

**ECCSS**

eISSN: 2014-7694

# *Enseñanza de las Ciencias Sociales*

<https://revistes.ub.edu/index.php/EnsenanzaCS>

Enero-Junio de 2025

**Vol. 23(1)**

Editores/as invitados:  
**Myriam González-Sanz  
y Jordi Castellví Mata**



Editan: Departamentos de didáctica de las ciencias sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de Barcelona, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

 **creative commons**  
BY-NC-SA 4.0

 **UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**UAB**  
Universitat Autònoma de Barcelona

 Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales®

# Equipo editorial

## DIRECTORES

---

**Maria Feliu Torruella** (Universidad de Barcelona)

**Antoni Santisteban Fernández** (Universidad Autónoma de Barcelona)

## DIRECTOR ADJUNTO

---

**Jordi Castellví Mata** (Universidad Autónoma de Barcelona)

## CONSEJO DE REDACCIÓN

---

**Alex Ibáñez.** Universidad del País Vasco, España. **Augusta del Valle Taiman.** Pontificia Universidad Católica del Perú. **Caroline Pacievitch.** Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. **Concha Fuentes Moreno.** Universidad de Barcelona, España. **Delfín Ortega Sánchez.** Universidad de Burgos, España. **Edda Sants Obiols.** Universidad de Manchester, Reino Unido. **E. Wayne Ross.** University of British Columbia, Canadá. **Gabriel Villalón.** Universidad de Tarapacá, Chile. **José María Cuenca.** Universidad de Huelva, España. **José Vicente Peña.** Universidad de Oviedo, España. **Liliana Bravo.** Universidad Alberto Hurtado, Chile. **Maria Auxiliadora Schmidt.** Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. **María Consuelo Díez.** Universidad de Jaén, España. **María Sánchez Agustí.** Universidad de Valladolid, España. **Mariela Coudannes.** Universidad Nacional del Litoral, Argentina. **Martha Cecilia Gutierrez Giraldo.** Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. **Miguel Angel Jara.** Universidad Nacional del Comahue, Argentina. **Didier Cariou.** Universidad de Bretanya occidental, Francia. **Nelson Vásquez.** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. **Neus González Monfort.** Universidad Autónoma de Barcelona, España. **Pedro Miralles.** Universidad de Murcia, España. **Pilar Rivero García.** Universidad de Zaragoza, España. **Sebastián Plá.** Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México. **Sixtina Pinochet Pinochet.** Universidad Católica del Norte, Chile.

## CONSEJO CIENTÍFICO

---

**Luis Arranz.** Universidad Complutense de Madrid. **Liliana Bravo.** Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile. **Jesús Estepa.** Universidad de Huelva. **Pedro Miralles.** Universidad de Murcia. **María Auxiliadora Shmidt.** Universidad Federal do Paraná, Brasil. **Gabriel Travé.** Universidad de Huelva. **Neus González.** Universidad Autónoma de Barcelona. **Nelson Vásquez de Lara.** Universidad Pontificia de Valparaíso.

Vol. 23(1) // Enero-Junio de 2025

Editores/as invitados:

**Myriam González-Sanz y Jordi Castellví Mata**

(Universidad Autónoma de Barcelona)

# Contenidos

## Editorial

Maria Feliu Torruella, Antoni Santisteban Fernández ..... 4-5

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL //  
ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS PER A LA PARTICIPACIÓ I LA INTERVENCIÓ SOCIAL //  
TEACHING OF SOCIAL SCIENCES FOR PARTICIPATION AND SOCIAL INTERVENTION

### **Aprentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives? Una observació del seu funcionament en Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres**

Cooperative learning or pedagogies coopératives? An observation of its functioning  
in Social Sciences Education in teacher training¿Aprendizaje cooperativo o pedagogies coopératives? Una observación de su funcionamiento  
en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de maestros

Albert Irigoyen ..... 6-23

### **De la sumisión a la movilización: la educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato**

De la submissió a la mobilització: Educació per a la ciutadania de la democràcia radical  
en estudiants de batxilleratFrom submission to mobilization: Education for the citizenship of radical democracy  
in high school students

Luis Felipe Caballero Dávila..... 24-46

### **Una mirada a l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola des de la teoria de l'estructuració**

Una mirada al aprendizaje de la participación y la transformación social en la escuela  
desde la teoría de la estructuraciónA Look at the Learning of Participation and Social Transformation in Schools from  
the Structuration Theory

Jordi Castellví Mata, Myriam González-Sanz..... 47-61

## MISCELÁNEA // MISCEL·LÀNIA // MISCELLANEOUS

### **La perspectiva de género en la Educación Secundaria Obligatoria al abordar la Edad Moderna: visibilizar la figura de las mujeres en el ámbito de la historia**

La perspectiva de gènere en l'educació secundària obligatòria en abordar l'edat moderna:  
visibilitzar la figura de les dones en l'àmbit de la històriaThe gender perspective in compulsory secondary education when addressing  
the Modern Age: to make visible the figure of women in the field of history

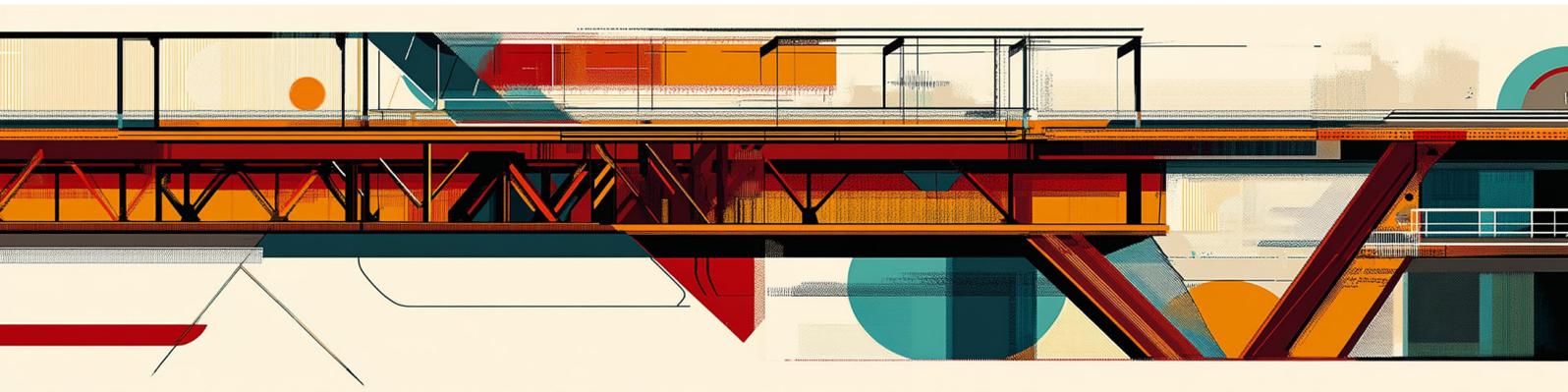
Saioa Sagastizabal, Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Alex Ibáñez-Etxeberria ..... 62-81

### **¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas entre el alumnado vasco de la ESO**

Què és l'arqueologia? Algunes idees preconcebudes entre l'alumnat basc de l'ESO

What is archaeology? Some preconceived ideas among Basque secondary school students

Aila De Arana-Oliveira, Naiara Vicent, Teresa Campos-Lopez, Berta Echeberria-Arquero ..... 82-109



Editorial // Publicado: 21.03.2025

## Editorial

MARIA FELIU TORRUELLA  0000-0002-6500-7620

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ  0000-0001-7978-5186

Directora y director de la revista

Presentamos el número 23(1) de la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales* que, en este caso, será el primer número del 2025, ya que, como avanzamos en la editorial anterior, a partir de ahora la revista publicará dos números anuales. Además, inauguramos la sección de monográficos, con una primera temática dedicada a las contribuciones, desde la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a la participación democrática de la ciudadanía.

El monográfico aborda uno de los retos más importantes de la didáctica de las ciencias sociales, es decir, enseñar ciencias sociales para participar en la sociedad, para intervenir de manera responsable en nuestro medio social, para comprometerse con los valores democráticos, con los derechos humanos y con la justicia social. Tal vez no hay una finalidad más importante, no solo de las ciencias sociales, sino de cualquier campo de la educación.

El Consejo de Europa en 2018 publicó un documento donde se detallan las Competencias de Cultura Democrática que debe desarrollar la ciudadanía y que, sin duda, se deben enseñar en la educación obligatoria. Estas competencias se relacionan con valores, actitudes, habilidades y conocimiento crítico. Este documento tiene una gran importancia, ya que se detallan las competencias que el alumnado debe desarrollar para ejercer la democracia.

Estas Competencias de Cultura Democrática no pueden ser una serie de saberes que se deben asumir como un listado de habilidades cognitivas ordenadas, sino que estas competencias deben relacionarse con la vida social de las personas, con la convivencia en las escuelas, en las familias, en el barrio, en los pueblos o en las ciudades. Estas competencias deben tener un componente práctico y real, y el alumnado debe asumir su protagonismo en la vida social, debe ser consciente de su papel en la construcción del futuro.

Es fundamental, en esta línea, considerar al alumnado, a nuestros niños y niñas, a los y las jóvenes como parte de la ciudadanía con plenos derechos y deberes. En este sentido, algunas investigaciones demuestran que los adultos y, en especial el profesorado, no consideran que el alumnado pueda tomar decisiones, tener iniciativas de intervención social en su medio, comprometerse con problemáticas sociales, etc. Esta es una gran barrera para llevar a cabo una auténtica educación democrática. Pero, afortunadamente, conocemos experiencias educativas en nuestro entorno que desmienten estas creencias del profesorado.

La educación democrática es transversal en la escuela, cualquier educador o educadora enseña valores, cualquier área de conocimiento tiene una responsabilidad, pero la enseñanza de las ciencias sociales tiene un compromiso especial. El concepto de ciudadanía es un concepto histórico, la educación política debe ser educación para la democracia, la geografía debe mostrar el mapa de las desigualdades, de los conflictos y de los consensos, es decir, para no alargarnos, la formación de una ciudadanía democrática, crítica y responsable, debe ser la meta más relevante de la enseñanza de las ciencias sociales.

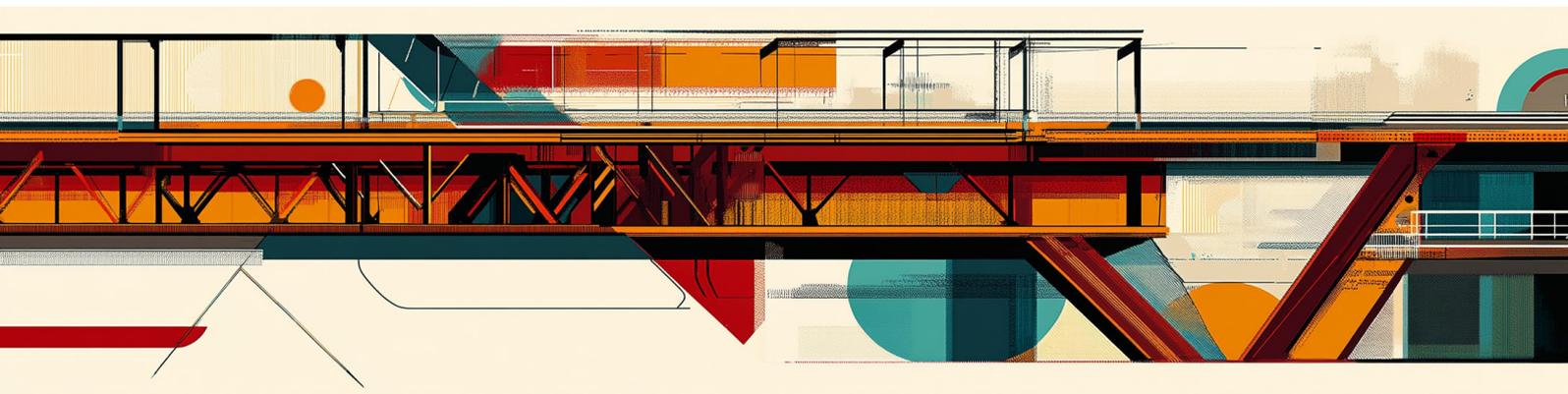
No podemos negar que son tiempos difíciles, pero es ahora donde juega un papel más importante la esperanza en la democracia. Ante las crisis, las epidemias o los conflictos, lo que necesitamos no es menos democracia, sino más democracia. Es algo que quedó claro en la última pandemia, donde la ciudadanía de los países más democráticos sufrió menos y alteró menos su vida, tuvo a su alcance mejores servicios públicos sanitarios o educativos para toda la ciudadanía sin excepciones.

Ante los tiempos difíciles que se avecinan, cuando algunos dirigentes promueven el enfrentamiento y lanzan amenazas, se saltan los acuerdos internacionales y se comportan como emperadores ante un mundo atónito. Ante el aumento de la desigualdad, la pobreza, los conflictos, el imperialismo y una economía que no asume criterios de sostenibilidad, nuestro papel como profesores y profesoras de ciencias sociales es esencial, para defender otro tipo de convivencia y para crear esperanza de cambio en otros escenarios de futuro, que defiendan con convicción que otro mundo es posible, sin bajar los brazos.

Por último, os anunciamos que este número también incorpora algunos cambios de diseño en la revista, con un formato más actual y más atractivo, con una estética diferente sin perder algunos aspectos que forman parte del origen y de la tradición de la revista.

#### Cita sugerida

Feliu Torruella, M. & Santisteban Fernández, A. (2025). Editorial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 4-5.



Artículo original // Recibido: 01.04.2024 / Aceptado: 17.02.2025 / Publicado: 21.03.2025

# Aprentatge cooperatiu o *pédagogies cooperatives*? Una observació del seu funcionament en Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres

Cooperative learning or *pédagogies cooperatives*? An observation of its functioning in Social Sciences Education in teacher training

¿Aprendizaje cooperativo o *pédagogies cooperatives*? Una observación de su funcionamiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de maestros

ALBERT IRIGOYEN  0000-0003-2896-0006

Universitat Rovira i Virgili, Espanya  
albert.irigoyen@urv.cat

**Resum.** L'article presenta un estudi que articula la cooperació entre estudiants i la Didàctica de les Ciències Socials (DCS) en la formació de mestres. El tema central és la comparació entre l'aprenentatge cooperatiu (AC), provinent del *cooperative learning* anglosaxó i adoptat a Espanya, i les pedagogies cooperatives (*pédagogies cooperatives*) (PC), francòfones, pràcticament desconegudes al nostre sistema educatiu. S'estableix un marc teòric que inclou els dos paradigmes sota el paraigua "cooperació entre estudiants" i, en base a les cinc fases ADDIE, es dissenyen dos estudis de cas (n=67) a l'assignatura de DCS de 4t del Grau d'Educació Primària. L'estudi de cas 1 (curs 2019-2020) implementa l'AC; i l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021) les PC, de manera virtual degut a la covid-19. S'analitzen la configuració dels grups, la funció socialitzadora, i l'aprofitament del professor, i es realitza una valoració final, en tota una sessió. Els resultats apunten que els equips heterogenis de l'AC obtenen resultats superiors als homogenis, els quals necessiten d'un major

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.1>

IRIGOYEN, A. (2025). Aprentatge cooperatiu o *pédagogies cooperatives*?  
*Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 6-23

ajut i guiatge del docent; i que les PC funcionen d'una manera més estructurada, teixida i pautaada que l'AC. Les PC poden reinterpretar l'AC i desmitificar la idealització que radica en el treball en equips cooperatius de l'AC.

---

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, pedagogies cooperatives, Didàctica de les Ciències Socials, formació de mestres.

---

**Resumen.** El artículo presenta un estudio que articula la cooperación entre estudiantes y la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la formación de maestros. El tema central es la comparación entre el aprendizaje cooperativo (AC), proveniente del *cooperative learning* anglosajón y adoptado en España, y las pedagogías cooperativas (*pédagogies coopératives*) (PC), francófonas, prácticamente desconocidas en nuestro sistema educativo. Se establece un marco teórico que incluye los dos paradigmas bajo el paraguas “cooperación entre estudiantes” y, en base a las cinco fases ADDIE, se diseñan dos estudios de caso (n=67) en la asignatura de DCS de 4º del Grado de Educación Primaria. El estudio de caso 1 (curso 2019-2020) implementa el AC; y el estudio de caso 2 (curso 2020-2021) las PC, de forma virtual debido a la covid-19. Se analizan la configuración de los grupos, la función socializadora y el aprovechamiento del profesor, y se realiza una valoración final, en toda una sesión. Los resultados apuntan que los equipos heterogéneos del AC obtienen resultados superiores a los homogéneos, los cuales necesitan de una mayor ayuda y guía del docente; y que las PC funcionan de una forma más estructurada, hilada y pautaada que el AC. Las PC pueden reinterpretar el AC y desmitificar la idealización que radica en el trabajo en equipos cooperativos del AC.

---

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, pedagogías cooperativas, Didáctica de las Ciencias Sociales, formación de maestros.

---

**Abstract.** This article presents a study that combines the cooperation between students and the Social Sciences Education (SSE) in teacher training. The central theme is the comparison between *aprenentatge cooperatiu* (AC), originating from Anglo-Saxon cooperative learning and adopted in Spain, and francophone cooperative pedagogies (*pédagogies coopératives*) (PC), practically unknown in Spanish context. A theoretical framework is established that includes the two worlds under the umbrella “cooperation between students” and, based on the five ADDIE phases, two case studies (n=67) are designed in the 4th year SSE subject of Primary Education Degree. Case study 1 (2019-2020) implements the AC; and case study 2 (2020-2021) PC, virtually due to covid-19. The configuration of the groups, the socializing function and the teacher's use are analyzed, and a final evaluation is made, in an entire session. The results show that the AC heterogeneous teams obtain better results than the homogeneous ones, that they need more help and guidance from the teacher; and that the PC work in a more organized, woven and patterned way than AC. PC can reinterpret AC and demystify the idealization underlying AC cooperative team work.

---

Keywords: cooperative learning, cooperative pedagogies, Social Sciences Education, teacher training.

---

## Introducció i problemàtica

Des dels anys noranta, diversos autors han analitzat l'evolució de la docència i la recerca en Didàctica de les Ciències Socials (DCS), identificant-ne problemàtiques i proposant-hi solucions. Aranda i López (2017), Felices de la Fuente et al. (2018) i Ortega-Sánchez (2019) han destacat els avenços en la definició de les fronteres d'investigació gràcies a l'increment del nombre d'investigadors, la creació de xarxes de treball nacionals i internacionals, i el suport a projectes finançats. Tanmateix, aquests autors, seguint la línia d'Ávila et al. (2008), Miralles et al. (2011), Prats i Valls (2011) i Pagès i Santisteban (2014), subratllen la necessitat de millorar la formació inicial i contínua del professorat, fomentar la transferència i la socialització dels coneixements generats, comprendre millor els processos d'aprenentatge dels estudiants i integrar metodologies actives, com l'aprenentatge cooperatiu, per desenvolupar el pensament històric, social i ciutadà.

En aquest darrer àmbit, autors com Audigier (2000), Bosch et al. (2007), Dalongeville et al. (2022), Gavaldà i Pons-Altés (2020), Gómez et al. (2018), Miralles et al. (2023), Moreno-Vera et al. (2023), Oller (2010) o Quinquer (2004) assenyalen que la temporalitat, el temps històric, la memòria democràtica, els problemes socials, l'anàlisi crítica de la informació, les noves geografies o l'educació ciutadana requereixen no només una comprensió conceptual, sinó també l'adquisició d'actituds de diàleg, negociació i consens, accessibles principalment a través de la participació activa i cooperativa. En aquest sentit, es considera prioritari l'estudi de l'aprenentatge cooperatiu en DCS (Gavaldà, 2016) i, fins i tot, "ineludible" (Miralles et al., 2011, p. 164) per la seva capacitat de millorar els processos d'aprenentatge en pensament històric, tant en continguts de primer ordre (conceptes, dates, esdeveniments, etc.) com de segon ordre (anàlisi de fonts, consciència i empatia històrica, causalitat i conseqüències, canvi i continuïtat, dimensió ètica...) (Feliu i Hernández, 2011; Seixas i Morton, 2013).

No obstant això, la realitat és que la literatura existent i la recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu que aprofundeixin en l'ampli camp d'estudi de la DCS és escassa. Sovint es redueix aquest enfocament a un simple mètode grupal per a l'aprenentatge de contingut històric, quan el seu abast hauria de ser més ampli, incorporant-hi no només l'adquisició de coneixements sinó també el desenvolupament d'habilitats socials i cíviques (Irigoyen, 2023). A més, en el context universitari hi ha obstacles estructurals que en dificulten l'ús: classes massificades, poques sessions setmanals per a cobrir un gran volum de continguts, absentisme, espais poc adaptats per a canvis metodològics, així com esquivar modes i combatre interessos (Domingo, 2020). Aquesta realitat implica que el grup-classe universitari no compleixi les condicions òptimes per implementar un canvi metodològic efectiu, cosa que afecta tant l'aprenentatge disciplinar com la formació metodològica dels futurs docents en la didàctica específica, així com també la reflexió sobre el seu ús a l'escola -isomorfisme pedagògic- (Capitanescu i Médioni, 2022). Addicionalment, cal tenir en compte factors com la formació metodològica del professorat universitari i la seva comprensió sobre què és exactament la interacció cooperativa, que influeix directament en la dinàmica i l'eficàcia del procés educatiu.

La cooperació és més que una acció col·lectiva, i va més enllà d'una simple juxtaposició d'accions individuals (Paternotte, 2017). La cooperació es defineix com: una acció combinada (es coopera articulant la conducta d'algú amb la d'un altre), amb una intencionalitat (cooperem per una raó relacionada amb un entorn, no perquè ens l'imposi un tercer) i un benefici individual mutu (un comportament cooperatiu està motivat per un interès personal, situat entre l'obtenció d'un bé i el reconeixement d'una satisfacció) (Connac i Irigoyen, 2023). Per tant, no n'hi ha prou de posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació; al contrari, si deixem els

alumnes en grup i els demanem que facin una tasca es poden generar desigualtats, perquè el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre pensadors, executants, aturats i molestadors. En aquest escenari, s'instal·la una mena de dinàmica natural que fa que els qui tenen competències les utilitzin, i els qui no en tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu (Meirieu, 2010/1984).

A més, a continuació es detallen alguns dels principals desafiaments de l'aprenentatge cooperatiu en DCS:

1. Les tècniques cooperatives es practiquen per aprendre a cooperar, però sovint sense integrar-hi el contingut d'aprenentatge; d'altra banda, els mètodes cooperatius se simplifiquen tant per adaptar-los al context que es dilueix el seu valor formatiu.
2. Tot i que l'aprenentatge cooperatiu s'ha convertit en un requisit en l'educació, freqüentment s'utilitza de manera intuïtiva i sense seguir les evidències científiques. Per exemple, en crear grups cooperatius estables, no sempre es tenen en compte els cinc elements essencials de Johnson et al. (1999), que faciliten que el grup cooperi.
3. No totes les activitats d'aprenentatge requereixen treball grupal; forçar la cooperació en tasques que es podrien resoldre individualment pot convertir-la en una càrrega en lloc d'un benefici per a l'aprenentatge (Duran a Irigoyen, 2024).
4. El treball en grup cooperatiu no és l'única ni sempre la millor forma de cooperació. A les aules es tendeix a promoure en excés el fet de compartir una mateixa tasca entre els estudiants del grup, fet que pot generar desviacions de la cooperació, com les de tipus productivista (Bautier i Goigoux, 2004; Netter, 2018), asimètrica (Baudrit, 2018) o psicossocial (Connac, 2020).
5. Els programes d'aprenentatge cooperatiu han de ser guies, però no receptes universals. No es tracta d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu, sinó de comprendre'n les bases i ajustar-les al context específic.
6. Des dels anys vuitanta, l'aprenentatge cooperatiu ha estat objecte de recerca, amb tres generacions d'estudi (Duran, 2018; Fernández-Río et al., 2017): la primera va evidenciar els avantatges acadèmics i socials de l'estructura cooperativa en comparació amb la individualista i la competitiva; la segona va explorar l'impacte dels mètodes cooperatius en diverses àrees curriculars i en l'aprenentatge dels alumnes, i conclou que l'aprenentatge cooperatiu requereix una estructura clara i una guia que orienti les interaccions entre els estudiants; la tercera se centra en els processos interns que afavoreixen l'aprenentatge i socialització per mitjà de la interacció.
7. En realitat, en la tercera generació, quan es parla d'aprenentatge cooperatiu, el que es pretén és estructurar les interaccions entre els alumnes per crear oportunitats d'aprenentatge entre ells, tenint en compte que no totes les interaccions són fructíferes (algunes d'elles generen relacions de dependència, de poder o de desigualtat) i que d'altres són valuoses només en determinades condicions.
8. La cooperació requereix normes clares i una estructura d'interaccions orientadora (Robbes, 2020; Connac, 2009; Duran, 2018). Les restriccions educatives poden ser alienants i limitadores o bé fèrtils i emancipadores. No totes les restriccions suprimeixen la llibertat; algunes, com defensava Korcsak, la generen, en contrast amb una permissivitat de deixar actuar sempre l'espontaneïtat de l'individu (Meirieu, 2024).

D'altra banda, les *pédagogies* coopératives, desconegudes a Espanya, podrien ampliar el camp d'acció de l'aprenentatge cooperatiu amb variants diverses de "cooperar per aprendre". Aquestes pedagogies poden ser més flexibles per al context universitari i se centren en promoure el conflicte sociocognitiu per al reequilibri cognitiu, a través de situacions de discussió i valoració de pen-

saments dels altres (Connac i Robbes, 2022), on l'objectiu no és arribar a un acord, sinó explorar àmbits més amplis de les pròpies idees i reconsiderar-les a la llum dels comentaris dels companys (Coll, 1984; Connac i Rusu, 2021; Doise et al. 1975). La divergència de punts de vista permet augmentar el pensament crític explorant possibilitats que inicialment no havien estat considerades (Buchs et al., 2008; Connac, 2024). Un enfocament potencialment interessant per a la DCS. Tot i això, el supòsit d'aquesta recerca és que, per les característiques del context universitari, els grups cooperatius de les *pédagogies coopératives* (estudi de cas 2) funcionaran d'una manera similar que els equips heterogenis i homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1).

Per tant, en aquest estudi, es conceptualitzen aquestes dues visions de la cooperació i es posen en pràctica, per observar-ne el funcionament i comparar-ne resultats, en el camp de la DCS en la formació de mestres. Els objectius de la investigació són:

- Objectiu 1 (O1): Indagar en el procés d'interacció entre iguals i detectar quina de les estructures facilita una interacció cooperativa més fructífera i eficient.
- Objectiu 2 (O2): Identificar tipus de relacions que s'estableixen entre els estudiants dins dels equips i grups dels dos estudis de cas.

## La cooperació entre estudiants: marc teòric

La idea de cooperar en l'aprenentatge s'ha utilitzat des de fa segles, però és històricament “recent” l'atenció que rep com a pedagogia. Des d'inicis del segle XX han sorgit cultures diferents per a la seva posada en pràctica, que queden englobades en dues grans famílies de “pedagogies de la cooperació” o de “cooperació entre estudiants” (Irigoyen i Connac, 2023): l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), d'arrel anglosaxona, que és el que a Espanya hem traduït, investigat, adaptat i utilitzem en l'àmbit docent i de recerca; i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), d'arrel francòfona, pràcticament desconegudes en el nostre context educatiu i de recerca.

### Què és l'aprenentatge cooperatiu?

El terme “aprenentatge cooperatiu” és la traducció en llengua catalana del concepte anglosaxó *cooperative learning* (*aprendizaje cooperativo* en castellà), sorgit als Estats Units d'Amèrica en els anys setanta del segle XX, i estès globalment a partir dels vuitanta. Les seves bases es fixen amb els treballs de Dewey (1915), Lewin (1945), Thelen (1954) i Deutsch (1949). Concretament, Lewin influència Deutsch en els estudis sobre interdependència social, i aquest influeix en els psicòlegs socials Elliot Aronson i David W. Johnson. Aronson, el 1971, va crear la tècnica coneguda com “Puzle” (*Jigsaw Classroom*), basada en la interdependència extrema, i que serà adaptada per Slavin com un mètode (*Jigsaw II*). Johnson, amb el seu germà Roger T. Johnson, a partir dels anys setanta, va assentar la teoria de la interdependència social i els principis de l'aprenentatge cooperatiu. En aquest context, en diferents centres de recerca, també sorgeixen Slavin, Sharan i Sharan o Kagan. Tots ells postulen un seguit de mètodes cooperatius i tècniques cooperatives que s'escampen mundialment -som a l'era Reagan- a Israel, Països Baixos, Noruega i Anglaterra, fins arribar en focus reduïts a Itàlia, Suècia i Espanya.<sup>1</sup>

1. El concepte d'aprenentatge cooperatiu té les seves arrels als Estats Units i es fonamenta principalment en estudis de psicologia social i en la teoria de la interdependència social, i, per exemple, no inclou en les seves bases les pràctiques de Ferrer i Guàrdia, a l'Escola Moderna d'inicis de segle XX, o la Pedagogia Freinet, adoptada en els nous corrents educatius de la Segona República espanyola (com en el cas del mestre Antoni Benaiges). Tot i que Ferrer i Guàrdia i Freinet poden haver influït en algunes iniciatives actuals de cooperació, el seu impacte en l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) és inexistent. Encara més, les seves pràctiques representen idees socials, col·lectives i d'emancipació de l'individu que es troben a faltar en la concepció i pràctica de l'aprenentatge cooperatiu. Curiosament, la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia té més presència

El concepte “aprenentatge cooperatiu” és un terme paraigua que aixoplugava estructures (mètodes i tècniques) centrades a fomentar la interacció cooperativa entre l'alumnat, tot i que en la literatura s'identifiquen tres perspectives que podrien explicar la confusió praxeològica sobre aquest concepte (Irigoyen, 2023): 1) la comprensió genèrica del concepte; 2) una comprensió específica, basada en l'ús d'un únic mètode o, només, de les tècniques; 3) una comprensió que associa l'aprenentatge cooperatiu exclusivament al mètode dels Johnson.

Les tècniques, qualificades per Johnson i Johnson com a “aprenentatge cooperatiu informal”, es distingeixen per ser activitats senzilles que promouen la cooperació sense requerir ajustaments significatius ni formació prèvia dels estudiants. Aquestes tècniques, creades i popularitzades especialment per Spencer Kagan, complementen els mètodes i contribueixen al desenvolupament de competències socials complexes. D'altra banda, els mètodes, anomenats per Johnson i Johnson com a “aprenentatge cooperatiu formal”, són estructures més complexes. Entre els més destacats hi ha l'Aprenere Junts (*Learning Together*) de Johnson i Johnson (Johnson et al., 1999); el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) d'Aronson (Aronson et al., 1978) i Slavin (1999); l'Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*) de De Vries, Edwards i Slavin (Slavin, 1999); el Grup d'Investigació (*Group Investigation*) de Sharan i Sharan (1992); la Instrucció Complexa (*Complex Instruction*) de Cohen (1994); l'Enfocament Estructural (*Structural Approach*) de Kagan i Kagan (2013) i la Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*).

La diversitat d'aquestes estructures configura un conjunt complex i difícil de classificar (Duran i Monereo, 2012). Encara que aquests mètodes comparteixen certes característiques, difereixen en estructura, tipus d'interacció i aspectes pràctics, i no constitueixen un conjunt homogeni pel que fa a les relacions entre cooperació i competició (Baudrit, 2005). Per aquest motiu, es recomana referir-se a cada mètode pel seu nom específic (Sharan, 2010), o, fins i tot, considerar el terme “aprenentatge entre iguals” com una denominació més adient.

A Espanya, l'article de Pujolàs, *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut* (2012), inspirat en la publicació de Slavin i col·laboradors, *Learning to cooperate, cooperating to learn* (1985), il·lustra l'enfocament dual que sovint adopta, de manera excessiva, l'aprenentatge cooperatiu en DCS: 1) afavorir l'aprenentatge de continguts escolars a través del grup cooperatiu (cooperar per aprendre); 2) aprendre a treballar en equip com a contingut (aprendre a cooperar).

Actualment, Duran i el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la UAB eixamplen aquesta visió de l'aprenentatge cooperatiu, orientant-la cap a un model més ampli i precís d'aprenentatge entre iguals.

### **Què són les pedagogies cooperatives?**

Les pedagogies cooperatives (*pedagogías cooperativas* en castellà) és el terme amb el qual a través d'Irigoyen (2021, 2023) s'introdueix al país el concepte provinent del món francòfon *pédagogies coopératives*, que inicien el seu camí en focus reduïts a Espanya i Itàlia (Irigoyen et al., 2024). Les pedagogies cooperatives són principalment fruit d'educadors i moviments educatius de l'*Éducation Nouvelle* i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge. No proposen la noció d'adquirir habilitats cooperatives de manera directa (aprendre a cooperar), sinó que entren més aviat dins del paradigma de “cooperar per aprendre”, d'una forma més precisa que l'aprenentatge

en les pedagogies cooperatives francòfones –gràcies a Célestin Freinet– que en les propostes d'aprenentatge cooperatiu en DCS desenvolupades al nostre país.

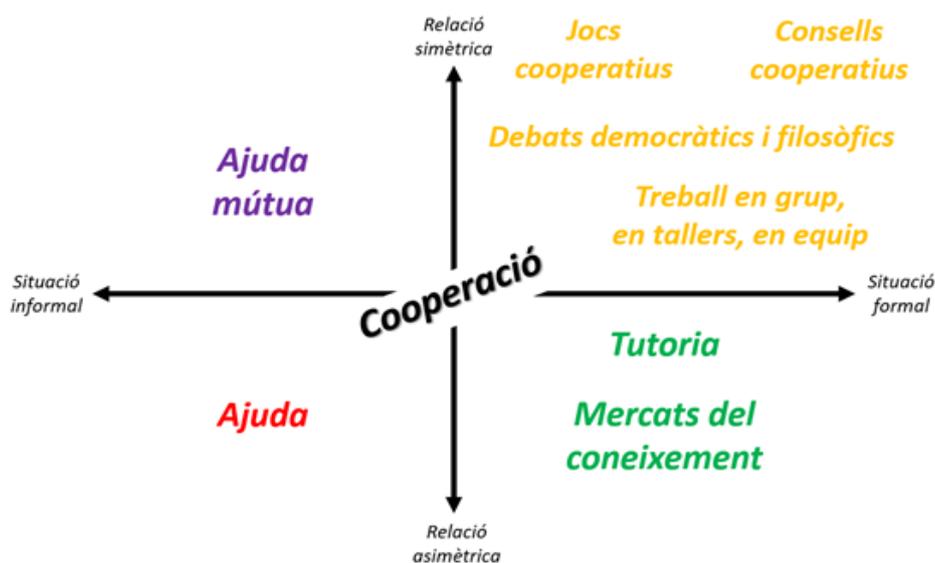
cooperatiu. És en aquesta línia que educadors i pedagogs francesos han contribuït sobre la cooperació entre alumnes: Élise i Célestin Freinet amb la cooperació escolar, Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélémy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand Oury amb la Pedagogia Institucional, Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada i l'aprenentatge en grup, entre d'altres (Connac, 2009). Tots ells han contribuït al desenvolupament de diferents pedagogies, però fomentant la cooperació entre l'alumnat (amb diferents maneres i motius). Aquests treballs també han arribat gràcies a l'empenta de moviments educatius com l'ICEM-Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, el GFEN, l'AVPI, el CRAP, els RERS o PIDAPI.

Al mateix temps, disciplines universitàries com les ciències de l'educació han explorat científicament la dimensió social de l'aprenentatge (Baudrit, 2018; Buchs et al., 2008; Darnon et al., 2008). Generalment es basen en teories constructivistes de l'acte d'aprendre que concep els obstacles cognitius com a fonts de desenvolupament individual, i presenta les relacions interpersonals com a vectors de suport davant una dificultat, diversificació d'idees individuals i resolució de conflicte interpersonal mitjançant la confrontació d'opinions (Connac, 2024).

Actualment, el referent de les pedagogies cooperatives és Sylvain Connac (2017, 2021), que reuneix sota el terme pedagogies cooperatives tot un compendi de variants i pràctiques per:

- Cooperar per aprendre: ajuda (*aide*), ajuda mútua (*entraide*), tutoria entre iguals (*tutorat*), treball en grup (*travail en groupe*), treball en equip (*travail en équipe*) i treball en taller (*travail en atelier*).
- Cooperar per construir col·lectiu: Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques -DFDF- (*Discussions à Visées Démocratique et Philosophique -DVDP-*), consells cooperatius (*conseils coopératifs*), Mercats de coneixement (*Marchés de connaissances*), Què hi ha de nou? (*Quoi de neuf?*), jocs cooperatius (*jeux coopératifs*), entre d'altres.

Figura 1. Variants i pràctiques de les pedagogies cooperatives



Font: Connac a Irigoyen (2021).

A Irigoyen (2023), totes aquestes variants i pràctiques de les pedagogies cooperatives, s'observen, s'adapten per a la DCS, es posen en pràctica, s'analitzen i se n'assenyalen els principis: 1) respecte a l'individu: no es força a cooperar; 2) cooperació: es tracta d'una acció combinada que implica

intencionalitat, generositat (més que solidaritat) i benefici individual; 3) mitjà per aprendre: la cooperació esdevé una eina d'aprenentatge; 4) construcció col·lectiva: fomenta espais de socialització, reflexió i presa de decisions; 5) heterogeneïtat: afavoreix la diversitat de variants, mecanismes i eines perquè el grup-classe esdevingui una comunitat d'aprenentatge cooperativa i de suport entre els estudiants; 6) responsabilitat: individual, col·lectiva i amb l'entorn.

## Metodologia

La investigació se centra en els àmbits “metodològic” i “pràctic” en DCS (Pagès, 2008), tot integrant, de manera explícita i intencionada, la interacció cooperativa en el treball de continguts històrics i socials, i problematitzats. La metodologia de l'estudi és qualitativa, amb l'objectiu d'aprofundir en la comprensió de les situacions educatives dissenyades mitjançant estudis de cas (Ortega-Sánchez, 2019).

Dins del paradigma cooperatiu, és un estudi de tercera generació, de naturalesa estructural (Cohen, 1994), que organitza i analitza les interaccions entre estudiants (Duran, 2018; Ovejero, 2018) en un context universitari per a l'aprenentatge de les ciències socials i la seva didàctica. La recerca també té en compte les recerques prèvies de la primera, segona i tercera generació d'estudis en cooperació (Fernández-Río et al., 2017).

## Participants

La recerca s'ha realitzat a l'assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de quart del Grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili (URV), a través de dos estudis de cas, en base al disseny instruccional ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*):

- L'estudi de cas 1 (curs 2019-2020) s'organitza i s'estructura perquè els estudiants aprenguin a través de l'aprenentatge cooperatiu, amb una adaptació de Johnson et al. (1999), Pujolàs (2008) i Pujolàs i Lago (2018). El grup-classe està dividit en dos subgrups, anomenats seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2). Al S1 es creen equips heterogenis, al S2 homogenis.<sup>2</sup>
- L'estudi de cas 2 (curs 2020-2021) s'organitza i s'estructura perquè els estudiants aprenguin a través de les pedagogies cooperatives (Connac, 2009, 2017, 2020). El grup-classe està dividit en dos subgrups, seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2), tots dos heterogenis, encara que al S2 s'inclouen estudiants amb dificultats d'assistència.<sup>3</sup> L'estudi de cas 2, es dissenya perquè les sessions es duguin a terme mitjançant *Microsoft Teams* (MT), degut a les mesures establertes per la URV per la covid-19. Això permet que es pugui comparar la forma cooperativa presencial (estudi de cas 1) amb la virtual (estudi de cas 2).

2. En crear equips cooperatius estables, la literatura de l'aprenentatge cooperatiu subratlla els beneficis dels grups heterogenis en comparació amb els homogenis, però també reconeix la possibilitat d'optar per configuracions homogènies segons la durada i les característiques específiques de la matèria. Així, considerant les particularitats de la formació universitària, el nombre de sessions setmanals (només una sessió de dues hores) i les especificitats de l'assignatura on s'utilitza, es decideix posar en pràctica i investigar també aquesta opció dins de l'estudi de cas 1.

3. Els dos estudis de cas es comparen en paral·lel, ja que el segon no representa una evolució del primer; de fet, l'organització i la dinàmica d'interacció dels dos paradigmes de cooperació són diferents, i les millores del primer estudi de cas no servien per al segon. Tanmateix, al seminari 2 de l'estudi de cas 2 no es conformen grups homogenis per diverses raons: 1) les pedagogies cooperatives s'oposen a la conformació homogènia de grups; 2) el seminari 2 inclou estudiants amb dificultats d'assistència, i això ja és un tret suficientment homogeneïtzador dins de l'heterogeneïtat dels grups.

Dels dos estudis de cas, per a aquesta recerca, s'han escollit a l'atzar quatre equips/grups per cadascun dels seminaris. Això són vuit equips dels vint-i-quatre de l'estudi de cas 1, i vuit grups dels setze de l'estudi de cas 2. En total, són 67 participants (n=67).

Taula 1. Estudis de cas, distribució i mostra de la investigació

EC	Estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) Presencial								Estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) Virtual (MT)							
	Heterogenis (S1)				Homogenis (S2)				Heterogenis (S1)				Heterogenis* (S2)			
T	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
E/G	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Núm.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4

\*De conformació heterogènia però amb casos particulars.

EC= Estudi de cas; T= Tipologia de conformació; E/G= Equip o Grup; Núm.= Número d'estudiants als Equips i Grups; MT= Microsoft Teams.

Font: elaboració pròpia.

El treball de la sessió observada (2 h) planteja a resoldre una situació-problema (Dalongeville i Huber, 2011) creant tres sessions de ciències socials on es treballi la temporalitat humana (passat-present-futur) des de Problemes Socials Rellevants (Pagès i Santisteban, 2011). L'estudi de cas 1 ho ha de realitzar en equip cooperatiu, compartint la mateixa realització; i l'estudi de cas 2 ha de combinar situacions d'aprenentatge individual -on es permet que pugui sorgir de manera informal l'ajuda (simetria) i l'ajuda mútua (asimetria)- amb altres situacions on comparteixen la mateixa situació de manera formal a través del *travail en groupe*. Tots dos estudis de cas tenen una base d'orientació on s'indica com procedir.

### Rúbrica d'observació d'avaluació del treball cooperatiu i diari de camp

La rúbrica d'observació és un instrument creat *ex professo* pel grup Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop) per avaluar el treball cooperatiu d'una conformació cooperativa d'estudiants. L'eina es va dissenyar a partir del treball que havia coordinat Gavaldà (2016) entre la URV i la Universitat de Vic, segueix consideracions de Pujolàs (2008) i té en compte els valors cooperatius (Gavaldà, 2000).

