 2019) y Chile (Cox et al., 2023; Toledo et al., 2015), a nivel nacional los estudios hechos en La Araucanía a partir de los conflictos (Montanares et al., 2023) que llevan a recordar el proceso histórico de la ocupación como un tema controversial.

La ocupación de La Araucanía, aún está presente en el imaginario colectivo de la población y sigue generando diferencias de opinión entre los ciudadanos. El conflicto Estado chileno y pueblo mapuche ha marcado el presente de la macrozona sur con actos violentos y en casos catalogados como acciones terroristas (Ver figura 1). Este es el contexto que día a día viven los docentes y alumnos de la Macrozona Sur, es en base a ello que el conflicto histórico que ha generado la ocupación de La Araucanía puede ser abordado como un tema “controversial” para desarrollar ciudadanos democráticos.

**Figura 1**  
Causas ingresadas por año



Fuente: Violencia en la macrozona sur: Informe Final (2018-2020) (p. 8), por Observatorio Judicial, 2021.

Aunque la enseñanza de temas controversiales desarrolla competencias democráticas y analíticas (Ortega y Pagés, 2022), los y las docentes se enfrentan a múltiples faltas de herramientas en especial en el currículum, cuerpo administrativo y dentro del mismo profesorado (Montanares, 2017; Toledo et al., 2015).

Esto en gran medida se debe a que estos temas no se enseñan desde una perspectiva controversial y prefieren mantenerse en la neutralidad (Toledo et al., 2015; Barton y McCully, 2012; Cox et al., 2023). Además, es complejo para los y las docentes generar un clima apropiado

donde impere el respeto y multiplicidad de opiniones (Sánchez, 2022), lo que puede generar conflicto entre el alumnado. Se suma a lo anterior, la complejidad para generar reflexión en los escolares (Ibagón-Martín y Chisnes-Espitia, 2019) y el efecto de su identidad en la comprensión de las perspectivas históricas (Barton y McCully, 2012.)

Frente a lo expuesto, se hace necesario describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la ocupación de La Araucanía, como tema controversial, y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática.

## **La Ocupación de La Araucanía como tema controversial para formar ciudadanos democráticos**

La ocupación de la Araucanía es entendida como el proceso mediante el cual el Estado de Chile, hizo un despojo masivo de tierras a los “Araucanos”, como eran denominados en la época, por necesidades económicas, políticas y geográficas (Pinto, 2003; Balbontin, 2020). La guerra de ocupación y la posterior colonización significó la exclusión política y cultural del pueblo Mapuche (Pinto, 2003; Bengoa, 1996). Actualmente comunidades mapuche realizan reclamaciones territoriales, con acciones radicalizadas, lo que implica la alta conflictividad de la zona, generando lo que Barton y McCully (2012) definieron como espacios de conflictividad.

Definir la ocupación de la Araucanía como tema controversial, exige recordar que estas “controversial issues” según Stradling (1985) son aquellas cuestiones que dividen sociedades, donde los grupos dan explicaciones o soluciones contradictorias a cuestiones del pasado, basadas en valores alternativos. Puesto que el impacto político, social o personal, implican valores o creencias, por lo que no se permiten respuestas “fáciles” para estos temas (Oxfam, 2006).

López y Santidrián (2011) los denominan como “conflictos sociales candentes” o “temas sociales conflictivos”, destacando que generan opiniones contrapuestas, y lo que determina lo verdaderamente controvertido es que todas las opiniones pueden ser “correctas” (Al Badri, 2015). Es decir, un tema controversial moviliza las emociones y/o valores, dando origen a opiniones sobre las cuales no existen acuerdos totales, así los desacuerdos son propios de las “controversial issues”.

En el caso de la enseñanza de la historia, son valiosos cuando los contextos arrastran conflictos, porque promueven la reconciliación y fomentan la empatía hacia las múltiples perspectivas que puedan surgir (McCully, 2012). Otros casos en los cuales la conflictividad en territorios ha generado debates respecto a las narrativas históricas se encuentran Irlanda del Norte, Canadá, Estados Unidos (Barton y McCully, 2012; Lévesque, 2017) y en Latinoamérica se resaltan especialmente los casos de Perú y Colombia (Montanares, González-Marilicán, Llancavil y Vásques-Leyton, 2022). En el estudio de Peek (2010) en los grupos canadienses minoritarios hay diferencias en las narrativas y acontecimientos utilizados. Específicamente en el caso de Colombia está presente una invisibilización de las minorías indígenas, que a pesar del reconocimiento de una identidad nacional se les excluye de la historia nacional y aunado aquello se encuentra presente una falta de reconocimiento de las narrativas indígenas por medio de los currículum oficiales (Ibagón, 2014).

Frente a lo expuesto, es pertinente vincular su enseñanza con la construcción de una ciudadanía democrática en los estudiantes. Discutirlos en el aula, los convierte en espacios democráticos generando oportunidades para practicar habilidades de resolución, toma de decisiones, y con ello habilidades cognitivas y empáticas. Esto debido a que estos espacios de aprendizaje tienen diversidad ideológica, representación de valores familiares y religiosos (Cassell, 2018). En consecuencia, se prepara a los y las jóvenes para ser ciudadanos efectivos, con capacidad de formular opiniones informadas en diversos contextos (Sanjakdar, 2005; López, 2011). La ciudadanía democrática es comprendida como la capacidad de los ciudadanos para participar de manera activa y responsable en la vida política (Mougan, 2022). En rasgos generales, cuando se habla de educación para lograr una ciudadanía democrática, se enfoca principalmente en los derechos y responsabilidades democráticas, promoviendo actitudes y comportamientos con el fin de proteger la democracia y el Estado de derecho (Consejo de Europa, 2015).

Esto permite al o la docente enseñar a pensar el mundo desde la ciudadanía democrática, reivindicando la educación política para fomentar una conciencia democrática (Sala et al., 2021). En la vida siempre habrá conflicto, por esto es fundamental en una sociedad democrática, la disposición de gestionar un marco de respeto y diálogo (Salinas y Oller, 2017). De esa forma una temática controversial es un componente relevante en la discusión en el aula, lo que involucra preguntas referidas al ámbito público y que están abiertas a una multiplicidad de respuestas contrapuestas que posibilitan la deliberación (Hess, 2009).

En las últimas dos décadas los organismos internacionales y estatales han doblado los esfuerzos por alcanzar una educación capaz de generar ciudadanos democráticos a través de políticas, organizaciones y programas, algunos enfocados en la totalidad al proyecto de "educación para la ciudadanía democrática" (Levinson y Berumen, 2007). Las escuelas, a pesar de no ser la encargada de enseñar a vivir como ser humano, sí es la encargada de fomentar y potenciar el "vivir como ciudadano, ya que está obligada a enseñar a ser, aprender, hacer y convivir (...) La escuela representa en sí, el semillero que va a hacer germinar los valores ciudadanos y democráticos en sociedad" (Guanipa, et al., 2019, p. 73).

Por lo que podemos concluir, abordar temáticas controversiales como, por ejemplo, la ocupación de la Araucanía permitiría discutir asuntos difíciles para los y las estudiantes de la región y en el país, dándoles el espacio para dialogar y llegar a acuerdos. Por lo que el acto de remirar el pasado tiene mayor relevancia en contextos de violencia, por la necesidad de formar personas críticas, capaces de respetar y valorar a sujetos distintos, con opiniones opuestas (Montanares et al., 2022).

## **Creencias y formación del profesorado de Historia en Temas Controversiales**

Diversas investigaciones han calificado a las creencias como teorías que los individuos generan para poder adaptarse a su entorno, interpretando hechos, dando explicaciones a situaciones y guiando su comportamiento (Pajares, 1992). Examinar las creencias de los docentes es importante ya que como indica Salazar (2005) estas forman parte de la base que permite la toma de decisiones pedagógicas que hacen los profesores, dentro y fuera del aula, e influyen

en la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dando origen a las posturas que los maestros tienen respecto a su práctica educativa y estrategias didácticas (Mansilla y Beltrán, 2013).

Sobre las creencias docentes de profesores de historia, si bien Pagés (1997) señala que conocerlas es fundamental para analizar y comprender las prácticas y, si es necesario, modificarlas, los programas de formación no las consideran adecuadamente lo que impide trabajar en su modificación para tener impacto positivo en las futuras prácticas docentes (Villalón et al., 2019). Ahora, dentro del campo de estudio de las creencias las creencias epistémicas apuntan directamente a la “comprensión e interpretación de cada profesor frente al conocimiento que enseña” (Rojas, 2014, p. 98). Es decir, preguntándose qué entiende por conocimiento, cómo se construye, evalúa y produce (Hofer, 2002).

Estudios enfocados en la formación docente en la Araucanía, determinan que es necesario fortalecer los marcos conceptuales en esta etapa formativa, profundizar en el trabajo con documentos históricos (fuentes), como recurso clave desde los primeros niveles formativos. (Montanares y Llançavil, 2016). Otro estudio (Montanares et al., 2020), mostró que, aunque los y las jóvenes entendían el rol de las fuentes para comprender situaciones del pasado que afectan al presente, su experiencia como estudiantes, la principal forma de aprendizaje era el mismo profesor y los recursos diseñados por éste. De esa manera, para avanzar es necesario indagar en las creencias del profesorado en formación ya que serán quienes liderarán el proceso de enseñanza. Estas otorgan sentido y significado al objeto o fenómeno representado, comprendiéndose como un conjunto de creencias, actitudes y opiniones que los grupos sociales atribuyen de forma consciente o inconsciente a la realidad vivida (Martinic, 2006). En definitiva, se transforman en verdades que el profesorado válida y que finalmente afectan a sus prácticas pedagógicas en el aula, condicionando los discursos que transmiten a sus estudiantes sobre ciertas materias, en este caso sobre el proceso de ocupación.

Los estudios sobre creencias, indican que los futuros profesores muestran deficiencias en la enseñanza del conflicto o temas controversiales, Si bien los estudios son escasos, Investigaciones realizadas de Montanares et al. (2023) centrados en La Araucanía, concluyen en la necesidad de que los, futuros docentes se preparen (Montanares, 2017), dominen la materia y las múltiples formas de enseñarla, manifestando una actitud de imparcialidad comprometida (López-Facal y Santidrián, 2011). Por ejemplo, para asumir la enseñanza del conflicto deben incorporar cuestiones como la multiperspectiva como un elemento basal, puesto que están ligadas con su identidad, ya que los profesores son parte de un contexto social y cultural específico (Montanares et al., 2023).

Pero cómo enseñar una historia nacional en contextos tan diversos. Lévesque y Zanazanian (2015) un estudio sobre futuros profesores de habla inglesa y francesa, concluyen que influye la forma en que los docentes han aprendido sobre el pasado, en su forma de enseñar. Esto pone en duda la influencia de los procesos formativos y revela la importancia de incluir en el currículo temas afectivos para tratar materias que no tienen respuestas fáciles, por esto una formación para enseñar múltiples perspectivas históricas favorece la reflexión como también la comprensión de los jóvenes dando validez a las distintas interpretaciones sobre un mismo hecho (Barton y McCully, 201).



## Método

La finalidad de esta investigación es describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática. Para ello se adopta un enfoque cualitativo, buscando la comprensión (Guerrero, 2016), del hecho. Esto para describir un fenómeno social, pretendiendo conceptualizar sobre la realidad, basándose en la información recolectada de la población estudiada, por lo cual se busca comprender los sucesos, experiencias y opiniones de cómo perciben la realidad desde su punto de vista subjetivo y desde su contexto (Quevedo y Castaño, 2002; Taylor y Bogdan, 1986).

El diseño de investigación empleado es un estudio de caso (Bonilla y Rodríguez, 2005) como modelo útil para recolectar información en la "vida real", ya que la delimitación del objeto de estudio es muy pequeña y acotada, por lo que permite indagar de una forma más completa (Scott y Ramit, 2014; Arias, 2012).

El estudio incluyó la participación de 11 docentes en formación de tres universidades chilenas, dos ubicadas en la ciudad de Temuco y una en la ciudad de Valdivia (véase Tabla 1). La selección de los participantes fue intencional (Arias, 2012). Los criterios de inclusión fueron coherentes con los objetivos de la investigación: a) Tener la calidad de profesorado en formación del área de historia y ciencias sociales b) Estar cursando cuarto y quinto año de Pedagogía en Historia c) Ser alumno/a de una universidad de la macrozona Sur (La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (Agencia nacional de investigación y desarrollo, 2020).

**Tabla 1**  
*Muestra de participantes*

Género	Universidad	Año cursado	Ciudad
Femenino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Carahue
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Femenino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad de la Frontera	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Austral de Chile	4° año	Valdivia

Fuente: Elaboración Propia

Como instrumento de recolección de información se escogió la entrevista semiestructurada (Scott y Ramit, 2014), instrumento sujeto a procesos de validación. Las preguntas buscaron explorar sobre las creencias de los futuros profesores sobre la ocupación de La Araucanía como un tema controversial, los métodos y estrategias para enseñar temas controversiales y su vinculación con el concepto de ciudadanía democrática.

Las entrevistas fueron transcritas con el software Turboscribe y el análisis de los datos fue realizado mediante la utilización del análisis de contenido, esto con el fin de organizar y examinar grandes volúmenes de información textual (Flick, 2014). Para lo cual se procedió a una codificación y catalogación de las respuestas obtenidas de las entrevistas, basando el análisis en las categorías y subcategorías previamente definidas.

Los participantes firmaron un consentimiento informado al momento de ser entrevistados, para resguardar el respeto a la ética y el derecho de los participantes.

## Resultados

Del análisis de las entrevistas sobre las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática, resultaron cuatro categorías: 1) La ocupación como tema controversial, 2) Métodos y estrategias, 3) Desafíos y limitaciones, y 4) Formación ciudadana. Se acogió el término de PEF abreviatura para Profesor en Formación y PAEF cuando se trate de una Profesora en Formación, todos tienen una sigla numérica al final.

En la tabla 2 se presentan los resultados correspondientes a la primera categoría: La ocupación de La Araucanía como tema controversial. De esta se desprendieron las subcategorías: Diversidad conceptual, utilidad pedagógica, multiperspectiva e influencia del contexto en la enseñanza.

Con relación a la primera subcategoría "Diversidad conceptual", los entrevistados en su mayoría declararon el uso del término "Ocupación" para catalogar el proceso tanto en su uso normal como al momento de tratarlo en el aula. Aunque una minoría señala que hacen uso de terminología que les permitan a los estudiantes tener una mirada general del proceso a través del empleo de los términos tales como invasión y pacificación respectivamente. Hacer uso de un término general permite al momento de abordar el tema en aula sea más concreto y la información sea comprensible, pero de igual forma no permite una discusión más enriquecedora. La segunda subcategoría se refiere a la utilidad pedagógica que tiene abordar el proceso como un tema controversial en el aula, se destaca como un tema importante permitiendo desarrollar habilidades de diálogo entre los estudiantes. En la tercera subcategoría, se destaca la importancia de abordar los temas controversiales desde las múltiples perspectivas y no imponer una verdad absoluta, es decir, tomar en consideración todas las "verdades" que rodean la ocupación de la Araucanía, incentivando a desarrollar habilidades y competencias, permitiendo una visión crítica y más completa del tema. Por último, en la subcategoría cuatro, los docentes piensan que al momento de tratar temas controversiales en el aula es fundamental tener en consideración y comprender el contexto de los estudiantes para abordar los temas de forma respetuosa y consciente, puesto que la experiencia en función de que haya sido positiva o negativa puede influir en la forma en la cual se aborda el diálogo pudiendo generarse situaciones de confrontación con el profesor y/o sus pares.

**Tabla 2***La ocupación como tema controversial*

<b>Diversidad conceptual</b>	<b>Utilidad Pedagógica</b>	<b>Multiperspectiva</b>	<b>Influencia del contexto en la enseñanza</b>
<p>“Como una ocupación. (...) Cuando a mi me ha tocado, como experiencia, enseñar esto en las clases, siempre ocupo la palabra ocupación. Invasión nunca la he utilizado, por ejemplo, pacificación, que es otra que se suele usar, la uso para decir que también se le puede denominar así, por que en este caso la prensa de la época le llamaba de esta forma.” (PEF 6)</p> <p>“Siempre utilizo la palabra ocupación. Bajo mi perspectiva, también se podría utilizar la palabra invasión.” (PEF 8)</p> <p>Yo creo que el término más adecuado sería la invasión. Entendiendo que ya teníamos una sociedad, un pueblo mapuche que estaba habitando este territorio. Y entendiendo desde ese punto de vista que el Estado ingresa a un territorio ya ocupado por una sociedad. Estamos ante un proceso de invasión de un territorio que después tendríamos que llegar a la idea de que es una anexión de este territorio a través de esta invasión.” (PEF 9)</p>	<p>“Esta temática es una herramienta bastante útil para los chicos que puedan formar ese criterio, esa opinión crítica.” (PEF5)</p> <p>“Para mí es una gran herramienta, un gran elemento pedagógico. Sobre todo porque la temática te permite ver muchas perspectivas.” (Entrevistado/a 2)</p> <p>“La ocupación de La Araucanía es bastante bueno para incentivar un debate, porque los estudiantes tienen distintas perspectivas.” (PEF 6)</p> <p>“Yo le veo mucho potencial porque los chicos se van a posicionar (...) ir sacando como estas caricaturas simplistas de lo que sería el pueblo Mapuche son muy buenas y al generar este tipo de debates intensos donde hay diferentes opiniones claro, se van intercambiando y se van enriqueciendo los diálogos.” (PEF 11)</p>	<p>“Uno tiene que presentar todas las posturas que estén disponibles en los medios que uno trabaja” (PEF 1)</p> <p>“Son esenciales, sobre todo porque existen distintos historiadores, existen historiadores indigenistas, y también existen historiadores conservadores, como por ejemplo Sergio Villalobos, que justifica de alguna manera la educación, también estaría Gonzalo Villal, entre otros historiadores. Y claro, desde la perspectiva indigenista, estaría el profesor Pinto, de la Universidad Nacional de Historia, José Bengoa.” (PEF 2)</p> <p>“Yo no les muestro solamente una, sino que yo les mostré (...) una de un cacique y otra era de una carta del coronel Saavedra con el estado (...) desde estas dos posturas de la pacificación de este plan del coronel de Saavedra y también desde lo que fue la mirada de los lonkos de esa época.” (PAEF 4)</p> <p>“Es importante, especialmente cuando hablamos de fuentes, de autores, especialmente, de no mostrar solamente lo que hizo Cornelio Saavedra, sino que también mostremos lo que hizo también el grupo indígena en la Revolución. Entonces, hay que mostrar los dos puntos de vista, ya sea para bien o para mal, y eso aplica para toda la historia en general, pero aún más para la ocupación de la Araucanía.” (PAEF 10)</p>	<p>“Es por el contexto, estuve en mi práctica tres y cuatro en otro colegio que era rural, pero en realidad era un lugar como puro urbano ahí había mayoría de estudiantes con nacimiento indígena. (...) si hubiera sido en otro contexto puede haber generado también quizás inconveniente.” (PAEF 4)</p> <p>“Siento que es algo complicado en ciertos contextos tratarlo, principalmente por la sensibilidad que puede llegar a generar dentro del aula de clases, porque no es lo mismo hablar de ocupación de la Araucanía o de conflicto en la Araucanía en un aula de clases de un contexto rural. Hay que hablarlo, por ejemplo, acá en el Pumahue, dentro de Temuco. Son contextos diferentes, tienen ciertos niveles de sensibilidad e impacto dependiendo del contexto. (...) los contextos pueden generar controversia dentro del mismo aula de clases.” (PEF 7)</p> <p>“El usar, por ejemplo, ocupación y que vaya un grupo de niños que ellos digan que no, que es pacificación. Igual dependiendo del colegio. Porque yo creo que no enseñaría de la misma forma ocupación de la Araucanía en el colegio alemán de como lo enseñaría en un colegio rural.” (PAEF 10)</p>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 presenta los resultados correspondientes a la categoría de métodos y estrategias. De esta se desprendieron las subcategorías: Uso de fuentes, debate y diálogo en el aula.

**Tabla 3**  
*Métodos y estrategias*

Uso de fuentes históricas	Debate y diálogo en el aula
<p>“[Las] fuentes porque al final ese es el respaldo que nosotros muchas veces tenemos (...) Digo en realidad yo trabajo con esto, son fuentes de la época que dicen esto y sobre todo porque yo no les muestro solamente una (...) (PAEF 4)</p> <p>“Estrategias de enseñanza, por ejemplo (...) mirá, yo utilizaría análisis de fuentes. Se puede trabajar también con fuentes orales y hay mucha gente que todavía se acuerda de lo que decían sus abuelos, pero todavía como que tienen conciencia de lo que estaba pasando en ese momento o de lo que pasó.” (PAEF 10)</p>	<p>“El debate como herramienta para poder generar una instancia en la cual tengamos diferentes posturas o también podamos encontrar qué piensan los demás estudiantes porque no todos van a pensar lo mismo.” (PEF 1)</p> <p>“Encuentro que es imprescindible que cuando se hagan estas oportunidades de diálogo, cuando los estudiantes manifiestan sus opiniones, siempre tratar de rescatar y, de hecho, profundizar aún más que el estudiante siga participando y te siga profundizando el por qué.” (PEF 3)</p> <p>“Esa actividad la intenté aplicar en aula y sirvió un poco para que los estudiantes discutieran, analizarán críticamente y generaran argumentos propios sobre cómo en qué consistió cada perspectiva en torno a un mismo tema.” (PEF 7)</p>

Fuente: Elaboración Propia

Con relación a la primera subcategoría, los docentes en formación resaltan el análisis y uso de fuentes como una estrategia para enseñar la ocupación de La Araucanía. Es interesante que el futuro profesorado recalque el uso de fuentes diversas en autores, para entender de mejor manera el proceso. El hecho de emplear diversas fuentes y diversos autores permite ofrecer una perspectiva más amplia. La segunda subcategoría se refiere a la utilización y diálogo como estrategias centrales para la participación de los y las estudiantes en las salas de clases, el diálogo en clase es una herramienta que genera en los estudiantes el desarrollo habilidades de argumentación y análisis crítico, lo cual permite generar un aprendizaje significativo. Es necesario para una formación para la democracia se tenga como eje el conflicto, por lo cual es sumamente necesario que los y las docentes desarrollen propuestas y métodos de enseñanza donde los y las estudiantes tomen posición y decisiones frente al conflicto, para esto es necesario implementar las metodologías incorporen la discusión y diálogo sobre los conflictos (Villalón y Zamorano, 2023).

La tabla 4 muestra la categoría Desafíos y limitaciones, de la cual se desprenden las subcategorías: Curriculum, conflictividad e identidad cultural de los estudiantes.

**Tabla 4**  
Desafíos y limitaciones

Curriculum	Conflictividad	Identidad cultura de los estudiantes
<p>“[El currículum] no especifica de hecho como dije son como dos clases o algo más que uno pasa la ocupación de la araucanía, entonces como lo mencionan como objetivo y está como objetivo priorizado pero el contenido y lo que uno ya menciona y las cantidades de clases que se le dedica sobre todo en la región que estamos es muy poco.” (PEF 7)</p> <p>“El currículum, claro, te permite flexibilizar para poder tratar estos temas más controversiales, pero también siempre ha pegado al tiempo (...) porque en realidad tú lo que tienes que hacer es llegar hasta cumplir el objetivo de aprendizaje.” (PEF 3)</p> <p>“Dentro de lo que es el currículum yo creo que sí pero es muy vago al final uno siempre tiene que estar buscando para para dar una mejor perspectiva.” (PAEF 4)</p> <p>“Sí, yo considero de que es difícil, principalmente por dos factores. Uno (...) puede ser la importancia o el tipo de tratamiento que se le da a la temática dentro del currículum y los programas de estudio, ya que no se da de manera tan efectiva (...) se pasa de una manera muy reduccionista desde los programas.” (PEF 7)</p>	<p>“Es muy difícil poder enseñar la ocupación o invasión de la Araucanía considerando que existen muchos estudiantes mapuches, y que hoy en día existen zonas de conflicto en la Araucanía, y claro, desde el ámbito rural es mucho más difícil, porque esos niños viven permanentemente, o viven hasta el día de hoy, la invasión de sus territorios.” (PEF 2)</p> <p>“Tocarlo dentro del aula y en la región así, también siento que es algo como complicado en ciertos contextos tratarlo, principalmente por la sensibilidad que puede llegar a generar dentro del aula de clases, porque no es lo mismo hablar de ocupación de la Araucanía o de conflicto en la Araucanía en un aula de clases de un contexto rural” (PEF 7)</p> <p>“Creo que sí, al momento de que pueden haber estudiantes los cuales consideren de diferentes formas, y ha eso mismo decir como que hay un estudiante, por ejemplo, que diga, no, pero en mi casa no se habla de ocupación, se habla de pacificación, se habla de que era necesario para el desarrollo. Y, en otro caso, que pueda haber un estudiante el cual, en su contexto, sea totalmente diferente, y decir cómo, no, pero es que esto provocó tal cosa en mi familia, en mi gente, en mis ancestros.” (Entrevistado 8)</p>	<p>“Yo creo que sí y desde mi experiencia no solo ahora como profesor, sino también como estudiante, estaba la idea de los sesgos familiares también obviamente en cada establecimiento hay familia detrás de cada joven (...) Entonces romper ese estigma familiar, también implica un cierto choque.” (PEF 9)</p> <p>“Los estudiantes ya no manejan tanta información como podría haber sido hace unos años atrás. Ya no existe este interés. Así que, a veces, es un poco difícil incentivar el debate y tratar de manejarlo como un tema controversial porque ya no lo es tanto.” (PEF 6)</p> <p>“A los estudiantes que les he hecho la clase, he tenido y me he topado con comentarios racistas sobre el Mapuche, y hablar de Mapuche de una forma despectiva. Creo que es la única dificultad y confrontación que me he enfrentado también a la hora de enseñarlo.” (PEF 5)</p>

Fuente: Elaboración Propia

Respecto a la primera subcategoría si bien el currículum trata el tema y otorga la opción de flexibilidad, también entrega una vaga información, por lo cual el docente tiene que buscar diversas opciones para entregar el objetivo de aprendizaje más completo posible. Esto permite al docente adaptar el contenido a las necesidades y contextos del aula, pero requiere una inversión mayor de tiempo como también un desafío en relación con la escasez de recursos. La

segunda subcategoría se refiere a la conflictividad dentro del aula, en la cual debido al contexto regional los estudiantes pueden ser más sensibles en estos temas. Por ello es fundamental que los docentes al momento de tratar el tema tengan cuidado con el uso de ciertos términos o el señalamiento de ciertas situaciones que rondan el conflicto. Por último, la subcategoría tres, los y las docentes en formación destacan la diversidad cultural en el aula, ya que enriquece el aprendizaje lo que permite al estudiante conocer otros puntos de vista y comprender las diferencias culturales. Así mismo en el aula pueden llegar a surgir comentarios racistas, por lo cual el docente debe estar capacitado para enfrentar y abordar estos sucesos, promoviendo un ambiente de inclusión y respeto.

La tabla 5 muestra la categoría formación ciudadana, de la cual se desprenden las subcategorías: Ciudadanía democrática y desarrollo de valores democráticos.

**Tabla 5**  
*Formación Ciudadana*

Conceptualización De Ciudadanía democrática	Valores democráticos
<p>“Yo veo la ciudadanía democrática como la idea de cumplir con los derechos de votar e ir a elecciones etcétera. A eso me relaciono con la ciudadanía democrática” (PEF 1)</p> <p>“La ciudadanía democrática la definiría como una especie de ciudadanía basada en las decisiones democráticas que mueve al mundo contemporáneo y que tenga principalmente los principios y valores democráticos. (PEF 2)</p> <p>“Sí, por supuesto, porque entran muchos ámbitos que se enseñan en la democracia, como el respeto, el valor de la democracia, la democracia común, las decisiones, todo ese tipo de cosas entran dentro de los temas controversiales” (PAEF 10)</p>	<p>“Se pueden generar valores democráticos, como por ejemplo la justicia, la igualdad, la libertad, el bien común, y también son importantes principalmente para que cada uno de nosotros pueda llegar a algún tipo de solución.” (PEF 2)</p> <p>“Se habla de participación, se habla de la participación informativa, que lo que estamos conversando también, de los debates, de las discusiones, del aceptar opiniones, del respeto, de la tolerancia, todo eso considera que son valores los cuales se van construyendo mediante las discusiones que se puedan provocar en el aula.” (PEF 8)</p> <p>“Entran muchos ámbitos que se enseñan en la democracia, como el respeto, el valor de la democracia, la democracia común, las decisiones, todo ese tipo de cosas entran dentro de los temas controversiales.” (PEF 9)</p>

Fuente: Elaboración Propia

En relación con la primera subcategoría las y los docentes en formación asocian ciudadanía democrática con el uso de términos como democracia, respeto y una interesante relación con los derechos ciudadanos como es ejercer el voto, lo que demuestra una desconexión entre lo que es ser ciudadano democrático. La segunda subcategoría se focaliza en los valores democráticos que pueden desarrollarse al tratar temas controversiales en el aula, en donde vuelve a surgir la idea de la participación ciudadana, pero viendo a estos temas como una herramienta crear valores como el respeto y la tolerancia los cuales creen fundamentales para una sociedad democrática.

## Discusión

La diversidad en la forma de conceptualizar el actuar estatal de fines del s XIX en La Araucanía, reflejan las diferencias de opinión sobre este hecho, y comprueban su naturaleza controversial, aunque se ve una diferencia en cómo perciben el proceso personalmente y como lo enseñan en el aula. Esto es de gran relevancia, debido a que el lenguaje que utilizan los profesores en formación tiene un impacto en las percepciones históricas y en cómo los estudiantes interpretan los eventos (Apple, 2008). Por lo que, aunque en general se opta por una terminología general si hay intenciones de querer utilizar distintos términos, lo que ayuda a generar la controversia para analizar en profundidad por parte de los y las estudiantes. Por esto es necesario que los y las docentes utilicen conceptos y contenidos que den cuentas de los resultados de la violencia, injusticias y desigualdades de la sociedad (Villalón y Zamorano, 2023)

Por lo cual enseñar la ocupación como un tema controversial, es importante por las herramientas que esta genera al alumnado (Barton y McCully, 2012; Montanares et al., 2024). Por lo que el futuro profesorado debe favorecer espacios educativos donde los y las estudiantes formulen opiniones informadas y se desarrollen como ciudadanos democráticos con participación crítica en las aulas, para luego participar de igual manera en la vida pública y política (Sanjakdar, 2005). El rol que se le da a la multiperspectiva a la hora de enseñar y entender acontecimientos refuerza las habilidades de los estudiantes, y es importante que los docentes destaquen el valor de tener todas las posturas disponibles para que sus estudiantes entiendan de mejor manera y generan una empatía con el proceso histórico (Barton y McCully, 2012), permitiéndoles explorar diversas posturas, ayudando a desarrollar el pensamiento crítico, capacidad de considerar y respetar posturas diferentes (Sanjakdar, 2005).

