



Revista Internacional de Sociología de la
Educación
E-ISSN: 2014-3575
rise@hipatiapress.com
Hipatia Press
España

Molina Neira, Josué; Barriga Ubed, Elvira; Gámez Ceruelo, Virginia
Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política
en Democracia
Revista Internacional de Sociología de la Educación, vol. 6, núm. 1, febrero, 2017, pp. 85-
109
Hipatia Press
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317149902004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política en Democracia

Josué Molina Neira¹

Elvira Barriga Ubed¹

Virginia Gámez Ceruelo¹

1) University of Barcelona, Spain

Date of publication: February 25th, 2017

Edition period: February 2017-June 2017

To cite this article: Molina-Neira, J., Barriga-Ubed, E., Gámez-Ceruelo, V. (2017). Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política en Democracia. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 85-109.
doi: [10.17583/rise.2017.2472](https://doi.org/10.17583/rise.2017.2472)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2472>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System
and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Social Representations of Catalan Adolescents on Political Participation in Democracy

Josué Molina Neira

University of Barcelona

Elvira Barriga Ubed

University of Barcelona

Virginia Gámez Ceruelo

University of Barcelona

(Received: 29 December 2016; Accepted: 17 January 2017; Published: 25 February 2017)

Abstract

This paper is an analysis of the Social Representations that the students have about the conceptualization of the mechanisms of political participation in democracy. The study begins with the analysis of the official legislation and develop into the Social Representations of teenagers, based on surveys of 1709 students from the last compulsory education in Catalonia and the interviews to 18 students. Analyzing the data from a mixed methodology, we approach the information and attitudes that adolescents have about the object of study, as well as the internal organization of such representations. The results allow us to reflect on the discourses and the critical capacity of students who have completed their obligatory studies according to the legislation that theoretically has been designed to form critical citizens. We conclude that the Education for Democratic Citizenship, developed during the Organic Law on Education, has been achieved by a good part of the pupils. In other words, the students have traditional ideas and passive attitudes about political participation, therefore they are not represented to them the forms of active participation or alternatives, ideas that helps to perpetuate the status quo.

Keywords: socio-political education, secondary education, social representations, didactic of social sciences

Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política en Democracia

Josué Molina Neira

University of Barcelona

Elvira Barriga Ubed

University of Barcelona

Virginia Gámez Ceruelo

University of Barcelona

(Recibido: 29 Diciembre 2016; Aceptado: 17 Enero 2017; Publicado: 25 Febrero 2017)

Resumen

Se presenta un análisis de las representaciones sociales que el alumnado de Educación Secundaria tiene en torno a la conceptualización de los mecanismos de participación política en democracia. El estudio parte del análisis de la legislación oficial y profundiza en las representaciones sociales de los adolescentes a partir de encuestas realizadas a 1709 estudiantes de 4º de la ESO de toda Cataluña y entrevistas semiestructuradas realizadas a 18 de los estudiantes. Analizando los datos desde una metodología mixta, nos aproximamos a la información y las actitudes que tienen los adolescentes sobre el objeto de estudio, así como a la organización interna de tales representaciones. Los resultados nos permiten reflexionar sobre los discursos y la capacidad crítica de un alumnado que ha cursado sus estudios obligatorios según una legislación que teóricamente ha sido diseñada para formar ciudadanos críticos. Concluimos que la Educación para la Ciudadanía Democrática, desarrollada durante la Ley Orgánica de Educación, ha logrado, por norma general, que buena parte del alumnado tenga una representación sobre participación política tradicional y pasiva, pero no formas de participación activa o alternativas, lo que puede favorecer la perpetuación del *status quo*.

Palabras clave: educación sociopolítica, educación secundaria, representaciones sociales, didáctica de las ciencias sociales.

La institución escolar resulta un enclave donde las generaciones más jóvenes ahondan en la comprensión de las características del medio social y cultural en el que les ha tocado vivir, asumiendo entre otras cosas los deberes y derechos que tienen o tendrán como ciudadanos. En este sentido, McLaren (McLaren & Kincheloe, 2008) considera que la escuela se convierte en la piedra angular de la democracia, ya que proporciona los cimientos para que ésta funcione, a través de la potenciación de la autonomía de los futuros adultos, así como de su criterio para pronunciarse y contribuir de manera singular en las decisiones que afectan a la vida cotidiana y a la política gubernamental. Entendemos que una de las funciones de la educación formal es el control social (Apple, 2013; Ball, 2013; Davies, 2011), en tanto que se orienta al reclutamiento, el mantenimiento y la reproducción del sistema (Spindler, 1993), asegurando su continuidad y, previsiblemente, el *status quo*. En este sentido, hay que tener en cuenta que la legislación educativa está diseñada para transmitir unos valores y conceptos sobre qué es la democracia y cómo es el ideal del ciudadano (Apple, 2013; Viñao, 2002).

Instado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea (Council of Europe, 2002), en el 2006 el Gobierno de España instaura una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE) (España, 2006), que en Cataluña se materializa en un decreto que concreta los contenidos curriculares (Generalitat de Catalunya, 2007), siendo ésta la normativa que ha regulado los estudios de los sujetos de investigación del presente trabajo. Este decreto, siguiendo el marco establecido por la LOE, define las competencias básicas generales que los estudiantes de Cataluña han de desarrollar y consolidar durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a fin de poder incorporarse en la vida adulta de manera satisfactoria siendo ciudadanos activos políticamente. Entre otras competencias y habilidades básicas, según este currículum se ha de fomentar el sentido crítico, así como la asunción de los derechos y deberes básicos para una ciudadanía democrática, la capacidad de participación, la iniciativa personal y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades (Generalitat de Catalunya, 2007).

La finalidad de nuestro estudio¹ es el análisis de las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre los mecanismos de participación política. De esta manera, podemos observar si los discursos de los jóvenes

reproducen las ideas, valores y actitudes promulgadas por las instituciones educativas, hecho que favorecería el mantenimiento del sistema. Nos preguntamos, hasta qué punto y en qué sentido se ha desarrollado el sentido crítico, explorando qué tipo de participación ciudadana se les representa. Partimos de la premisa de que este tipo de estudios son imprescindibles como ejercicio previo y necesario para que los educadores tengan elementos de reflexión sobre su ejercicio docente y dotarles de mayor autonomía.