L'instrument és flexible i pot ser utilitzat tant pel docent-investigador com per un observador extern. En aquest cas, el docent ha estat qui ha dut a terme l'observació. En tots dos estudis de cas, l'observació es realitza en la mateixa sessió (estudi de cas 1: 25/02/2020; estudi de cas 2: 23/02/2021), després que els grups conformats hagin obtingut hàbits de treballar així (i coneguin tècniques cooperatives simples, en el cas de l'aprenentatge cooperatiu). En darrer terme, cal dir que l'anàlisi de resultats triangula els resultats del diari de camp docent amb els obtinguts a través de la rúbrica.

### Dimensions d'avaluació del treball cooperatiu

La rúbrica d'observació avalua tres dimensions relacionades amb la dinàmica del grup, el funcionament d'aquest i l'aprofitament del docent:

1. Configuració de l'equip: aquesta dimensió avalua com està estructurat i organitzat el grup, i promou les relacions socials positives i proporciona suport. Inclou aspectes de cohesió grupal (ítem 1), distribució de rols i responsabilitats dins del grup i tipus de lideratge (ítems 2 i 3), diversitat d'habilitats, manera com s'organitzen i prenen decisions, la inclusió i tipus d'inte-

racció a l'hora de treballar (ítem 4). En resum, es refereix a com està estructurat el grup per a aconseguir els objectius.

2. Funció socialitzadora del coneixement: aquesta dimensió avalua com el grup comparteix coneixement i gestiona la feina a fer. Inclou aspectes com igualtat de tracte (ítem 5), aparició d'idees divergents i la seva gestió com a grup (ítem 6), participació activa, responsable i eficaç (ítem 7), aprofitament del temps (ítem 8), tipus de coneixement compartit i voluntat d'aprenentatge que radica en el grup (ítem 9).
3. Aprofitament del professor: aquesta dimensió es refereix a com els membres del grup utilitzen i aprofiten les consultes al docent, i també sobre quin tipus de consulta s'ha realitzat (tant si és de contingut del treball com de procediment) (ítems 10).

En darrer terme, l'instrument inclou un darrer apartat "D) Resultat final", on es proposa realitzar una valoració general incloent-hi si el format cooperatiu observat s'ha acomplert o no (ítem 11). També s'estableix una valoració global numèrica del grup (de 0 a 10) i s'indica què li caldria millorar.

## Resultats

En aquest apartat es comparen els resultats de l'observació docent en l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives).

En primer lloc, es mostren els resultats en format taula (taula 2) i, tot seguit, es descriuen els resultats de l'observació als vuit equips d'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1), -on quatre dels quals són equips heterogenis (S1) i els altres quatre són equips homogenis (S2)-, i a vuit grups de pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) -on quatre dels quals són grups heterogenis (S1) i els altres quatre són grups heterogenis, però amb casos particulars (S2).

Taula 2. Resultats de l'observació en l'aprenentatge cooperatiu (EC1) i les pedagogies cooperatives (EC2)

EC	Aprenentatge cooperatiu (EC1)								Pedagogies cooperatives (EC2)								
	S1 (heterogenis)				S2 (homogenis)				S1 (heterogenis)				S2 (heterogenis*)				
Ítems	S1E1	S1E3	S1E4	S1E6	S2E13	S2E14	S2E16	S2E23	S1G2	S1G4	S1G7	S1G10	S2G12	S2G13	S2G15	S2G16	
A	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	
	2	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	
	3	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	
	4	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí
B	5	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	
	6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	
	7	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
	8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	9	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
C	10	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	
D	11	7'5	7	6'5	8'5	6	6'5	3'5	3	9	8	7'5	8'5	2	5'5	6'5	7'5

\*S2 (heterogenis): grups de conformació heterogènia que reuneixen estudiants amb dificultats d'assistir.

Lectura de la taula: La resposta "sí" o "no" no implica necessàriament una valoració "positiva" o "negativa" de l'ítem. Per exemple, en l'ítem 2 sobre lideratge, un grup pot "no" tenir cap tipus de lideratge i que això li sigui beneficiós, mentre que en un altre grup "sí" que pot tenir un lideratge clar, però que aquest sigui nociu per al seu funcionament. De la mateixa manera, un ítem pot "no" ser acomplert per tots els integrants del grup sense que això afecti significativament el seu funcionament, i es valora d'una manera "intermèdia". Així, els colors de la taula indiquen: verd per a una "bona valoració" de l'ítem, groc per a una "valoració intermèdia" i roig per a una "valoració negativa".

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar a la taula 2, en l'apartat "A) Configuració de l'equip":

- Ítem 1: sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) treballen cohesionats (quatre dels quatre equips són del S1 i dos dels quatre del S2), pels sis dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre dels quatre grups són del S1 i dos dels quatre del S2). A l'EC1 també hi ha dos equips amb valoracions negatives (són del S2), i a l'EC2 hi ha un grup amb una valoració intermèdia i un amb una de valoració negativa (són del S2).
- Ítem 2: sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) (quatre dels quatre equips són del S1 i dos dels quatre del S2) no tenen un lideratge clar, però l'equip funciona bé sense tenir-lo, pels set dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre dels quatre grups són del S1 i tres dels quatre del S2). A l'EC1 hi ha dos equips amb una valoració intermèdia (els dos són del S2), i a l'EC2 l'únic grup amb valoració negativa és del S2.
- Ítem 3: cinc dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) (tres dels quatre equips són del S1) tenen un bon lideratge -bicèfal- o no en tenen però l'equip funciona bé sense tenir-lo, pels cinc dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (tres dels quatre grups són del S1 i dos dels quatre del S2). A l'EC1 també hi ha dos equips amb una valoració intermèdia (són del S2) i un equip amb una valoració negativa (és del S1). I a l'EC2 hi ha tres grups amb una valoració intermèdia (són un del S1 i dos del S2), i no n'hi ha cap amb una valoració negativa.
- Ítem 4: només un dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) (és del S1) té una valoració positiva en què tots els integrants cooperen de forma clara. En canvi, a les pedagogies cooperatives (EC2) n'hi ha quatre de vuit (tres són del S1 i un és del S2). A l'EC1 hi ha tres valoracions negatives (dues són del S1 i una és del S2) i dues valoracions intermèdies (són del S2). A l'EC2 no hi ha cap valoració negativa i només una és intermèdia (és del S2).

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora":

- Ítem 5: en tres dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) hi ha igualtat de tracte entre els seus components (dos són del S1 i un és del S2), per set dels vuit grups que la tenen a les pedagogies cooperatives (EC2) (l'únic que no la té és del S2). A l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració negativa (dos són del S1 i un és del S2) i dos equips amb una valoració intermèdia (són del S2). A l'EC2 només hi ha un grup amb una valoració intermèdia (és del S2) i no n'hi ha cap amb una valoració negativa.
- Ítem 6: en sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) apareixen idees divergents (quatre són del S1 i dos són del S2), i en set dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) també n'apareixen. No n'apareixen en dos equips de l'EC1 (són del S2) i en un grup de l'EC2 (és del S2).
- Ítem 7: cinc dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) actuen amb responsabilitat i eficàcia (tres són del S1 i dos són del S2), per sis dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre són del S1 i dos són del S2). A l'EC1 n'hi ha dos amb valoracions intermèdia (un del S1 i un del S2) i una amb una valoració negativa (és del S2). A l'EC2 n'hi ha un amb valoració intermèdia (és del S2) i un amb una valoració negativa (és del S2).
- Ítem 8: sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) aprofiten tot el temps per fer el treball encomanat (tres són del S1 i tres són del S2), per set dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre són del S1 i tres són del S2). A l'EC1 hi ha dos equips amb valoracions intermèdia (un del S1 i un del S2) i cap amb valoració negativa. A l'EC2 hi ha un grup amb valoració intermèdia (és del S2) i cap amb valoració negativa.
- Ítem 9: hi ha quatre dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) que mostren voluntat d'aprendre (tots quatre són del S1), per sis dels vuit grups que la mostren a les pedagogies co-

operatives (EC2) (quatre del S1 i dos del S2). A l'EC1 hi ha quatre equips amb una valoració negativa (tots quatre són del S2) i cap amb valoració intermèdia. A l'EC2 hi ha un equip amb valoració negativa (és del S2) i un amb valoració intermèdia (és del S2).

A l'apartat "C) Aprofitament del professor":

- Ítem 10: tots els equips de l'aprenentatge cooperatiu (tant S1 com S2 de l'EC1) requereixen el professor en algun moment, per només dos dels vuit grups que necessiten presència docent en les pedagogies cooperatives (EC2). L'únic grup de l'EC2 que no la requereix i que l'haurien d'haver sol·licitat és el S2G12 (seminari 2 de l'EC2). S'assenyala al diari de camp que aquest grup era conscient que treballaven de manera contrària.

I a l'apartat "D) Valoració global":

- Ítem 11: tres dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) estan ben valorats, pels cinc dels vuit grups que ho estan a les pedagogies cooperatives (EC2). A l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració global intermèdia (un del S1 i dos del S2) i dos equips amb una valoració global negativa (els dos del S2). A l'EC2 també hi ha dos grups amb una valoració global intermèdia (els dos del S2) i un grup amb una valoració global negativa (del S2).

La gran diferència entre els quatre seminaris dels dos estudis de cas radica en l'ítem 4 (apartat A "Configuració de l'equip") i en els ítems de l'apartat B "Funció socialitzadora". L'ítem 4, que és si els integrants del grup cooperen d'una forma clara: a l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) només el compleix un dels vuit equips; en canvi, a l'EC2 (pedagogies cooperatives) són quatre dels vuit grups que sí que ho fan. Aquesta diferència és més significativa quan veiem que tres dels vuit equips del seminari 1 de l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) estan en una valoració negativa i, en canvi, no n'hi ha cap amb una valoració negativa en el seminari 1 de l'EC2 (pedagogies cooperatives).

En els ítems 5 i 9, també es poden observar grans diferències entre els dos estudis de cas. A l'ítem 5 es detecta més igualtat de tracte entre els integrants de l'EC2. I a l'ítem 9, una major voluntat d'aprendre a l'EC2. Inclús en aquest darrer ítem, es pot veure que la gran diferència està entre els equips homogenis (seminari 2) de l'EC1 amb tota la resta de la mostra (tant pel que fa als equips heterogenis -seminari 1- de l'EC1 com pel que fa a la gran majoria de grups de l'estudi de cas 2 -seminari 1 i 2-).

A més a més, visualment, en la taula 2 es distingeixen clarament les diferències entre l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) i l'EC2 (pedagogies cooperatives), així com també en els respectius seminaris. Com es pot observar en la taula 3 -sense comptar l'ítem 11 de valoració final (es veurà de banda)-, l'EC2 reuneix un nombre més alt d'ítems amb valors positius que l'EC1, així com també té menys ítems qualificats amb negatiu:

Taula 3. Nombre d'ítems amb valoració negativa, intermèdia i positiva

	Aprenentatge cooperatiu (EC1)			Pedagogies cooperatives (EC2)		
	S1 (het.)	S2 (hom.)	T	S1 (het.)	S2 (het.*)	T
Negativa	3	12	15	0	6	6
Intermèdia	5	10	15	2	10	12
Positiva	32	18	50	38	23	70

Font: elaboració pròpia.

Si ens fixem en els seminaris, l'1 de l'EC1 té 32 ítems amb resultats positius, mentre que l'1 de l'EC2 en té fins a 38. I pel que fa al seminari 2, el de l'EC1 té 18 ítems positius i el de l'EC2 en té 23. D'altra banda, pel que fa a ítems negatius, al seminari 1 de l'EC1 n'hi ha tres i al seminari 1 de l'EC2 no n'hi ha cap; i al seminari 2 de l'EC1 n'hi ha dotze i al seminari 2 de l'EC2 n'hi ha sis. Així doncs, queda clar que el seminari 1 de les pedagogies cooperatives (EC2) és superior als altres seminaris. Per contra, el seminari 2 de l'aprenentatge cooperatiu (homogenis EC1) queda molt per darrere dels altres seminaris.

Pel que fa al darrer apartat (taula 2), "D) Valoració global", tres dels vuit equips de l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) estan ben valorats, per cinc dels vuit grups que ho estan de l'EC2 (pedagogies cooperatives). I sobre les valoracions intermèdies i negatives, a l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració global intermèdia i dos equips amb una valoració global negativa; a l'EC2 hi ha dos grups amb una valoració global intermèdia i un grup amb una valoració global negativa. Les valoracions globals intermèdies i negatives es troben als seminaris 2 dels dos estudis de cas, és a dir, en els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu i en els grups heterogenis de les pedagogies cooperatives on hi ha estudiants amb casos particulars.

En les mitjanes aritmètiques de la valoració global (taula 4) dels equips i grups -ítem 11 d'anàlisi-, l'EC2 obté un 6'9 i l'EC1 un 6'1.

Taula 4. Mitjanes de la valoració global (ítem 11) en els seminaris i els estudis de cas

Mitjana S	AC (EC1)		PC (EC2)	
	S1 (het.)	S2 (hom.)	S1 (het.)	S2 (het.)*
	7'4	4'8	8'3	5'4
Mitjana EC	6'1		6'9	

Font: elaboració pròpia.

El seminari 1 de l'EC2 (pedagogies cooperatives) és superior a tota la resta (8'3), seguit del seminari 1 de l'EC1 (heterogenis d'aprenentatge cooperatiu) amb un 7'4. El seminari 2 de l'EC2 té un 5'4 (són els grups de pedagogies cooperatives on hi ha alumnat amb dificultats per assistir a classe), per sobre del 4'8 de l'EC1 (homogenis d'aprenentatge cooperatiu).

Per acabar, cal dir també que l'EC2 (pedagogies cooperatives) té la millor i la pitjor qualificació de tota la mostra: la millor valoració és per al grup S1G2 del seminari 1, i la pitjor és per al grup S2G12 del seminari 2. Tal com s'indica en el diari de camp del docent, el grup S1G2 treballa molt bé i amb una gran motivació per aprendre i fer-ho a través de la interacció entre els companys en els moments indicats. El que han de millorar és la gestió del temps i guanyar agilitat treballant. En canvi, el grup S2G12 sembla que fa tot el contrari al que es proposa a l'estudi: fan el treball sense seguir les directrius sobre com treballar i hi ha un participant amb un lideratge negatiu. És singular veure com l'únic grup dels vuit de les pedagogies cooperatives (EC2) on hi ha un lideratge clar (ítem 2) és nociu per al grup. Aquesta actuació no només afecta el grup, sinó que també queda reflectida en la mitjana del seminari 2 de les pedagogies cooperatives.

A l'estudi de cas 1, el millor equip és el S1E6 i el pitjor està entre els equips S2E16 i S2E23. El S1E6 és un equip cohesionat, que coopera i treballa molt bé. En canvi, els equips S2E16 i S2E23 cal que el docent els activi, organitzi i indiqui què s'ha de fer. Els rols de coordinació i organització no es veuen exercits pels integrants que els han de complir.

## Discussió i conclusions

Aquesta investigació aporta una recerca comparativa entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives en la Didàctica de les Ciències Socials, amb l'objectiu de millorar l'adquisició del pensament històric i social a través de la interacció entre iguals (Gómez et al., 2018). A més, subratlla la importància de donar més crèdit a l'isomorfisme pedagògic en la formació inicial de mestres, amb la finalitat de reflexionar sobre la metodologia, el tipus d'interacció que es promou i la seva incidència en el desenvolupament de coneixement (Meirieu, 2022; Perrenoud, 2011). També ofereix una comparació entre la interacció cooperativa presencial i la virtual.

Els resultats són clars i neguen el supòsit que, *per les característiques del context universitari, els grups cooperatius de les pedagogies coopératives (estudi de cas 2, virtual) funcionaran d'una manera similar que els equips heterogenis i homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1, presencial)*. En resposta a l'objectiu 1 *Indagar en el procés d'interacció entre iguals i detectar quina de les estructures facilita una interacció cooperativa més fructífera i eficient*, es conclou que les pedagogies cooperatives s'adapten millor a la finalitat de cooperar per aprendre ciències socials (també demostra que la cooperació virtual és factible). No obstant això, cal matisar que això no significa que l'aprenentatge cooperatiu no hagi resultat efectiu.

En primer lloc, dintre de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu), els equips heterogenis (seminari 1) han funcionat millor que els equips homogenis (seminari 2) en els quatre apartats analitzats (configuració equip, socialització, aprofitament del professor i valoració global). Aquesta diferència és especialment evident en la dimensió socialitzadora de l'aprenentatge (ítems 5, 6, 7, 8 i 9), així com en el diari de camp, que indica que els equips homogenis requereixen molta més atenció i orientació del professor. D'aquesta manera, es conclou que els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu no han funcionat bé, tot i seguir una estructura basada en Johnson et al. (1999) i Pujolàs (2008), amb estratègies prèvies de gran-grup, formació en habilitats cooperatives (aprendre a cooperar) a través de tècniques simples de Kagan i Kagan (2013) vinculades al contingut, i la utilització del Quadern i el Pla de l'Equip de Pujolàs i Lago (2018). Implementar els cinc elements clau dels germans Johnson no ha estat suficient, i les conformacions homogènies no han mostrat resultats òptims en el context universitari i les característiques d'aquesta assignatura.

En segon lloc, la recerca revela que en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives), els grups heterogenis del seminari 1 han obtingut resultats més positius que els del seminari 2, afectats per l'assistència irregular d'alguns membres.

En tercer lloc, en comparar els seminaris amb millors resultats de cada estudi de cas, es constata que els grups heterogenis de les pedagogies cooperatives (seminari 1 de l'estudi de cas 2) han funcionat millor que els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu (seminari 1 de l'estudi de cas 1) en les quatre dimensions analitzades:

- a. Configuració del grup: Mostren una cohesió més alta, una major iniciativa i més ordre i organització en les situacions d'aprenentatge.
- b. Funció socialitzadora: Es percep més equitat de tracte entre els membres, una generació d'idees divergents de major qualitat, un ús més responsable del temps, un desig d'aprendre més elevat i una cooperació més clara i fluida entre els membres.
- c. Aprofitament del professor: Encara que és la dimensió més igualada, els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu requereixen més assistència i orientació del docent.
- d. Valoracions globals: Obtenen valoracions finals més altes i millors consideracions.

Tot i que en ambdues estructures heterogènies els estudiants han assolit el que es proposava, les pedagogies cooperatives han mostrat una major eficàcia que l'aprenentatge cooperatiu. Això respon a l'objectiu 2, *Identificar tipus de relacions que s'estableixen entre els estudiants dins dels equips i grups dels dos estudis de cas*, conclouent que les pedagogies cooperatives han ofert una estructura de les interaccions més precisa, teixida i pautaada per a l'aprenentatge de les ciències socials. Aquest resultat es deu a dues raons principals:

1. Estructura d'interacció: Les pedagogies cooperatives proposen interaccions formals simètriques amb el "treball en grup" per a provocar el conflicte sociocognitiu i el reequilibri cognitiu (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022); així com, d'altra banda, quan treballen individualment sorgeixen situacions informals a través de les variants d'"ajuda" (relació asimètrica) i d'"ajuda mútua" (relació simètrica) (Connac, 2024). Per tant, el procés d'aprenentatge de les pedagogies cooperatives ha combinat, d'una manera clara i estructurada, temps individual amb interacció informal amb relacions simètriques i asimètriques, i temps de confrontació i discussió grupal amb interacció formal simètrica. En canvi, en l'aprenentatge cooperatiu, a través del programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2018), els estudiants necessiten una formació més extensa en habilitats cooperatives i més temps per treballar conjuntament com a equip -tot i la guia d'orientació- perquè les seves interaccions siguin més estructurades, clares i precises. La manca d'una estructura ben definida en les interaccions ha provocat que alguns membres assumeixin més responsabilitat -desviació diferenciadora o asimètrica de la cooperació (Baudrit, 2018)-, així com una distribució de les tasques (a més, desigual) entre els membres -desviació productivista (Bautier i Goigoux, 2004; Netter, 2018). A més, en aquest estudi s'ha detectat un excés de debat quan no és necessari, fenomen que s'ha qualificat com a desviació divagant ja que condueix a discussions innecessàries.
2. Diferenciació entre *compartir la mateixa situació* i *compartir la mateixa realització*: En les pedagogies cooperatives, els membres del grup comparteixen la mateixa situació i no pas la mateixa realització. En les pedagogies cooperatives el treball a fer és individual, i comparteixen situacions de confrontació d'idees (treball en grup) i situacions d'ajuda i d'ajuda mútua. Aquestes variants podrien fer que entrés en pràctica l'"aprendre ensenyant" (*Learning by Teaching*) de Duran i Topping (2017). En canvi, en l'aprenentatge cooperatiu s'ha compartit el mateix treball com a equip, i, tot i la guia per orientar les interaccions i la formació en habilitats cooperatives, ha quedat massa a criteri dels membres -i a la seva espontaneïtat - com relacionar-se, interaccionar i procedir en diversos moments. Aquest fet desemboca en les desviacions esmentades anteriorment i en desequilibris de compromís, fent emergir estudiants "autoestopistes" (Domingo, 2020). Això no ha ocorregut en el seminari 1 de les pedagogies cooperatives.

Aquest estudi presenta diverses limitacions. En primer lloc, es tracta d'una recerca de llarga durada però en què només s'ha analitzat una de les sessions per a cadascun dels estudis de cas. En segon lloc, la investigació es basa en estudis de cas desenvolupats en contextos diferenciats (presencial i virtual). Malgrat aquestes limitacions, l'estudi aporta evidències rellevants i, encara que cal aprofundir-hi amb noves investigacions, conclou que les dues concepcions -heterogènies- de la cooperació han demostrat ser efectives. No obstant això, els indicadors mostren una major eficàcia en les pedagogies cooperatives. Aquest fet, però, no desqualifica l'aprenentatge cooperatiu, sinó que suggereix la necessitat d'una reinterpretació que amplii el seu camp d'acció en la DCS, actualment molt focalitzat en el treball en equips cooperatius en què els seus membres comparteixen la mateixa realització.

D'altra banda, cal destacar que l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives no són pràctiques oposades ni competidores, sinó que són sistemes basats en tradicions diferents que podrien presentar formes de complementarietat per promoure la cooperació com una eina d'aprenentatge i de socialització.

Aquesta investigació demostra les diferències entre ambdues concepcions i aspira a contribuir a la creació d'un nou paradigma de cooperació entre estudiants, més flexible i adaptat a la realitat universitària. Aquest nou enfocament busca desmitificar els models anglosaxons i desidealitzar l'aprenentatge cooperatiu, i orientar-lo cap a noves perspectives que el concebin com un aprenentatge entre iguals.

## Referències bibliogràfiques

- Aranda Hernando, A. M., i López Torres, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Audigier, F. (coord.) (2000). *Stratégies pour une éducation civiques au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Ávila, R. M<sup>a</sup>., Cruz, M<sup>a</sup>. A., i Díez, M<sup>a</sup>. C. (2008). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio. Universidad de Jaén.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2018). *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Bautier, E., i Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bosch, D., Canals, R., i González, N. (2007). Mètodes i estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. *Perspectiva escolar*, 312, 32-44. <https://www.rosasensat.org/revista/maneres-densenyar-i-daprendre/>
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A. Mugny, G., i Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage: régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.
- Capitanescu Benetti, A., i Médioni, M. (2022). La formation par isomorphisme peut-elle encourager les enseignants à repenser l'organisation du travail scolaire ? Dins A. Capitanescu Benetti, C. Letor, i S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire : Changer l'école pour la renforcer ?* (p. 91-106). Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.22076>
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour la classe*. ESF Éditeur.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences humaines.
- Connac, S. (2021). *La coopération entre alumnos*. Montaber-Marge Books.
- Connac, S. (2024). Origins and Diversity of Cooperative Practices Between Pupils in France: Towards a Didactics of Cooperation. Dins M. Duch-Plana, i J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge.
- Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Connac, S., i Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 44(3), 338-350. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>
- Connac, S., i Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2). <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>

- Dalongeville, A., i Huber, M. (2011). *Se former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Chronique sociale.
- Dalongeville, A., Éthier, M.-A., i Lefrançois, D. (2022). *Enseigner l'histoire. Enjeux et défis*. Chronique Sociale.
- Darnon, C., Butera, F., i Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. PUG.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Doise, W., Mugny, G., i Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 5, 367-383. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309>
- Domingo, J. (2020). El aprendizaje cooperativo: ¿qué pasa si...? Dins D. Cañabate, i Colomer, J. (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 41-49). Graó.
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. Dins J. C. Torrego Seijo, i C. Monge López (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 175-200). Editorial Síntesis.
- Duran, D., i Monereo, C. (2021). *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Horsori.
- Duran, D., i Topping, K. (2017). *Learning by Teaching Evidence-based Strategies to Enhance Learning in the Classroom*. Routledge.
- Felices De La Fuente, M<sup>a</sup> del M., Martínez Rodríguez, R., i Martínez Medina, R. (2018). Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, 3, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Feliu, M., i Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., i Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV i Servei de Publicacions UVic-Eumogràfic.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (coord.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 119-128). Editorial Graó.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., i Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos*. Octaedro.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/come-duc20217-51>
- 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 "pedagogies cooperatives"* (Tesi 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/come-duc37.4029>
- Irigoyen, A., i Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, 36, 99-125. <https://doi.org/10.17345/come-duc36.3300>
- Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., i Gauthié, C. (2024). Cooperation Between Pupils, a Comparative View: Spain, France and Italy. Dins M. Duch-Plana, i J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003439554-12>
- Kagan, S., i Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics. *Sociometry*, 8(2), 126-136. <https://doi.org/10.2307/2785233>
- Meirieu, P. (2010/1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (octubre, 2022). 1921-2022: De la LIEN à Convergence(s) [Conferència de clausura]. *3a Biennale Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle.
- Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Miralles, P., Molina, S., i Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29, 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>

- Miralles, P., Rodríguez, R., i Gómez, C. J. (2023). Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y método activos. Dins I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles, i L. Sánchez (coord.), *Las ciencias sociales y su didáctica* (p. 225-243). Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo-Fernández, J., i Gómez-Carrasco, C. J. (eds.) (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses Universitaires de Rennes.
- Oller, M. (2010). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dins A. Santisteban, i J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p. 163-184). Editorial Síntesis.
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades, retos y perspectivas de investigación en el contexto español. *Temas de educación*, 25(1), 31-44.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). Dins E. Zamboni, i S. Guimarães (orgs.), *Espaços de formação do professor de história* (p. 45-76). Papirus.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Dins J. Pagès, i A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (p. 17-39). UAB-AUPDCS.
- Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Prats, J., i Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 12, 21-37.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender / Aprender a cooperar)*. Octaedro.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Robbes, B. (2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.
- Seixas, P., i Morton, T. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Sharan, Y., i Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., i Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.
- Thelen, H. (1954). *Dynamics of groups at work Chicago*. University of Chicago Press.

## Financiación

No se ha recibido.

## Conflicto de intereses

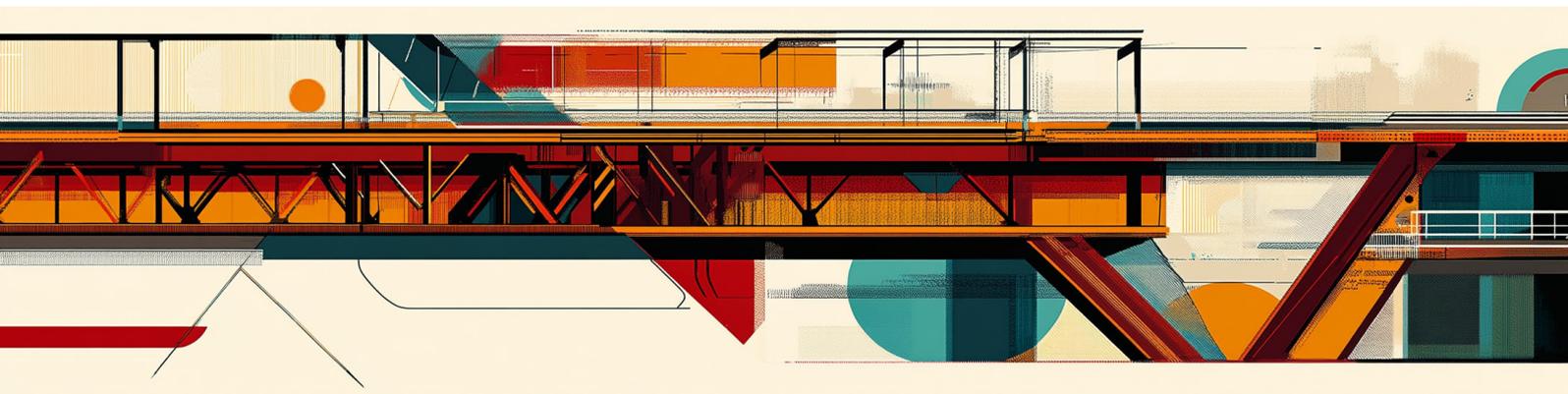
El autor de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

## Cita sugerida

Irigoyen, A. (2025). Aprenentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives? Una observació del seu funcionament en Didáctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 6-23. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.1>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.1>

IRIGOYEN, A. (2025). Aprenentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 6-23



Artículo original // Recibido: 01.04.2024 / Aceptado: 11.10.2024 / Publicado: 21.03.2025

# De la sumisión a la movilización: la educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato

De la submissió a la mobilització: Educació per a la ciutadania de la democràcia radical en estudiants de batxillerat

From submission to mobilization: Education for the citizenship of radical democracy in high school students

LUIS FELIPE CABALLERO DÁVILA  0000-0002-1593-133X

Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, Colombia

[lufecada@hotmail.com](mailto:lufecada@hotmail.com)

**Resumen.** El artículo explora las representaciones sociales de política, participación, democracia y ciudadanía en 18 estudiantes de segundo de Bachillerato (España) o grado Once en Bogotá-Colombia. Utiliza un marco teórico basado en la perspectiva del núcleo central y cuatro tipos ideales: liberal, republicano, comunitarista y radical. El estudio se posiciona en la educación para la ciudadanía de la democracia radical, el paradigma sociocrítico y un enfoque metodológico mixto. Los instrumentos de recolección incluyen un pre, un pos-test y un dossier de actividades sobre movimientos sociales, desarrollado entre los cuestionarios desde el enfoque de las cuestiones socialmente vivas. Inicialmente, las RS del alumnado se asociaban con los modelos liberal, representativo y republicano. Tras el dossier, las representaciones sociales mostraron cambios, incorporando elementos de una ciudadanía para la democracia radical.

Palabras clave: Representaciones sociales, Educación para la ciudadanía, Cuestiones Socialmente Vivas, Democracia radical, Movimientos sociales.

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.2>

CABALLERO DÁVILA, L. F. (2025). De la sumisión a la movilización  
*Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 24-46

**Resum.** L'article explora les representacions socials de política, participació, democràcia i ciutadania en 18 estudiants de segon de Batxillerat (Espanya) o grau Onze a Bogotà-Colòmbia. Utilitza un marc teòric basat en la perspectiva del nucli central i quatre tipus ideals: liberal, republicà, comunitarista i radical. L'estudi es posiciona en l'educació per a la ciutadania de la democràcia radical, el paradigma sociocrític i un enfocament metodològic mixt. Els instruments de recollida inclouen un pretest, un posttest i un dossier d'activitats sobre moviments socials, desenvolupat entre els qüestionaris des de l'enfocament de les qüestions socialment vives. Inicialment, les representacions socials de l'alumnat s'associaven amb els models liberal, representatiu i republicà. Després del dossier, les representacions socials van mostrar canvis, incorporant elements d'una ciutadania per a la democràcia radical.

---

Paraules clau: Representacions socials, Educació per a la ciutadania, Qüestions Socialment Vives, Democràcia radical, Moviments socials.

---

**Abstract.** The article explores the social representations of politics, participation, democracy, and citizenship among 18 students in the second year of high school (Spain) or eleventh grade in Bogotá, Colombia. It uses a theoretical framework based on the central core perspective and four ideal types: liberal, republican, communitarian, and radical. The study is positioned in the education for citizenship of radical democracy, the socio-critical paradigm, and a mixed methodological approach. The data collection instruments include a pre-test, post-test and a dossier of activities on social movements, developed between the questionnaires from the perspective of socially alive issues. Initially, the students' SR were associated with the liberal, representative, and republican models. After the dossier, the social representations showed changes, incorporating elements of citizenship for radical democracy.

---

Keywords: Social representations, Education for citizenship, Socially Alive Issues, Radical Democracy, Social Movements.

---

## Introducción

Las tradiciones epistemológicas en la enseñanza de las ciencias sociales han transitado desde el positivismo hasta el impacto del posmodernismo, en donde, en los años 70, surgen las perspectivas críticas e interpretativas que definen como su objetivo: el entendimiento de las estructuras de poder y de explotación para la transformación de las condiciones sociales y económicas injustas (Caballero, 2022). De esta manera, se busca, a través de la educación, desarrollar habilidades que permitan al estudiantado participar más directamente de la democracia, valorar la información, reflexionar sobre lo que piensan y explorar futuros alternativos (personales, locales y globales), para que se sientan y se vean como protagonistas del cambio (Benejam, 1997; Santisteban, 2009).

Por otro lado, el modelo de formación ciudadana para la democracia radical propone que la enseñanza de las ciencias sociales debería buscar la igualdad entre las personas y ser un acto emancipador, para que el pueblo pueda concebir su dignidad, tomando conciencia de su capacidad intelectual y decidiendo sobre su uso (Ranciere, 2003). A su vez, este enfoque busca que las y los jóvenes se impliquen y empoderen para contribuir en el cambio de su sociedad de las maneras que consideren esenciales, fomentando la participación política, la ciudadanía activa, el conocimiento político y el desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico (Leighton, 2013). Asimismo, esta perspectiva demanda una educación que permita a las y los estudiantes construir

su propio proyecto democrático, crear cadenas de equivalencias y participar de la lucha hegemónica (Sant, 2021).

En Colombia, frente a la formación ciudadana, en la década de los 90s se dieron grandes avances a nivel jurídico para la democratización de la escuela y la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa y pluralista, por lo cual se implementan los gobiernos escolares y se generan políticas educativas que apuntaban a impulsar la educación en democracia, ciudadanía, paz y derechos humanos (Constitución Política de Colombia [CPC], 1991; Ley 115 de 1994; Decreto 1860 de 1994; Ley 1620 de 2013).

Sin embargo, dichos avances no significaron una mayor democratización y empoderamiento de las y los estudiantes desde un punto de vista crítico y, mucho menos, radical, pues la educación ciudadana se redujo a una instrucción cívica y alfabetización política, en donde la ciudadanía se limita al hecho representativo (Cubides, 2000; Álvarez y Monedero, 2002; Rodríguez y Contreras, 2014; Jiménez, 2014; Caballero, 2015; Rivera, 2016).

Teniendo en cuenta esta situación, el presente artículo muestra un análisis de las representaciones sociales (en adelante, RS) que tienen las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía, describiendo los cambios y continuidades que se presentan después de la aplicación de un dossier de actividades centrado en una cuestión socialmente viva (en adelante, CSV): los movimientos sociales. De esta manera, se busca valorar si las RS del estudiantado se transforman a partir del desarrollo de un dossier construido desde un enfoque de formación para la ciudadanía de la democracia radical. Se dará, entonces, respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las RS sobre la política, la participación, la democracia y la ciudadanía de las y los estudiantes del grado once (segundo de Bachillerato en España), de una institución educativa pública de Bogotá-Colombia, ubicada en la localidad de Suba, antes, durante y después de la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?

## **Aproximaciones teóricas. Las representaciones sociales y modelos de ciudadanía y formación**

### ***Las representaciones sociales y el núcleo central***

Para la presente investigación se considera importante indagar las RS que tienen las y los estudiantes sobre la política, la participación, la democracia y la ciudadanía, pues éstas se verán reflejadas en las posiciones y acciones que asumen y toman frente al sistema político, las cuestiones públicas, las relaciones de poder, las instituciones políticas y la democracia.

La investigación toma las RS como las imágenes, ideas, conocimientos, concepciones, estereotipos, opiniones y actitudes que tienen o asumen las personas; y la forma en que clasifican, evalúan y explican los objetos, los conceptos, los hechos, las instituciones, los actores sociales y las prácticas. RS que se construyen a partir de elementos ideológicos, valores, creencias y normas, y que dependen del origen, el contexto, los grupos de pertenencia y la posición social (González, 2012; Moscovici, 1961; Jodelet, 1984; Araya, 2002; Percheron como se citó en Sant et. Al. 2011; Audigier como se citó en Sant et. Al., 2011; Pagès & Oller, 2007; Lautier como se citó en Sant et. Al. 2011).

Se resalta que desde las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales las RS son formas de conocimiento dinámicas, que se construyen y reconstruyen constantemente, que pueden modificarse, reelaborarse y reinterpretarse en función de las prácticas, la duda, las interacciones, la interpelación, el cuestionamiento de su núcleo figurativo y la recusación de las posiciones sociales (Sant et. al., 2011; Jodelet, 1984; Araya, 2002; Buenfil, 1993).

Se considera, entonces, que las RS son puntos de partida a partir de las cuales se pueden construir y desarrollar nuevos conocimientos, explicaciones, valoraciones, opiniones, juicios, prácticas, comportamientos y un pensamiento propio, crítico y autónomo. Por lo tanto, se convierten en un objeto de estudio imprescindible para el presente proceso de investigación e intervención y, en general, para toda la enseñanza, pues el aprendizaje consiste en modificar representaciones (Pagès y Oller, 2007).

En la teoría de las RS existen diferentes perspectivas teóricas, se asume para la investigación la teoría del Núcleo Central (Abric, 2001). Ésta plantea que las RS están constituidas por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes organizadas y estructuradas alrededor de un núcleo, el cual está formado por uno o varios elementos que organizan y determinan la significación de la representación (Abric, 2001).

Desde la perspectiva del Núcleo Central, el análisis de una RS y la comprensión de su funcionamiento requiere la identificación y comprensión de su contenido y estructura, pues los elementos que la integran son jerarquizados, asignados y mantienen una relación entre ellos. Relación que determina la connotación y el lugar que ocupan en el sistema representacional (Abric, 2001). De esta manera, según esta perspectiva, el Núcleo Central se compone por los elementos y significados más compartidos y estables de las representaciones (RS hegemónicas).

En cuanto al Sistema Periférico, alrededor del Núcleo Central se ubican elementos adyacentes que ilustran, aclaran y justifican la significación. Elementos que son más flexibles y expresan el anclaje de las RS a contextos y perspectivas sociales particulares y posicionamientos diferenciales (Abric, 2001).

En suma, las RS están integradas por un Núcleo Central y un Sistema Periférico. Se piensa, entonces, que al encontrar el Núcleo Central y los elementos periféricos de las RS de la política, la participación, la democracia y la ciudadanía, podremos diseñar intervenciones didácticas que interpelen (Buenfil, 1993) al alumnado y que tengan una mayor posibilidad de generar transformaciones y cuestionar las RS hegemónicas en la línea de una ciudadanía crítica, participativa y para la democracia radical<sup>1</sup>.

### ***Modelos de política, participación, ciudadanía y democracia y tipos de formación ciudadana***

A partir de los aportes de distintos autores (Cortina, 1997; Peña, 2000; Cerda et al.2004; Jaime, 2008; Benedicto, 2008; Santisteban & Pagès, 2009; González, 2009; Horrach, 2009; Muñoz et al., 2010; Sant & Pagès, 2012; De Alba & Navarro, 2016; Salinas y Oller, 2017), se identifican y caracterizan cuatro tipos ideales (Corbetta, 2007; Weber, 2009) de la política, la democracia, la parti-

1. Buenfil (1993) define la interpelación como una práctica en la cual los estudiantes se constituyen como un sujeto de educación activo, en donde decide si incorporar, del discurso propuesto, algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., el cual modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada.

cipación y la ciudadanía<sup>2</sup>. Se cree que las RS que tienen las personas y colectivos de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía pueden afectar sus formas de participación.

De esta manera, para la presente investigación se define a la *participación* como las maneras de ejercer la política frente a los asuntos públicos. A su vez, se entiende la democracia como un sistema político que les brinda a las personas diversas oportunidades para poder ejercer soberanía y desarrollar una *cultura cívica* (Santisteban y Pagès, 2007)<sup>3</sup>. Finalmente, se concibe la *ciudadanía* como las RS que tienen y las acciones que realizan las personas en el marco de un sistema democrático.

Distinguiremos, entonces cuatro modelos de RS: *el liberal* (Marshall como se citó en Kymlicka & Norman, 1997; Rawls como se citó en Mouffe, 2012; Hobbes como se citó en Cristancho, 2014), *el republicano* (Arendt, 1997; Habermas, 1997; Guiddens como se citó en Mouffe, 2007), *el comunitarista* (Kymlicka & Norman, 1997; Cerda et al.2004), y *el crítico/radical* (Ranciere, 2006; Mouffe, 1993; 2007; 2012; Laclau, 2005; Ross y Vinson, 2012; Giroux, 2004). Estos modelos teóricos e históricos se diferencian en la forma en que asumen la política, entienden la democracia, conciben los derechos y los deberes y plantean ejercer la participación. Igualmente, según el modelo, se dará énfasis a algún aspecto de la ciudadanía (pertenencia, derechos o participación) y a alguna de las formas de ejercer la democracia (representativa, deliberativa, participativa o directa).

Por otro lado, estos modelos de RS también sugieren o promueven ciertas objetivos y estrategias de formación ciudadana. Teniendo en cuenta distintos autores y los modelos, también se puede caracterizar y clasificar las distintas maneras de formación ciudadana y política en: *liberal* (Sabia como se citó en Sant, 2021; Waghid como se citó en Sant, 2021), *republicano* (Kymlicka y Norman, 1997; Gimeno y Henríquez, 2002; Lafrancois y Ethel como se citó en Sant, 2021; Parker como se citó en Sant, 2021), *comunitarista* (Kymlicka y Norman, 1997; Horrach, 2009; Gimeno y Henríquez, 2002; Bartolomé como se citó en Sánchez, 2008; Sánchez 2008; Gómez, 2008; Mutekwe y Sedibe como se citó en Sant, 2021), y *crítico/radical* (Sánchez, 2008; Gimeno y Henríquez, 2002; Laclau y Mouffe como se citó en Giménez y Henríquez, 2002; Ranciere, 2003; Ross y Vinson 2012; Leighton, 2013; Mouffe, 2007; Caballero, 2021; Sant, 2021;). Estos modelos se diferencian en la formación ciudadana y democrática que promueven y en las estrategias que desarrollan. De esta manera, resumimos los modelos de RS y de formación en la Tabla 1.

