

La autopercepción del profesorado de Educación Secundaria como formadores de ciudadanía

Self-Perception of Secondary Education Teachers as Civic Educators

Roberto Sanz Ponce*

Universidad Católica de Valencia, Valencia, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>
Email: roberto.sanz@ucv.es

Ángela Serrano Sarmiento

Universidad Católica de Valencia, Valencia, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4577-5785>
Email: angela.serrano@ucv.es

Juan Antonio Giménez-Beut

Universidad Católica de Valencia, Valencia, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6431-9975>
Email: jantonio.gimenez@ucv.es

Elena López-Luján

Universidad Católica de Valencia, Valencia, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2196-658X>
Email: elena.lopez@ucv.es

Recibido / Received: 09/01/2026
Aceptado / Accepted: 19/04/2026

Resumen: El desarrollo del pensamiento crítico y autónomo entre el alumnado es una prioridad del sistema educativo para la defensa y consolidación de la democracia. Por ello, es importante fomentar la educación para la ciudadanía entre los estudiantes, siendo un factor fundamental las competencias del profesorado. Además, en la actualidad, también es necesario profundizar en el desarrollo de una e-ciudadanía, con sus deberes y derechos, en una alfabetización mediática y en la capacidad de combatir los riesgos de las redes sociales: manipulación, infoxicación, desinformación o *fake news*. Este artículo describe el papel de la escuela en la formación ciudadana y analiza la opinión del profesorado sobre su función en la formación ciudadana. Entre los resultados destacan: la alta autopercepción del profesorado respecto a sus creencias y comportamiento cívicos. La inmensa mayoría afirma que fomenta el pensamiento crítico del alumnado, promueve los valores de la ética civil, fomenta la participación, analiza críticamente los contenidos de sus materias y rechaza las situaciones de prejuicio, racismo o discriminación. Además, ven necesaria la defensa de la democracia y la enseñanza de los Derechos Humanos. La relación entre las creencias y los comportamientos docentes es muy alta, observándose mucha coherencia. En términos generales, otras investigaciones similares confirman los resultados obtenidos, aunque existen ciertas discrepancias cuando son los alumnos los que expresan sus opiniones acerca del compromiso del profesorado por la formación cívica del estudiantado.

Palabras clave: Escuela, redes sociales, ciudadanía, pensamiento crítico y autónomo, democracia.

Abstract: The development of critical and independent thinking among students is a priority for the education system for the defense and consolidation of democracy. Therefore, it is important to promote citizenship education among students, with teacher competencies being a fundamental factor. Furthermore, it is currently necessary to further develop e-citizenship, with its duties and rights, media literacy, and the ability to combat the risks of social media: manipulation, information overload, misinformation, and fake

news. This article describes the role of schools in citizenship education and analyzes teachers' opinions on their role in citizenship education. Among the results, the following stand out: teachers' high self-perception regarding their civic beliefs and behavior. The vast majority affirm that they foster critical thinking among students, promote the values of civic ethics, encourage participation, critically analyze the content of their subjects, and reject situations of prejudice, racism, or discrimination. Furthermore, they see the need to defend democracy and teach human rights. The relationship between teachers' beliefs and behaviors is very strong, and there is considerable consistency. In general terms, other similar research confirms the results obtained, although there are some discrepancies when students express their opinions about teachers' commitment to student civic education.

Keywords: School, Social Media, Citizenship, Critical and Independent Thinking, Democracy.

1. Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico y autónomo entre el alumnado es una prioridad del sistema educativo para la defensa y consolidación de la democracia (Gajardo Espinoza y Torrego Egido, 2021; Nussbaum, 2011). Esta no se circunscribe a la elección de gobernantes, sino que representa el ejercicio de derechos y deberes y el análisis racional, crítico y maduro de las situaciones sociales.

Actualmente, existen amenazas que acechan a la sociedad. Una de ellas es el avance imparable de las redes sociales, que precisa de medidas y actuaciones urgentes (Perkins, 2016). El abuso de las redes sociales puede convertirse en una herramienta en manos de regímenes coercitivos, donde algunas corporaciones tecnológicas de generación de contenidos y opinión pueden disfrazar su dominio, imposición o represión bajo una falsa sensación de libertad, autenticidad y creatividad sin límites. Esa falsa sensación puede derivar en una mayor docilidad, obediencia, apetito insaciable por la novedad (Bauman, 2017) y un estado constante de vigilancia por parte de estas corporaciones (Han, 2022). Se trata de un control suave, sutil, agradable, ..., tremendamente peligroso.

Por ello, la escuela debe convertirse en espacio de formación ciudadana, que desarrolle el pensamiento crítico y autónomo y mejore la capacidad de pensar, elegir y decidir (Morín, 2016; Nussbaum, 2011). Es una tarea compleja y un desafío: "enseñar la democracia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad a unos jóvenes que ven cada día en la televisión estos valores pisoteados por los adultos. Invocar la ciudadanía en una sociedad individualista, donde el 'cada uno por su cuenta' lo lleva sobre la atención del bien común, es una tarea sumamente difícil" (Perrenoud, 2012, pp. 136-137).

De esta manera, el profesorado se convierte en un agente del cambio al servicio de la mejora social (Reimers, 2021), con un claro propósito moral: la formación de personas y su cuidado (Day, 2019; Hattie, 2017). Se trata de transformar a los estudiantes en ciudadanos para la democracia, para enfrentar y afrontar los problemas sociales desde una perspectiva humanista y crítica (Nussbaum, 2011), de convertirlos en miembros de pleno derecho de la sociedad (Esteban Tortajada, Novella Cámara y Martínez Martín, 2022), en actores sociopolíticos (Gaitán, 2018).

Este artículo se plantea como objetivo principal analizar las competencias del profesorado de Educación Secundaria para el desarrollo de la ciudadanía y la Democracia en la era digital. Para ello, se pretenden comprobar las siguientes hipótesis. Por un lado, los docentes de Educación Secundaria priorizan los contenidos curriculares frente a la enseñanza de los valores cívicos y de formación ética (Hipótesis 1). Y, por otro lado, los docentes de Educación Secundaria presentan un comportamiento respetuoso y cercano con la diferencia, la diversidad y la igualdad del alumnado (Hipótesis 2).

1.1. El papel de la escuela en la sociedad de la información

La inclusión de las tecnologías en el aula supone un cambio en el rol docente, que afecta a la innovación didáctica, al diseño de las clases y a la redefinición del qué y del para qué enseñar. Respecto al *qué enseñar*, se debe asumir la enseñanza de las competencias mediáticas para responder a la hiperconexión y al flujo constante de información, fomentando la capacidad de evaluar de manera crítica la validez de las fuentes y de la información. Entre los contenidos para dar respuesta al reto digital se encuentran: las habilidades tecnológicas para trabajar en entornos virtuales, la colaboración en línea y el uso de una comunicación clara y eficiente en las plataformas digitales, fomentando la adaptabilidad a los cambios tecnológicos y promoviendo el aprendizaje continuo y la resolución de problemas. Todo ello, sobre una enseñanza ética, respeto a la privacidad, responsabilidad moral en línea y comprensión de las implicaciones éticas en el uso de las tecnologías.

En el *para qué enseñar*, se precisa formar ciudadanos críticos, con habilidades ético-prácticas que los conviertan en personas cívicas, que participan en la construcción sociopolítica, a través del diálogo y de acciones transformadoras, basadas en el respeto y los derechos humanos (Serrano y Giménez-Beut, 2023). Además, es importante que la educación ayude a construir su propia intimidad, ya que la hiperconexión tiene el peligro de favorecer la asunción de otras identidades, desalojándonos de nuestra propia interioridad. Por ello, la escuela debe aportar veracidad y cohesión personal, diferenciando el mundo virtual del real (Domingo Moratalla, 2022).