Nuestro trabajo se centra en el estudio de las Representaciones Sociales (RS) desde el enfoque estructural. Las RS se consideran como un tipo peculiar de estructuras que aportan a las colectividades medios compartidos intersubjetivamente para lograr la comprensión mutua y la comunicación entre los individuos (Duveen & Lloyd, 2003) En otras palabras, hacen referencia al conocimiento sobre lo que la gente piensa, o conocimiento del sentido común (Araya, 2002). Nos centramos en el enfoque estructural porque nos interesa la parte ya constituida de las RS: qué *saben* o qué *creen* (tipo de información) los adolescentes, cómo se posicionan ante ese *conocimiento* (valores asociados) y cómo ordenan y jerarquizan los elementos que configuran el contenido de la representación social. Es decir, pretendemos identificar el contenido y la organización de las RS (Banchs, 2000), un enfoque especialmente pertinente para el campo educativo si tenemos en cuenta los postulados constructivistas, ya que los humanos sólo podemos construir conocimientos partiendo de los conocimientos previos (Molina, 2014; Vigotsky & Cole, 1979).

En este caso, la aproximación al estudio de las representaciones sociales la hemos realizado de dos modos distintos. Por un lado, a través de un cuestionario (N=1709), hemos identificado el nivel de suscripción de alumnado de 4º de ESO (16 años de edad) a los discursos sobre participación política en democracia incluidos en el currículum educativo. Cabe tener en cuenta que éste es el último curso de educación obligatoria, por lo que algunos estudiantes finalizaron su escolarización ese mismo curso. Con los datos obtenidos se han realizado análisis de frecuencias, análisis de validación y análisis bivariantes, con el objetivo de describir e identificar características sociodemográficas que pudieran tener relación con el conocimiento del alumnado respecto los mecanismos de participación ciudadana. Por otro lado, también hemos optado por la entrevista como método de obtención de datos (N=18), realizadas a estudiantes que también

respondieron el cuestionario. El corpus de datos cualitativos fue analizado tanto de manera cualitativa como cuantitativa, identificando núcleos semánticos detectados por coocurrencias de palabras. Por todo ello nos enmarcamos en una metodología mixta, complementando y triangulando la información disponible (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Contextualización sobre los Mecanismos de Participación Política en Democracia

Partimos de la premisa de que es necesario tener en cuenta el contexto social en el que viven los sujetos del estudio, tanto en lo que respecta a sus derechos sobre la participación política, como en la forma en que se conceptualizan tales posibilidades desde la politología y la cultura escolar. Para ello, a continuación analizamos la conceptualización de los mecanismos de participación política albergada en el currículum escolar y en la normativa legal y administrativa vigente.

La norma institucional básica catalana en su artículo 29 recogido por el *Estatut d'Autonomia* (Catalunya, 2006) expresa que los ciudadanos tienen derecho a la participación política de manera directa y pasiva (Artículos 29.1; 29.2), así como promover iniciativas legislativas en el Parlamento catalán (Artículo 29.3); participar directamente o por medio de entidades en el proceso de creación de leyes (Artículo 29.4), interponer quejas (Artículo 29.5) y convocar consultas (Artículo 29.6) todo dentro del ámbito político y de la administración (Título I; Capítulo II).

Por otro lado, es necesario contemplar que hay más posibilidades de participación política que lo que la ley permite: acciones concretas que las leyes vigentes no prohíben de manera expresa, permitiendo su ejercicio dentro de la legalidad. Es por ello que es necesario enmarcar conceptualmente las posibilidades teóricas y prácticas de participación desde la ciencia política. La participación política incluye toda acción individual o colectiva dirigida a influir en el proceso político y/o la toma de decisiones (Conway, 1988). Por otro lado, el modelo de Hirschman (1977) se encarga del análisis de la dinámica de los mecanismos de implicación y desimplicación de los individuos dentro las acciones colectivas organizadas por los grupos. Desde esta perspectiva, cuando un individuo no se siente satisfecho con formar parte de un grupo tiene dos vías de acción: la *Salida*,

abandonando el grupo y la *Voz*, presionando para cambiar las dinámicas de grupo, donde incluso cabe la opción de amenazar con la *Salida*. Por otro lado, nos interesa remarcar que Hirschman (1977) también hace referencia en su modelo al concepto de *Lealtad*, como aquel sentimiento de fidelidad al grupo, el cual genera un coste alto para iniciar la *Salida*, no propiciándola a pesar de sufrir insatisfacción con éste (Casajuana, 2006). Como consecuencia es bastante frecuente que determinadas organizaciones propicien un efecto de *Lealtad* produciendo una identificación personal con la organización, mezclando así elementos identitarios en la participación (Casajuana, 2006). Entendemos que cualquier materialización en acciones que impliquen *Voz*, ya sea a nivel individual o grupal, puede entenderse como mecanismo de participación política: desde emitir un voto; hasta la creación de un partido, el impulso de una Iniciativa Legislativa Popular o comentar un *tweet* relacionado con asuntos de carácter político.

Como, debido a la metodología utilizada, preguntamos específicamente sobre la protesta como mecanismo de participación política, resulta necesario conceptualizarla previamente. Definir la protesta política es una tarea ardua y compleja: a nivel conceptual, encontramos definiciones contradictorias entre sí, poco claras y en muchos casos ambigüas. Tanto en las diferentes corrientes y puntos de vista teóricos de las ciencias sociales como en la ciencia política, existen grandes ambigüedades a la hora de definir qué se entiende por movimiento social, protesta colectiva, organización, identidad colectiva, actores colectivos, etc. (Pont Vidal, 1998, p. 263). De hecho, todavía hoy se discute sobre si la protesta se trata de una actividad política convencional o no (Contreras-Ibáñez, Romero, García, & others, 2005). En lo que hay consenso es en identificar la protesta política como una acción que tiene la finalidad de declarar o proclamar un propósito; expresar una queja o disconformidad. Por tanto, es posible entender la protesta como la acción de un colectivo para hacer llegar su *Voz* hacia otro colectivo. Acciones que se materializan de diversas maneras y con diferentes intensidades, pueden entenderse como una protesta, dependiendo de si se tiene una visión más o menos amplia sobre el concepto.