2. Los tipos ideales son modelos teóricos, abstracciones y generalizaciones cognitivas que ayudan al investigador a interpretar la realidad. De esta manera, son construcciones históricas que engloban algunas características que el investigador considera principales del objeto de estudio, es decir, que se obtienen mediante la acentuación unilateral de uno o varios puntos de vista o enfoques teóricos y mediante la reunión de gran cantidad de fenómenos individuales que se suman a los puntos de vista unilateralmente acentuados. Todo esto, con el fin de formar un cuadro homogéneo de ideas (Corbetta, 2007; Weber, 2009).

3. La cultura cívica es la capacidad de intervención y solución de problemas sociales y de comunicación y resolución de conflictos (Santisteban y Pagès, 2007)

Tabla 1. Características de los modelos de RS de política, democracia, participación y ciudadanía y tipos de educación para la ciudadanía

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Cómo asumen la política?	Es elaboración de leyes y derechos que privilegian la libertad individual, la representatividad, la administración, la regulación social y la garantía para lograr los intereses individuales. También, es la subordinación, el sometimiento y la clausura de los conflictos	Es la asamblea y el parlamento, en donde todos debaten, se refutan, deliberan en pluralidad y a través de la palabra se persuaden entre sí	Es el colectivo, la pertenencia, la identidad, el autogobierno, la búsqueda del reconocimiento y la unión de las personas para buscar con acciones conjuntas el bien común	Es la capacidad de cuestionar la autoridad, recusar las posiciones y lugares asignados desde la institucionalidad, oponerse, ejercer la crítica, disentir, acoger las causas del otro, desarrollar el populismo, resistir, luchar, demandar, emanciparse, buscar la igualdad, disputar y reivindicar espacios políticos para transformar la sociedad
¿Cómo entienden la democracia?	Es representativa y se da a través de procesos de elección de gobernantes y representantes. Esto para el proceso de creación de leyes que defiendan la propiedad y la libertad individual	Es un diálogo reflexivo y racional entre los ciudadanos y sus representantes. Igualmente, es el respeto por unos derechos fundamentales	De una forma participativa y desde instituciones democráticas locales. Esta se construye desde la pertenencia de los sujetos y desde el sentir colectivo (la toma colectiva de decisiones)	Se reconoce el conflicto, la disputa y la generación de espacios legítimos de acción y participación para la oposición a través del agonismo. A su vez, defiende la participación directa y el protagonismo de las personas y colectivos marginados y excluidos. También, destaca la necesidad de articulación entre las distintas luchas y demandas y la creación de la noción de pueblo. Por otro lado, resalta la importancia del pluralismo y de la diversidad. Finalmente, destaca la radicalización de los principios de igualdad y libertad de la democracia liberal
¿Qué tipo de democracia sugieren enseñar?	Democracia Representativa	Democracia Deliberativa	Democracia Participativa	Democracia directa
¿Cómo se debe ejercer la participación?	A través del voto, los procesos electorales, el contacto con los representantes, afiliándose y colaborando con los partidos, donando dinero e informándose sobre temas políticos a través de los medios de comunicación	Dando a conocer su posicionamiento y opinión sobre una situación a través del diálogo, la argumentación, la razón, el debate, el parlamento, la conciliación y la participación en discusiones políticas. Dicha participación se debe realizar usando los procedimientos establecidos por las élites. En este modelo los ciudadanos tienen una actitud comprometida y una opinión formada sobre los problemas, lo que no implica acción directa para transformarlos.	De forma asociativa, directa y activa y para el servicio del colectivo y el bien común. Igualmente, se realiza siendo parte de las actividades que busquen el beneficio para la comunidad, trabajando en equipo y cooperando	A través de acciones al margen de los canales más tradicionales de participación, los cuales desafían a las élites (campañas sociales y políticas, la protesta, el boicot, ocupar edificios, la manifestación, la huelga y la movilización social). A su vez, busca soluciones y alternativas a los problemas. Los ciudadanos en este modelo son conscientes de la realidad y tienen una actitud declarada de compromiso con la radicalización de la libertad y la igualdad

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué tipo de participación propondrían enseñar?	Participación electoral	Participación institucional	Participación comunitaria	Participación para la transformación social
¿En qué aspecto de la ciudadanía ponen énfasis y cómo la definen?	<i>En los deberes y derechos individuales, fundamentándose la no injerencia del Estado y primando el bien individual sobre el bien común. Igualmente, en este modelo priman la voluntad soberana del individuo, la ley, la concepción instrumental de los derechos políticos y el otorgamiento de la representación de los intereses particulares a una elite política. También, propone una concepción de la ciudadanía ajustada a lo legal.</i>	<i>En la participación activa e institucional, fundamentada en el diálogo, el debate público y unos derechos fundamentales. En este modelo el ciudadano es deliberante y racional o, al menos, informado</i>	<i>En la pertenencia, priorizando: la vida comunitaria, el bien común, el consenso grupal, la participación activa y el compromiso mutuo al servicio de la identidad y las razones de la comunidad. Para este modelo el ciudadano es el colectivo</i>	<i>En la participación para la justicia social, en donde las personas luchan y se comprometen con distintos intereses, demandas y visiones del bien común. Todo esto, desde la identidad y la pertenencia a distintos grupos y apuntando a la construcción de un nosotros y un pueblo. Por otro lado, defiende la búsqueda de la igualdad y la libertad para transformar las relaciones de subordinación. En este modelo los ciudadanos participan activamente en los proyectos y experiencias de la comunidad a partir del disenso, la crítica, la autonomía, el populismo y el agonismo. Finalmente propende por un ciudadano crítico, propositivo, activo, empoderado que busca la transformación</i>
¿Qué tipo ciudadano busca formar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Con uso instrumental de la moral</li> <li>-Que privilegie el bien individual sobre el bien común</li> <li>-Pasivo y que deja la representación de sus intereses a una élite política</li> <li>-Que acate las leyes y la autoridad sin cuestionarlas</li> <li>-Responsable</li> <li>-Que reduzca la justicia y su ciudadanía a lo procedimental e instrumental (voto y elecciones)</li> <li>-Que defienda solamente la igualdad jurídica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Deliberativo</li> <li>-Dialogante</li> <li>-Argumentativo</li> <li>-Enterado de las discusiones públicas</li> <li>-Negociador</li> <li>-Consensual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Que defienda las decisiones colectivas sobre los problemas públicos</li> <li>-Que busque el bien común</li> <li>-Que tenga un sentido de pertenencia y lealtad por la comunidad</li> <li>-Activo en la participación política al servicio de la identidad colectiva</li> <li>-Que piense que los propósitos se definen desde los grupos sociales</li> <li>-Pluralista, diverso y multicultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Libre e independiente</li> <li>-Activo</li> <li>-Solidario (que se identifica con las causas de los otros) y fomenta la pluralidad y la unión</li> <li>-Que cuestiona las injusticias e inequidades</li> <li>-Que cuestiona la hegemonía, la dominación y las jerarquías</li> <li>-Que juzga racionalmente las diferentes situaciones donde se atenta contra la dignidad humana</li> <li>- Que participa directamente</li> <li>-Que defiende y lucha por la justicia, la equidad y la libertad</li> <li>-Que defiende los derechos humanos como forma de dignidad humana</li> <li>-Responsable y comprometido con la transformación de la realidad</li> <li>-Empoderado y promotor de un poder compartido, ejercido desde la lógica del servicio y no de la concentración y centralización</li> </ul>

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Cómo conciben los derechos y deberes?	Están otorgados por las leyes y son individuales, por lo cual hay que cumplir con obligaciones y responsabilidades	Los derechos son la garantía de unas condiciones básicas para poder participar	Deben darse derechos y políticas diferenciadas para las comunidades minoritarias y oprimidas y basarse en la solidaridad. En definitiva, los derechos son colectivos	Los derechos deben otorgarse en igualdad, sin distinción de grupos o condiciones históricas, sociales, económicas o culturales y son la base de las demandas para la cohesión social y la emancipación
¿Cómo entienden y realizan la educación para la ciudadanía?	-La enseñanza escolar se centra en la instrucción cívica (cómo elegir) y la alfabetización política (funcionamiento político y legislativo del país y enseñanza de los derechos) - Trasmisión de información sobre las instituciones políticas vigentes	-Las normas y valores se adquieren por medio de la deliberación -Se enseña a través de instrumentos y estrategias que provoquen la reflexión y discusión grupal sobre problemas, fomentado el consenso y la negociación - Debate y argumentación sobre problemas sociales relevantes (PSR) y discusión para la toma de decisiones consensuadas	-La formación ciudadana se aprende participando en las asociaciones y comunidades -Se dota a los estudiantes de recursos que los capaciten para ser ciudadanos activos de sus comunidades de identidad - Trabajo colaborativo, cooperativo, aprendizaje entre iguales, estudios culturales y de formas étnicas y raciales de conocimiento -Simulaciones de participación colectiva -Historia del asociacionismo y actualidad de las asociaciones, ONG, etc.	- Desarrolla de estrategias que promuevan la acción y movilización colectiva, populista, social y protagónica de las personas y colectivos marginados y excluidos - Formación para la ciudadanía global y crítica. -Educación que busque transformar, por medio de la acción social, el contexto, el entorno cercano y la comunidad - Genera espacios de discusión, debate, desacuerdo y oposición -Permite la expresión de emociones y experiencias -Fomenta la creación de cadenas de equivalencia, la articulación de posiciones y la participación en la lucha hegemónica -Promueve identidades no fijas -Se da en igualdad de condiciones -Rompe con los regímenes explicativos

La propuesta a partir de la cual se construye el dossier se enmarca en la formación para la ciudadanía de la democracia radical, pero no solo acoge y articula propuestas didácticas de este modelo, si no que cobija propósitos, elementos y estrategias de las otras perspectivas<sup>4</sup>. Además, también bebe de enfoques como: el Pensamiento Crítico, las CSV y la pedagogía de la memoria<sup>5</sup>.

4. De los distintos modelos se asumieron las siguientes estrategias y fines:

Liberal: facilitar el conocimiento y la reflexión sobre las instituciones de participación, de lo público, del orden social y de los derechos (Caballero, 2022).

Republicano: el entendimiento de la ciudadanía como una forma de participación, es decir como el uso de la palabra, el diálogo, la argumentación, la deliberación para la toma de decisiones, la discusión pública y el consenso (Caballero, 2022).

Comunitarista: la representación de la ciudadanía como una identidad política, es decir, como la pertenencia a una comunidad, que diferencia un nosotros de un otros, o como pueblo que articula demandas, exigencias y ausencias y las toma como causas colectivas, comunes y propias. Además, la idea de promover la búsqueda del interés colectivo, la participación activa, la ciudadanía diferenciada, el multiculturalismo y el pluralismo (Caballero, 2022).

5. El PC busca preparar a los estudiantes para que sean conscientes de su propio sistema de valores, capaces de reflexionar críticamente sobre lo que piensan y quieren e idóneos para pensar alternativas (Benejam, 1997; Santisteban y González, 2013).

Las QSV son los problemas, realidades, conflictos, acontecimientos actuales y cuestiones centrales de la sociedad más latentes y debatidos (como, por ejemplo la guerra, la explotación, la segregación, la exclusión o la pobreza, a nivel global y local), que afectan a las y los estudiantes, que ocurren dentro o fuera de la escuela, que son de fácil identificación y sobre los cuales se puede intervenir, para que el alumnado pueda analizar, valorar, debatir, dialogar, reflexionar, cuestionar, criticar, participar y ejercer sus competencias políticas y democráticas (Caballero, 2021). Su uso en la enseñanza de las ciencias sociales posibilita cuestionar las RS del estudiantado, permitiendo pensar una propuesta didáctica para el cambio social y generar procesos de argumentación y la contraargumentación a partir del agonismo (Mouffe, 2007).

La pedagogía de la memoria fue importante para desarrollar un trabajo con testimonios que permitiera promover el protagonismo de los no tenidos en cuenta, para que las y los estudiantes sean críticos frente al pasado, se comprometan con la transformación de las realidades injustas y generen procesos de recusación de posiciones e identificación con las causas del otro (empatía) (Caballero, 2021).

Todo esto se concretó en 6 sesiones de clase sobre los Movimientos Sociales que buscaron formar y promover ciudadanías más activas y comprometidas con la transformación de la realidad (críticas y radicales). Dicho dossier es uno de los instrumentos de análisis de la presente investigación y concreta toda la propuesta teórica, didáctica y pedagógica del estudio.

## Metodología de investigación

El presente estudio se posiciona desde el paradigma sociocrítico (Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Sabariego, 2009). En términos metodológicos, la presente investigación fue de carácter mixta, pues emplea una aproximación cuantitativa y cualitativa (Taylor y Bogdan, 1994; Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Corbetta, 2007; Sabariego, 2009, Hernández, et. al., 2014; Rodríguez y Valldeoriola, 2014), con la cual se indaga acerca del pensamiento del alumnado.

Igualmente, se plantea como un estudio cuasi experimental con pretest y pos-test de grupo único y una investigación-acción (Elliot, 2000; Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Corbetta, 2007; Latorre, 2009, Hernández, et. al., 2014), con el fin de generar unas orientaciones didácticas enmarcadas en el paradigma crítico (Benejam, 1997; Santisteban y González, 2013), el enfoque radical (Tabla 1) y las CSV (Santisteban, 2019).

Para la recolección de la información se utiliza un cuestionario, antes y después del desarrollo del dossier, que incluye la técnica de asociación libre (Abric, 2001a; Araya, 2002; Bruno y Barreiro, 2015) a partir de los términos inductores: ciudadanía, participación, política y democracia. Con esta se indaga por las palabras, frases, acciones y personas que los estudiantes relacionan semánticamente con cada término. Después, estas expresiones fueron agrupadas por su relación de sinonimia, literalidad o analogía con cada modelo.

Para la construcción de los modelos (tipos ideales), en los cuales se clasificaron las RS de las y los estudiantes, se hizo la lectura, análisis, resumen y síntesis de distintos autores e investigaciones que son el sustento teórico y metodológico de la presente investigación (Tabla 1). A partir de esto se construyó una nueva tabla (2) de posibles expresiones que podían asociar los estudiantes según cada tipo ideal (Tabla 1) y con esta se fueron agrupando y buscando frecuencias y modas para acercarse al Núcleo Central.

Para el diseño del cuestionario se aplicó a un grupo de características similares un piloto, con el fin de evaluar cuán efectivas eran las preguntas para caracterizar las RS y las formas de participación de los estudiantes. A su vez, el cuestionario fue validado por dos expertos: la Dra. Edda Sant de la Universidad Metropolitana de Manchester (Inglaterra) y el Dr. Diego García Monteagudo de la Universidad de Valencia (España). Dicho instrumento es semiestructurado, las preguntas se elaboraron a partir del marco y modelo teórico (Tabla 1) y consta de cuatro secciones: la primera, información demográfica, con la cual se busca comprender el origen de las RS; la segunda, en donde el alumnado realiza asociaciones libres a partir de los términos inductores y que se analiza para medir, caracterizar, clasificar y tipificar el contenido de las RS; la tercera, en donde se mide el interés que tienen los estudiantes por la política; y la cuarta y última, en donde se observan las formas de participación que ejercieron o ejercerían los estudiantes, tanto en el contexto escolar como en el comunitario, además de la manera en que se enseña la política, la democracia, la participación y la ciudadanía<sup>6</sup>.

6. Para observar el cuestionario ingresa a: [https://drive.google.com/file/d/11yzx0xXSZDLbAkBvFESJx9kXPIQ-fw38/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/11yzx0xXSZDLbAkBvFESJx9kXPIQ-fw38/view?usp=drive_link)

Tabla 2. Palabras que podrían asociar las y los estudiantes con los términos inductores: política, democracia, ciudadanía y participación según el tipo ideal.

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asociarían con la política?	Leyes, derechos, Estado, Gobierno, políticos, normas, responsabilidad, constitución, fuerzas estatales, desinterés, apatía, aburrimiento	Parlamento, Asamblea, partidos políticos, opinión, discusión, refutación, reflexión, persuasión, acuerdos y consenso	Pertenencia, identidad, asociación, bien común, reconocimiento, autogobierno	Empoderamiento, liderazgo, creación, futuro, autonomía, libertad, igualdad, Derechos Humanos, cuestionar, oponerse, disenso, crítica, solidaridad, pueblo, demandar, exigir, transformación, justicia social, resistencia, conflicto adversario y disputa
¿Qué palabras asociarían con la democracia?	Forma de gobierno, individualismo, manera de llegar al poder, representación, partidos políticos, elecciones, voto, mayorías	Diálogo, razón, asamblea, argumentos, debate	Identidad, pertenencia, grupo, colectivo, comunidad, minorías, bien común	Desacuerdo, disenso, oposición, crítica, libertad, igualdad, lucha, pluralismo, populismo, pueblo, heterogéneo, multiculturalismo
¿Qué palabras asociarían con la participación?	Un deber, respetar las leyes, votar, elegir, contactar políticos, partidos políticos, donar dinero (ayuda asistencialista)	Expresar opiniones y posiciones, dialogar, argumentar, razonar, debatir, refutar, conciliar, reflexionar, discusión política, ideas, propuestas	Asociarse, participar de los asuntos públicos directa y activamente, servicio, cooperación, trabajo en equipo	Liderazgo, denunciar, compromiso, organizarse, protestar, realizar un boicot, un mitin, una manifestación, huelga y movilización social, cambio e intervenir
¿Qué palabras asociarían con la ciudadanía?	Individuos, personas, pasividad, políticos, parlamento, partidos políticos, elecciones, voto, deberes y derechos, leyes, Estado, mayoría de edad, Gobierno, responsabilidad, obligaciones, méritos, participación electoral, pertenencia a un territorio	Opinión, deliberación, conciliación, asambleas, argumentos, razonar, debatir, consensos, participar de las instituciones sociales y políticas estatales, participación institucional	Colectivo, ser parte activa de los asuntos públicos, comunidad, lealtad, pertenencia, asociación, grupos, minorías, identidad, reconocimiento, participación comunitaria, compromiso, servicio	Oposición, asociación, autonomía, conflicto, desacuerdo, pueblo, alteridad, discordia, libertad, igualdad, movimientos sociales, pluralidad, solidaridad, crítica, demandas, manifestación, movilización, resistir, huelga, protesta, mitin, lucha, transformación, búsqueda del bien común

El cuestionario se realizó de manera presencial, como parte de la intervención didáctica acerca de los Movimientos Sociales, a un grupo de 18 estudiantes de grado once (segundo de Bachillerato en España) de un instituto público de la localidad de Suba-Tibabuyes en Bogotá-Colombia, seleccionados a través de un muestreo intencional (Arnal, 1997; Albert, 2007).

Los estudiantes pertenecen, la mayoría, a sectores populares-obreros (88,9%), sus padres se dedican a oficios de baja cualificación (construcción, comercio, plomería, vigilancia, servicio doméstico y cuidado) y al empleo informal. En cuanto al nivel educativo de su familia, la mayoría han estudiado hasta primaria y/o secundaria (alrededor del 70%). La mayoría de la muestra fueron mujeres (77.8%), entre los 15 y los 18 años (94.4%).

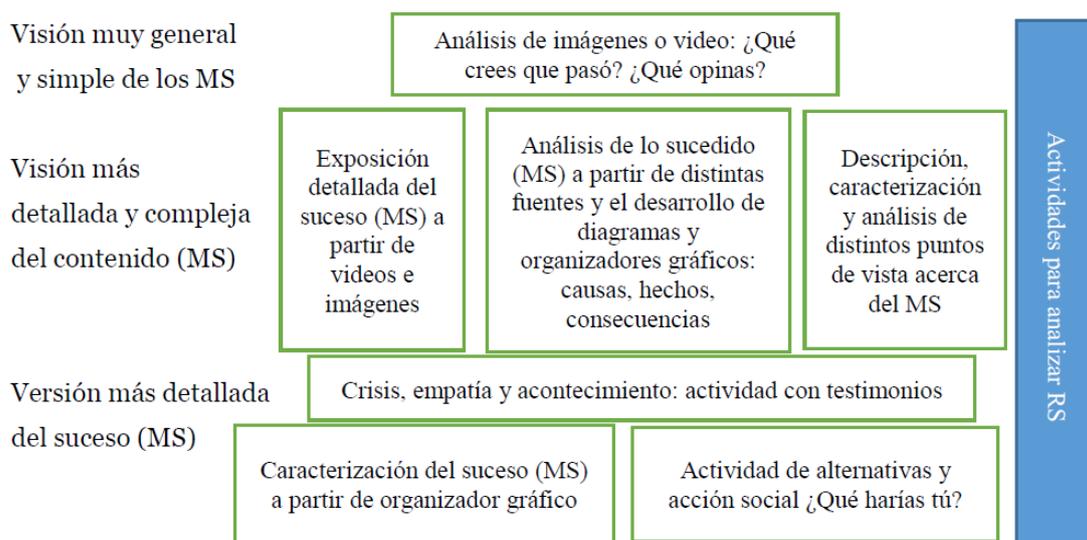
Para deducir el contenido y las características de las RS de la política, la democracia, la ciudadanía y la participación que tienen las y los participantes del estudio se realiza un análisis de tipo estadístico descriptivo de los datos (Albert, 2007; Sans, 2009; Hernández, et. al., 2014; Rodríguez, 2014). Dicho análisis se desarrolla a través de tres procedimientos: primero, la frecuencia de las palabras, es decir, el número de veces que aparece la palabra (Abric, 2001a; Araya, 2002; Bruno y Barreiro, 2015); segundo, el número de veces que es destacada como la palabra más importan-

te (Abric, 2001a; Araya, 2002; Bruno y Barreiro, 2015); y tercero, el modelo teórico o tipo ideal (Corbetta, 2007; Weber, 2009) de política, participación, ciudadanía y democracia con el cual se relacionan las palabras (Tabla 1 y 2).

Igualmente, se desarrolla una intervención didáctica sobre Movimiento Sociales; CSV que fue elegida por el modelo de formación en el cual se posiciona el estudio. Dicha intervención didáctica se realiza en 6 clases, teniendo en cuenta el modelo de formación política y ciudadana para la democracia radical (Tabla 1), el Pensamiento Crítico (Benejam, 1997; Santisteban y González, 2013), las CSV (Santisteban, 2019) y la propuesta de interpelación educativa (Buenfil, 1993). Igualmente, su estudio y construcción se hace teniendo en cuenta el análisis crítico del discurso (en adelante, ACD) (Van Dijk, 1999; 2003; 2008; Bourdieu, 1999; Wodak 2003; Meyer, 2003; Iñiguez, 2006; Santander, 2011).

El modelo teórico y los tipos ideales (Tabla 1) construidos son la base para preparar las actividades del dossier, buscando que el alumnado observara, debatiera y cuestionara sus RS. Las lecciones parten, de esta forma, de una visión general de la CSV (Movimientos Sociales) a partir de imágenes o videos, para aproximarse a posicionamientos y conocimientos previos y al desarrollo del Pensamiento Crítico. Luego se eligen casos emblemáticos y recientes de Movimiento Sociales que se acercaran al contexto y la realidad de los participantes del estudio, presentándose en distintas escalas: mundial, país y comunidad y conociendo de forma más detallada los acontecimientos desde distintas fuentes, perspectivas y a partir del desarrollo de diagramas y organizadores gráficos que fundamentan mejor lo aprendido. Después, se desarrolla una actividad que denominamos de crisis, que busca, a partir de testimonios, generar empatía, cambios o fundamentar mejor los posicionamientos y discursos. Finalmente, se realiza un debate, desde el enfoque agonista y del desacuerdo (Ranciere, 2006; Mouffe, 2007; Sant, 2021), una clase para observar la definición que construyeron los estudiantes acerca de la CSV y se pregunta por la forma en que actuarían ante lo sucedido y distintos casos hipotéticos de violación de los Derechos Humanos e injusticias sociales. Durante todas las lecciones se desarrollan actividades que permiten analizar las RS y responder a las preguntas de investigación<sup>7</sup>. Las clases se organizan, entonces, de la siguiente manera (Fig. 1):

Figura 1. Diagrama de organización de las lecciones.



7. Para conocer el dossier ingresa a: [https://drive.google.com/file/d/11xg1DKBqHcULoOdCCeMBcjHp\\_jajkb4P/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/11xg1DKBqHcULoOdCCeMBcjHp_jajkb4P/view?usp=drive_link)

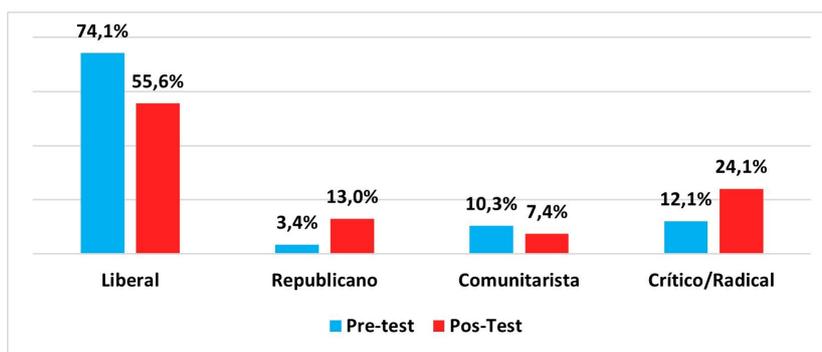
## RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía

En el presente apartado se exponen los principales hallazgos a los que se llegó a partir del proceso de análisis de los datos obtenidos desde la perspectiva teórica y metodológica del Núcleo Central de las RS, el ACD, el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical y la triangulación de los tres instrumentos: cuestionario inicial, dossier de actividades y cuestionario final.

### RS de la política

Al inicio, según los modelos de política (Tabla 1) las palabras que aparecen con mayor frecuencia, antes de la aplicación del dossier, están relacionadas con el modelo liberal (74,1%) (Figura 1). Así, las RS de la política se relacionaban con aspectos como: corrupción, gobierno y democracia, por lo cual, se deduce que las RS de dicho término son: *un grupo de ciudadanos que participa de forma libre para elegir sus representantes y su gobierno, los cuales son corruptos*. Después del dossier, las RS de la política tienen algunos cambios, pues, aunque siguen primando asociaciones de tipo liberal (55,6%), se integran elementos cercanos a una ciudadanía para la democracia radical (las asociaciones de este tipo hechas en el cuestionario pasaron de 12,1% a 24,1%) (Fig. 2).

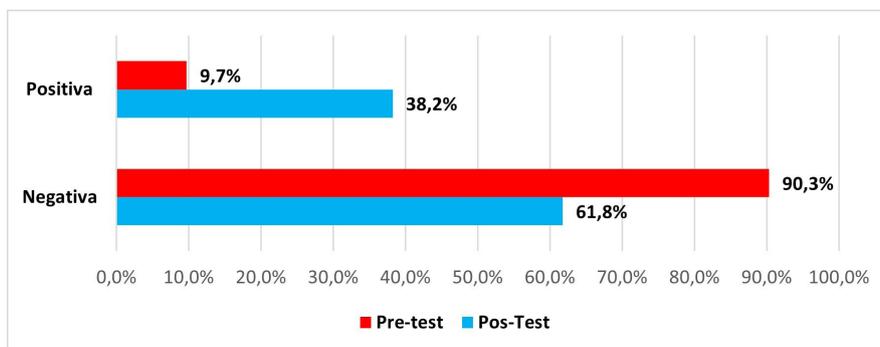
Figura 2. Frecuencia de palabras según los modelos de política pre y post-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la política según cada modelo, antes y después del dossier.

En cuanto a la visión de la política, se evidencia que, al principio, la principal característica y contenido de las RS estaba asociada a una visión negativa del ejercicio de la política y a un asunto de elecciones (Figura 2). No obstante, con el desarrollo del dossier, aparece la idea del pueblo como soberano y se reduce la visión negativa de la política (pasó de 90,3% a 61,8%) (Fig. 3).

Figura 3. Frecuencia de palabras según la valoración de la política pre y post-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de visión negativa y positiva que tienen los estudiantes de la política antes y después del dossier.

Durante el desarrollo del dossier, el discurso del alumnado integra elementos del modelo para la ciudadanía de la democracia radical, destacando el poder que tiene el pueblo y los Movimientos Sociales en la toma de las decisiones para lograr cambios.

Los manifestantes dicen que el estallido social era lo que Chile necesitaba, que ha sido la fuerza para el verdadero cambio, todo el pueblo unido ha sido una inspiración [...] pienso que no hay ni habrá razones más justas por las cuales movilizarse, pienso que es admirable la forma en que el pueblo chileno se unió para generar un cambio real. (Clase, 2: LP, 2021)

A su vez, con el dossier se fundamentan mejor las percepciones iniciales sobre la corrupción, al expresar que las demandas y exigencias de los Movimientos Sociales estaban asociadas al mal desempeño de los gobernantes o políticos, los cuales se encuentran en oposición al pueblo.

Las elites multinacionales que gobiernan nuestro país hace muchos años nos tienen muy jodidos, esta corrupción y la falta de compromiso de los gobiernos hacia el pueblo es inmensa, solo hablan y ponen pantallas y NO CUMPLEN NADA, solo se quieren enriquecer los ricos, las elites, los de arriba; y a todos los que trabajamos, los que si producimos no ganamos ni un pedazo. Los que ayudan y quieren un cambio aparecen en una lápida o un monumento, porque LOS MATAN. Así, en este país mejor acostúmbrate a trabajar 24/7 sin ganar nada, siendo un robot para enriquecer a los demás o revolucionar, despierta por tu país, investiga y pregúntate todo para que en algún momento tú puedas ser feliz y libre. (Clase 3: VA, 2021)

Igualmente, aunque al inicio se señaló al gobierno y a los políticos como corruptos, esta visión fue más crítica y se empezó a cuestionar con argumentos y no con estereotipos.

Se resalta un gran rechazo hacia ese modelo económico ultraliberal [...] que establece políticas extremadamente promercado como la privatización de la mayoría de los servicios sociales: agua, salud, educación, pensiones, o sea que han sido 45 años de fundamentalismo liberal y el resultado es una sociedad profundamente desigual y es justamente el motivo de las protestas. (Clase 2: KM, 2021)

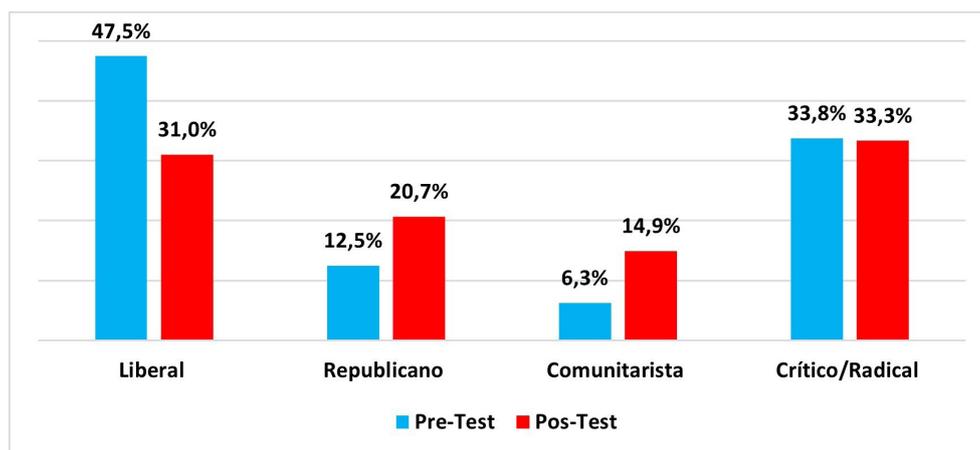
Al final, las RS estaban compuestas por aspectos como: corrupción, gobierno y democracia radical, por lo cual, se deduce que las RS que tiene el estudiantado de la política fue: *gobierno del pueblo, en donde élites políticas corruptas se erigen como representantes, frente a las cuales el pueblo se manifiesta en oposición.*

### ***RS de la democracia***

En un principio, las palabras que aparecieron con mayor frecuencia a partir del modelo de democracia (Tabla 1) estuvieron relacionadas con una democracia liberal (47,5%) (Fig. 4). Un grupo considerable de palabras asociadas tenían relación con el modelo crítico/radical (33,8%) (Fig. 4). De esta manera, el alumnado asociaba la democracia con aspectos como: voto, participación e igualdad. Por lo cual se deduce que se representaban este término inductor como: *una forma de participación en igualdad y que se puede ejercer a través del voto y la libre expresión de ideas y pensamientos.*

Contrario a lo que ocurrió con la política, parecía que había una concepción más esperanzadora y positiva de la democracia (los estudiantes se la representaban como un sistema que permite ejercer poder, opinar, expresar pensamientos e intentar generar transformaciones).

Figura 4. Frecuencia de palabras según los modelos de democracia pre y post-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la democracia según cada modelo antes y después del dossier.

Tras el dossier, las RS de la democracia tuvieron importantes cambios y empezaron a primar asociaciones desde la perspectiva radical (33,3%) (Figura 4), disminuyendo las asociaciones que se hacían con palabras del modelo liberal (pasa de 47,5% a 31%) (Figura 4). En las relaciones hechas, también se integraron elementos cercanos a una ciudadanía para la democracia comunitarista y republicana (las asociaciones hechas en el cuestionario final con elementos de tipo republicano y comunitarista pasaron de 12,5% a 20,75 y de 6,3% a 14,9%, respectivamente) (Fig. 4).

Durante el desarrollo del dossier, la mayoría de las y los estudiantes empiezan a relacionar la democracia con elementos de una ciudadanía para la democracia radical, al destacar la importancia de la búsqueda de la igualdad de derechos, el control a los gobernantes y reclamar una democracia real, en donde el poder lo tenga pueblo y no dirigentes corruptos.

[Los movimientos sociales se caracterizan porque] la ciudadanía se pone de acuerdo para salir todos unidos como pueblo, [para manifestar] incomodidades y opiniones hacia el gobierno y se da a partir de la violación de sus derechos. (Clase 4: MT, 2021)

Sí, [la democracia tiene que ver con los movimientos sociales], ya que el movimiento social busca la soberanía del pueblo y de los derechos y controlar a sus gobernantes. (Clase 4: VA, 2021)

[Los movimientos sociales en Colombia se originaron] porque había mucho abuso del poder, lo que conlleva a mucha desigualdad social en muchos aspectos, y el pueblo quiere hacerse escuchar y no vivir más en injusticia social (Clase 5: YD, 2021)

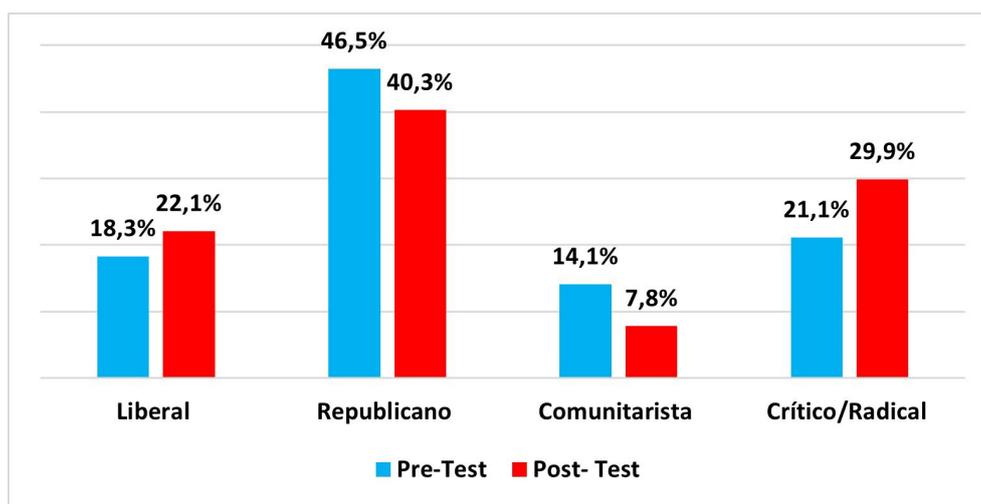
Aparecen, entonces, en el discurso del alumnado, ideas como el debate y el diálogo para resolver las problemáticas, el actor pueblo como unificador de identidades, exigencias, demandas y suscitador de un nosotros, la opción de “hacerse escuchar” para lograr cambios y la exigencia de la participación directa del pueblo en la toma de decisiones como un derecho.

Al final, las RS estaban compuestas por aspectos como: pueblo, elecciones, participación (desde el modelo radical) y derecho, por lo cual, se deduce que la RS de la democracia era: *la soberanía del pueblo, quienes tienen el derecho a participar en la toma de decisiones y deben elegir bien.*

## RS de la participación

En el cuestionario inicial, las y los participantes del estudio asociaron la participación con aspectos como: debate, ideas, expresión y comunidad, por lo cual, se concluye que se la RS de la participación era: *expresar tus ideas y debatirlas en comunidad para llegar a acuerdos*. Se evidencia, entonces, como estas RS se acercaban al modelo de participación republicano (Tabla 1), pues la mayoría asumen que la principal forma de intervenir es el diálogo y el debate para llegar a consensos (46,5%) (Figura 5).

Figura 5. Frecuencia de palabras según los modelos de participación pre y post-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la participación según cada modelo antes y después del dossier.

Después del dossier, a pesar de que surgen elementos importantes de la ciudadanía para la democracia radical, las RS de la participación no tienen cambios significativos, pues siguen siendo cercanas al modelo republicano (40,3%) (Figura 5) y a formas de intervenir convencionales y legitimadas desde la institucionalidad. No obstante, es importante destacar que las asociaciones cercanas al modelo crítico/radical aumentaron (pasaron de 21,1% a 29,9%) (Figura 5).

Desde el inicio del desarrollo del dossier, la participación fue representada como debate. Sin embargo, fueron surgiendo elementos cercanos a la ciudadanía para la democracia radical como la manifestación y la exigencia y búsqueda de cambios. En la parte final del dossier, la mayoría del alumnado presentaba en sus discursos aspectos de una ciudadanía para la democracia radical, destacando en sus explicaciones e interpretaciones, que la participación tenía relación con los MS porque los mantiene vivos y estos crean espacios para intervenir y realizar cambios.

Sí, [la participación está relacionada con los movimientos sociales], pues esto mantiene vivo al movimiento social, participando activamente en los espacios que este crea y además creando esos espacios. (Clase 5: JR, 2021)

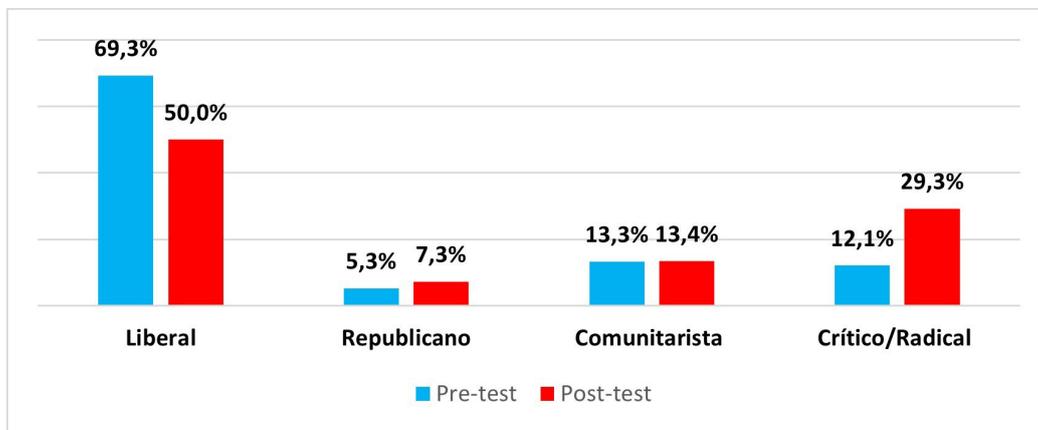
Sí, [los movimientos sociales] tienen que ver con la participación porque todas estas personas están dispuestas a realizar un cambio y simplemente lo hacen con su único recurso: participar. (Clase 5: JA, 2021)

Al final, las RS de la participación estaban compuestas por aspectos como: opinión, debate y colaboración, por lo cual, se puede presumir que la RS que hubo de este concepto fue: *expresar ideas y debatir puntos de vista en temas de interés*.

### RS de la ciudadanía

Al comienzo, las RS de las y los estudiantes sobre la ciudadanía se relacionaban con expresiones como: personas, ciudad y derechos, por lo cual, se deduce que la representaban como: *personas, seres o individuos que habitan un mismo lugar y tienen derechos*. De esta forma, se evidencia que las principales características de las RS de este concepto estaban compuestas por aspectos cercanos al modelo de ciudadanía liberal (Tabla 1) y una definición tradicional del ciudadano, como individuo que posee derechos y deberes (69,3%) (Figura 6).

Figura 6. Frecuencia de palabras según los modelos de ciudadanía pre y pos-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la ciudadanía según cada modelo antes y después del dossier.

Después del dossier, las RS de la ciudadanía tuvieron algunos cambios, pues, aunque la principal característica y contenido seguía asociada a una visión liberal, se fueron integrando elementos de una ciudadanía para la democracia radical (las palabras asociadas en el cuestionario final al tipo de ciudadanía liberal pasaron de 69,3% a 50%, mientras que el radical paso de 12,1% a 29,3%) (Fig. 6).

Durante el desarrollo del dossier, los estudiantes hicieron, al inicio, una relación entre ciudadanos y comunidad, luego con manifestantes y finalmente con pueblo. Observamos, entonces, como en la parte final las RS de la ciudadanía se relacionaban, para la mayoría, con una perspectiva crítico/radical, pues destacaron que son las y los ciudadanos los que participan de los Movimientos Sociales, hacen las manifestaciones, buscan un cambio y se unen para militar como pueblo e intervenir en la política y los problemas.

Sí, [Los movimientos sociales se relacionan [con la ciudadanía] ya que la ciudadanía es la que participa y da su opinión. Como pueblo se unen por rechazo e injusticias del gobierno. (Clase 5: SG, 2021)

Si, [los movimientos sociales] se relacionan con la ciudadanía porque son ellos quienes buscan un cambio social que les permita vivir dignamente y sin injusticias, son ellos los que marchan y se movilizan. (Clase 5: SM, 2021)

Además, expusieron que las acciones que desarrollan los Movimientos Sociales nos afectan a todos y buscan un bienestar para el pueblo. Este fue un elemento importante que surgió en el desarrollo del dossier, pues el alumnado logró integrar a sus RS este nuevo elemento que vincula la idea de ciudadanía, democracia y política con la idea de pueblo. Éste último se encuentra separado y en oposición al gobierno y permite construir una unidad que busca desafiar y romper la hegemonía política y transformar la realidad.