1.2. Los peligros de las redes sociales en el desarrollo cívico

Las redes sociales ofrecen beneficios a nivel de aprendizajes, de relaciones o de intercambio de información. Pero, también, presentan peligros que obstaculizan el desarrollo cívico. La tecnología y la digitalización han cambiado la sociedad y la cultura, así como la forma de relacionarse con los demás, convirtiendo a la persona en un ser aislado y solitario (Bauman, 2017). Los principales peligros a los que se exponen son:

Adicción a las nuevas tecnologías: aislamiento y desinformación. El uso excesivo de las redes sociales puede llevar a la adicción y afectar al tiempo que dedican a otras actividades cívicas y de participación social. Además, conlleva el peligro de crear una sociedad a su propia medida, donde solo se interactúe con personas que piensan cómo tú. También puede favorecer la manipulación y la difusión de información falsa, afectando a la comprensión cívica, distorsionando hechos, manipulando percepciones e influyendo en la toma de decisiones (European Parliament, 2022). Para ello, utilizan algoritmos que muestran contenidos basados en preferencias y comportamientos. Esto provoca la formación de “burbujas informativas”, donde solo estás expuesto a perspectivas similares a la tuya, limitando tu comprensión y la diversidad de opiniones (García, 2023). Este manejo de la información contribuye a la desinformación o al tratamiento banal, parcializado o simplificado de la realidad, pudiendo llevar a problemas de salud mental, creando distorsiones cognitivas.

La banalización del uso de la privacidad y la sobrexposición a situaciones de peligro. La falta de conciencia sobre el riesgo y la inadecuada gestión de la privacidad en línea pueden tener implicaciones graves (Morales Campos, 2018). Los estudiantes suelen

tener una menor percepción del riesgo y, por tanto, ofrecen información indiscriminada que los hace vulnerable. Esta vulnerabilidad puede llevar a situaciones de manipulación, *bullying*, *sexting* o *grooming*. Además, la adicción a las redes sociales provoca que su visión como individuo se parcialice, dependiendo de la opinión de la mayoría y de su necesidad de aceptación, afectando a su bienestar emocional y limitando su capacidad para la participación cívica y la libre expresión de opiniones (González, 2017). Para mitigar estos riesgos es fundamental desarrollar una conciencia digital y promover una alfabetización mediática, basada en la responsabilidad (Vissenberg, d'Haenens y Livingstone, 2022) y la independencia digital. Además, de fomentar las buenas prácticas en línea, respetuosas, con diversidad de opiniones y que favorezcan una participación cívica constructiva.

1.3. *Cómo educar ciudadanos en la era de las redes sociales*

La escuela debe formar ciudadanos críticos, maduros, libres, participativos y responsables, pero no siempre sabe cómo hacerlo. Actualmente, se han incorporado las redes sociales a la vida cotidiana del alumnado adolescente, lo que modifica la manera de entender las relaciones sociales, la participación en la vida social, la economía y el mundo (Stiglitz, 2015). En definitiva, su concepción de la ciudadanía.

Además, la pandemia, las guerras, las desigualdades y las campañas de crispación y de polarización, han generado sentimientos de hartazgo, desilusión *-disengaged youth-* (Bennett, Wells y Rank, 2009) y desapego (Sanz Ponce y López Luján, 2019) hacia la política y la ciudadanía plena; así como una radicalización y crecimiento de creencias de corte populistas. También es cierto, que las redes sociales permiten a muchos jóvenes reengancharse con la política, la democracia y la ciudadanía *-engaged youth-*, facilitando nuevas formas de participación (Themistokleous y Avraamidou, 2016), horizontal, abierta, global y cercana emocionalmente (de la Fuente Prieto, Lacasa Díaz y Martínez-Borda, 2019; Fuentes y Belando-Montoro, 2022). Además, permiten crear nuevos escenarios de participación sociopolítica (Pascagaza y Carrascal, 2022) y dar voz a personas silenciadas del debate político (García-Galera, Fernández-Muñoz y Porto-Pedrosa, 2017; Gozávez-Pérez y Cortijo-Ruiz, 2023; Theben et al., 2021). A pesar de ello, se percibe cierto alejamiento y falta de formación cívico-política, en alumnos y docentes, que debilita la formación de la ciudadanía en la escuela.

Es, por ello, que la aparición y la universalización de las redes sociales requiere de la construcción de una nueva ciudadanía (e-ciudadanía) acompañada de una alfabetización digital y mediática (Cortina, 2022; Escámez-Sánchez y Gil-Martínez, 2023). La Comisión Europea (2018) afirma que esta alfabetización debería enseñar a evaluar las consecuencias y riesgos del uso de las redes sociales, a tomar decisiones informadas y a asumir responsabilidades. Además, debe hacer frente a los siguientes peligros: falsa percepción de dominio y de decisión sobre las cuestiones políticas (Pascagaza y Carrascal, 2022); imposición de un modelo cultural uniforme por parte de las grandes compañías de la información (Buxarrais Estrada, 2018; Nussbaum, 2019); sobreabundancia de información descontrolada e instantánea en la red –infoxicación–; y propagación de *fake news* –desinformación– (Pennycook et al., 2020; Richards, 2021). Todos estos peligros, confunden y enfrentan a los estudiantes y dificultan su formación ciudadana (Applebaum, 2020; Juárez Escribano, 2021), agravado por la falta de destrezas para el análisis crítico (Watkins, Engel y Hastedt, 2015).

2. Método

Para analizar la autopercepción del profesorado acerca de sus competencias para la formación ciudadana del alumnado, se siguió un enfoque metodológico cuantitativo.

2.1. Participantes

La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. El profesorado participó voluntaria y anónimamente, respondiendo en línea al *Cuestionario de Competencias Docentes*. Participaron 165 profesores, de centros públicos y concertados (Tabla 1). Para evitar sesgos en la selección, se utilizó la fórmula para muestras de poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación del 5%. El tamaño muestral y la limitación espacial –únicamente profesorado de la Comunidad Valenciana- no permiten la generalización y transferencia de los resultados, pero permiten observar tendencias entre el colectivo docente.

Tabla 1: Composición de la muestra.

Sexo	Mujer	64.8%
	Hombre	35.2%
Edad	Entre 20–29 años	7.3%
	Entre 30–39 años	17.6%
	Entre 40–49 años	33.3%
	Más de 50 años	41.8%
Tipo de centro	Público	52.7%
	Concertado	47.3%
Experiencia docente	Menos de 10 años	21.2%
	Entre 11 y 20 años	32.7%
	Entre 21 y 35 años	41.8%
	Más de 35 años	4.3%
Hijos	Sí tiene	66%
	No tiene	34%

2.2. Instrumento

Tabla 2: Ítems Competencias docentes del profesorado para el desarrollo ciudadano.

12. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no son mis funciones como docente.
19. No pierdo el tiempo analizando críticamente los acontecimientos que ocurren en la sociedad.
34. No me comprometo a gestionar la diversidad cultural y personal del alumnado.
39. La democracia es un valor que debe salvaguardarse.
40. No es mi función promover en el alumnado los valores de la ética cívica: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, responsabilidad y paz.
41. No considero necesario enseñar derechos humanos.
44. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula.
45. Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación.
46. Creo que la participación del alumnado en la escuela es un aprendizaje para su futura participación en la sociedad civil.
58. Mi comportamiento como docente es indiferente a la orientación del comportamiento del alumnado.
60. No me incumbe que el alumnado adopte sus propios pensamientos y decisiones.