Los Mecanismos de Participación Política en el Currículum Educativo

Pero más allá de los objetivos curriculares, resulta necesario realizar un análisis de los contenidos que deben tratarse según el currículum educativo, así como qué y cómo se insta a evaluar, para observar si existen discrepancias entre las declaraciones de intenciones y los resultados esperables, teniendo en cuenta lo que teóricamente hay que hacer en las aulas. A continuación, presentamos un resumen de las conclusiones que hemos extraído del análisis de los contenidos que deben tratarse en el currículum educativo establecido por la LOE, según la concreción curricular catalana ([Generalitat de Catalunya, 2007](#)), que podrían vincularse a los mecanismos de participación política.

Observamos que, en líneas generales, el currículum promulga el reconocimiento de los derechos, a través de un sistema que sólo requiere la evaluación de acciones como reconocer, valorar, identificar y conocer, relacionadas con el sistema democrático y formas de participación ciudadana y la gestión política. Este tipo de acciones implican procesos cognitivos de tipo factual, conceptual y procedimental, promoviendo acciones cognitivas de escasa complejidad según la taxonomía revisada de Bloom ([Krathwohl, 2002](#)). En suma, el tipo de procesos cognitivos que deberían de fomentarse desde el sistema educativo, se relacionan más con una tarea de asimilación de la dinámica establecida, que de un cuestionamiento o juicio crítico.

Por otro lado, en cuanto a contenidos a impartir, el análisis del currículum nos lleva a considerar que la concepción de participación política promueve el *status quo*, entablando un discurso más orientado a fomentar el sentimiento de *Lealtad* al sistema, que el empoderamiento de los ciudadanos como agentes políticos realmente críticos, conscientes de las posibilidades de participación que ofrece la *Voz* y de la *Salida*. En este sentido, sólo se trabaja sobre mecanismos de participación democrático convencionales, donde la ciudadanía se representa como un agente pasivo, que sólo podría convertirse en sujeto activo si se aceptan los cauces institucionalizados, como la creación de partido político. Ejemplo de ello es que la actividad de protestar o la manifestación no están contemplada como contenido explícito o prioritario a ser tratado durante la ESO, según el decreto que establece los contenidos a tratar en Cataluña ([Generalitat de Catalunya, 2007](#)): el nombre de manifestación o el verbo manifestarse sólo es contemplado para poner de

relevancia el rechazo hacia estereotipos y prejuicios de género y/o para mantener una actitud respetuosa y empática hacia formas diferentes de actuar.

Metodología del Estudio²

En cuanto a las preguntas analizadas del cuestionario, éstas replicaban algunos ítems incluidos en el estudio *Civic Education Study*, elaborado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Schulz & Sibbers, 2004). Los ítems tenidos en cuenta hacían referencia a mecanismos tradicionales de participación democrática, puesto que, en el análisis previo del currículum educativo, se desprendía que este tipo de concepción de la democracia es la que se pretende transmitir al alumnado. Los sujetos del estudio debían responder según una escala de valoración de 6 puntos. Las entrevistas se realizaron en 8 centros educativos de la provincia de Barcelona, elegidos de manera criterial por segmentos identificables, con el fin de observar centros de gama variada y establecer posibles correlaciones entre las variables consideradas analíticamente relevantes³. Esto fue así pretendiendo un nivel de *saturación estructural*⁴ de la información. En total, se han analizado un total de 18 entrevistas grabadas y transcritas, realizadas a alumnado de 4º de la ESO: 5 de ellos con Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) alto; 5 con ISEC bajo, 4 con ISEC medio-bajo y 4 con ISEC medio-alto.

Se ha trabajado sobre las respuestas a dos preguntas del cuestionario. Por un lado, se le presentaba un artículo de opinión aparecido en prensa para la que se pedía su opinión (González, 2014). La noticia era mostrada al sujeto en su totalidad, mientras el entrevistador leía en voz alta el título y el subtítulo de la pregunta. Esta estrategia se llevó a cabo para preguntar de manera indirecta sobre la temática de la noticia, creando una separación entre el objeto de la pregunta y el sujeto que la formula. Se consideró que este recurso resultaba apropiado para mantener un buen *rapport*, teniendo en cuenta que el planteamiento de la pregunta surgía de manera directa de algo «externo» a la opinión del entrevistador (las noticias), lo cual favorecería la no identificación del sujeto con la postura ideológica del entrevistador y, consecuentemente, reducir la posibilidad de inducir respuestas sesgadas por el ánimo, por parte del entrevistado, de complacer al entrevistador. El titular

de la noticia que nos concierne, considerado como uno de los elementos de la noticia con mayor impacto en la opinión de los entrevistados, era el siguiente⁵: «Protestar sí sirve» y el subtítulo de la pregunta, que también se leía: «La idea de que lo maduro es no protestar es errónea. En una democracia lo maduro es reivindicar». Después de que el sujeto diera su opinión sobre la noticia, se realizaba la siguiente pregunta: «¿qué mecanismos crees que tenemos los ciudadanos para intentar cambiar el panorama político?».

Sobre el corpus de datos obtenido a partir de las entrevistas se ha aplicado una metodología de análisis mixta, realizando tanto análisis de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo, lo que nos permite analizar los datos con dos perspectivas que se complementan entre sí, posibilitando un acercamiento más rico en matices (Bericat, 1998; Castañer, Camerino, & Anguera, 2013; Creswell & Plano, 2011; Morse & Niehaus, 2009). Esta doble aproximación a los datos, triangulando técnicas de análisis cualitativas con cuantitativas, ha permitido la clarificación de los resultados de un método sobre la base del otro (complementación), así como la corroboración de las conclusiones extraídas desde cada una de las aproximaciones (Tashakkori & Teddlie, 2010).