[Las causas de las movilizaciones fueron] la mala calidad de vida, la desigualdad, aumento de los servicios, educación no garantizada, alto nivel de pobreza. [Los que se movilizaron fueron] el pueblo en general (jóvenes, viejitos, padres, madres, nietos, etc.... porque TODOS SON PUEBLO). (Clase 2: MT, 2021)

Latinoamérica se caracteriza por ser colorida, alegre, con mucha cultura y llena de vida, por eso no se puede permitir que eso tan lindo se vaya y que se vea perturbado por corrupción, descontrol y una mala calidad de vida, nosotros somos capaces de levantarnos siempre, aun cuando todo está en contra [...] Tenemos un gran potencial para ser países ricos, si de por sí ya lo somos en recursos y cultura, solo nos falta una buena administración, siempre será un derecho y un deber manifestarnos en contra de lo que nos afecta, de todo lo injusto y [todo lo] que no nos permite progresar, sino que cierra las puertas y agota las oportunidades. Lo que hicieron en Chile es una muestra de que ya estamos cansados, de que ya no funciona el mismo sistema y, aunque sea difícil, vale la pena luchar por lo que se quiere, por un mejor país y futuro. (Clase 2: LP, 2021)

Por tanto, se evidencia como al final del dossier el alumnado fue asumiendo que la ciudadanía debe ser más activa y participativa, pasando de la representación de una ciudadanía individual a una colectiva y apuntando a la construcción de un nosotros y un pueblo, el cual realiza demandas populares y al cual deben otorgársele los derechos en igualdad y sin distinción de condiciones.

### *Desarrollo del Pensamiento Crítico*

En cuanto al desarrollo del Pensamiento Crítico, se puede destacar que a lo largo del proceso las y los estudiantes aprendieron a realizar una lectura crítica de las fuentes y de los distintos medios. Así, en las actividades que implicaba la lectura de distintas fuentes, el análisis crítico al inicio era de un 59% en la clase 1 y de un 93,7% en la tres. Lo anterior se refleja cuando se realiza una lectura más allá de las imágenes y textos, identificando problemáticas, señalando sesgos e intencionalidades, manifestando posicionamientos y teniendo en cuenta información procedente de diversas fuentes y de su experiencia personal, para así argumentar, contraargumentar, ejemplificar, defender sus posiciones y proponer alternativas de solución a los problemas. Algo que podemos evidenciar en los siguientes comentarios con respecto a ciertas imágenes de MS y de una noticia con respecto a las movilizaciones en Chile en el 2019:

[Yo veo detrás de las imágenes] el cansancio de la gente de la corrupción, de que pasan años trabajando, en el caso de los campesinos, y no valoran su trabajo, solo se llenan los bolsillos los ricos y los que en realidad trabajan, se la sudan, siempre menos pa' los pobres [...] Estudiantes, profesores, mayores de edad, campesinos, jóvenes [...] del país salen a protestar para poder ser escuchados, demostrar el descontento del pueblo y mejorar y buscar cambios [...] político[s], social[es] y económico[s] y velar por los derechos a la equidad, la justicia, la igualdad, la verdad y la paz. (Clase 3: KM, 2021)

No, [no estoy de acuerdo con lo que resalta el periódico El Mercurio en la portada del punto # 1] ellos muestran solo el “vandalismo” que hicieron los manifestantes, muestran solo una parte de la historia, a conveniencia de las élites y el Estado neoliberal. Si un periódico es para informarle a la gente de las cosas, tiene que poner las dos caras de la moneda, bien sea de los manifestantes y el pensamiento del Estado y solo ponen a los manifestantes como “vándalos”. (Clase 2: VA, 2021)

Igualmente, vemos como empezaron a tomar conciencia y a querer participar y actuar para la transformación:

[A partir del debate] creo que como personas debemos pensar más en el mañana y menos en el ahora. De nada nos sirve cuidar nuestros trabajos, servicios públicos, etc., para que luego nos sigan quitando todo y, peor aún, violando nuestros derechos. (Clase 4: MT, 2021)

[Yo organizaría y/o, en la medida de lo posible, apoyaría o haría parte de algunos de los movimientos sociales, participando de sus acciones] para informar y crear conciencia, exigir cambios sociales, políticos y económicos, porque de esta forma, al menos, estaría presente y aportando al cambio. (Clase 3: SA, 2021)

## Conclusiones

En principio las RS de política del alumnado se acercaban al modelo liberal (74,1%), después del dossier estas integraron algunos elementos de ciudadanía para la democracia radical (las asociaciones de este tipo hechas en el cuestionario pasaron de 12,1% a 24,1%), aunque siguieran primando asociaciones de tipo liberal (55,6%). En cuanto la visión de la política al principio esta era principalmente negativa (90,3%). Dichos resultados no se alejaban mucho de las conclusiones a las que llegaron otros estudios (Boixader, 2004; Pagés et. al. 2010; Gillman, 2010; Bruno et. al., 2011; Bruno y Barreiro, 2015; Caballero, 2018; 2019). Sin embargo, después del dossier se reduce la visión negativa de la política (pasó de 90,3% a 61,8%).

En cuanto a la democracia, en el pretest las asociaciones hechas eran, principalmente, de tipo liberal (47,5%). Contrario a lo que sucedió con la política, las asociaciones hechas con este término eran más positivas. Dichos resultados fueron similares a los de otros estudios (Boixader, 2004; Muñoz et. al., 2010; Gillman, 2010; Galli y Fosaneli como se citó en Sant, 2011; Magioglou como se citó en Bruno y Barreiro, 2015; Bruno y Barreiro, 2015; Salinas y Oller, 2018). Tras el dossier las RS de la democracia se acercaron más al modelo radical (33,3%) disminuyendo las asociaciones que se hacían con el modelo liberal (pasa de 47,5% a 31%).

Por su parte, la participación se asoció en el cuestionario inicial con aspectos de tipo republicano (46,5%). Dichos resultados fueron próximos a los de otros estudios (Salinas y Oller, 2017; Aceituno et. al., 2012; Muñoz, 2012). En el pos-test las RS de este término no tuvieron cambios importantes, aunque surgieron elementos significativos de la ciudadanía para la democracia radical (pasaron de 21,1% a 29,9%).

Finalmente, con respecto a la ciudadanía, las y los estudiantes la relacionaron con elementos del modelo liberal (69,3%). Estos resultados estarían próximos a las conclusiones de otros estudios (Santisteban y Pagés, 2009; Salinas, 2007; Echavarría, 2011). Luego del dossier las RS de la ciudadanía tuvieron algunos cambios y se integraron elementos de una ciudadanía para democracia

radical (las palabras asociadas en el cuestionario final al tipo de ciudadanía liberal pasaron de 69,3% a 50%, mientras que el radical paso de 12,1% a 29,3%).

Teniendo en cuenta los hallazgos, vemos como las RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía fueron teniendo transformaciones en ciertos aspectos, a partir de la aplicación de un dossier de actividades desde el enfoque de formación para la ciudadanía de la democracia radical. Igualmente, debemos destacar que durante el desarrollo del dossier se evidenció que las RS fueron de carácter híbrido y dependiendo de la situación o la actividad podían mezclar elementos de los distintos modelos.

Es importante resaltar que, a pesar del carácter híbrido de las RS y su cercanía con los modelos liberal y republicano, se presentaron en los discursos de las y los estudiantes distintos aspectos de la ciudadanía para la democracia radical. Estos fueron: la transformación del espacio público en lugar de manifestación para la visibilización de las problemáticas, los no contados, las ideas y el disenso (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006), el cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006), el agonismo (Mouffe, 2007), la aplicación y defensa de los principios de igualdad y libertad (que consisten en extender dichos principios a una cantidad cada vez mayor de relaciones sociales, para que una esfera no ejerza dominio sobre otra) (Mouffe, 2012), el pluralismo (Mouffe, 2012), la articulación de demandas, el populismo (Laclau, 2005), las cadenas de equivalencia (Sant, 2021), la recusación de posiciones (Ranciere, 2006), la contingencia, la reformulación de identidades esenciales (Mouffe, 2003; Sant, 2021), la exigencia de cambios estructurales (De Alba y Navarro, 2016), la radicalización de la democracia (Ranciere, 2006; Mouffe, 2012), el quiebre de la lógica policiva y del régimen de lo sensible (Ranciere, 2006) y la lucha por el proyecto hegemónico (Sant, 2021).

Estos conceptos, que aparecieron durante la interpelación propuesta en el dossier, favorecieron la movilización de ideas y posibilitaron ciertos cambios en las RS. Así, se observa como en el cuestionario inicial los datos mostraban que la mayoría de las y los participantes del estudio asociaban la política, la democracia y la ciudadanía con prácticas, expresiones y palabras del modelo liberal y del sistema político representativo. Mientras, que después del dossier las RS se movilizaron y transitaron hacia los modelos republicanos, comunitaristas y crítico/radicales. Cambios que se evidencian en los apartes expuestos del dossier y en el Núcleo Central de las representaciones, en donde la participación directa del pueblo en la toma de decisiones es considerada un derecho y el estudiantado se ve como un actor determinante (pueblo) para la transformación de las realidades injustas, inequitativas y opresoras.

Por otro lado, se evidencia como en el desarrollo del dossier el estudiantado pudo desarrollar Pensamiento Crítico y cierta autonomía para valorar cualquier información antes de aceptarla y juzgarla. Además, observamos como empiezan a hacer un tratamiento racional y crítico de la información y dar una valoración argumentada de la misma (Santisteban y González, 2013). Lo anterior les permite generar un pensamiento autónomo e identificar, cuestionar y pensar alternativas de cambio a las realidades de explotación, discriminación, injusticia y desigualdad.

En definitiva, creemos que la educación para la ciudadanía de la democracia radical favorece que las y los estudiantes puedan participar en la construcción del conflictivo e inacabado orden deseado, abriendo la democracia y permitiendo el conocimiento de diferentes alternativas y posibilidades de futuro. Por tanto, pensamos que este tipo de formación mantiene viva la posibilidad de intervención y transformación de la realidad y facilita los espacios para la discusión, en donde la existencia de los distintos modelos antagónicos, a través del agonismo, permite mirar al

otro, no como enemigo, sino, como adversario (Mouffe, 2007; 2012; Sant, 2021; Caballero, 2021). Así, vemos como este enfoque promueve en el alumnado la construcción del propio proyecto democrático, la creación de cadenas de equivalencia, el surgimiento de la idea de pueblo y la posibilidad de la participación y la lucha popular entre distintas visiones políticas. En este marco caben opiniones, emociones, experiencias, identidades diversas y no hay la necesidad de llegar a consensos (Laclau, 2005; Sánchez, 2008; Mouffe, 2012; Sant, 2021; Caballero, 2021).

## Referencias bibliográficas

- Aceituno, D., Muñoz, C. y Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 2* (pp. 165-176). Díada Editora.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Álvarez, A. y Monedero, J. (2002). Gobiernos escolares, democracia representativa y las dificultades de la educación democrática. <https://docplayer.es/18305766-Gobiernos-escolares-democracia-representativa-y-las-dificultades-de-la-educacion-democratica.html>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor Universitaria.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de Juventud*, (81), 13–28.
- Benejam, P. (1997) Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès. (Eds.). (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). ICE Universidad de Barcelona / Horsori.
- Boixader, A. (2004). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, (44), 27-35.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender y el Interrogatorio. En P. Bourdieu (Ed.) *La miseria del mundo* (pp. 527-555). Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología*, 8(3), 33-40.
- Bruno, D., Barreiro, A. y Kriger, M. (2011). Representaciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 15(28), 4-16.
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. DIE.
- Caballero, L. (2015). *Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]
- Caballero, L. (2019). Entre la sumisión y la crítica: las representaciones de estudiantes de Bogotá sobre política y democracia. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, (4), 128-149.
- Caballero, L. (2021). La educación para la participación democrática de la ciudadanía. Esbozo de una propuesta para la formación de una ciudadanía crítica. En M. Massip, N. González y A. Santisteban. (Eds.). *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 213-225). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials): Universitat Autònoma de Barcelona.
- Caballero, L. (2022). De la sumisión a la movilización. La educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] Depòsit Digital de documents de la UAB [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl\\_10803\\_688696/lfcd1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_688696/lfcd1de1.pdf)
- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Santa, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas de los docentes*. LOM Ediciones.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Cristancho, J. (2014). La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización. *Revista Análisis Político*, (81). Universidad Javeriana, 98-113.

- Cubides, H. (2000). *Gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de Casos*. Universidad Central-DIUC-Compensar.
- De Alba, N. y Navarro, E. (2016) ¿Qué concepción de la acción ciudadana tienen los jóvenes en España? declaraciones y propuestas. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 684-693). Universidad de Las Palmas de Canarias: AUPDCS.
- Echavarría, C. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 197-211.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Gillman, A. (2010). Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 329-345.
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2002). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras. Anuario pedagógico*, (5), 13-58.
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo. La promesa de la pedagogía crítica. *Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea Posible, Anuario Pedagógico*, (8), 21-33
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7). Universidad Autónoma de Barcelona: Universidad de Barcelona, 131-140.
- González, G. (2009). ¿Qué significa para los profesores de ciencias sociales educar para la ciudadanía? Ideas desde Cataluña. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi. (Eds.).
- González, G. (2012). La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 2* (pp. 233-240). Díada: AUPDCS.
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gilli.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, (6), 1 -22.
- Iñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez. (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.58-89). Editorial UOC.
- Jaime, A. (2008). Trayectorias de participación política de la juventud europea: ¿Efectos de cohorte o efectos de ciclo vital? *Revista de Estudios de Juventud*, (81), 67-93.
- Jiménez, D. A. (2014). Lo público, la ciudadanía y los valores: reflexiones, tensiones y posibilidades. *Magistro*, 8(15), 181-202.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Kymlicka, W., Norman, W. (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política: Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo)*, (3), 5-40.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra. (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). La muralla.
- Leighton, R. (2012). Superar el efecto nocebo. Un enfoque radical de educación para la ciudadanía. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(1), 15-33.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método, la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer. (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-60). Gedisa Editorial.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Mouffé, Ch. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, (7), 3-22.
- Mouffé, Ch. (2007). En torno a lo político. Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Mouffé, Ch. (2012). Prefacio: La política democrática hoy. En Ch. Mouffé. (Ed.). *Dimensiones de la democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad* (pp. 11-30). Prometeo Libros.

- Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175.
- Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175.
- Muñoz, E. (2012) El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 2* (pp. 177-186). Díada Editora.
- Pagès, J. y Oller, M. (2007) Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6). Universidad Autónoma de Barcelona: Universidad de Barcelona, 3-19.
- Pagès, J., Santisteban, A. y González, G. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y N. González. (Eds.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les CCSS* (pp. 159-180). Barcelona: Servei de Publicacions.
- Peña, J. (2000) *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Ranciere, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Editorial Leartes.
- Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM
- Rivera, A. (2016). Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 169-190.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la Investigación*. UOC.
- Rodríguez, H. y Contreras, C. (2014). Formación ciudadana: una apuesta desde la teoría crítica y la creación colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia. *Calle14*, 9(14), 91-105.
- Ross, E. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86.
- Sabariago, M (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra. (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). La muralla.
- Salinas, J. (2017) Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] Depòsit Digital de documents de la UAB <https://ddd.uab.cat/record/187027>
- Salinas, J. y Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En R. Martínez, R. García y R. García. (Eds.). *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 761-772). Universidad de Córdoba: AUPDCS.
- Salinas, J. y Oller, M. (2018). ¿Qué es la democracia? ideas del alumnado sobre su escuela, su familia, sus amistades, los movimientos sociales y la televisión. En E. López, C. García y M. Agustí. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 909-918). Universidad de Valladolid: AUPDCS.
- Sánchez, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(46), 1-12.
- Sant, E y Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 1* (pp. 363-372). Díada Editora: AUPDCS.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, (20), 138-157.
- Sant, E., Casas, M. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluriversidad*, 11(2), 1-25.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, (41), 207-224.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 12-15.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.

- Santisteban, A. y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 1-23). Wolters Kluwer
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi. (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 101-108). Pàtron Editore.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Gedisa Editorial.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & sociedad*, 2(1), 201-261.
- Weber, M. (2009). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y la política social*. Alianza Editorial.

#### Financiación

No se ha recibido.

#### Conflicto de intereses

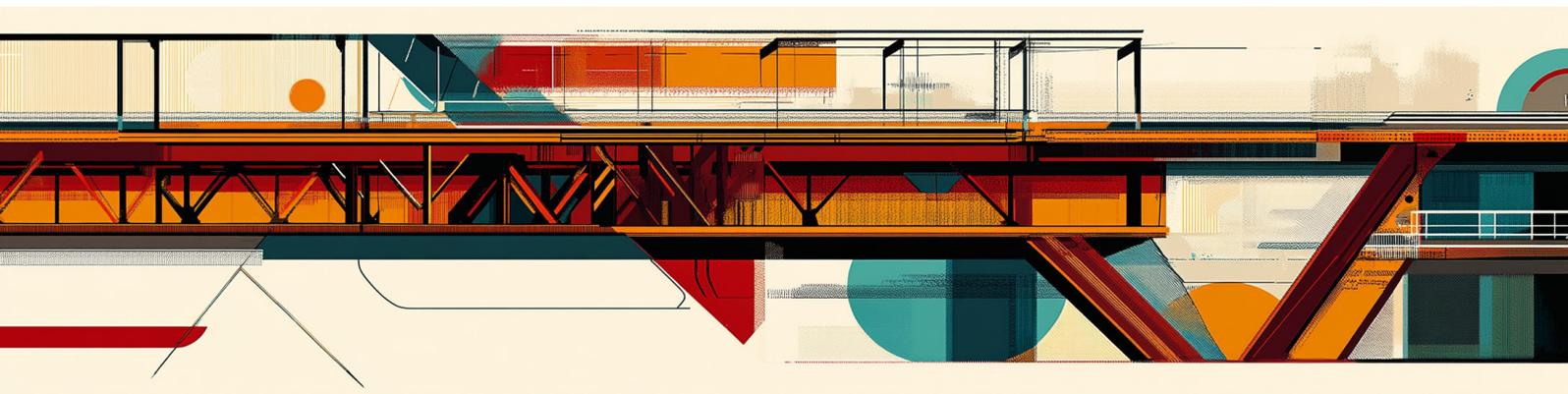
El autor de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

#### Cita sugerida

Caballero Dávila, L. F. (2025). De la sumisión a la movilización: la educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 24-46.  
<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.2>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.2>

CABALLERO DÁVILA, L. F. (2025). De la sumisión a la movilización  
*Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 24-46



Artículo original // Recibido: 07.01.2025 / Aceptado: 13.02.2025 / Publicado: 21.03.2025

# Una mirada a l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola des de la teoria de l'estructuració

Una mirada al aprendizaje de la participación y la transformación social en la escuela desde la teoría de la estructuración

A Look at the Learning of Participation and Social Transformation in Schools from the Structuration Theory

JORDI CASTELLVÍ MATA  0000-0002-6487-5477

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

Jordi.castellvi.mata@uab.cat

MYRIAM GONZÁLEZ-SANZ  0000-0001-5798-2808

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

Myriam.gonzalez.sanz@uab.cat

**Resum.** Aquest article presenta una anàlisi teòrica d'estudis empírics sobre l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola, emmarcant-los en la teoria de l'estructuració de Giddens (1984). A través d'aquesta perspectiva s'assenyala que l'agència individual i les estructures socials coexisteixen i es retroalimenten, plantejant reptes i oportunitats per a la participació democràtica i la justícia social a l'aula. Els resultats mostren que, tot i la presència de diverses iniciatives per fomentar la participació i la transformació, els canvis assolits solen ser modestos i no sempre es mantenen a llarg termini, a causa de l'alta complexitat d'implementar aquestes propostes. La majoria d'intervencions s'orienten cap a models de participació personalment responsable o participatius, i les transformacions profundes són escasses. Tanmateix, l'ús d'eines culturals com l'art, la valoració de la diversitat lingüística i cultural, i la promoció del diàleg igualitari emergeixen com a oportunitats claus per potenciar la participació i generar canvis més substancials en els contextos educatius.

Paraules clau: agència, democràcia, estructuració, transformació, participació.

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.3>

CASTELLVÍ MATA, J., & GONZÁLEZ-SANZ, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació... *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 47-61

**Resumen.** Este artículo presenta un análisis teórico de estudios empíricos sobre el aprendizaje de la participación y la transformación social en la escuela, enmarcándolos en la teoría de la estructuración de Giddens (1984). Desde esta perspectiva, se destaca que la agencia individual y las estructuras sociales coexisten y se retroalimentan, planteando desafíos y oportunidades para la participación democrática y la justicia social en el aula. Los resultados muestran que, a pesar de la existencia de diversas iniciativas para fomentar la participación y la transformación, los cambios logrados suelen ser modestos y no siempre se mantienen a largo plazo debido a la alta complejidad de implementar estas propuestas. La mayoría de las intervenciones se orientan hacia modelos de participación personalmente responsable o participativa, y las transformaciones profundas son escasas. Sin embargo, el uso de herramientas culturales como el arte, la valoración de la diversidad lingüística y cultural, y la promoción del diálogo igualitario emergen como oportunidades clave para potenciar la participación y generar cambios más sustanciales en los contextos educativos.

---

Palabras clave: agencia, democracia, estructuración, transformación, participación.

---

**Abstract.** This article presents a theoretical analysis of empirical studies on the learning of participation and social transformation in schools, framing them within Giddens' structuration theory (1984). Through this perspective, it is highlighted that individual agency and social structures coexist and mutually reinforce each other, posing both challenges and opportunities for democratic participation and social justice in the classroom. The results show that, despite the presence of various initiatives to foster participation and transformation, the changes achieved tend to be modest and are not always sustained in the long term due to the high complexity of implementing such proposals. Most interventions focus on personally responsible or participatory models of participation, while deep transformations are scarce. However, the use of cultural tools such as art, the appreciation of linguistic and cultural diversity, and the promotion of egalitarian dialogue emerge as key opportunities to enhance participation and generate more substantial changes in educational contexts.

---

Keywords: agency, democracy, structuration, transformation, participation.

---

## Introducció

Un estudi experimental dut a terme per Kurt Lewin, Donald Lippitt i Ralph White a principis del segle XX va explorar els efectes de diferents tipus de lideratge sobre el comportament social dels grups. En l'estudi, es van crear dos grups de nens de deu anys, amb els quals van experimentar amb diferents estils de lideratge: autoritari, democràtic i *laissez-faire* (Lewin i Lippitt, 1938; Lewin et al., 1939). Els tipus d'organització proposats es caracteritzen per les següents dinàmiques:

1. **Autoritari:** El líder determina totes les decisions del grup, dicta les activitats i assigna les tasques individuals sense deixar clar quins són els passos futurs. El líder elogia o critica les accions individuals, però manté una distància emocional amb el grup.
2. **Democràtic:** Les decisions es prenen en conjunt després d'una discussió grupal, amb el líder suggerint diverses opcions per triar. Els membres tenen llibertat per triar amb qui treballar i com dividir les tasques. El líder és més un membre del grup que no pas una autoritat distant.
3. **Laissez-faire:** Els membres del grup tenen llibertat completa per prendre decisions sense la participació activa del líder. Tot i que el líder proporciona materials i ofereix informació si és sol·licitada, no intervé en el desenvolupament de les activitats ni proporciona orientació.

Els grups van ser observats durant un període de diverses setmanes, amb el líder (un adult) adoptant estils diferents en cada període. En l'estudi, es va observar un augment significatiu de l'agressió dins dels grups autoritaris, incloent-hi l'aparició de bocs expiatoris, amb membres del grup enfocant la seva hostilitat cap a un individu. També es va notar un sentiment de tensió elevada. Els grups democràtics mostraren més cooperació i una major implicació en els objectius col·lectius. El treball en grup va ser més constructiu, amb més suggeriments creatius i menys hostilitat o crítiques personals. Finalment, en els grups laissez-faire, es va observar una gran variabilitat en el comportament. En alguns casos, la manca de direcció del líder va derivar en un augment de l'agressió i el caos. També es produïren episodis de frustració quan els infants no rebien prou orientació per continuar amb les activitats.

Aquest estudi clàssic permet endinsar-se en com les relacions socials dins del grup es construeixen i es reproduïxen a partir de les estructures d'autoritat i poder. A l'escola, això es pot traduir en com les formes de participació i intervenció estan estructurades per les normes i valors socials, així com pels rols que el professorat i l'alumnat assumeixen en la creació d'un ambient més o menys participatiu.

Tanmateix, l'estudi de Lewin et al (1939) té una limitació important, ja que obvia que l'alumnat també té la capacitat de condicionar i modelar les estructures proposades per l'escola i el professorat. Aquest procés d'interacció dinàmica entre l'agència individual i les estructures socials es pot entendre millor a través de la teoria de l'estructuració d'Anthony Giddens (1984), que explica com l'estructura social i l'agència humana coexisteixen i es reforcen mútuament.

Giddens (1984) proposa un enfocament equilibrat, on l'agència i l'estructura tenen un pes semblant, sense que una domini completament l'altra. En lloc de concebre les estructures socials com a elements immutables que determinen totalment les accions individuals, o l'agència com una força lliure d'influència estructural, la seva teoria subratlla que ambdues es reproduïxen i es transformen mútuament a través de l'acció humana.

El concepte central de la teoria de l'estructuració és la dualitat de l'estructura, que afirma que les estructures socials no són només constriccions externes que limiten l'agència humana, sinó que, alhora, són el resultat i el mitjà de l'acció social. Segons Giddens (1984), aquestes estructures proporcionen normes i recursos que guien les accions individuals, però són aquestes mateixes accions les que reproduïxen o transformen les estructures existents. Així doncs, les estructures actuen tant com a constrenyiments com facilitadors de l'agència, oferint un marc de possibilitats i limitacions.

La teoria de l'estructuració de Giddens (1984) pot resultar molt útil per analitzar l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola, un aspecte clau de l'ensenyament de les ciències socials. En aquest estudi, presentem una discussió teòrica sobre aquests processos a partir d'aquesta teoria.

A tal fi, analitzem diversos estudis empírics amb l'objectiu d'identificar el paper que hi tenen l'agència i les estructures socials, com a elements essencials tant de la participació i la transformació social com del seu aprenentatge a l'escola. Aquesta anàlisi ens permetrà descriure els reptes i les oportunitats que es plantegen, així com la complexitat i els factors clau que afavoreixen l'èxit de les propostes didàctiques amb aquesta orientació.

## Metodologia

Per la selecció d'articles per analitzar s'ha dut a terme una cerca sistemàtica a la base de dades acadèmiques Web of Science (Core Collection). L'objectiu de la cerca és identificar i analitzar articles recents, publicats en els últims deu anys (entre 2015 i 2024) que abordin l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola, així com altres conceptes relacionats, com ara l'acció social, la participació democràtica o l'educació per a la ciutadania crítica.

La selecció dels articles s'ha fonamentat en criteris explícits per garantir la coherència i rellevància del corpus analitzat. Els criteris d'inclusió han estat els següents:

1. Articles publicats entre 2015 i 2024.
2. Estudis empírics revisats per parells, publicats en revistes acadèmiques indexades.
3. Treballs que abordin explícitament l'aprenentatge de la participació i la transformació social en contextos escolars o que explorin temes afins, com ara l'acció col·lectiva, la participació democràtica, o l'educació per a la ciutadania crítica.

Per altra banda, s'han exclòs publicacions no revisades per parells, capítols de llibres, ressenyes, i treballs centrats exclusivament en contextos educatius fora de l'àmbit escolar, com ara l'educació informal o la formació d'adults.

Per un primer cribratge, s'ha utilitzat una combinació de termes clau i operadors booleans per a la cerca. Els termes clau inclouen *democratic participation*, *citizenship education*, *social transformation*, *collective action*, *school education*. Aquests termes s'han combinat amb operadors booleans com "AND" i "OR" per identificar articles que integrin diverses perspectives i àmbits rellevants. Per exemple, una de les combinacions utilitzades ha estat: ("democratic participation" OR "social transformation" OR "social action") AND ("primary school" OR "elementary school"). A més, s'han emprat filtres temporals (2015-2024) i temàtics per assegurar que els resultats compleixin amb els criteris establerts. També s'han exclòs tots aquells estudis que no fossin de l'àmbit de l'educació i de la recerca educativa. En segon lloc, s'ha fet una tria qualitativa on s'han descartat articles de discussió teòrica, o que incloïen els termes cercats, però que no n'eren el tema principal. La selecció final està composta per 12 articles que han superat totes les fases de cribratge.

Tot i que la tria inicial es fonamenta en criteris sistemàtics, el procés d'anàlisi dels articles seleccionats s'ha orientat cap a una discussió qualitativa i crítica. Això implica un aprofundiment en els continguts, més enllà d'una síntesi quantitativa habitual en les revisions sistemàtiques. Així, es busca analitzar com els autors conceptualitzen i aborden l'aprenentatge de la participació i la transformació social a través de la mirada de la teoria de l'estructuració de Giddens (1984), així com les seves implicacions pedagògiques, i els contextos escolars en què es desenvolupen les pràctiques descrites. A la Taula 1 es recullen els articles que han resultat de la cerca proposada.

L'anàlisi es duu a terme a través dos eixos fonamentals que recullen la teoria de l'estructuració de Giddens (1984): les estructures socials i l'agència. Aquest ens permetrà identificar la presència i desenvolupament d'aquests aspectes en els estudis sobre l'aprenentatge de la participació i la transformació social analitzats.

Taula 1. Articles analitzats.

	Autors	Títol	Objectiu principal	Metodologia	Resultats clau
1	Simpson Steele, 2017	El Sistema fundamentals in practice	Analitzar com s'apliquen els principis d'El Sistema en escoles públiques	Estudi de cas qualitatiu	Els principis d'El Sistema tenen impacte, però amb dificultats degudes al context escolar.
2	Leonardi & Staley, 2021	Cultivating a Queer Mindset	Explorar com una mestra desafia la cis-heteronormativitat a l'aula	Estudi de cas qualitatiu	La creació d'un "queer mindset" ajuda els estudiants a qüestionar normes de gènere i sexualitat.
3	Rivas-Quarneti et al., 2024	Politicizing Children's Play	Identificar barreres i facilitadors del joc en un pati escolar	Metodologia participativa (Photovoice)	Les intervencions comunitàries milloren les condicions físiques i socials per al joc.
4	Porto et al., 2022	Undoing inequalities: inclusive practices in Patagonia	Promoure l'aprenentatge inclusiu a través d'experiències culturals	Estudi de cas qualitatiu	Les activitats multimodals i interculturals transformen l'aprenentatge i fomenten la inclusió.
5	Raina, 2020	Teacher Education and Inclusionary Practices	Compartir pràctiques inclusives en la formació docent	Anàlisi narrativa	L'agència docent és clau per a la transformació social en entorns educatius.
6	Méndez & Digón, 2023	Justicia Global y Educación Primaria	Integrar l'educació per a la ciutadania global en el currículum	Anàlisi qualitativa	Es requereix un enfocament globalitzat per formar ciutadans crítics des de l'educació primària.
7	Accardo & Mangini, 2021	Inclusion of a gender perspective	Implementar perspectiva de gènere en l'ensenyament d'anglès	Reflexió narrativa	Els materials literaris promouen una comprensió crítica de les relacions de poder i la igualtat de gènere.
8	Juanes & Jacott, 2020	Participación Escolar Bonaerenses y Madrileños	Explorar les idees d'alumnat sobre participació escolar	Entrevistes semi-estructurades	L'autonomia personal destaca com a clau en la participació democràtica infantil.
9	Palma-Salinas, 2024	Transformando desigualdades	Analitzar les relacions estudiant-docent en Comunitats d'Aprenentatge	Estudi de casos múltiples qualitatiu	Les relacions basades en el diàleg igualitari milloren l'aprenentatge de la participació i fomenten la confiança i l'expressió.
10	Blasco-Serrano et al., 2024	Desarrollo profesional docente a través de un proyecto participativo	Explorar l'impacte d'un projecte participatiu en el desenvolupament docent	Investigació col·laborativa qualitativa	L'experiència reflexiva transforma la pràctica docent cap a una major participació i justícia social.
11	Holmes, 2023	Creating equitable spaces for all learners	Explorar l'ús de converses instructives per crear espais educatius equitatius	Anàlisi de discurs	La instrucció basada en biografies valida les experiències dels estudiants i millora l'aprenentatge de la participació.
12	Berbel-Gómez & Díaz-Gómez, 2021	'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo	Avaluar l'efectivitat d'un programa artístic socioeducatiu	Grup focal i entrevistes qualitatives	Les pràctiques artístiques promouen l'empoderament i la inclusió social en contextos desfavorits.

Font: Elaboració pròpia.

## Estructures socials

Segons Giddens (1984), les estructures socials es configuren com conjunts de regles (normes, valors, lleis) i recursos (econòmics, materials o simbòlics) que els individus fan servir en la seva vida quotidiana. Aquestes regles s'interpreten i s'apliquen segons el context, mentre que els recursos poden mobilitzar-se per produir o reproduir accions socials. Així, són la pràctica quotidiana i constant dels actors socials allò que perpetua, alhora que transforma, aquestes estructures. En els estudis analitzats, les estructures socials apareixen sovint com a contextos d'opressió, un fet comprensible si considerem que aquestes investigacions estudien propostes on l'objectiu és fomentar l'aprenentatge de la participació i la transformació de situacions socials no desitjades. Per facilitar l'anàlisi, hem classificat les estructures socials en quatre categories, tot i ser conscients que aquestes se superposen i que alguns estudis podrien encaixar en més d'una alhora.

- a. Estructures socials que perpetuen desigualtats derivades de l'origen socioeconòmic (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021; Porto et al., 2022; Raina 2020; Simpson Steele, 2017);
- b. Estructures socials que mantenen desigualtats i exclusions per motius culturals, lingüístics, de gènere o d'ètat (Accardo i Mangini, 2021; Holmes, 2023; Leonardi i Staley, 2021; Rivas-Quarneri et al., 2024);
- c. Estructures socials que imposen un model neoliberal i jeràrquic en les pràctiques educatives (Blasco-Serrano et al., 2024; Juanes i Jacott, 2020; Méndez i Digón, 2023; Palma-Salinas, 2024)

Alguns dels estudis analitzats mostren contextos socials marcats per limitacions socioeconòmiques i l'escassetat de recursos educatius i culturals. Per exemple, en l'estudi de Simpson Steele (2017), es descriu una comunitat hawaiana en què més de la meitat dels estudiants reben ajudes a l'alimentació. Aquest fet indica una situació econòmica precària on la manca de finançament limita l'accés a activitats especialitzades com la música i als materials educatius i artístics necessaris. L'absència d'infraestructures adequades –com l'únic camí d'accés al poble, sovint bloquejat pel trànsit o les inundacions– dificulta la mobilitat i l'obtenció de recursos externs. En el context Maputxe descrit per Porto et al. (2022), la principal font d'ingressos prové de l'agricultura i l'artesania, complementades pel turisme estacional. Les escoles rurals maputxes no disposen de tecnologia ni d'infraestructures modernes, la qual cosa limita la diversificació de l'ensenyament, l'accés a materials educatius actualitzats i la integració de la llengua i la cultura locals. Així, l'aprenentatge del Mapudungun<sup>1</sup> com a llengua estrangera posa en relleu la desconexió entre el currículum escolar i les necessitats lingüístiques i culturals de la comunitat. D'altra banda, Raina (2020) mostra una divisió marcada a l'Índia, on les escoles ben finançades atenen les classes privilegiades, mentre que les comunitats desfavorides han de conformar-se amb centres públics de recursos limitats. Aquest desequilibri, reforçat per la lògica promercat, afavoreix l'educació privada per a qui se la pot permetre i deixa la majoria sense un accés adequat a materials, infraestructures, continguts culturals i lingüístics adaptats a la seva realitat. En el barri Nou Llevant-Soledat Sud a Palma (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021), l'economia familiar és fràgil i moltes famílies no poden accedir a recursos educatius i culturals més enllà dels que ofereix el sistema públic. La manca d'inversió i d'infraestructures limita les oportunitats educatives i artístiques, i no s'hi reconeix el potencial simbòlic i cultural que els infants aporten, especialment quan aquestes aportacions no s'ajusten als models culturals dominants.

En tots aquests contextos, els infants sovint posseeixen recursos simbòlics, culturals i lingüístics propis que no encaixen amb els models hegemònics ni s'integren plenament en el currículum.

1. El Mapudungun és la llengua del poble maputxe, parlada principalment al centre i sud de Xile i l'Argentina.

Per exemple, els estudiants hawaiians de Simpson Steele (2017) estan profundament arrelats a les tradicions locals, i els maputxes de Porto et al. (2022) mantenen un vincle simbòlic amb la seva llengua i cosmovisió. Tanmateix, sovint aquests sabers i identitats queden invisibilitzats per enfocaments educatius que prioritzen continguts allunyats de la realitat local. En contextos com els descrits per Raina (2020) i Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2021), la diversitat cultural i lingüística no es valora prou, i això contribueix a la marginació de les comunitats, alhora que reforça narratives de manca de valor cultural i exclusió.

En conjunt, els quatre contextos estudiats presenten normes, valors i lleis que, tot i ser singulars en cada cas, coincideixen en la seva inclinació a consolidar desigualtats i a invisibilitzar la diversitat cultural i lingüística. L'enfocament educatiu predominant prioritza el progrés econòmic i la cohesió social en termes homogenis, oblidant les particularitats de les identitats locals, els coneixements tradicionals i les expressions artístiques pròpies de cada comunitat. Les lleis i polítiques educatives, tant en entorns rurals com urbans, així com en contextos indígenes o de diversitat migratòria, han donat peu a currículums monolingües i uniformitzadors, sovint sense suport específic per integrar la cultura, la llengua i l'art de forma sistemàtica. Això es tradueix en normes socials que afavoreixen el manteniment de visions restringides de l'educació, valors que no reconeixen plenament la riquesa cultural i lingüística dels estudiants, i polítiques insuficients per revertir la desconexió entre l'escola i les realitats locals.

Una segona categoria d'estudis analitza estructures socials en contextos que, tot i no ser necessàriament desfavorits, perpetuen l'exclusió i limiten les perspectives i veus de diversos col·lectius. En aquests casos, les restriccions se centren principalment en les regles, enteses com a normes, valors i lleis que configuren els entorns educatius. Un exemple és l'estudi de Leonardi i Staley (2021), que examina un districte escolar del Mountain West dels Estats Units. En aquest context, l'educació es regeix per valors i pràctiques que consideren l'heterosexualitat i la identitat cisgènere com a "normals", mentre que altres identitats són tractades com a desviacions. La manca de representació significativa de diversitats sexuals i de gènere en el currículum, les polítiques i les pràctiques docents reforcen aquestes normes. A més, les normes de "comportament comú" als centres escolars reflecteixen estructures de poder que privilegien identitats heterosexuales, masculines, blanques i cisgènere. Polítiques educatives, tant històriques com actuals, sovint no qüestionen aquestes estructures ni promouen activament la diversitat. Per la seva banda, Accardo i Mangini (2021) examinen un centre educatiu de Buenos Aires on els materials didàctics i les pràctiques educatives tradicionals reforcen estereotips de gènere, assignant tasques i característiques diferenciades als nois i a les noies. Aquest context educatiu reflecteix una societat que històricament ha relegat les dones a rols subordinats, tant en l'àmbit familiar com en el professional. La implementació de l'Educació Sexual Integral (ESI)<sup>2</sup> el 2006 exigia una perspectiva de gènere transversal a tots els nivells i assignatures, però la seva aplicació pràctica ha estat inicialment erràtica i limitada. Tot i que les línies curriculars establertes pel Consejo Federal de Educación (2008) reconeixien la importància de tractar temes com els rols de gènere, la transformació de les famílies i la igualtat d'oportunitats, aquestes directrius encara no han estat integrades plenament a la pràctica diària de les aules. L'exclusió al context educatiu també afecta altres dimensions, com l'edat, tal com analitzen Rivas-Quarneti et al. (2024) en un estudi sobre la gestió del pati escolar d'una escola al nord-oest d'Espanya. Segons aquests autors, la gestió del pati es basa en perspectives adultocèntriques que exclouen la mirada i la veu dels infants. Per exemple, el temps de descans al pati és de només trenta minuts, una decisió que prioritza els objectius acadèmics per sobre de les necessitats recreatives dels infants. A més, les normes restrictives limiten activitats considerades

2. Llei N° 26.150/2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a Argentina.

perilloses, com escalar estructures o utilitzar certs espais, amb l'objectiu de garantir la seguretat. Aquesta normativa genera, segons els infants participants en la recerca, un "ambient carcerari" que restringeix la seva llibertat de joc. També destaca la desconexió entre els espais recreatius i les polítiques de convivència escolar, ja que la resolució de conflictes violents queda relegada a programes específics fora de l'àmbit del pati. Holmes (2023) se centra en una escola del mig oest dels Estats Units amb una població estudiantil composta per un 62% d'alumnat llatí, un 24% d'alumnat blanc i un 9% d'alumnat negre. En aquest context, s'observa la invisibilització de les experiències socioculturals i lingüístiques de molts estudiants, les quals rarament es reflecteixen en el currículum. La manca de reconeixement d'aquestes diferències, i fins i tot la resistència d'alguns docents a abordar les desigualtats, manté pràctiques amb herències racials i colonials que eixamplen la distància entre professorat i alumnat. Tot i que alguns d'aquests entorns presenten mancances econòmiques i materials (Holmes, 2023; Accardo i Mangini, 2021), no es pot dir que els recursos simbòlics hi siguin absents. S'observa, però, que sovint no s'ajusten als alineaments hegemònics i, per tant, afavoreixen l'exclusió d'una part de la societat.