Los docentes en formación señalan que el contexto es primordial al momento de tratar temas controversiales, ya que “la verdad” creada de los estudiantes se desarrolla desde su experiencia social y cultural, y en un aula diversa no todos los contextos son iguales, por lo cual los docentes se enfrentan a una multiplicidad de realidades que confluyen y discrepan, por lo que es fundamental que prime un ambiente de diálogo y respeto para la discusión (Sánchez, 2022).

Esto impacta en las estrategias y métodos de enseñanza que utiliza el profesorado en formación, por lo tanto, al expresar que utilizan fuentes históricas en actividades demuestran tener una comprensión que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, haciendo que sus estudiantes desarrollen la capacidad para interpretar la multiplicidad de perspectivas. La historia enseñada a través de la diversidad de fuentes permite que los estudiantes puedan construir un sentido crítico sobre los eventos desarrollando una ciudadanía reflexiva (Barton y Levstik, 2004). El debate y diálogo en clases es otra estrategia utilizada lo que favorece a la tolerancia y respeto de ideas, donde el estudiantado puede expresar libremente sus ideas como un medio de participación activa que puede llevar a desafiar narrativas dominantes (Apple, 2008; Levinson y Berumen (2007).

Por parte de los y las docentes en formación existe un ligero consenso respecto al currículum, remarcando que permite abordar la ocupación de la Araucanía, pero la limitación de tiempo es un factor, siendo en sus palabras “muy vago” su tratamiento en el aula, no dando los espacios necesarios para abordarlo de manera más profunda. Además, señalan que es un tema de poca

importancia para el currículum, lo cual genera más libertad para el desarrollo de sus clases, pero al mismo tiempo genera inconsistencias en cómo se enseña, ya que depende del docente y los recursos que este implemente, concordando con lo planteado por Montanares (2017) y Toledo et al. (2015). A partir de lo anterior, se puede pensar en un cambio en el currículum nacional respecto a este hecho histórico o a otros. Donde se le dé mayor importancia tanto a las directrices como a los tiempos estipulados, lo que permitiría a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y crítica del tema. Magendzo (2016) plantea un currículum con enfoque controversial, lo que permitiría cuestionar los enfoques académicos-tecnicistas del mismo, para transitar desde un currículum de verdades homogeneizantes hacia uno de conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. Así mismo el estudio recalca la necesidad de que los conocimientos curriculares estén alineados con la vida cotidiana de los estudiantes, tomando en consideración sus intereses e inquietudes.

Otro de los desafíos que señalan corresponde a la conflictividad que puede llegar a surgir en el aula, esto acontece por los múltiples factores que influyen en la percepción de los y las estudiantes, tales como creencias personales, las experiencias previas en torno al tema y el más importante el entorno familiar tal como lo señalan Oxfam (2006) y Hess (2009). Es fundamental una comprensión del contexto y utilizar esas diferencias entre el alumnado, para generar un espacio de diálogo que tenga como base el respeto, y transformar este desafío en una oportunidad de aprendizaje (Levinson y Berumen, 2007). El clima de respeto que se debe generar en el aula es relevante, por tanto, es necesario ser conscientes de los sentimientos y percepciones de los y las estudiantes, conocerlos y entender su contexto, para que al momento de tratar la ocupación no genere una animadversión hacia posturas diferentes.

En relación a la ciudadanía democrática la asocian a la acción cívica como el derecho a votar y participar en elecciones que los representen. Esto demuestra que la ciudadanía democrática no está siendo comprendida como la capacidad de los ciudadanos para participar de manera activa, crítica y responsable en la vida política (Mougan, 2022), puesto que, no hay referencia hacia la ciudadanía democrática con el fin de formular opiniones, solucionar conflictos o participar en el debate público. Magendzo (2016) dice que esta es una de las razones por las cuales la democracia está en crisis, ya que los discursos neopopulistas fomentan pensamientos sobre seguridad y prosperidad económica en desmedro de los elementos esenciales de una sociedad democrática. Por lo cual es necesario repensar la escuela y la enseñanza para el fortalecimiento de la democracia, un acercamiento a esto es la idea de desarrollar valores democráticos en los y las estudiantes, como es el bien común, la igualdad, la participación informativa y el respeto por la otra persona en donde la familia y la escuela sean el eje central de la formación de la ciudadanía, deben ser en estas donde el alumno practique y se forme como ciudadanos democráticos (Guanipa, et al., 2019). Por lo que, a pesar de las limitaciones y desafíos antes vistos, y no tener una consensuada conceptualización sobre la ciudadanía democrática, los futuros docentes creen en el valor transformador de la educación y en el potencial que tiene promover una educación cívica democrática, a partir de discutir temáticas controversiales.



## Conclusiones

Los hallazgos de este estudio, cuyo objetivo fue describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro categorías clave que permiten comprender dichas creencias: la ocupación como tema controversial, los métodos y estrategias pedagógicas, los desafíos y limitaciones en su enseñanza, y su vínculo con la formación ciudadana.

Se revelan que las creencias de los futuros profesores evidencian que enseñar la ocupación de La Araucanía como un tema controvertido es una herramienta valiosa para fomentar el diálogo, empatía y reflexión en el estudiantado. Tener diferentes perspectivas es central para los y las docentes, lo que permitiría ampliar la visión sobre el evento histórico. Aunque reconocen los desafíos y limitantes que representa enseñar esta temática en las diversas aulas de clases, muestran su compromiso a establecer ambientes de aprendizaje basados en el respeto y diálogo. Aunque dentro de las limitantes curriculares, declaran que este está al "debe", por lo que se concluye que las creencias de los futuros docentes podrían funcionar sobre un currículo intencionado y con perspectiva controversial.

La enseñanza de temas controversiales como la ocupación de La Araucanía se vincula directamente con la formación de una ciudadanía democrática. Los docentes en formación reconocen la importancia de promover valores como el respeto, la tolerancia y la participación ciudadana, aunque se advierte una ausencia de referencias explícitas a la necesidad de un voto informado y a la formación de crítica. La discusión de estos temas en el aula se presenta como una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y la convivencia democrática en los estudiantes. Por lo que, las creencias del profesorado en formación evidencian la relevancia de abordar la ocupación de La Araucanía como un tema controversial que, cuando se trabaja con estrategias adecuadas, puede contribuir significativamente al desarrollo de una ciudadanía democrática.

En futuras investigaciones la formación docente y su manejo de la controversia en el aula deben ser una línea investigativa, por ejemplo, analizar cómo los programas de formación docente preparan a los futuros profesores para enseñar temas controversiales y gestionar los conflictos en las aulas. Además, a partir de los resultados sobre las limitaciones del currículo sería interesante estudiar la perspectiva o enfoque que este trata con contenidos controversiales.

## Referencias

- Agencia nacional de investigación y desarrollo (ANID). (2020). *Macrozona sur*. <https://territorios.anid.cl/macro-zona/sur>.
- Al Badri, S. (2015). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 5, 73-83. <http://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/CERJ/article/view/10>.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arias, G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.

- Balbontin-Gallo, C. (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas*, 49, 30-40. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100219>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., y Mc Cully, A. (2012). Trying to «see things differently: Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), p. 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>.
- Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (Siglos XIX y XX)*. Ediciones SUR.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Nomos
- Cassell, M. (2018). When the world helps teach your class: Using Wikipedia to teach controversial issues. *PS: Political Science & Politics*, 51(2), 427-433. <https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/when-the-world-helps-teach-your-class-using-wikipedia-to-teach-controversial-issues/9E4E7C84DA4B95EE3C168E6FE8CE9D18>.
- Consejo de Europa. (2015). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. <https://rm.coe.int/1680487829>
- Cox, C., Jara, C., Sánchez, M., y Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento educativo*, 60(2). [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092023000200103&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092023000200103&script=sci_arttext).
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- González, G., Caballe, L., y Aponte, C. Y. (2020). Educación para la ciudadanía y post conflicto en la escuela: el caso de Colombia. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2). 251-261. [https://www.academia.edu/download/64450274/Gonza%CC%81lez-Valencia\\_Caballero\\_Aponte.pdf](https://www.academia.edu/download/64450274/Gonza%CC%81lez-Valencia_Caballero_Aponte.pdf).
- Guanipa, L., Albites, J., Aldana, J., & Colina, F. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 4(6), 71-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049438>.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>.
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 15(1). <https://tesl-ej.org/pdf/ej57/r4.pdf>.
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: Elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
- Ibagón-Martín, N., y Chisnes-Espitia, L. (2019) Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 14(2), 203-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445807>.
- Levinson, B., y Berumen, J. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 16-31. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140502.pdf>.
- López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula en J. Pagés (Ed.), *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 65-76). Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, R., y Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20. <https://investigacion.usc.gal/documentos/5d1df-6d529995204f7679dfb>.

- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 118-130.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 35(139), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5).
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1746197912440854>.
- Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancaivil, D., y Vásquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la historia, y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8459289>.
- Montanares, E., Llancaivil, D., y Barría, T. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26(46). <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6611>.
- Montanares, E., Muñoz, C., y Sánchez, M. (2023). La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/543181>.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Enseñanza de la historia en la Araucanía, Chile: un estudio de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 19, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6234750.pdf>.
- Mougán, C. (2022). Ciudadanía democrática y ethos científico: una perspectiva pragmatista. *Daimon*, (85), 113-128. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/398791>.
- Observatorio judicial. (2021). *Violencia en la macrozona sur: Informe Final (2018-2020)*. <https://observatoriojudicial.org/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Final-Disenado-Violencia-en-la-Macrozona-Sur.pdf>
- Ortega, D., y Pagés, J. (2022) Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. Bel, J. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el Currículum de Ciencias Sociales: Prácticas Educativas Para una Ciudadanía Crítica*. (Vol 2, pp. 79-86). Tirant humanidades.
- Oxfam. (2006). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxford.
- Pace, J. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pagès, J. (1997). *La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales*. Díada.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Peck, C. L. (2010). It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between: Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440>
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo Mapuche, De la inclusión a la exclusión*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Dibam).
- Quevedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 27, 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4829634.pdf>.

- Sala, S., Pagès, J., y Santisteban, A. (2021) Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *educación*, (20), 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>.
- Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-18.
- Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos: una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis educativa*, 21(3), 40-48. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022017000300005&script=sci\\_abstract&lng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022017000300005&script=sci_abstract&lng=en).
- Sánchez, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (13), 35-48. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26143>.
- Sanjakdar, F. (2005). *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities*. In annual conference of the Australian Association for Research in Education, Parramatta, Australia. <https://www.academia.edu/download/76790243/san05041.pdf>.
- Scott, L., & Ramit, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Centro de innovación en tecnología para el desarrollo humano. ITD, UPM. [https://www.academia.edu/download/60664236/metodologia\\_estudios\\_de\\_caso20190921-102327-77j7u.pdf](https://www.academia.edu/download/60664236/metodologia_estudios_de_caso20190921-102327-77j7u.pdf).
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>.
- Stradling, Robert. (1985). Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., y López, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de estudios sociales*, (52), 119-133. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9077>.
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2023). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Sophia Austral*, 29, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>
- Villalón-Gálvez, G., Zamorano-Vargas, A., & Moraleda-Albornoz, E. (2019). Creencias del profesorado de secundaria básica en formación sobre la enseñanza de la historia en Chile. *Transformación*, 15(3), 244-262. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n3/2077-2955-trf-15-03-244.pdf>.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.93>

## **Interculturalidad y lenguaje de contienda en la escuela: Un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente**

Interculturality and language of contention in school: A case analysis  
of the hegemonic representations about culture and interculturality  
contained in teaching discourse

Mauricio Figueroa-Sepúlveda  0000-0003-3387-5084

Universidad Católica de Temuco  
mauricio.figueroa.s@gmail.com

Raquel Rebolledo-Rebolledo  0000-0003-1971-8840

Universidad San Sebastián  
raquel.rebolledo@uss.cl

### Fechas · Dates

Recibido: 31 de octubre de 2024

Aceptado: 1 de marzo de 2024

Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Figueroa-Sepúlveda, M., & Rebolledo-Rebolledo, R. (2025). Interculturalidad y lenguaje de contienda en la escuela: Un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente. *REIDICS*, 16(1), 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.93>

## Resumen

El objetivo de este estudio es comprender las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso de docentes de primer ciclo de una escuela pública intercultural de la Araucanía, en Temuco, Chile. A partir del análisis crítico del discurso, se identifican lineamientos de contenido, núcleos temáticos, problemáticas, posicionamientos ético-políticos y atribuciones de sentido en torno al discurso social intercultural, los cuales manifiestan estructuras ideológicas y relaciones de poder presentes en el lenguaje. Estas estructuras pueden agruparse en modelos hegemónicos que configuran un consenso ideológico en sus representaciones. Desde esta base, el estudio reflexiona de manera crítica sobre las visiones de cultura e interculturalidad que prevalecen en el campo educativo, generando relaciones asimétricas y experiencias de injusticia en los espacios escolares. Los hallazgos muestran que los actores conciben una visión dualista predominante, donde la interculturalidad suele circunscribirse a la interacción entre dos grupos, definidos por los interlocutores como culturalmente distintos—indígena y extranjero—, lo que tiende a ocultar tanto los conflictos inherentes como las asimetrías de poder presentes dentro de los propios conglomerados. Además, el estudio subraya la marginación de las prácticas interculturales en el currículo escolar, que se restringe mayormente a eventos conmemorativos, como celebraciones de días nacionales o festividades étnicas, en lugar de integrarse en una estrategia educativa más amplia. La investigación aboga por un enfoque más crítico de la educación intercultural, que reconozca y enfrente las complejidades y contradicciones de las configuraciones culturales en las escuelas.

---

Palabras clave: Discurso docente; Interculturalidad; Consenso ideológico; Asimetrías de poder; Práctica pedagógica

---

## Abstract

The objective of this study is to understand the representational variations of culture and interculturality in the discourse of first-cycle teachers at an intercultural public school in La Araucanía, Temuco, Chile. Through critical discourse analysis, the study identifies content guidelines, thematic cores, issues, ethical-political positions, and meanings attributed to intercultural social discourse. It examines ideological structures and power relations embedded in language, which can be grouped into hegemonic models that shape an ideological consensus in teachers' representations. Based on this analysis, the study critically reflects on prevailing notions of culture and interculturality in the educational field, highlighting how they generate asymmetrical relationships and experiences of injustice in school settings. The findings reveal that actors predominantly conceive a dualistic vision, where interculturality is often limited to interactions between two groups—defined by interlocutors as culturally distinct, typically indigenous and foreign—thus obscuring both inherent conflicts and the power asymmetries present within these groups. Additionally, the study emphasizes the marginalization of intercultural practices in the school curriculum, which are mostly confined to commemorative events, such as national holidays or ethnic celebrations, rather than being integrated into a broader educational strategy. The research advocates for a more critical approach to intercultural education, one that acknowledges and addresses the complexities and contradictions of cultural configurations in schools.

## Introducción

«Cuanto más obvio algo parece, más ideológico es».

Claudia Briones (2007, p. 79)

### Interculturalidad y Educación en Chile: Marco y Desafíos de Investigación

En las últimas décadas, la educación intercultural en Chile ha surgido como una propuesta indispensable, aunque profundamente problemática en su implementación. Este fenómeno ha ganado visibilidad en parte debido a la presión ejercida por movimientos sociales y al influjo de normativas internacionales, entre las que destaca el Convenio 169 de la Organización Interamericana del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas, ratificado en 2008. Este convenio establece el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete su identidad cultural y sus derechos colectivos (OIT, 2008). Además, el crecimiento sostenido de la diversidad cultural, en gran medida resultado de los flujos migratorios hacia el país, ha intensificado las tensiones y ha impulsado el debate político sobre el reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo (Aguado, Gil-Jaurena & Mata, 2008; Stang-Alva, Riedemann, Stefoni & Corvalán-Rodríguez, 2021). En respuesta, el Estado chileno ha implementado y fortalecido el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), iniciado en 1996 y consolidado con la Ley General de Educación de 2009, como el principal esfuerzo institucional para integrar la interculturalidad en la educación (Ministerio de Educación, 2009). Sin embargo, estudios críticos recientes advierten que este enfoque, aunque aparentemente inclusivo, tiende a reproducir estructuras de poder y relaciones de desigualdad, perpetuando una jerarquía cultural implícita que no siempre es visible en los lineamientos oficiales (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Stefoni, Rojas, Riedemann & Stang, 2020).

En cuanto a los logros, se ha avanzado en la producción de materiales educativos que integran elementos culturales de los pueblos indígenas, como los textos escolares y guías pedagógicas (Ministerio de Educación, 2018). Sin embargo, en términos de resultados, aún queda un largo camino por recorrer. Por ejemplo, en la región de La Araucanía<sup>1</sup>, las políticas interculturales han comenzado a incorporar la participación de líderes comunitarios mapuche<sup>2</sup> en la elaboración de los planes educativos, buscando una mayor relevancia cultural y pertinencia en los contenidos impartidos en las aulas, así mismo, en las propuestas didácticas y curri-

1. La región de la Araucanía, ubicada en el sur de Chile, abarca las provincias de Cautín y Malleco y se caracteriza por su alta concentración de población mapuche, uno de los principales grupos indígenas del país. Según el censo de 2017, aproximadamente el 34,4 % de sus habitantes se identifica como parte del pueblo mapuche. Esta región ha sido históricamente escenario de tensiones entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, con conflictos que giran en torno a demandas territoriales, reconocimiento de derechos ancestrales y autonomía (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018).

2. El pueblo mapuche, grupo indígena predominante en el sur de Chile y Argentina, ha habitado históricamente la región de la Araucanía y áreas circundantes. Según el Censo de 2017, representan aproximadamente el 9,9% de la población chilena (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018). Este pueblo posee una identidad cultural marcada por sus prácticas tradicionales, su lengua (mapudungun) y sus propias formas de organización social y política. En las últimas décadas, las demandas por el reconocimiento de derechos territoriales, autonomía y respeto a sus tradiciones han generado tensiones crecientes con el Estado chileno, desencadenando una serie de conflictos territoriales y reivindicaciones políticas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019).

culares (Westermeyer & Quintriqueo, 2023). Sin embargo, persisten desafíos importantes en la implementación de estos cambios, particularmente en lo que respecta a la adaptación del currículum y la formación inicial del profesorado.

Estos dos desafíos confluyen en la asignatura de historia que se ha consolidado como argumentan enfoques críticos, como un espacio donde se transmiten relatos hegemónicos que refuerzan las estructuras de poder predominantes, excluyendo activamente a determinados grupos (Oteiza, 2006; Lepe-Carrión, 2018). Tal como argumenta Michael Apple (2004), el currículum no es neutral; en cambio, está diseñado para perpetuar las perspectivas de los grupos dominantes, mientras que las experiencias y visiones de los pueblos indígenas quedan relegadas o distorsionadas. Este enfoque excluyente responde a una lógica de construcción nacional homogénea que, como plantea Esteban Krotz (1998), es común en América Latina, donde la educación formal ha sido históricamente monocultural y monolingüe. Según Krotz (1998), esta configuración curricular favorece la transmisión de narrativas que ignoran o reducen la complejidad de las identidades indígenas, al tiempo que refuerzan una identidad nacional en la que los pueblos originarios ocupan un lugar subordinado o folclorizado. A este respecto, Quintriqueo y McGinity (2019) destacan que en Chile el currículum de historia sigue promoviendo una representación homogénea de la sociedad, dejando de lado las voces y memorias indígenas. En su estudio sobre la representación de la diversidad cultural en el sistema educativo chileno, estos autores observan cómo el pueblo mapuche es representado desde una visión simplificada y subordinada, lo cual refuerza estereotipos y limita el reconocimiento efectivo de su cultura e historia en las aulas. En suma, estas perspectivas subrayan la necesidad de revisar y reformular la enseñanza de la historia para integrar de manera significativa las narrativas y experiencias de grupos históricamente excluidos, como el pueblo mapuche.

Por otra parte, aunque entre los desafíos se destacan la adaptación del currículum de historia y la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado en prácticas interculturales, consideramos que, un reto previo y aún más complejo, radica en esclarecer qué entienden los docentes por cultura e interculturalidad. Este desafío es crucial, ya que las actividades que los profesores consideran interculturales implican una comprensión subyacente de “cultura” y, más específicamente, suponen la interacción de una o varias culturas como fundamento para referirse a la interculturalidad.

En este contexto problemático, esta investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad en el discurso de los docentes de primer ciclo en una escuela pública e intercultural de La Araucanía, en Temuco, Chile? Esta pregunta es especialmente relevante considerando que, aunque los términos “cultura” e “interculturalidad” suelen interpretarse de manera polisémica, neutral o positiva, su uso discursivo puede generar efectos significativos e incluso provocar desacuerdos (Restrepo, 2019).

Para abordar esta cuestión, adoptamos el análisis crítico del discurso (ACD) como posicionamiento teórico-metodológico, siguiendo los enfoques de Angenot (2010) y Fairclough (2015). En esta perspectiva, el lenguaje no es solo un medio de comunicación neutral, sino una práctica social que desempeña un papel activo en la construcción, reproducción y cuestionamiento de las estructuras de poder y sus relaciones de dominación. Así, el discurso se convierte en un



espacio donde se negocian y naturalizan visiones del mundo que impactan de manera directa en las representaciones sociales sobre cultura e interculturalidad.

Nos proponemos como objetivo comprender las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso de docentes de primer ciclo de una escuela pública intercultural de la Araucanía, en Temuco, Chile. Para ello, identificamos lineamientos de contenido, núcleos temáticos, problemáticas, posicionamientos ético-políticos y atribuciones de sentido en el discurso social que emerge en torno a estos conceptos. Luego, se analizan las estructuras ideológicas y las relaciones de poder que emergen, agrupándolas en modelos hegemónicos que configuran un consenso ideológico en torno a la interculturalidad. Esta propuesta busca evidenciar cómo el discurso no sólo refleja, sino también legitima y consolida determinadas relaciones de poder, funcionando como un mecanismo que puede, simultáneamente, reforzar o cuestionar las dinámicas de inclusión y exclusión cultural dentro del sistema educativo. Este análisis nos permitirá comprender cómo los docentes construyen y transmiten sus interpretaciones de cultura e interculturalidad, y qué valores y significados subyacen en dichas representaciones.

Este tipo de análisis crítico adquiere una relevancia particular al enfocarse en docentes de primer ciclo que imparten historia y ciencias sociales, dado que se encuentran en una etapa temprana del proceso educativo, donde las concepciones sobre cultura e interculturalidad se introducen y negocian activamente. En este espacio, no solo se transmiten contenidos curriculares, sino que se refuerzan y reproducen, de manera consciente o inconsciente, las dinámicas de poder y las relaciones de dominación que sustentan ciertas visiones hegemónicas, por ejemplo, de la historia. La aplicación del análisis crítico del discurso (ACD) en esta muestra de docentes permite revelar las formas en que estos discursos operan, ofreciendo una herramienta eficaz para esclarecer cómo los conceptos de cultura e interculturalidad se configuran como consensos ideológicos en el aula. Al identificar y cuestionar estas representaciones y modelos hegemónicos, este enfoque puede contribuir a una reflexión profunda sobre el rol de los docentes en la construcción/reproducción de un currículo más inclusivo y crítico, que valore las experiencias históricas de todos los grupos, especialmente los que han sido históricamente excluidos.

## **Cultura e Interculturalidad como terreno de disputa epistemológica**

Siguiendo la propuesta de Mora (2021) al examinar el concepto de interculturalidad, resulta esencial cuestionar las bases conceptuales que lo sustentan, particularmente en lo que respecta a la noción de 'cultura'. Esto es relevante, ya que, al abordar la interculturalidad o implementar actividades que se consideran interculturales, partimos de la suposición de la existencia de aquello que llamamos 'cultura' y, específicamente, de que las culturas interactúan entre sí. Esta precisión es clave, pues las representaciones sobre 'cultura' influyen en las prácticas y políticas que formulamos como interculturales, definiendo su enfoque, delimitando su alcance y orientando las intenciones que guían estas intervenciones.

A propósito de aquello, en los siguientes párrafos ofreceremos algunas precisiones teóricas que conviene tener en cuenta, cuando se analizan políticas educativas o acciones elaboradas en nombre de la cultura. En este sentido, el campo de los estudios culturales ofrece un marco

teórico valioso para problematizar el concepto de cultura en las políticas educativas. Como señala Hall (1997), la cultura no debe entenderse como un conjunto estático de valores o tradiciones, sino como un campo de significados y prácticas en constante transformación. Este enfoque permite reconocer que las prácticas culturales no son neutras ni homogéneas; más bien, reflejan relaciones de poder y estructuras de dominación. Bhabha (1994), complementa esta idea al señalar que la cultura emerge en el “tercer espacio”, un ámbito de negociación e hibridación donde las identidades se redefinen en interacción con el otro. Así, al analizar las políticas y acciones educativas interculturales, es fundamental considerar la dimensión dinámica y situada de la cultura, ya que cualquier definición rígida limita la capacidad de promover un diálogo genuino y puede, en cambio, consolidar estereotipos, negaciones y esencialismos.

Es habitual que cultura sea conceptualizada como un conjunto fijo de valores, costumbres y/o tradiciones compartidos y transmitidos de generación en generación sin alteraciones significativas. No obstante, esta visión, al concebir la cultura como una entidad inmutable y homogénea, supone que todos los miembros de un grupo comparten las mismas creencias, prácticas y formas de ver el mundo. Como advierten Geertz (1973) y Hall (1992), esta noción esencialista de la cultura ignora los procesos de transformación y negociación que ocurren en su interior, así como la diversidad y las contradicciones presentes entre sus miembros. Tal perspectiva, además de simplificar la complejidad, genera miopías analíticas, al pasar por alto las dinámicas de poder y las influencias externas que afectan las relaciones sociales. Un enfoque esencialista, tiende a reducir a los individuos a su pertenencia cultural, reforzando estereotipos y limitando la comprensión de las múltiples identidades e interacciones que configuran la experiencia cultural en cada contexto.

En lugar de ello, la cultura debe ser entendida como un proceso dinámico, en constante transformación, resultado de las luchas hegemónicas entre distintos grupos sociales. Esta visión de la cultura como un terreno de disputa epistemológica y política subraya la relevancia de comprender cómo se construyen y mantienen las identidades y diferencias en el contexto escolar. Dentro de este marco analítico, una perspectiva post-cultural que desafíe la idealización y simplificación de los conceptos de cultura e interculturalidad en los discursos educativos, debe centrarse en comprender cómo los programas, proyectos o iniciativas están articulados en nombre de la cultura —ya sea a través de políticas públicas o intervenciones educativas— actúan como mecanismos de gestión y administración de la diferencia (Hall, 1992; Restrepo, 2019). No obstante, las iniciativas interculturales suelen presentarse de manera despolitizada, sin reconocer las estructuras de poder y dominación que perpetúan las desigualdades. En lugar de fomentar un diálogo genuino, dichos abordajes se limitan a un discurso superficial de respeto mutuo y tolerancia. Siguiendo esta idea, Dietz (2017) argumenta que la interculturalidad en las políticas educativas suele ser idealizada como una herramienta de inclusión, pero en la práctica se utiliza de manera instrumental, sin cuestionar las asimetrías y la colonialidad del poder que subyacen a las relaciones interétnicas.

Un abordaje crítico considera la interculturalidad no como una categoría estática o normativamente positiva, sino como un proceso complejo y conflictivo, inscrito en relaciones de poder y asimetrías (Walsh, 2007; Tubino, 2005). Según Mora (2021) estas relaciones se desarrollan en una dinámica espiral de desacuerdos, avances y retrocesos, lo que ofrece una visión más

realista y matizada de las relaciones interculturales como procesos de constante negociación y redefinición. En esta misma línea, Néstor García Canclini (2004) propone que la interculturalidad debe ser analizada como un proceso multidimensional que no solo abarca el intercambio cultural, sino también la lucha por el reconocimiento y la redistribución de recursos y el poder. Esto implica que cualquier análisis sobre la interculturalidad o prácticas interculturales, como sostuvimos, debe considerar las dinámicas de poder que configuran estas interacciones, ya que las diferencias culturales suelen instrumentalizarse para mantener o desafiar jerarquías sociales.

El sistema educativo puede ser entendido taxativamente como una forma de violencia simbólica en la medida en que está destinado a imponer y reproducir, por medio de poderes y roles arbitrarios, como la autoridad docente, una forma o configuración determinada de cultura que definen los grupos dominantes a través del Estado. Allí, los significados y prácticas asociados a la interculturalidad no son neutrales; están atravesados por relaciones de poder que favorecen ciertos grupos y saberes por sobre otros.

En esta perspectiva, y siguiendo la idea de hegemonía de Gramsci (1971), las representaciones docentes sobre cultura e interculturalidad forman parte de un entramado ideológico en el que se disputa el control cultural y social. El lenguaje se convierte en un “espacio de contienda”, una arena de disputa simbólica donde se negocian significados y se cuestionan estructuras de poder (Roseberry, 1994)

Para Appadurai (2007) la movilización de estos discursos identitarios, como la cultura nacional, establece una distinción del “nosotros” (chilenos) como colectivo que necesita como requisito la construcción de estereotipos y contrastes que permiten establecer límites y de marcar la diferencia. Esta identificación por contraste a menudo produce que el grupo mayoritario al movilizarse y concebirse a sí mismo como una mayoría amenazada, se vuelva predatoria. Este carácter predatorio de la identidad construida (identidad nacional) moviliza discursos orientados a la extinción de otras categorías sociales próximas, definidas como una amenaza para la existencia del colectivo.

El docente se sitúa en el intersticio como un agente activo en la construcción, reproducción o cuestionamiento de las narrativas identitarias elaboradas en nombre de la cultura y la interculturalidad. Estos no solo reproducen las normas y valores dominantes, sino que también tienen la capacidad de fomentar una conciencia crítica en sus estudiantes, promoviendo una reflexión que desafíe las estructuras de poder existentes y los mecanismos de gestión de la diferencia que median el campo educativo.