Se utiliza el *Cuestionario de Competencias Docentes* (Steinmetz et al., 2016), desarrollado según el Modelo de Acción Planificada (López Luján y Sanz Ponce, 2014). Esta teoría permite predecir el comportamiento del profesorado a partir de sus creencias, actitudes, habilidades, normas subjetivas e intenciones de comportamiento. El cuestionario consta de 60 ítems, tipo Likert, divididos en 6 factores. Su fiabilidad (alfa de Cronbach=0,917) y validez (KMO=0,757) son excelentes. Para esta investigación se utilizaron dieciocho ítems referentes a las competencias docentes para el desarrollo de la ciudadanía. (Tabla 2).

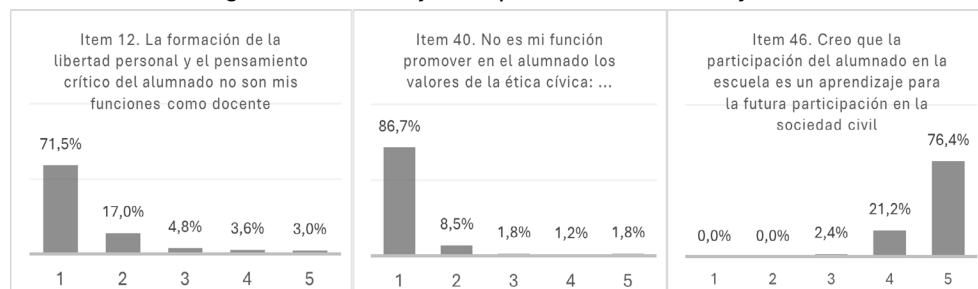
3. Resultados

Este apartado mide el nivel de competencia autopercebido –creencias y comportamientos- del profesorado para la enseñanza de la ciudadanía. Se analizan las respuestas a los ítems, se comparan en función de las variables sociodemográficas y se evalúa la relación entre creencias y comportamientos.

3.1. Análisis descriptivo

La formación de la libertad personal y del pensamiento crítico del alumnado (71.5%); la promoción de los valores de la ética civil: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, responsabilidad y paz (86.7%) y el fomento de la participación como aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil (76.3%), según los resultados, son algunas de las funciones del profesorado. El porcentaje de docentes que piensan que no entran entre sus funciones es residual (11.5%; 4.8% y 2.4%). En estas cuestiones, no existen diferencias en función de la edad (p -valor=0.1698; =0.0878 y =0.7297, respectivamente), el sexo (p -valor=0.2316; =0.7571 y =0.6241), el tipo de centro (p -valor=0.44153; =0.9065 y =0.4455), la experiencia profesional (p -valor=0.1762; =0.7937 y =0.1207) o si tienen hijos (p -valor=0.8503; =0.8864 y =0.8723).

Figura 1: Porcentajes respuesta ítems:12, 40 y 46.



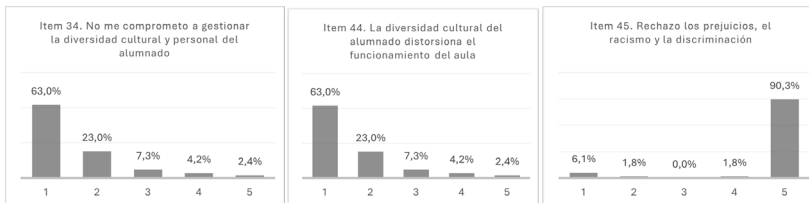
Además, de manera mayoritaria, los docentes afirman que analizan críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad (83.6%), introduciendo cuestiones delicadas a debate y generando entre el alumnado pensamiento crítico. Tampoco existen diferencias en función de la edad (p -valor=0.7958), el sexo (p -valor=0.2961), el tipo de centro (p -valor=0.6339), la experiencia profesional (p -valor=0.3956) o si tienen hijos (p -valor=0.6331).

Figura 2: Porcentaje respuesta ítem19.



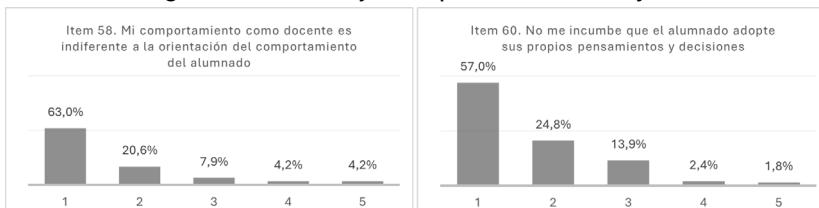
En cuanto a la gestión de la diversidad cultural, el profesorado analizado presenta una alta sensibilidad y compromiso por el alumnado de otras culturas (94.5%). Afirma que su presencia no distorsiona la realidad del aula, ni genera problemáticas adicionales (86%), rechazando todas las situaciones de prejuicio, racismo y discriminación (92.7%). Tampoco en estas cuestiones existen diferencias en función de la edad (p -valor=0.2022; =0.3748 y =0.4524, respectivamente), el sexo (p -valor=0.2079; =0.07328 y =0.8237), el tipo de centro (p -valor=0.452; =0.2046 y =0.6754), la experiencia profesional (p -valor=0.2022; =0.3180 y =0.1666) o si tienen hijos (p -valor =0.1734; =0.7093 y =0.4191).

Figura 3: Porcentajes respuesta ítems: 34, 44 y 45.



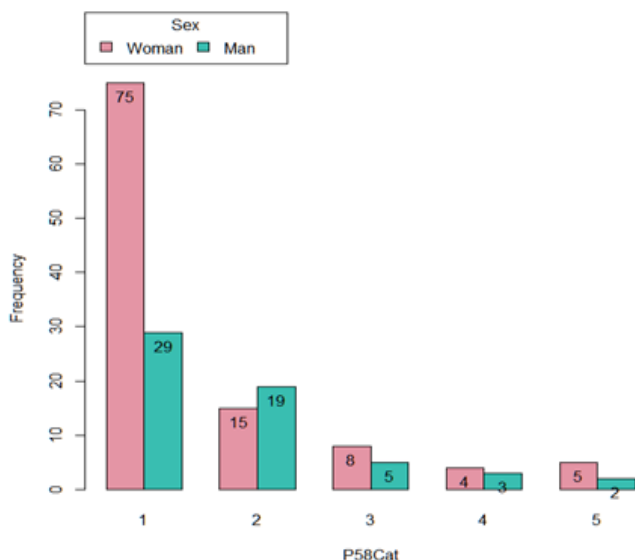
Por otra parte, la mayoría de los docentes son conscientes de la influencia de su comportamiento en la formación cívica y personal del alumnado (83.6%), por lo que asumen como responsabilidad propia el desarrollo del pensamiento autónomo entre el alumnado (81.8%). No existen diferencias en función de la edad (p -valor=0.1575 y =0.9368, respectivamente), el tipo de centro (p -valor=0.3167 y =0.07167), la experiencia profesional (p -valor=0.1770 y =0.6997) o si tienen hijos (p -valor=0.9439 y =0.4532).

Figura 4: Porcentajes respuesta ítems:58 y 60.