La tercera categoria inclou quatre estudis on l'estructura social està fortament condicionada per un model educatiu jeràrquic i neoliberal on predominen les pràctiques mercantilistes, les proves estandarditzades, la competència, els resultats acadèmics i la meritocràcia. El treball de Méndez i Digón (2023) presenta diversos estudis de cas arreu d'Espanya on es reproduïxen estructures socials on predominen normes neoliberals que prioritzen resultats estandarditzats i objectius instrumentals a l'educació, especialment en àrees com Matemàtiques, Ciències i Llengües. La llei educativa espanyola de 2020 (Espanya, 2020) reconeix la importància d'integrar l'Educació per al Desenvolupament Sostenible i la Ciutadania Global (ECG) al currículum escolar, però aquesta integració, segons l'estudi, es percep com un pedaç i no com una transformació estructural. L'absència d'una avaluació sistemàtica de les experiències d'ECG evidencia una mancança en la regulació de processos educatius inclusius i transformadors. Els valors del currículum escolar tendeixen a reforçar una visió compartimentada del coneixement, on les àrees instrumentals són prioritzades com a eines d'alfabetització funcional, limitant l'enfocament crític. La sensibilització ambiental i social es treballa des d'un prisma sovint caritatiu i poc crític, evitant desafiar les estructures de poder dominants. En la mateixa línia, Palma-Salinas (2024) mostra que, a la Regió de Coquimbo (Xile), els centres estudiats operen sota models educatius tradicionals, amb una forta jerarquia entre docents i estudiants, i patrons d'interacció basats en seqüències iniciació-resposta-avaluació. Aquestes dinàmiques minimitzen el diàleg significatiu, la participació igualitària i la construcció col·laborativa del coneixement. Tot i l'existència de marcs normatius favorables a una educació equitativa, la seva implementació pràctica resulta insuficient, especialment en contextos desfavorits. Blasco-Serrano et al. (2024), en el marc del projecte europeu NEMESIS<sup>3</sup>, analitzen un centre de primària a Espanya on la presa de decisions recau principalment en l'equip docent i directiu, sense gaire implicació de famílies o alumnat. Això afavoreix una orientació centrada en el contingut acadèmic, resultats individuals i escassa participació activa. Malgrat les directrius europees i locals que promouen la ciutadania global i la participació, aquestes no es tradueixen plenament en la pràctica quotidiana. Finalment, Juanes i Jacott (2020) comparen dues escoles, una a Buenos Aires i l'altra a Madrid, i observen diferències en les normes i pràctiques participatives. A Buenos Aires, els estudiants tenen poques experiències de participació democràtica, mentre que a Madrid l'elecció de representants és una pràctica més comuna. Tot i això, en ambdós contextos la meritocràcia i la figura del professorat com a autoritat central segueixen molt presents, i la implementació de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (1989) és desigual. Pel que fa als recursos, en aquests contextos les limitacions econòmiques i materials no

3. NEMESIS és un programa de recerca i innovació del programa H2020 de la Unió Europea, finançat sota l'acord de subvenció núm. 770348.

impedeixen unes condicions de vida i d'educació mínimament acceptables. Tanmateix, un major finançament facilitaria la formació del professorat, la reducció de ràtios i la dotació de recursos que permetessin avançar cap a models educatius més participatius i horitzontals.

## Agència

Per Giddens (1984), l'agència no es limita només a la capacitat d'actuar, sinó també a la d'influir en el món i transformar les estructures socials. Els individus no són espectadors passius del sistema social; són actors capaços de modificar, reproduir o desafiar les estructures a través de les seves accions quotidianes. Aquesta agència és clau per comprendre com les accions individuals, conscients o no, contribueixen a la creació i transformació d'aquestes estructures. L'agència, per tant, no es pot separar de la idea de poder, entès com la capacitat de produir canvis. Fins i tot en contextos de forta constricció, “no tenir cap elecció” no equival a la desaparició de l'acció, sinó a exercir-la sota condicionants específics. Els recursos que formen part de les estructures socials són mitjans a través dels quals s'exerceix el poder. Giddens (1984) suggereix que no hauríem de concebre les estructures de dominació integrades en les estructures socials com a mecanismes que produeixen “cossos dòcils”. El poder dins les estructures socials pressuposa relacions regularitzades d'autonomia i dependència entre actors o col·lectivitats en contextos d'interacció social en el que anomena la dialèctica del control.

En els contextos escolars, l'alumnat aprèn a participar a partir de les oportunitats i models de participació que l'escola ofereix. Si el centre no concedeix gaire marge de decisió a l'alumnat, aquest construeix un model de participació fonamentat en l'obediència i l'ordre, similar al model autoritari descrit per Lewin, Lippitt i White (Lewin i Lippitt, 1938; Lewin et al., 1939). En canvi, si l'escola habilita canals de participació acotats, tot i que no necessàriament transformadors –ja que qüestionarien l'estructura social en la qual es recolza l'escola–, proporciona més autonomia a l'alumnat i l'habitua a les lògiques d'una societat democràtica. Finalment, els models de participació més crítics superen les vies establertes per la institució i permeten posar en qüestió l'estructura social mateixa. Podem agrupar els models de participació en tres categories, adaptant la proposta de Westheimer i Kahne (2004):

Taula 2. Models d'aprenentatge de la participació.

Personalment Responsable	Participatiu	Orientat a la Justícia Social
L'alumnat treballa i aprèn seguint les normes del centre i accepta les propostes del professorat i l'equip directiu.	L'alumnat participa en la presa de decisions del centre quan en té l'oportunitat, proposant millores i canvis.	L'alumnat defensa canvis al centre, tant en l'àmbit curricular com organitzatiu, amb l'objectiu d'avançar en justícia social.

Font: adaptat de Westheimer i Kahne (2004).

En els dotze estudis analitzats, diversos agents en el context de l'educació formal (alumnat, mestres, famílies, etc.) aprenen i participen en la transformació del seu entorn. Així, en la majoria dels casos, aquests estudis presenten contextos en què, inicialment, es promou el model de participació personalment responsable. Considerant l'agència, podem classificar aquests estudis segons la naturalesa i l'origen del recurs introduït en l'estructura social, i si aquest promou un model d'aprenentatge de la participació que vagi més enllà del model personalment responsable.

Pel que fa a l'origen dels recursos, és extern a l'estructura social en bona part dels estudis (Bebel-Gómez & Díaz-Gómez, 2021; Porto et al., 2022; Rivas-Quarneti et al., 2024; Raina 2020;

Simpson Steele, 2017). Els nous recursos en formen part temporalment per intervenció d'un agent extern com és un grup d'estudiants universitaris, investigadors o de docents que acudeixen al context per desenvolupar-hi alguna pràctica educativa que uneix, de vegades, una pràctica investigadora. La seva naturalesa és fonamentalment l'aportació de recursos educatius tant materials com immaterials a l'entorn en qüestió. D'altra banda, en altres estudis, l'agent transformador és intern (Accardo i Mangini, 2021; Holmes, 2023; Juanes i Jacott, 2020; Leonardi i Staley, 2021), sent un membre o un col·lectiu de la comunitat qui impulsa la transformació. També, en alguns casos, el recurs introduït és de naturalesa curricular o legislativa (Blasco-Serrano et al., 2024; Méndez i Digón, 2023; Palma-Salinas, 2024) i es troba en procés d'implementació per part dels membres de la comunitat.

Quant a l'avaluació de l'impacte de les intervencions, és destacable que alguns dels estudis no avaluin de forma rigorosa l'impacte de les propostes. En alguns casos, l'estudi es limita a la descripció d'aquestes intervencions, sense considerar si aquestes tenen un impacte significatiu, o si aquest és durador (Leonardi i Staley, 2021; Porto et al., 2022; Raina 2020; Rivas-Quarneti et al., 2024; Simpson Steele, 2017). En d'altres, s'avalua l'impacte a través de les percepcions d'alguns dels agents implicats, tot i que l'alumnat en queda al marge (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021; Méndez i Digón, 2023).

Pel que fa a la profunditat dels canvis, en molts dels casos, les transformacions esperades són modestes, i es limiten a canvis interns en l'alumnat, més que no pas en canvis contextuals. Per exemple, la professora investigada en el treball de Leonardi i Staley (2021) té per objectiu transformar la manera de pensar de l'alumnat, i en l'estudi d'Accardo i Mangini (2021) l'objectiu de la intervenció és desconstruir la seva perspectiva envers el gènere. De forma similar, els estudis de Simpson Steele (2017) i Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2021) mostren com la intervenció afavoreix un sentiment de pertinença i igualtat entre els membres de la comunitat, oferint-los una experiència d'aprenentatge única, però no implica una transformació real de l'estructura social on se situa l'escola, almenys a curt termini. També, en l'estudi de Holmes (2023), l'objectiu és crear espais educatius que afavoreixin el sentit de pertinença dels estudiants, la participació equitativa i un autoconcepte positiu. En altres casos, l'element que ha d'iniciar la transformació no ha assolit l'èxit esperat fins ara (Méndez i Digón, 2023).

Tanmateix, en altres estudis, les transformacions són aparentment més profundes, tot i que no es detalla si tenen continuïtat. En l'estudi de Rivas-Quarneti et al. (2024), la transformació del pati és real, i fins i tot es pot intuir una transformació escolar amb el foment de competències de cultura democràtica, tot i que aquest aspecte no queda rigorosament documentat i no queda clar si hi ha algun pla perquè perduri més enllà de l'estudi. De forma similar, l'estudi d'Accardo i Mangini (2021) mostra com les nocions i opinions de l'alumnat canvien després de la intervenció. Tot i que s'intueix un canvi, els resultats no són prou exhaustius per treure'n cap conclusió. Palma-Salinas (2024) argumenta que els centres educatius estudiats han aprofundit en la construcció de relacions més horitzontals entre alumnat i professorat, facilitant el diàleg, la comunicació i les bones relacions. Tot i que promou un model participatiu, no queda clar si més enllà del diàleg horitzontal, l'alumnat té alguna capacitat de prendre decisions educatives en l'organització de les escoles estudiades.

En aquesta línia, l'estudi de Juanes i Jacott (2020) no inclou una intervenció pròpiament, sinó que avalua, a partir d'entrevistes, les concepcions de l'alumnat sobre la democràcia i la qualitat democràtica del seu context escolar en dos entorns: Madrid i Buenos Aires. L'estudi proposa tres nivells de participació similars als proposats per Westheimer i Kahne (2004) i similars als que utilitzem

en aquest treball. Aquest estudi és especialment valuós i aporta algunes conclusions interessants. L'estudi situa les concepcions de l'alumnat en el model participatiu, majoritàriament. Les persones amb idees més pròpies del model orientat a la justícia social s'associen amb experiències escolars més democràtiques i contextos en què es promou la participació i el pensament crític. Per contra, en contextos menys afavorits i menys democràtics, els nois i les noies tenen més dificultats per concebre la participació i la justícia de forma crítica i activa. Pel que fa al gènere, les noies mostren un major desenvolupament de l'empatia i del compromís prosocial i conceben un model de participació més crític, mentre que els nois conceben la participació en els models personalment responsable i participatiu, majoritàriament.

Així mateix, és especialment valuós l'estudi de Blasco-Serrano et al., (2024) que avalua l'impacte del projecte europeu NEMESIS, que busca promoure el pensament crític i la consciència social de l'alumnat, connectant aprenentatges acadèmics amb la transformació social de la seva comunitat. Algunes de les accions són la creació d'equips heterogenis que es reuneixen un cop per setmana per reflexionar, debatre i dissenyar propostes d'innovació social. D'aquests espais de reflexió i presa de decisions han sorgit propostes vinculades a la promoció de pràctiques sostenibles i compromeses amb l'entorn (utilització de materials reciclats, campanyes de conscienciació mediambiental) implicant alumnat, famílies, experts en innovació social, ajuntament i universitat. La posada en marxa d'aquesta proposta implica una transformació significativa de l'estructura social i dels canals de participació així com de la gestió del poder dins de l'escola. En primer lloc, el professorat reconeix la importància d'implicar famílies i comunitat en el procés educatiu, superant la visió tradicional jeràrquica i vertical. Així, a través de la reflexió crítica i la recerca col·laborativa, el professorat revisa les seves creences pedagògiques, incorporant valors democràtics, participatius i d'equitat. Es dona valor a la participació activa de l'alumnat, les famílies i altres agents socials, generant un sentiment compartit de comunitat i pertinença, alhora que es confia més en la capacitat de l'alumnat. La pràctica docent evoluciona cap a metodologies col·laboratives, globalitzades i inclusives, integrant el compromís social i mediambiental en el currículum i el procés d'ensenyament-aprenentatge. Malgrat els avenços, es reconeix la necessitat de millorar els canals de comunicació, l'organització i les estratègies de participació democràtica per implicar plenament tota la comunitat.

Finalment, un altre aspecte destacable és que els estudis analitzats presenten, de partida, contextos educatius on el model de participació se situa entre el personalment responsable i el participatiu, la majoria estant més a prop del primer que del segon. No tots aquests estudis promouen amb la seva intervenció un model de tipus participatiu o superior, alguns segueixen oferint una participació dirigida on el que es vol reforçar és la identitat, l'ordre i el bon comportament (Simpson Steele, 2017) i només en un dels casos estudiats es documenta un avenç cap a un model de participació orientat a la justícia social, és a dir, de baix cap a dalt, i que impliqui transformar de forma substancial l'estructura social (Blasco-Serrano et al., 2024).

## Conclusions

L'objectiu d'aquest estudi era identificar el paper que tenen l'agència i les estructures socials com a elements essencials de la participació i la transformació social, així com del seu aprenentatge a l'escola. Simultàniament, es buscava identificar els reptes i les oportunitats, així com la complexitat i els factors clau que afavoreixen l'èxit de les propostes didàctiques amb aquesta orientació.

Els resultats obtinguts mostren l'alta complexitat que suposa fomentar aquests processos en contextos molt diversos, on les condicions socioeconòmiques, culturals i polítiques tenen un pes fonamental en l'èxit de qualsevol intervenció educativa. Aquesta complexitat s'articula a partir de diferents factors que es poden observar en els estudis analitzats. En primer lloc, les estructures socials existents condicionen profundament la possibilitat d'introduir canvis significatius en els models de participació. Per exemple, en contextos de precarietat socioeconòmica com els descrits per Simpson Steele (2017) a Hawaii o Porto et al. (2022) a la Patagònia argentina, les limitacions materials i infraestructurals representen una barrera important per a la implementació de pràctiques educatives transformadores. Aquestes barreres no només dificulten l'accés a recursos essencials, sinó que també limiten les expectatives i les oportunitats de l'alumnat i les seves famílies.

D'altra banda, la rigidesa del currículum escolar i de les estructures normatives també esdevé un obstacle per a la participació i la transformació social. En els estudis de Méndez i Digón (2023) i Palma-Salinas (2024), es posa de manifest com el model educatiu predominant, marcat per una forta orientació cap a l'avaluació estandarditzada i la meritocràcia, deixa poc espai per a iniciatives que promoguin la reflexió crítica i la participació activa de l'alumnat. Això es tradueix en un model d'aprenentatge que prioritza la reproducció de coneixements acadèmics per sobre de l'exercici d'una ciutadania activa i crítica.

A més, en alguns contextos, la pròpia cultura escolar dificulta la implementació d'estratègies de participació democràtica. En l'estudi de Juanes i Jacott (2020), per exemple, s'observa que les escoles amb una tradició més autoritària o jeràrquica tendeixen a limitar la capacitat de l'alumnat per incidir en les decisions del centre. Aquesta resistència no sempre és explícita, sinó que es manifesta en pràctiques com la limitació de la veu de l'alumnat en els òrgans de govern o la manca d'espais reals de diàleg entre estudiants i professorat.

Així mateix, es constata la capacitat limitada de propostes aïllades per generar canvis profunds: per tal de superar un model de participació únicament "personalment responsable", cal la implicació de tota la comunitat educativa i, sovint, el suport d'agents externs. Molts dels estudis analitzats evidencien que les iniciatives per fomentar la participació tendeixen a quedar-se en un nivell superficial, sense aconseguir transformar realment les estructures escolars o els models pedagògics dominants. Per exemple, en l'estudi de Leonardi i Staley (2021), es documenta l'esforç d'una mestra per promoure una perspectiva queer a l'aula, però aquesta acció es manté com una experiència individual i no documenta un canvi estructural en el centre. Això posa de manifest un dels principals límits de les iniciatives impulsades exclusivament des de l'aula: sense un suport institucional fort, els esforços individuals tenen poques possibilitats de consolidar-se i replicar-se en altres contextos.

A més, en molts casos, les intervencions es limiten a modificar aspectes concrets de la dinàmica educativa, però sense qüestionar profundament les estructures de poder i els mecanismes que perpetuen les desigualtats. Això es pot veure clarament en l'estudi de Accardo i Mangini (2021), on la introducció d'una perspectiva de gènere en l'ensenyament d'anglès contribueix a sensibilitzar l'alumnat, però no implica una revisió profunda del currículum ni dels materials didàctics en el conjunt del sistema educatiu. Aquesta limitació és comuna en moltes experiències educatives que intenten incorporar una visió més inclusiva, però que topen amb la rigidesa dels marcs normatius i curriculars.

D'altra banda, els canvis profunds requereixen una participació més enllà de l'àmbit escolar, involucrant altres agents socials i institucionals. En aquest sentit, l'estudi de Rivas-Quarneti et al.

(2024) sobre la transformació del pati escolar mostra com la implicació de la comunitat pot tenir un impacte tangible en l'organització dels espais escolars. No obstant això, aquest tipus d'iniciatives segueixen depenent de voluntats individuals i, sovint, no disposen dels mecanismes necessaris per garantir la seva continuïtat a llarg termini. Això subratlla la necessitat de polítiques educatives que fomentin la participació com un element estructural del sistema, i no com una pràctica opcional o puntual.

Un exemple d'intent de canvi estructural més profund es pot trobar en l'estudi de Blasco-Serrano et al. (2024) sobre el projecte NEMESIS. Aquesta iniciativa busca transformar la participació de l'alumnat en el funcionament del centre, implicant-lo activament en processos de presa de decisions. A diferència d'altres experiències, aquest projecte compta amb el suport institucional i amb una estructura que permet la col·laboració entre diferents actors (professorat, famílies, institucions locals). Tot i això, encara és aviat per determinar si aquest model podrà consolidar-se com una pràctica estable i replicable en altres contextos escolars.

Aquests estudis també evidencien el repte que suposa documentar de manera exhaustiva les iniciatives que busquen aprofundir en la participació i la transformació social. En molts casos, manca una avaluació a llarg termini que en valori l'impacte real i sostingut. Quant a l'avaluació de l'impacte de les intervencions, destaca la manca de rigor en alguns estudis a l'hora de mesurar-ne els efectes. Sovint, aquestes investigacions es limiten a descriure les accions implementades sense aprofundir en el seu impacte real ni valorar-ne la durabilitat en el temps (Leonardi i Staley, 2021; Porto et al., 2022; Raina, 2020; Rivas-Quarneti et al., 2024; Simpson Steele, 2017). En altres casos, l'anàlisi de l'impacte es basa en les percepcions d'alguns agents implicats, però exclou la veu de l'alumnat, la qual cosa redueix la comprensió del seu abast (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021; Méndez i Digón, 2023). Aquesta situació posa en evidència una mancança en la sistematització de l'anàlisi dels processos de transformació educativa. Mentre que algunes investigacions documenten canvis a curt termini, com la millora de la motivació o l'increment de la implicació dels estudiants en activitats participatives, poques inclouen metodologies longitudinals que permetin entendre l'impacte sostingut d'aquestes experiències al llarg del temps. Aquest buit en la literatura dificulta determinar si les pràctiques estudiades generen efectes reals en la cultura escolar o si es mantenen només com a experiències puntuals sense continuïtat.

En la línia de les reflexions de Giddens (1984), la capacitat d'actuar (agència) i les estructures socials es mostren com dues cares inseparables del canvi. Els resultats indiquen que, fins i tot en entorns amb limitacions socioeconòmiques, l'aportació de nous recursos o la transformació de les normes i els valors pot oferir oportunitats per arribar a nivells de participació més crítics. En aquest sentit, l'art i altres formes d'expressió cultural, juntament amb la transformació dels discursos i de les pràctiques comunicatives, actuen com a mitjans valuosos per reestructurar relacions de poder i construir, de manera col·lectiva, entorns educatius més democràtics. Un exemple clar d'aquesta dinàmica es pot trobar en el programa "Mi Barrio-Mi Escuela" analitzat per Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2021), que utilitza les arts visuals i la creació col·lectiva com a eina per donar veu a infants de barris desfavorits. En aquest projecte, els estudiants desenvolupen narratives visuals que representen la seva realitat quotidiana, amb l'objectiu d'amplificar les seves veus en l'àmbit escolar i comunitari. Aquest procés no només afavoreix la participació de l'alumnat, sinó que també permet posar en qüestió narratives dominants i reconèixer formes de coneixement i expressió tradicionalment invisibilitzades dins de l'escola. Un altre exemple que il·lustra el potencial transformador d'aquest tipus d'iniciatives és l'estudi de Simpson Steele (2017) sobre la implementació dels principis d'El Sistema en escoles públiques dels Estats Units. Aquesta experiència demostra com l'educació musical pot funcionar com un vehicle per promoure va-

lors democràtics i participatius, especialment en contextos amb limitacions socioeconòmiques. A més, l'estudi de Holmes (2023) sobre pràctiques d'instrucció biogràfica mostra com la inclusió d'experiències personals en l'ensenyament pot contribuir a la creació d'espais d'aprenentatge més equitatius. A través de l'ús d'històries de vida, els estudiants poden compartir les seves experiències i connectar-les amb continguts acadèmics, la qual cosa ajuda a trencar jerarquies tradicionals entre professorat i alumnat i a generar dinàmiques d'aprenentatge més horitzontals.

En definitiva, per promoure un model de participació orientat a la justícia social cal una combinació d'accions individuals i col·lectives capaces de transformar i alhora ser transformades per les estructures socials. Això requereix estratègies sostingudes en el temps, avaluació rigorosa i el compromís compartit de tota la comunitat, factors que resulten clau per passar d'intervencions puntuals o superficials a canvis profunds i perdurables.

## Referències bibliogràfiques

- Accardo, S., & Mangini, R. (2021). Initiatives in primary school for the inclusion of a gender perspective. *ELT Journal*, 75(2), 162–172. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa082>
- Berbel Gómez, N., & Díaz Gómez, M. (2021). 'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo: Voces críticas para valorar su eficacia y eficiencia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 77–101. <https://doi.org/10.17583/remie.0.5381>
- Blasco-Serrano, A. C., Coma-Roselló, T., Royo López, I., & San Miguel Lafuente, I. (2024). Desarrollo profesional docente a través de un proyecto participativo: Una investigación colaborativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(1), 13–30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.96336>
- Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Espanya. (2020). Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Holmes, M. A. (2023). Creating equitable spaces for all learners: Transforming classrooms through biography-driven instructional conversations. *Linguistics and Education*, 77, Article 101230. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101230>
- Juanes, A., & Jacott, L. (2020). ¿Qué piensan estudiantes de primaria bonaerenses y madrileños sobre la participación escolar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 197–217. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.010>
- Leonardi, B., & Staley, S. (2021). Cultivating a queer mindset: How one elementary school teacher is rattling common sense. *Teachers College Record*, 123(7), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146812112300703>
- Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1(3/4), 292-300. <https://doi.org/10.2307/2785585>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Méndez, R. M., & Digón, P. (2023). Justicia global y educación primaria: El caso de las matemáticas, ciencias y lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45–62. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>
- Palma-Salinas, I. (2024). Transformando desigualdades: Relaciones entre estudiantes de primaria y docentes en comunidades de aprendizaje. *Revista Educación*, 48(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58469>
- Porto, M., Tavella, G., & Fernández, C. (2022). Undoing inequalities: Inclusive and transformative language practices in rural Argentinian Patagonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3597–3613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2067979>
- Raina, J. (2020). Teacher education and inclusionary practices: Sharing Delhi University experiences. *Educational Research Quarterly*. <http://www.jceps.com/archives/3228>

- Rivas-Quarneti, N., Viana-Moldes, I., Veiga-Seijo, S., Canabal-López, M., & Magalhaes, L. (2024). Politicizing children's play: A community Photovoice process to transform a school playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 7804185100. <https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050435>
- Simpson Steele, J. (2017). *El Sistema fundamentals in practice: An examination of one public elementary school partnership in the US*. *International Journal of Music Education*, 35(3), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0255761416659514>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

### Financiación

Aquest treball ha estat possible gràcies al suport econòmic concedit pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya, mitjançant el projecte d'investigació "Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED)" amb referència PID2019-107383RB-I00. Aquest projecte ha estat liderat pel Dr. Antoni Santisteban, i pel grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

### Conflicto de intereses

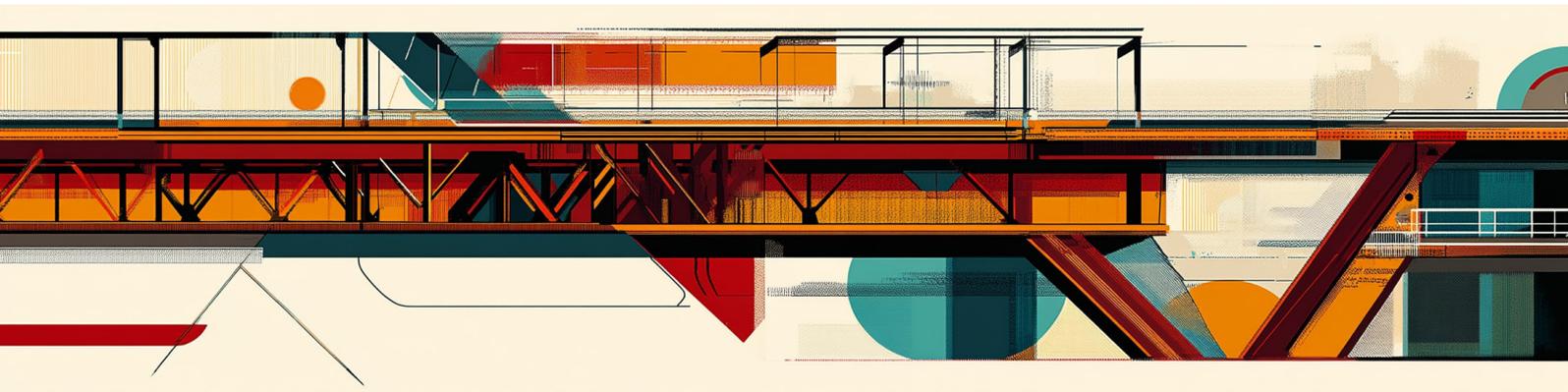
La autora y el autor de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

### Cita sugerida

Castellví Mata, J., & González-Sanz, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola des de la teoria de l'estructuració. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 47-61. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.3>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.3>

CASTELLVÍ MATA, J., & GONZÁLEZ-SANZ, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació... *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 47-61



Artículo original // Recibido: 15.10.2024 / Aceptado: 13.02.2025 / Publicado: 21.03.2025

# La perspectiva de género en la Educación Secundaria Obligatoria al abordar la Edad Moderna: visibilizar la figura de las mujeres en el ámbito de la historia

La perspectiva de gènere en l'educació secundària obligatòria en abordar l'edat moderna: visibilitzar la figura de les dones en l'àmbit de la història

The gender perspective in compulsory secondary education when addressing the Modern Age: to make visible the figure of women in the field of history

SAIOA SAGASTIZABAL  0009-0000-2226-1939  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España  
ssagastizabal001@ikasle.ehu.eus

IRATXE GILLATE  0000-0001-6449-1804  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España  
iratxe.gillate@ehu.eus

JANIRE CASTRILLO  0000-0002-8128-9090  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España  
janire.castrillo@ehu.eus

ALEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA  0000-0001-9495-5155  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España  
alex.ibanez@ehu.eus

**Resumen.** La escuela como institución socializadora tiene el reto de ser un agente coeducativo que forme en igualdad de género. Para ello, hay que introducir la perspectiva de género en todas las áreas, pero especialmente en la enseñanza de la Historia. El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad de la implementación de una situación de aprendizaje sobre la Edad Moderna, en la que se visibilizan y reconocen las aportaciones de las mujeres, verificando si se produjeron diferencias entre las ideas del alumnado antes y después de la implementación. Participaron 91 estudiantes de 2ª de ESO, utilizando un cuestionario de 17 ítems, agrupados en 3 variables. Los resultados mostraron que la intervención aumentó la comprensión e interés por la historia de las mujeres. Sin embargo, las diferencias en motivación entre hombres y mujeres fueron evidentes, abriendo nuevas líneas de investigación para analizar este hecho.

---

Palabras clave: enseñanza de la historia, estudios de género, situación de aprendizaje, equidad de género.

---

**Resum.** L'escola, com a institució socialitzadora, té el repte de ser un agent coeducatiu que formi en igualtat de gènere. Per a això, cal introduir la perspectiva de gènere en totes les àrees, però especialment en l'ensenyament de la història. L'objectiu d'aquesta investigació va ser avaluar l'efectivitat de la implementació d'una situació d'aprenentatge sobre l'edat moderna, en què es visibilitzen i reconeixen les aportacions de les dones, verificant si es van produir diferències entre les idees de l'alumnat abans i després de la implementació. Hi van participar 91 estudiants de 2n d'ESO, utilitzant un qüestionari de 17 ítems, agrupats en 3 variables. Els resultats van mostrar que la intervenció va augmentar la comprensió i l'interès per la història de les dones. No obstant això, les diferències en motivació entre homes i dones van ser evidents, obrint noves línies de recerca per analitzar aquest fet.

---

Paraules clau: ensenyament de la història, estudis de gènere, situació d'aprenentatge, equitat de gènere.

---

**Abstract.** The school, as a socializing institution, faces the challenge of being a coeducational agent that promotes gender equality. To achieve this, the gender perspective must be introduced in all areas, but especially in the teaching of History. The aim of this research has been to evaluate the effectiveness of implementing a learning situation about the Modern Age, in which women's contributions are made visible and recognized, verifying whether there have been differences in students' ideas before and after the implementation. A total of 91 students from 2nd year of ESO participated, using a 17-item questionnaire, grouped into 3 variables. The results show that the intervention increases understanding and interest in women's history. However, differences in motivation between women and men are evident, opening up new lines of research to analyze this phenomenon.

---

Keywords: history instruction, gender studies, learning situation, gender equity.

---

## Introducción

La asignatura de Historia no puede concebirse en base a la transmisión de conocimientos académicos sobre el pasado, sino que debe servir para aprender a significarlos y movilizarlos para analizar y comprender fenómenos cotidianos. Como señalan Bernal y Pérez (2023) el desarrollo de la conciencia histórica es necesario para comprender la sociedad y hacer una crítica autoreflexiva de la misma. Por lo tanto, uno de los objetivos de la enseñanza de la historia debe ser el desarrollo de una ciudadanía crítica, participativa e interesada por el mundo que le rodea (Gómez-Carrasco et al., 2014). Esto queda reflejado en la actual ley educativa (LOMLOE) que subraya la importancia del área de Geografía e Historia como instrumento necesario para ubicarse en el mundo actual y aprender a entenderlo, cuidarlo y disfrutarlo (Decreto 77/2023, del 30 de mayo). Las clases de Historia deben enseñar al alumnado a desarrollar el pensamiento histórico y a ser capaces de comprender e interpretar el pasado (Bertram et al., 2017).

Sin embargo, la enseñanza de la historia sigue anclada en una perspectiva narrativa que gira en torno a las historias nacionales, convirtiéndose en un instrumento para fortalecer y difundir la identidad nacional (Foster, 2011). Se sigue transmitiendo el adoctrinamiento patriótico desde una perspectiva androcéntrica, donde los protagonistas de la historia son los principales grupos políticos y económicos, dejando fuera a los grupos excluidos del poder (Argüelles, 2014; Fontana, 2001). En definitiva, cuando la historia se centra en el estudio de los hechos políticos y militares, invisibiliza y excluye a las mujeres, niños/as, pobres, homosexuales, etc., (González y Lomas, 2002; Villalón y Pagès, 2013), o cuando aparecen, como es el caso de las mujeres, son representadas como personajes secundarios (Fontana, 2001). Esta enseñanza de la historia descriptiva y enciclopédica, refuerza los modelos hegemónicos de la sociedad y no fomenta el pensamiento crítico (Gómez-Carrasco y Chapman, 2017), por lo que es necesario introducir cambios que vayan en consonancia con lo que promulga la nueva ley educativa: el estudio de la Geografía y de la Historia tiene que promover una enseñanza que ayude a relacionar hechos, reflexionar y gestionar el aprendizaje de manera activa a lo largo de toda la vida, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y la curiosidad (Decreto 77/2023, del 30 de mayo).

Como ya hemos señalado, las mujeres son uno de los grupos invisibilizados y excluidos en las narrativas históricas (Inostroza et al., 2022), con la peculiaridad de representar a la mitad de la población. Esta exclusión se genera porque, como señala Álvarez (2022), el androcentrismo que históricamente la filosofía, la religión y las políticas han ido implementando, transmitiendo y normalizando en la sociedad, ha potenciado la visión de la inferioridad y dependencia de las mujeres con respecto a los hombres. Por lo tanto, la discriminación de género es el resultado de patrones culturales, sociales, históricos y políticos que responden a un sistema jerárquico y patriarcal, que naturaliza la dominación masculina y la dependencia de las mujeres y disidencias (Tassile, 2020).

Sánchez-Romero (2017) señala que, en el ámbito de la arqueología, la perspectiva predominante para interpretar el pasado ha estado centrada en la masculinidad. Por ello, se emplean modelos masculinos para explicar la realidad, dejando a las mujeres muchas veces en un segundo plano. Como resultado, aunque se reivindica que los relatos históricos construidos representan a toda la sociedad, las experiencias de las mujeres han quedado muchas veces al margen.

Los estudios postcoloniales y feministas subrayan que el conocimiento nunca es objetivo o neutral, sino que depende del lugar, de la situación (en las relaciones, organizaciones y estructuras sociales) y del sujeto que lo genera (sexo, clase y raza). Aunque consideramos el conocimiento

científico como objetivo y universal, según esta perspectiva, detrás se esconde la mirada del hombre blanco colonizador (Pimmer, 2017). Más aún, la teoría del enfoque feminista indica que todo el conocimiento se construye bajo la influencia de nuestra cultura e historia (Maffia y Suarez-Tomé, 2021). Por ello, las actitudes sociales y las luchas políticas tienen una influencia notable en el desarrollo del conocimiento, hasta el punto de limitar, en ocasiones, la investigación científica (Harding, 2012).

Por ello, es necesario establecer una visión integral de la imagen histórica de las mujeres (Álvarez, 2022). La consideración de estas como sujetos históricos y la expresión explícita de los obstáculos que han tenido que afrontar a lo largo de la historia puede contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y equitativa (Díez y Fernández, 2019). Para el desarrollo de una narración histórica global, no basta con explicar las estructuras sociales, económicas y políticas tradicionales existentes hasta el momento. Hay que impulsar un contexto histórico que tenga en cuenta también las dimensiones del ámbito privado (Guardia, 2015).

La perspectiva de género es un eficaz instrumento para hacer lecturas de los problemas sociales actuales, para construir modos de pensar y para llevar a cabo acciones que aboguen por la igualdad entre hombres y mujeres, y contribuyan a la formación de una conciencia ciudadana crítica con las diferencias de género (Castrillo et al., 2017). Además, es útil de cara a ahondar en las habilidades asociadas a la competencia social y ciudadana (Díez-Bedmar, 2015). Este ejercicio reflexivo puede ser el primer paso para fomentar un pensamiento crítico que permita al alumnado identificar discursos o situaciones con las mismas carencias, tanto en el pasado como en el presente, y construir así discursos más igualitarios. La incorporación de nuevos contenidos y enfoques debe promover el pensamiento histórico, capacitando al alumnado no sólo para memorizar información, sino también para interpretarla (Castrillo et al., 2017).. En este aspecto, se antoja razonable la propuesta de Sánchez y Miralles (2014) acerca de que el tratamiento de la historia de las mujeres en las aulas tendría que engarzar con la idea de enseñar a pensar históricamente.

La introducción de la perspectiva de género en el ámbito educativo tiene que empezar por su inclusión en la legislación educativa, algo que no se produjo, como señala Díez-Bedmar (2015), hasta la llegada de la LOGSE con la introducción de manera transversal de las cuestiones relativas a la igualdad y coeducación. Pero, según esta misma autora, será la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) la que recoja, tanto en su preámbulo como en sus artículos, las menciones directas a la igualdad, estableciendo entre sus objetivos educativos la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres, e incluyéndolas en los contenidos de Primaria y Secundaria. La siguiente ley educativa, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre), también promueve desde su artículo 1 que en la escuela se debe fomentar el desarrollo de valores que promuevan la igualdad real entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia de género. Pero, según Moreno-Llaneza (2023) aunque todas estas leyes introducían conceptos de coeducación, estos eran objetivos sin contenido y su elaboración se encomendaba a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, la coeducación solo la trabajaba el profesorado que intentaba superar los obstáculos cotidianos para llevarla a las aulas. Para Díez-Bedmar (2015), la primera ley educativa que realmente apuesta por poner en práctica la educación para la igualdad de género es la actual, LOMLOE, donde la coeducación es uno de los temas más importantes, atravesando la ley de principio a fin.

Así, en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tenemos el Decreto 77/2023, de 30 de mayo. En él se explica el concepto de género en varias ocasiones. Por ejemplo, en la definición de líneas estratégicas, principios pedagógicos y objetivos de educación básica se ahonda en la importancia de promover la coeducación, la perspectiva de género y la igualdad, así como en la

eliminación de estereotipos en función de las expresiones de género y de rol. Centrándonos en 2º de la ESO, dentro del área de Geografía e Historia, al explicar la competencia específica 8 se señala que es importante eliminar todos los comportamientos segregadores, incluido el de género. Dentro de los criterios de evaluación, el 8.3 se define como “argumentar a favor de la igualdad real entre hombres y mujeres, resaltando y valorando la aportación de personajes femeninos relevantes en diferentes ámbitos, y actuando en contra de cualquier actitud y comportamiento discriminatorio por razón de género en cualquier situación” (p. 144). Aun así, los currículos de España y otros países siguen priorizando contenidos relacionados con la historia política, y dejando de lado un enfoque más social del pasado, con lo que las mujeres y sus contribuciones en diferentes períodos quedan a menudo invisibilizadas (López-Navajas, 2014; Vaíllo, 2016).

Existen otros obstáculos que dificultan llevar la historia de las mujeres a las aulas, como la falta de materiales didácticos o la falta de formación docente específica. Parece ser que escasea el profesorado que integra la historia de las mujeres en sus clases de manera regular, y, además, quienes sí la abordan, no siempre lo hacen desde una perspectiva acertada (Scheiner-Fisher, 2013), pudiendo relegarla a una especie de complemento de la “historia oficial” concebida en términos masculinos (Marolla y Pagès, 2015). En ese sentido, se ha señalado que las creencias del profesorado son un elemento decisivo, ya que parece que quienes poseen una visión feminista crítica consiguen crear programas didácticos con un enfoque más transformador, centrados en la desigualdad estructural y no en la historia contributiva (Apaolaza-Llorente et al., 2023; Stevens y Martell, 2018). Por lo tanto, la integración de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en los programas de formación del profesorado es una tarea de primer orden que afecta a las universidades, tal y como confirman diferentes estudios (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018; Resa-Ocio, 2021; Sánchez Torrejón et al., 2022) que señalan la escasa formación en coeducación y en cuestiones relacionadas con el género.

Por otro lado, las investigaciones sobre el tratamiento de las mujeres en los libros de texto de Historia siguen criticando la persistencia de un discurso con claros sesgos androcéntricos (Farrujia, 2022), donde el 70 por ciento de los personajes históricos reconocidos en el aprendizaje son hombres (Bel, 2016). Así, el enfoque androcéntrico favorece que en los libros de texto se excluya a las mujeres, infravalorando su protagonismo o presentándolas como la excepción (López-Navajas, 2022). Su protagonismo como agentes históricas suele circunscribirse a las reinas u otras figuras excepcionales, o al papel desempeñado en el marco del movimiento sufragista. Esta tendencia ha recibido críticas que apuntan a dos riesgos principales: la repetición de una “historia descendente” donde las grandes mujeres son reconocidas por ejercer roles masculinos, de manera que no se las representa como colectivo; y su inclusión como complemento a la historia tradicional desde una perspectiva androcéntrica y delimitadora (Peinado, 2024). Por lo demás, rara vez se aborda el pasado desde una mirada de género, explicando situaciones, espacios, ausencias u otros contenidos emanados de la historia de las mujeres (Castrillo et al., 2021; 2023; Díaz-López y Puig-Gutiérrez, 2020; Fernández-Valencia, 2005).

De esta manera, además de enseñar una interpretación equivocada del pasado, se transmite al alumnado modelos discriminatorios que implican que consideren que todo lo que han hecho los hombres tiene más importancia que lo que han hecho las mujeres (Moreno-Llaneza, 2023; López-Navajas, 2014; Ortega, 2017). En consecuencia, es necesario dejar de segmentar la historia de las mujeres en los libros de texto y adoptar una perspectiva integral, para visibilizar a las mujeres como sujetos históricos importantes y superar las narrativas tradicionales (Peinado, 2024).

Para llevar a la práctica el enfoque coeducativo es necesario abordar la enseñanza del ámbito de la historia trabajando temas relacionados con las mujeres y los colectivos olvidados hasta ahora (Castrillo et al., 2021), visibilizando y representando las carencias de los libros de texto en el tratamiento de los tiempos históricos (Saíz, 2010). Así, entre los temas relacionados con el estudio de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico y la adquisición de la competencia ciudadana, se debería situar el de las desigualdades de género en el centro (García-Luque y Peinado, 2015).

En el contexto de la Edad Moderna sabemos que, a pesar de estar sometidas a una sociedad patriarcal, a lo largo del periodo las mujeres asumieron un papel más activo y relevante en la sociedad y en la política, aunque éste fue un proceso progresivo. Para entender este cambio, hay que analizar las relaciones e influencias entre hombres y mujeres en diferentes contextos y las transacciones que se producían entre ellos. Es decir, cómo se influían mutuamente y cómo eso afectaba a toda la sociedad (López-Cordón, 2015). Ortega y Ruíz (2024) señalan que la Edad Moderna sufrió cambios tecnológicos significativos y que la labor de las mujeres fue decisiva. El género y la clase social tuvieron una gran influencia en la cultura laboral y en las identidades laborales. Estas autoras han identificado siete grupos de mujeres obreras —entre otras, las hilanderas, las nodrizas, las fabricantes y comerciantes, las lavanderas, las artesanas y las trabajadoras de la imprenta—, cada una de las cuales proporciona información para entender las peculiaridades tecnológicas y sociales. Aun así, la historia de este periodo que se enseña, sigue siendo una narrativa lineal que refleja los cambios políticos, económicos y culturales, como la centralización y el poder de la monarquía en Europa; las rutas comerciales que conectaron la exploración y el continente con el resto del mundo; la conquista y colonización de América; el comienzo de la Revolución Industrial y los movimientos del Humanismo, el Renacimiento, la Ilustración y el Barroco (Kiss, 2023), dejando en un lugar secundario la enseñanza de la sociedad, es decir, la historia de las mujeres (Gómez-Carrasco y Chapman, 2017).

En definitiva, la enseñanza de la historia tiene que hacer suyos los resultados historiográficos, que han logrado visibilizar y poner en valor las aportaciones, actividades y espacios de las mujeres, y llevarlos a las aulas (Castrillo et al., 2022; Castrillo et al., 2023). No en vano, desde sus inicios en los años setenta, la historia de las mujeres ha constituido una línea de investigación fructífera en el panorama hispano y ha dado lugar a una considerable producción científica. Muestra de ello es la publicación de distintos manuales, alguno de ellos ya clásicos, como el de Duby y Perrot (1991), el de Garrido (1997) o el de Morant (2005). Así, esta investigación gira en torno a la implementación de una situación de aprendizaje en 2º de Educación Secundaria sobre la Edad Moderna en la que se reconocen las aportaciones de las mujeres, siendo su objetivo principal investigar si este hecho produce cambios en las percepciones del alumnado con respecto a:

1. el conocimiento que alumnas y alumnos tienen sobre la historia de las mujeres.
2. la comprensión de la historia que alumnas y alumnos dicen tener.
3. la motivación e interés de las alumnas y alumnos por la historia.