## Métodos

Este estudio, basado en un diseño cualitativo y orientado mediante un enfoque de estudio de caso, busca comprender las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad en el discurso de los docentes de primer ciclo en una escuela pública e intercultural de La Araucanía, Temuco, Chile. Este enfoque permite un examen profundo y contextualizado de las prácticas discursivas, las cuales generan efectos de sentido y articulan significados ideacionales, interpersonales y textuales. Según Fairclough (2003), estos significados construyen no

solo una visión particular del mundo, sino que también regulan las relaciones entre los interlocutores y organizan la coherencia del discurso, haciendo del texto un agente activo en la configuración de representaciones sociales y en la construcción de percepciones de la realidad.

La selección de los participantes incluyó a nueve docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que enseñan a estudiantes de primero a quinto básico, con el fin de acceder a sus visiones y prácticas en una asignatura clave para la construcción de la identidad histórica y cultural del país. Su rol en la transmisión de valores ciudadanos y conocimientos sobre diversidad cultural convierte a estos educadores en actores fundamentales en la promoción de la interculturalidad en contextos escolares.

**Tabla 1**  
*Identificación de participantes*

Sexo	Edad	Título	Grado	Código de identificación
Mujer	36 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTMP
Mujer	52 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTMJ
Mujer	37 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTJV
Hombre	44 años	Profesor de educación Básica	Licenciada en educación	ENTTH
Mujer	48 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTRS
Hombre	41 años	Profesor de educación Básica	Licenciada en educación	ENTPE
Mujer	52	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTYV
Mujer	44	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTCC
Mujer	31	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTMP

Fuente: Elaboración propia

Como instrumentos de recolección de información se implementaron entrevistas semi-estructuradas en base a guiones predefinidos, pero a la vez flexibles para permitir una fluidez en la relación entre investigadores y sujetos participantes. Fueron diseñadas para explorar las concepciones de los docentes tanto sobre la interculturalidad, como sobre las prácticas pedagógicas que consideran asociadas a ella. Se aplicaron entre abril y noviembre de 2023, considerando un diseño transeccional que permitió captar una visión integral en un momento específico del estudio. En cumplimiento de los protocolos éticos, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, garantizando su comprensión respecto a los objetivos del estudio, la confidencialidad de sus respuestas y el manejo adecuado de la información proporcionada.

El tratamiento de los datos siguió un proceso sistemático basado en la codificación y análisis iterativo de las transcripciones de las entrevistas. La codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990) permitió identificar patrones de contenido, atributos de significado, núcleos temáticos,

así como problemáticas y posicionamientos ético-políticos en torno al discurso social intercultural. El uso de software especializado, como ATLAS.ti, facilitó la gestión y organización de los datos, posibilitando un análisis comparativo del corpus (Rogers, 2004).

El análisis de los elementos identificados fue realizado mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD), un enfoque que considera el lenguaje como una práctica social capaz de reproducir y cuestionar estructuras de poder y relaciones de dominación (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2009; Wodak, 2013). En el ámbito de la educación, el ACD ha permitido revelar cómo los discursos presentes en las prácticas pedagógicas configuran y reproducen ideologías que afectan las interacciones y relaciones en el aula, como muestran los estudios de Rogers (2004) y Oteiza (2006). A través de este enfoque, es posible identificar mecanismos discursivos que perpetúan o desafían dinámicas de inclusión y exclusión, visibilizando las tensiones entre diversidad cultural y equidad educativa. El ACD examina cómo los discursos no solo representan, sino que también producen y legitiman jerarquías y desigualdades sociales, afectando directamente la experiencia estudiantil y contribuyendo a la reproducción de inequidades en el sistema educativo.

Este trabajo, al situar el discurso como una “práctica social compleja que incluye usos lingüísticos y prácticas sociales en un contexto histórico específico, considerando el poder, la ideología, la hegemonía, la historia y los contextos institucionales” (Wodak, 2001, p. 7), enfatiza la importancia de analizar las entrevistas como eslabones dentro de cadenas discursivas y no como enunciados aislados. Desde esta perspectiva, los discursos docentes se conciben como construcciones dialógicas, interconectadas y moldeadas por concepciones históricas y teóricas específicas, las cuales influyen en sus decisiones y prácticas pedagógicas (Angenot, 2010). En esta línea, Fairclough (1992) destaca que el discurso establece una relación dialéctica con la sociedad, pues no solo refleja sus estructuras sociales, sino que también interviene activamente en su construcción y transformación. Al interpretarlo como una práctica ideológica y, en última instancia, política, el discurso impacta en el cambio social, reproduciendo o cuestionando las relaciones de poder. Además, Fairclough resalta que considerar el contexto es esencial para entender cómo los discursos articulan y legitiman ciertas representaciones del mundo, influyendo en la configuración de la realidad social.

Finalmente, de manera general los resultados integran tres niveles de indagación según la propuesta de Fairclough (1995). Un primer nivel descriptivo, aborda el análisis lingüístico para identificar los sentidos que el discurso moviliza, examinando cómo, a través de su organización lingüística, se construyen identidades, acciones y representaciones vinculadas a la cultura y a la interculturalidad en el contexto educativo. En segundo lugar, la dimensión de interpretación se centra en el género discursivo de la entrevista, explorando cómo los docentes recurren a este formato para articular sus visiones y prácticas pedagógicas, reflejando estilos y discursos específicos de su contexto educativo. Por último, la dimensión de explicación ofrece un análisis social, situando el discurso en su contexto institucional y considerando cómo este reproduce o desafía relaciones de poder en el contexto de una escuela pública e intercultural en La Araucanía.

## Discusión

### Interculturalidad como interacción dualista que invisibiliza las conflictividades

Uno de los hallazgos significativos del estudio es la representación dominante de la interculturalidad como una interacción entre lo que se concibe como “la cultura nacional” y otros grupos diferenciados, definidos como “lo indígena” y “extranjero”. Esta visión dualista, observada en las respuestas de varios docentes entrevistados, simplifica la interculturalidad al interpretarla como un proceso de convivencia entre culturas distintas, pero cada una cerrada y homogénea. Tal representación tiende a invisibilizar las conflictividades inherentes a las relaciones interculturales y a perpetuar las asimetrías entre los grupos. Un ejemplo de aquello es la siguiente expresión de un docente:

Para mí, la interculturalidad tiene que ver con cómo se relacionan los pueblos, los chilenos, por ejemplo, con extranjeros y nuestros pueblos originarios (ENTTH).

Este hallazgo muestra cómo una perspectiva dualista de la interculturalidad reduce las relaciones interculturales a una interacción entre grupos culturales cerrados, “chilenos”, “indígenas” y “extranjero”. En la cita, el docente enfatiza esta visión de coexistencia entre grupos definidos como distintos, excluyendo las diferencias internas de cada colectivo y las diferencias identitarias que subyacen a estas formas de nominalización. En esta misma dirección, otra docente afirma:

La interculturalidad es el espacio en que conviven distintas culturas... tenemos espacios interculturales en la escuela donde hay, no sé, alumnos extranjeros, etnia mapuche o pertenecientes a un pueblo originario (ENTMP).

Similar a la respuesta anterior, aquí la cultura se presenta como un conjunto homogéneo y la interculturalidad se reduce a la interacción entre dos grupos definidos, reforzando una visión simplificada de las interacciones escolares. Esta tendencia a conceptualizar la interculturalidad de forma binaria  $A + B - A + C$  o  $B + C$  invisibiliza los conflictos y tensiones que ocurren tanto “entre” como “dentro” de los grupos. Por ejemplo, la expresión “nuestros pueblos originarios” encierra una jerarquía implícita, situando a los pueblos indígenas en una posición subordinada dentro de la estructura (concebida como) cultural dominante, y reduciendo la diversidad de sus prácticas a una única categoría que no contempla diferencias internas en prácticas, identidades y experiencias. Este fenómeno refuerza la idea de que las culturas no son dinámicas ni multifacéticas, sino entidades fijas que interactúan entre sí de manera estática. Así mismo, en la etiqueta “alumnos extranjeros” no se advierten las diferencias propias de los integrantes de cada colectivo.

Desde la perspectiva de Reygadas (2019), esta visión se enmarca en un “dualismo crítico,” donde las culturas se conciben en términos de esferas fijas y antagónicas. Mora (2021) señala dos limitaciones fundamentales en este enfoque: en primer lugar, ningún grupo cultural es homogéneo; cada uno está atravesado por procesos internos de exclusión, violencia y desigualdad. Segundo, la operación de definir culturas en términos de polos antagónicos dificulta

la posibilidad de alcanzar consensos, ya que refuerza las diferencias culturales en lugar de promover un diálogo que reconozca la diversidad interna de cada grupo.

La representación dualista de la interculturalidad observada limita las posibilidades educativas para un enfoque intercultural que valore la diversidad interna y las experiencias únicas de cada estudiante. Al reducir la interculturalidad a un proceso binario y estático, se restringe el espacio para un diálogo genuino que permita reconocer las múltiples identidades y perspectivas presentes en el aula.

Una segunda representación se refiere a la tendencia de algunos docentes a individualizar la interculturalidad, presentándolo como una relación entre sujetos únicos que interactúan con una cultura diferente y homogénea. En tal caso, la representación del otro colectivo sigue siendo como un todo estático. Veamos un ejemplo al respecto:

Para mí la interculturalidad es precisamente la relación que existe entre las condiciones o la situación idiosincrática de un individuo... en clara vinculación o relación con otra cultura, por ejemplo... chileno y extranjeros (ENTMJ).

Este discurso enfatiza la experiencia individual de la interculturalidad, sin embargo, la limita a la interacción con un grupo homogéneo previamente imaginado. Al referenciar “la situación idiosincrática de un individuo”, pareciera ser que se atiende a la diferencia que puede existir entre los integrantes que constituyen el primer colectivo (por ejemplo, chilenos), sin embargo, no se mencionan o se omiten las desigualdades de poder que marcan las relaciones de contacto, lo que reduce la interculturalidad a un fenómeno aislado y desprovisto de la complejidad social que la caracteriza. A su vez, la nominalización “extranjeros”, devela una representación nominal referida a una “cultura” homogénea en sí misma, que no representa la diversidad de agentes que la constituye, ni sus conflictos.

En una dirección similar, otro docente plantea:

La interacción de un estudiante chileno, con otros estudiantes extranjeros en la escuela (ENTRS).

Desde una perspectiva crítica, el enfoque individualizado de la interculturalidad resulta problemático al omitir los elementos estructurales que median en la interacción social y pueden generar experiencias de injusticia entre los estudiantes. Cuando los docentes no cuestionan cómo las desigualdades estructurales condicionan estas interacciones, tienden a naturalizar las relaciones de poder subyacentes (Fairclough, 1995). Este enfoque se evidencia en la elección léxica utilizada en términos como “idiosincrasia” o “relación” limitan la concepción de la interculturalidad a un plano estático y descontextualizado. Tal visión, como sugiere Canclini (2004), no reconoce la naturaleza multidimensional de la interculturalidad ni las luchas constantes por el reconocimiento, la redistribución de recursos y el poder. Así, la adopción de una perspectiva individualista puede consolidar la centralidad de la cultura dominante, pues evita una reflexión crítica sobre las asimetrías de poder presentes en las relaciones entre los agentes.

## Prácticas interculturales: inclusión simbólica y su desconexión del currículo

Otro hallazgo central del estudio es la forma en que los docentes perciben las prácticas interculturales en la escuela. Las entrevistas revelan que las prácticas interculturales en la institución se limitan principalmente a eventos conmemorativos o actividades puntuales, como la celebración del año nuevo mapuche o festividades relacionadas con la “diversidad cultural”. Esta desconexión entre las prácticas interculturales y el currículo educativo regular contribuye a su marginación y refuerza una identidad nacional predatoria en desmedro de otros colectivos. Un docente describe esta situación:

Aquí la interculturalidad yo la veo presente solamente cuando llega la época del año nuevo mapuche u otro acontecimiento que claramente se perciba (ENTCC).

Estas afirmaciones reflejan una práctica simbólica de la interculturalidad, donde lo indígena se reconoce solo en momentos específicos, pero no se integran de manera transversal en el currículo ni en las prácticas pedagógicas diarias. La representación de la interculturalidad como un conjunto de eventos aislados. En esta misma línea argumental, otro docente plantea:

El tema ahora de trabajar el año mapuche. Que es algo que está como instaurado en la escuela. Pero es cómo la ocasión, pero no hay nada más durante el año (ENTYV).

Esta representación evidencia cómo las actividades promovidas bajo el nombre de interculturalidad en la escuela, se limitan a una función conmemorativa y folklorizada, donde lo indígena, especialmente lo mapuche, queda relegado a un rol subordinado en relación con la cultura o identidad nacional dominante y predatoria. Veamos un último ejemplo:

Nosotros somos un colegio intercultural, celebramos una vez al año... el año nuevo mapuche (ENTPE).

En lugar de promover el reconocimiento, estas prácticas tienden a reforzar estereotipos y a construir una narrativa superficial de la diversidad, donde la cultura mapuche es tratada como un elemento exótico que “adorna” el currículo. En este contexto, la interculturalidad se convierte en un recurso decorativo que no altera las dinámicas de poder ni cuestiona la estructura de relaciones asimétricas en la escuela. Al instrumentalizar lo mapuche en actividades interculturales, se pierde la oportunidad de fomentar una revalorización de la cultura, reduciendo su presencia a un mero gesto simbólico que no impacta en la distribución/redistribución, ni en el reconocimiento efectivo de la diversidad en el entorno educativo. Esta gestión de la interculturalidad, en lugar de contribuir a un espacio de aprendizaje transformador, perpetúa las desigualdades al mantener a lo indígena en una posición de dependencia y subordinación respecto de la cultura dominante.

## Reproducción de la hegemonía cultural a través del currículo

El currículo escolar actúa como un vehículo a través del cual se reproduce la hegemonía cultural y se refuerzan narrativas que consolidan una identidad nacional homogénea y, en muchos casos, excluyente. La crítica de los docentes entrevistados resalta cómo el diseño curricular privilegia perspectivas eurocéntricas y nacionalistas, desplazando o silenciando otras visio-



nes culturales, en especial las indígenas. Esto se manifiesta particularmente en la enseñanza de la historia, un área donde la selección de contenidos y enfoques suele responder a proyectos de identidad nacional que minimizan las contribuciones y realidades de los pueblos originarios. Un docente plantea sobre esta situación:

En nuestros programas no están en ninguna parte, por ejemplo, en historia nosotros tenemos que pasar cultura nacional, sipo, por lo menos, en mis bases nacional, tengo solo cultura nacional, todo nacional o europeo, ¿me entiendes? (ENTYV)

Como evidencia el comentario, las bases curriculares tienden a enfocarse casi exclusivamente en la cultura nacional o europea, limitando el reconocimiento de la diversidad cultural del país. Esta tendencia no solo invisibiliza otras identidades y narrativas históricas, sino que también restringe la posibilidad de construir una sociedad más inclusiva que reconoce la presencia del conflicto y la diversidad de los agentes. Al centrar la identidad nacional en referentes culturales específicos, se reduce la historia a una herramienta de control simbólico que reproduce y legitima la identidad nacional predatoria como un todo homogéneo.

A este respecto, otra docente argumenta que la enseñanza de la cultura indígena está fragmentada y limitada a una asignatura específica:

Hay una asignatura que trabaja exclusivamente lo que es la parte indígena, pero está parcelado, está circunscrito solamente a eso, no hay un proceso de transversalización a otras asignaturas, es como para rellenar (ENTCC).

Estas declaraciones evidencian cómo el currículo escolar se configura como un dispositivo para la reproducción de la hegemonía, al limitar el reconocimiento de otras culturas a espacios marginales y fragmentados dentro del sistema educativo. La segmentación de los contenidos que se definen como interculturales, refuerza la centralidad de la cultura dominante y dificulta la posibilidad de integrar otras formas de reconocimiento más profundos en el proceso de formación escolar.

Siguiendo la perspectiva de Gramsci (1971), el currículo escolar actúa como un espacio de lucha ideológica donde las narrativas dominantes buscan perpetuar su legitimidad, mientras que las narrativas subalternas permanecen marginadas o parceladas. En este contexto, la enseñanza de la historia y de la cultura nacional juega un papel crucial en la configuración de una identidad nacional que excluye las perspectivas de los grupos minoritarios, perpetuando así las jerarquías de poder que caracterizan las relaciones interculturales en la escuela.

## **Reflexiones finales y horizontes de posibilidad en torno al discurso intercultural en espacios escolares**

El objetivo de este estudio de caso es comprender las variantes representacionales sobre interculturalidad contenidas en el discurso de docentes de primer ciclo de una escuela pública intercultural de la Araucanía, en Temuco, Chile. A través del análisis, se ha evidenciado que las concepciones de cultura e interculturalidad adoptadas por los docentes, lejos de promover una comprensión compleja y dialógica de las relaciones culturales, tienden a reproducir modelos simplificados y asimétricos. Estos modelos no solo invisibilizan los conflictos inherentes a las interacciones, sino que además perpetúan las jerarquías sociales preexistentes.

El análisis de las entrevistas demuestra que las representaciones sobre la interculturalidad en el discurso docente están influenciadas por estructuras ideológicas que operan más allá de la conciencia individual y se relacionan con las formas identitarias promovidas por el Estado de Chile. Estas representaciones legitiman las relaciones de poder dominantes, reforzando dinámicas de exclusión y desigualdad. En este sentido, surge la necesidad de una intervención crítica que cuestione profundamente estas narrativas y que, al mismo tiempo, fomente prácticas pedagógicas que visibilicen los conflictos. Estas fricciones no solo son espacios de tensión, sino también oportunidades para generar una comprensión más profunda y compleja de las interacciones entre los miembros que componen las comunidades educativas.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la predominancia de una visión dualista de la interculturalidad, entendida como una interacción entre dos grupos homogéneos y claramente diferenciados: chileno, indígena y extranjero. Esta representación refuerza la idea de culturas fijas y estáticas, lo que impide reconocer la diversidad interna de los grupos y las tensiones dinámicas que surgen “dentro” y “entre” ellos. Al concebir la interculturalidad en términos binarios, se limitan las oportunidades para un diálogo intercultural que integre las porosidades de las relaciones sociales y sus conflictos.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, el estudio revela que estas se manifiestan principalmente a través de eventos conmemorativos y celebraciones puntuales, lo que genera una desconexión entre el discurso de inclusión intercultural y las prácticas educativas cotidianas. En este contexto, la interculturalidad se convierte en un “adorno curricular”, relegado a espacios periféricos dentro del currículo, sin un impacto transformador en la estructura educativa. Esta marginalización refuerza la hegemonía de las narrativas culturales dominantes, limitando la posibilidad de integrar de manera significativa otras formas de conocimiento y experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la reflexión docente sobre el currículo escolar, especialmente en el área de Historia, constata que este sigue reproduciendo una narrativa nacionalista predatoria y eurocéntrica. La fragmentación y segmentación de los contenidos definidos como “interculturales” refuerzan una identidad nacional homogénea que invisibiliza las contribuciones y experiencias de los grupos minoritarios. Esta parcelación de los contenidos de historia limita la capacidad de los estudiantes para comprender la diversidad cultural como un elemento integral y constitutivo de la historia nacional.

En conclusión, este estudio resalta la necesidad de una revisión crítica y profunda del enfoque intercultural en el ámbito educativo, con el fin de superar las representaciones dualistas y simplificadas de las culturas, y promover un diálogo más inclusivo y transformador. La interculturalidad, entendida como un proceso dinámico y en constante disputa, debe estar en el centro de una pedagogía crítica que reconozca y confronte las asimetrías de poder que configuran las relaciones interculturales en las escuelas.

Es imperativo avanzar hacia un enfoque integral que abarque tanto las prácticas pedagógicas como el currículo escolar, para así promover una educación intercultural más equitativa y justa, capaz de desafiar las narrativas hegemónicas y fomentar una convivencia escolar inclusiva

y respetuosa de la diversidad, que sitúe el reconocimiento de las culturas y la experiencia de los propios actores.

Integrar la problemática intercultural relacionada con el pueblo mapuche, es esencial para promover una enseñanza de la historia que reconozca y valore su epistemología, cosmología y aportes específicos. Esto requiere una reformulación de los planes curriculares que incorpore saberes ancestrales, fomente metodologías participativas y dialógicas, promueva el uso del mapuzugun en el aula, y desarrolle materiales educativos contextualizados que eviten estereotipos y representaciones simplistas y/o folclorizadas. Al adoptar estas estrategias, la educación se convierte en una herramienta para la emancipación y la construcción de una sociedad más equitativa, donde se sitúe el reconcomiendo de la diversidad y sus tensiones.

Desde la perspectiva pedagógica, es crucial que los docentes reciban formación continua que les permita reconocer y cuestionar sus propias concepciones sobre la interculturalidad. Esta formación debe estar acompañada de herramientas teóricas y metodológicas que faciliten prácticas reflexivas y transformadoras, orientadas a identificar y visibilizar situaciones de injusticia y exclusión en los espacios escolares con sus propios agentes y contextos.

Finalmente, la creación de espacios de reflexión colectiva dentro de las escuelas es esencial para propiciar un compromiso ético-político con la superación de las condiciones de desigualdad. Estos espacios deben ofrecer a los docentes la oportunidad de revisar críticamente sus prácticas, compartir experiencias y desarrollar recursos didácticos que favorezcan el reconocimiento de las diferencias culturales. Solo mediante este enfoque crítico y transformador será posible avanzar hacia una educación intercultural que contribuya a la justicia social y a una convivencia más inclusiva en los espacios escolares.

## Referencias

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías*. Duke University Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). *Las demandas mapuche en lenguaje de derechos*. [https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26969/1/BCN2019Las\\_demandas\\_mapuche\\_en\\_lenguaje\\_de\\_derechos.pdf](https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26969/1/BCN2019Las_demandas_mapuche_en_lenguaje_de_derechos.pdf)
- Canclini, N. G. (2004). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Un marco teórico en debate. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 22(1), 1-23. <https://doi.org/10.15366/reim>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. International Publishers.

- Hall, S. (1992). Cultural studies and its theoretical legacies. En L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 277-294). Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Resultados definitivos Censo 2017: Síntesis de resultados*. INE.
- Krotz, E. (1998). El indigenismo en México. En D. Sobrevilla, *Filosofía de la Cultura*. (pp. 163-178). Trotta
- Lepe-Carrion, P. (2018). El discurso intercultural como campo de disputa: 'terrorismo mapuche' y dispositivo pedagógico de etnicidad. *Revista Historia y Justicia*, 11, 315-347. <https://doi.org/10.4000/rhj.3241>
- Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2018). *Materiales educativos interculturales para el aula: Textos escolares y guías pedagógicas*. Santiago, Chile.
- Mora, H. (2021). ¡Interculturalidad! Pero ¿sobre qué concepción de cultura? En M. Samaniego (Ed.), *Estudios interculturales desde el sur. Procesos, debates y propuestas* (pp. 20-45). Ariadna Ediciones.
- OIT (2008). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en Países Independientes, 1989 (Convenio núm. 169)*. Organización Internacional del Trabajo. <https://www.minjusticia.gob.cl/media/2019/12/CONVENIO-169.pdf>
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis crítico*. Editorial Cuarto Propio.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 91-110.
- Quintriqueo, S., & McGinity, S. (2019). La representación de la diversidad cultural en el currículo chileno: Un análisis del pueblo mapuche en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(49), 121-139. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Restrepo, E. (2019) *Interculturalidad, desigualdad y racismo: Desafíos y perspectivas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Reygadas, P. (2019). El dualismo crítico en la interculturalidad [N10] . *Revista Mexicana de Sociología*, 81(2), 321-343. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.2>
- Rogers, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Roseberry, W. (1994). Hegemony and the language of contention. In G. M. Joseph & D. Nugent (Eds.), *Everyday forms of state formation: Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico* (pp. 355–366). Duke University Press.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann, A. M., Stefoni, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A., & Stang, M. F. (2020). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 168-190). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Tubino, F. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder. En F. Tubino (Ed.), *Interculturalidad y educación: Perspectivas críticas* (pp. 67-85). Editorial Abya-Yala.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. En *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya Yala.
- Westermeyer, M. A., & Quintriqueo, S. (2023). La investigación educativa en contextos interculturales en La Araucanía, Chile: tendencias, avances y proyecciones. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 303–320. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1457>
- Wodak, R. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage Publications.
- Wodak, R. (2013). *Critical discourse analysis*. Sage.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.110>

## El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas: una herramienta útil para abordar Problemas Sociales Relevantes

Democratic and Philosophical Aims Debate: A Useful Tool for  
Addressing Relevant Social Issues

Albert Irigoyen  0000-0003-2896-0006

Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia  
[albert.irigoyen@urv.cat](mailto:albert.irigoyen@urv.cat)

### Fechas · Dates

Recibido: 13 de septiembre de 2024  
Aceptado: 19 de enero de 2025  
Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

Esta investigación se realizó en periodo FI-SDUR (2021-2024), financiada por UE-NextGenerationEU y la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya.

### Cómo citar · How to cite

Irigoyen, A. (2025). El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas: una herramienta útil para abordar Problemas Sociales Relevantes. *REIDICS*, 16(1), 110-130. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.110>

## Resumen

El artículo analiza el Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF), adaptado de la práctica francesa *Discussion à visée démocratique et philosophique* (DVDP), en la formación docente para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR). Esta investigación, de tercera generación en aprendizaje cooperativo, adopta un enfoque estructural que organiza la interacción entre iguales. Se desarrolló en cuatro fases: revisión de literatura y familiarización, diseño DFDF y validación, uso en aula universitaria (n=51), y análisis cualitativo con Atlas.ti y matriz DAFO para identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Los resultados destacan que el DFDF fomenta el pensamiento reflexivo y crítico, proporcionando un marco democrático estructurado, inclusivo y cooperativo que facilita la expresión respetuosa de ideas, y equidad y autoconfianza en la participación. La adaptación para discutir PSR genera un enfoque pragmático y contextualizado que conecta con la realidad educativa. Las limitaciones asumen la dependencia excesiva en el moderador y el uso limitado de pensamiento reflexivo avanzado. Para optimizar su uso, se recomienda introducir el rol de animador de la DVDP original, capacitar mejor a los moderadores y añadir actividades complementarias de pensamiento y literacidad crítica y de *aprender enseñando*. En conclusión, el DFDF es una herramienta útil para debatir PSR de manera estructurada, que promueve el aprendizaje entre iguales y la educación democrática en la formación docente, y prepara a los futuros docentes como facilitadores de espacios de debate democráticos, reflexivos y críticos en sus aulas.

---

Palabras clave: Problemas Sociales Relevantes; educación democrática; pensamiento reflexivo; pensamiento crítico; formación docente.

---

## Abstract

The article analyzes the Democratic and Philosophical Aims Debate (DPAD), adapted from the French practice *Discussion à visée démocratique et philosophique* (DVDP), in teacher training to address Relevant Social Issues (RSI). This third-generation cooperative learning research adopts a structural approach that organizes peer interaction. It was developed in four phases: literature review and familiarization, DFDF design and validation, use in a university classroom (n=51), and qualitative analysis with Atlas.ti and a SWOT matrix to identify weaknesses, threats, strengths, and opportunities. The results highlight that the DFDF fosters reflective and critical thinking, providing a structured, inclusive, and cooperative democratic framework that facilitates respectful expression of ideas, equity, and self-confidence in participation. The adaptation to discuss RSI generates a pragmatic, contextualized approach that connects with educational realities. Limitations include excessive dependence on the moderator and limited use of advanced reflective thinking. To optimize its use, it is recommended to introduce the role of facilitator from the original DVDP, better train the moderators, and add complementary activities on critical and literacy thinking, and learning by teaching. In conclusion, the DFDF is a valuable tool for discussing RSI in a structured manner, promoting peer learning and democratic education in teacher training, and preparing future teachers as facilitators of democratic, reflective, and critical debate spaces in their classrooms.

---

Keywords: Relevant Social Issues; democratic education; reflective thinking; critical thinking; teacher training.

---

## Introducción

Existen diversas concepciones y formas para implementar la cooperación en el aprendizaje. Desde principios del siglo XX, han surgido varias corrientes pedagógicas agrupadas en dos grandes enfoques: el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*), originario del mundo anglosajón, ampliamente investigado y puesto en práctica en España; por otro lado, las pedagogías cooperativas (*pédagogies coopératives*), provenientes del mundo francófono, en gran medida aún desconocidas en el país (Connac y Irigoyen, 2023).

En la formación inicial de docentes, tanto el aprendizaje cooperativo (véase Gavaldà y Pons-Altés, 2020; Gómez et al., 2018; Irigoyen et al., 2023; Moreno Vera et al., 2023) como las pedagogías cooperativas (véase Irigoyen, 2023) han demostrado resultados positivos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, hay una escasez de literatura especializada que explore en profundidad la interacción cooperativa dentro de este amplio campo disciplinario. La falta de estudios de tercera generación conlleva que el aprendizaje cooperativo se enfoque más en su *aplicación* que en una comprensión profunda de sus bases conceptuales y en su *adaptación* al contexto educativo específico.

En su obra *¿Qué educación queremos?*, Pilar Benejam (2015) sostiene que el aprendizaje de vivir en una democracia participativa debe iniciarse con la práctica cotidiana en el aula. Benejam subraya que la participación requiere conocimiento, pero también responsabilidad y acción colectiva. No obstante, el aprendizaje cooperativo *per se* carece de estructuras que aborden la dimensión social y colectiva como grupo-clase. No ofrece espacios comunes organizados para la toma de decisiones democráticas ni permite que los estudiantes asuman la responsabilidad de participar activamente en una “sociedad en miniatura”. En otras palabras, no contempla mecanismos para tratar el grupo-clase como una comunidad democrática ni promueve la reflexión colectiva en espacios de socialización necesarios para una verdadera educación democrática. Esto limita el desarrollo de competencias sociales y cívicas esenciales para formar ciudadanos responsables y comprometidos.

Por el contrario, las pedagogías cooperativas integran prácticas diarias de reflexión colectiva orientadas a la construcción de conocimiento y convivencia. Estas prácticas aportan espacios para la socialización, la democratización y la reflexión, organizadas a través de roles gestionados bajo la guía y formación del docente. En este entorno, los estudiantes participan en la toma de decisiones sobre la dinámica y funcionamiento del aula. Estos espacios promueven un sentido de pertenencia al colectivo y fomentan el desarrollo de habilidades pro-sociales, como la generosidad, el compañerismo y el altruismo.