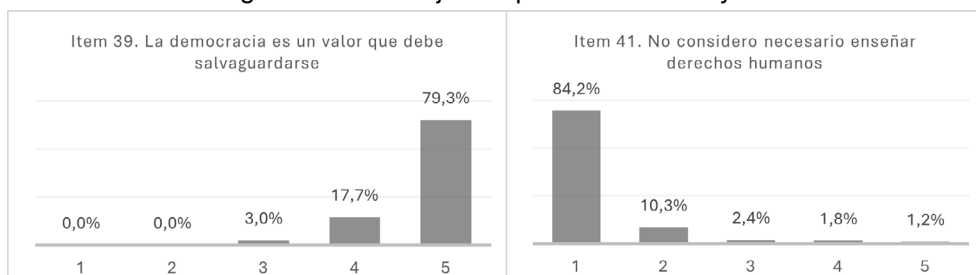
Sin embargo, sí que existen diferencias en función del sexo en cuanto a la conciencia de su influencia en las conductas futuras del estudiantado (p -valor=0.03534). En ese sentido, son las docentes las que tienen una mayor conciencia (Figura 5).

Figura 5: Diferencias según el sexo en el ítem: “Mi comportamiento como docente es indiferente a la orientación del comportamiento del alumnado”.



Por último, la inmensa mayoría de los docentes afirma que es necesario preservar y defender la democracia (96.3%), así como la enseñanza de los Derechos Humanos (94.5%). Tampoco en estas cuestiones existen diferencias en función de la edad (p -valor=0.05073 y =0.8472, respectivamente), el sexo (p -valor=0.331 y =0.1595), el tipo de centro (p -valor=0.6253 y =0.9822), la experiencia profesional (p -valor=0.2022 y =0.4983) o si tienen hijos (p -valor=0.8978 y =0.1595).

Figura 6: Porcentajes respuesta ítems: 39 y 41.



3.2. Relación entre creencias y comportamientos docentes en relación con la enseñanza de la ciudadanía.

Este apartado analiza la relación entre las creencias del profesorado y sus comportamientos. Para ello, en primer lugar, se presentan las tablas en las que se especifican los ítems que corresponden a cada dimensión (Tabla 3 y Tabla 4) y, posteriormente, los resultados.

Tabla 3: Ítems que conforman la dimensión Creencias.

12. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no son mis funciones como docente.
40. No me corresponde promover en el alumnado los valores de la ética cívica: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, responsabilidad y paz.
41. No considero necesario enseñar derechos humanos.
46. Creo que la participación del alumnado en la escuela es un aprendizaje para su futura participación en la sociedad civil.
60. No me incumbe que el alumnado adopte sus propios pensamientos y decisiones.

Tabla 4: Ítems que conforman la dimensión Comportamientos.

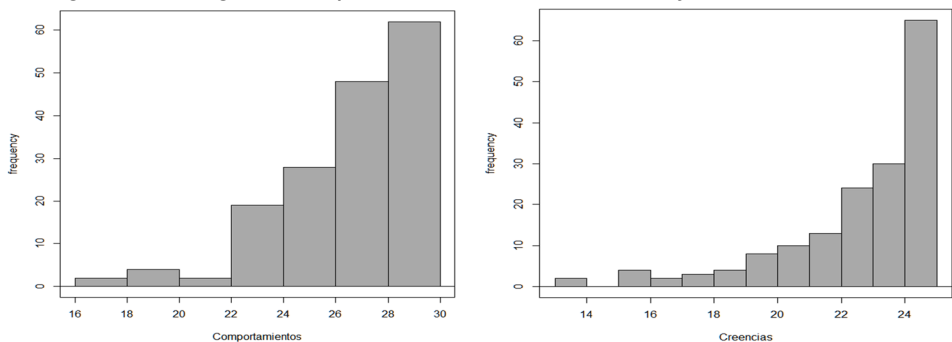
19. No pierdo el tiempo analizando críticamente los acontecimientos que ocurren en la sociedad.
34. No me comprometo a gestionar la diversidad cultural y personal del alumnado.
39. La democracia es un valor que debe salvaguardarse.
44. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula.
45. Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación.
58. Mi comportamiento como docente es indiferente a la hora de orientar el comportamiento del alumnado.

La puntuación de ambos ejes -escala sumativa- se obtiene sumando las respuestas de los ítems. Previamente, se recodifican los ítems de manera que, en cada una, la valoración sea conforme a: cuanto más puntuación mejor valoración. Los ítems, que se han de recodificar según el criterio (1,2,3,4,5)(5,4,3,2,1), son: 12, 40 y 41 (Tabla 3) y 19, 34 y 44 (Tabla 4). El análisis descriptivo de las variables Creencias y Comportamientos, una vez recodificados los ítems, es el siguiente:

	mean	sd	IQR	0%	25%	50%	75%	100%	n
Comportamientos	27.14545	2.712335	3	16	26	28	29	30	165
Creencias	23.07879	2.471762	3	13	22	24	25	25	165

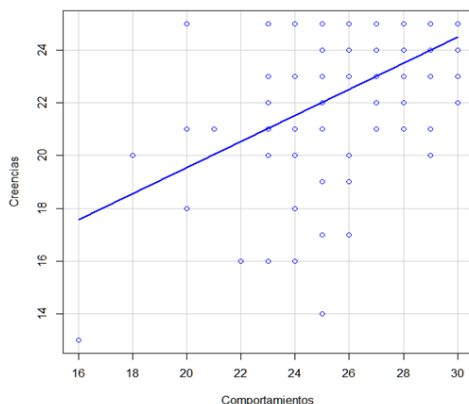
Se deduce que, en promedio, las puntuaciones en Comportamientos son más altas que en Creencias (Figura 7).

Figura 7: Histograma de puntuaciones de Conductas y Creencias docentes.



Para observar esta relación de manera más visual, se presenta una nube de puntos, junto a la recta de regresión (Figura 8).

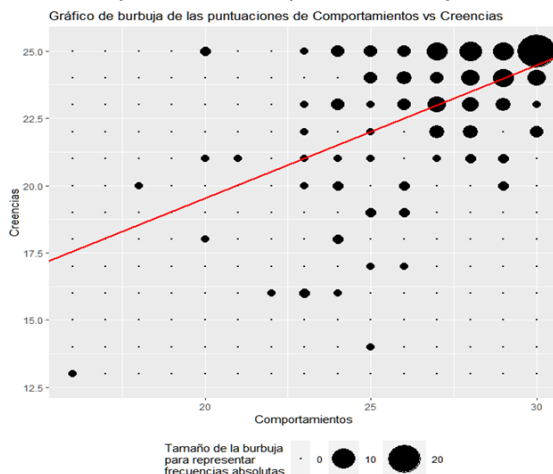
Figura 8: Nube de puntos de Comportamientos y Creencias de los docentes.



La recta de regresión indica que, al aumentar la puntuación en Comportamientos también aumenta la de Creencias. La recta de regresión ajustada a la nube de puntos es (color azul): $Creencias = 9.64433 + 0.49491 * Comportamientos$, que cuantifica el crecimiento: por cada punto que aumenta la variable Comportamientos, la variable Creencias lo hace en 0.49491 puntos.

El gráfico de la nube de puntos clásico (diagrama de dispersión o *scatterplot*) no tiene en cuenta que las frecuencias de algunos pares de puntos pueden ser superiores a 1. Para obtener una mejor representación de la tabla de contingencia de ambas variables se usa el gráfico de burbujas. En el gráfico de burbujas el tamaño de cada punto es proporcional a su frecuencia.

Figura 9: Diagrama de burbujas de los Comportamientos y Creencias de los docentes.