# Método

## *Diseño*

Se trata de un estudio de corte cuantitativo para el que se utilizó un diseño cuasi-experimental, con toma de datos pre y post intervención sin grupo control.

## *Participantes*

Participaron 91 estudiantes (54,95%; n=50 mujeres y 45,05%; n=41 hombres) de 6 aulas de 2º de ESO de un instituto de la comarca de Uribe Buztintzi (Bizkaia), con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, dentro del área de Geografía e Historia, durante el mes de abril del curso escolar 2023-24. Este instituto se eligió por conveniencia, teniendo en cuenta factores como la disposición para ayudar y su carácter público.

## *Instrumento*

Para la obtención de resultados, se creó un cuestionario auto aplicado (véase apéndice 1), compuesto de 17 ítems con formato de respuesta Likert con 4 opciones (1=muy poco y 4= mucho), para las variables 1 y 2, y de 5 opciones para la variable 3 (1=muy poco y 5=muchísimo), siguiendo el modelo de Castrillo et al. (2025). Junto a los datos sociodemográficos se recabó información respecto a las siguientes variables:

La primera variable, *Conocimiento de la historia de las mujeres*, analiza el conocimiento que tienen los y las participantes sobre conceptos relevantes de la historia desde la perspectiva de género. Esta variable está formada por 5 ítems (1-5) que han obtenido una factorización adecuada (KMO=.781;  $\chi^2(10) = 100.457$ ;  $p < .001$ ) y muestra una alta fiabilidad ( $\alpha = .765$ ).

La segunda variable, *Forma de entender la Historia* (KMO=.685;  $\chi^2(6) = 55.155$ ;  $p < .001$ ), tiene como objetivo analizar cómo las personas participantes entienden la Historia, tanto desde el punto de vista de género como desde otras dimensiones. Está formado por 4 ítems (6-9) cuya fiabilidad está en el límite ( $\alpha = .669$ ).

La tercera y última variable, *Motivación e interés* (KMO=.810;  $\chi^2(28) = 438.018$ ;  $p < .001$ ), está orientada a comprobar si se han producido cambios tras la intervención en la motivación e interés por la Historia. Está formada por 8 ítems (10-17). Su fiabilidad es alta ( $\alpha = .910$ ).

## *Procedimiento*

El estudio comenzó tras la obtención y firma del consentimiento informado por parte del centro, profesorado y alumnado del centro.

El objetivo de la situación de aprendizaje fue mostrar que la narrativa de la Historia es androcéntrica y visibilizar el papel y el trabajo que las mujeres tuvieron en la Edad Moderna. El proyecto se desarrolló en cuatro sesiones de una hora (tabla 1). En estas sesiones se trabajaron dos temas: mujeres conocidas/famosas de la Edad Moderna y profesiones que realizaban las mujeres en la Edad Moderna.

**Tabla 1. Sesiones y actividades realizadas**

Sesiones	Actividades
1. Sesión	El alumnado tras abrir el libro, tuvo que escribir en unos post-its los 4 primeros nombres encontrados. Después se realizó una tabla en la pizarra, colocando en una columna a las mujeres y en la otra a los hombres. El alumnado colocó los post-it en la tabla y después se hizo una reflexión sobre ello, haciendo ver que las mujeres no están presentes en las narraciones históricas. Al alumnado se le dio una lista de mujeres "conocidas" de la Edad Moderna (por ejemplo, Anne Conway, Sofonisba Anguissola, Olympia Morata...) y, en grupos de tres, eligieron una. A continuación, buscaron información siguiendo el siguiente esquema: nombre, fecha de nacimiento y fallecimiento, ¿de dónde es? ¿que hacía?, obras/acciones significativas, lugar dónde han encontrado la información.
2. Sesión	Para finalizar, cada grupo hizo una presentación ante la clase, y se creó una línea del tiempo en la pizarra con los nombres de todas las mujeres presentadas.
3. Sesión	Después de dividir la clase en 4 grupos, se les repartió información sobre un oficio realizado por mujeres y una cartulina grande, para que realizaran un póster.
4. Sesión	Cada grupo presentó el póster/oficio ante la clase y se colocaron en el pasillo.

Para recabar información sobre la eficacia de la intervención, se aplicó el cuestionario de evaluación en condiciones rutinarias de docencia antes y después de la misma.

### *Análisis de datos*

Tras comprobar la ausencia de valores atípicos y patrones de valores perdidos no aleatorios, se evaluaron la validez mediante análisis factoriales exploratorios y la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada variable. Para analizar las diferencias de las medias pre- y post-test, al no cumplir los parámetros de normalidad, se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney y Wilcoxon, junto con los cálculos sobre el tamaño del efecto. Para ello se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 27.

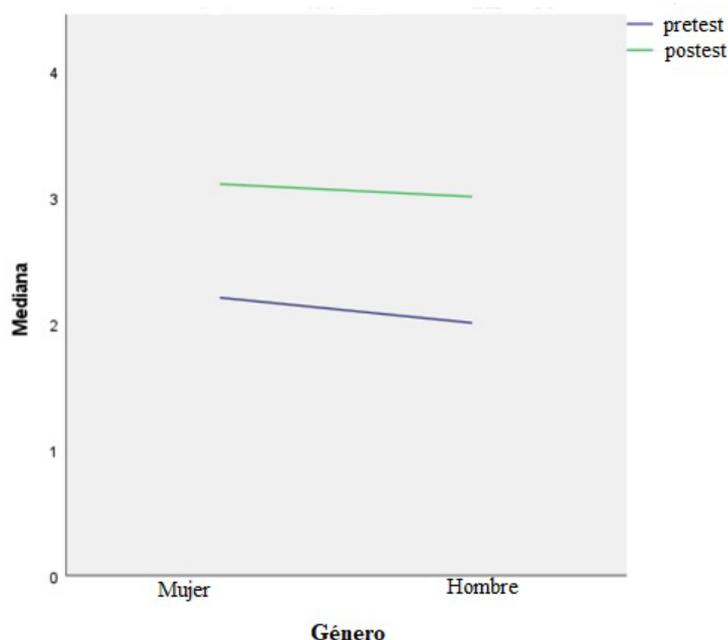
## Resultados

### *Conocimiento de la historia de las mujeres*

Para ver si hay diferencias entre mujeres y hombres, tanto antes como después de participar en el proyecto, se utilizó el U de Mann Whitney. Los resultados indicaron que no existen diferencias de medias significativas entre mujeres (Mdn=2.20; Rango=2) y hombres antes de participar en el proyecto (Mdn=2; Rango=2)  $U(90)=781.500$ ;  $p=.069$ . Por el contrario, tras participar en el proyecto aparecen diferencias significativas en las puntuaciones, donde las mujeres (Mdn=3; Rango=2) superan a los hombres (Mdn=3; rango=3)  $U(90)=740.500$ ;  $p=.031$ , acercando el tamaño del efecto a moderado ( $d=0.463$ ).

Para conocer si la participación en el proyecto generó cambios en el alumnado, se realizó el análisis de Wilcoxon. Los resultados mostraron diferencias significativas antes de participar en el proyecto (Mdn=2; Rango=2) y después (Mdn=3; Rango=3)  $Z(89)=7.201$ ,  $p<.001$ , con un tamaño del efecto alto ( $d=1.262$ ). Al clasificar los resultados por género, se vio que las diferencias son significativas, con un tamaño de efecto grande para las mujeres ( $Z(48)=5.484$ ;  $p<.001$ ;  $d=1.331$ ) y para los hombres ( $Z(41)=4.505$ ;  $p<.001$ ;  $d=1.147$ ). Pero como se puede ver en el gráfico que representa la Figura 1, la mediana de las mujeres es más alta antes y después del proyecto.

**Figura 1.** Cambios respecto al género en el pre- y post-test en el conocimiento de la historia de las mujeres



Con el fin de ilustrar con mayor detalle algunos de los cambios producidos en la variable se presentan los datos de los ítems desglosados. Se evidenciaron diferencias estadísticas significativas de tamaño grande en el ítem 1 ( $Z=7.317$ ;  $p<.001$ ;  $d=1.55$ ) (tabla 2); en el ítem 2 ( $Z=5.876$ ;  $p<.001$ ;  $d=1.06$ ) (tabla 3) y en el ítem 4 ( $Z=6.075$ ;  $p<.001$ ;  $d=1.04$ ) (tabla 5), mientras que en el ítem 3 el tamaño del efecto fue moderado ( $Z=4.453$ ;  $p<.001$ ;  $d=0.67$ ) (tabla 4). En el ítem 5 también se producen diferencias, pero no son significativas ( $Z=0.866$ ;  $p=.386$ ) (tabla 6).

**Tabla 2.** Ítem 1. Conozco la historia de las mujeres en la Era Moderna.

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	56	61.5	10	11
Poco	24	26.4	17	18.7
Suficiente	10	11	46	50.5
Mucho	1	1.1	18	19.8

**Tabla 3.** Ítem 2. Las mujeres tuvieron un papel importante en la Era Moderna

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	36	39,6	8	8,8
Poco	33	36,3	20	22,0
Suficiente	19	20,9	47	51,6
Mucho	3	3,3	16	17,6

**Tabla 4.** Ítem 3. Las mujeres participaron en eventos históricos importantes

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	33	36,3	10	11,0
Poco	32	35,2	24	26,4
Suficiente	16	17,6	45	49,5
Mucho	10	11,0	12	13,2

**Tabla 5.** Ítem 4. Conozco qué oficios desempeñaban las mujeres en la Era Moderna

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	38	41,8	7	7,7
Poco	26	28,6	21	23,1
Suficiente	22	24,2	38	41,8
Mucho	5	5,5	25	27,5

**Tabla 6.** Ítem 5. Conocer la historia de las mujeres es importante

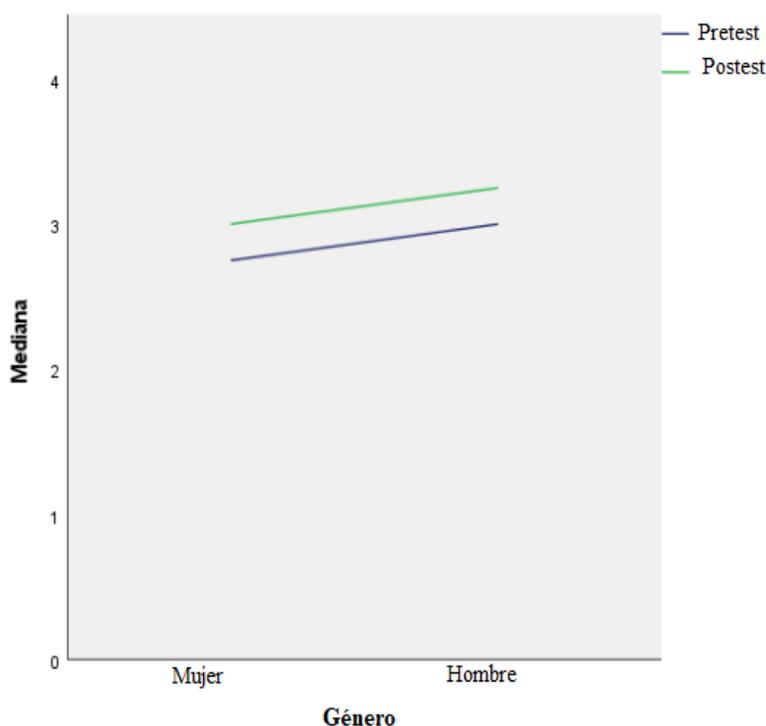
Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	5	5,5	2	2,2
Poco	12	13,2	13	14,3
Suficiente	38	41,8	39	42,9
Mucho	36	39,6	37	40,7

### *La manera de entender la historia*

Para saber si hay alguna diferencia entre mujeres y hombres antes y después de participar en el proyecto, se realizó la prueba U de Mann-Whitney y se compararon los resultados. Estos demostraron que no existen diferencias significativas en los resultados del pretest entre mujeres (Mdn=2.75; Rango= 3) y hombres (Mdn=3; Rango=3),  $U=862.000$ ;  $p=,190$ . Tampoco se produjeron diferencias significativas entre las mujeres (Mdn=3; Rango=2) y los hombres (Mdn= 3.25; Rango= 3) en el postest,  $U(90) =863.000$ ;  $p= .247$ .

También se realizó la prueba de Wilcoxon para analizar si la participación en el proyecto supuso un cambio en el alumnado. Como se observa en los resultados, se produjo una notable mejora en las puntuaciones generales y la mediana subió de 2.75 (Rango = 3) a 3 (Rango = 3);  $Z(90)= 2.843$ ;  $p = .004$ ; ( $d=0.434$ ). A la hora de clasificar los resultados por género se constató que tanto las mujeres como los hombres experimentaron mejoras significativas. En el caso de las mujeres, los resultados mostraron un cambio significativo ( $Z(49) = 1.958$ ;  $p \leq .050$ ;  $d=0.404$ ) y también en el caso de los hombres ( $Z(41) = 2.143$ ;  $p = .032$ ;  $d=0.487$ ). Como se puede apreciar en el gráfico que representa la Figura 2, la mediana masculina es más alta antes y después del proyecto.

**Figura 2.** Cambios respecto al género en el pre- y post-test en la manera de entender la historia



Al analizar los ítems de manera desglosada, se vieron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto moderado en el ítem 6 ( $Z=3.441$ ;  $p<.001$ ;  $d=0.468$ ) (tabla 7) y en el ítem 7 ( $Z=2.494$ ;  $p=.013$ ) (tabla 8), mientras que en el ítem 8 ( $Z=1.312$ ;  $p=.190$ ) (tabla 9) e ítem 9 ( $Z=1.508$ ;  $p=.131$ ) (tabla 10), aunque se produjeron cambios, las diferencias no fueron significativas.

**Tabla 7.** Ítem 6. Para entender bien la historia, hay que aprender sobre la historia hecha por los hombres

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	13	14,3	5	5,5
Poco	28	30,8	16	17,6
Suficiente	33	36,3	43	47,3
Mucho	17	18,7	27	29,7

**Tabla 8.** Ítem 7. Para entender bien la historia, hay que aprender sobre la historia hecha por las mujeres

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	13	14,3	5	5,5
Poco	33	36,3	21	23,1
Suficiente	24	26,4	46	50,5
Mucho	21	23,1	19	20,9

**Tabla 9.** Ítem 8. Para entender bien la historia, hay que aprender sobre guerras y conquistas de países

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	10	11,0	6	6,6
Poco	19	20,9	12	13,2
Suficiente	32	35,2	45	49,5
Mucho	30	33,0	28	30,8

**Tabla 10.** Ítem 9. Para entender bien la historia, hay que aprender cómo era la vida cotidiana y qué trabajos existían

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	8	8,8	3	3,3
Poco	19	20,9	12	13,2
Suficiente	39	42,9	53	58,2
Mucho	25	27,5	23	25,3

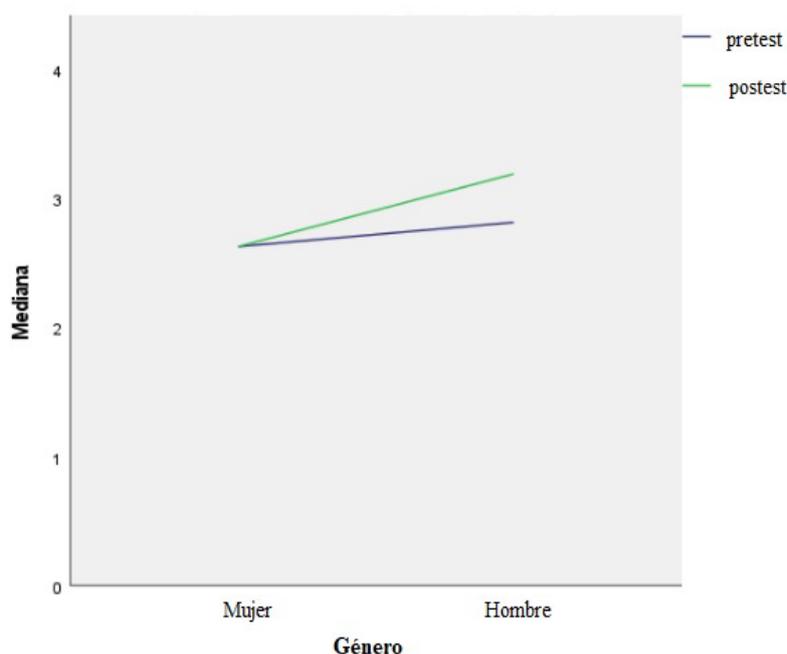
### *Motivación e interés*

Para conocer si las puntuaciones, antes y después de participar en el proyecto, fueron diferentes en hombres y mujeres, se utilizó la U de Mann Whitney, y los resultados fueron: antes de realizar la intervención, no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones de mujeres (Mdn = 2.38; Rango= 4) y hombres (Mdn = 2.81; Rango= 4),  $U(89) = 826.000$ ;  $p = .204$ . Después de la intervención, a pesar de aumentar la puntuación media, tanto de mujeres (Mdn = 2.56; Rango = 4) como de hombres (Mdn = 3.19; Rango= 4), las diferencias entre mujeres y hombres tampoco fueron significativas  $U(88) = 732.500$ ;  $p = .056$ .

Para comprobar si la participación en el proyecto supuso un cambio en el alumnado, se utilizó el análisis de Wilcoxon. Los resultados mostraron mejoras significativas en la puntuación general, pasando la mediana de 2.63 (Rango=4) a 2.75 (Rango=4),  $Z(87) = 2.580$ ;  $p = .010$ ;  $d = 0.399$ . Al clasificar los resultados por género, se observó que los resultados de las mujeres no señalaban cambios significativos ( $Z(47) = 1.590$ ;  $p = .112$ ). En cambio los hombres sí mostraron cambios significativos ( $Z(40) = 2.098$ ;  $p = .036$ ;  $d = 0.483$ ). Como se puede apreciar en el gráfico representado en la Figura 3, la mediana masculina es más alta antes del proyecto y después con un notable incremento en el post-test, superior al de las mujeres.

Con el fin de ilustrar con mayor detalle algunos de los cambios producidos se presentan los datos desglosados de los ítems. Se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño en el ítem 12 ( $Z = 1.976$ ;  $p = .048$ ;  $d = 0.153$ ) (tabla 13), ítem 13 ( $Z = 2.176$ ;  $p = .009$ ;  $d = 0.295$ ) (tabla 14) e ítem 15 ( $Z = 3.153$ ;  $p = .002$ ;  $d = 0.335$ ) (tabla 16). En el ítem 10 ( $Z = 1.451$ ;  $p = .147$ ) (tabla 11), ítem 11 ( $Z = 1.213$ ;  $p = .225$ ) (tabla 12), ítem 16 ( $Z = 1.711$ ;  $p = .087$ ) (tabla 17) e ítem 17 ( $Z = 1.048$ ;  $p = .295$ ) (tabla 18) se produjeron diferencias de medias antes y después de la intervención, pero éstas no llegaron a ser significativas.

**Figura 3.** Cambios respecto al género en el pre- y post-test en la motivación e interés



**Tabla 11.** Ítem 10. Me interesa la materia de Historia

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	18	19,8	18	19,8
Poco	16	17,6	14	15,4
Algo	30	33,0	22	24,2
Suficiente	17	18,7	22	24,2
Mucho	10	11,0	15	16,5

**Tabla 12.** Ítem 11. Me interesa la historia de las mujeres

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	8	8,8	7	7,7
Poco	18	19,8	16	17,6
Algo	28	30,8	27	29,7
Suficiente	25	27,5	27	29,7
Mucho	12	13,2	14	15,4

**Tabla 13.** Ítem 12. Me interesa la historia de las grandes naciones

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	21	23,1	15	16,5
Poco	25	27,5	22	24,2
Algo	19	20,9	28	30,8
Suficiente	15	16,5	12	13,2
Mucho	11	12,1	14	15,4

**Tabla 14.** Ítem 13. Me interesa la historia política de los países

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	31	34,1	27	29,7
Poco	30	33,0	28	30,8
Algo	14	15,4	9	9,9
Suficiente	11	12,1	16	17,6
Mucho	5	5,5	11	12,1

**Tabla 15.** Ítem 14. Me interesa la historia del pueblo

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	25	27,5	17	18,7
Poco	27	29,7	22	24,2
Algo	23	25,3	28	30,8
Suficiente	11	12,1	17	18,7
Mucho	5	5,5	7	7,7

**Tabla 16.** Ítem 15. Estudiar historia me motiva

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	30	33,0	22	24,2
Poco	27	29,7	20	22,0
Algo	17	18,7	21	23,1
Suficiente	10	11,0	15	16,5
Mucho	7	7,7	13	14,3

**Tabla 17.** Ítem 16. Me motiva analizar lo que han hecho las mujeres en la historia

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	21	23,1	14	15,4
Poco	19	20,9	18	19,8
Algo	24	26,4	28	30,8
Suficiente	20	22,0	17	18,7
Mucho	7	7,7	14	15,4

**Tabla 18.** Ítem 17. Me motiva hablar sobre personajes históricos del entorno cercano

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	17	18,7	13	14,3
Poco	22	24,2	21	23,1
Algo	27	29,7	26	28,6
Suficiente	10	11,0	20	22,0
Mucho	15	16,5	11	12,1

## Discusión y conclusiones

Una de las ideas que se ha puesto de manifiesto en el marco teórico es que el ámbito de las Ciencias Sociales se basa en un enfoque androcentrista, en el que las mujeres se vuelven invisibles (Inostroza et al., 2022). Teniendo esto en cuenta, el objetivo principal de este estudio fue analizar la efectividad de la intervención diseñada para dar importancia y visibilidad al papel de las mujeres en el ámbito de la Historia.

Los resultados obtenidos en las variables analizadas ofrecen una visión clara de la influencia del proyecto en el conocimiento de la historia de las mujeres, en la comprensión de la historia y en la motivación e interés de los participantes; por un lado, analizando en general los tests iniciales y finales y por otro, diferenciándolos por género.

En cuanto al conocimiento que el alumnado en general tiene de la historia de las mujeres, como se puede observar en los resultados de pretest, no son elevados ( $Mdn=2$ ;  $Rango=2$ ) y no se aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones de mujeres y hombres. Esto puede deberse a que el profesorado ha utilizado los mismos recursos y materiales a la hora de trabajar con todos los conocimientos básicos, es decir, libros de texto. En estos, según investigaciones previas, se presenta un enfoque androcéntrico que invisibiliza o minimiza las contribuciones de las mujeres (López-Navajas, 2022). Estos hallazgos coinciden con lo señalado en la literatura, donde se menciona la persistencia de sesgos androcéntricos en los libros de texto, que representan mayoritariamente a hombres como protagonistas del pasado (Farrujia, 2022). Por lo tanto, es fundamental revisar los materiales didácticos para incluir una perspectiva más inclusiva y coeducativa, visibilizando a las mujeres como sujetos históricos importantes y superando las narrativas tradicionales (Peinado, 2024).

Sin embargo, tras participar en el proyecto, las diferencias se han hecho significativas y las mujeres han obtenido puntuaciones más altas. Teniendo en cuenta la magnitud del efecto ( $d = 0.463$ ), podemos afirmar que el proyecto ha sido especialmente eficaz para aumentar el conocimiento de las mujeres sobre su historia. Puesto que las mujeres se han situado en el centro de esta situación de aprendizaje, es posible que el alumnado que se identifica como mujer, al ver que las mujeres que pueden ser referentes para ellas hicieron aportaciones a la Historia, sientan más cerca la información recibida y por ello obtengan una mayor puntuación, ya que la exclusión histórica de las mujeres les priva de referentes con los que identificarse (Moreno-Llaneza, 2023; López-Navajas, 2014). Además, la consideración de las mujeres como figuras históricas importantes, tal como señalan Díez y Fernández (2019), contribuye a crear una conexión más significativa con el aprendizaje, lo que facilita una mayor comprensión y éxito académico en temas relacionados con su propia historia.

En cuanto a la comprensión de la historia, comparando los resultados anteriores y posteriores de todo el grupo, se observa que ha habido una mejora en los resultados posteriores. Esto muestra que, al extender la visión androcéntrica dada por los libros de texto con la situación de aprendizaje, han entendido la Historia de otra manera. Por lo tanto, es necesario dejar de segmentar la historia de las mujeres en los libros de texto y adoptar una perspectiva integral, para visibilizar a las mujeres como sujetos históricos importantes y superar las narrativas tradicionales (Peinado, 2024). Al centrar la enseñanza en las experiencias y aportaciones de las mujeres, se fomenta una conciencia crítica respecto a las desigualdades de género, lo que ha permitido a los alumnos comprender la historia desde un enfoque más inclusivo y enriquecedor.

En esta variable no se han encontrado diferencias significativas entre mujeres y hombres en la comparación de los pretest ni en la comparación de los postests. La razón de que las respuestas sean similares puede ser que, a la hora de dar explicaciones, recursos y materiales, han sido iguales para todo el alumnado, por lo que la forma de entender la Historia puede ser similar cuando todo el alumnado tiene la misma información y soportes. Sin embargo, los resultados también reflejan que la representación y práctica docente desempeñan un papel clave en la forma en que el alumnado comprende la Historia. En este sentido, cuando el profesorado incorpora una visión feminista crítica, es posible desarrollar programas didácticos más transformadores (Apolaza-Llorente et al., 2023; Stevens y Martell, 2018). Como se puede ver en los resultados, las actividades centradas en las aportaciones y experiencias de las mujeres han promovido una comprensión más inclusiva de la Historia, evidenciando que superar la narrativa contributiva y abordar la desigualdad estructural podrían ser estrategias efectivas para enriquecer el aprendizaje del alumnado.

Por último, en relación con la motivación e interés, los resultados muestran una tendencia similar a la observada en la variable anterior. No se han encontrado diferencias significativas entre mujeres y hombres antes de la intervención. Tras la intervención, la mejora global ha sido significativa, lo que sugiere que la situación de aprendizaje consiguió aumentar la motivación y el interés de todos los participantes, aunque este efecto sea más evidente en los hombres. Esto puede deberse a que los hombres quizá no han reflexionado sobre este tema. Al fin y al cabo, los libros de texto suelen presentar narrativas en las que los logros importantes se atribuyen a los hombres, lo que refuerza una visión androcéntrica. Este enfoque puede influir en la percepción del alumnado masculino, al hacerles creer que sus acciones tienen mayor relevancia histórica (Moreno-Llaneza, 2023; López-Navajas, 2014; Ortega, 2017). La intervención educativa permitió visibilizar estas dinámicas. Por otro lado, hay que destacar que en los resultados de las mujeres también se observa que la intervención tuvo un efecto positivo, aunque no tan significativo.

En definitiva, teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, los resultados indican que el proyecto ha tenido un impacto positivo en el conocimiento de la historia de las mujeres, en la comprensión de la historia y en la motivación e interés de las personas participantes, con diferencias significativas en función del género. En particular, el proyecto parece haber sido más eficaz para aumentar el conocimiento de las mujeres sobre su historia, lo que pone de relieve la importancia de las perspectivas educativas que incorporan la perspectiva de género.

Sin embargo, la diferencia en la motivación e interés entre mujeres y hombres sugiere la existencia de factores externos que podrían influir en la forma de responder a la intervención de los participantes de los diferentes sexos. Es posible que los hombres, al sentirse menos relacionados con el tema inicial, tengan más motivación después del proyecto. De cara a las nuevas líneas de investigación se puede profundizar en las razones por las que las mujeres no tienen mejoras estadísticamente significativas en esta dimensión.

A la vista de los resultados del proyecto para mejorar el conocimiento y la comprensión de la historia, se podría prever que seguir impulsando programas educativos que integren estas cuestiones con un enfoque inclusivo y participativo puede tener resultados positivos para dar pasos hacia la igualdad de género en el ámbito educativo. En cuanto a los límites, hay que señalar la ausencia de grupo control, el tiempo limitado dedicado al proyecto dentro de la programación anual, y el hecho de que se ha utilizado una muestra no representativa, aspectos que se prevé solventar en la siguiente fase de la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, H. A. (2022). Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. Recuperado de <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Apaolaza-Llorente, D., Castrillo, J., y Idoiaga-Mondragon, N. (2023). Are women present in history classes? Conceptions of primary and secondary feminist teachers about how to teach women's history, *Women's Studies International Forum*, 98(102738). <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102738>
- Argüelles, A. (2014). *Nacionalismo español: genealogía, desarrollo y permanencia en los manuales de Historia de Secundaria* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4919/Arg%C3%BCellesSantove%C3%B1aAlvaro.pdf>
- Bel, J.C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.
- Bernal, L., y Pérez, F.A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. Recuperado de <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>
- Bertram, C., Wagner, W., y Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484.
- Castrillo, J., Gillate, I., y Apaolaza-Llorente, C. (2023). Otra Edad Media. La Querella de las Mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles Educativos*, 45(179), 146-162. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60928>
- Castrillo, J., Apaolaza-Llorente, C., y Gillate, I. (2022). La querella de las mujeres Trabajar las desigualdades de género desde el pensamiento histórico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 108, 60-66.
- Castrillo, J., Gillate, I., Apaolaza-Llorente, C., y Campos-López, T. (2025). Formación del futuro profesorado para enseñar Historia con perspectiva de género. Efectos del proyecto Prehistoria y Género. *Revista de Investigación Educativa*.
- Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O., y Campos-Lopez, T. (2017). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *CLIO. History and History teaching*, 43.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. Recuperado de [10.1590/198053147313](https://doi.org/10.1590/198053147313)
- DECRETO 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi.
- Díaz- López, M., y Puig- Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Díez-Bedmar, M.C. (2015). Enseñanza de la Historia en Educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO, History and History teaching*, (41).
- Díez, M. C., y Fernandez, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, (45), 1-10.
- Duby, G., y Perrot, M. (1991). *Historia de las mujeres. La Edad Media*. Madrid, España: Taurus.
- Farrujia, J. (2022). *Patrimonio cultural, género y educación. Libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro.
- Fernández- Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico. Género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- Fontana, J. (2001). *La Historia de los Hombres*. Barcelona, España: Crítica.
- Foster, S. (2011). Dominant Tradition in International Textbooks Research and Revision. *Educational Inquiry*, 2(1), 5-20.
- García-Luque, A., y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (80), 65-72.
- Garrido, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid, España: Síntesis.

- Gómez-Carrasco, C. J., y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 319-361. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/17132/15995>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A., y Simón-García, M. M. (2014). Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de primaria. En J. Prats, I. Barca, y R. López-Facal (Ed.), *História e identidades culturais* (pp. 726-739). Centro de Investigaçao em Educaçao Univesidade do Minho.
- González, A., y Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. España: Graó.
- Guardia, S. (2015). Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20(68), 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27937090004.pdf>
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En N. Blazquez-Graf, F. Flores-Palacios, y M. Ríos-Everardo (Coord.), *Investigación Feminista. Epistemología Metodología y Representaciones Sociales* (pp.39-65). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Inostroza, G., Brito, A., Alfaro, K., Rebolledo, R., y Díaz, E. (2022). Historia de mujeres, Género y Feminismos: Mujeres haciendo historias desde el sur de Chile. *Revista de historia*, 2(29), 10-16. Recuperado de <https://doi.org/10.29393/RH29-17HMID50017>
- Kiss, T. (2023). Edad Moderna. In *Enciclopedia Humanidades*. Recuperado de <https://humanidades.com/edad-moderna/>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa.
- López-Cordón, M.V. (2015). Los estudios históricos sobre las mujeres en la Edad Moderna: estado de la cuestión. *Revista de Historiografía*, 22, 147-181. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/2650/1450>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308.
- López-Navajas, A. (2022). Women's Legacy: un proyecto para la restitución del legado cultural de las mujeres desde las aulas. *Verbeia. Monográfico Journal of English and Spanish studies*, (6), 98-120.
- Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia: las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clio & asociados*, 21, 223-236.
- Maffía, D., y Suárez-Tomé, D. (2021). Epistemología Feminista. En. S. Gamba, y T. Diz (Ed.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. EUDEBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.academica.org/danila.suarez.tome/45.pdf>
- Morant, I. (006). *Historia de las mujeres en España y América Latina*, I. Madrid, España: Cátedra.
- Moreno-Llaneza, M. (2023). Análisis de la LOMCE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Revista Currículum*, (36), 139-153. Recuperado de <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.08>
- Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10803/457981>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (21), 53-66. Recuperado de <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Ortega, M.J., y Ruíz, R. (2024). *Los Trabajos de las Mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de Situaciones de Aprendizaje*. Universidad de Granada.
- Peinado, M. (2024). La emergencia de las mujeres como sujetos históricos: deconstruyendo la historia contemporánea de España desde los libros de texto. *Historia de la Memoria y la Educación*, 20, 553-585. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37092>
- Pimmer, S. (2017). El pensamiento y su lugar: consideraciones epistemológicas en torno al punto de vista feminista y el pensamiento fronterizo. *Tabula Rasa*, (27), 275-299. Recuperado de <https://doi.org/10.25058/20112742.452>
- Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/rei-fop.390951>.
- Saíz, J. (2010). What kind of Medieval History should be Taught and Learned in Secondary School? *Imago Temporis. Medium Aevum*, 4, 357-372.

- Sánchez-Romero, M. [Bidebarrieta kulturgunea] (2017ko azaroaren 3a). *Margarita Sánchez-Romero* [Video]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-eSb8Vnxno>
- Sánchez, R.; Miralles, P. (2014) Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo & Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sánchez-Torrejón, B., Amar-Rodríguez, V., & Sánchez-Alex, S. (2022). Coeducation and training of teachers in Early Childhood Education. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 14(1), 1–11. Recuperado de <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4325>
- Scheiner-Fisher, C. (2013). The Inclusion of Women’s History in the Secondary Social Studies Classroom. [Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019]. 2848. University of Central Florida.
- Stevens, K. M. y Martell, C.C. (2018). Feminist social studies teachers: The role of teachers’ backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Tassile, C. (2020). *Ley Micaela: programa de capacitación provincial en el marco de la ley nº 10628*. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. Córdoba, España. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/08/08-MUESTRA-ManualLeyMicaela-Mar20.pdf?csrt=6125292129956007338>
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
- Villalón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, (17), 119-136. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf)

## Financiación

Este trabajo ha recibido la financiación de los grupos de investigación Sociedades Procesos, Culturas (IT1465-22) y GIPyPAC (IT1442-22) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); del proyecto “Educar mediante temas controvertidos en y para el conflicto. Una investigación a través de estudios de caso en la formación inicial del profesorado” (PID2023-150579NA-100) del MIECO/FEDER; y de la beca del Gobierno Vasco Ikasiker.

## Conflicto de intereses

Los/as autores/as de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

## Cita sugerida

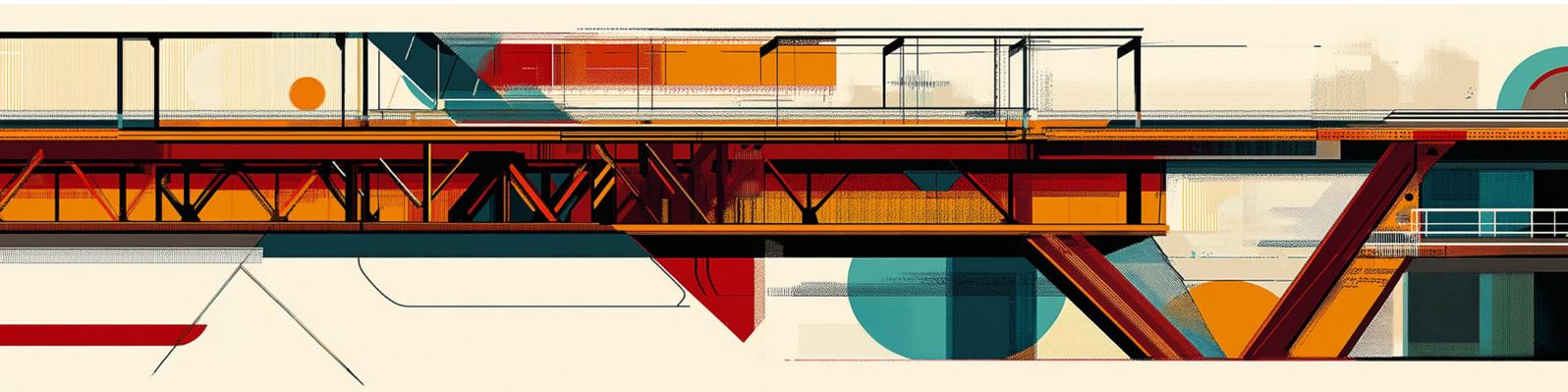
Sagastizabal, S., Gillate, I., Castrillo, J., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2025). La perspectiva de género en la educación secundaria obligatoria al abordar la Edad Moderna: Visibilizar la figura de las mujeres en el ámbito de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 62-81. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.4>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.4>

SAGASTIZABAL, S. *et al.* (2025). La perspectiva de género en la ESO al abordar la Edad Moderna *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 62-81

## Apéndice 1. Cuestionario

CONOCIMIENTO SOBRE LA HISTORIA DE LAS MUJERES	1	2	3	4	5
Conozco la historia de las mujeres en la Era Moderna.					
Las mujeres tuvieron un papel importante en la Era Moderna.					
Las mujeres participaron en eventos históricos importantes.					
Conozco qué oficios desempeñaban las mujeres en la Era Moderna.					
Conocer la historia de las mujeres es importante.					
FORMA DE ENTENDER LA HISTORIA					
Para entender bien la historia, hay que aprender sobre la historia hecha por los hombres.					
Para entender bien la historia, hay que aprender sobre la historia hecha por las mujeres.					
Para entender bien la historia, hay que aprender sobre guerras y conquistas de países.					
Para entender bien la historia, hay que aprender cómo era la vida cotidiana y qué trabajos existían.					
MOTIVACIÓN E INTERÉS					
Me interesa la materia de Historia.					
Me interesa la historia de las mujeres.					
Me interesa la historia de las grandes naciones.					
Me interesa la historia política de los países.					
Me interesa la historia del pueblo.					
Estudiar historia me motiva.					
Me motiva analizar lo que han hecho las mujeres en la historia.					
Me motiva hablar sobre personajes históricos del entorno cercano.					



Artículo original // Recibido: 14.10.2024 / Aceptado: 06.02.2025 / Publicado: 21.03.2025

# ¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas entre el alumnado vasco de la ESO

Què és l'arqueologia? Algunes idees preconcebudes entre l'alumnat basc de l'ESO

What is archaeology? Some preconceived ideas among Basque secondary school students

**AILA DE ARANA-OLIVEIRA**

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
ailadearoliv@gmail.com

**NAIARA VICENT**  0000-0002-2678-0098

GIPyPAC (Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales), Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
naiara.vicent@ehu.es

**TERESA CAMPOS-LOPEZ**  0000-0003-3137-6492

GIPyPAC (Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales), Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (UPV/EHU).  
teresa.campos@ehu.es

**BERTA ECHEBERRIA-ARQUERO**  0000-0002-0356-7833

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
berta.echeberria@ehu.es

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.5>

DE ARANA-OLIVEIRA, A. *et al.* (2025). ¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas...  
*Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 82-109

**Resumen.** La arqueología es una herramienta de gran utilidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que aporta recursos para implementar la perspectiva crítica, la cultura científica y desarrolla conciencia acerca de la protección patrimonial. Pero, para poder trabajar con ella de manera efectiva, es indispensable realizar una valoración previa de aquellas concepciones erróneas que el alumnado pueda tener entorno a la misma. Este es el enfoque y justificación del presente trabajo que recoge cómo un grupo de alumno/as de 1º de la ESO de un instituto del País Vasco percibe la arqueología. Los datos analizados reflejan que el alumnado tiene interés y ciertos conocimientos en torno a la arqueología. Sin embargo, también se constata la prevalencia de concepciones erróneas arquetípicas en torno a la disciplina y a las personas que en ella trabajan.

---

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales; Arqueología; Ideas previas; Concepciones erróneas.

---

**Resum.** L'arqueologia és una eina de gran utilitat en l'ensenyament de les Ciències Socials, ja que aporta recursos per implementar la perspectiva crítica, la cultura científica i desenvolupa consciència sobre la protecció patrimonial. Però, per poder treballar-hi de manera efectiva, és indispensable fer una valoració prèvia de les concepcions errònies que l'alumnat pugui tenir al seu voltant. Aquest és l'enfocament i la justificació del present treball, que recull com un grup d'alumnes de 1r d'ESO d'un institut del País Basc percep l'arqueologia. Les dades analitzades reflecteixen que l'alumnat té interès i certs coneixements sobre l'arqueologia. No obstant això, també es constata la prevalença de concepcions errònies arquetípiques sobre la disciplina i sobre les persones que hi treballen.

---

Paraules clau: Ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, arqueologia, idees prèvies, concepcions errònies.

---

**Abstract.** Archaeology is a very useful tool in the teaching of Social Sciences, as it provides resources to implement a critical perspective, scientific culture and develops awareness of heritage protection. However, in order to be able to work with it effectively, it is essential to carry out a prior assessment of the misconceptions that students may have about it. This is the focus and justification of the present study, which gathers data on the perception of archaeology of a group of students in year 8, first year of ESO in a secondary school in the Basque Country. The data analysed shows that the pupils are interested in archaeology and have some knowledge of it. However, it also shows the prevalence of certain typical misconceptions regarding the discipline and the professionals that work in it.

---

Keywords: Teaching and Learning Social Sciences; Archaeology; Preconceptions; Misconceptions.

---

## Introducción

Desde hace tiempo venimos observando cómo las transformaciones acontecidas en nuestra sociedad han llevado a cambios fundamentales en nuestro sistema educativo (Santacana y Martínez, 2013). En el caso de las Ciencias Sociales (en adelante, CCSS), resulta evidente la intención por restarles importancia, tildando sus contenidos como “no tan importantes” o “no tan necesarios”, en comparación con los de otras disciplinas (Santacana y Hernández, 1999). Sin embargo, gracias a planteamientos educacionales cada vez más competenciales, se pueden desarrollar proyectos más dinámicos que pongan en valor el trabajo y las aportaciones indispensables de las CCSS. Para poder trabajar y avanzar en este proceso, el uso de la arqueología y el método arqueológico constituye una herramienta fundamental.