Esta investigación se centra en examinar una de estas prácticas para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR): los Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF), originalmente conocidos como *Discussions à visées démocratiques et philosophiques* (DVDP). Aunque esta práctica es poco conocida en España, se emplea en el sistema educativo francés para promover la educación democrática, gestionar la diversidad en el aula y fomentar la emancipación del alumnado a través del pensamiento reflexivo.



En este estudio se plantea que el DFDF es una estructura de gran utilidad para abordar PSR en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los objetivos de la investigación son los siguientes: “analizar cómo el DFDF integra las exigencias intelectuales de argumentación, problematización y conceptualización al abordar un problema social relevante” (O1), e “identificar las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades en la formación inicial docente para abordar PSR” (O2). En este contexto, el estudio pretende responder dos interrogantes: ¿Es el DFDF un formato adecuado para abordar el análisis de un PSR? ¿Presenta el DFDF, en el contexto de la formación docente, un espacio de discusión con más fortalezas que limitaciones?

## Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas

El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF) es una práctica educativa diseñada para fomentar el pensamiento reflexivo, que permite que los estudiantes participen en debates organizados bajo reglas de intercambio equitativo (Tozzi, 2021). Su principal objetivo es capacitar a los alumnos para que desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, abordando temas específicos desde una perspectiva filosófica. El término en español es una adaptación del concepto *Discussion à visées démocratiques et philosophiques* (DVDP), creado por Michel Tozzi, profesor emérito de la Université Paul Valéry de Montpellier.

La DVDP está integrada en los programas educativos franceses a través de la Enseñanza Moral y Cívica. Se considera una herramienta valiosa para gestionar la diversidad y fomentar la emancipación de los estudiantes, particularmente en contextos socialmente desfavorecidos (Connac, 2004). Proporciona un espacio estructurado para la discusión con el objetivo de formar ciudadanos reflexivos y comprometidos. La estructura activa la dimensión reflexiva del pensamiento mediante tres procesos fundamentales (Tozzi, 2012):

**Argumentación:** explicar las bases de una opinión utilizando ejemplos, contraejemplos o razonamientos universales. Este proceso implica la búsqueda de respuestas a los problemas planteados y la justificación de las opiniones con el objetivo de persuadir a los interlocutores. El debate no consiste únicamente en expresar una opinión, sino en encontrar el mejor argumento sustentado en la racionalidad.

**Problematización:** cuestionar los argumentos presentados y poner en duda las afirmaciones que surgen durante el debate. Este proceso genera una problemática al desafiar concepciones que parecen evidentes, fomentando en los estudiantes la capacidad de cuestionar la veracidad de lo que se dice, incentivando la formulación de preguntas sin una única respuesta posible.

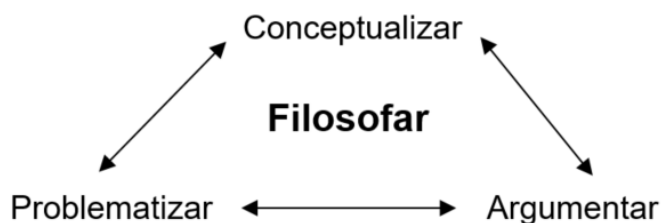
**Conceptualización:** definir los términos utilizados y diferenciándolos de aquellos que, aunque parezcan similares, presentan diferencias importantes. También implica explorar el origen del conocimiento o los temas debatidos, clarificando el significado de conceptos e ideas. Este proceso contribuye a reducir las diferencias interpretativas.

En el marco de la DVDP (incorporadas por Connac en las pedagogías cooperativas), se abordan regularmente temas relacionados con la política, historia, moral, epistemología o con cuestiones o hechos actuales. El moderador guía a los estudiantes en el uso de las diversas exigencias intelectuales para argumentar y defender sus ideas, problematizar las certezas y conceptualizar las nociones utilizadas. Esta combinación (ver Figura 1) forma una matriz di-

dáctica que enseña a los estudiantes a desarrollar un pensamiento propio y les introduce, con el tiempo, en la reflexión filosófica (Tozzi, 2008).

### Figura 1

Esquema de las exigencias intelectuales necesarias para filosofar



Fuente: Connac (2009). Traducción propia.

Por otro lado, en el contexto de los atentados terroristas en Francia en 2015 y 2016, el Ministerio de Educación francés impulsó el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas. Pero Connac (2018b) distingue dos enfoques según las teorías de Lipman (1995) y Tozzi (2008):

**Pensamiento crítico:** proceso que se construye con el tiempo y la práctica, caracterizado por la evaluación reflexiva y lógica de principios y hechos antes de emitir un juicio (Daniel, 2016). Requiere buscar y citar fuentes fiables, distinguiéndose de la crítica instintiva que rechaza sin examinar. Paul y Elder (2008) lo definen como el arte de analizar y evaluar el pensamiento para mejorarlo, destacando su dimensión autocorrectiva. Lipman (1995) identifica tres elementos clave: uso de criterios, sensibilidad al contexto y autocorrección.

**Pensamiento reflexivo:** relacionado con la capacidad de adoptar una actitud crítica de autoevaluación, valorando las propias ideas y comportamientos (Foray, 2016), cuestionando prejuicios y explorando soluciones múltiples o respuestas argumentadas. Activa la dimensión reflexiva a través de los mismos tres procesos citados para el pensamiento reflexivo (Tozzi, 2012).

El concepto de pensamiento crítico se desarrolló en la década de 1960 y 1970 en base de los estudios de Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul y Harvey Siegel, con raíces en John Dewey y los pragmatistas de principios del siglo XX. Su enfoque, centrado en el pensamiento crítico y creativo, fue adoptado en sistemas educativos anglosajones y se introdujo en el catalán bajo la propuesta “Filosofía 3/18”, originaria del programa “Philosophy for Children (P4C)” (De Puig, 2013). En Francia, estas prácticas llegaron de la mano de Lévine, quien las presentó en forma de talleres de filosofía inspirados en el psicoanálisis, con el objetivo de que los niños se construyeran como sujetos pensantes (Lévine y Moll, 2001). Sin embargo, se enfatiza más el pensamiento reflexivo, considerando el carácter crítico del pensamiento como un beneficio adquirido tras años de formación, en lugar de una disciplina propedéutica (Herman, 2011). Desde aproximadamente el año 2000, Michel Tozzi ha hecho hincapié en las exigencias intelectuales del filosofar con niños a través de discusiones con finalidades democráticas y filosóficas. Su enfoque subraya la relevancia del diálogo, promoviendo un modelo educativo que integra la libertad de pensamiento con la disciplina académica. Así, mientras el pensamiento crítico se enfoca en el análisis externo de argumentos e información, el pensamiento reflexivo se centra en la autoevaluación y la mejora de la propia forma de pensar. No obstante, el espíritu crítico sigue presente en disciplinas como la enseñanza de la historia (Connac, 2018b).

## DFDF y Problemas Sociales Relevantes

La incorporación del DFDF en la formación de docentes representaría una oportunidad valiosa para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR) desde una perspectiva pedagógica crítica (Apple, 2013; Kincheloe, 2004). Este enfoque tendría un potencial dual: aprender mediante la interacción entre iguales y trabajar la educación democrática mientras se desarrollan habilidades agrupadas en tres grandes áreas (Irigoyen, 2023):

1. **Interacción dialógica equitativa:** promueve el desarrollo de la capacidad de expresarse de manera clara, respetuosa y fundamentada, valorando todas las voces por igual. Los futuros docentes aprenden a tomar la palabra y a fomentar un entorno donde se valora el debate. Se pretende crear un espacio inclusivo, enfocándose en quienes intervienen menos y respetando las reglas del debate democrático. Este enfoque mejora las habilidades comunicativas de los docentes y contribuye a un entorno donde cada miembro es responsable de un intercambio constructivo.
2. **Pensamiento reflexivo:** el DFDF fomenta que los docentes reflexionen antes de adoptar posturas, desarrollando habilidades de argumentación para cuestionar y valorar distintos puntos de vista. Se promueve un discurso meditado y menos impulsivo, clave para enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios pensamientos y construir argumentos basados en el razonamiento y la evidencia.
3. **Pensamiento crítico:** el DFDF también impulsa el desarrollo del pensamiento crítico al enseñar a los docentes a cuestionar no solo opiniones, sino también las estructuras y supuestos que se esconden detrás de los problemas sociales. El debate filosófico permite dismantelar ideas preconcebidas, identificar sesgos y examinar los aspectos éticos y políticos de los temas planteados.

Los futuros docentes se deben preparar para analizar la información con escepticismo constructivo y proponer soluciones fundamentadas en un análisis crítico del mundo, cuestionando normas y tomando decisiones informadas, esenciales para una ciudadanía activa y democrática (Pagès y Santisteban, 2011). También, mediante el principio de isomorfismo pedagógico, este enfoque fortalece su capacidad como futuros docentes de gestionar debates y abordar PSR, guiando a los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico profundo (McLaren, 2017), necesario para afrontar temas sociales como la desigualdad o los derechos humanos (Santisteban y González-Valencia, 2013). Asimismo, permite que sean facilitadores de un aprendizaje más colaborativo y democrático, en que la reflexión crítica y el respeto mutuo sean pilares fundamentales del proceso educativo (Giroux, 1997).

En conclusión, la incorporación del DFDF para abordar PSR en la formación de docentes representaría una herramienta para promover una educación más democrática, crítica y socialmente comprometida.

## Métodos

Este trabajo sigue la línea de investigación desarrollada en estudios previos que exploran el uso del DFDF para trabajar PSR (Irigoyen, 2023; Irigoyen y Pons-Altés, 2024a; 2024b). Es un estudio de tercera generación en aprendizaje cooperativo (Duran, 2018), adoptando un enfoque estructural (Cohen, 1994), con el fin de promover la interacción entre los estudiantes. Se desarrolló en cuatro fases:

### Fase 1. Revisión de la literatura y familiarización con la práctica:

- a. Revisión de literatura sobre la DVDP y PSR.
- b. Estancia de investigación para conocer y adaptar la propuesta de DVDP, siguiendo recomendaciones expertas.

### Fase 2. Diseño de la estructura:

- a. Creación de la estructura y guía de interacción, adaptación de la DVDP para abordar PSR.
- b. Revisión por parte de dos expertos.

### Fase 3. Utilización de la estructura en la formación universitaria:

- a. Uso del diseño en la formación inicial de maestros.
- b. Recopilación de datos.

### Fase 4. Análisis y resultados:

- a. Análisis cualitativo mediante Atlas.ti.
- b. Triangulación de datos y análisis DAFO.

## Muestra del estudio

Compuesta por 51 participantes (n=51), estudiantes de la asignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de cuarto del Grado en Educación Primaria (curso 2021-2022) de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Los debates se realizaron en marzo de 2022.

## Diseño de la estructura DFDF

La estructura es una adaptación de la DVDP de Tozzi (2012, 2021) y de Connac (2020). Para su diseño se realizó una estancia de investigación en el grupo LIRDEF de la Université Paul-Valéry Montpellier 3, participando en diversas DVDP (septiembre 2021-diciembre 2022), dirigidas por Sylvain Connac y Pierre Cieutat.

En la adaptación se formaron cinco grupos de debate, con un máximo de once estudiantes por grupo, asignando roles específicos, y sin intervención del docente, quien supervisaba el desarrollo de todos los debates. Los roles y funciones establecidos fueron:

- *Moderador*: conduce el debate, regula la participación, fomenta la reflexión, asegura el cumplimiento de las normas, etc. Reúne funciones de tres roles de la práctica original DVDP: *président de séance, animateur y reformulateur*.
- *Sintetizador*: toma notas sobre las ideas clave y las presenta al final de debate, para compartirlas posteriormente.
- *Observador*: analiza aspectos como la calidad de los argumentos, la expresión, etc., aportando una retroacción a sus compañeros.
- *Participante*: debate siguiendo las directrices del moderador y las normas establecidas.

La distribución de roles en los grupos fue la siguiente:

- Grupo 1 y 2: 1 moderador, 2 observadores, 1 sintetizador y 6 participantes.
- Grupo 3 y 4: 1 moderador, 2 observadores, 1 sintetizador y 7 participantes.
- Grupo 5: 1 moderador, 1 observador, 1 sintetizador y 6 participantes.

La sesión se organizó tras la lectura sobre Problemas Sociales Relevantes y Cuestiones Socialmente Vivas de Pagès y Santisteban (2011, pp. 77-92). Posteriormente, los estudiantes elaboraron un trabajo de valoración crítica. También analizaron la entrevista del diario *Nació-Digital* al historiador Ramon Arnabat (Llauradó Serra, 2022), sobre el conflicto Rusia-Ucrania y sus orígenes. Anteriormente, habían trabajado PSR individualmente, por parejas y mediante la técnica cooperativa 1-2-4 (Kagan y Kagan, 2010).

El moderador planteó cuestiones orientadas a reflexionar sobre la posibilidad de discutir con niños temas como la acogida de refugiados ucranianos y de personas desplazadas por otros conflictos bélicos:

- Frente a la guerra y la invasión de Rusia en Ucrania, ¿deberíamos aceptar a los refugiados ucranianos que llegan a nuestro país?
- ¿Deberíamos aceptar a refugiados de cualquier guerra que deseen venir a nuestro país?
- ¿Es apropiado debatir estos temas con los niños? ¿Se podrían abordar pedagógicamente?
- ¿El conocimiento histórico contribuye a formular respuestas más informadas y adecuadas a estas preguntas?

## Instrumentos y sistematización de datos

La estructura DFDF fue revisada por dos expertos, quienes propusieron limitar a siete el número máximo de participantes para favorecer una mayor interacción en las discusiones. Los debates, de una duración aproximada de 45 minutos, se grabaron y transcribieron para su análisis cualitativo con el programa Atlas.ti. Se utilizó el mapa matricial –validado– de Connac (2018a) (ver instrumento en las Tablas 1, 2 y 3 del apartado de resultados) para identificar y clasificar en diferentes categorías las formas de pensamiento reflexivo según las exigencias intelectuales (Bardin, 1997).

Para enriquecer los datos, los resultados fueron triangulados con las observaciones del docente y las anotaciones de los observadores, proporcionando una mayor robustez y precisión a los datos cualitativos y a las conclusiones (Castellví et al., 2023, p. 105). Además, se realizó un análisis DAFO, identificando debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del DFDF para abordar PSR en la formación de docentes.

## Resultados

Esta investigación examina las formas de expresión del pensamiento reflexivo (n=51), divididos en cinco grupos DFDF; y se muestra un DAFO sobre el DFDF al abordar PSR en la formación de docentes.

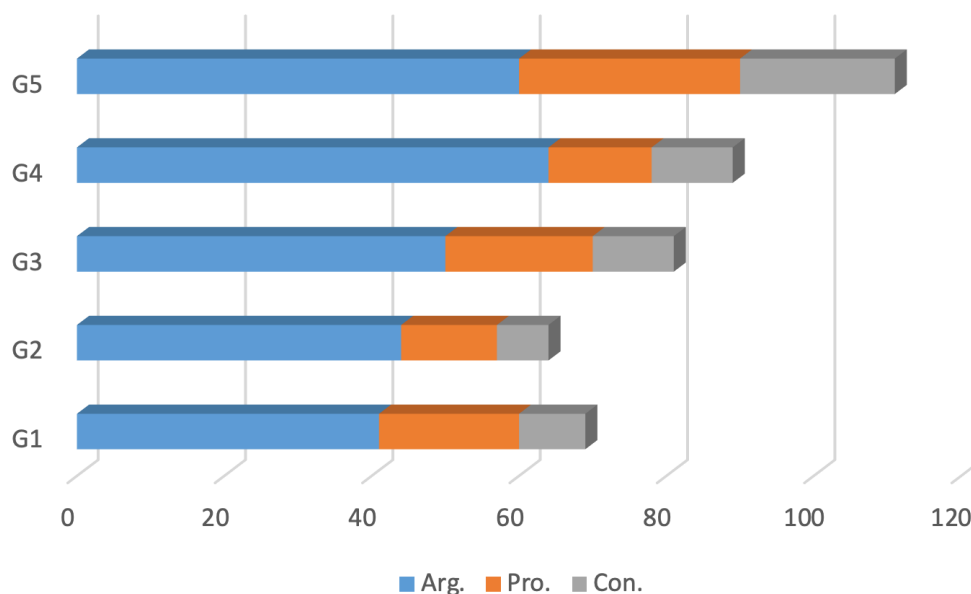
### Resultados de las formas de pensamiento reflexivo

En este apartado se presentan los resultados relacionados con la aparición de las tres exigencias de pensamiento reflexivo en los cinco grupos de debate: formas argumentativas (Tabla 1), formas problematizadoras (Tabla 2) y formas conceptualizadoras (Tabla 3).

Los resultados generales muestran que, si bien existen patrones comunes, también hay variabilidad en el uso de las tres formas entre los grupos (Figura 2). El grupo G5 sobresale con 111 menciones totales, lo que indica un alto nivel de participación e interacción. Le siguen el grupo G4 con 89 menciones y el G3 con 81, ambos con una interacción considerable. Los grupos G1 y G2, con 69 y 64 menciones respectivamente, presentan una participación más moderada en comparación con el resto. Estos datos totales sugieren una diferencia en las habilidades para buscar estrategias de comunicación, recursos de confrontación y el enfoque y guía de los moderadores durante las discusiones.

**Figura 2**

Resultados del número de formas de pensamiento reflexivo en los grupos DFDF



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a las formas argumentativas surgidas en los cinco grupos de debate:

**Tabla 1**  
Formas argumentativas

Cód.	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	T
AT	<i>Relativisme</i>	Relativismo	3	5	3	10	5	26
AR	<i>Argumentation-reformulation</i>	Argumentación-reformulación	9	14	11	11	12	57
AC	<i>Citation ou référence</i>	Cita o referencia	4	3	7	3	3	20
AE	<i>Exemple</i>	Ejemplo	4	6	4	12	9	35
ACE	<i>Contre-exemple</i>	Contra-ejemplo	1	0	3	4	3	11
AA	<i>Argument par l'absurde</i>	Argumento por absurdo	1	0	0	0	0	1
AM	<i>Agir moral</i>	Actuar moralmente	2	2	4	2	2	12
AP	<i>Complémentarité paradoxale</i>	Complementariedad paradójica	0	0	1	1	2	4
AI	<i>Interdépendance</i>	Interdependencia	0	0	0	0	0	0
AL	<i>Lien logique</i>	Enlace lógico	7	8	6	6	7	34
ACA	<i>Contre-argumentation</i>	Contra-argumentación	10	5	10	15	17	57
Total			41 (59%)	44 (69%)	50 (62%)	64 (72%)	60 (54%)	257 (63%)

## Distribución y prevalencia de las formas argumentativas

### 1. Formas argumentativas predominantes.

- Argumentación-reformulación (AR): forma más utilizada en todos los grupos, siendo destacada en G2 (14) y G5 (12). Esto sugiere que los participantes recurren con frecuencia a la reformulación de sus ideas para reforzar o clarificar sus argumentos.
- Contra-argumentación (AC): es prominente, especialmente en G4 (15) y G5 (17). Refleja una tendencia hacia la refutación de puntos de vista opuestos. Indica un pensamiento crítico desarrollado.

### 2. Formas argumentativas moderadamente utilizadas.

- Ejemplo (AE) y Enlace lógico (AL): son formas comúnmente usadas, con 35 y 34 menciones en total, respectivamente. La recurrencia del uso de ejemplos es elevada en G4 (12) y G5 (9), lo que parece indicar un enfoque práctico en la argumentación.
- Citas o referencias (AC): no es tan común, pero se usa en todos los grupos. Demuestra la importancia de respaldar los argumentos con fuentes externas.

### 3. Formas argumentativas menos utilizadas.

- Relativismo (AT) y Actuar moralmente (AM): su uso es esporádico, pero significativo en el debate.

- Contra-ejemplo (ACE): poco frecuente. Principalmente se ha empleado en G3, G4 y G5. En la contra-argumentación no se utiliza el contra-ejemplo.

#### 4. Formas argumentativas poco utilizadas o ausentes.

- Argumento por absurdo (AA), Complementariedad paradójica (AP) e Interdependencia (AI): prácticamente inexistentes.

### Análisis comparativo entre los grupos

G4 y G5 destacan por su mayor diversidad y frecuencia en el uso de formas argumentativas, con un total de 64 (72%) y 60 (54%), respectivamente. Por su distribución entre las formas, estos grupos tienden a un enfoque crítico y variado.

G2 y G3 presentan un uso intermedio de las formas, con 44 (69%) y 50 (62%). Aunque son activos, no muestran la misma diversidad argumentativa que G4 y G5.

G1 tiene el menor número de menciones (41), es decir, una menor actividad argumentativa, además de una distribución de formas más limitadas.

La Tabla 2 presenta los resultados de las formas problematizadoras surgidas en los debates.

**Tabla 2**  
Formas problematizadoras

Cód.	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	T
Q0	<i>Question de départ</i>	Primera pregunta	4	3	3	3	5	18
QM	<i>Question d'organisation matérielle</i>	Cuestión de organización material	7	4	7	2	5	25
QA	<i>Question-argumentation</i>	Pregunta-argumento	2	3	5	2	8	20
QI	<i>Question d'implication personnelle</i>	Cuestión de implicación personal	3	3	4	3	6	19
QD	<i>Dilemme moral</i>	Dilema moral	0	0	0	2	1	3
QP	<i>Paradoxe</i>	Paradoja	1	0	0	0	1	2
QC	<i>Conjecture</i>	Conjetura	1	0	1	2	2	4
QE	<i>Recherche d'états et de preuves</i>	Búsqueda y pruebas	1	0	0	0	2	3
Total			19 (28%)	13 (20%)	20 (25%)	14 (16%)	30 (27%)	94 (23%)



## Distribución y prevalencia de las formas problematizadoras

### 1. Formas problematizadoras predominantes.

- Cuestión de organización material (QM): es la más utilizada en la mayoría de los grupos (25 menciones), destacándose en G1 (7) y G3 (7).
- Pregunta-argumento (QA): con 20 menciones, esta forma es significativa, especialmente en G5 (8) y G3 (5). Integran el cuestionamiento con la construcción de argumentos, lo que refleja un esfuerzo por vincular la problematización con la argumentación.

### 2. Formas problematizadoras moderadamente utilizadas.

- Primera pregunta (Q0) y Cuestión de implicación personal (QI): se emplean frecuentemente, con 18 y 19 menciones totales, respectivamente. G5 destaca en ambas categorías. Indica un enfoque más personalizado y concreto de las preguntas en el participante.
- Conjetura (QC) y Búsqueda de pruebas (QE): son menos frecuentes, con 6 y 3 menciones. Su uso es limitado, pero indica que algunos grupos han estado interesados en explorar hipótesis y que han tratado de buscar evidencias para sustentar argumentos.

### 3. Formas problematizadoras poco utilizadas o ausentes.

- Dilema moral (QD) y Paradoja (QP): son dos formas escasas, con 3 y 2 menciones. Son formas más complejas de usar y requieren más experiencia en este tipo de práctica.

## Análisis comparativo entre los grupos

G5 y G1 son los dos grupos con una mayor actividad en formas problematizadoras (30 menciones). G5 está más inclinado a preguntas iniciales, cuestiones de implicación personal y dilemas morales, mientras que G1 sobresale en la organización material de los problemas.

G3 y G2 también son activos en la problematización, con 20 (25%) y 13 menciones (20%), respectivamente. G3 muestra más tendencia al uso de preguntas-argumento.

G4 es el grupo con menor actividad problematizadora, con 14 menciones (16%). Esto podría reflejar una menor profundidad en la discusión o que sea un grupo más conformista en el debate.

La Tabla 3 presenta los resultados de las formas conceptualizadoras utilizadas en los debates.

**Tabla 3**  
Formas conceptualizadoras

Cód.	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	T
CE	<i>Exemple</i>	Ejemplo	3	2	4	5	5	19
CD	<i>Déclinaisons conceptuelles</i>	Variaciones conceptuales	0	0	0	1	1	2
CC	<i>Distinctions conceptuelles</i>	Distinciones conceptuales	1	1	1	1	2	6
CI	<i>Interrogation</i>	Consulta	1	1	2	1	3	8
CA	<i>Assertion</i>	Afirmación	3	2	3	3	7	18
CM	<i>Analogie</i>	Analogía	1	1	1	0	3	6
Total			9 (13%)	7 (11%)	11 (13%)	11 (12%)	21 (17%)	59 (14%)

## Distribución y prevalencia de las formas conceptualizadoras

### 1. Formas conceptualizadoras predominantes.

- Ejemplo (CE): forma más utilizada en todos los grupos, con un total de 19 menciones. Los participantes tienden a recurrir a ejemplos concretos para ilustrar y definir los conceptos, lo cual es una estrategia efectiva para clarificar ideas complejas.
- Afirmación (CA): ampliamente utilizada, con un total de 18 menciones. Especialmente utilizada en G5 (7 menciones). Indica que los estudiantes hacen declaraciones categóricas para definir conceptos, lo que refleja una definición directa en la transmisión de ideas en las discusiones.

### 2. Formas conceptualizadoras moderadamente utilizadas.

- Consulta (CI) y Distinciones conceptuales (CC): son utilizadas de manera moderada, con 8 y 6 menciones, respectivamente. Sugiere más inclinación a cuestionar o explorar conceptos, mientras que la distribución de distinciones conceptuales es uniforme entre los grupos, hecho que indica una menor capacidad para concretar y diferenciar conceptos.

### 3. Formas conceptualizadoras poco utilizadas o ausentes.

- Analogía (CM) y Variaciones conceptuales (CD): son las menos utilizadas, con un total de 6 y 2 menciones, respectivamente. Las variaciones conceptuales son prácticamente inexistentes, con solo 2 menciones en G4 y G5, lo que señala una falta de profundidad en la exploración y diferenciación de conceptos más complejos.

## Análisis comparativo entre los grupos

G5 es el que utiliza más formas conceptualizadoras, con un total de 21 menciones (17% de su total) y muestra una mayor diversidad de estas. El Ejemplo y la Afirmación son las más usadas.

G3 y G4 son grupos de debate con una actividad conceptualizadora similar, con 11 menciones cada uno (13% y 13%, respectivamente). Presentan una variedad moderada de formas conceptualizadora. Destacan el Ejemplo y la Afirmación.

G1 y G2 presentan la menor actividad conceptualizadora, con 9 (13%) y 7 (11%) menciones. Estos datos sugieren que no han profundizado en los conceptos discutidos y que no los han llegado a definir.

## Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades del DFDF

**Tabla 4**

DAFO del DFDF para abordar PSR

Debilidades	Amenazas
Dependencia del moderador	Calidad del debate
Falta de contra-ejemplos	Debate conformista
Poca diversidad en la problematización	Desviación demagógica
Uso limitado de formas argumentativas y conceptualizadoras complejas	Desviación psicosocial
Variabilidad en la conceptualización	Desviación temática
	Limitada profundidad conceptual
	Moderación inadecuada
	Superficialidad en la problematización
Fortalezas	Oportunidades
Adaptabilidad didáctica	Adaptación y mejora de la estructura
Ambiente ordenado	Desarrollo de habilidades argumentativas
Desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico	Expansión de su uso e integración escolar
Estructura facilitadora	Fomento del pensamiento reflexivo y crítico
Evaluación continua formadora	Fomento de solidaridad y generosidad
Formación democrática	Formación de moderadores
Participación activa y confrontación	Generación de autoexigencia
Persistencia en el deseo de aprender	Inclusión de reglas y normativas
Promoción de la Identidad-Alteridad	Inclusión de voces menos participativas
Tendencia a la contra-argumentación	Potencial en la formación docente
Uso de ejemplos y afirmaciones	Promoción de valores democráticos
Uso de referencias o citas	Valorización del individuo

### Debilidades

- **Dependencia del moderador:** la carga excesiva de roles en el moderador (presidente, animador y reformulador) afecta la calidad del debate.
- **Falta de contra-ejemplos:** la escasez de contra-ejemplos limita las contra-argumentaciones y reduce la profundidad del debate.
- **Poca diversidad en la problematización:** repetir formas de cuestionamiento impide introducir formas argumentativas más complejas que enriquecerían la discusión.
- **Uso limitado de formas argumentativas y conceptualizadoras complejas:** utilizar más la “interdependencia” o la “analogía” podría elevar el nivel del debate.
- **Variabilidad en la conceptualización:** algunos grupos, como el G5, muestran una conceptualización más rica, mientras que otros presentan dificultades.

## Amenazas

- **Calidad del debate:** no todos los participantes se sirven de argumentaciones sólidas, afectando el intercambio de ideas.
- **Debate conformista:** una moderación pasiva sin ejercer las funciones de animador, puede hacer el debate menos rico y volverse conformista.
- **Desviación demagógica:** riesgo de que el debate derive en posturas populistas o simplistas, en lugar de mantener un enfoque filosófico y crítico.
- **Desviación psicosocial:** si son pocos participantes los que problematizan, la discusión puede girar solo en torno a sus opiniones.
- **Desviación temática:** alejarse del tema principal puede llevar a discusiones tangenciales que diluyan el enfoque y dificulten el tratamiento del problema social.
- **Limitada profundidad conceptual:** la poca variación en el uso de conceptos puede restringir la comprensión de problemas sociales.
- **Moderación inadecuada:** una moderación deficiente puede conducir a un debate desordenado o sesgado.
- **Superficialidad en la problematización:** una falta de formas problematizadoras sugiere que los debates se quedarían en un nivel superficial, sin llegar a cuestionar las ideas propuestas.

## Fortalezas

- **Adaptabilidad didáctica:** el formato es flexible y educativo, permitiendo la reflexión individual, la comprensión crítica y el aprendizaje cooperativo.
- **Ambiente ordenado:** la estructura facilita un intercambio de ideas claro y ordenado.
- **Desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico:** los participantes desarrollan autonomía y análisis crítico sobre temas sociales relevantes, incentivando el examen desde diversas perspectivas y el cuestionamiento de ideas preconcebidas.
- **Estructura facilitadora:** la estructura genera un ambiente de confianza, alentando la participación y la discusión de ideas de una manera organizada y reglada por roles.
- **Evaluación continua formadora:** utilizar procesos de retroalimentación formadora con el rol de observador permite una mejora constante de los participantes.
- **Formación democrática:** contribuye a la educación cívica, enseñando pautas respetuosas de participación, diálogo y discusión.
- **Participación activa y confrontación:** el formato involucra activamente al estudiante y contribuye al enfrentamiento de ideas entre sus compañeros.
- **Persistencia en el deseo de aprender:** genera interés por el conocimiento y motivación para seguir explorando nuevas perspectivas.