Se observa que al aumentar la puntuación de la variable Comportamientos también aumenta la puntuación de la variable Creencias. En rojo se ha dibujado la recta de regresión. Para no limitarse a un procedimiento gráfico, se analiza la relación entre

ambas variables, mediante un Análisis de Correspondencias Simple. Se pretende decidir si aquellos que puntúan alto en Comportamientos, puntúan también alto en Creencias. Y de igual forma para las puntuaciones medias y bajas. Se categorizan ambas variables de la siguiente manera: se considera baja aquella puntuación que está entre el mínimo y el primer cuartil, media cuando está entre el primer y el tercer cuartil, y alta cuando está entre el tercer cuartil y el máximo (Tabla 5).

Tabla 5: Categorización de la dimensión Comportamientos.

Comportamientos		
Puntuación baja	Puntuación media	Puntuación alta
16-25	26-28	29-30
Creencias		
Puntuación baja	Puntuación media	Puntuación alta
13-21	22-24	25

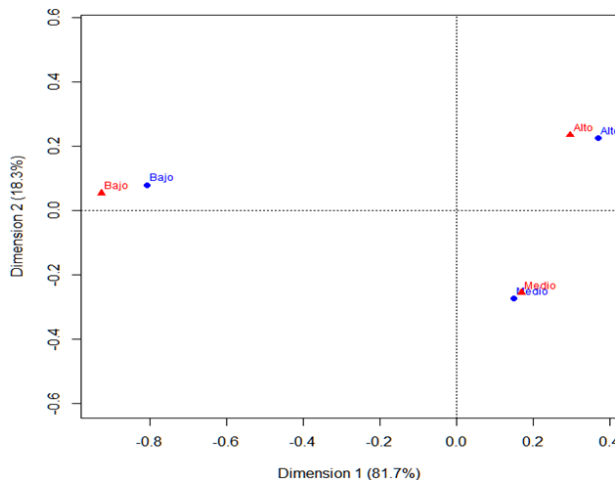
La tabla de contingencia que resume la asociación entre ambas variables quedaría de la siguiente forma (Tabla 6).

Tabla 6: Categorización de la dimensión de Creencias vs dimension Comportamientos.

		Puntuación en Creencias		
		Bajo	Medio	Alto
Puntuación en Comportamientos	Bajo	21	10	9
	Medio	8	35	20
	Alto	4	44	36

Con un p -valor=0.000000006171, se rechaza la hipótesis nula de independencia (Chi2). Ambas variables están relacionadas y tiene sentido analizarlas mediante el Análisis de Correspondencias Simple. En este caso, el gráfico de análisis de correspondencias bivalente quedaría.

Figura 10: Gráfico de análisis de correspondencia bivariada.



Por tanto, se concluye que las puntuaciones altas en Comportamientos están asociadas a las puntuaciones altas en Creencias. Y de igual forma para las puntuaciones medias y bajas.

4. Discusión

Como se deduce del análisis de los resultados, el profesorado presenta una autopercepción muy positiva acerca de sus competencias -creencias y comportamientos- para la formación ciudadana.

Un primer bloque de discusión versa sobre su compromiso en el desarrollo de valores cívicos entre el estudiantado. La mayoría de los docentes presentan un compromiso alto o muy alto con la formación del pensamiento crítico y la promoción de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz. Algunas investigaciones (UNESCO, 2022) resaltan la importancia de la colaboración entre docentes y su capacidad de liderazgo para promover la ciudadanía global.

Según los datos analizados, el profesorado fomenta la participación estudiantil como preparación para la participación en la vida cívico-social. En ese sentido, se pretende preparar para el ejercicio de la ciudadanía, tal y como demandan Crespo et al. (2021), generando espacios de participación (Riádigos-Couso y Gradaille-Pernas, 2025). Este fomento de la participación como medida de aprendizaje cívico se asocia positivamente con el desarrollo de la tolerancia entre los estudiantes, mejorando la inclusión y la cohesión social (Graziella Reyes y Rivera Pagóla, 2018). Por ello, los estudiantes con niveles altos de conocimientos cívicos suelen ser más tolerantes. Por el contrario, el alumnado con menor formación cívica se muestra menos tolerante, fundamentalmente con la población inmigrante (Claes y Isac, 2020). Sin embargo, algunas investigaciones afirman que la educación cívica no trasciende la teoría, por lo que los estudiantes no vivencian estos aprendizajes (Valverde y Vargas, 2016). Esto se traduce en la no interiorización de estos aprendizajes y, por tanto, en su no incorporación a su desempeño en la vida social. Es, por ello, que Kallio, Wood y Häkli (2020) reclaman la enseñanza de una “ciudadanía vivida”, que favorezca la construcción de una identidad ciudadana (Esteban Tortajada et al., 2022; Melero et al., 2021). Otros estudios (Arbués Radigales, 2012) analizan cómo el alumnado que ha estudiado asignaturas específicas de civismo mejora sus conocimientos teóricos de forma significativa, pero no tanto sus actitudes democráticas, participación y compromiso social. Así pues, estas materias no cumplen su función más profunda. Algunos estudios muestran como el 31% de los estudiantes de Secundaria utilizan internet y las redes sociales para buscar información sobre cuestiones sociopolíticas; así como para encauzar su participación política (Cho, Byrne y Pelter, 2020; Fernández-Villà y Musu, 2021). Lo que refuerza aún más la necesidad de formarlos en el pensamiento crítico y en valores de ética civil. Los estudiantes, en ese sentido, reclaman espacios de participación consultiva, donde opinar y debatir sobre cuestiones que les afectan (Esteban Tortajada y Novella Cámara, 2018; Saiz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada, 2019).

El segundo bloque se centra en el interés y capacidad del propio profesorado para analizar de manera crítica los acontecimientos que suceden en la sociedad. Nuevamente, el profesorado presenta una alta autopercepción acerca de esta cuestión. Los docentes afirman estar al tanto de los acontecimientos socioeconómicos,

políticos, tecnológicos, culturales, ..., y los analizan críticamente, sin dogmatismos ni simplismos. Desgraciadamente, la percepción del alumnado no responde con esta autopercepción. O, al menos, el alumnado percibe que no transfieren ese análisis crítico de los acontecimientos sociales a sus aulas, ya que, solo el 55% afirma participar en discusiones sobre lo que pasa en el mundo; el 53% aprende sobre la interrelación de las economías de los países; el 48% lo analiza mediante el trabajo con compañeros; y el 40% declara que se leen periódicos, buscan noticias en internet o ven noticias en clase (OECD, 2020). De hecho, otra investigación (Calvo Gallardo, 2024), analizó 29 estudios sobre educación para la ciudadanía global y confirmó como muchos profesores afirmaban no estar preparados para enseñar estos temas de manera efectiva. También se apreció una falta de consenso en los enfoques educativos. Respecto a la formación de los docentes en competencias ciudadanas, un estudio bibliométrico (Díaz Méndez, Gallardo Córdova y Velarde Camaqui, 2023), corroboró la poca bibliografía existente en todo el mundo, a excepción de América Latina. Por su parte, Oyarce Salamanca (2024) observó que la preparación docente variaba significativamente y que, en términos generales, sentían la necesidad de más formación específica en competencias ciudadanas. En ese sentido, Gabarda Méndez et al. (2022) analizaron las fortalezas y debilidades de los docentes y propusieron la necesidad de mejorar sus competencias personales, sociales y ciudadanas, siendo las profesoras las que reclamaban mayor formación, como también sucede en nuestra investigación. Por otra parte, Oyarce Salamanca (2024) afirma que la educación ciudadana y la formación inicial de los futuros docentes sólo recibe un enfoque "eurocéntrico", por lo que debería revisarse con un prisma más global. También se reclama un enfoque más centrado en la investigación-acción, apoyada en herramientas para la observación y el análisis de las clases, concretamente a través de las conversaciones del profesorado con el alumnado (Mejía Delgado, Orduz Valderrama y Peralta Guachetá, 2006).