La interpretación de los resultados se ha llevado a cabo combinando los diferentes tipos de análisis realizados, de manera que los resultados obtenidos a través de los análisis cuantitativos del corpus de datos cualitativos, se han interpretado y analizado en buena medida, teniendo en cuenta los resultados de los análisis de tipo cualitativo. Concretamente, en la aproximación cualitativa a las entrevistas se ha aplicado la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2003), tomando en consideración los preceptos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), realizando una codificación abierta en primer lugar, y una axial y jerarquización de códigos en segundo lugar (Gibbs, 2012), teniendo en cuenta los pasos propuestos por Moscovici (1984) para el análisis de las Representaciones Sociales. Por otro lado, las técnicas de análisis cuantitativo aplicadas sobre este corpus cualitativo han sido el Análisis Jerárquico Descendiente y Análisis de Similitudes, realizado a partir del uso del software IRAMUTEQ (Camargo & Justo, 2013). Este tipo de análisis se realizó con el objetivo de definir la identidad de los núcleos representacionales de los sujetos, ya que el programa permite identificar

núcleos semánticos detectados por coocurrencias de palabras (Camargo & Justo, 2013). Esta línea analítica nos permite trabajar bajo el paraguas del enfoque estructural de las Representaciones Sociales, a pesar de haber obtenido los datos a partir de entrevistas y no de técnicas propias de la investigación experimental (Abric, 2001; Breakwell, 2011; Jodelet, 1985; Moliner, 2007; Santana, 2013), ya que el potencial analítico del software permite una profundidad de análisis que no sería posible alcanzar sin el apoyo informático.

Sobre los resultados de las entrevistas se ha aplicado un análisis de similitudes, técnica que permite identificar coocurrencias entre las palabras según sus conexiones en el texto, ayudando a identificar la estructura del contenido del corpus textual gracias a su visualización en forma de gráfico, que ilustra el contenido de la representación social del objeto estudiado y su organización interna, sus partes comunes y especificidades (Marchand & Ratinaud, 2012)⁶. Cabe tener en cuenta que el software realiza un análisis cuantitativo sobre un corpus de datos cualitativo, pero que el resultado del análisis se interpreta necesariamente desde un punto de vista meramente cualitativo. Exponemos los resultados guiando nuestro análisis a partir del *output* del software, que se presenta en primer lugar, convirtiendo la imagen en una narrativa condicionada por el análisis cualitativo realizado previamente. Posteriormente, completamos el análisis de las entrevistas haciendo una lectura complementada por los resultados del análisis del currículum educativo y el marco teórico.

Los Mecanismos de Participación Política según los Adolescentes Catalanes

A continuación, se presentan los ítems analizados en el estudio, así como los porcentajes de respuestas asociados a cada una de las posibles respuestas⁷

Tabla 1

Porcentajes de respuestas a las preguntas del cuestionario sobre conocimientos de los mecanismos tradicionales de participación democrática

	Malo para la democracia	Ni malo ni bueno para la democracia	Bueno para la democracia	No corresponde
Cuando las personas reclaman sus derechos políticos, eso es...	10,6	18,4	67,8	3,2
Cuando hay diversos tipos de organizaciones que permiten a las personas participar, eso es...	6,9	26,1	62,1	4,9
Cuando los ciudadanos tienen derecho a elegir libremente a sus dirigentes políticos, eso es...	4,4	14,7	78,5	2,4
Cuando las personas reclaman sus derechos sociales, eso es...	11,5	16,8	68	3,7
Cuando las personas protestan pacíficamente en contra de una ley que consideren injusta, eso es...	10	18,5	67,4	4,2

En primer lugar, cabe destacar que estos resultados descriptivos son generalizables a nivel poblacional, ya que los resultados de los análisis bivariantes nos indican que el nivel de conocimiento sobre mecanismos de participación política tradicionales en democracia⁸, no puede relacionarse ni con el sexo⁹, ni con el nivel socioeconómico y cultural¹⁰, ni con las creencias religiosas¹¹, ni con el lugar de nacimiento o el lugar de nacimiento de los progenitores¹².

En la lectura de los porcentajes llama la atención el porcentaje de sujetos que, en los diferentes ítems, no se han posicionado en la opción «bueno para la democracia». No obstante, a pesar de que en todos los ítems excepto en uno, más del 30% no parecen responder acorde a lo que se supone que sería la respuesta «correcta», las limitaciones inherentes a la metodología de corte cuantitativa, deja en el aire dudas que no nos permiten ser rotundos en su interpretación. Por ejemplo, ¿qué motiva a situarse en la opción «Ni malo ni bueno para la democracia»?, ¿acaso denota que existe un reconocimiento y

un posicionamiento crítico con el sistema democrático actual? Tomemos por ejemplo la cuestión «Cuando los ciudadanos tienen derecho a escoger libremente a sus dirigentes políticos». Este ítem es el que tiene un porcentaje de favorabilidad mayor: el 78,5% ha considerado que era bueno para la democracia el tener derecho al voto libre. No obstante, ¿esto implica que un 21,5% no consideran el voto libre como condición *sine qua non* para la existencia de democracia? De estos, el 4,4% consideran que el derecho a voto es «malo para la democracia». Pero, ¿qué motiva al 14,7% a situarse en el «Ni malo ni bueno para la democracia»? ¿Acaso no tienen del todo claro el concepto, o tienen un posicionamiento crítico con las democracias representativas a las que sólo se pregunta a la ciudadanía cada cuatro años?

Por otro lado, observamos que la afirmación «cuando hay diversos tipos de organizaciones que permiten a las personas participar», es la que tiene un mayor porcentaje de «Ni malo ni bueno para la democracia», alcanzando el 26,1%. También es el ítem con mayor porcentaje de respuestas «no corresponde» (4,9%). Nos planteamos que esto puede ser debido a que el concepto «organización que permite a las personas participar» resulta complejo de entender para un tercio de los adolescentes.

También nos llama la atención el hecho de que los ítems que menos se relacionan positivamente con la democracia son los que la vinculan con el reclamo de derechos sociales o políticos o las protestas pacíficas, estando más del 10% de la muestra en contra de que sea positivo para la democracia, y entre un 16,8 y un 18,5% que se les representa como «ni bueno ni malo para la democracia».

Estos resultados nos indican que una aproximación cualitativa al fenómeno puede complementar los análisis realizados hasta el momento, clarificando dudas, matizando y profundizando en la interpretación de los resultados descriptivos. Tal como hemos adelantado anteriormente, los resultados de los análisis cualitativos los presentamos partiendo de la imagen arrojada por el gráfico de similitudes creado a partir de las respuestas a las dos preguntas de la entrevista tenidas en cuenta. En relación a la opinión de la editorial del diario «Protestar sí sirve. Lo maduro en una democracia es reivindicar», el gráfico de similitudes generado es el siguiente.

