



DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i1.1345>

Ciencias de la Educación  
Artículo de investigación

***Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular***

***Participatory appropriation of citizen competencies as learning for life: an alternative of curricular innovation***

***Apropriação participativa de competências cidadãs como aprendizado para a vida: uma alternativa de inovação curricular***

José Julián Herrera-Pulgarín <sup>1</sup>  
[jherrerapul@uniminuto.edu.co](mailto:jherrerapul@uniminuto.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0001-6815-2930>

\***Recibido:** 23 de enero de 2020 \***Aceptado:** 20 de febrero de 2020 \* **Publicado:** 25 de marzo de 2020

<sup>1</sup> Magíster en Desarrollo de la UPB, Especialista en Comunicación de la UPB, Licenciado en Filosofía, Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Seccional Antioquia Chocó Adscrito al Grupo de Investigación Communicare.

## Resumen

El tema que se propone es el abordaje de los procesos formativos de competencias ciudadanas en el ciclo de educación media de la Institución Educativa José Asunción Silva de Medellín (Colombia), a partir de la categoría “formas de apropiación participativa” o estructuras de experiencia respecto al sentido cívico que construyen los adolescentes, desde su desarrollo social y cognitivo; con lo cual se pretende ofrecer una alternativa a las problemáticas conceptual y procedimental que conlleva la adopción de dicho programa como innovación curricular en la institución. El estudio de tipo descriptivo, recurrió a una matriz de evaluación socioformativa, diseñada para establecer desarrollos reales y potenciales de ciudadanía, en relación con los planos o niveles de la categoría propuesta. Los datos de entrada fueron recogidos mediante el empleo de técnicas de recolección cualitativa y cuantitativa; mientras que el análisis, de tipo hermenéutico dialéctico y socioformativo, permitió definir los desempeños logrados por la institución, conforme con los requerimientos de la matriz; además de las posibles perspectivas de trabajo. El alcance de la investigación puede extenderse a otros contextos escolares dada la similitud de condiciones iniciales respecto a la innovación curricular del programa de competencias ciudadanas en el país.

**Palabras claves:** Competencias para la vida; aprendizaje activo; teoría política; educación para los derechos humanos; participación adolescentes.

## Abstract

The proposed theme is the approach to the formative processes of citizen skills in the secondary education cycle of the José Asunción Silva Educational Institution of Medellín (Colombia), based on the category "forms of participatory appropriation" or experience structures with respect to the civic sense that adolescents construct, from their social and cognitive development; with which it is intended to offer an alternative to the conceptual and procedural problems that the adoption of said program entails as a curricular innovation in the institution. The descriptive study resorted to a socioformative evaluation matrix designed to establish real and potential developments of citizenship in relation to the plans or levels of the proposed category. The input data were collected through the use of qualitative and quantitative collection techniques; while the analysis, of dialectical and socioformative hermeneutic type, made it possible to define the performances achieved by the institution, according to the requirements of the matrix; in addition to the possible

---

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

work prospects. The scope of the research can be extended to other school contexts given the similarity of initial conditions with respect to the curricular innovation of the citizen competencies program in the country

**Keywords:** Life skills; activity learning; political theory; human rights education; emotions; youth participation.

## Resumo

O tema proposto é a abordagem dos processos de formação de competências cidadãs no ciclo de ensino médio da Instituição Educacional José Assunção Silva de Medellín (Colômbia), com base na categoria “formas de apropriação participativa” ou estruturas de experiência relacionadas a ao sentido cívico que os adolescentes constroem, a partir de seu desenvolvimento social e cognitivo; que visa oferecer uma alternativa aos problemas conceituais e processuais envolvidos na adoção do referido programa como inovação curricular na instituição. O estudo descritivo recorreu a uma matriz de avaliação socioformativa, destinada a estabelecer desenvolvimentos reais e potenciais da cidadania, em relação aos planos ou níveis da categoria proposta. Os dados de entrada foram coletados por meio de técnicas de coleta qualitativa e quantitativa; enquanto a análise, do tipo hermenêutico dialético e socioformativo, permitiu definir os desempenhos alcançados pela instituição, de acordo com os requisitos da matriz; Além de possíveis perspectivas de emprego. O escopo da pesquisa pode ser estendido a outros contextos escolares, dada a semelhança das condições iniciais em relação à inovação curricular do programa de competências cidadãs no país.