El tercer bloque analiza las actitudes del profesorado frente a la diversidad cultural y la inmigración. Todos ellos, se autoperciben con una sensibilidad y un compromiso muy altos, rechazando cualquier forma de discriminación. Además, afirman que la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas no distorsiona el proceso educativo. Esta percepción queda confirmada según los datos de PISA, donde no existe una asociación significativa entre la proporción de alumnos inmigrantes y el rendimiento académico del conjunto de los estudiantes (OECD, 2015b). Las posibles distorsiones, continúa diciendo el informe, se relacionan con el nivel económico y la clase social de los estudiantes. Por tanto, no es la inmigración lo que distorsiona el proceso educativo, sino la concentración de alumnos desfavorecidos en algunas escuelas concretas (OECD, 2018). Aunque, pese a no evidenciar problemas de aula específicos, según PISA, los estudiantes reclaman más actividades de aprendizaje que ahonden en temas relacionados con las diferentes culturas (76%) y en cómo estas pueden tener diferentes perspectivas sobre algunas cuestiones (62%). Además, el 50% del alumnado piensa que estos temas están poco incluidos en los currículos académicos (OECD, 2020).

El cuarto bloque incide en la responsabilidad de los docentes como modelos de comportamiento cívico y personal, así como en su deber de desarrollar el pensamiento autónomo entre el alumnado. Nuevamente, los resultados presentan un profesorado muy responsabilizado y consciente de su labor educativa. En ese sentido, los centros escolares son un entorno social fundamental para fomentar el bienestar de los alumnos.

El 80% del alumnado de 15 años de los países de la OCDE afirma sentirse feliz en la escuela, gracias a su relación socioafectiva con el profesorado. Este sentimiento positivo promueve el sentido de pertenencia a la escuela (OECD, 2015a). Las buenas relaciones personales y afectivas con el profesorado podrían hacer pensar en un adecuado desarrollo del pensamiento autónomo, ya que se reduce el miedo al error. Aunque, a pesar de esta realidad, solo el 45% del alumnado cree que el profesorado le invita a dar su opinión sobre noticias internacionales (OECD, 2020). Del mismo modo, un buen clima relacional entre estudiantes y profesores favorece el modelado, ya que el alumnado tiende a tomar como ejemplo a esos docentes. En esa línea, el ejemplo en el compromiso político del profesorado promueve el interés del alumnado por cuestiones sociopolíticas. Como dato, en España, menos del 30% de los estudiantes de Secundaria afirman tener interés por estas cuestiones (Claes y Hooghe, 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes, 2023; Prior y Bougher, 2018).

El quinto y último bloque evalúa la necesidad de presentar, defender e implementar la Democracia y los Derechos Humanos desde la enseñanza. El profesorado se autopercebe como totalmente consciente de esta responsabilidad y afirma que la desempeña. En otros estudios, por el contrario, los docentes confiesan su falta de destrezas para fomentar el análisis crítico (Watkins y Earnhardt, 2015). Según la voz del alumnado (Saiz-Linares et al., 2019) son pocos los docentes que reflexionan acerca de la trascendencia de implementar propuestas democráticas en las escuelas, que ayuden a formar ciudadanos que opinan y ejercen una ciudadanía crítica en la escuela. En ese sentido, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (Sandoval-Hernández et al., 2019) afirma que los sistemas educativos que implementan mayores conocimientos cívicos son menos proclives a la aparición y apoyo a dictaduras. Por ello, el papel de los docentes es fundamental. Además, actualmente, otro de los peligros para la democracia y para el desarrollo de los Derechos Humanos se encuentra en la proliferación de *fake-news* y de las campañas de desinformación (Pennycook y Rand, 2019), que llevan a la polarización política y al debilitamiento de la democracia (OECD, 2021). Por ello, la importancia de la formación en el pensamiento crítico y de la habilidad para distinguir la información correcta, como mecanismo para preservar los valores democráticos. En ese sentido, solo el 54% del alumnado de los países de la OCDE indica haber aprendido a detectar si la información es subjetiva o no (OECD, 2021). La implementación de diferentes técnicas pedagógicas, como el *debate*, donde lo importante no solo es la conclusión a la que lleguen, sino el proceso para argumentar y reconocer otros enfoques (Pallares Ramírez, Gómez Zermeno y García Mejía, 2016); el *análisis de noticias en diferentes medios*, mediante la comparación de noticias (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2022); o de los *contenidos de programas televisivos* (Montoya Maya y Monsalve Gómez, 2008), evaluando los mensajes subliminales y cómo influyen en las personas, son muy importantes. También, la realización de *dilemas morales*, la representación de diferentes posturas y planteamientos a través del *role-playing*, la *simulación* o el *juego de roles* y la puesta en funcionamiento de *asambleas*, ayuda a potenciar la capacidad de argumentar, de saber escuchar y de desarrollar un pensamiento autónomo y crítico. Igualmente, otras técnicas pueden ser eficaces: aula invertida, aprendizaje por proyectos, redacción de ensayos argumentativos, diálogo participativo,

(Collazos Alarcon et al., 2020) o el aprendizaje-servicio. Todas estas técnicas sitúan a los centros educativos como generadores de civismo, impulsando al alumnado hacia la acción (Arbués Radigales, 2012), creando entornos adecuados para la adquisición de estas competencias y no reduciendo la enseñanza cívica a una asignatura aislada (Tey Teijón y Cifre-Mas, 2011).

5. Conclusiones

La escuela tiene la obligación de desarrollar la ciudadanía entre sus estudiantes. Para ello, es necesario fomentar el pensamiento crítico y autónomo. En la actualidad, la escuela se enfrenta a grandes desafíos, que hacen más compleja su labor educativa y formativa. La irrupción de las redes sociales y de algunas problemáticas asociadas a su implementación: adicción, aislamiento, desinformación, banalización del uso de la privacidad o pérdida de la capacidad de discernir, entre otras, precisan de un replanteamiento de la labor educativa.

Ante este desafío, los docentes que han participado en esta investigación afirman poseer una competencia para la enseñanza de la ciudadanía alta y consideran que es parte de sus funciones. Mantienen que enseñan los valores cívicos en sus clases y analizan críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad. Son críticos con los contenidos, responsables en el fomento del pensamiento crítico y autónomo y atienden a la diversidad cultural de su aula. Son conscientes de su influencia entre el alumnado (especialmente las mujeres), por lo que asumen su responsabilidad en su desarrollo del pensamiento autónomo. Por el contrario, no existe tanta unanimidad en cuanto a la formación de la libertad personal y del pensamiento crítico, así como en el desarrollo de su participación social. En este apartado existen docentes que mantienen que estas enseñanzas no entran entre sus funciones. A pesar de ello, se observa mucha coherencia entre las creencias que presenta el profesorado en torno a la enseñanza de la ciudadanía y sus comportamientos en el aula. Estos resultados no siempre coinciden con la opinión del alumnado. Por tanto, se cumple en parte la primera de las hipótesis, ya que, por un lado, el profesorado atiende la enseñanza de los valores cívicos y el pensamiento crítico, aunque un porcentaje importante del profesorado entiende que no es tarea suya el desarrollo de la formación de la libertad personal, del pensamiento crítico y del desarrollo de la participación social.