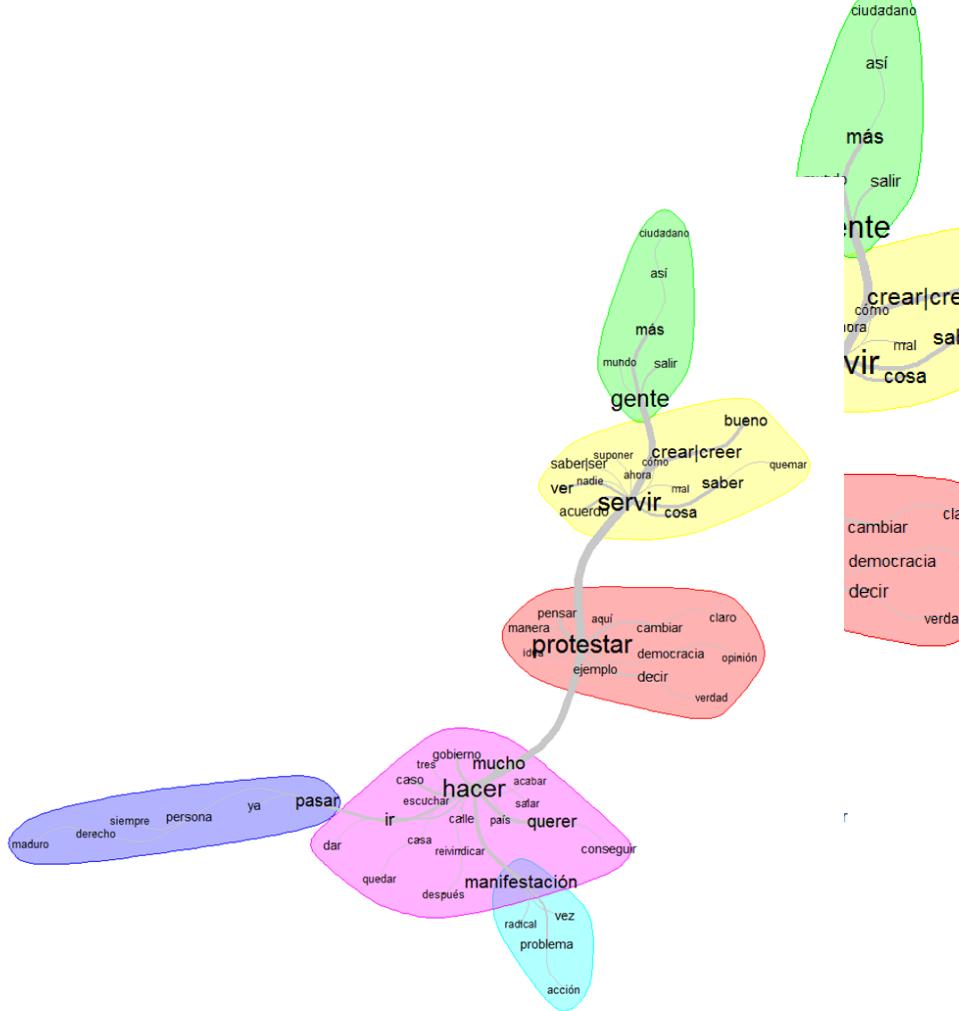


Gráfico 1. Gráfico de similitudes realizado a partir de las opiniones sobre el editorial periodístico titulado: «Protestar sí sirve. La idea de que lo maduro es no protestar es errónea. En una democracia lo maduro es reivindicar».

En el gráfico podemos observar que los adolescentes entrevistados asocian el hecho de protestar con la Democracia. Les resulta una evidencia (está claro para ellos) que protestar es una manera de intentar cambiar las cosas, expresando la opinión e ideas, la manera de pensar. Creen que puede servir de algo mostrar desacuerdo, pero que depende de la cantidad de gente, de ciudadanos que «salgan» a protestar. Vemos que protestar se asocia con

el hecho de reivindicar a partir de hacer una manifestación, de no quedarse en casa, de salir a la calle para decir lo que se quiere conseguir, para que el gobierno escuche e intentar que «haga caso». La protesta, asociada a hacer manifestaciones, se representa como algo que «pasa» siempre y cuando se tengan en cuenta los derechos de las personas, pero no se relaciona necesariamente con la madurez de un sistema democrático. Algunos sujetos, asociando también la protesta con las manifestaciones, consideran que el problema de éstas son las acciones radicales, como la quema de *containers*. Este tipo de acciones se les representa como algo incívico, que invisibiliza y hace daño, en el sentido que no sirve para el cometido de la protesta. Sólo en un caso, excepcional en relación al resto, la entrevistada veía la quema de *containers* como un mecanismo que algunos grupos, vinculados a juventudes de partidos de izquierda, utilizan para asegurarse de que la manifestación tenga mayor repercusión mediática, porque sino, quizás, los medios de comunicación ni siquiera considerarían como noticia el acto reivindicativo.

A continuación, se presenta el gráfico de similitudes que arroja el software en relación a las respuestas a esta pregunta: «¿qué mecanismos crees que tenemos los ciudadanos para intentar cambiar el panorama político?».

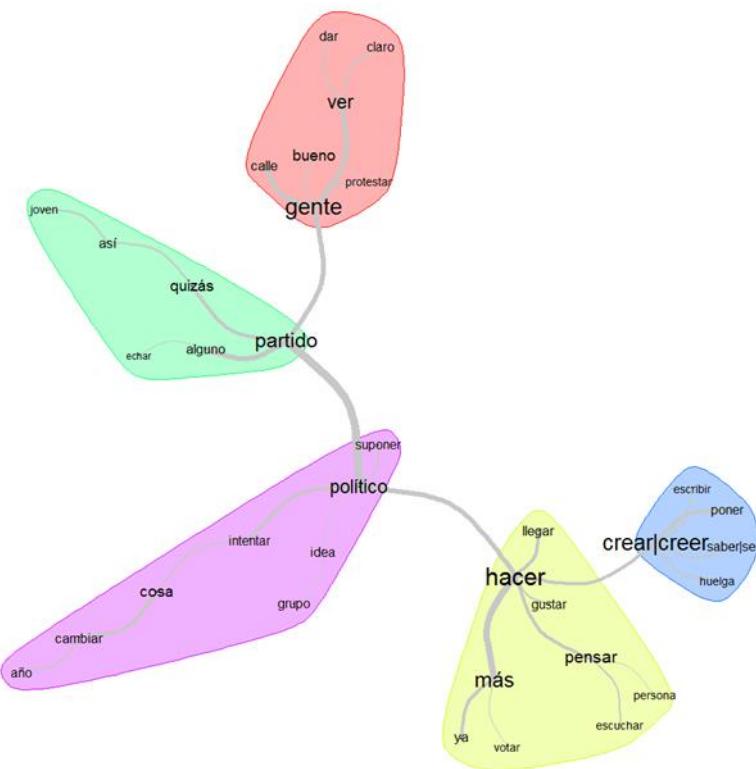


Gráfico 2. Gráfico de similitudes realizado a partir de las respuestas a la pregunta: «¿qué mecanismos crees que tenemos los ciudadanos para intentar cambiar el panorama político?»