- **Promoción de la Identidad-Alteridad:** la estructura facilita la comprensión de nuevos puntos de vista de manera tranquila, promoviendo la empatía.
- **Tendencia a la contra-argumentación:** refleja un alto nivel de pensamiento crítico, en tanto que los participantes no solo exponen sus ideas, sino que también refutan las de otros.
- **Uso de ejemplos y afirmaciones:** refuerza la claridad y concreción de las ideas, facilitando la comprensión y el análisis de los problemas discutidos.
- **Uso de referencias o citas:** permite apoyar sus argumentos -a menudo experiencias de sus prácticas en las escuelas- con fundamentos teóricos y datos concretos de las lecturas realizadas anteriormente al debate. Así se profundiza en los temas tratados y se aportan perspectivas más rigurosas.

### Oportunidades

- **Adaptación y mejora de la estructura:** el formato puede ajustarse continuamente para abordar nuevas necesidades y desafíos educativos.
- **Desarrollo de habilidades argumentativas:** diseñar actividades complementarias fortalecería el análisis crítico del PSR y permitiría una argumentación, problematización y conceptualización más rica de los problemas sociales.
- **Expansión de su uso e integración escolar:** extender el uso del debate a otros contextos educativos fomentaría hábitos de pensamiento reflexivo y crítico desde temprana edad.
- **Fomento del pensamiento reflexivo y crítico:** promueve habilidades profundas que pueden utilizarse en otras actividades.
- **Fomento de solidaridad y generosidad:** desarrolla empatía y colaboración en el aprendizaje para otros tipos de situaciones educativas.
- **Formación de moderadores:** mejoraría la calidad de los debates y garantizaría que se mantuvieran activos y enfocados.
- **Generación de autoexigencia:** impulsa altos estándares en las intervenciones y un compromiso con la interpretación rigurosa.
- **Inclusión de reglas y normativas:** garantizar que en los debates se rijan por normativas fructíferas puede ser una oportunidad para incluirlas en otro tipo de actividades que requieran interacción entre iguales y prevenir desviaciones productivistas o diferenciales.
- **Inclusión de voces menos participativas:** da voz a los participantes menos activos y asegura que todas las perspectivas sean escuchadas.
- **Potencial en la formación docente:** herramienta valiosa en la formación de docentes, tanto para el aprendizaje de contenido como para prepararlos para enseñar PSR a través de esta práctica.

- **Promoción de valores democráticos:** fomenta la responsabilidad en la participación y la práctica de valores democráticos. Establece un espacio de socialización que promueve el diálogo, la discusión y el respeto por la diversidad de opiniones.
- **Valorización del individuo:** da voz a los participantes menos activos y permite valorar sus opiniones, incentivando su autoconfianza y el desarrollo de habilidades argumentativas.

## Discusión

Esta investigación ha analizado cómo el DFDF integra las exigencias del pensamiento reflexivo a través de formas de argumentación, problematización y conceptualización al abordar un problema social relevante (O1), y ha identificado sus Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades en la formación inicial docente (O2). A continuación, se responden las preguntas de la investigación con una discusión de los resultados.

En primer lugar, en los resultados generales se observa un equilibrio proporcional entre las formas de pensamiento argumentativo (63%), problematizador (23%) y conceptualizador (14%), mostrando una correlación con estudios previos (Connac, 2018a; Irigoyen, 2023), aunque se observen variaciones en la incidencia de estas formas. En el caso de Irigoyen, la baja prevalencia de formas conceptualizadoras (8%) puede explicarse por la adaptación del DFDF al entorno virtual debido a la pandemia de la covid-19, mientras que Connac reporta un 18% de conceptualización en un debate con un mayor número de participantes.

En relación a la primera pregunta del estudio “¿Es el DFDF un formato adecuado para abordar el análisis de un PSR?”, los resultados confirman su eficacia como herramienta pedagógica crítica en la formación docente para promover la interacción entre iguales y abordar temas sociales complejos de manera estructurada y fundamentada. No solo fomenta el pensamiento reflexivo (Connac, 2018b; Tozzi, 2021), sino que también activa el pensamiento crítico. Así, sirve para detectar sesgos, incoherencias y rechazar afirmaciones infundadas (Giroux, 1997; McLaren, 2017), a la vez que contribuye a una evaluación autocorrectiva que moviliza habilidades, actitudes y recursos para emitir juicios autónomos y responsables sobre problemas complejos (Kerhom, 2021).

La adaptación para abordar PSR, en lugar de temas puramente filosóficos, genera un enfoque pragmático conectado con la realidad educativa. Esto permite a los participantes no solo discutir conceptos abstractos, sino también proponer soluciones viables para contextos escolares, pensando en los centros donde han realizado las prácticas.

En cuanto a las formas argumentativas, predominan la “argumentación-reformulación”, “ejemplo” o “contra-argumentación”. Esto evidencia que el DFDF promueve la confrontación constructiva de ideas, aunque también subraya cierta superficialidad en algunos momentos de los debates, por la limitada presencia de formas más complejas. De la misma manera, el enfoque práctico de las discusiones en la problematización de ideas, reflejado en la prevalencia de “cuestión de organización material”, frente a la baja prevalencia de formas más avanzadas, sugiere que hay discusiones que permanecen en un nivel superficial. Esta tendencia es particularmente notable en grupos como el G1 y G4, lo que indica, a su vez, una de las principales

limitaciones identificadas: que la capacidad para fomentar una verdadera discusión e indagación reflexiva y crítica depende en gran medida de los roles y las funciones (Tozzi, 2012), que en esta adaptación recaen en el moderador. Si el moderador no gestiona adecuadamente las funciones de presidente, animador y reformulador, los debates pueden caer en la superficialidad o en un estado conformista, limitando la profundidad reflexiva y crítica del grupo. Esta observación coincide con Irigoyen (2023), donde se sugiere que la introducción del rol de animador en otro estudiante liberaría de funciones al moderador y se podría mitigar este riesgo, mejorando la guía de las interacciones por su parte. Esto aportaría mayor calidad a las discusiones y elevaría el nivel de análisis del problema social tratado por parte de los participantes.

Por lo que respecta a las formas de pensamiento conceptualizador, el uso predominante del “ejemplo” y la “afirmación” como recursos para clarificar ideas demuestra la utilidad de experiencias prácticas en la formación docente, lo cual es positivo para la comprensión de conceptos abstractos. No obstante, la baja frecuencia de otras formas limita la profundidad de las discusiones. Esta tendencia, también observada en estudios previos (Irigoyen y Pons-Altés, 2024b), subraya la necesidad de reforzar este proceso en futuros ajustes del DFDF.

En relación a la segunda pregunta del estudio, “¿Presenta el DFDF, en el contexto de la formación docente, un espacio de discusión con más fortalezas que limitaciones?”, los resultados demuestran que establece un marco democrático, inclusivo, ordenado y cooperativo, donde todas las voces son valoradas y hay equidad en la participación. Por lo tanto, como ya se señala en Connac (2020) e Irigoyen y Pons-Altés (2024a), el DFDF es una práctica que fomenta la creación de un colectivo. Los participantes ejercen su derecho a expresarse y contribuyen al debate respetando normativas fructíferas. Para ello es clave una estructura con la presencia de reglas específicas que buscan garantizar la igualdad de acceso a la expresión para todos los participantes (Tozzi, 2012). Los protocolos organizativos encomiendan a los debatientes una serie de roles y funciones en un marco asegurado por reglas de funcionamiento (Connac, 2020). Esto, como apunta Galichet (2015), permite a los participantes ejercer su derecho a la palabra democrática, ofreciendo su punto de vista, escuchando opiniones de los demás y dando protagonismo a quienes habitualmente intervienen menos.

Las oportunidades de mejorar el DFDF radican en que las limitaciones descritas pueden estar vinculadas con aspectos contextuales y de habilidades del estudiantado. Esto sería una oportunidad para incluir el uso de actividades complementarias de pensamiento y literacidad crítica (Castellví, 2019), con el fin de fomentar formas de pensamiento y construir mecanismos para un análisis más amplio y, a su vez, crítico del PSR abordado. Además, es una buena circunstancia para introducir prácticas de *aprender enseñando* (*Learning by Teaching*) (Duran, 2014), es decir, situaciones en que el estudiante aprende con la expectativa de enseñar a los demás (ya sea por parejas o con grupos de trabajo). Así, su proceso cognitivo es más riguroso y se refuerza su conocimiento sobre el tema (Duran en Irigoyen, 2024). En este sentido, esto fortalecería más la formación de docentes reflexivos y críticos en PSR, preparándolos también como facilitadores de este tipo de debates en sus aulas.

## Conclusiones

Esta investigación, centrada en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la educación democrática, evalúa la eficacia del Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF) al abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR) en la formación docente, destacando su capacidad para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.

El DFDF fomenta un espacio inclusivo, estructurado y democrático, donde prevalecen la escucha activa y la equidad en la participación. Los pilares del debate son las distintas formas del pensamiento reflexivo desarrolladas por el individuo durante las discusiones mediante la argumentación, problematización y conceptualización. Aun así, se advierte que las formas complejas son poco frecuentes, lo que limita la profundidad del debate y la amplitud de las discusiones. Por ello, cabe destacar la necesidad de diversificar y ahondar el enfoque del DFDF a través de actividades complementarias de *aprender a aprender* y de pensamiento y literacidad crítica de PSR, para un posterior análisis más profundo y crítico del PSR abordado en el DFDF, y, así, evitar caer en debates conformistas o superficiales.

De la misma forma, un desafío es la moderación del DFDF, que recae sobre un estudiante que asume múltiples funciones, afectando la calidad de las interacciones y conduce a debates poco profundos. Para optimizar la moderación y, a su vez, el debate, se propone mejorar en un futuro la capacitación de los moderadores, así como también asignar la función de animador mediante un rol explícito a otro estudiante, en línea con el formato de la DVDP original.

Finalmente, se concluye que el DFDF es una herramienta útil en la formación docente para abordar cuestiones sociales complejas de manera estructurada y fundamentada, pero requiere ajustes futuros para maximizar su efectividad y consolidarlo como un medio clave en la educación democrática en la formación de docentes. Con las mejoras propuestas, el DFDF fortalecería el aprendizaje dialógico estructurado y ahondaría más en el PSR, y, conforme el principio de isomorfismo pedagógico, prepararía a los futuros docentes como facilitadores de debates profundos y democráticos en sus aulas.

## Referencias

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* [Tesis doctoral]. UAB.
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 11-120). Octaedro.
- Cohen, E. G., (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2ª ed.). Teachers College Press.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire* [Tesis doctoral]. Université Paul-Valéry Montpellier 3. <https://www.theses.fr/2004MON30019>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour la classe*. ESF.



- Connac, S. (2018a). Les discussions à visées démocratiques et philosophiques: Quelles pensées réflexives développées ?. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 62, 103-112. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0103>
- Connac, S. (2018b). Pensée critique ou pensée réflexive ? *Diotime*, 77, 7.
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF.
- Connac, S., y Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Daniel, M. F. (2016). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe. *Recherches en Éducation*, 24, 20-21.
- De Puig, I. (2013). Espagne (Catalogne) : Evaluación del proyecto educativo: Filosofía 3/18 o Filosofía para niños en Cataluña. *Diotime*, 55(1).
- Duran, D. (2014). *Aprender a enseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. En J. C. Torrego Seijo, y C. Monge López (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 175-200). Síntesis.
- Foray, P. (2016). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50(2), 67-72. <https://doi.org/10.3917/tele.050.0067>
- Galichet, F. (2015). *Pratiquer la philosophie à l'école. 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Nathan.
- Gavaldà, A., y Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. En D. Cañabate, y J. Colomer (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI* (pp. 119-127). Graó.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos*. Octaedro.
- Herman, T. (2011). Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation. *A contrario*, 16(2), 41-62. <https://doi.org/10.3917/aco.112.0041>
- Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pèdagogies cooperatives"* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/689820>
- Irigoyen, A. (2024). Entrevista a David Duran. *Comunicació Educativa*, 37, 11-44. <https://doi.org/10.17345/comeduc37.4029>
- Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., Hernández-Pérez, M., y Cardona, O. (2023). El aprendizaje de los periodos históricos con el método Puzle en la formación docente virtual. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 45, 113-130. <https://doi.org/10.7203/dces.45.27034>
- Irigoyen, A., y Pons-Altés, J. M. (2024a). Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes? En J. I. Ortega, J. Á. Sánchez, y N. González (eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 302-312). Octaedro Editorial. <http://doi.org/10.36006/90030-1>
- Irigoyen, A., y Pons-Altés, J. M. (2024b). Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF). En R. A. Rodríguez Pérez, R. A. Trigueros Cano, y A. Antolinos Sánchez (eds.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 451-459). Octaedro Editorial. <http://doi.org/10.36006/90032-1>
- Kagan, S., y Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- Kerhom, M. (2021). La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique: quels enjeux politiques ? *Diotime*, 89(7).

- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.
- Lévine, J., y Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck.
- Llauradó Serra, J. M. (2022, 2 marzo). Putin al·lega raons històriques i algunes són certes, però no justifiquen una invasió [Entrevista a Ramon Arnabat]. *NacióDigital*. [https://naciondigital.cat/societat/putin-allega-raons-historiques-i-algunes-son-certes-pero-no-justifiquen-una-invasio\\_196641\\_102.html](https://naciondigital.cat/societat/putin-allega-raons-historiques-i-algunes-son-certes-pero-no-justifiquen-una-invasio_196641_102.html)
- McLaren, P. (2017). *Life in schools*. Routledge.
- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo-Fernández, J., y Gómez-Carrasco, C. J. (eds.) (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Paul, R., y Elder, L. (2008). Critical Thinking: The Nuts and Bolts of Education. *Optometric Education*, 33(3), 88-91.
- Santisteban, A., y González-Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz, A. Santisteban, y Á. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). AUPDCS-Universidad de Alcalá.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo. Iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Editorial Popular.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2021). *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Chronique Sociale.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

---

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.131>


## Metodologías activas para desarrollar la formación ciudadana en Ciencias Sociales con alumnado de Educación Secundaria

Active methodologies to develop citizens education in Social  
Sciences for Secondary Education Students

Lara Montero de Espinosa Ramos  0009-0009-0521-0094

Organismo: Consejería de Educación, Ciencia y FP (Junta de Extremadura)

[laramontero06@educarex.es](mailto:laramontero06@educarex.es)

Amparo Jiménez Vivas  0000-0002-2739-6581

Organismo: Universidad Pontificia de Salamanca

[ajimenezvi@upsa.es](mailto:ajimenezvi@upsa.es)

### Fechas · Dates

Recibido: 30 de octubre de 2024

Aceptado: 20 de febrero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Montero de Espinosa Ramos, L., & Jiménez Vivas, A. (2025). Metodologías activas para desarrollar la formación ciudadana en Ciencias Sociales con alumnado de Educación Secundaria. *REIDICS*, 16(1), 131-151. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.131>

## Resumen

La adquisición de Competencias Clave al finalizar la educación obligatoria en España es un reto de nuestro sistema educativo que persigue la formación integral del alumnado como ciudadano miembro de la Unión Europea. Tradicionalmente, en las asignaturas de Ciencias Sociales el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido de carácter memorístico dificultando la consecución de un aprendizaje significativo y la adquisición de competencias. Es por ello que, en la actualidad, se apuesta por metodologías activas que permitan mejorar el rendimiento académico del alumnado. En este trabajo se pretende, a partir de la puesta en marcha de un proyecto innovador basado en el aprendizaje cooperativo para trabajar los saberes de la asignatura de Historia de 4º de ESO mejorar, por un lado el desarrollo de las competencias sociales y cívicas y, por otro, evaluar la percepción del alumnado objeto de estudio con respecto a su propio proceso de adquisición de dichas competencias. Para ello se presenta una investigación de carácter mixto; compuesta por una parte cualitativa a través de la observación participante para valorar el rendimiento académico de los y las discentes y de una parte cuantitativa mediante el uso de un cuestionario pre y post test que permita observar la evolución de la percepción de los mismos. Los resultados muestran que el aprendizaje cooperativo facilita la adquisición de valores sociales y democráticos necesarios para promover e, incluso, mejorar las relaciones entre iguales proporcionando un clima de confianza que contribuye, a su vez, a la mejora de habilidades personales y académicas que permiten aprender a aprender.

---

Palabras clave: metodologías activas; aprendizaje cooperativo; competencia ciudadana; innovación educativa; educación secundaria

---

## Abstract

The acquisition of Key Competencies at the end of compulsory education in Spain is a challenge of our educational system that pursues the comprehensive education of students as citizens who are members of the European Union. Traditionally, in social science subjects the teaching-learning process has been rote in nature, making it difficult to achieve meaningful learning and, therefore, the acquisition of skills. That is why, currently, there is a commitment to active methodologies that make it possible to improve the academic performance of students. In this work we have attempted, from the implementation of an innovative project based on cooperative learning to work on the contents of the 4th ESO History subject, to improve, on the one hand, the development of civic and social competencies and, on the other hand, evaluate the perception of our students under study with respect to their own process of acquiring these skills. For this we present a mixed research; composed of a qualitative part through participant observation to assess the academic performance of the students and a quantitative part through the use of a pre- and post-test questionnaire that allows to observe the evolution of their perception. The results show that cooperative learning facilitates the acquisition of social and democratic values necessary to promote and even improve relationships between peers by providing a climate of trust that contributes, in turn, to the improvement of personal and academic skills that allow learning how to learn.

---

Keywords: active methodologies; cooperative learning; civic competence; educational innovation; secondary education.

---

## Introducción

La escuela, como institución clave de una sociedad posee, entre sus principales responsabilidades, la formación de ciudadanos que contribuyan al desarrollo de las sociedades democráticas actuales (Zamora-Polo & Sánchez-Martín, 2019). La consecución de este reto exige que se investigue y que se encuentren nuevas metodologías y recursos educativos capaces de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cano-Romero & Navarro-Medina, 2019) dotando tanto al profesorado como al estudiantado de los instrumentos necesarios para desarrollar capacidades que posibiliten la construcción de una ciudadanía democrática que sea crítica, activa y participativa (Corrales et al, 2019).

En este sentido, resulta clave en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, momento de especial vulnerabilidad en la formación integral de los adolescentes, apostar por una enseñanza activa y colaborativa en la que se puedan desarrollar habilidades y valores sociales (Molina-Puche & Medina-Sánchez, 2023) que permitan formar ciudadanas y ciudadanos capaces de establecer relaciones positivas y colaborar con otras personas aportando valor añadido en cualquier tipo de circunstancia.

El presente estudio recoge una propuesta de proyecto innovador para trabajar los contenidos de la asignatura de Historia de 4º de ESO a través del aprendizaje cooperativo, metodología que permite trabajar la interrelación entre iguales para conseguir un objetivo común, creando un clima de colaboración en el que se pueden desarrollar y poner en práctica valores personales, sociales y democráticos, como la empatía, la comprensión, la escucha activa o la búsqueda de soluciones colaborativas (Cortés-González & Royero-Pérez, 2020; Johnson & Johnson, 2014), todos ellos imprescindibles para el desarrollo integral del alumnado como ciudadano del siglo XXI (Calderón-Azofeifa, M., et al, 2024)

Se pretende, por tanto, evaluar la adquisición de la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender y la Competencia Ciudadana en los estudiantes tras participar en un proyecto de innovación educativa que toma como base la metodología del aprendizaje cooperativo. Entendemos, compartiendo las propuestas de Aslam, M. y Rawal, S. (2019), que el modelo docente a desarrollar en el aula exige una nueva práctica centrada en el conocimiento profundo de diversas metodologías, el aprendizaje basado en problemas y la cooperación.

Además, se considera imprescindible medir la percepción del alumnado participante en el proyecto con respecto a su formación a través de la adquisición de estas competencias específicas. Se entiende que la reflexión crítica, seria y rigurosa de los alumnos sobre sus aprendizajes además de motivar adquisiciones futuras favorecerá la transferencia de los mismos al contexto social (Crawford L. et al, 2022), dotando así a la educación de una capacidad transformadora y a la escuela como vehículo que facilite la formación de niños y jóvenes como ciudadanos capaces de participar de la vida democrática de una sociedad (Santiesteban, 2012).

## Aprendizaje cooperativo, una metodología para la formación ciudadana de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

El actual sistema educativo en España se rige por las directrices y recomendaciones de la Unión Europea en esta materia. En 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea adoptaron la Recomendación sobre las Competencias Clave. En esta primera directriz se expuso la necesidad de formar a los ciudadanos europeos desde las edades más tempranas con el objetivo de adquirir una serie de capacidades que permitiesen su desarrollo integral como ciudadanos democráticos. Entre estas competencias, destacan como objeto de estudio de la investigación las Competencias Sociales y Cívicas y la Competencia de Aprender a Aprender. La primera de ellas persigue dotar a las personas de los instrumentos necesarios para hacer frente a un mundo global, cada vez más diversificado y en el que el respeto y la tolerancia, así como la vida activa y democrática deben ser los ejes de las relaciones sociales. Asimismo, aprender a aprender significa adquirir las capacidades necesarias para poder generar el propio aprendizaje siendo consciente de los obstáculos y las oportunidades que se tienen durante el proceso del mismo (Rec. 2006/962 de la Comisión, de 18 de diciembre de 2006).

Más de una década después, el 22 de mayo de 2018, el Diario Oficial de la Unión Europea publicaba una nueva Recomendación en la que se hace referencia expresa a la necesidad de desarrollar en las aulas de las enseñanzas básicas las metodologías que propicien un aprendizaje significativo a partir de habilidades tales como la cooperación entre iguales, el pensamiento crítico o la resolución de problemas. Todas ellas, capacidades que definen las competencias objeto de estudio. En esta nueva Recomendación, las competencias clave experimentan una modificación con respecto a la nomenclatura que las definen, pasando a denominarse Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender y Competencia Ciudadana (Rec. 189/01 de la Comisión, de 22 de mayo de 2018).

La definición de estas Competencias Clave es recogida posteriormente por el sistema educativo español e incorporadas a la legislación vigente en materia educativa. En el caso concreto de las competencias personales, sociales y cívicas se pone especial énfasis en la importancia de que el alumnado de Educación Secundaria, al terminar esta etapa que supone el fin de la enseñanza obligatoria, haya adquirido competencias que le permitan convivir y cooperar con el resto de personas de su entorno, así como de nuevos entornos propios de un ámbito global (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación –LOMLOE-, 2020; Decreto 110, 2022).

El desarrollo de las competencias es un reto continuo para el profesorado. Atrás quedan los métodos de aprendizaje memorístico, en los que el alumnado era un sujeto pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al resultar del todo insuficientes para hacer frente a las nuevas necesidades de los estudiantes. Es por ello que, en esta búsqueda permanente de la calidad educativa, se apuesta por metodologías que promuevan el aprendizaje significativo, tal es el caso del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, por sus características, resulta idóneo para desarrollar la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender. La clave de esta metodología es la interacción social entre el alumnado, principio básico de la competencia. Interacción social que se

torna imprescindible en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes (Ovejero-Bernal, 1990). Esta competencia, en su perspectiva social, engloba distintas dimensiones como el pensamiento crítico, la participación grupal y las habilidades sociales; todas ellas implementadas en el aula cuando se desarrolla un proyecto basado en el aprendizaje cooperativo (Sarramona, 2000).

De igual modo, contribuye en el proceso de aprender a aprender ya que el alumnado participante desarrolla habilidades para iniciar su aprendizaje de forma autónoma, en algunos casos individualmente pero, en otros, a partir de la relación que se establece dentro del grupo (Bolívar-Botía, 2009). La responsabilidad individual dentro de un grupo de trabajo implica adquirir habilidades que capaciten al alumnado para reflexionar sobre sus aportaciones, así como su propia evolución individual y grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guarro-Payás, 2008). Además, este procesamiento grupal conlleva la necesidad de tomar conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, evaluando logros y errores cometidos, aceptando la autoevaluación y coevaluación, así como la toma de decisiones de los miembros del grupo para mejorar rendimientos futuros (Domingo-Peña, 2010).

Por otro lado, la Competencia Ciudadana se concibe como un “saber hacer” orientado a la comprensión de la realidad social en la que vivimos como base para la educación en valores que permita a los discentes adquirir las herramientas necesarias para afrontar los problemas y desafíos que surgen de forma permanente en la sociedad democrática española (Díez-Hernando, 2008); saberes teóricos y prácticos que posibiliten comprender y hacer frente a retos como la globalización, las desigualdades, la multiculturalidad, la igualdad en derechos y deberes y la desigualdad entre ciudadanos, poniendo en práctica los valores propios de una sociedad democrática fundamentada en un Estado de derecho (Cano-Romero & Navarro-Medina, 2019). Y es, precisamente, en la necesidad de adquirir este tipo de valores para poder vivir en sociedad de un modo colaborativo, interactuando con personas iguales o diferentes entre ellos en donde se fundamenta la necesidad de trabajar de forma cooperativa en el aula, ya que esta metodología fomenta la relación continua entre los miembros del grupo a partir de la interdependencia que se genera para conseguir una meta común, ya sea dar solución a un problema o realizar un proyecto académico (Sánchez-Chacón, 2015).

## **Efectos del aprendizaje cooperativo en el alumnado de Educación Secundaria**

Aprender de forma cooperativa y los efectos positivos que esta metodología desarrolla en los estudiantes se convirtió, desde mediados de los años 50 en Occidente, en una línea de investigación en educación consolidada y permanentemente actualizada. Son numerosos los autores que definen la importancia de las relaciones cooperativas de los estudiantes entendiendo que el aprendizaje entre iguales es esencial en su desarrollo personal y social futuro repercutiendo en todas las facetas de la vida adulta y contribuyendo en el desarrollo de capacidades y valores propios de una ciudadanía democrática (Babatude, 2008; López Fuentes et al, 2010; Sánchez-Chacón, 2015).

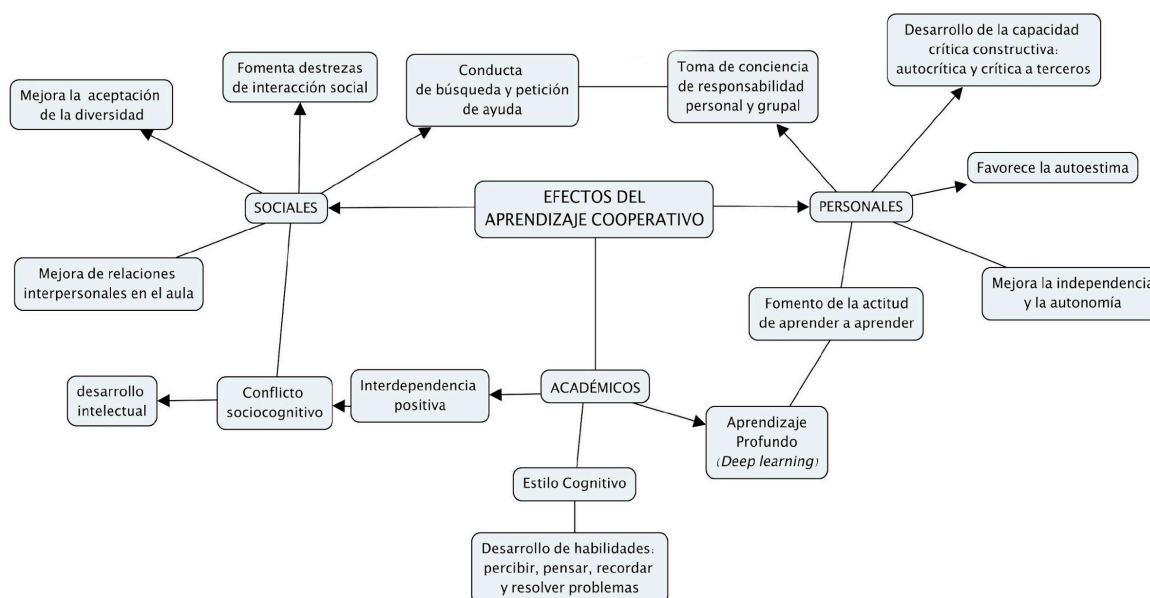
De este modo, se puede establecer una clasificación de los efectos del aprendizaje cooperativo en personales, sociales y académicos. En el primer caso, destacan el desarrollo de la

capacidad crítica constructiva, el fomento de la actitud de aprender a aprender, la mejora de la independencia, la autonomía y la autoestima y la toma de conciencia de la responsabilidad individual y grupal (Pérez-Sánchez & Poveda-Serra, 2008; Salmerón-Pérez et al, 2010; González-Suárez & Núñez-Cubero, 2012).

Con respecto a los efectos sociales, fomenta la búsqueda de ayuda y la interacción social, mejora las relaciones interpersonales y la aceptación de la diversidad en el aula (Pliego-Prenda, 2011; Iglesias-Muñiz & López-Miranda, 2014; González-Sánchez & Aguaded-Ramírez, 2015; Lata-Doporto & Castro-Rodríguez, 2015; Plancarte-Cansino, 2017). Por último, los efectos académicos de aplicar esta metodología se relacionan con la generación y resolución del conflicto sociocognitivo, la posibilidad de combinar estilos cognitivos & el fomento del aprendizaje profundo (Martín-García & Blázquez Entonado, 2003; Gavilán Bouzas, 2009; Díaz Mújica & Pérez Villalobos, 2013). Efectos, todos ellos, que se relacionan entre sí tal y como se presentan en la Figura 1.

**Figura 1**

*Efectos del aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación obligatoria*



Fuente: Elaboración propia

## **Aprendizaje cooperativo en la didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de la ciudadanía democrática**

Al analizar el tipo de aprendizaje que, tradicionalmente, se ha desarrollado en las clases de Ciencias Sociales, se observan estrategias que fomentan un modelo de enseñanza tradicional basado en el aprendizaje memorístico (Molina-Puche & Medina-Sánchez, 2023), cuyo objetivo es contar qué pasó para que el alumnado reproduzca exactamente los datos que el profesor explica de forma teórica, unos datos que a medio plazo caen en el olvido debido a que no se crean estructuras conceptuales que se puedan relacionar con los conocimientos previamente adquiridos, convirtiéndose en una de las principales dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales puesto que el alumnado no consigue protagonizar un



aprendizaje significativo, imprescindible para poder adquirir los saberes y competencias exigidos en la legislación vigente educativa (Hernández, 2012). Por este motivo surge la necesidad de buscar estrategias que permitan desarrollar un aprendizaje activo que resulte motivador y posibilite el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo (Trigueros, R. & Navarro, N., 2019).