Por otro lado, todo el profesorado de Educación Secundaria participante coincide en la importancia de la defensa de la democracia y de los Derechos Humanos y son sensibles al alumnado de otras culturas, rechazando todas las situaciones de prejuicio, racismo y discriminación. Por tanto, se cumple la segunda hipótesis, ya que el profesorado de Educación Secundaria analizado presenta un comportamiento respetuoso y cercano con la diferencia, la diversidad y la igualdad del alumnado.

6.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Entre las limitaciones de esta investigación destaca la ausencia de ítems en el cuestionario que analicen la competencia del profesorado grado para hacer frente a las nuevas realidades sociales: el aumento de las fake news, el uso abusivo de las redes sociales por parte del alumnado y la pérdida cada vez mayor de pensamiento

autónomo y de la intimidad del estudiantado derivadas de estas. Otra de las limitaciones tiene que ver con la representatividad de la muestra, ya que solo se ha analizado al profesorado de la Comunidad Valenciana, por lo que no es posible generalizar completamente los resultados.

En cuanto a posibles líneas futuras de investigación sería interesante añadir una serie de ítems que respondan a las nuevas realidades sociales, para, así, poder dar una visión más completa de las competencias docentes para la formación ciudadana del estudiantado de Educación Secundaria. Por otro lado, también sería interesante establecer mecanismos para comprobar si la alta autopercepción percibida por el profesorado se corresponde con la realidad. Para ello, se podría construir un cuestionario *ad hoc* para recabar la opinión del alumnado en cuanto a la enseñanza cívica y analizar las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se podría comprobar si existe coherencia entre el discurso y la praxis educativa. Por último, también se podría llevar a cabo un estudio comparado con otras Comunidades Autónomas, lo que permitiría una visión más completa y ayudaría a realizar generalizaciones a nivel nacional.

Referencias bibliográficas

- Applebaum, A. (2020). *Twilight of Democracy: The Seductive Lure of Authoritarianism*. Doubleday.
- Arbués Radigales, E. (2012). ARBUÉS RADIGALES, Elena. «La educación para la ciudadanía en el sistema educativo español. Un proyecto pedagógico para la educación secundaria». Univ. de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras, 2011. (Tesis doctoral dirigida por la Dra. Concepción Naval). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), pp. 173-174. doi: <https://doi.org/10.14201/8651>
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Bennett, W. L., Wells, C. y Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), pp. 105-120. doi: <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>
- Buxarrais Estrada, M. R. (2018). Educación moral y cívica: una pedagogía del mirar y del cuidado. En R. Mínguez Vallejos y E. Romero Sánchez (Eds.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 141-156). Octaedro. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6574761>
- Calvo Gallardo, I. V. (2024). ¿Qué dicen las investigaciones sobre profesorado y educación para la ciudadanía global? Una revisión de literatura. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), pp. 22-47. doi: <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.72162>
- Cho, A., Byrne, J. y Pelter, Z. (2020). *Digital Civic Engagement by Young People*. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/reports/digital-civic-engagement-young-people-2020>
- Claes, E. y Hooghe, M. (2017). The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. *Journal of Political Science Education*, 13(1), pp. 33-45. doi: <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1171153>
- Claes, E. y Isac, M. M. (2020). *Civic Knowledge and Tolerance Toward Immigrants*

- in Europe. IEA. Recuperado de https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-06/Compass%20Brief%209_Civic%20Knowledge%20and%20Tolerance.pdf
- Collazos Alarcon, M. A., Hernández Fernández, B., Molina Carrasco, Z. C. y Ruiz Perez, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of business and entrepreneurial studie*, pp. 199-223. doi: <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.141>
- Comisión Europea. (2018). *Developing digital youth work. Policy recommendations, training needs and good practice examples. For youth workers and decision makers*. Publications Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2766/604148>
- Cortina, A. (2022). Educar para una ciudadanía democrática en la era de la inteligencia artificial. En *Honoris Causa de Adela Cortina (ebook)* (pp. 57-72). Universitat de Barcelona.
- Crespo, F., Esteban, M., Martínez, M., Noguera, E. y Novella, A. (2021). Ciudadanía, valores y participación. Infancia y Adolescencia. En M. R. Belando (Ed.), *Participación cívica en un mundo digital* (pp. 97-116). Dykinson. Recuperado de <https://www.dykinson.com/libros/ebooks/ciudadania-valores-y-participacion-infancia-y-adolescencia/14035>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea Ediciones.
- de la Fuente Prieto, J., Lacasa Díaz, P. y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), pp. 172-196. doi: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- Díaz Méndez, R. E., Gallardo Córdova, K. E. y Velarde Camaqui, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, (60), pp. 1-21. doi: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-007)
- Domingo Moratalla, A. (2022). Hermenéuticas de la intimidad: horizontes para educar en una sociedad hiperconectada. *Estudios Filosóficos*, 71(206), pp. 95-109. Recuperado de <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1445>
- Escámez-Sánchez, J. y Gil-Martínez, R. (2023). *El principio ético del cuidado*. La Tapia. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/369169129>
- Esteban Tortajada, M. B. y Novella Cámara, A. M. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (9), pp. 110-124. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/228>
- Esteban Tortajada, M. B., Novella Cámara, A. M. y Martínez Martín, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 134-157. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- European Parliament. (2022). *Resolución del Parlamento Europeo, de 9 de marzo de 2022, sobre las injerencias extranjeras en todos los procesos democráticos de la Unión Europea, incluida la desinformación* [European Parliament resolution of 9 March 2022 on foreign interference in all democratic processes in the European

- Union, including disinformation] [2020/2268(INI)]. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0064_ES.pdf
- Fernández-Villà, G. y Musu, L. (2021). "Follow me for more content" How does social media use relate to activism among young people? IEA. Recuperado de <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/september-2021-how-does-social>
- Fuentes, J. L. y Belando-Montoro, M. R. (2022). Social networks and other digital channels as civic participation means: a qualitative study of madrilean youth. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 39-63. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.926>
- Gabarda Méndez, V., Cuevas Monzonís, N., Colomo Magaña, E. y Cívico Ariza, A. (2022). Competencias Clave, Competencia Digital y formación del profesorado: Percepción de los Estudiantes de Pedagogía. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), pp. 7-27. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21227>
- Gaitán, L. (2018). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En A. Llena y A. M. Novella (Eds.), *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 33-50). Graó. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085258>
- Gajardo Espinoza, K. y Torrego Egido, L. (2021). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), pp. 139-165. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- García-Galera, M. d. C., Fernández-Muñoz, C. y Porto-Pedrosa, L. (2017). Youth empowerment through social networks. Creating participative digital citizenship. *Communication & Society*, 30(3), pp. 129-140. doi: <https://doi.org/10.15581/003.30.35773>
- García, M. L. (2023). *Desafío Digital, El: Informarse, Pensar Y Decidir Libremente En La Era Cibernética*. Ediciones Granica. Recuperado de <https://www.perlego.com/es/book/4157987>
- González, C. M. (2017). Cultura de la imagen y cultura del libro: el impacto psicológico y social de la internet. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(3), pp. 916-940. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2016/epi163d.pdf>
- Gozálvez-Pérez, V. y Cortijo-Ruíz, G. (2023). Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (34), pp. 41-64. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.01>
- Graziella Reyes, O. y Rivera Pagóla, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), pp. 52-71. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v12n44/1870-6916-tla-12-44-52.pdf>
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo. Recuperado de <https://www.paraninfo.es/catalogo/9788428338608/aprendizaje-visible-para-profesores--coleccion--didactica-y-desarrollo>
- Herrero-Curiel, E. y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73, pp. 95-106. doi: <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>