En primer lugar, hay que tener en cuenta que una vez que ya se había asociado la protesta a la manifestación, a la mitad de los sujetos entrevistados no se les representaba otro mecanismo alternativo para intentar cambiar el panorama político, resultando el corpus de datos textual menor que el anterior, por lo que debe entenderse que las Representaciones Sociales de las que se habla a continuación no son tan generalizables y compartidas como en el caso anterior.

De nuevo aparece la asociación entre mecanismo para cambiar el panorama político y que la *gente salga a la calle* a protestar y se haga ver,

algo que se identifica como positivo, *bueno*. Una de las ideas nucleares vinculadas con el objeto de la pregunta es la posibilidad de creación de un grupo político con ideas nuevas, formado por gente joven, que sirva para *echar a los que hay e intentar cambiar las cosas*¹. También surge la idea de hacer cosas como votar, pensar y escuchar a los otros. Un sujeto comentó la posibilidad de realizar escritos, aunque no concretaba dónde y, en dos ocasiones, se mencionaba la huelga con opiniones que distaban entre sí: para uno de los sujetos tenía sentido y para el otro no, ya que entendía que éstas sólo perjudican al empresario, pero no sirven para cambiar el panorama político general.

A la luz de los resultados, podemos observar que cuando a los adolescentes se les pregunta en el marco de una entrevista, no suele representárseles el hecho de votar, las huelgas o la creación de partidos, como contenidos centrales para la democracia. Sin embargo, esto podría ser por el orden de las preguntas: el hecho de haber preguntado en primer lugar por la protesta, podría haber condicionado las respuestas a la segunda cuestión, induciendo a pensar en mecanismos alternativos o no tradicionales. Por otro lado, en este sentido vemos que hay otras formas de protesta que directamente no se relacionan con la participación política, no representándoseles, como podrían ser las huelgas de celo, las caceroladas, los encierros, los escraches, las huelgas de hambre o los *Netstrike* o sentadas virtuales. Como mecanismos de participación política tampoco se plantean la creación e impulso de Iniciativas Legislativas Populares, ni la participación sindical, ni el asociacionismo como modo de organización y estructuración de las bases populares.

Conclusiones

A la luz de los resultados podemos concluir que las representaciones sociales de los adolescentes catalanes sobre los mecanismos de participación política en democracia son generalizables a todo este grupo social, sin haber distinción entre sexos, lugar de nacimiento, creencias religiosas o nivel socioeconómico y cultural.

Partiendo del modelo de Hirschman (1977), podemos plantear que a los adolescentes no se les representan mecanismos heterodoxos de participación política, en tanto que, como *Voz*, sólo parece representárseles la posibilidad

de voto, la creación de partidos políticos, las manifestaciones y las huelgas laborales. En este sentido, estas dos últimas estrategias no son valoradas de igual forma por todos los sujetos del grupo, ni en cuestiones de fondo, ni de forma. Podemos afirmar que buena parte del alumnado ha asimilado ideas y actitudes convencionales sobre mecanismos de participación ciudadana, en la que ellos sólo se identifican como agentes pasivos que no tienen capacidad de cambiar la agenda política. En este sentido, la mayoría de los adolescentes consideran el derecho al voto como máximo exponente de los derechos democráticos y no concibe formas de participación ciudadana alternativas, que les permitan posicionarse como agentes políticos activos y críticos, con posibilidades reales de transformar el sistema, aunque éste les parezca injusto. Es más, la mayor parte de los estudiantes únicamente ve opciones reales de cambio mediante mecanismos políticos convencionales que son apoyados por una gran mayoría de población, ya que las acciones emprendidas por individuos o colectivos reducidos son consideradas poco o nada funcionales. Es por ello que ni las manifestaciones, ni las huelgas son consideradas como formas realmente útiles para cambiar la sociedad, porque deberían implicar a la mayor parte de la población.

Por otro lado, el hecho de que alrededor del 18% de los adolescentes no consideren ni bueno ni malo para la democracia el acto de protestar, y casi un 15% opine de la misma forma sobre el derecho a voto, puede ser el reflejo de un descontento con el sistema de gobierno. Esto se ve reflejado en que parte del alumnado manifestaba de forma explícita el anhelo de que surgieran nuevas formaciones políticas que permitieran un cambio de dirigentes. En este sentido, sería interesante profundizar en esta temática en nuevas investigaciones, pues esta se llevó a cabo justo antes de que surgieran con fuerza en el panorama político estatal, dos partidos políticos que proclamaban ser los garantes de esa regeneración democrática.

Concluimos con que, al parecer, la Ley Orgánica de Educación ha favorecido la perpetuación del *status quo*, al no haber formado ciudadanos con una actitud política activa, algo que se puede presuponer teniendo en cuenta que no es posible realizar aquellas acciones que no se representan mentalmente. En suma, la voluntad de formar una ciudadanía activa y crítica durante la Educación Secundaria Obligatoria de la LOE no llegó a materializarse, algo esperable teniendo en cuenta los contenidos y las formas de evaluación promulgados por el currículum.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos necesario recordar que, pese a la importancia que posee el currículo en la transmisión del discurso oficial, el papel del profesorado es determinante en la formación política del alumnado. Los docentes tienen la oportunidad de construir un espacio democrático, donde los individuos sean conscientes que la ciudadanía se ejerce y no sólo resulta una virtud que se adquiere al vivir en una sociedad democrática (Jakubowicz, Ramos Gonzales, & Rodríguez, 2011). A la luz de los resultados del estudio, consideramos que para fomentar una ciudadanía realmente crítica y activa políticamente, es necesario que el profesorado replanteel tipo de formación política que se está llevando a cabo, fomentando el aprendizaje y reflexión sobre diferentes mecanismos de participación política, de implicación y desimplicación de los individuos en la sociedad democrática.