El puzzle de Aronson –por exposición o por descubrimiento- y los juegos de rol son algunas técnicas que se encuadran dentro de la metodología del aprendizaje cooperativo y que permiten conseguir un aprendizaje significativo de los saberes del currículum. En ambas, las alumnas y alumnos se dividen en pequeños grupos y adquieren determinados roles o papeles que les permiten llevar a cabo la situación de aprendizaje planteada mediante la interconexión de los miembros (González Suárez & Nuñez Cubero, 2012; Fernández Gavira, et al, 2018).

La presente investigación pretende comprobar cómo el aprendizaje cooperativo, en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales, contribuye a la formación ciudadana del alumnado a partir de la adquisición de dos de las competencias clave desarrolladas en la etapa de Educación Secundaria: la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender y la Competencia Ciudadana. Se plantean dos objetivos específicos:

1. Evaluar la adquisición de la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender y la Competencia Ciudadana en estudiantes de 4º de ESO, tras participar en un proyecto de innovación educativa que toma como base la metodología del aprendizaje cooperativo.

2. Medir la percepción del alumnado participante en el proyecto con respecto a su formación a través de la adquisición de estas competencias específicas.

## Método

Partiendo del objetivo principal de la investigación, estudiar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a la formación ciudadana del alumnado, se definieron las siguientes preguntas de investigación (PI):

1. ¿Una intervención didáctica en la clase de Ciencias Sociales centrada en el aprendizaje cooperativo mejora la adquisición de las competencias personales, sociales y ciudadanas?
2. ¿Existe una relación directa entre la autopercepción positiva en la adquisición de competencias de los alumnos y la aplicación de metodologías activas en el aula?

## Contexto y muestra

El trabajo de investigación fue llevado a cabo durante los meses de septiembre a diciembre de 2023 en un centro concertado de educación secundaria de la ciudad de Cáceres, que por su posición geoestratégica recibe alumnado de diversas zonas de la ciudad, hecho que garantiza la heterogeneidad en características sociodemográficas (nivel social, económico y/o cultural del núcleo familiar). El proyecto se aplicó en dos aulas de 4º de ESO, A y B, en las cuales ningún estudiante precisaba de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar alguna condición neurodivergente que pudiera interferir en su rendimiento académico. El grupo de 4ºA estaba formado por 28 estudiantes, 16 alumnas y 12 alumnos. Por su parte el grupo de

4ºB estaba formado por 30 estudiantes, 19 alumnas y 11 alumnos; en su conjunto, 58 personas participaron en el proyecto.

## **Instrumentos de recogida de datos: observación participante y cuestionario de percepción**

Para abordar metodológicamente el problema –empleo de metodologías activas que contribuyan en la formación ciudadana del alumnado de Educación Secundaria- se optó por un enfoque mixto que combinase métodos cualitativos orientados a comprobar la adquisición de competencias en el alumnado participante en el proyecto y cuantitativos para medir la percepción del estudiantado con respecto a su propia adquisición de capacidades. Como técnicas de recogida de información se emplearon la observación participante, utilizando como instrumento una rúbrica de evaluación diseñada expresamente para tal fin; y un cuestionario “had hoc” que permitiese medir la percepción del alumnado sobre su propio proceso de adquisición de competencias, antes de participar en el proyecto y después de haberlo llevado a cabo.

### **El método de observación participante**

Los estudios de investigación en el aula, generalmente, cuentan con una metodología que, al menos en una parte del proceso, es de carácter cualitativo debido a la riqueza de matices que nos puede aportar este tipo de información, considerándose de especial interés la observación participante como método de obtención de datos (Duque-Gómez & González-Valencia, 2024; Pérez-López & Gómez-Hurtado, 2021; Rodríguez Martínez et al, 2021). Para facilitar el tratamiento de los datos recogidos, se diseñó una rúbrica específica que reforzaba el método de investigación cualitativa y permitía establecer unos criterios de éxito en la adquisición de las capacidades concretas que engloban nuestras competencias, así como la posibilidad de mostrar al alumnado una definición exhaustiva de los logros conseguidos (Navarrete-Artime y Belver-Domínguez, 2022), tal y como se observa la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Rúbrica de evaluación de capacidades relacionadas con las competencias sociales y ciudadanas*

<b>Habilidad</b>	<b>Nivel</b>	<b>Criterios de análisis</b>
Habilidad para trabajar en grupo de un modo cooperativo (H1)	Alto	Se muestra atento a todo el desarrollo grupal, especialmente a las necesidades que puedan tener el resto de sus compañeros en el desempeño de las tareas
	Medio	Colabora de una forma notable, con aportaciones que facilita el proceso, escuchando a los compañeros y aportando ideas que mejoren el proyecto
	Bajo	Es capaz de trabajar activamente en la creación del proyecto en grupo, aceptando las tareas encomendadas
	Insuf.	Presenta importantes dificultades a la hora de trabajar con el resto de compañeros (comunicación, escucha activa...)

Habilidad	Nivel	Criterios de análisis
Habilidad de prevención y resolución de conflictos entre iguales al trabajar en grupo (H2)	Alto	Observa las relaciones entre los compañeros intentando evitar que se produzca algún conflicto y, en caso de ser así, ofrece propuestas para resolverlos
	Medio	Permanece atento a las relaciones entre iguales intentando evitar que se produzca algún conflicto que dificulte el desempeño de tareas
	Bajo	Se muestra colaborador con las tareas a realizar evitando provocar conflictos entre compañeros
	Insuf.	Muestra desinterés por la buena marcha del grupo durante la realización del proyecto, e incluso genera conflictos
Habilidad de gestionar recursos para realizar un aprendizaje autónomo (H3)	Alto	Planifica de forma autónoma todos los pasos a seguir para elaborar un proyecto, atendiendo a los recursos necesarios así como al tiempo –que dispone- para la realización del mismo
	Medio	Es capaz de planificar tanto las tareas propias a realizar para la consecución del proyecto como la relación de las mismas con las tareas de otros compañeros del grupo
	Bajo	Planifica de un modo adecuado las tareas necesarias para la elaboración del proyecto –situación de aprendizaje
	Insuf.	Presenta dificultades a la hora de identificar las tareas a realizar en una situación de aprendizaje concreta
Habilidad de poner en práctica valores de una sociedad democrática en trabajo cooperativo (H4)	Alto	Valora las actitudes democráticas de un modo muy positivo intentando crear un clima de igualdad entre todos
	Medio	Fomenta el respeto por las ideas, opiniones y sentimientos del resto de compañeros (entre unos y otros)
	Bajo	Se muestra colaborativo a la hora de gestionar todas las tareas en grupo, respetando ideas, opiniones y sentimientos
	Insuf.	No muestra capacidad empática con los compañeros ni atiende a las ideas, opiniones o sentimientos del resto
Habilidad de comprender los procesos políticos, económicos y sociales en un contexto histórico determinado (H5)	Alto	Identifica de un modo preciso las causas y consecuencias de los acontecimientos significativos estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales
	Medio	Establece conexiones entre las diversas causas y consecuencias – políticas, económicas y sociales- de los diferentes acontecimientos correspondientes momento histórico
	Bajo	Reconoce las causas y consecuencias –políticas, económicas y sociales- de los principales acontecimientos pasados y presentes atendiendo al contexto histórico en el que se encuadran
	Insuf.	Desconoce las causas políticas, económicas y sociales que motivan los diferentes acontecimientos pasados y presentes, así como las consecuencias que se derivan de los mismos

La rúbrica presenta cinco habilidades que se corresponden con la adquisición de las dos competencias objeto de estudio: Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (H1, H2 y H3) y Competencia Ciudadana (H4 y H5). Este instrumento permite medir el grado de adquisición de habilidades relacionadas con la cooperación, el aprendizaje entre iguales, la responsabilidad individual y grupal o la toma de decisiones (H1, H2 y H3), todas ellas fomentadas a partir del aprendizaje cooperativo y, por otro lado, habilidades conducente a la formación de una ciudadanía democrática (H4 y H5) como son el respeto, la tolerancia, la empatía, el valor

de la diversidad, la igualdad, la equidad y la comprensión de la importancia de conocer el pasado para comprender el presente, desarrollando un pensamiento crítico para entender la sociedad en la que habitan.

### El cuestionario

Una vez planteados los objetivos específicos de este estudio, para generar el cuestionario que permitiera obtener los datos de carácter cuantitativo se revisaron escalas elaboradas previamente por otros autores que han presentado estudios similares (Gismeno, 2000; Cañabate et al, 2014; Meroño et al, 2018). Al no existir ningún instrumento que respondiera de un modo exhaustivo a los objetivos de diagnóstico que perseguía el proyecto, se decidió apostar por algunos de los ítems de cada instrumento, convirtiéndose en fuente de ideas para generar unos cuestionarios propios.

Se diseñó un cuestionario compuesto por un total de 18 ítems, 10 para medir la percepción del alumnado objeto de estudio sobre la adquisición de la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender (D1) y 8 sobre la adquisición de la Competencia Ciudadana (D2). La escala seleccionada es tipo Likert con cinco opciones de respuesta para medir el grado de capacidad desde “nada capaz” hasta “totalmente capaz”. Además, para garantizar la validez del cuestionario se sometió al análisis de un departamento de expertos en estudios socio-políticos y estadísticos quienes emitieron un juicio favorable sobre la adecuación de cada ítem a las variables establecidas.

Asimismo, se realizó una prueba piloto sobre un grupo reducido de discentes con características similares a los sujetos de estudio, es decir, jóvenes de 15 años, formados desde las primeras etapas de la educación reglada en el mismo centro de enseñanza. Esta prueba no supuso especial dificultad para el alumnado participante; tan sólo en algún ítem concreto aparecía una palabra en *cursiva*, se detectó que existía mayor dificultad para leer este tipo de letra y fue cambiada por letra estándar. Posteriormente se realizó el diseño definitivo de los mismos.

Tomando como base los datos de la muestra estudiada, la fiabilidad de este instrumento se midió con el coeficiente alfa de Cronbach, encontrando niveles altos de confiabilidad (González-Alonso & Pazmiño-Santacruz, 2015):  $\alpha$  (D1) = 0,80;  $\alpha$  (D2) = 0,87.

La Tabla 2 recoge la relación de variables por cada una de las dimensiones a estudiar.

Con el objetivo de medir la influencia que había tenido la participación del alumnado en el proyecto diseñado a la hora de percibir su propia adquisición de las competencias a estudiar, se les pidió que cumplimentaran el cuestionario antes de iniciar el proyecto y al finalizar el mismo, de este modo, se podría verificar cómo trabajar a partir de la metodología del aprendizaje cooperativo podría modificar la percepción que tenían sobre sus propias capacidades sociales y ciudadanas.

**Tabla 2***Autopercepción sobre la adquisición de la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender*

Dimensión	Nº	Variables
Autopercepción sobre la adquisición de la Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender	C1	Capacidad de toma de conciencia de cualidades y limitaciones personales en las diferentes esferas de la vida cotidiana
	C2	Capacidad de toma de conciencia de cualidades y limitaciones profesionales en las diferentes esferas de la vida cotidiana
	C3	Capacidad de reflexión sobre las emociones y sentimientos propios
	C4	Capacidad de control sobre los pensamientos y sentimientos negativos en circunstancias concretas como un examen o presentación oral
	C5	Capacidad de adquisición de técnicas e instrumentos que me permitan, posteriormente, resolver situaciones de aprendizaje o poner en práctica proyectos académicos
	C6	Capacidad de mantener una escucha activa en un debate o coloquio en el aula
	C7	Capacidad de aceptación de diversos puntos de vista de otros compañeros o el profesor/a
	C8	Capacidad de posicionarse en el lugar del otro para entenderle
	C9	Capacidad de desarrollo de un proyecto trabajando en el aula de forma cooperativa
	C10	Capacidad de observación de problemas que pueden surgir en las relaciones interpersonales
Autopercepción sobre la adquisición de la Competencia Ciudadana (D2)	C11	Capacidad de respeto y defensa de los derechos fundamentales de las personas
	C12	Capacidad de comprensión de los deberes propios como miembro de la sociedad
	C13	Capacidad de comprensión de los procesos políticos de una sociedad a lo largo del tiempo
	C14	Capacidad de comprensión de los procesos económicos de una sociedad a lo largo del tiempo
	C15	Capacidad de comprensión de los procesos sociales de una sociedad a lo largo del tiempo
	C16	Capacidad de debate sobre cualquier cuestión política que atañe a la sociedad actual utilizando conocimientos previos
	C17	Capacidad de debate sobre cualquier cuestión económica que atañe a la sociedad actual utilizando conocimientos previos
	C18	Capacidad de debate sobre cualquier cuestión social que atañe a la sociedad actual utilizando conocimientos previos

## Descripción de la intervención didáctica

El proyecto innovador en el que se encuadra esta investigación se llevó a cabo en el marco de la impartición de los contenidos correspondientes a la primera evaluación de la asignatura de Geografía e Historia del curso 4º del currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Extremadura, concretamente los bloques I y II que hacen referencia al estudio de la Historia de España y Europa de los siglos XVIII y XIX. El objetivo final del proyecto era conseguir reconstruir entre toda la clase los principales acontecimientos acaecidos en estas épocas, desde una triple perspectiva: política, económica y social, siguiendo la técnica

del Puzzle de Aronson por Descubrimiento adaptada a los objetivos didácticos del proyecto presentado (Moreno Vera, et al, 2015).

Para ello se seleccionó como metodología docente: el aprendizaje cooperativo. Así, atendiendo a sus características, se dividió cada clase en grupos de 4 y 5 estudiantes de un modo heterogéneo empleando como criterio diferenciador el género y el rendimiento académico –esta característica parte de los resultados académicos obtenidos por las alumnas y alumnos en la materia de Ciencias Sociales durante los tres primeros cursos de ESO- (Goicoetxea Iraola y Pascual Hoyelos, 2002). El grupo A, compuesto por 28 estudiantes, quedaba dividido en 4 grupos de 5 personas y 2 grupos de 4 personas. El grupo B, compuesto por 30 estudiantes, se dividió en 6 grupos de 5 personas. En definitiva, cada clase presentaba 6 grupos heterogéneos. De igual modo, se asignaron distintos roles entre los miembros: coordinador del grupo, portavoz ante la profesora, portavoz con el resto de grupos, secretario y vocales; roles que iban rotando cada 15 días para conseguir que todo el alumnado al final del proyecto hubiera experimentado cada uno de los papeles (Ovejero Bernal, 1990).

El reparto de contenidos se hizo del siguiente modo: tomamos la triple perspectiva (política, económica y social) por las dos localizaciones en las que quedan divididos –España y resto de Europa-, dando lugar a seis enfoques distintos. Así, cada grupo tenía una perspectiva y un enfoque determinado. Durante el proyecto, van rotando tanto las perspectivas como los enfoques para que todos los grupos puedan haber trabajado contenidos políticos, económicos y sociales de España y del resto de Europa.

Cada grupo debía encargarse de trabajar los contenidos a partir de un guión proporcionado por la profesora al inicio del proyecto con las pautas del mismo y el empleo de una serie de recursos didácticos necesarios para reconstruir los acontecimientos: libros de texto, bibliografía especializada, recursos audiovisuales – cine o series-, recursos iconográficos –fotografía, viñetas y caricaturas-, prensa escrita y obras literarias, entre otros.

Finalmente, el tipo de evaluación seleccionada fue, por un lado, continua mediante la observación de la evolución de todos los miembros de cada grupo en su trabajo diario y, por otro, sumativa, al tener que presentar presentaciones orales con los resultados obtenidos de cada uno de los trabajos. Para ambos tipos de evaluación se emplearon rúbricas que midieron tanto la adquisición de saberes teóricos como de competencias clave (Navarrete-Artime y Belver Domínguez, 2022).

## Resultados

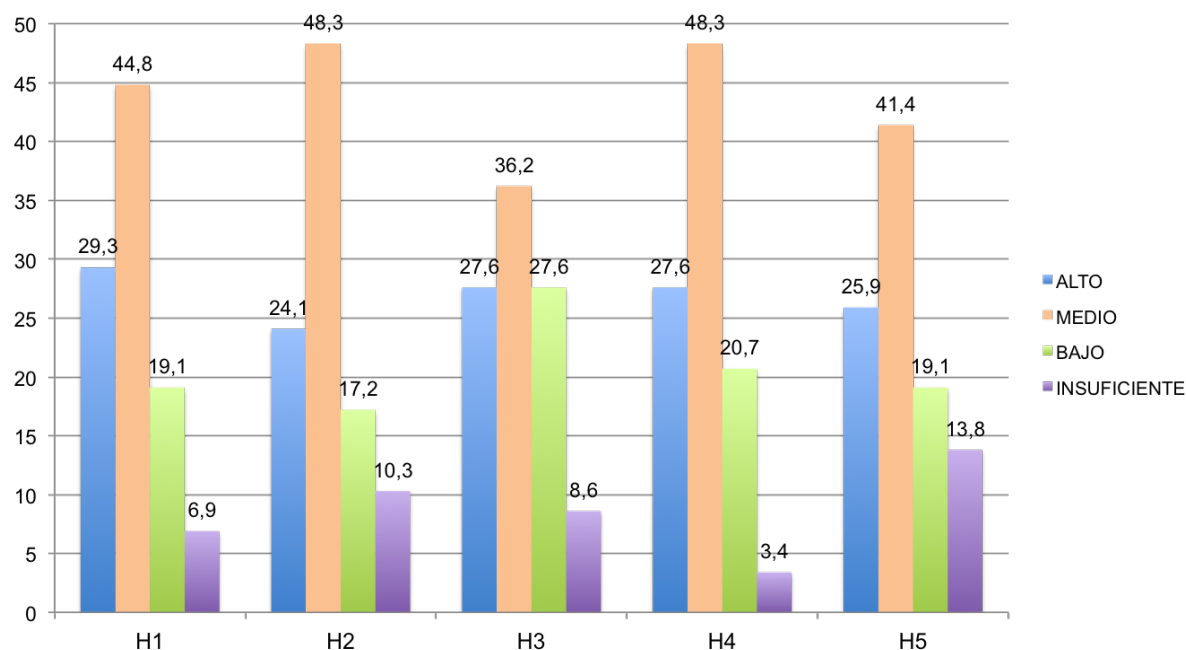
Una vez realizado el proyecto en el aula y obtenidos los datos tanto del rendimiento como de la percepción del alumnado sobre la adquisición de las capacidades sociales y ciudadanas, el tratamiento de los mismos se llevó a cabo a través de métodos descriptivos utilizando el programa SPSS v25, realizando un análisis univariado, caracterizando cada ítem mediante porcentajes. Para presentar los resultados obtenidos, los datos se han organizado en función de los objetivos de investigación planteados, representándose en diagramas de barras.

**Objetivo de investigación 1: desarrollo de habilidades que conducen a la Competencias Social, Personal y de Aprender a Aprender y Competencia Ciudadana**

Los resultados obtenidos al aplicar el método de observación participante muestran un total de n=58 casos válidos a partir de los cuales pudimos medir el desarrollo de habilidades referentes a las competencias sociales y ciudadanas en los dos grupos tras participar en el proyecto de innovación presentado, tal y como vienen reflejados en la Figura 2.

**Figura 2**

*Resultados de la adquisición de las habilidades/capacidades referentes a las competencias sociales y ciudadanas*



La Figura 2 muestra en su eje vertical los porcentajes y en su eje horizontal las habilidades planteadas en donde H1 hace referencia a la capacidad de trabajar de un modo cooperativo, H2 la capacidad de prevenir y resolver problemas en un entorno académico, H3 la habilidad de gestionar recursos de un modo autónomo, H4 acerca de la puesta en práctica de valores democráticos en un contexto académicos y, por último, H5 referente a la comprensión de procesos políticos, económicos y sociales en un contexto histórico concreto.

Analizando los resultados, se puede comprobar cierta homogeneidad en el rendimiento académico del estudiantado al adquirir habilidades concretas que conducen a estas competencias específicas. Esta situación permite poder hablar de la adquisición de ambas competencias de forma global, no observándose resultados muy dispares entre las habilidades evaluadas.

Casi la mitad del alumnado, tras haber trabajado bajo una metodología de aprendizaje cooperativo, obtiene un rendimiento académico “medio” según la escala planteada en la rúbrica de evaluación; en torno al 25% del alumnado muestra un nivel competencial alto con respecto a las habilidades sociales y ciudadanas. Por último, destacar que en su conjunto, tan solo de 2 (3,4%) a 8 (13,8%) discentes –según la habilidad- no han llegado a adquirir un nivel competencial suficiente para la etapa educativa en la que se encuentran. Si se atiende a las diferencias entre habilidades, la habilidad H5 referente a la comprensión de procesos políticos, económicos y sociales y que se relaciona directamente con los contenidos de la materia impartida –Historia 4º ESO-, muestra un rendimiento ligeramente menor.

Objetivo de investigación 2: evaluación de la percepción del alumnado objetivo de estudio acerca de su propia adquisición de la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender y Competencia Ciudadana

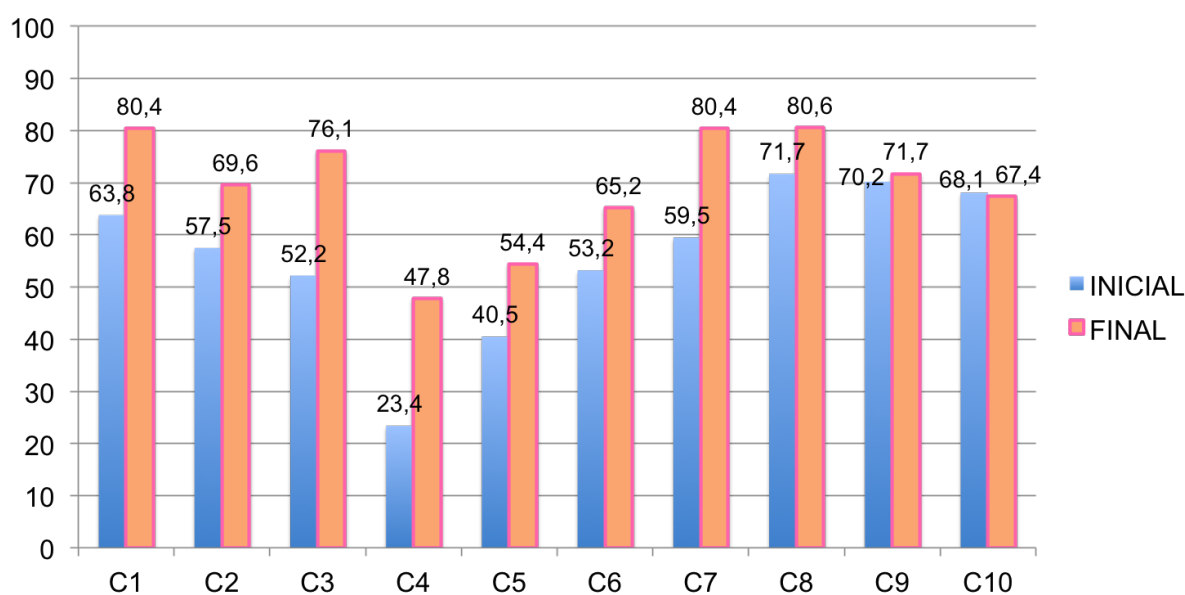
El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario diseñado ad hoc para este estudio, muestra un total de n=58 casos válidos para medir la percepción que tienen los estudiantes de la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas a partir de la participación en este proyecto de innovación. El cuestionario se compone de 18 ítems subdivididos en dos dimensiones:

- Dimensión 1 (D1) para medir la adquisición de la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender, a su vez se puede agrupar en tres sub-bloques que abarcan la visión de uno mismo –consciencia sobre capacidades personales y profesionales, control de emociones, autoestima...-, las características de uno mismo que afectan de modo directo al resto de compañeros, profesores... -empatía, escucha activa...- y las capacidades que se relacionan de forma directa con el trabajo en equipo –respeto, tolerancia, cooperación-.
- Dimensión 2 (D2) con respecto a la Competencia Ciudadana, que se agrupa en dos sub-bloques que hacen referencia a las habilidades propias de un buen ciudadano, es decir, su posición como ciudadano en la sociedad, más allá del entorno cercano y, por último, la comprensión y expresión de los distintos procesos políticos, económicos y sociales que afectan de un modo directo a la sociedad a la que pertenecen y que forman el hilo conductor del proyecto.

A continuación, se presenta la Figura 3 con los resultados en porcentajes obtenidos de la D1 del cuestionario de autopercepción cumplimentado antes y después de la participación en el proyecto.

**Figura 3**

Porcentajes de estudiantes que han contestado que se sienten “muy capaz” o “totalmente capaz” a los ítems de D1





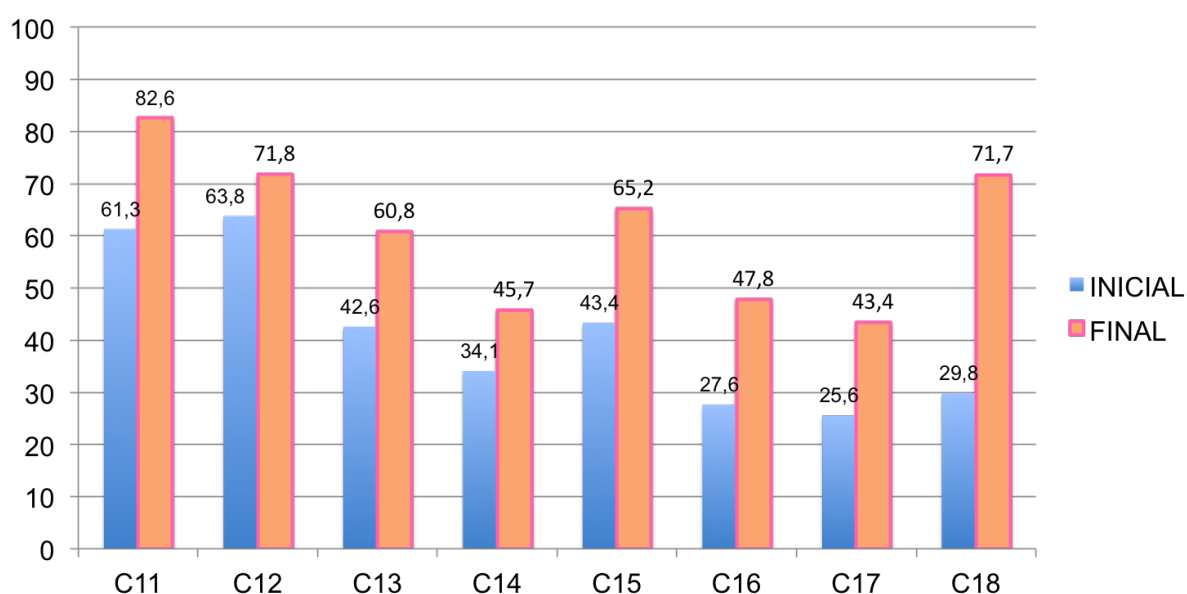
Los bloques responden en su conjunto a los niveles de dificultad que percibe el alumnado en función de las habilidades con las que se relacionan y están ordenados desde un conocimiento e interpretación de uno mismo hasta la posición que ocupan en la sociedad como ciudadanos. Así, al observar el gráfico, se puede ver como, antes de participar en el proyecto, declaraban una percepción baja en las cuestiones relacionadas con la autoestima –C4 y C5-. Hecho que contrasta con las habilidades que les permiten relacionarse con el entorno cercano, puesto que más de la mitad de discentes declararon, al inicio del proyecto, que tienen el nivel de empatía necesario para llevar a cabo un proceso de escucha activa y aceptación de los diversos puntos de vista de sus compañeros, así como para reflexionar sobre sus propias emociones y tomar conciencia acerca de las cualidades y limitaciones que tienen como estudiantes a la hora de enfrentarse a las distintas esferas de la vida cotidiana –C2, C3, C6 y C7-. En ambos casos se puede observar cómo al trabajar mediante el aprendizaje cooperativo, se mejora de forma significativa la percepción de este tipo de habilidades, sobre todo, las habilidades que tienen que ver con el manejo de emociones propias y la aceptación de las posiciones del resto de compañeros con los que deben trabajar.

Finalmente, la percepción acerca de las capacidades para llevar a cabo proyectos académicos en los que tengan que trabajar basándose en el modo cooperativo, así como observar los problemas que pueden surgir en las interrelaciones con su entorno cercano – C8, C9, C10-, no han variado de forma considerable al participar en el proyecto; en cierta medida esto se debe a que desde el inicio más del 70% del alumnado declaraba poseer un nivel alto de capacidad para realizar proyectos de un modo cooperativo.

Con respecto a la percepción de la adquisición de la Competencia Ciudadana, se muestra la Figura 4 que recoge los resultados obtenidos en la batería de ítems de la D2 del cuestionario de autopercepción.

#### Figura 4

Porcentajes de estudiantes que han contestado que se sienten “muy capaz” o “totalmente capaz” a los ítems de D2



La Figura 4 muestra la percepción de los discentes con respecto a la comprensión y respeto a los derechos y deberes que poseen como ciudadanos de una sociedad occidental y la percepción acerca de la comprensión y expresión sobre cuestiones de índole política, económica o social englobadas en un contexto histórico concreto. Se observan notables diferencias entre bloques, al iniciar el proyecto el 60% declaraba sentirse muy capacitado para aplicar los valores ciudadanos democráticos en sus relaciones con otras personas en cualquier entorno personal, social o académico. Una vez realizado el proyecto, mejoran de un modo significativo (80%) la capacidad referente al respeto y defensa de los Derechos Humanos Fundamentales del Ciudadano –C11-.

Con respecto al segundo bloque de la D2, es decir, las cuestiones relacionadas con los enfoques político, económico y social, al inicio la mayor parte del alumnado presenta dificultades –en su percepción- a la hora de abordar temas de índole política y económica pero no social. Al finalizar el curso, la evolución es paralela en los tres casos con ascendencia positiva; destacando sobre todo la evolución de la habilidad de comprender y poder debatir sobre hechos sociales en un contexto concreto (65,2% y 71,7% respectivamente).