Así, la metodología de investigación de la arqueología, caracterizada por una práctica multidisciplinar, confluye y se ajusta de manera eficaz con un modelo educacional basado en competencias (Egea *et al.*, 2017). Esto, permite dar respuesta a muchas de las problemáticas detectadas en el aprendizaje de la Geografía e Historia, entre otras, la dificultad del alumnado para comprender la escala del tiempo, motivo de confusión y desinterés generalizado hacia la materia (Santacana, 2013; Santacana *et al.*, 2017; Vicent *et al.*, 2023). Además, se promueve un uso práctico de los contenidos, alejados de su mera compilación y memorización (Egea *et al.*, 2017; Santacana y Hernández, 1999). A su vez, la arqueología fomenta el trabajo por proyectos, replicando su método de investigación o el trabajo en grupo (Badavio y Mañé, 2017), además de favorecer la propia autonomía del alumnado (Egea *et al.*, 2018a). Por último, la aplicación de la arqueología en el aula es una herramienta de gran interés para la enseñanza de la cultura científica. Su naturaleza práctica lleva al alumnado a (re)considerar las CCSS como una ciencia, desarrollando en el proceso capacidades de pensamiento racional y analítico-deductivo (Sabido-Codina *et al.*, 2019).

De esta manera, la arqueología contribuye a que el alumnado mejore su relación con las CCSS, impulsa su motivación e interés por aprender, lo sitúa en el centro de su propio aprendizaje, y lo inhibe de un posible fracaso escolar (Santacana y Hernández, 1999). Asimismo, el contacto directo con las fuentes históricas (Egea *et al.*, 2018a) supone un ejercicio intelectual (identificar, analizar los cambios, contextualizar la continuidad) que mejora y afianza su capacidad en el desarrollo de su conciencia cultural, así como de sus diversas expresiones. Con todo ello se trabajan valores que derivan en una ciudadanía activa (Santacana y Hernández, 1999) y un “entender al otro”, comprendiendo el valor intrínseco de las propias fuentes y la importancia de su protección (Campos-Lopez y Delgado, 2024; Carrión, 2015; Fontal y Martínez, 2016). Por tanto, la arqueología constituye una herramienta útil y poderosa para promover el desarrollo del pensamiento crítico, a través del cual se construyen capacidades tanto intelectuales como cognitivas y emocionales.

Sin embargo, la aplicación efectiva-efectista de este modelo renovador no se halla exenta de problemas. El primero de ellos reside en la, en ocasiones, escasa formación del profesorado en Arqueología (Ayán *et al.*, 2008). El segundo radica en la excesiva importancia de la memorización de contenidos en detrimento del empleo de metodologías activas, que pese a su constatada eficacia a menudo no son puestas en práctica ante la falta de oportunidades para llevarlas a cabo (Palomero, 2020; Meseguer *et al.*, 2018). Asimismo, la cuasi ausencia de menciones a la disciplina en el currículo (Egea *et al.*, 2017; Meseguer *et al.*, 2018) dificulta su inclusión en el aula, dejando al profesorado sin recursos para aplicar metodologías activas que favorezcan la enseñanza competencial a través de la arqueología. En el caso del País Vasco, podemos observar que su presencia es muy reducida y, en sus escasas apariciones, sólo se relaciona con el patrimonio a través de materias optativas como Cultura Clásica (3º ESO) o Latín (4ª ESO) (Decreto 77, 2023, de 30 de mayo).

Por lo tanto, no parece que la arqueología se perciba desde el currículo escolar como herramienta científica aplicable y útil (Vicent *et al.*, 2023).

### *Las concepciones erróneas en torno a la arqueología*

La escasa presencia que tiene la arqueología en la educación parece estar muy ligada al hecho de que la sociedad tiene una idea equivocada de lo que es (Ruíz Zapatero, 2012). Se puede decir que el público general no comprende del todo para qué sirve, por lo que no la perciben como una disciplina de interés. La imagen que los medios de entretenimiento (cine, literatura e incluso contenido en la red) transmiten influye sobremanera en la creación de “ideas colectivas de lo arqueológico” (Felder, 2004; Carvajal, 2010; Vizcaíno, 2013; Ibáñez, 2015).

Así, la apariencia de los y las profesionales de la arqueología estaría fundamentada en unos patrones determinados, muy unidos a los estereotipos que podemos encontrar en el cine: hombre blanco (europeo), de mediana edad y vestido con ropa de expedición o trabajo de campo (Ruiz Zapatero, 2012). Una imagen romantizada y estereotipada del arqueólogo que responde al arquetipo de *Indiana Jones* (Ibáñez, 2015), o más recientemente, al de Tadeo Jones y que se encuentra muy alejada de profesionales que desarrollan una investigación científica siendo la que parece haber influenciado más a la población general (Carvajal, 2010; Tejerizo, 2011).

En cuanto a las mujeres que se dedican a la arqueología, la tónica dominante es su infrarrepresentación. Así, son relegadas a un segundo plano, y frecuentemente adoptan una actitud sumisa (Vizcaíno, 2014). La figura más identificada con la arqueóloga en la ficción es Lara Croft, de la saga de videojuegos *Tomb Raider*. Se trata de un personaje hipersexualizado, retratado desde el *malegaze*<sup>1</sup> y unido a una estética de *coolgirl*<sup>2</sup>. Con ello, además de perpetuar estereotipos del trabajo arqueológico vinculados al saqueo y búsqueda de tesoros, se difunde una visión machista de la posición de las mujeres en esta disciplina y altamente perjudicial para las científicas en general (Egea *et al.*, 2017).

A pesar de ello, hay que reconocer los esfuerzos por parte de la comunidad científica para hacer frente a estas ideas y dar a conocer la labor de profesionales, que reflejan una realidad mucho más diversa de lo que este imaginario quiere hacer creer (Campos-Lopez, 2024; Tejerizo, 2011; Vizcaíno, 2014). Unido a esto, hay profesionales que han argumentado que estas ideas erróneas reproducidas en el cine, no tienen como objetivo ser divulgativas (Bathurst, 2000) y reclaman esfuerzos para combatirlas.

Además de la propia apariencia de las personas profesionales dedicadas a la arqueología, el público general también muestra dificultades a la hora de definir de manera correcta los objetivos y objetos de estudio de la arqueología. Así, se confunde la arqueología con la paleontología de manera recurrente. Se trata de un error comprensible, ya que ambas disciplinas pueden utilizar metodologías similares en su investigación (Ruiz Zapatero, 2012; Vicent *et al.*, 2023). De ahí que el público solo comprenda el contexto de la excavación como investigación y desconozca otras facetas propias de este trabajo (trabajo de laboratorio, gestión administrativa, divulgación y enseñanza etc.) (Tejerizo, 2011).

1. La Teoría Feminista, define a la mirada masculina (en inglés: *Malegaze*) como un recurso utilizado en las artes visuales y la literatura que impone la mirada heterosexual masculina sobre los personajes, afectando, sobre todo, a los personajes percibidos como mujeres. Consiste en definir a estos personajes como objetos sexuales, sumisos o no dimensionales, entre otras características.

2. *Coolgirl* se define como el tropo presente en personajes femeninos de ficción representados con características propias de una fantasía masculina. Combina tratarse de un personaje fuerte físicamente, normalmente de acción, con apariencia muy sexualizada y es construida para ser consumida por la mirada del espectador.

Asimismo, en caso de identificar correctamente el tiempo histórico y objeto de trabajo que compete a la arqueología (el estudio de la materialidad de las sociedades), el público general tiende a interpretar los objetos singulares o la búsqueda de tesoros como su único objetivo (Ruíz Zapatero, 2012). De esta forma, consideramos que, si bien el público entiende el valor intrínseco de los objetos históricos, les impone un valor positivista, funcionalista y económico, e ignora otros ámbitos a los que puede aportar, como el contexto histórico-cultural. Por consiguiente, resulta evidente el desconocimiento de la población, tanto de la capacidad que el patrimonio arqueológico posee para facilitarnos información sobre el pasado como de las posibilidades de la metodología arqueológica, basada en el estudio e investigación del contexto (Tejerizo, 2011; Egea *et al.*, 2018b).

Estas concepciones erróneas repercuten tanto en la arqueología, como en la protección efectiva del patrimonio, ya que facilitan que la población interprete la disciplina como un trabajo de poco valor y escasa función social, y el patrimonio como algo para enriquecerse a nivel económico (Tejerizo, 2011), llegando incluso a estar, en muchos contextos, severamente explotado (Ibáñez, 2015). Se ignora aquello que el patrimonio aporta a la cultura y a lo social, y, en caso de ser considerado culturalmente significativo, solo se valora como socialmente importante aquello situado en contextos exóticos (países extranjeros), o que es monumental, tendiendo a menospreciar el patrimonio local (Tejerizo, 2011).

Esto último resulta especialmente preocupante, dado que refleja que la población general tiene dificultades para identificar el patrimonio propio como algo de interés e importancia, e impide el uso del mismo en beneficio de la sociedad. Se ignora que el patrimonio genera identidad, crea lazos entre cultura material e inmaterial (vínculos) y contribuye al desarrollo del respeto y la conciencia de la diversidad. No entenderlo ni valorarlo implica que no pueda convertirse en una herramienta en beneficio de la comunidad (Menéndez y Mujica, 2012).

### *Trabajos entorno a la percepción de la arqueología y sus profesionales*

Tal y como se ha mencionado, para poder hacer frente a estas ideas preconcebidas, sería necesario analizar cómo se han desarrollado estas percepciones. A lo largo de los años, diversos investigadores han realizado trabajos para evaluar esta situación que conforman la actual *Public Perception* de la arqueología (Pokotylo y Guppy, 1999).

El primer trabajo exhaustivo se llevó a cabo en Canadá por Pokotylo y Guppy (1999 y 2002). Un número significativo de la población canadiense respondió un cuestionario cuantitativo sobre sus ideas entorno a la arqueología como disciplina científica, sobre el patrimonio y su protección así como sobre su percepción del patrimonio de las primeras naciones de América. Los resultados reflejaron que las ideas estereotipadas sobre la profesión eran las más frecuentes, y que el punto de vista de la población era marcadamente eurocentrista, ya que frente al valor otorgado al patrimonio europeo no atribuyeron ninguno al producido por las comunidades nativo-americanas.

No es el único trabajo de estas características llevado a cabo en Norte-América, ya que, basándose en los mismos planteamientos, otras investigadoras realizaron estudios similares en Estados Unidos (Ramos y Duggane, 2000). En este caso, los datos recogidos reflejaron exactamente la misma tendencia: la población presentaba ideas estereotipadas sobre la arqueología y el patrimonio, pero, al mismo tiempo, mostraba un gran interés en conocer más sobre el trabajo y las investigaciones arqueológicas. El trabajo de Rakestraw y Reynolds (2001), también en los Estados Unidos, que incide y profundiza en la aplicación de la metodología iniciada por Pokotylo y Guppy, resulta particularmente interesante. Las investigadoras identificaron reiteraciones en torno

a las concepciones erróneas, por lo que las analizaron con más detalle. Entre ellas destacaron la percepción de género (*Genderbias*), al observar que, en el ejercicio de dibujo de un profesional de la arqueología, tan solo las mujeres dibujaron arqueólogas. El conjunto de estudios llevados a cabo revela la notable influencia de la industria del entretenimiento de masas en la construcción de *falsas* ideas entorno a la figura y trabajo del arqueólogo, y sobre todo de la arqueóloga.

Siguiendo con esta idea, los resultados de una investigación realizada en Australia (Balme y Wilson, 2004), manifestaron la dificultad de su población para entender el patrimonio aborigen como algo de importancia. El punto de vista general era totalmente eurocentrista, por lo que todo aquello que no tuviera origen europeo no se valoraba como un bien patrimonial. Además de esto, las investigadoras detectaron una serie de ideas erróneas muy ligadas a una percepción pseudo-científica de la arqueología, ya que muchos sujetos del estudio declararon creer en alienígenas. Destacan en sus conclusiones la alarma que esto último les produjo y la necesidad de hacer frente a estas ideas con premura.

Más allá de investigaciones centradas en obtener información de una muestra de la población lo más general posible, existen trabajos más centrados en contextos educativos. En Suiza, por ejemplo, se realizó una investigación sobre la percepción de la arqueología en alumnado de primaria, con el objetivo de utilizar los datos para generar herramientas metodológicas innovadoras en la enseñanza de la prehistoria (Besse *et al.*, 2019). En este caso, el análisis de las ideas preconcebidas iba unida a la elaboración de ejercicios de trabajo con el alumnado siéndole la respuesta muy positiva y demostrándose que los proyectos basados en arqueología obtienen resultados muy beneficiosos.

Otro ejemplo similar es un trabajo llevado a cabo en el contexto universitario australiano (Monks *et al.*, 2023). Su objetivo residió en evaluar la percepción de la arqueología del alumnado de primer año de universidad, y así poder facilitarles su recorrido académico. Esta investigación reflejó que el estudiantado comenzaba sus estudios entendiendo la arqueología de manera estereotipada, pero que esta situación no era duradera, ya que el propio proceso de aprendizaje les ayudaba a desprenderse de estas ideas rápidamente.

Otro caso interesante es el trabajo llevado a cabo en Chile por McGill (2012), cuyo objetivo, además de identificar los prejuicios, radicaba en desmontarlos, a medida que se generaba una relación positiva del alumnado con su patrimonio más directo. Este trabajo exploraba hasta qué punto, a través de la práctica de la investigación arqueológica, los y las discentes podían construir una relación con su patrimonio y cómo esta podía llegar a afectar al proceso de aprendizaje. La investigadora concluye que el trabajo previo de evaluación de los prejuicios es fundamental para poder diseñar ejercicios adecuados y adaptados a las necesidades particulares del alumnado.

En el caso del estado español, uno de los trabajos más destacables es el de Almansa (2006), que identificó las ideas erróneas que se han ido mencionando. El autor relaciona esta situación con varios factores. Por una parte, achaca esta falta de entendimiento a las carencias del sistema educativo español, bebedor de los modelos educacionales del franquismo. Por otro, a la falta de importancia que se le da a la arqueología en general en el sistema educativo y, unido a esto, el autor reivindica la importancia de la incorporación de esta al sistema de educación pública.

Aunque aún no se puede decir que se hayan podido desarrollar investigaciones muy extendidas que den respuesta a esta cuestión en un contexto más cercano a nuestro marco de estudio, debemos destacar un trabajo hecho en Navarra (Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020),

que plantea el uso de la arqueología como herramienta que facilita el proceso de aprendizaje de la Historia también en Educación Infantil. Entre las conclusiones de este trabajo, se recoge la idea de que entre este colectivo más joven los estereotipos señalados se acentúan.

### Objetivos e hipótesis

Este estudio se encuadra en una investigación más amplia, en la que se busca dar continuidad a los trabajos citados, aportando al conocimiento actual las precepciones del alumnado vasco en torno a la arqueología y desarrollando los objetivos señalados en la Tabla 1. En concreto, este estudio es el primero de una serie de estudios de caso que irán conformando los resultados y pretende ofrecer una primera aproximación en relación al objetivo 1.

Tabla 1. Objetivos de investigación.

Obj.1: Realizar un acercamiento e identificar las ideas sobre la arqueología que tiene el alumnado vasco de 1º de la ESO.
Obj.2: Ofrecer unas pautas para la enseñanza de la arqueología en los centros escolares.

Fuente: Elaboración propia

Como hipótesis de trabajo, se plantea que el sujeto de estudio, el alumnado, tendrá ideas preconcebidas erróneas respecto a la arqueología (Tabla 2), adquiridas a través del imaginario colectivo construido a partir de la visión que las películas ofrecen de la arqueología (Rakestraw y Reynolds, 2001; Gotshalk-Stine, 2011; Tejerizo, 2011).

Tabla 2. Hipótesis de investigación.

Hi1: El alumnado identifica a los y las profesionales de la arqueología con un aspecto estereotipado; hombres en su mayoría, vestidos como aventureros, a la imagen de personajes como Indiana Jones o Tadeo Jones.
Hi2: El alumnado confunde el objeto de estudio de la arqueología con el de otras ciencias como la paleontología
Hi3: El alumnado identifica los hallazgos arqueológicos con tesoros o elementos monumentales.
Hi4: El alumnado no es capaz de identificar la labor de los y las profesionales de la arqueología.
Hi5: El alumnado no entiende la utilidad social de la arqueología.

Fuente: Elaboración propia.

## Método

Este estudio propone un modelo mixto de recogida y análisis de datos para aproximarse al conocimiento de las ideas previas y concepciones erróneas en torno a la arqueología y las personas que trabajan en ella. A través de un estudio de caso con alumnado de 1º de la ESO, se propone el análisis cualitativo de las representaciones gráficas obtenidas y un tratamiento estadístico descriptivo de corte cuantitativo en torno a las respuestas ofrecidas por el alumnado en un juego de preguntas. A través de los mismos se quieren conocer: las ideas previas que tiene el alumnado en torno al perfil de las y los profesionales de la arqueología; su conocimiento respecto a la labor profesional de estas personas; y las fuentes de información a través de las cuales han sabido de la arqueología.

## Instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de datos cualitativos se ha hecho uso de la adaptación que hace Gotshalk-Stine (2011) del *Draw-an-Archaeologist Test* (DART) (Renoe, 2003) que, a su vez, lo es del *Draw-A-Scientist-Test* (DAST) de Chambers (1983). Este propone que el alumnado dibuje individualmente su idea de un profesional de la arqueología sin haber recibido explicaciones previas. Gotshalk-Stine (2011) pedía a los y las participantes en sus investigaciones que incorporaran a su dibujo 5 etiquetas que permitiesen interpretarlo mejor. En este caso, se permite el uso de etiquetas en las situaciones en las que los participantes lo consideren necesario. Además, se excluye la parte del ejercicio en la que se pide que se describa a la persona dibujada.

En cuanto a la recogida de datos cuantitativos, se hizo uso de la plataforma *Kahoot!*, en la que se ha diseñado un cuestionario de trece preguntas con cuatro opciones de respuesta múltiple. Estas versan en torno a 7 variables definidas a partir de las conclusiones a las que han llegado estudios previos (Tabla 3).

Unido a esto, para la recogida de datos informales derivados de comentarios o conversaciones con el alumnado, se hizo uso de las directrices recomendadas por Monje Álvarez (2017) y se recogieron en el diario de trabajo ordinario.

Tabla 3. Variables para analizar a través del juego de preguntas

Variable	Categorías		Estudios previos	Pregunta
V1: Películas visionadas con trasfondo arqueológico	Visión irreal de la arqueología		Rakestraw y Reynolds, 2001 Gotshalk-Stine, 2011 Tejerizo, 2011	Pregunta 1 Pregunta 2
	Visión real de la arqueología			
V2: Apariencia de los y las profesionales de la arqueología	V2.1: Género	Masculino	Rakestraw y Reynolds, 2001 Gotshalk-Stine, 2011 Tejerizo, 2011 Gómez et al., 2018	Pregunta 3 Pregunta 4
		Femenino		
	V2.2: Edad	Juventud		
		Mediana edad		
		Madurez		
	V2.3: Raza	Persona blanca		
		Persona racializada		
	V2.4: Apariencia	Estereotipada		
No Estereotipada				
V3: Tareas de los/as profesionales de la arqueología	Trabajo de campo		Ramos y Duganne, 2000 Gotshalk-Stine, 2011 Tejerizo, 2011 McGill, 2012 Besse et al., 2019	Pregunta 5
	Tareas de laboratorio			
	Tareas de gestión			
	Labores de difusión			
V4: Objeto de investigación de la arqueología	Objetos de investigación arqueológicos		Ramos y Duganne, 2000 Rakestraw y Reynolds, 2001 Balme y Wilson, 2004 Gotshalk-Stine, 2011 Tejerizo, 2011 McGill, 2012 Moe, 2016 Gómez et al., 2018 Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020	Pregunta 6 Pregunta 7
	Concepciones erróneas	Dinosaurios		
		Fósiles		
		Tesoros		

Variable		Categorías		Estudios previos	Pregunta	
V5: Método arqueológico	V5.1: Entornos de investigación	Arqueología subterránea		Ramos y Duganne, 2000 Owen y Steele, 2005 Tejerizo, 2011	Pregunta 8	
		Arqueología subacuática				
		Arqueología de la arquitectura				
		Otros entornos erróneos				
	V5.2: Intensidad destructiva del trabajo de campo	Destrucción bajo cuidado máximo		Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020	Pregunta 9	
		Destrucción bajo cuidado medio				
		Destrucción controlada				
		Destrucción indiscriminada				
	V5.3: Método de excavación	Estratigrafía muraria			Pregunta 10	
		Estratigrafía arqueológica				
		Cuadrícula				
		Sin método				
V6: Salvaguarda de los objetos arqueológicos		Protección correcta	Depósito en entidades públicas	Rakestraw y Reynolds, 2001 McGill, 2012 Moe, 2016	Pregunta 11	
			Mantener <i>in situ</i>			
		Concepciones erróneas	Apropiación indebida			
			Compra-venta			
V7: Fuentes de información arqueológica del alumnado		Espacios patrimoniales		Krass, 1995 Ramos y Duganne, 2000 Rakestraw y Reynolds, 2001 Nichols, 2006 Gotshalk-Stine, 2011	Pregunta 12 Pregunta 13	
		Audiovisuales	Ficcionados			
			Basados en la realidad			
		Documentos gráficos	Libros			
			Revistas			
			Internet			
		Personas cercanas	Familia			
			Amistades			

Fuente: Elaboración propia.

## Participantes

Para la realización de este estudio se ha empleado una muestra no representativa de conveniencia. La misma se corresponde con un grupo de alumnos y alumnas de 1º de ESO de un pequeño instituto público del País Vasco con cierto absentismo entre el alumnado. Está compuesta por 49 estudiantes distribuidos en tres grupos-aula (Tabla 4).

Tabla 4. Descripción de la muestra

GRUPO-AULA	N		Total
	Percibido masculino	Percibido femenino	
1A	10	4	14
1B	15	5	20
1C	10	5	15
TOTAL	35	14	49

Fuente: Elaboración propia

## Procedimiento

Tras la obtención de los permisos pertinentes por parte del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (M10\_2022\_022), se procedió a informar a la dirección del centro sobre la investigación a llevar a cabo y a recoger su autorización para poder desarrollarla. Se procedió al reclutamiento de la muestra a partir de la misma dirección del centro, que permitió la realización del estudio en todos los grupos aula de 1º de la ESO. La elección de este curso estuvo derivada por la pertinencia del mismo, en tanto que todavía no han tratado la arqueología en el aula, ya que, a esa altura de curso, aún no se había introducido el bloque de Historia.

Las sesiones de trabajo con el alumnado fueron guiadas por una de las autoras firmantes y se llevaron a cabo en 3 grupos-aula durante sendas sesiones de la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO, amablemente cedidas por las profesoras titulares. Las sesiones, de 40 minutos, constaron de la realización del ejercicio DART y del juego de preguntas, ambas de manera individual, pero en el segundo caso, trabajando simultáneamente con la pantalla o proyector de clase y con su ordenador o *tablet* individual. Todas las sesiones se desarrollaron en euskera.

## Análisis de datos

Para el análisis de representación gráfica de los dibujos realizados (DART) por las y los participantes, se ha empleado la propuesta de categorización creada por algunas de las autoras de este trabajo (Vicent *et al.*, 2023). A través de la misma se quieren conocer las percepciones en relación con las categorías y subcategorías recogidas en la Tabla 5, mediante la cual se mostrarán los datos de manera cuantitativa.

Tabla 5. Categorías y subcategorías analizadas a través del DART.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
C1; Apariencia del arqueólogo/a	C1.1 Género
	C1.2 Vestimenta
	C2.1 Herramientas de trabajo
C2; Profesión del arqueólogo/a	C2.2 Espacio de trabajo
	C2.3 Tareas realizadas
	C2.4 Objeto de investigación

Fuente: Adaptación de Vicent *et al.*, 2023.

Por su parte, para el análisis de las respuestas recogidas a través del juego de preguntas, se han considerado las siguientes variables recogidas en el instrumento de partida (Tabla 6). El instrumento original (Vicent *et al.*, 2023) se ha adaptado a las características de este trabajo a partir del modelo de la Tabla 3 (Variables a analizar a través del juego de preguntas).

El volcado de datos se ha realizado en dos plantillas de Excel diseñadas con tal fin, basadas en la categorización de las plantillas de análisis descritas. En ellas se han recogido las frecuencias de respuesta para cada categoría o subcategorías señaladas para el DART, así como las frecuencias de respuesta en el juego de preguntas. En este último caso, se da una excepción para la variable V1 en sus categorías referida al género y la apariencia, ya que se han clasificado en dos categorías: “Solo hombres” para identificar aquellos casos en los que las personas participantes solamente eligen a hombres como personas susceptibles de trabajar como arqueólogos; y “Hombres y mujeres”

cuando eligen a personas de ambos géneros; y “Estereotipada” cuando se observa una apariencia estereotipada según la elección de los personajes presentados, o “No estereotipada” para el caso contrario.

Tabla 6. Variables analizadas a través del juego de preguntas.

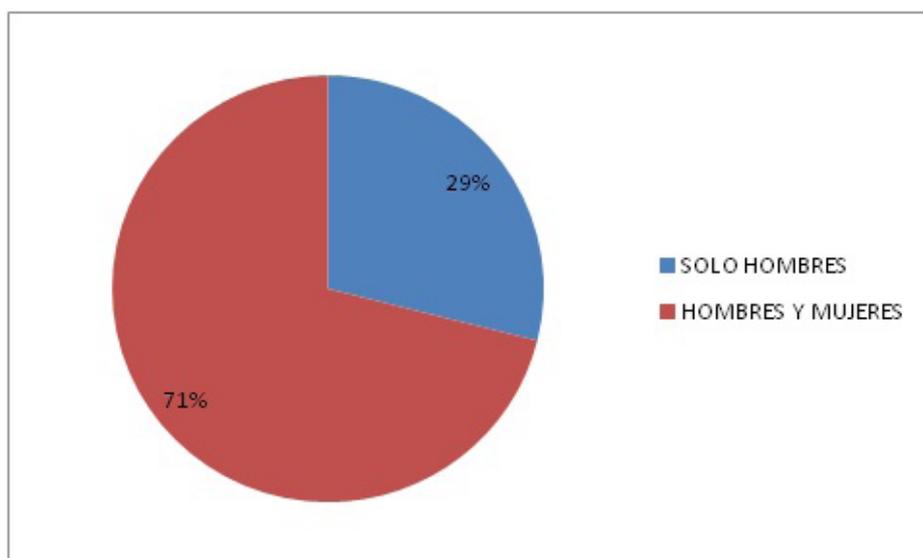
<b>V1; Apariencia de los profesionales de la arqueología (Preguntas 3 y 4)</b>
V1.1 Género
V1.2 Apariencia
V2; Tareas de los profesionales de la arqueología (Pregunta 5)
V3; Objeto de investigación de la arqueología
V3.1; Objetos de investigación arqueología (Pregunta 6 y 7)
V3.2 Entornos de investigación (Pregunta 8)
V3.3 Intensidad destructiva del trabajo de campo (Pregunta 9)
V3.4 Método de excavación (Pregunta 10)
V5; Salvaguarda de los objetos arqueológicos (Pregunta 11)
V6; Fuentes de información arqueológica del alumnado (Pregunta 12)

Fuente: Adaptación de Vicent et al., 2023.

## Resultados

Los datos obtenidos de este estudio reflejan que el alumnado participante ha sido capaz de identificar a los profesionales de la arqueología tanto con hombres como con mujeres, aunque se detecta una mayor tendencia a identificarlos con hombres (Gráficos 1 y 2).

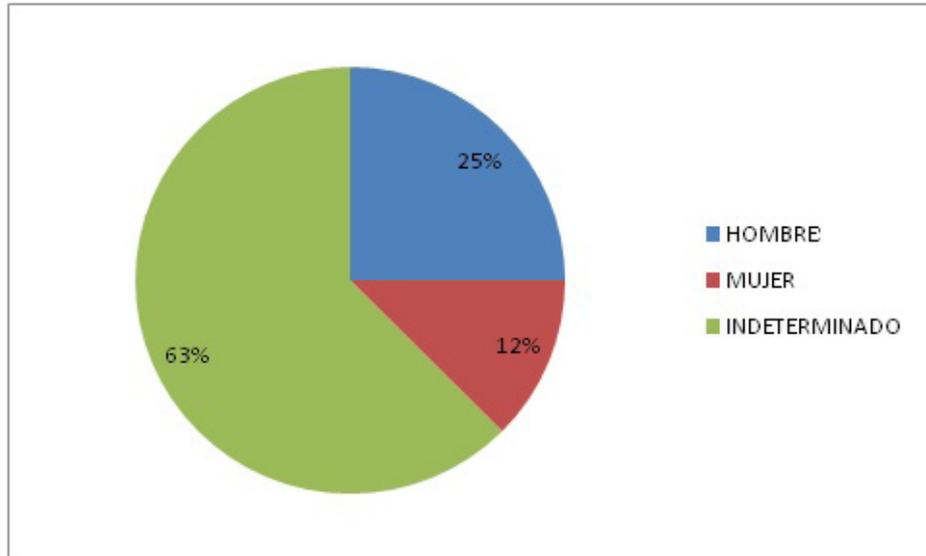
Gráfico 1. Resultados obtenidos para la variable 1.1 (Género) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

Cabe comentar, que, en la recogida de dibujos, se observó que aquellos dibujos que representaban figuras femeninas habían sido realizados por alumnas.

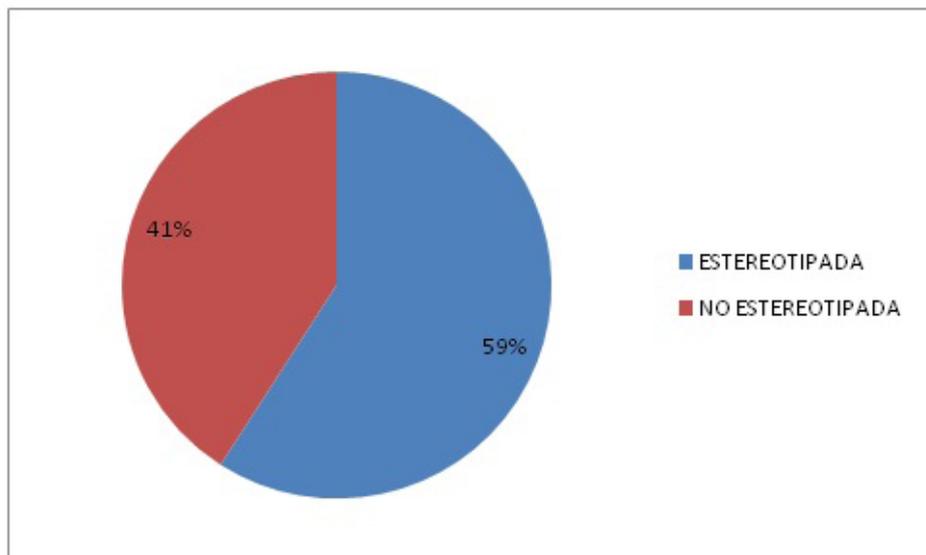
Gráfico 2. Respuestas referidas al género a través del DART.



Fuente: Elaboración propia.

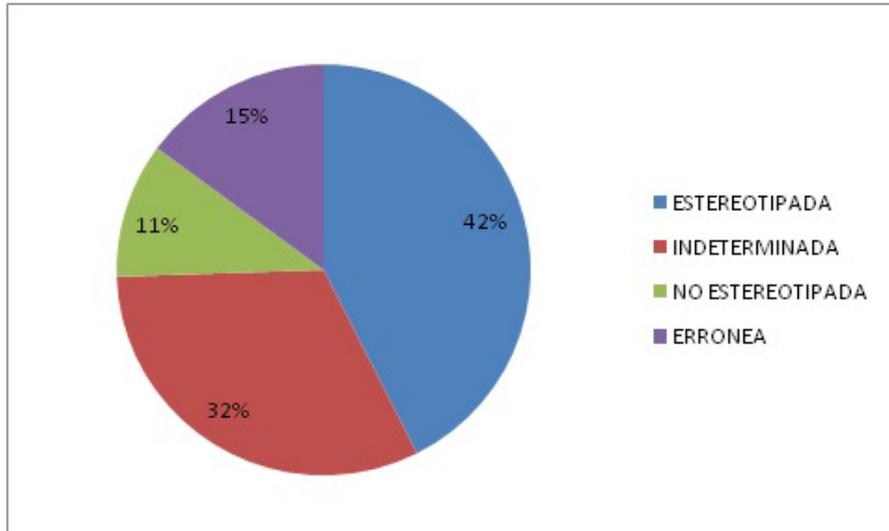
En cuanto a la percepción de la vestimenta, los datos reflejan que el alumnado interpreta a los profesionales de la arqueología en un contexto de vestimenta estereotipada al estilo *Indiana Jones* (Gráficos 3 y 4 e Imagen 1).

Gráfico 3. Resultados obtenidos para la variable V1.2 (Apariencia) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Respuestas recibidas sobre la vestimenta desde DART.



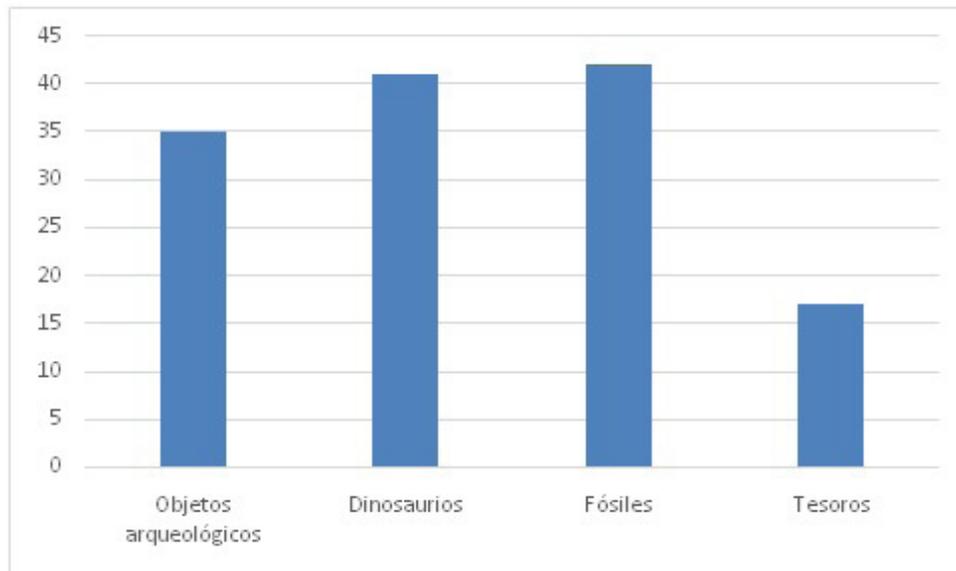
Fuente: elaboración propia.

Imagen 1. Dibujo realizado por una persona participante en la que se aprecia la vestimenta estereotipada.



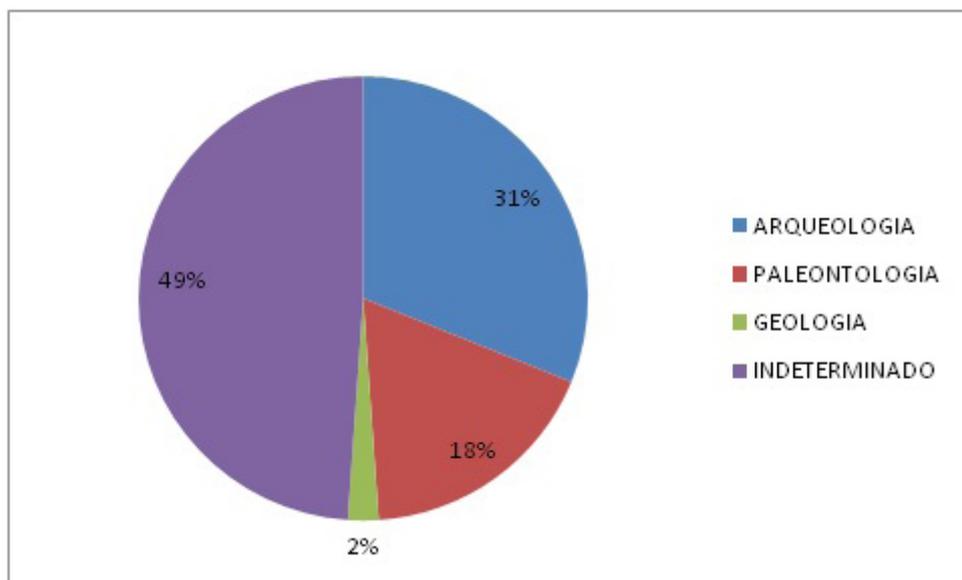
Los datos obtenidos tanto del juego de preguntas como del DART reflejan que el alumnado no es capaz de distinguir la arqueología de la paleontología. Además, se asocia el objeto de investigación con los “tesoros” (Gráficos 5 y 6; Imágenes 2 y 3).

Gráfico 5. Resultados obtenidos para la variable 3 (Objeto de investigación de la arqueología) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6. Respuestas referidas a la variable objeto de investigación desde DART.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2. Dibujo realizado por una persona participante en la que se aprecia una persona excavando dinosaurios.

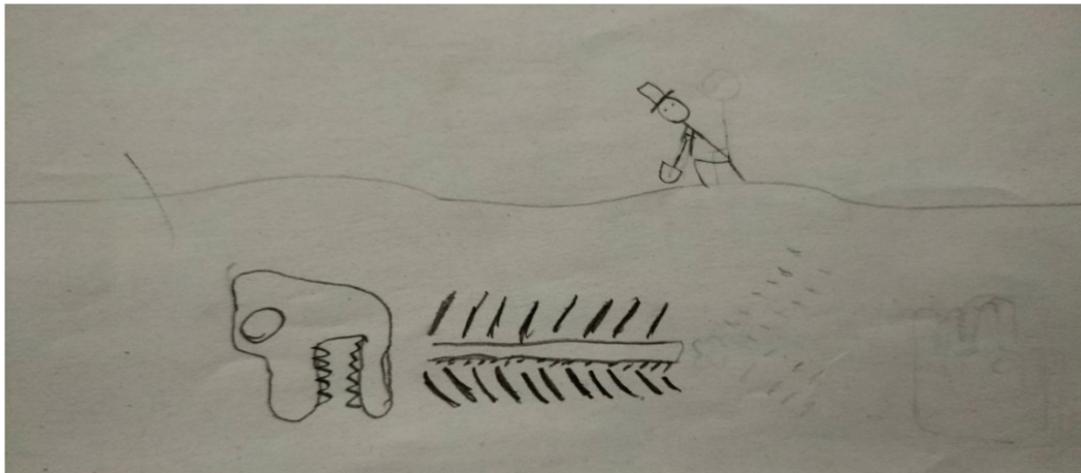
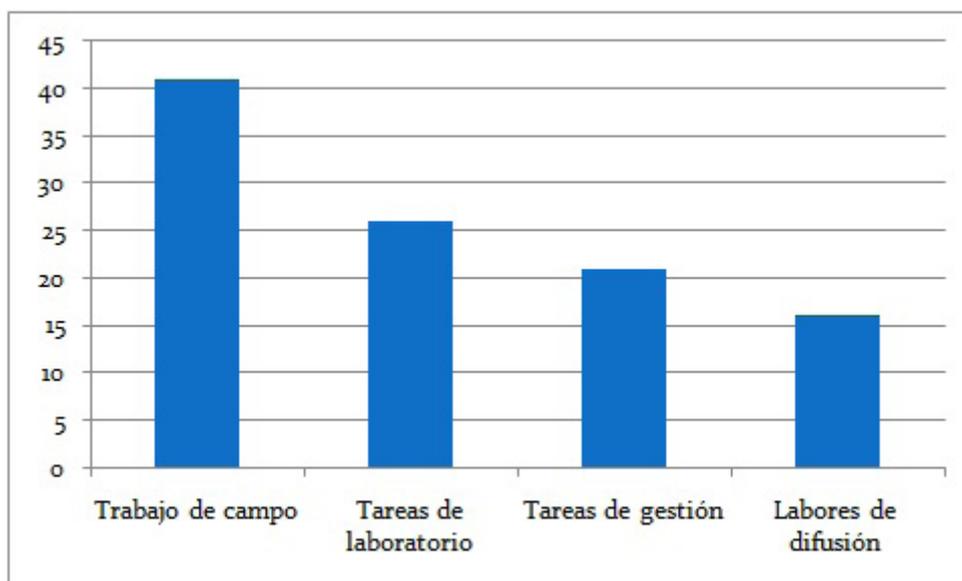


Imagen 3. Dibujo realizado por una persona participante en la que se aprecia una persona trabajando con fósiles.



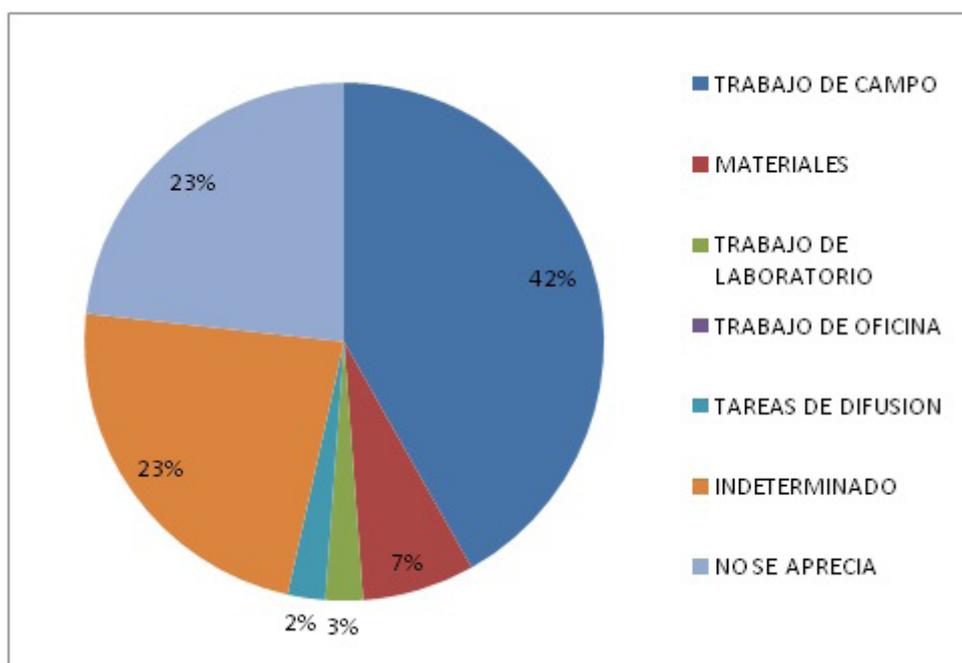
En relación con el contexto laboral y la profesión de arqueólogo/a, se observa que al alumnado le cuesta identificarlo y, cuando lo hace, identifica la práctica arqueológica, sobre todo con el trabajo desarrollado en el exterior. Además, una parte reseñable sitúa la excavación en entornos monumentales. Sin embargo, parte del alumnado es capaz de relacionar la disciplina con el trabajo de laboratorio, gestión o difusión (Gráfico 7 y 8, 9; Imágenes 4 y 5).