Notas

¹ Este artículo se ha llevado a cabo dentro de los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), financiado por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social “la Caixa”; proyecto «Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales» (EDU2015-65621-C3-3-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

² Para más detalle de los aspectos metodológicos del estudio, consúltese a Prats, Salazar-Jiménez, & Molina-Neira (2016) y Prats et al. (2017)

³ Para más detalle sobre las características de la muestra final, así como de la metodología general del estudio, consúltese el artículo destinado a esta temática en este mismo dossier monográfico (Prats et al., 2017)

⁴ Se habla en este trabajo de saturación estructural, siguiendo a Vallés (2002), ya que lo que se pretende no es ni la creación de teoría ni la *representación estadística*, sino *tipológica* o *sociológica*. Esto resulta realmente útil en investigación aplicada, ya que permite planificar la muestra en base a las contingencias de medios y tiempo, así como por el objetivo de controlar (garantizar mínimamente) la *heterogeneidad de la muestra*, en variables consideradas analíticamente relevantes (Vallés, 2002). Es por ello que anteriormente se ha explicado que los centros donde se iba a acudir a realizar las entrevistas serían elegidos de manera criterial por segmentos identificables.

⁵ En la práctica, era lo único que el entrevistador leía a los sujetos entrevistados a la vez que se le mostraba la noticia completa. Sólo una de las entrevistadas leyó rápidamente la noticia, limitándose el resto a dar su opinión sólo teniendo en cuenta el título y el subtítulo del artículo de opinión.

⁶ Para analizar el gráfico se debe tener en cuenta que el software somete el texto al proceso de lematización, presentando los verbos en infinitivo, los nombres en singular y los adjetivos en masculino.

⁷ Téngase en cuenta que la escala original era de 6 puntos: (1) muy malo para la democracia; (2) malo para la democracia; (3) ni bueno ni malo para la democracia; (4) bueno para la democracia, (5) muy bueno para la democracia y (6) “no corresponde”. Se ha realizado una transformación de las variables para simplificar la lectura de los resultados, donde hemos agrupado en una misma variable los valores (1) y (2) por un lado, y (4) y (5) por el otro.

⁸ Hemos realizado análisis de fiabilidad y validación para poder hablar en estos términos. Por un lado, hemos realizado análisis de validez de los datos, realizando análisis de fiabilidad y validación de los datos, a partir de un análisis factorial exploratorio. El análisis de fiabilidad arroja un Alfa de Cronbach $\alpha=0,851$, lo que implica que el instrumento puede considerarse fiable. Téngase en cuenta que para que el Análisis Factorial Exploratorio fuera viable, se eliminaron los casos correspondientes a la opción “no corresponde” (el análisis de fiabilidad del instrumento, teniendo en cuenta las 6 valores, arrojaba un $\alpha=0,81$, por lo que se considera que el constructo también era fiable en su formato original). Los 5 ítems referentes a la escala se sometieron a un análisis de componentes principales. Previo a ello, se evaluó la idoneidad de los datos para el análisis factorial. La inspección de la correlación de la matriz revela que todos los coeficientes tienen un valor por encima del 0.3. El índice KMO= 0,825, superior a 0,7, indica que la adecuación muestral es aceptable al sugerir una interrelación satisfactoria entre los ítems. La prueba de Bartlett, al tener una significación de $p=0,000$, inferior a $p<0,05$, indica que el análisis factorial es adecuado, al considerar que las variables están lo suficientemente interrelacionadas para realizar el Análisis Factorial Exploratorio. En las variables o ítems de la pregunta que estamos tratando en este apartado, los resultados del análisis factorial nos indican que se encuentra un solo factor que explica un 62.86% de la varianza, por lo que es posible afirmar que el constructo es válido, en tanto que tiene una estructura que permite examinar el significado de lo que estamos midiendo y explicar una varianza significativa presente en las variables originales (Morales, 2013). Por otro lado, los pesos de todos los componentes de los ítems de la pregunta son superiores a 0,5, por lo que todos ellos definen bien el factor. El análisis conceptual del factor estaba previamente definido como “conocimiento sobre los mecanismos tradicionales de política”, por lo que se entiende que la variable resultante de las puntuaciones factoriales, puede ser utilizada para los análisis bivariantes. En todos los análisis bivariantes se ha buscado observar si existen diferencias entre los grupos estadísticamente significativas y con una magnitud suficiente como para tenerlas en consideración a nivel teórico, por lo que sólo se han tenido en cuenta los resultados con una η^2 considerable, al menos, como moderada según los criterios establecidos por Cohen (Cohen, 1988; Pallant, 2010).

⁹ Se ha aplicado una prueba T para calcular la relación entre la variable sexo y la variable. Los datos indican que el nivel de conocimientos sobre mecanismos tradicionales de participación política en democracia no está relacionado con el sexo, al no haber una diferencia significativa en el resultado de las medias para cada uno de los grupos: hombres ($\bar{X}=0$, $\sigma=1$) y mujeres ($\bar{X}=0$, $\sigma=1$; $t(1391)=-0,25$, $p=0,98$).

¹⁰ El coeficiente r de Pearson indica que hay diferencias significativas a nivel estadístico, la magnitud de la diferencia descarta que sea significativo a nivel teórico ($r=0,235$, $p=0,000$).

¹¹ Las pruebas de homogeneidad de varianzas indican que no podemos asumir que las varianzas son equivalentes, con una significación del test de Levene inferior a 0,05. Es por

ello que se ha utilizado el estadístico Welch, de contraste robusto a la violación del supuesto de homocedasticidad, obteniendo una $p<0.05$, por lo que podemos asumir que hay diferencias significativas entre algunas de las medias de la variable para los grupos que se contrastan. Los resultados indican que hay una diferencia significativa en los resultados de la variable para los 3 tipos de alumnado, a un nivel de significación de $p<0.05$: $F (5, 334) = 13.34$, $p=0.000$, $\eta^2=0.047$, por lo que la diferencia en las medias entre los grupos es moderada y se descarta su consideración a nivel teórico.