## Discusión

El aprendizaje cooperativo, empleado en el contexto de la clase de Ciencias Sociales, es una metodología activa que contribuye de un modo positivo a la adquisición de las competencias sociales y cívicas para la formación ciudadana. Ésta es la principal conclusión que se obtiene después de llevar a cabo este estudio –PI1-; una investigación que corrobora las afirmaciones de García-Raga y López-Martín (2011) quienes defienden que trabajar de un modo cooperativo implica en el alumnado una conducta prosocial, que le permite observar diversas perspectivas de los iguales, respetando sus opiniones y mejorando, así, la convivencia al facilitar la toma de decisiones entre los miembros, capacidades que fomentan la construcción de una ciudadanía democrática (Santesteban, 2012).

Tal y como se ha podido comprobar en el estudio, esta metodología contribuye a adquirir los valores sociales y democráticos necesarios para que esas relaciones se desarrollen en un entorno propicio para el aprendizaje, ayudando además a crear un clima de confianza que les sirve para mejorar sus habilidades personales y les aporta instrumentos que les permiten aprender a aprender. Entre el 60% y el 80% del alumnado participante en el proyecto presenta un nivel de desarrollo medio-alto sobre este tipo de habilidades, datos que coinciden con su propia percepción de la evolución personal, ya que al terminar el proyecto más del 60% de nuestras y nuestros estudiantes declara sentirse muy capaz o totalmente capaz de desarrollar las habilidades propuestas en 16 de los 18 ítems del cuestionario aplicado –PI2-. Merecen especial mención las capacidades relacionadas con la gestión de los propios pensamientos y sentimientos cuando deben abordar una situación de aprendizaje cooperativo en un entorno académico; una vez han participado en este proyecto, declaran tener más capacidad de reflexión y control sobre las emociones y pensamientos que les pueden surgir tanto en la elaboración de tareas como en la interrelación con sus iguales y con una figura de autoridad como es el profesor, así como a la hora de enfrentarse a un proceso de evaluación de conocimientos teóricos o capacidades (Pérez-Sánchez & Poveda-Serra, 2008).

Los datos de este estudio sirven para corroborar otras investigaciones realizadas anteriormente tomando como base el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de diversas materias. Así, González-Suárez y Nuñez-Cubero (2012) en un estudio llevado a cabo para trabajar los contenidos de la materia de Historia Contemporánea con alumnado de 1º de Bachillerato, destacan las posibilidades que ofrece nuestra metodología para desarrollar la capacidad de aprender a aprender, facilitando la autonomía en la adquisición de conocimientos. Al igual que ocurre en el caso de Rodríguez Martínez et al (2021) quienes, en una investigación en el aula de Educación Física con alumnado de Educación Primaria exponen los beneficios del aprendizaje cooperativo tanto en la adquisición de las competencias sociales y cívicas y la competencia de aprender, como en la mejora del rendimiento académico y la motivación del estudiantado. En la misma línea se encuentran los estudios de Gracia Garcia y Traver Martí (2016) con estudiantes de Educación Secundaria y Barba Martín (2010) con alumnado de Educación Primaria quienes, destacan que el aprendizaje cooperativo, es una metodología que mejora el desarrollo de las habilidades grupales –escucha activa, empatía, respeto, tolerancia, toma de decisiones en común...-, así como la valoración positiva sobre la percepción social del grupo de trabajo en el aula, creando un marco adecuado para la formación cívica del alumnado.

Son múltiples los estudios de caso realizados en las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria apostando por el aprendizaje cooperativo para conseguir un aprendizaje significativo en las diversas materias del currículum, el nuestro es un ejemplo específico y actual de cómo el empleo de nuevas metodologías docentes en el aula de Ciencias Sociales puede contribuir de un modo decisivo a la adquisición de las Competencias Clave encaminadas a formar una ciudadanía crítica, activa y participativa (Soriano Ayala & López Martínez, 2005) capaz de convivir pacíficamente en la sociedad diversa y multicultural propia del siglo XXI. Finalmente, es a partir de este tipo de iniciativas formativas que la escuela (Corrales-Serrano et al, 2024) se posiciona como institución de primer nivel para facilitar la formación de ciudadanos democráticos del presente y del futuro.

## Referencias

- Aslam M. & Rawal S. (2019). *The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform*. STIR Education. <https://stireducation.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Intrinsic-Motivation-in-Education-System-Reform.pdf>.
- Babatunde A. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo y las estrategias de resolución de problemas en el rendimiento de estudiantes del primer ciclo de Secundaria en Ciencias Sociales. *Electronic journal of research in educational psychology*, Vol. 6, Nº. 16, 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
- Barba Martín, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos*, 18, 14–18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34644>
- Bolívar-Botía, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multiárea, revista de didáctica*, 4, 63-97
- Cabañate, D.; Aymerich, M; Falgas, M & Gras, E. (2014). Metodologías docentes: motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educar*. 50 (2) p. 427-441. <https://educar.uab.cat/article/view/v50-n2-canabate-aymerich-falges-et-al/pdf-es>

- Calderón-Azofeifa, M., Naranjo-Segura, J. C., & Ramírez-Achoy, J. (2024). La formación inicial en Educación Cívica. Un estudio de casos múltiples en Costa Rica. *REIDICS*, 15, 26-45. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.26>
- Cano-Romero, J. & Navarro-Medina, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, 99, 60-74. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>
- Corrales-Serrano, M., Merchán-García, M.J. & Porrinas-González, D. (2024). El juego como medio para educar en competencia democrática. Un caso práctico. En J.I. Ortega-Cervigón, J.A Sánchez Rivera, N. González-Monfort (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (277-292). Octaedro.
- Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J., Moreno Losada, J. M., Zamora-Polo, F. & Espejo-Antúnez, L. (2019). Educar en la participación. Una visión transversal de la educación para la participación ciudadana. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 7, 29-49. <https://doi.org/10.22400/cij.7.e037>.
- Cortés-González, S.E. & Royero-Pérez, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *Revista UNIMAR*, 38(2), 219-243. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art9>
- Crawford L., Hares S. & Oyewande O. (2022). *What do Countries Prioritise in Education? An Analysis of the "Statements of Commitment" at the Transforming Education Summit*. Center for Global Development.
- Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, número 164, de 25 de agosto de 2022, 42532-43244 Recuperado de <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640o/22040165.pdf> (consultado el 16 de febrero de 2024).
- Díaz-Mújica, A. & Pérez-Villalobos, M. (2013). Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *INFAD: Revista de psicología*, 2, 341-346
- Díez-Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. *Avances En Supervisión Educativa*, 9, 1-12. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/338>
- Domingo-Peña, J. (2010). L'aprenentatge cooperatiu i les competències. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1344/105.000001520>
- Duque-Gómez, L.F & González-Valencia, G.A. (2024). Enseñar a imaginar alternativas de futuro es construir ciudadanía democrática. En J.I. Ortega-Cervigón, J.A Sánchez Rivera, N. González-Monfort (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (216-223). Octaedro.
- Fernández-Gavira, J., Prieto-Gallego, E., Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. & Grimaldi-Puyana, M. (2018). Aprendizajes significativos mediante la Gamificación a partir del juego de rol: "Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 22, 69-79. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1919/2506>
- Gavilán-Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual: consecuencias pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, 242, 131-146. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol67/iss242/13>
- Gismeno, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. TEA
- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, vol 5, 1,199-226. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- González-Alonso, J.A & Pazmiño-Santacruz, M.R. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*. 2, 62-77 [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22/pdf\\_11](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22/pdf_11)

- González-Sánchez, A. & Aguaded-Ramírez, E. (2015). Aprendizaje cooperativo como aprendizaje efectivo. *REIDOCREA*, 4, 206-212. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.37168>
- González-Suárez, P. & Núñez-Cubero, L. (2012). El puzzle de la Historia: una experiencia innovadora en Historia del Mundo Contemporáneo basada en el aprendizaje cooperativo. *Edetania*, 42, 129-143. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/239/209>
- Gracia-García, M. & Traver-Martí, J. (2016). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio de casos. *Revista de Educación de la Universidad de Albacete*, 31 (2) 129-144. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1212/pdf>
- Guarro-Pallás, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2008.i66.02>
- Hernández, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En N. de Alba, F. García y A. Santiesteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp 63-72). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://repositorio.iaph.es/handle/11532/326971>
- Iglesias-Muñiz, J. & López-Miranda, T. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) para trabajar contenidos matemáticos. *Magister: revista miscelánea de investigación*, 26, 25-33. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13739/12388>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21 th Century. *Anales de Psicología*, 30 (3) 841-851
- Lata-Doportó, S. & Castro-Rodríguez, M. (2015). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1085-1101. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47441/48824>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de [https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020\\_17264.pdf](https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020_17264.pdf)(consultado el día 16 de febrero de 2024).
- López Fuentes, R. Salmerón Vílchez, P. & Salmerón Vílchez, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva: efectos del aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, Nº. 2, 29-46. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/203/197>
- Martín-García, S. & Blázquez-Entonado, F. (2003). *Aprender cooperando, el aprendizaje cooperativo en el aula*. Junta de Extremadura.
- Meroño, L., Calderón, A., Arias-Estero, J.L. & Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y validación del cuestionario de percepción del profesorado de Educación Primaria sobre el aprendizaje del alumnado basado en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 215-235. <https://doi.org/10.5209/RCED.52200>
- Molina Puche, S & Medina Sánchez, R (2023). La Historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. *Investigación en la Escuela*, 106, 117-130. <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.10>
- Moreno-Vera, J., Vera-Muñoz, M., Soriano-López, M., Seva-Cañizares, F., Quiñonero-Fernández, F., & Del Olmo-Ibáñez, M. (2015). La enseñanza de la Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo. En J. Álvarez-Teruel, M. Tortosa-Ibáñez, & N. Pellín-Buades (Eds.), *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (págs. 1719-1733). Universidad de Alicante.

- Navarrete-Artime, C & Belver-Domínguez, J.L (2022). Evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15 (1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.006>
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pérez López, R. & Gómez Hurtado, I.(2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 104, 13-28. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02>
- Pérez-Sánchez, A. & Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26, 73-94. <http://hdl.handle.net/10201/45134>
- Plancarte-Cansino, P. (2017). Inclusión Educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10, 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Pliego-Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista de educación digital*, 8, 63-76.
- Rodríguez-Martínez, D., Ruíz-Lara, E., Rodríguez-Martínez, F.J. & Argudo-Iturriaga, M. (2021). Efectos del aprendizaje cooperativo y autoconstrucción de material en el alumnado de Educación Física en Primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, Vol. 14, Nº. 28, 90-101. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/3722/4401>
- Salmerón-Pérez, H., Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez-Fernández, S. & Salmerón-Vílchez, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 21, 308-319. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11534>
- Sánchez-Chacón, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo, principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Ensayos pedagógicos*, 10, 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.277-286). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista Educación*, 322, 255-288.
- Soriano-Ayala, E. & López Martínez, M.J. (2005). El debate sobre la Educación para la ciudadanía. *Una oportunidad para la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, 19-32. <https://doi.org/10.7203/dces..2448>
- Trigueros, R. & Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. (2019). *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137-150. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v11i1.2230>
- Unión Europea. Recomendación (UE) 2006/962 de la Comisión, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10, 18 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- Unión Europea. Recomendación (UE) 2018/C 189/01 de la Comisión, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189, 4 de junio de 2018, pp. 1-12.

Zamora-Polo, F. & Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11 (15), 42-24. <https://doi.org/10.3390/su11154224>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.152>

## La polarización en el aula de educación primaria: análisis del diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizantes

Polarization in the primary education classroom: analysis of democratic dialogue on polarizing controversial issues

Cristina Albella Gallego  0009-0002-6114-1678

Universitat Autònoma de Barcelona

[cristina.albella@autonoma.cat](mailto:cristina.albella@autonoma.cat)

Jordi Castellví Mata  0000-0002-6487-5477

Universitat Autònoma de Barcelona

[Jordi.castellvi.mata@uab.cat](mailto:Jordi.castellvi.mata@uab.cat)

### Fechas · Dates

Recibido: 7 de enero de 2025

Aceptado: 13 de febrero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Albella Gallego, C., & Castellví Mata, J. (2025). La polarización en el aula de educación primaria: análisis del diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizantes *REIDICS*, 16(1), 152-168. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.152>



## Resumen

En este estudio se analizan las dinámicas de polarización y diálogo democrático sobre temas controvertidos en el aula de sexto de primaria. Se sigue un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso instrumental en una escuela concertada de Barcelona, con una muestra de 30 estudiantes. A través de cuestionarios y análisis temático categorial, se identificaron cinco categorías de discursos sobre la igualdad de género, abordando controversias relacionadas con el fútbol escolar y profesional. Los resultados muestran una polarización marcada por el género, con discursos polarizados entre posiciones feministas y machistas. Aunque los estudiantes valoran positivamente el tratamiento de estos temas, se observa una visión limitada de la igualdad, que rara vez considera la equidad. Las emociones juegan un papel central, y se identifican tendencias hacia la construcción de la imagen del enemigo en contextos de polarización. Este estudio sugiere la necesidad de fomentar espacios educativos que promuevan un diálogo democrático que integre tanto emociones como razonamiento crítico.

---

Palabras clave: diálogo democrático; educación primaria; igualdad de género; polarización; temas controvertidos.

## Abstract

This study examines polarization dynamics and democratic dialogue on controversial issues in sixth-grade classrooms. A qualitative approach was followed through an instrumental case study in a charter school in Barcelona, involving 30 students. Using surveys and categorical thematic analysis, five discourse categories on gender equality were identified, focusing on school and professional football controversies. Results reveal gender-driven polarization, with feminist and sexist discourses. While students positively value addressing these issues, their view of equality often lacks consideration of equity. Emotions play a crucial role, with tendencies toward constructing the enemy image in polarized contexts. The findings underscore the need for educational spaces fostering democratic dialogue integrating both emotions and critical reasoning.

---

Keywords: controversial issues; democratic dialogue; gender equality; polarization; primary education.

## Introducción

Según el informe anual sobre el estado de la democracia en el mundo, realizado por el V-Dem Institute (2022) de la Universidad de Gotemburgo, la polarización “tóxica” ha aumentado, en los últimos diez años, en 32 países, 27 más que en 2011. En este informe se entiende por polarización “tóxica” la disminución del respeto hacia la oposición legítima, el pluralismo y los contraargumentos entendidos desde los valores democráticos. En relación con esto, el informe señala que el aumento de la polarización “tóxica” favorece el ascenso al poder de partidos políticos antipluralistas y antidemocráticos. Este hecho encaja con la realidad sociopolítica creciente en el mundo y en las democracias europeas, con las victorias electorales de partidos de extrema derecha en países como Polonia, Hungría e Italia. Además, se puede observar una alta representación de estos partidos en otros países, como Francia, Finlandia o España (Coi, 2024), siendo este último uno de los más polarizados de Europa y del mundo según varios estudios (Gidron et al., 2019; Miller, 2020). Basta con seguir brevemente cuáles han sido las políticas públicas de los partidos antipluralistas y observar cómo son los discursos públicos de sus representantes para entender que la calidad democrática de estos países se ha visto afectada (Ortiz-Barquero et al., 2023). Esto ha sucedido en la medida en que se han recortado derechos y libertades, y se ha tensado el debate político sobre ciertos temas controvertidos, ya que sus discursos se basan en lo que Norris e Inglehart (2019) llaman el populismo autoritario.

Aunque el populismo por sí solo no representa necesariamente una amenaza para la democracia, su combinación con ideologías extremistas y radicales, como el autoritarismo promovido por los nuevos partidos de extrema derecha, constituye un peligro real para la democracia liberal (Norris e Inglehart, 2019). Esto se hace evidente en la medida en que los populismos autoritarios promueven el pensamiento de “nosotros contra ellos”, lo cual alimenta unas dinámicas de percepción negativa del “otro”, que es lo que en psicología social se conoce como la imagen del enemigo (Spillmann y Spillmann, 1991). Esta imagen es la base de los discursos de odio contra grupos que no forman parte del “nosotros” y que se perciben como una amenaza (Massip, 2021) y, al mismo tiempo, es el combustible que alimenta las dinámicas de polarización.

### Polarización y discurso del odio

En toda polarización hay tres puntos identificables dentro del campo de tensión que crea el fenómeno: un polo derecho y un polo izquierdo, situados en los extremos de este campo de forma totalmente opuesta, y el centro (Brandsma, 2016). Según Brandsma (2016), la polarización sigue tres principios clave. El primero es que se trata de un constructo mental intangible, basado en la dicotomía “nosotros contra ellos”. El segundo es que la polarización necesita un constante “combustible” para mantenerse activa, ya que, de lo contrario, desaparece. Para el autor, el combustible más eficaz son las afirmaciones que refuerzan la identidad del grupo opuesto, es decir, del “ellos”. Finalmente, el tercer principio establece que la polarización es una dinámica visceral donde los instintos y las emociones intensas predominan sobre los hechos y la razón. Estas ideas se alinean con el enfoque reciente de las ciencias políticas, que ha enfatizado el estudio de la polarización en función de las variables de identidad y emoción

(Iyengar et al., 2019). Este enfoque ha dado lugar al concepto de polarización afectiva, que se refiere a los sentimientos y mide la distancia entre el afecto que sentimos hacia los miembros de grupos con los que no nos identificamos y el afecto que mostramos hacia quienes forman parte de nuestro propio grupo (Garmendia y León, 2022, p. 33). Este cambio de enfoque no es fortuito, considerando cómo los partidos populistas autoritarios han aprovechado su capacidad para suscitar reacciones emocionales y viscerales mediante discursos centrados en lo emocional y lo identitario, en lugar de fomentar un razonamiento crítico (Estellés y Castellví, 2020).

En situaciones de polarización se generan dinámicas de percepción negativa del otro, como persona y como miembro de un grupo que no es el propio, dando lugar a la creación de la imagen del enemigo (Barbeito, 2023). Según esta autora, la imagen del enemigo es una representación sesgada del otro: “el hecho de sentir que una persona o un grupo de personas diferentes amenazan nuestras necesidades y valores nos hace verlos de manera distorsionada y nos lleva a discriminarlos, excluirlos, o incluso eliminarlos” (Barbero et al., 2005, p. 5). Así pues, para crear esta representación, se debe partir de un sentimiento de amenaza que las personas sienten cuando perciben que otra persona o grupo pone en peligro sus necesidades, valores o identidad. A partir de este desencadenante, empiezan a operar e interactuar tres mecanismos: (a) la alteración de la cognición/percepción del otro, (b) la alteración de las emociones y; (c) el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al grupo, del “nosotros”, en oposición al “otro”, que es rechazado (Barbero et al., 2005). Finalmente, la imagen del enemigo conduce hacia la polarización y la construcción de discursos de odio.

Massip (2021) afirma que los discursos de odio se fundamentan en la creación de la imagen del enemigo. Es decir, los discursos de odio siempre van dirigidos hacia el otro (Castellví et al., 2022), quien es considerado una amenaza y, por lo tanto, objeto de rechazo, discriminación y exclusión. La imagen del enemigo lleva a deshumanizar al otro (Massip, 2021), ya que se construye sobre la deshumanización y la no aceptación de la alteridad, y la negación de la empatía (Spillmann y Spillmann, 1991). Sales Gelabert (2015, citado por Massip, 2021) alerta que la deshumanización habilita y legitima la agresividad y las acciones violentas contra el otro. Para Ranieri (2016), son las ideologías de extrema derecha las que utilizan los discursos de odio como estrategia para situar al otro fuera del conjunto de la humanidad y así poder discriminarlo y excluirlo. No obstante, Castellví et al. (2022) explican que los discursos de odio también se originan más allá de las instituciones o grupos concretos. Estos discursos se pueden encontrar en las conversaciones formales e informales del día a día, en la calle, en los medios de comunicación y en las redes sociales. También se manifiestan en foros de debate o en las escuelas (Zembylas, 2020, citado por Castellví et al., 2022), de manera consciente o inconsciente.

Identificar los discursos de odio no es una tarea fácil, puesto que una fina línea los separa de la libertad de expresión (Parekh, 2006), además de poder expresarse en diferentes formas y grados de intensidad (Barbeito, 2023; De Latour et al., 2017). Para poderlos situar utilizamos la definición propuesta por Parekh (2006), que sistematiza el análisis de los discursos de odio considerando tres elementos clave:

- a. Se dirigen a una persona o grupo de personas que comparten características comunes;

- b. Estas características, junto con otras atribuidas al grupo, son estigmatizadas porque se consideran indeseables por quienes construyen los discursos de odio. Además, se presentan como inherentes a todas las personas del grupo, lo que genera estereotipos rígidos y permanentes. De este modo, se condena a las personas pertenecientes a dicho grupo a enfrentar una percepción inalterable y negativa de su identidad;
- c. El grupo objetivo se sitúa fuera de las relaciones sociales y es considerado hostil. Por lo tanto, se considera legítimo discriminar a sus miembros, excluirlos o exterminarlos.

## Polarización y diálogo democrático en la escuela

Desde la didáctica de las ciencias sociales, y especialmente desde la educación para la ciudadanía crítica y democrática, ha habido una gran preocupación por comprender cómo llevar tratar los temas controvertidos en las aulas. Esto implica, fundamentalmente, enseñar y aprender a hablar y discutir sobre estos temas con el alumnado (Hess, 2008). Sin embargo, discutir sobre educación para la ciudadanía crítica y democrática requiere especificar previamente qué perspectiva adoptamos en este estudio. Siguiendo a Sant (2021), existen dos perspectivas teóricas que abordan la educación para la ciudadanía crítica y democrática: por un lado, la perspectiva de una educación *para* la democracia y, por el otro, la perspectiva de la educación democrática. En este estudio nos posicionamos en la perspectiva de educación democrática, que supone una ruptura con la verticalidad y las relaciones de poder que tradicionalmente se experimentan en las escuelas y, por lo tanto, que alumnado y profesorado decidan conjuntamente qué democracia quieren y qué hacer para conseguirla. Sant (2021) argumenta que desde esta perspectiva se considera que la democracia es un “significante vacío” (Laclau, 2006) que alumnado y profesorado deben ir construyendo en espacios de diálogo donde tienen cabida el disenso, el conflicto, las emociones, las identidades y las experiencias propias, sin la necesidad de culminar el diálogo llegando a un consenso. Esta perspectiva está íntimamente relacionada con la perspectiva agonista, desde la que la controversia y el conflicto no se pueden comprender solo desde la racionalidad, y es necesario valorar el papel de las emociones y las identidades en el diálogo entre las diferentes personas (Tryggvason, 2018).

En base a estos argumentos, la perspectiva agonista es un enfoque idóneo para abordar la polarización, ya que en la base de la polarización afectiva se encuentra el conflicto identitario y la visceralidad. La perspectiva agonista abre nuevas oportunidades para considerar el peso de las identidades, las emociones y las pasiones sobre los discursos en una controversia o en un conflicto. Esto facilita las posiciones políticas e ideológicas del otro (Mouffe, 2016) y permite avanzar hacia la escucha y la comprensión, así como a la llegada progresiva a acuerdos parciales y a la construcción de sociedades plurales.

Esta investigación se enmarca en un estudio más amplio, centrado en caracterizar las situaciones de polarización en la educación primaria (Albella, 2024), del cual se presentan aquí unos primeros resultados. En este trabajo, analizamos los discursos construidos por el alumnado de sexto curso sobre dos controversias entorno a la igualdad de género<sup>1</sup>. Los objetivos princi-

1. El género es un constructo sociocultural que define los roles, comportamientos, normas y expectativas que una sociedad asigna a las personas en función de su sexo. Estos roles pueden variar a lo largo del tiempo y entre distintas culturas, influyendo en la organización social y en la percepción de la identidad. Este es un concepto diferencia-

pales son, en primer lugar, identificar si existen posiciones polarizadas. En segundo lugar, examinar e interpretar tanto la naturaleza y la distancia ideológica de los discursos producidos, como las emociones que se explicitan. En tercer lugar, evaluar las percepciones del alumnado sobre el efecto que el diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizadores puede tener en su aprendizaje.

## Métodos

Bajo el paradigma interpretativo, esta investigación sigue una metodología cualitativa, empleando el método de estudio de caso único e instrumental (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2019). El caso de estudio se sitúa en una escuela concertada que imparte educación infantil, primaria y secundaria, con tres líneas educativas, ubicada en la provincia de Barcelona. La muestra está compuesta por treinta estudiantes de sexto de primaria, dieciséis niños y catorce niñas. La selección de la muestra ha sido intencional, basada en criterios de accesibilidad y pertinencia para el objeto de estudio. Cabe destacar que, tras una entrevista previa con las tutoras, se identificó que la igualdad de género era un tema controvertido para el alumnado participante, y su tratamiento podría resultar en posiciones polarizadas.

### Diseño de la investigación

Los datos presentados se obtuvieron a partir de un dossier de investigación que plantea dos controversias sobre la igualdad de género: una aborda una situación cotidiana en el contexto escolar y la otra es una controversia social más amplia. La primera controversia plantea la situación en la cual el equipo de monitores y monitoras del comedor de la escuela ha decidido prohibir temporalmente jugar al fútbol a los niños, debido a sus continuas peleas. En paralelo, han ampliado un día semanal la liga femenina de fútbol de la escuela, debido a su éxito. La segunda controversia presenta una noticia (Álvarez, 2023) que informa sobre la futbolista Alexia Putellas, quien solicita un millón de euros para renovar su contrato con el Barça. Aunque ambas controversias pertenecen a contextos de dimensiones muy distintas, coinciden en que la igualdad de género y el fútbol son elementos clave en su discusión. Este aspecto se consideró en el diseño de la investigación, con el objetivo de establecer relaciones entre los resultados obtenidos en el análisis de los discursos del alumnado producto de ambas controversias.

El dossier de investigación se estructura en varias secciones. En primer lugar, se solicita al alumnado proporcionar algunos datos personales (nombre, grupo de clase y género). A continuación, se introduce la primera controversia, seguida de dos preguntas cerradas en las que se pide a los participantes que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo con la decisión planteada, así como la emoción que dicha decisión les genera. Las emociones han sido escogidas a partir de la clasificación de Ekman sobre las emociones básicas (1992). Además, se incluye una pregunta abierta con el objetivo de que expresen su opinión sobre la decisión descrita. Seguidamente, se presenta la segunda controversia, repitiéndose las mismas tres preguntas anteriores. Finalmente, se plantea una pregunta de respuesta cerrada con el objeti-

---

do del de sexo, que se refiere a las características biológicas y fisiológicas, como los cromosomas, las hormonas y la anatomía reproductiva, que distinguen a hombres y mujeres. La distinción entre ambos es fundamental para comprender cómo se configuran y perpetúan las desigualdades de género en diferentes contextos.

vo de que los participantes valoren el tratamiento de temas controvertidos en el aula eligiendo una o más de una de una lista de respuestas cerradas.

## Análisis de datos

El análisis de los datos sigue un enfoque basado en el análisis temático del contenido, concretamente un análisis temático categorial (Castellví et al., 2023). A partir de las respuestas abiertas del dossier de investigación, se identificaron códigos emergentes de los datos, que posteriormente se agruparon en categorías. Las preguntas de respuesta cerrada fueron tratadas de manera cuantitativa mediante estadística descriptiva. Es importante destacar que el dossier de investigación fue sometido a un proceso de validación a través de jueces. En la Tabla 1 se presentan las categorías que emergieron del análisis de los discursos.

**Tabla 1**  
*Descripción de las categorías de análisis emergentes*

Categoría	Descripción
Discurso feminista reivindicativo	Defiende la igualdad de género, promoviendo acciones correctivas que fomenten la equidad. Apoya la sanción a los chicos para mejorar la convivencia y la participación de las chicas en el fútbol en igualdad de condiciones. Además, denuncia la desigualdad salarial en el deporte femenino y exige medidas para garantizar una compensación justa para las mujeres.
Discurso feminista conciliador	Busca un equilibrio entre la equidad y la justicia, proponiendo soluciones que no castiguen de manera excesiva a un grupo. Se enfoca en alternativas que fomenten el diálogo y la inclusión, como la creación de espacios mixtos. Además, este discurso también reconoce la desigualdad salarial en el fútbol femenino, señalándola como una cuestión importante a resolver.
Discurso equidistante	Adopta una postura intermedia, reconociendo tanto las desigualdades de género como las posibles injusticias que puedan surgir al corregirlas. Este enfoque busca un equilibrio entre las demandas de equidad y las posibles afectaciones a otros grupos. Además, cuestiona aspectos generales del sistema, como la diferencia salarial en el fútbol.
Discurso machista de falsa igualdad	Se caracteriza por una oposición a las medidas que buscan promover la equidad, bajo la justificación de una supuesta igualdad preexistente. Este enfoque rechaza acciones que benefician la liga femenina escolar, argumentando que son innecesarias o injustas. Sin embargo, reconoce en ciertos casos la igualdad salarial entre futbolistas hombres y mujeres, aunque centra las críticas en el sistema salarial en general.
Discurso machista de desigualdad	Se fundamenta en la percepción de que las acciones que promueven la igualdad de género resultan en un trato preferencial hacia las mujeres, lo que, según este enfoque, genera una desigualdad inversa. Este discurso también reconoce de manera ambigua la justicia de la igualdad salarial, pero a menudo desvía la atención hacia otros temas o critica los ingresos percibidos en el fútbol profesional.

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los resultados, se han asignado seudónimos a los participantes para proteger sus identidades de acuerdo con el Código de Buenas Prácticas en Investigación (Universidad Autónoma de Barcelona, 2020). Bajo este marco, la investigación ha seguido los principios éticos fundamentales para el trabajo con menores, garantizando el consentimiento informado de sus familias y la aprobación del centro educativo. Se han aplicado medidas específicas para la protección de los datos personales, asegurando la confidencialidad y ano-

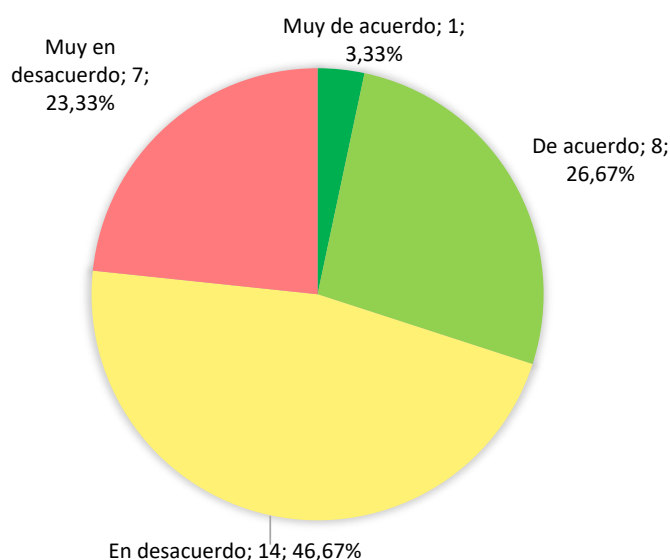
nimización de la información recopilada. La participación ha sido voluntaria en todo momento, y los estudiantes han tenido plena libertad para retirarse sin repercusiones. La investigación se ha desarrollado con un respeto absoluto a los derechos y al bienestar de los menores, priorizando su seguridad y dignidad en cada etapa del estudio.