Gráfico 7. Resultados obtenidos de la variable V2 (Tareas de los profesionales de la arqueología) en el juego de preguntas.



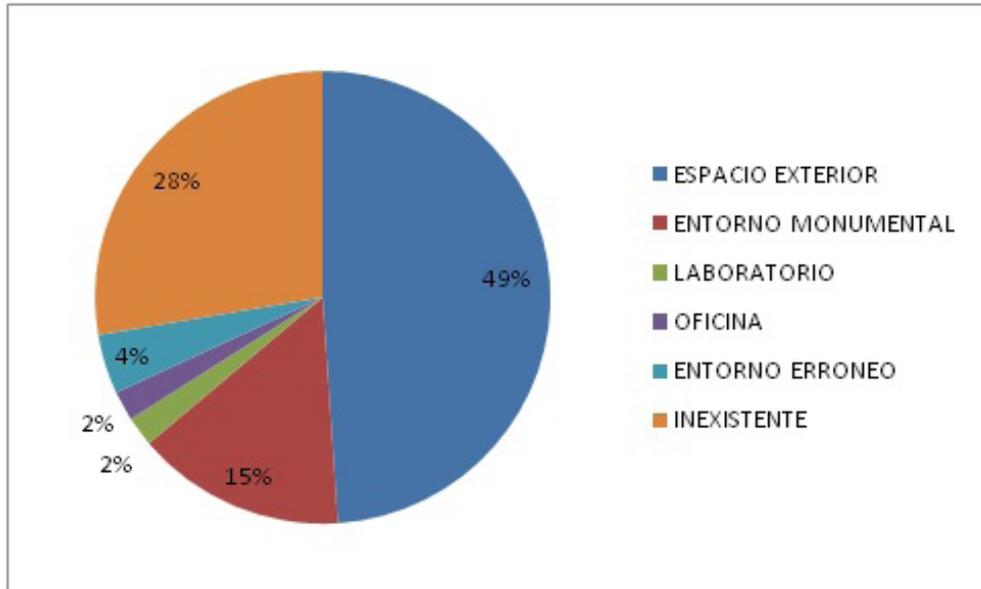
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 8. Respuestas referidas a la variable Tareas realizadas obtenidos desde DART.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9. Respuestas referidas a la variable espacio de trabajo obtenidas desde DART.

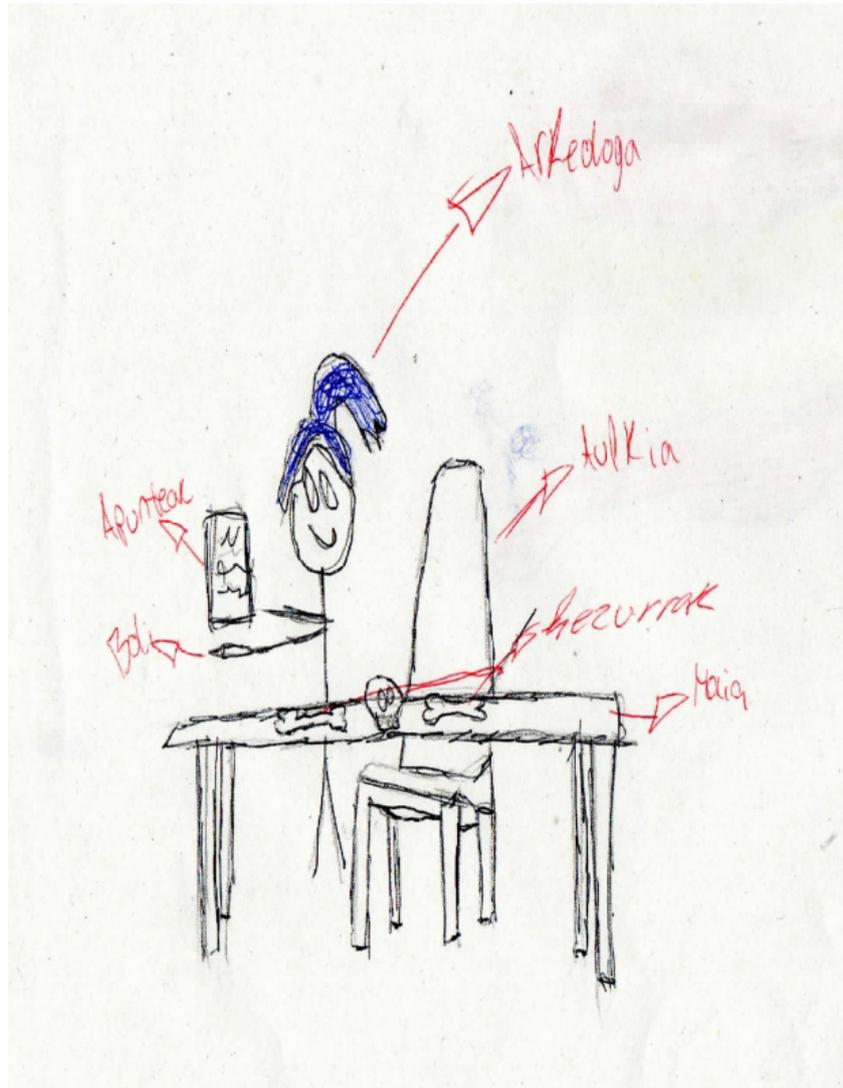


Fuente: Elaboración propia

Imagen 4. Dibujo realizado por una persona participante situado en un entorno monumental.



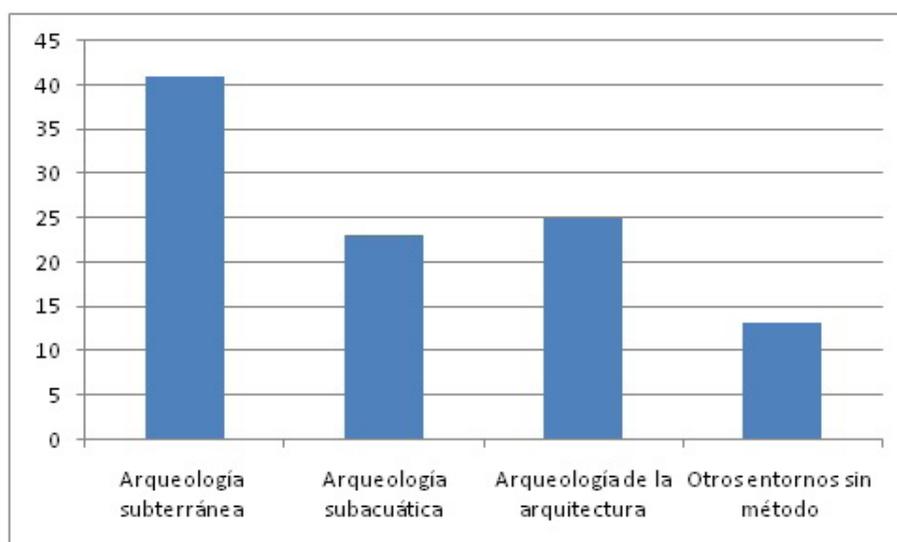
Imagen 5. Dibujo realizado por una persona participante en el que se muestra el trabajo con materiales.



Además, también conocen otro tipo de arqueologías, menos arraigadas en la cultura popular, como la subacuática o de la arquitectura (Gráfico 10). Con relación a esta cuestión, llama la atención que sea la estratigrafía muraria la opción más elegida, por delante de la estratigráfica arqueológica o la cuadrícula (Gráfico 11).

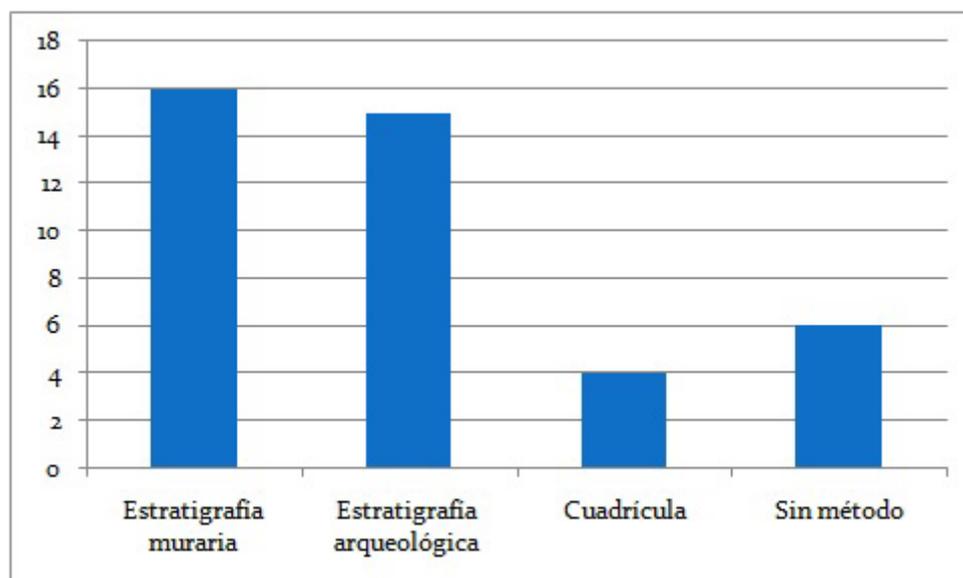
En estos datos podemos observar el extenso conocimiento que revela el alumnado sobre la metodología arqueológica, la cual estaría relacionada con la información obtenida de las conversaciones llevadas a cabo en las sesiones, donde el alumnado comentó experiencias personales que habían tenido con la arqueología.

Gráfico 10. Resultados obtenidos de la variable V3.2 (Entornos de investigación) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

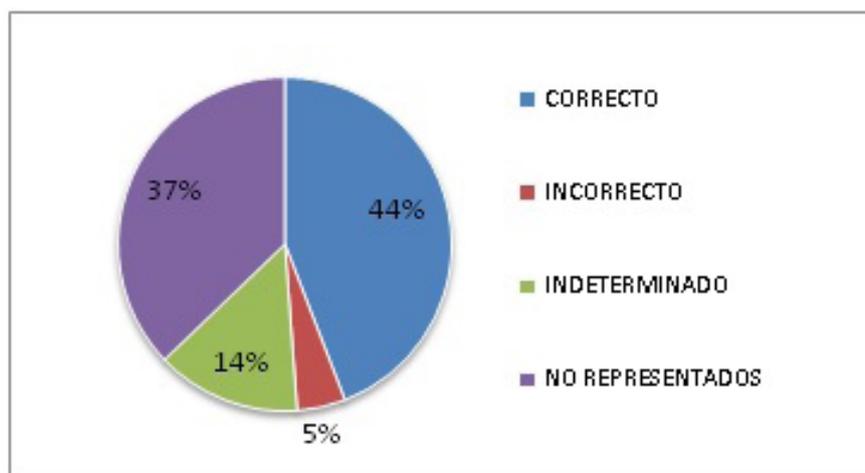
Gráfico 11. Resultados de la variable V3.4 (Método de excavación) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las herramientas empleadas en las excavaciones arqueológicas, podemos ver que han sido representadas en los dibujos por una parte significativa de los y/las participantes (Gráfico 12).

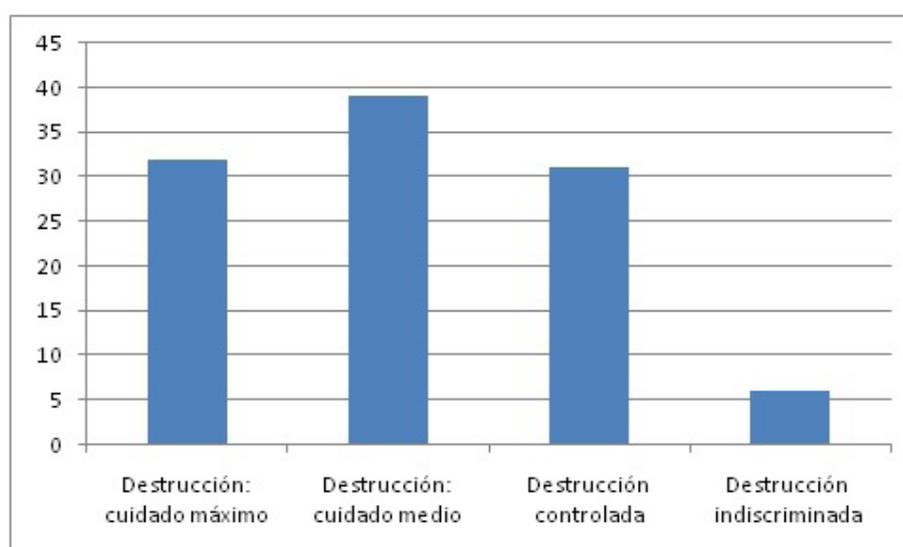
Gráfico12. Resultados referidos a las herramientas representadas recogidos a través de DART



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se observa que el alumnado entiende de manera correcta los diferentes niveles de destrucción que pueden ocurrir en un yacimiento arqueológico, ya que son pocos los que seleccionan la herramienta que conlleva una destrucción indiscriminada (Tabla 11).

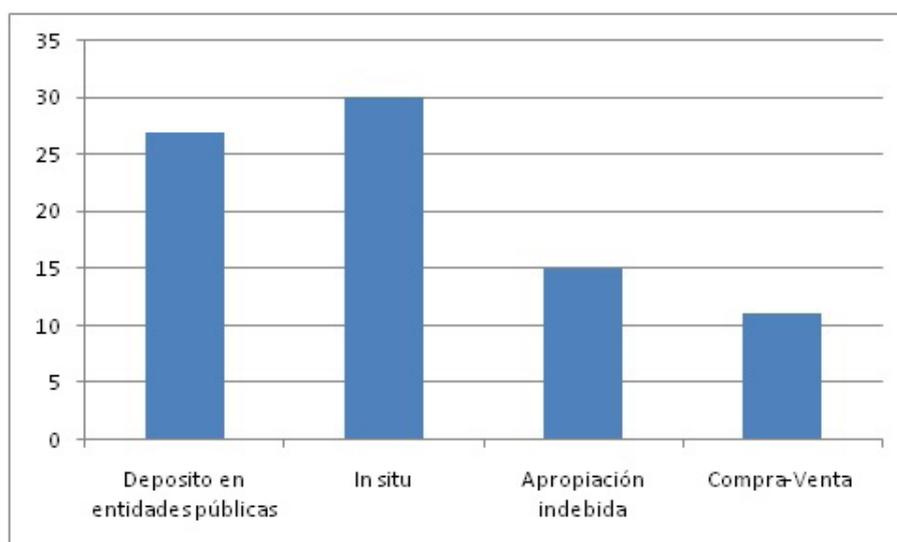
Gráfico 13. Resultados de la variable V3.3 (Intensidad destructiva del trabajo de campo) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

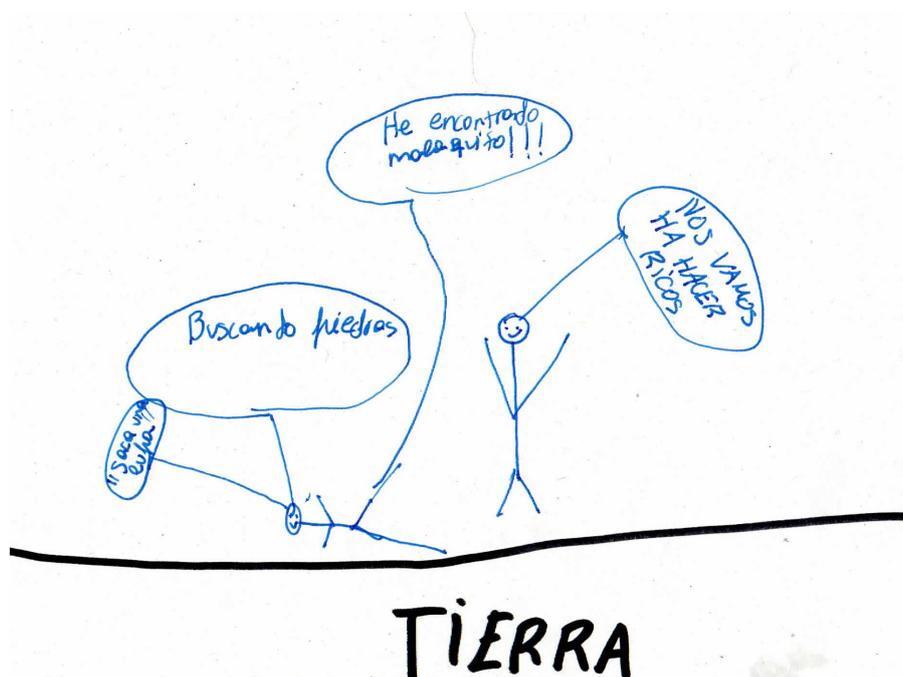
En relación con esta cuestión vinculada a la protección patrimonial, se recoge también que la mayoría del alumnado entiende cuáles son los contextos más adecuados para su salvaguarda, a través de la elección de diferentes estrategias. Sin embargo, parte de la muestra asigna una importancia destacable a opciones que llevan al beneficio personal, como la *Compra-Venta* o la *Apropiación indebida* (Gráfico 14 e Imagen 6).

Gráfico 14. Resultados de la variable V5 (Salvaguarda de los objetos arqueológicos) en el juego de preguntas.



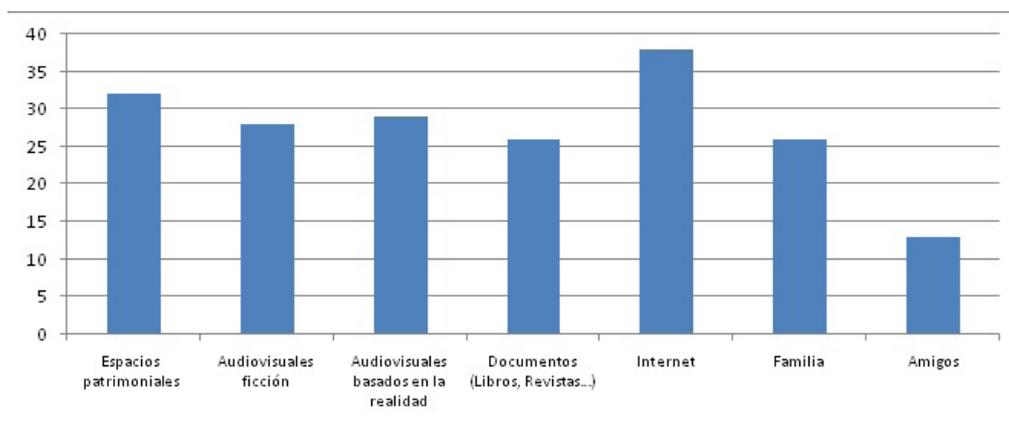
Fuente: Elaboración propia.

Imagen 6. Dibujo realizado por una persona participante en el que se aprecia el valor económico que otorga al patrimonio arqueológico.



Por último, en consonancia con las experiencias arqueológicas que ya se han comentado, el alumnado ha indicado en las conversaciones informales que ha recibido información sobre arqueología desde diferentes fuentes. Internet es la fuente más citada, seguidas de los lugares arqueológicos y medios audiovisuales. Por otro lado, en el juego de preguntas la práctica totalidad del alumnado ha escogido todas las opciones, por lo que parecen haber recibido información arqueológica de manera recurrente (Tabla 13).

Gráfico 15. Resultados de la variable V6 (Fuente de información arqueológica del alumnado) en el juego de preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Tras analizar los datos obtenidos durante la investigación, y asumiendo las limitaciones de la muestra, podemos concluir que muchas de las hipótesis planteadas al principio no han sido confirmadas. Aun así, la investigación ha aportado gran cantidad de información que en principio no se esperaba, ofreciendo una primera fotografía de las percepciones que el alumnado vasco tiene respecto a la arqueología.

En este sentido, los datos recogidos reflejan que parte del alumnado participante aún entiende la arqueología como una profesión mayoritariamente masculina (Gráfico 1 y 2), tal y como comentan los expertos (Ruíz Zapatero, 2012). A este respecto, conviene resaltar que durante la realización de la prueba DART, se observó que todos aquellos dibujos que representaban figuras con atuendo y apariencia femenina habían sido realizados por alumnas. Este hecho vendría a refrendar la tesis defendida por Rakestraw y Reynolds (2001), en cuyo estudio observaron que todas las participantes femeninas dibujaban mujeres. Esto, tal vez, pudiera estar ligado a cómo la auto-percepción influye en la manera en la que reflejamos el mundo, y que conllevaría a que el alumnado femenino pudiera identificar con más facilidad a las mujeres como científicas y arqueólogas.

En nuestra opinión, estos datos demuestran que parte de los y las discentes tienen capacidad para comprender e identificar a las mujeres como científicas y profesionales, ya que cuando se les ofrece la posibilidad de caracterizarlas así, algunos participantes lo reflejan. Esto podría deberse a los esfuerzos que se realizan para fomentar el punto de vista inclusivo y feminista en las aulas, y también al impulso en favor de la representación de las mujeres en la ciencia. De continuar con otras investigaciones, debería estudiarse este aspecto con mayor profundidad y así comprender la magnitud de esta cuestión a través de las variables que pueden haber condicionado el inicio de este cambio.

En relación con la apariencia de las personas que trabajan en arqueología, los datos reflejan que, probablemente debido a la influencia de los medios de entretenimiento, el alumnado percibe a los arqueólogos con un aspecto estereotipado (Gráficos 3 y 4; Imagen 1), sobre todo con una apariencia muy unida a la idea romantizada del arqueólogo-aventurero (Tejerizo, 2011; Ibáñez, 2015). El desconocimiento de la apariencia real de los profesionales de la arqueología conlleva una representación variopinta (incluso disfraces), variada (algunos con ropa práctica que les

podiera facilitar el ejercicio de su tarea) e indeterminada. Ya sea por falta de referencias o de habilidad para dibujar, varios estudiantes optaron por hacer representaciones simples en las que no se puede definir con claridad si es arqueólogo o arqueóloga. Así, en algunos de estos casos, el alumnado optó por contextualizar su figura como persona que trabaja en arqueología, no en función de su vestimenta, sino situándola en un contexto arqueológico. Por tanto, se puede concluir, que, aunque se ha cumplido lo planteado en la hipótesis 1 (Hi1) también se ha obtenido mucha información nueva. Se observa que, aunque el alumnado identifica la apariencia del profesional de la arqueología de manera estereotipada, no es la única estrategia de la que hace uso. De ahí que podamos considerar una lenta pero progresiva disminución de la influencia de estas percepciones o estereotipos.

Asimismo, parece que el contexto de la arqueología es una característica destacable para el alumnado. Con los datos recogidos podemos ver cómo se identifica el entorno de trabajo arqueológico con el trabajo de campo o la excavación. Haciendo incluso uso del mismo para contextualizar a su personaje dibujado. Sin embargo, también hay quien refleja otros contextos relacionados con la arqueología como el trabajo con materiales o de laboratorio.

Sin embargo, los datos recogidos, reflejan que una gran parte del alumnado participante no es capaz de diferenciar entre la arqueología y la paleontología (Gráfico 5, 6; Imagen 2,3). Por tanto, podemos concluir que la hipótesis (Hi2) se planteó correctamente. Esta falta de entendimiento del contexto temporal de la Paleontología (antes de los humanos) y de la Arqueología (cultura material humana) parece estar muy consolidada en la sociedad (Ruiz Zapatero, 2012) y, debido a esto, queda reflejada también en el pensamiento del alumnado.

En cuanto a la percepción del trabajo arqueológico en sí, el alumnado ha reflejado capacidad para identificar el trabajo de campo como arqueología, pero otro tipo de trabajos (laboratorio, despacho, archivo...) quedan eclipsados por la excavación, aunque, cuando se les formulan otras opciones, sí que parece que llegan a entender que pueden formar parte de la ciencia arqueológica (Gráfico 7, 8,9; Imagen 4,5) Estas últimas ideas permiten concluir que se cumple el pronóstico de la hipótesis (Hi4) y que, por tanto, el alumnado tiene dificultades para ver más allá del trabajo de campo. Si observamos los datos referentes a los entornos de investigación (Gráfico 10) y los datos referentes a la metodología de excavación (Gráfico 11), podemos ver que sustentan este argumento, ya que el alumnado ha demostrado tener conocimiento de aquellos contextos (arqueología subterránea) y metodologías (estratigrafía muraria y arqueológica) más relacionados con el trabajo de campo más habitual de la arqueología.

Es interesante mencionar también los datos obtenidos sobre el uso de herramientas en arqueología (Gráfico 12). En este sentido, se puede observar que, en el caso de dibujar las herramientas que se emplean en el trabajo de campo, el alumnado es capaz de representarlas correctamente. Esto podría ligarse con los comentarios recogidos durante la realización de las sesiones, donde muchos de los participantes comentaban haber visitado algún yacimiento o museo relacionado con la arqueología y lo mucho que les había gustado, por lo que podrían estar fácilmente familiarizados con las mismas y por eso recordarlas. En cuanto a los datos que hacen referencia a la intensidad destructiva del trabajo de campo (Gráfico 13), el alumnado ha reflejado entender muy bien cuál es el tipo de cuidado que es más adecuado en los contextos arqueológicos, ya que la variable “destrucción indiscriminada” ha sido la menos escogida.

Por su parte, al preguntar sobre la manera correcta de proteger el patrimonio (Gráfico 14), hemos constatado que la mayoría actuaría de manera correcta, pero no son pocos los que han otorgado

al valor económico o la idea de tesoro especial relevancia (Bathurst, 2000; Tejerizo, 2011) (Imagen 6), sin entender que los bienes arqueológicos son un bien colectivo. Por tanto, se puede concluir que la hipótesis (Hi5), no queda del todo esclarecida, ya que, aunque una buena parte del alumnado comprende la importancia de la protección patrimonial y que el trabajo arqueológico forma parte de esto, las actitudes en beneficio propio continúan presentes. Por lo tanto, parece importante trabajar con el alumnado la importancia de los valores culturales, como ya están empezando a plantear varios autores (Menezes y Mujica, 2012).

Esta percepción positivista del patrimonio podría asociarse a las reflexiones de varios autores, los cuales argumentan que hay ciertos aspectos a mejorar a la hora de realizar divulgación sobre la materia (Vizcaíno, 2013), en la que sobre todo impera la visión romántica de la excavación. Este uso comercial ha creado contenido consumible por la masa turística, sin construir relaciones de vínculo entre el patrimonio y la población.

Por último, en relación con las fuentes de información sobre la arqueología, el alumnado ha respondido que esta la obtienen desde contextos muy diversos. Respecto a esta cuestión, hemos visto como cada vez más trabajos buscan acercar la arqueología a la población general. De hecho, podríamos incluso decir que la arqueología está de moda en varios sectores de la sociedad, pero no así en la escuela, que no es citada por el alumnado. Esto iría en consonancia con las limitaciones que Meseguer *et al.* (2018) señalan para el tratamiento de la arqueología en contextos formales de educación. Aun así, podemos valorar estos datos de manera positiva, ya que reflejan el interés que el alumnado tiene sobre la materia, quien como se ha dicho, dispone, consulta y bebe de fuentes de muy diversa naturaleza. Además, tener acceso a diferentes fuentes donde poder aprender sobre arqueología, aumenta la posibilidad de que el alumnado pueda consultarlas.

En relación con las limitaciones del trabajo, entendemos que al tratarse de un estudio de caso y debido al tamaño y características de la muestra, estamos ante una serie de resultados preliminares y no generalizables. Por lo tanto, estos deben de ser interpretados con cautela, a la espera de la realización de futuros estudios que vayan ampliando la muestra y afianzando los resultados.

Por su parte, como fortaleza destacamos la propuesta metodológica de la investigación, que complementa las propuestas previas que empleaban el DART (Renoe, 2003; Gotshalk-Stine, 2011) con el juego de preguntas desarrollado mediante *Kahoot!*. De esta manera, se promueve un modelo mixto de investigación que refuerce el tratamiento exclusivamente cualitativo propuesto hasta el momento. Por un lado, mediante los datos cuantitativos obtenidos mediante el *Kahoot!*. Y por otro, a través del sistema de categorías creado para la interpretación y cuantificación de los datos cualitativos (Vicent *et al.*, 2023). Además, consideramos que los instrumentos creados facilitan la recogida de datos en entornos de aula, en tanto que pueden plantearse como actividades integradas en la programación didáctica. Nos resultan especialmente útiles para abordar las ideas previas, aunque también podrían emplearse en la fase final de la programación si se pretende conocer el impacto de alguna intervención didáctica. Por otro lado, la propuesta metodológica es replicable en otros contextos, tanto geográficos como educativos, así como con otros sectores de la población.

## Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio de caso, se concluye que el alumnado participante en el mismo tiene una serie de ideas preconcebidas entorno a la arqueología que son

inadecuadas. Estas siguen la estela de las concepciones erróneas o estereotipos clásicos: el aspecto de un o una profesional de la arqueología, la incapacidad para diferenciar la arqueología de la paleontología y sus respectivos objetos de estudio, así como la idea de tesoro o monumentalidad. Esto último debemos relacionarlo con el deseo de una parte del alumnado de obtener beneficio propio del patrimonio arqueológico, tal y como se presenta en no pocos productos culturales. Todas estas ideas son similares a las del resto de la población general y evidencian la necesidad de incorporar la arqueología al currículo escolar.

Por otro lado, valoramos de manera positiva todos los datos no esperados que se han podido obtener. En especial, resulta interesante todo aquello que hace referencia al cambio en la percepción de la mujer como científica, aunque consideramos que hay que seguir trabajando esta cuestión porque aún queda mucho por avanzar. A partir de sus respuestas se ha podido comprobar hasta qué punto es importante impulsar la capacidad de las alumnas para auto-percibirse como profesionales en las ciencias. También se ha observado cómo la aplicación de perspectivas inclusivas y feministas han podido beneficiar al alumnado en general, especialmente a través de la generación de referentes. Queda por ver en el futuro, y de continuar con otras investigaciones similares, cómo se puede llegar a aplicar esta perspectiva de manera aún más efectiva en las aulas y hacerla transversal a niños y niñas.

De vuelta a la percepción que se tiene de la arqueología, ha sido sorprendente el nivel de conocimientos sobre metodología arqueológica que los resultados han reflejado, sobre todo teniendo en cuenta que este entendimiento se ha adquirido en espacios externos al aula, por tanto, en el ámbito de la educación informal (a través de visitas a yacimientos, museos etc...). Aun así, consideramos que dichos conocimientos se deberían abordar desde y en la educación formal, en tanto que se trata de un entorno didáctico más controlado que permitiría obtener un gran beneficio cognitivo. Por tanto, podemos decir que los datos reflejan una necesidad de renovar el proceso de aprendizaje, ya que se encuentra en un marco tecnológico y didáctico poco actualizado. Para poder realizar este cambio, se propone seguir la estela de los espacios y recursos del ámbito informal, donde parece que los cambios se dan más fácilmente. Este proceso renovador inspirado en los recursos de espacios de divulgación informal, podría pasar por hacer un uso inmediato de la arqueología a la hora de introducir por primera vez al alumnado a la Historia en primero de la ESO. De esta manera, se podría hacer uso desde el primer momento de todos los recursos que ofrece el trabajo de la arqueología en espacios educativos, tanto para facilitar el asentamiento de contenido propio de esta asignatura, como para establecer las bases que permitan entender otros conceptos más transversales y que se trabajan de manera conjunta con otras asignaturas; por ejemplo, como este estudio de caso ha reflejado, el entendimiento del concepto de metodología científica a través del ejemplo de la metodología arqueológica.

En concreto, a través de este trabajo vemos necesario abordar en las propuestas de enseñanza cuestiones referidas al valor social y colectivo de la arqueología, tanto en lo referente a la disciplina como a su metodología, para poder hacer frente al falso mito del tesoro. Así, el profesorado debería trabajar para hacer comprender a su alumnado que el valor de los bienes arqueológicos no es económico, sino que cuenta con un valor social y educativo por su aportación al conocimiento y entendimiento de nuestras sociedades, actuales y pasadas. Para poder hacer frente a esta cuestión, se podría valorar la incorporación al currículo escolar de propuestas de trabajo que faciliten el contacto directo entre el alumnado y el patrimonio, ya que como se indica en trabajos mencionados en este artículo (Mcguill, 2012) el contacto directo con el patrimonio cercano favorece el aprendizaje de las CCSS y hace frente a dificultades de aprendizaje.

Por último, cabría recordar que las conclusiones obtenidas a través de este trabajo derivan de una serie de resultados preliminares, por lo que exigen de futuros estudios que, a través de la ampliación de la muestra, y a través de la metodología puesta en práctica, permitan afianzar estas primeras conclusiones. Por lo tanto, como futuras líneas de investigación, se plantea continuar con la realización de otros estudios de caso en el ámbito de la educación formal del País Vasco, con el fin de cumplir los objetivos marcados por las investigaciones en la que se enmarca este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Almansa, J. (2006). La imagen popular de la arqueología en Madrid. *Arkeo Web. Revista sobre Arqueología en internet*, 8(1). <https://webs.uclm.es/info/arqueoweb/pdf/8-1/almansa.pdf>
- Ayán Vila, X. M., Criado Boado, F., González Veiga, M. y Otero Vilariño, C. (2008). Cultura científica en arqueología y patrimonio: los valores educativos de lo invisible. *V Congreso Internacional de Musealización de Yacimientos Arqueológicos. Arqueología, discurso histórico y trayectorias locales. Cartagena, 24-27 de noviembre*. Cartagena, pp. 115-124. <http://hdl.handle.net/10261/29137>
- Badavio Novi, A. y Mañé Orozco, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del campo de aprendizaje de la noquera. *Otarq*, 2, 331-345. <http://dx.doi.org/10.23914/otarq.v0i2.127>
- Balme, J. y Wilson, M. (2004). Perceptions of archaeology in Australia amongst educated young Australians. *Australian Archaeology*, 58(1), 19-24. <https://doi.org/10.1080/03122417.2004.11681777>
- Bathurst, R. (2000). Keeping up with the Joneses: Addressing aspects of archaeological representation. *NEXUS. The Canadian Student Journal of Anthropology*, 14, 1-10. DOI:10.15173/nexus.v14i1.165
- Besse, M., Fragnière, S., Müeller, A., Pigué, M., Dubois, L., Miéville, D. Schumacher, D. (2019). Learning About Archaeology and Prehistoric Life. *Science & Education*, 28, 759-795. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00047-z>
- Campos-Lopez, T. (2024) Por qué visibilizar la presencia de mujeres en la práctica arqueológica. Justicia en el pasado y referentes en el futuro: el caso de la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Munibe Antropología-Arkeologia*, 75. <https://doi.org/10.21630/maa.2024.75.mis09>
- Campos-Lopez, T. y Delgado, A.(2024). Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península. En P. Miralles, R. Sánchez y J.R. Moreno.(Eds.). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 347-359). Octaedro.
- Carrión Gútiérrez, A. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maqueta-do-educacion-patrimonio.pdf>
- Carvajal Castro, A. (2011). El Síndrome de Indiana Jones. La imagen social del arqueólogo. *Estrat Critic*, 5(3), 38-49. <https://raco.cat/index.php/EstratCritic/issue/view/18981>
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science education*, 67(2), 255-265.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial Del País Vasco*, 109, de 9 de junio de 2023. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Pernas Garcia, S. (2017). ¿Hay vida más allá de la arqueología? La educación como una oportunidad. *Revista Temporis [Ação]*, 17(1), 20-42. <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5311>
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Santacana, J. (2018a). *Y la arqueología llegó al aula : La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Ediciones Trea.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., Meseguer Gil, A. J. y Caballero Moreno, E. (2018b). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula; la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). Ediciones Trea.

- Felder, K. (2004). Analysing images of archaeology in entertainment media as a means to understanding and meeting public expectations. En F. Nicolucci y S. Hermon (Eds.), *Beyond the Artifact. Digital Interpretation of the Past* (pp. 367-371). Archaeolingua. [https://proceedings.caaconference.org/files/2004/69\\_Felder\\_CAA\\_2004.pdf](https://proceedings.caaconference.org/files/2004/69_Felder_CAA_2004.pdf)
- Fontal Merillas, O. y Martínez Rodríguez, M. (2016). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En D. Vaquerizo, A.B. Ruiz y M. Delgado (Eds.). *Rescate: del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 141-153). UCOPress, Editorial Universidad de Córdoba.
- Gómez Díaz, M.J., López Sancho, J.M., Ruiz del Árbol, M., Cejudo Rodríguez, S., Moreno Gómez, E., Refolio Refolio, M.C., López-Sancho, M.P., Cuesta Mayor, I., Martínez-Ripoll, M., Lera González, J.J., Antuña Rodríguez, J., Adamska, J., Karpińska, K., Cyganek, M., Szczepańczyk, G., Szczepańczyk, J., Jasinskiene, R., Gustienė, I., Juodienė, G., Milašienė, A.,... García Basanta, S. (2018). *Alfabetización científica en la escuela: una investigación sobre Arqueología en el aula*. CSIC. <https://digital.csic.es/handle/10261/171160>
- Gotshalk-Stine, A. (2011). *Understanding archaeological misconceptions among college students*. [Tesis Doctoral]. California State University, Long Beach. <https://www.proquest.com/docview/904129130?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ibáñez Alfonso, M. I. (2015). De la realidad al mito. La representación del arqueólogo desde la cultura ilustrada a la cultura de masas. *ROMULA*, 214, 293-331. <https://www.upo.es/revistas/index.php/romula/article/view/1734>
- Krass, D. S. (1995). *Public high school teachers and archaeology: Exploring the field*. [Tesis doctoral]. University of Massachusetts. <https://www.proquest.com/docview/304207944?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- McGill, A. E. (2012). Old Tings, Skelintans, and Rooinz: Belizean Student Perspectives About Archaeology. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 44(3), 475-485. <http://chungara.uta.cl/Vols/2012/44-3/10-EBBITT.pdf>
- Mendioroz-Lacambra, A. y Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767-781. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.65825>
- Menezes Ferreira, L. y Mujica Sallés, J. (2012) Construcciones alternativas; apuntes sobre las relaciones entre arqueología, patrimonio cultural y diversidad, *Estudios Sociales del NOA*, 12, 161-172. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/esnoa/article/view/789>
- Meseguer Gil, A.J., Caballero Moreno, E., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (Coords.). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). Trea.
- Moe, J. M. (2016). Archaeology education for children: Assessing effective learning. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 441-453. DOI:10.7183/2326-3768.4.4.441
- Monje Álvarez, C.A., (2017) *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Sur Colombiana: Facultad de Ciencias Sociales.
- Monks, C., Stannard, G. L., Ouzman, S., Manne, T., Garside, J. y Ulm, S. (2023). Why do students enrol in archaeology at Australian universities? Understanding pre-enrolment experiences, motivations, and career expectations. *Australian Archaeology*, 89(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/03122417.2023.2175949>
- Nichols, S. (2006). Out of the Box: Popular Notions of Archaeology in Documentary Programmes on Australian Television. *Australian Archaeology*, 63(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/03122417.2006.11681836>
- Owen, T. y Steele, J. (2005). Perceptions of archaeology amongst primary school aged children, Adelaide, South Australia. *Australian Archaeology*, 61(1), 64-70. <https://doi.org/10.1080/03122417.2005.11681822>
- Palomero Ilardia, I.M. (2020). Investigación-acción en la enseñanza de la historia: simulación arqueológica en entornos educativos formales. *Psychology, Society & Education*, 12(2), 259-273. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i3.2467>
- Pokotylo, D. y N. Guppy (1999). Public Opinion and Archaeological Heritage: Views from Outside the Profession. *American Antiquity*, 64, 400-416. <https://doi.org/10.2307/2694141>
- Rakestraw, T. y Reynolds, A. (2001). Archaeology and the public: exploring popular misconceptions. *Inquiry: The University of Arkansas Undergraduate Research Journal*, 2(1), 8. <https://scholarworks.uark.edu/inquiry/vol2/iss1/8>
- Ramos, M. y Duganne, D. (2000). *Exploring public perceptions and attitudes about archaeology*. Harris Interactive. doi:10.6067/XCV82N509C

- Renoe, P. (2003). The Draw-an-Archaeologist Test: A good way to get the ball rolling. *Science Activities*, 40(3), 31-36. <https://doi.org/10.1080/00368120309601128>
- Ruiz Zapatero, G.(2012). Presencia Social de la Arqueología y Percepción Pública del Pasado. En C. Ferrer Garcíay J. Vives-Ferrándiz (Coord.), *Construcciones y Usos del Pasado; patrimonio arqueológico, territorio y museo* (pp. 31-72). Museu de Prehistòria de València. [http://mupreva.org/dedalo/media/pdf/publicaciones/standar/mupreva194\\_mupreva153\\_1311.pdf](http://mupreva.org/dedalo/media/pdf/publicaciones/standar/mupreva194_mupreva153_1311.pdf)
- Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., Gracenea-Zugarramurdi, M. y Santacana, J. (2019). Competencia científica y método científico en las ciencias sociales y naturales. Una propuesta didáctica transversal, *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227434>
- Santacana, J. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 47-60. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331>
- Santacana, J., Llonch, N. y Martínez, T. (2017). Educación e identidad: el patrimonio de la Prehistoria. En J. García Targa y G.G. Martín Medina(Eds.), *Patrimonio tangible e intangible mexicano: una reflexión* (pp. 1-8). BAR Publishing
- Santacana, J. y Hernández Cardona, J. (1999). *La enseñanza de la arqueología y la prehistoria: problemas y métodos*. Milenio.
- Tejerizo García, C. (2011). Arqueología y cine: distorsiones de una ciencia y una profesión. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2, 389-406. <https://doi.org/10.14201/fdp.24655>
- Vicent, N., Campos-Lopez, T. y Lamikiz, A. (2023). ¿Arqueología, qué es eso? Categorías para la detección de ideas previas del alumnado en torno a la arqueología. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 15, 139-151. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27497>
- Vizcaíno Estevan, A. (2013). Arqueología y Sociedad. Entre el idilio y la incompreensión. En J. Almansa Sánchez (Ed.), *Arqueología Pública en España* (pp.15-36). JAS Arqueología
- Vizcaíno Estevan, A. (2014). El mirall de Lara Croft: Arqueòlogues en un món de ficció. *En SAGVNTVM. Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia, EXTRA 15*, 18-24.

### Financiación

Este trabajo ha contado con financiación del Gobierno Vasco a través del grupo de investigación GIPyPAC (IT1442-22) y de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología - Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FECYT) a través del Proyecto AR.GU.I.A. (FCT-23-19030).

### Conflicto de intereses

Los autores de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

### Cita sugerida

De Arana-Oliveira, A., Vicent, N., Campos-Lopez, T., & Echeberria-Arquero, B. (2025). ¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas entre el alumnado vasco de la ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 82-109. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.5>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.5>

DE ARANA-OLIVEIRA, A. et al. (2025). ¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas... *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 82-109