¹² Se procedió a realizar un análisis de varianza (ANOVA) unidireccional entre grupos para explorar la relación entre la variable estudiada y los cuatro grupos contemplados para la variable lugar de nacimiento de los sujetos y el de los ascendientes de primera generación. Las pruebas de homogeneidad de varianzas indican que podemos asumir que las varianzas son equivalentes, con una significación del test de Levene superior a 0.05. Los resultados indican que hay una diferencia significativa entre el grupo de los autóctonos hijos de autóctonos y los inmigrantes de primera generación, a un nivel de significación de $p<0.05$: $F (3, 1388) = 14.63$, $p=0.00$, teniendo los españoles mayor conocimiento sobre los instrumentos de participación política en democracia. A pesar de ello, la diferencia en las medias de resultados entre los grupos es pequeña ($\eta^2=0.03$), por lo que podemos descartar que la procedencia tenga una relación teórica con la variable, según el criterio de Cohen.

¹³ Cabe tener en cuenta que las entrevistas se realizaron semanas antes de la celebración de las Elecciones al Parlamento Europeo, donde interrumpió con fuerza la formación política *Podemos*, preludio de sus inicios como formación política de carácter estatal. Fruto de la repercusión mediática de este hecho, el discurso político de esta formación fue cada vez más conocido. Consideramos significativo que los resultados de las entrevistas ya apuntaran a la necesidad de creación de nuevos partidos, entendidos como una posible tendencia de cambio político.

Referencias

Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. En K. Deaux & G. Philog (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42-47). Malden: Blackwell Publishing.

Apple, M. W. (2013). *Education and power*. routledge.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (Vol. 127). Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Ball, S. J. (2013). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. Routledge.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9(3), 1-15.

Bericat, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?: [economía de los intercambios lingüísticos]*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Breakwell, G. M. (2011). Empirical approaches to social representations and identity processes: 20 years on. *Papers on Social Representations-Special Issue*, 20, 17–1.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. doi: [10.9788/TP2013.2-16](https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16)

Casajuana, J. J. (2006). Las asociaciones de intereses y la acción colectiva. En *Manual de Ciencia Política* (pp. 313–341). Tecnos.

Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educació Física y Deportes*, (112), 31-36. doi: [10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)

Catalunya (Ed.). (2006). *Estatut d'Autonomia de Catalunya: LO 6/2006, de 19 de juliol = Estatuto de Autonomía de Cataluña: LO 6/2006, de 19 de julio*. Cizur Menor: Thomson/Civitas.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale (N.J.) [etc.]: Lawrence Erlbaum Associates.

Contreras-Ibáñez, C. C., Romero, F. E. C., García, L. F., & others. (2005). Participación política no convencional: ¿Culturas de protesta vs. culturas institucionales? *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(1), 181–210.

Conway, M. (1988). *La participación política de los Estados Unidos*. México: Ediciones Gernika.

Council of Europe. (2002). *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. Recuperado a partir de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM#RelatedDocuments>

Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Davies, B. (2011). *Social Control and Education* (Vol. 169). Routledge.

Duveen, G., & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-40). Barcelona: Gedisa.

España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (2006). Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Farr, R., & Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge : Cambridge University Press.

Foucault, M. (1985). *Las Palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta-Agostini, distribución: R.B.A.

Foucault, M. (2009). *La Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Generalitat de Catalunya. DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundaria obligatòria. (2007). Recuperado a partir de http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa?documentId=451704&language=ca_ES&action=fitxa

Gibbs, G. (2012). *El Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

González, B. (2014, junio 24). Protestar sí sirve | Sociedad | EL PAÍS. Recuperado 7 de octubre de 2016, a partir de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/27/actualidad/1390852000_687999.html

Hirschman, A. O. (1977). *Salida, voz y lealtad*. Fondo de Cultura Económica.

Jakubowicz, J., Ramos Gonzales, J., & Rodríguez, F. (2011). La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev977>

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En J.-C. Abric & S. Moscovici (Eds.), *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona [etc.]: Paidós.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.

Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). En *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. (pp. 687–699).

McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

Molina, J. (2014). Filosofía Hermenéutica y constructivismo: herramientas teóricas para reflexionar sobre el rol docente. En J. Prats, I. Barca, & R. López Facial (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 191-199). Minho: CIED - Centro de Investigação em Educação.

Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En T. R. Salazar & M. de L. G. Curiel (Eds.), *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 137-156). Guadalajara, México: Editorial CUCSH-UdeG.

Morales, P. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado a partir de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures*. Walnut Creek, California: Left Coast Pr Inc.

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed). Maidenhead: McGraw-Hill.

Pont Vidal, J. (1998). La investigación de los movimientos sociales desde la sociología y la ciencia política. Una propuesta de aproximación teórica. *Papers: revista de sociología*, (56), 257–272.

Prats, J., Salazar-Jiménez, R., & Molina-Neira, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios: revista de investigación social*, 31(6), 129-154.

Prats-Cuevas, J., Molina-Neira, J., Ruiz-Bueno, A., Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25. doi: [10.17583/rise.2017.2479](https://doi.org/10.17583/rise.2017.2479)

Santana, L. C. (2013). Aproximaciones metodológicas al estudio de las representaciones sociales en educación. En *Eduacion, sociedad y cultura*. Bogotá.

Schulz, W., & Sibberns, H. (2004). IEA civic education study: Technical report. Recuperado a partir de http://works.bepress.com/wolfram_schulz/7/

Spindler, G. D. (1993). La transmisión de la cultura. En A. Díaz de Rada Brun, H. M. Velasco Maíllo, & García Castaño (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Vols. 1–Book, Section, pp. 205-242). España: Trotta.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (Second edition). Los Angeles: SAGE Publications Inc.

Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria* (pp. 21-66). Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Vigotsky, L. S., & Cole, M. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Barcelona.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Josué Molina-Neira is Professor at the University of Barcelona, Spain.

Elvira Barriga-Ubed is Professor at the University of Barcelona, Spain.

Virginia Gámez Ceruelo is Professor at the University of Barcelona, Spain.

Contact Address: josuemolina@ub.edu