## Resultados

Los cuestionarios fueron respondidos por 30 alumnos y alumnas, 16 de los cuales se declaran niños (53,33%) y 14 niñas (46,66%). En cuanto a la primera pregunta del cuestionario relacionada con la primera controversia (prohibir temporalmente jugar al fútbol a los niños, y ampliar un día semanal la liga femenina), encontramos que el desacuerdo es mayoritario. Un 46,7% del alumnado (50% niños y 50% niñas) está en desacuerdo con la decisión tomada por los monitores y monitoras. Por ejemplo, Ana explica que está en desacuerdo porque “pienso que, en vez de quitarles el fútbol, se podría hablar y arreglarlo, y así los niños, al igual que las niñas, podrán seguir jugando a los deportes que les gustan, en este caso el fútbol”. A este grupo se le añade el 23,3% (100% niños) que se muestra muy en desacuerdo con la medida. Andrés explica que está muy en desacuerdo porque “a veces las niñas se pelean, pero siempre somos los niños los que recibimos las broncas, y creo que con este mensaje hay un claro favoritismo hacia las niñas”. Por el contrario, un 26,7% del alumnado (75% niñas y 25% niños) está de acuerdo, ya que como dice Juan “los niños no pueden estar pelándose cada día”. Solo un 3,3% del alumnado (100% niñas) está muy de acuerdo porque, tal como dice Rosario “está muy bien que lo hagan, porque así el equipo masculino se da cuenta de que si hacen algo mal hay castigos y a la vez, el equipo femenino puede jugar más tranquilamente”. Por lo tanto, observamos que casi dos tercios de la muestra se posicionan en algún grado de desacuerdo, siendo mayoritariamente los niños quienes expresan un mayor nivel de desacuerdo, mientras que las niñas tienden a mostrar un mayor grado de acuerdo.

### Figura 1

Respuestas a la primera pregunta del cuestionario sobre el nivel de acuerdo con la decisión planteada en la primera controversia

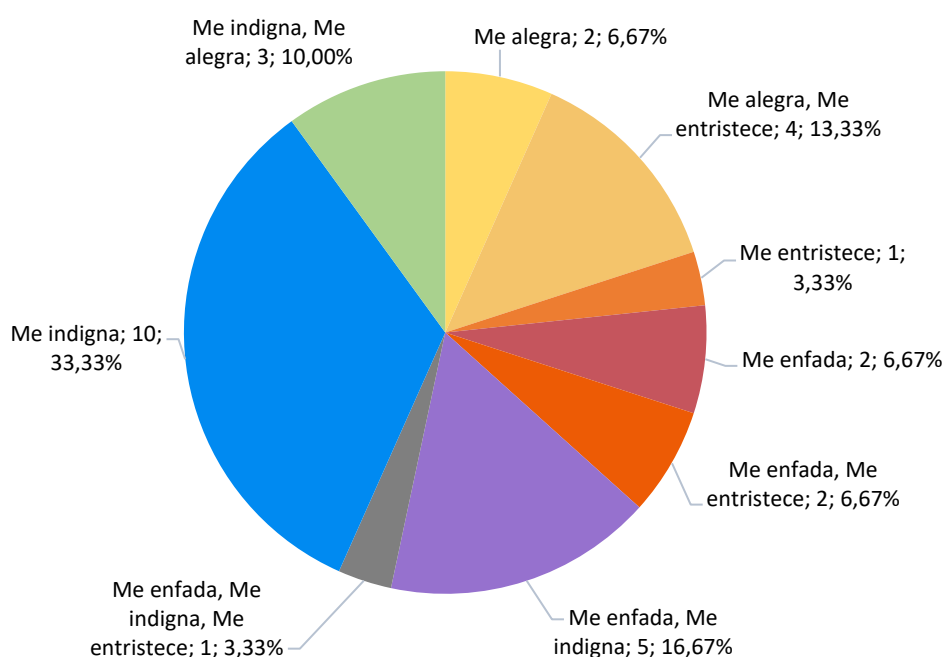


Fuente: elaboración propia

Por otro lado, respecto a las emociones que les provoca la decisión, observamos que un 33,3% del alumnado (50% niñas y 50% niños) se siente indignado, un 16,7% (100% niños) indignado y enfadado, y un 13,3% (75% niñas y 25% niños) triste y alegre. Observamos que las emociones más contrapuestas, como la rabia y la alegría, también reflejan un sesgo de género: la mayoría de quienes se muestran enfadados son niños, mientras que entre quienes expresan alegría predomina una mayoría de niñas. En la Figura 2 se presentan las respuestas del alumnado, considerando que podían ofrecer múltiples opciones. Para el análisis, se creó una categoría por cada combinación de emociones identificada.

**Figura 2**

*Respuestas de la segunda pregunta del cuestionario sobre las emociones que suscita la primera controversia*



Fuente: elaboración propia

En relación con la segunda controversia (reclamación salarial de la futbolista Alexia Puteillas), las respuestas a la cuarta y la sexta pregunta nos muestran que un 50% de la muestra (60% niñas y 40% niños) está muy de acuerdo con la propuesta de Alexia. Lo explica Gisela diciendo que “me parece muy bien porque no es justo que un gran futbolista gane más que una gran futbolista, creo que deberían igualar el sueldo de todos los futbolistas, sean chicos o chicas, todos somos iguales”. Un 40% del alumnado (41,7% niñas y 58,3% niños) se muestra de acuerdo, como por ejemplo Jesús, quién explica que “me parece bien porque comparado con lo que cobran los futbolistas, las chicas cobran muy poco, por eso me parece bien que pidan más dinero”. Por el contrario, un 6,7% del total (100% niños) se muestra en desacuerdo, ya que, según dice Miguel:

A mí no me parece nada bien esto porque creo que todo el mundo debería cobrar lo que cobran estas chicas. Me parece una barbaridad que los futbolistas cobren 200.000€ al año por darle una patada a una pelota, nadie tendría que cobrar ni lo que cobran las chicas. Creo que deberían cobrar más los médicos y los policías o bomberos que arriesgan su vida por los demás.

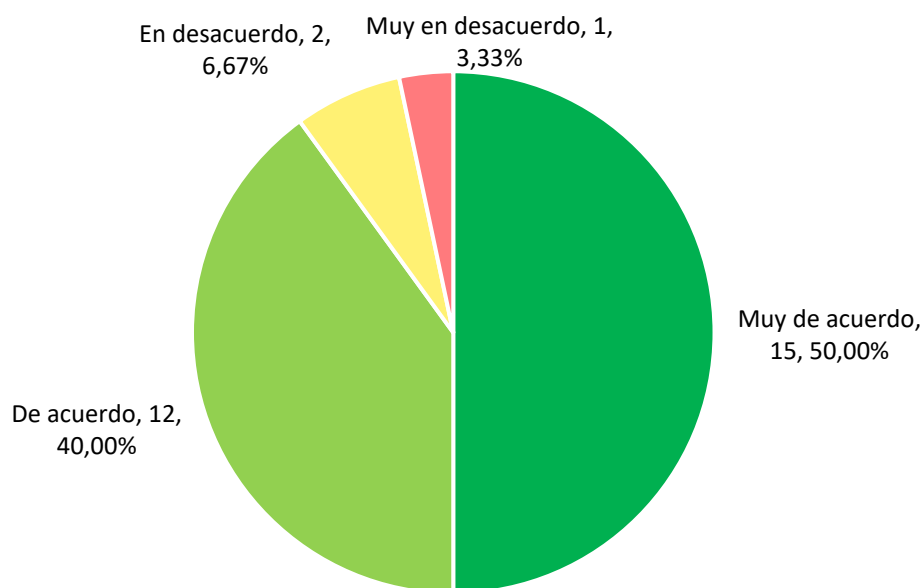


Tan solo un 3,3% (100% niños) se muestra muy en desacuerdo, porque como explica José “creo que está mal porque un millón es mucho dinero y con lo que le pagan [a Alexia Putellas] ya tiene suficiente”.

Por lo tanto, a diferencia de la primera controversia, en la segunda, un 90% del alumnado expresa algún grado de acuerdo. Sin embargo, al desglosar los datos por género, observamos que la mayoría de quienes están en desacuerdo son niños, mientras que en los grados de acuerdo la representación es algo más equilibrada entre niños y niñas.

### Figura 3

Respuestas de la cuarta pregunta del cuestionario sobre el nivel de acuerdo con la decisión planteada en la segunda controversia

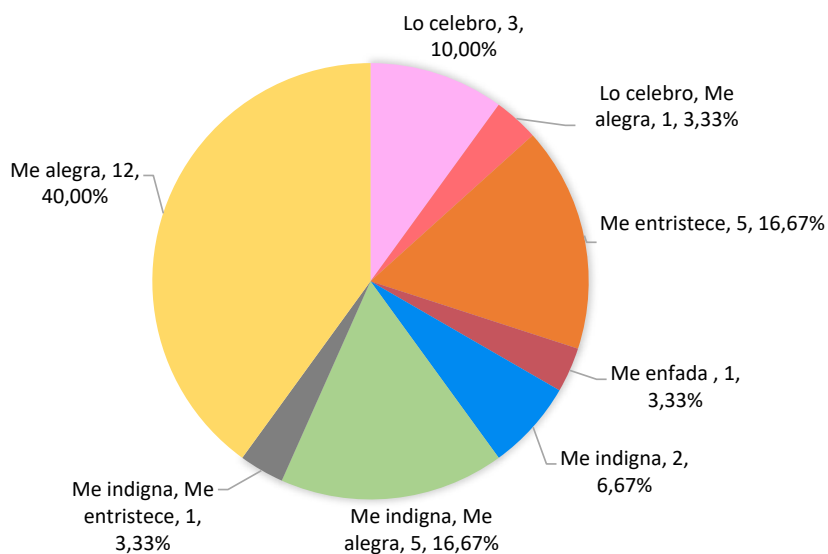


Fuente: elaboración propia

Fijándonos en cómo les hace sentir la segunda controversia, un 40% de la muestra (66,7% niñas y 33,4% niños) le alegra, un 16,7% (40% niñas y 60% niños) le indigna y se alegra, un 16,7% (20% niñas y 80% niños) le entristece, y un 10% (66,7% niñas y 33,4% niños) lo celebra. Las emociones que pueden considerarse positivas en este contexto (alegría y celebración) son más frecuentes entre las niñas, mientras que las negativas (tristeza e indignación) predominan entre los niños. En la Figura 4 se presentan las respuestas del alumnado, considerando que podían ofrecer múltiples opciones. Para el análisis, se creó una categoría por cada combinación de emociones identificada.

#### Figura 4

Respuestas de la quinta pregunta del cuestionario sobre las emociones que suscita la segunda controversia

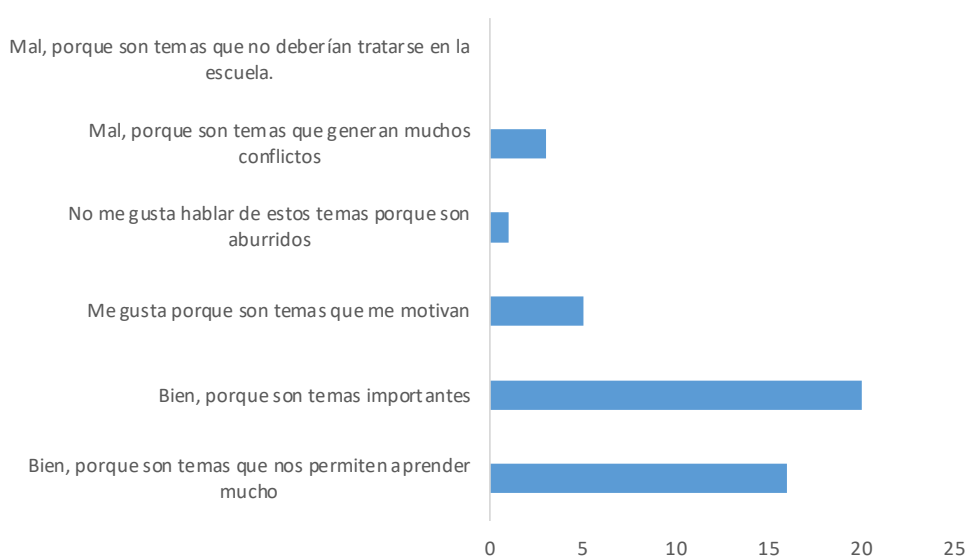


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la séptima pregunta, relacionada con la valoración que hacen los niños y las niñas sobre trabajar este tipo de controversias en el aula, las respuestas más comunes indican que consideran positivo abordar estos temas, ya sea porque los perciben como importantes o porque sienten que les ayudan a aprender mucho. En menor medida, algunos niños y niñas expresan que les gustan porque les resultan motivadores. Por otro lado, solo dos personas mencionan que les parece mal, argumentando que estos temas generan demasiados conflictos. Ningún niño o niña opinó que estos asuntos no deberían tratarse en la escuela.

#### Figura 5

Respuestas a la séptima pregunta del cuestionario sobre el trabajo de temas controvertidos en clase



Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados cuantitativos y cualitativos presentados previamente, se han clasificado los discursos del alumnado con el objetivo de definir su posicionamiento. Estos posicionamientos se han agrupado en categorías de discurso, que ya fueron definidas en el apartado de métodos (ver Tabla 1). En la Tabla 2, que se muestra a continuación, se ofrece una síntesis del análisis de los resultados, con un desglose por género.

**Tabla 2**  
*Distribución de los discursos según las categorías de análisis*

Categoría	Frecuencia por género			% por género		% total
	M	F	Total	M	F	Total
Discurso feminista reivindicativo	1	3	4	25%	75%	13,33%
Discurso feminista conciliador	3	5	8	37,5%	62,5%	26,66%
Discurso equidistante	1	1	2	50%	50%	6,66%
Discurso machista de falsa igualdad	0	4	4	0%	100%	13,33%
Discurso machista de desigualdad	10	1	11	90,9%	9,09%	36,66%
Sin categoría	1	0	1	100%	0%	3,33%

Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Las respuestas a los cuestionarios, especialmente para la primera controversia planteada, revelan la existencia de un eje de polarización en los discursos y posicionamientos de los niños y niñas. Este eje puede identificarse a partir de las categorías creadas para caracterizar sus argumentos, basándonos en definiciones previas de polarización (Brandsma, 2016; Barbeito, 2023; Garmendia y León, 2022; Miller, 2020). Las categorías muestran, por un lado, un polo que denuncia las desigualdades de oportunidades y de trato que reciben las chicas al jugar al fútbol en el patio escolar. Por otro lado, en el extremo opuesto, encontramos discursos que critican la medida de asignar un día más de juego a las chicas, calificándola de injusta, desigual y un claro favoritismo hacia ellas. Entre estos extremos se sitúan discursos equidistantes que denuncian tanto la situación de desigualdad de oportunidades y de trato que afecta a las chicas como la que también afecta a los chicos. No obstante, aunque estas respuestas configuran un eje de polarización con dos extremos, esto no implica que ambos polos representen posturas extremistas. Mientras que los discursos machistas sí son claramente extremistas, los discursos feministas promueven la igualdad de oportunidades y la equidad<sup>2</sup>.

Entre los polos opuestos, se observa un marcado sesgo de género: en el polo que denuncia las desigualdades de oportunidades y de trato que enfrentan las chicas, cerca del 75% de las voces son niñas, mientras que, en el polo opuesto, que critica estas medidas como injustas, un 90% corresponde a niños. Este patrón se alinea con los hallazgos de Boneta et al. (2023)

2. Aunque en el debate público a veces se presentan como posturas simétricas, el machismo y el feminismo no lo son. El machismo implica la justificación de una jerarquía desigual que subordina a las mujeres, mientras que el feminismo busca la igualdad y la equidad de género. Los discursos machistas pueden ser extremistas al negar derechos o justificar desigualdades, mientras que el feminismo, en su esencia, es un movimiento emancipador orientado a la justicia social.

y Rodríguez et al. (2021), quienes documentan un incremento de la polarización entre adolescentes en torno a cuestiones de género, con las niñas adoptando posturas más feministas y los niños inclinándose hacia discursos más machistas. Asimismo, coincide con el estudio de Barbeito (2023), que identifica el género como uno de los temas más controvertidos y polarizantes entre niños y niñas.

Las categorías emergentes del estudio nos permiten interpretar las ideologías subyacentes a cada discurso, poniendo de manifiesto una desigualdad estructural de tipo social, cultural, y simbólica que afecta a las niñas y que refleja las dinámicas patriarcales de nuestra sociedad. Desde este punto de vista, los discursos feministas reivindicativos destacan que las niñas, simplemente por el hecho de serlo, parten de una posición de desventaja en el patio escolar: tienen menos posibilidades de participar en el juego, son más vulnerables a las burlas o actitudes agresivas de los niños y, por ello, valoran positivamente medidas como la asignación de un día más de fútbol para ellas (discriminación positiva). Según justifican, esta medida les permitiría jugar con mayor tranquilidad. Este tipo de discursos asume que las desigualdades estructurales requieren de medidas específicas que no solo promuevan la igualdad de oportunidades formal, sino que impulsen la equidad. En este sentido, resulta clave diferenciar igualdad y equidad en nuestro análisis. Mientras que la igualdad implica el acceso a los mismos derechos y oportunidades para todas las personas, la equidad reconoce que pueden existir desigualdades estructurales y, por lo tanto, es necesario implementar medidas que compensen esas diferencias y promuevan la justicia social.

La idea de igualdad se utiliza en las respuestas analizadas de dos formas diferentes: como un significante flotante y como un significante vacío (Sant, 2021; Laclau, 2006). Como significante flotante, la igualdad adopta interpretaciones diversas dependiendo del contexto, funcionando como un concepto disputado cuyo significado varía. Esto resulta evidente al comparar las dos controversias analizadas. En la discusión sobre la renovación y el salario de Alexia, la mayoría de la muestra (90%) defendió que futbolistas mujeres y hombres deberían cobrar lo mismo, entendiendo esta equivalencia como igualdad. Sin embargo, cuando el debate se traslada al contexto más cercano del fútbol en el patio escolar, donde los niños y niñas son protagonistas, esta idea pierde consenso, y el significado de igualdad se fragmenta, adoptando diferentes matices según las experiencias individuales. Este contraste evidencia cómo el concepto de igualdad, aunque ampliamente defendido, no siempre incorpora una reflexión profunda sobre las desigualdades estructurales de género, que solo fueron identificadas por el 13,33% de la muestra.

Por otro lado, en ambas controversias, la igualdad también aparece como un significante vacío, entendido de manera abstracta o general, y utilizado más como un eslogan que como un concepto bien definido. Para los niños y niñas, igualdad significa que todas las personas hagan lo mismo o estén al mismo nivel, según sus propias palabras. Desde la perspectiva de la educación democrática, esto refleja cómo los significantes vacíos se llenan de significado según las creencias, valores e intereses de cada individuo. Sin embargo, esta comprensión simplista de la igualdad omite un concepto esencial para lograr una igualdad real y efectiva: la equidad, que tiene en cuenta las diferencias y desigualdades estructurales que requieren medidas específicas para superarlas.

Por esta razón, son pocos los niños que defienden la necesidad de otorgar un día más de fútbol a las chicas o de organizar una liga separada de los chicos. Esta interpretación de la igualdad tan arraigada parece reflejar discursos escolares hegemónicos que han integrado a lo largo de su escolarización. En el ámbito educativo, abundan frases como “todos somos iguales”, “debemos respetarnos” o “nadie es mejor que nadie”. Este currículum, ya sea explícito o implícito, podría ser una de las razones que expliquen estas representaciones y comportamientos. No obstante, sería necesario analizar cómo el profesorado ha trabajado el concepto de igualdad en su complejidad y desde qué valores lo ha abordado. Por otra parte, otro discurso recurrente en el entorno escolar es el argumento de que resulta injusto que todos sean castigados por una mala acción de unos pocos, lo cual también influye en la forma en que los niños y niñas entienden y aplican la idea de justicia.

En este sentido, un hallazgo significativo es la percepción, compartida por algunos niños y niñas, de un supuesto favoritismo de los monitores hacia las chicas, acompañada de discursos en los que los niños justifican sus propias conductas agresivas. Si recuperamos la definición de Brandsma (2016) sobre polarización, queda claro que aquí se manifiesta un pensamiento de “nosotros contra ellos”, donde “nosotros” son los niños y “ellas” las niñas. Castellví et al. (2022) señalan que los discursos de odio siempre se dirigen hacia el otro, definido como “ellos o ellas”, y en la base de estos discursos se encuentra la construcción de la imagen del enemigo (Massip, 2021).

Aunque justificar que los argumentos mencionados sean discursos de odio puede parecer arriesgado, especialmente debido a su sutileza, los fundamentos del marco teórico ofrecen herramientas para interpretarlos. Según el esquema de Barbero et al. (2005) sobre los procesos que conducen a la construcción de la imagen del enemigo, existen tres alteraciones cognitivas clave. En primer lugar, la hipervigilancia del otro, que implica estar excesivamente atento a sus errores para justificar su supuesta hostilidad. Esto se observa, por ejemplo, cuando los niños reconocen que se pelean mucho en el patio, pero afirman que las niñas también lo hacen, aunque nadie las vigile o, si lo hacen, los monitores no le dan importancia debido a su favoritismo. El mismo ejemplo ilustra otra alteración cognitiva: la atención selectiva, que lleva a recordar solo lo negativo del otro. Asimismo, se presentan predicciones de comportamiento hostil, como la afirmación de que, si existiera una liga femenina, las chicas también se pelearían y actuarían de manera agresiva. Según Bazzaco (citado por Barbeito, 2023), en los niveles más bajos de la pirámide del odio encontramos estereotipos y prejuicios, lo que refuerza esta lógica. Cabe señalar que también hemos identificado contraargumentos, especialmente de algunas niñas, quienes defienden que los niños deberían cambiar su actitud agresiva y aprender a jugar de otra manera o practicar otros deportes distintos al fútbol. Sin embargo, estas posturas han sido minoritarias.

En línea con las evidencias presentadas por Barbeito (2023), hemos observado que un conjunto de emociones emerge cuando se produce una situación de polarización ante un tema controvertido, como en este caso, el género en el fútbol. Es importante señalar que los datos del trabajo de Barbeito (2023) no provienen exclusivamente del alumnado, sino de una muestra de personas de la población general de Cataluña, aunque nos pueden servir como orientación. En sus estudios, la autora identifica emociones negativas como la impotencia, la rabia y la triste-

za, y emociones positivas como el respeto y la confianza. De una forma parecida, en los datos de nuestro estudio predominan emociones como la indignación, el enfado y la alegría. Cabe destacar que, específicamente en el contexto de la segunda controversia, algunas personas han mostrado celebraciones o sentimientos de tristeza.

Con todo, hemos constatado que la gran mayoría de los niños y niñas participantes valoran muy positivamente la oportunidad de abordar y trabajar temas controvertidos en el aula. Consideran que estos son temas importantes que les permiten aprender y les motivan a reflexionar. Los estudiantes sienten que hablar sobre problemáticas sociales les otorga una voz y una opinión, además de ser conscientes de que estos temas, si no se abordan en la escuela, probablemente no se discutan en ningún otro lugar. Este hallazgo resulta esperanzador, ya que, a pesar de la existencia de cierto grado de polarización, sabemos que muestran una predisposición a dialogar sobre estos temas y a implicarse activamente si se les ofrecen los espacios adecuados y se les otorga el protagonismo necesario. Es importante destacar que solo hemos identificado dos niños que han expresado malestar al tratar estos temas, argumentando que generan conflictos. Aunque representan una minoría, esta observación indica que los niños y niñas detectan que ciertos temas polarizan nuestra sociedad. Esto nos advierte de la necesidad de estar atentos para evitar que desarrollen rechazo o eviten debatir sobre ellos, y garantizar que sigan sintiéndose abiertos a participar en estas discusiones de manera constructiva.

En este estudio hemos constatado que el género es un tema controvertido que genera dinámicas de polarización entre el alumnado, situando a la mayoría de niños en uno de los polos de opinión y a la mayoría de niñas en el opuesto. Además, dentro de este eje de polarización, solo los discursos situados en el polo feminista reivindicativo, que representan una minoría dentro de la muestra, logran identificar las desigualdades estructurales de tipo social, cultural, y simbólica que afectan a las niñas en relación con la problemática analizada. El resto de los posicionamientos se articulan desde una idea de igualdad que ignora la equidad. Esta noción de igualdad es el argumento principal empleado por la mayoría de niños y niñas para defender que la solución más justa sería la creación de ligas de fútbol mixtas. Por último, el género, como tema controvertido, moviliza emociones diversas entre los estudiantes, como la rabia, la tristeza, la indiferencia o la alegría, evidenciando su impacto emocional en el contexto escolar. Estas observaciones ponen de manifiesto la importancia de seguir investigando cómo abordar los temas controvertidos en el aula para fomentar el diálogo y la reflexión crítica entre el alumnado. Asimismo, resulta esencial trabajar en cómo se articula la polarización en el contexto escolar, entendiendo sus dinámicas y consecuencias. Finalmente, es necesario continuar promoviendo la igualdad de género como un eje clave para avanzar en la educación democrática, asegurando que se generen espacios que favorezcan tanto la equidad como la justicia social.

## Referencias

Albella, C. (2024). *La polarització a l'aula d'educació primària: anàlisi del diàleg democràtic sobre temes controvertits polaritzants* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Álvarez, A. (2023). Alexia Putellas pide un millón de euros para renovar con el Barça. *Culé Mania*. [https://cronicaglobal.elespanol.com/culemania/secciones/20231113/alexia-putellas-pide-millon-euros-renovar-barca/809419190\\_0.html](https://cronicaglobal.elespanol.com/culemania/secciones/20231113/alexia-putellas-pide-millon-euros-renovar-barca/809419190_0.html)
- Barbeito, C. (2023). *Educar en contextos polaritzats. Retrat i propostes des de l'educació per la Justícia Global*. Escola de Cultura de Pau. <https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2023/02/Polaritzacio.pdf>
- Barbero, A., Vidal, C., Barbeito, C., y, Santiago, I. (2005). (Deconstruir) la imatge de l'enemic. *Quaderns d'Educació per la Pau*, 21.
- Boneta-Sádaba, N., Tomás-Forte, S., y García-Mingo, E. (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7797449>
- Brandsma, B. (2016). *Polarització. Una mirada a la dinàmica del pensament «nosaltres contra ells»*. Institut Català Internacional per la Pau.
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 11-120). Octaedro.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. A., y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanit. Soc Sci. Commun*, 9(201). <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>
- Coi, G. (2024). Mapped: Europe's rapidly rising right. *Politico*. <https://www.politico.eu/article/mapped-europe-far-right-government-power-politics-eu-italy-finalnd-hungary-parties-elections-polling/>
- De Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C., & Viejo, P. (2017). *We can! Taking action against hate speech through counter alternative narratives*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/we-can-flipbook1>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Estellés, M., y Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: A dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Garmendia, A., y León, S. (2022). *Polarització i convivència a Espanya 2021: El paper dels territoris*. EsadeEcPol, ICIP. <https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacions/polaritzacio-i-convivencia-a-espanya-2021-el-paper-dels-territoris/>
- Gidron, N., Adams, J., y Horne, W. (2019). *How Ideology, Economics and Institutions Shape Affective Polarization in Democratic Polities*. Seminar on the State and Capitalism Since 1800, Center for European Studies, Harvard University. <https://ces.fas.harvard.edu/uploads/files/events/GAH-Affective-Polarization-in-Democratic-Polities.pdf>
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-136). Routledge.
- Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., y Westwood, S. (2019). The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States. *Annual Review of Political Science*, 22, 129-146. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034>
- Laclau, E. (2006). La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana. *Nueva sociedad*, 205(1), 56-62.
- Massip, M. (2021). Els contra-relats de l'odi: un estudi amb professorat en formació. En M. Massip, A. Santisteban i N. González-Monfort (Eds.), *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les*

- ciències socials per interpretar el món i actuar socialment (pp. 149-163). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2019). *Investigación educativa: una competencia profesional para la intervención*. UOC. <https://elibro.net/es/ereader/uab/124686?page=101>
- Miller, L. (2020). Polarización en España: más divididos por ideología e identidad que por políticas públicas. *EsadeEcPol Insight*, 18, 1-14.
- Mouffe, C. (2016). Democratic Politics and Conflict: an agonistic approach. *Política común*, 9. <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0009.011>
- Norris, P., y Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge University Press.
- Ortiz-Barquero, P., Aragón-Morales, A.-M., y Polo-Artal, A. (2023). Impacto de la Derecha Radical sobre la Calidad de la Democracia en Europa (1980-2020). *ANDULI. Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (24), 203–222. <https://doi.org/10.12795/anduli.2023.i24.09>
- Parekh, B. (2006). Hate speech: is there a case for banning? *Public policy research*, 12, 213-223. <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Ranieri, M. (2016). *Populism, Media and Education. Challenging Discrimination in Contemporary Digital Societies*. Routledge.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan.
- Spillmann, K.R. y Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088109\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088109_spa)
- Tryggvason (2018). Democratic Education and Agonism Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26 (1), 1-9.
- Universidad Autónoma de Barcelona (2020). Código de buenas prácticas en la investigación (Acuerdo del Consejo de Gobierno: 30 de septiembre de 2020). <https://www.uab.cat/doc/codigo-buenas-practicas-es>
- V-Dem Institute (2022). *Democracy report 2022: autocratization Changing Nature?*. Department of Political Science University of Göteborg.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

---

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Agradecimientos

---

Agradecemos al alumnado y las maestras de la escuela por su participación en la investigación y, por otro lado, al departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura, i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona por todo el apoyo y ayuda recibida.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

---

No existe conflicto de intereses.