- Juárez Escribano, B. (2021). Repercusión y difusión social de la posverdad y fake news en entornos virtuales. *Miguel Hernández Communication Journal*, 12, pp. 267-283. doi: <https://doi.org/10.21134/mhcj.v12i.350>
- Kallio, K. P., Wood, B. E. y Häkli, J. (2020). Lived citizenship: conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), pp. 713-729. doi: <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- López Luján, E. y Sanz Ponce, J. R. (2014). Construcción y validación del cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), pp. 157-185. doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.427461>
- Mejía Delgadillo, J. A., Orduz Valderrama, M. S. y Peralta Guachetá, B. M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), pp. 1-16. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3962549>
- Melero, H. S., Sánchez-Lissen, E., Esteban, M. y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (38), pp. 47-60. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.03
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes. (2023). *ICCS 2022. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana*. Informe español. Secretaría General Técnica. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/iccs-2022-estudio-internacional-sobre-educacion-civica-y-ciudadana-informe-espanol_184019
- Montoya Maya, J. I. y Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(25). Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/129>
- Morales Campos, E. M. (2018). *La posverdad y las noticias falsas: el uso ético de la información*. UNAM. Recuperado de https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L151
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- OECD. (2015a). ¿Afectan las relaciones profesor-alumno al bienestar de los estudiantes en la escuela? *PISA in Focus*, 50, pp. 1-4. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:e7efd8cc-5ddc-4bd7-a8d2-16c25ac099af/pisa-in-focus-n50-esp.pdf>
- OECD. (2015b). ¿Pueden los centros escolares ayudar a integrar a los inmigrantes? *PISA in Focus*, 57, pp. 1-4. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:027878b1-2e73-4bed-8f60-a51b16948c17/pisa-in-focus-n57-esp.pdf>
- OECD. (2018). ¿Cómo se relacionan el rendimiento escolar y el ambiente en el centro con la experiencia del profesorado? *PISA in Focus*, 88, pp. 1-5. Recuperado de <https://www.>

- libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-in-focus-88-como-se-relacionan-el-rendimiento-escolar-y-el-ambiente-en-el-centro-con-la-experiencia-del-profesorado_181306
- OECD. (2020). ¿Tienen todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender competencias globales e interculturales en el centro educativo? *PISA in Focus*, 109, pp. 1-8. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-in-focus-109-tienen-todos-los-estudiantes-las-mismas-oportunidades-para-aprender-competencias-globales-e-interculturales-en-el-centro-educativo_178365
- OECD. (2021). ¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación? *PISA in Focus*, 113, pp. 1-8. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-in-focus-113-estan-preparados-los-jovenes-de-15-anos-para-enfrentarse-a-las-noticias-falsas-y-a-la-desinformacion_171325
- Oyarce Salamanca, J. J. (2024). Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática (2013-2023). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), pp. 39-68. doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.653>
- Pallares Ramírez, E. L., Gómez Zermeño, M. G. y García Mejía, I. A. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 8(1), pp. 100-115. doi: <https://doi.org/10.11600/ale.v8i1.307>
- Pascagaza, E. F. y Carrascal, H. S. S. (2022). Redes sociales y construcción de la ciudadanía digital. *Revista Boletín Redipe*, 11(9), pp. 163-177. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i9.1888>
- Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., Lu, J. G. y Rand, D. G. (2020). Fighting COVID-19 Misinformation on Social Media: Experimental Evidence for a Scalable Accuracy-Nudge Intervention. *Psychological Science*, 31(7), pp. 770-780. doi: <https://doi.org/10.1177/0956797620939054>
- Pennycook, G. y Rand, D. G. (2019). Fighting Misinformation on Social Media Using Crowdsourced Judgments of News Source Quality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(7), pp. 2521-2526. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1806781116>
- Perkins, D. (2016). *Educar para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Ediciones SM España. Recuperado de https://libreria.sanpablo.es/libro/educar-para-un-mundo-cambiante_160183
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2012_B.html
- Prior, M. y Bougher, L. D. (2018). “Like They’ve Never, Ever Seen in This Country”? Political Interest and Voter Engagement in 2016. *Public Opinion Quarterly*, 82(S1), pp. 822-842. doi: <https://doi.org/10.1093/poq/nfy002>
- Reimers, F. M. (2021). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo: Una perspectiva internacional*. Narcea Ediciones. Recuperado de <https://narceaediciones.es/es/politicas-educativas/1496-reformas-educativas-del-siglo-xxi-para-un-aprendizaje-mas-profundo-9788427728325.html>

- Riádigos-Couso, X. y Gradaílle-Pernas, R. (2025). Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), pp. 215-236. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.31947>
- Richards, J. (2021). Fake news, disinformation and the democratic state: a case study of the UK government's narrative. *Icono14*, 19(1), pp. 95-122. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i1.1611>
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), pp. 713-728. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sandoval-Hernández, A., Miranda, D., Treviño, E. y Schmelkes, S. (2019). *Is democracy overrated? Latin American students' support for dictatorships*. IEA. Recuperado de <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/october-2019-democracy-overrated>
- Sanz Ponce, R. y López Luján, E. (2019). La ciudadanía europea: un problema de "apego" y de educación. En A. D. Arrufat Cárdua y R. Sanz Ponce (Eds.), *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 193-209). Tirant lo Blanch. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/330518629>
- Serrano, Á. y Giménez-Beut, J. A. (2023). Educación en Europa en el siglo XXI: derecho a una educación singular. En A. Arrufat y R. Sanz (Eds.), *La identidad europea ante el reto multicultural y el pluralismo jurídico* (pp. 253-275). Tirant lo Blanch. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/372412339>
- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. y Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? *Zeitschrift für Psychologie*, 224(3), pp. 216-233. doi: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000255>
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha: qué hacer con las sociedades desiguales*. Taurus.
- Tey Teijón, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación, Nº Extraordinario*, pp. 225-242. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-11.html>
- Theben, A., Aranda Juárez, D., Lupiáñez-Villanueva, F., Peña-López, I. y Porcu, F. (2021). Participación y ciudadanía activa de los jóvenes a través de Internet y las redes sociales. Un estudio internacional. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 46. doi: <https://doi.org/10.1344/BiD2020.46.02>
- Themistokleous, S. y Avraamidou, L. (2016). The role of online games in promoting young adults' civic engagement. *Educational Media International*, 53(1), pp. 53-67. doi: <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1192352>
- UNESCO. (2022). *El profesorado opina : motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381225>

- Valverde, A. A. y Vargas, M. B. (2016). La percepción de la cívica por parte de los estudiantes de décimo y undécimo año de centros educativos públicos de la Dirección Regional de Educación de Occidente. *Perspectivas*, (13), pp. 46-74. doi: <https://doi.org/10.15359/rp.13.3>
- Vissenberg, J., d'Haenens, L. y Livingstone, S. (2022). Digital Literacy and Online Resilience as Facilitators of Young People's Well-Being? *European Psychologist*, 27(2), pp. 76-85. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000478>
- Watkins, D. V. y Earnhardt, M. P. (2015). Developing Critical Thinking Within A Master of Science in Leadership Program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), pp. 184-194. Recuperado de <https://www.abacademies.org/articles/aeljvol19no12015.pdf>
- Watkins, R., Engel, L. C. y Hastedt, D. (2015). *July 2015: Is the "Net Generation" Ready for Digital Citizenship? Perspectives From the Iea International Computer and Information Literacy Study 2013*. IEA. Recuperado de <https://www.iea.nl/publications/series-journals/policy-brief/july-2015-net-generation-ready-digital-citizenship>