**Palavras chaves:** Habilidades para a vida; aprendizado ativo; teoria política; educação em direitos humanos; Participação adolescente.

## Introducción

Fundado en los intereses homogenizadores del Estado neoliberal el programa de competencias ciudadanas de Colombia, como innovación curricular (Díaz Barriga, 2010), conlleva una doble problemática en su adopción por parte de las instituciones educativas: la primera, de tipo conceptual, escinde al estudiante en sus facultades racional y emotiva, donde se le exige ser capaz de responder como ciudadano eficaz ante el modus operandi de las instituciones y mecanismos estatales; mientras que las emociones operan como algo inconexo con la esfera de lo público.

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

Derivada de esto, la segunda problemática, de carácter procedimental, implica una brecha entre la didáctica de las competencias ciudadanas y su correspondiente evaluación: una, de carácter formativa, privilegia habilidades no cognitivas y responde al contexto escolar; mientras la otra, centrada en resultados, enfatiza en habilidades cognitivas a partir de pruebas estandarizadas. A esto se suma el desconocimiento de las características del grupo etario al que se dirige con preferencia el programa: los adolescentes, ya que se busca cooptar su sentido ciudadano en favor de su disposición como futuros trabajadores (Hernández Ascanio, et al., 2016). Frente a ello, se propone un punto de equilibrio mediante el reconocimiento de formas de apropiación participativa (Rogoff, 1997) o estructuras de experiencia respecto al sentido cívico que construyen los adolescentes desde su desarrollo social y cognitivo, en este caso susceptibles de ser encontradas en los procesos de formación ciudadana que se dan al interior de las instituciones educativas. Con ello, se permiten afianzar desarrollos ciudadanos alcanzados y promover el de otros más que requieren de mayor participación y empoderamiento de los estudiantes, como en el caso del ciclo de Educación Media de la Institución Educativa José Asunción Silva de Medellín, ámbito de aplicación del estudio; la cual cuenta con una trayectoria destacada y reconocida en liderazgo estudiantil, en la consecución de un ambiente escolar y procesos de convivencia favorables al aprendizaje de la ciudadanía; pero, estos alcances no se corresponden con los resultados obtenidos en mediciones externas, y con un dominio destacado de temas y asuntos de ciudadanía que conlleven a formas de participación más arraigadas y vínculos más fuertes con la comunidad en que ubica la institución.

Aunque no se encontraron estudios donde se aplicaran los conceptos de Bárbara Rogoff directamente en asuntos ciudadanos, diversos trabajos se sustentan en sus presupuestos (Whitty, 2003; Bjarnadóttir, 2004; Cox, Jaramillo & Reimers, 2005; Turner, 2007; Ross, 2008; Schraw & Olafson, 2010; Torney-Purta & Amadeo, 2011; Terriquez, 2017). Las investigaciones más afines a la presente se centran en el favorecimiento de los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas, sobre todo si se dan de forma contextualizada, más allá de preparar al individuo con facultades para la participación en el mundo productivo (Echavarría Grajales, 2008; Alvarado Salgado, et al., 2008; Ariza, et al., 2011; Turbay, et al., 2009; González Hurtado, 2009; Vergara et al., 2011; González Hurtado, 2009; Machado, 2010; Muñoz et al., 2013; Monarca & Rappoport, 2013; Chávez Romo, 2014; Rodríguez et al., 2016).

---

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

Como referentes teóricos se tiene a Rogoff (1997), quien, bajo la línea del desarrollo social y cognitivo del aprendizaje, propone la relación entre tres planos, focos de atención o interés: el aprendizaje, referido al que se da en lo práctico, como en actividades artesanales que se desarrollan en comunidad; la participación guiada o implicaciones y acuerdos entre los individuos que se comunican como participantes; y la apropiación participativa, o modo como cambia la participación de éstos. Así mismo, bajo la perspectiva de la participación cultural (Rogoff, 2003), la apropiación participativa implica la interacción entre los menores, donde algunos se convierten en guías de otros, conforme con sus intencionalidades respecto a las actividades compartidas (Rogoff, 2002); además de la integración en el mundo de los adultos (Rogoff & Lave 1999), el cual no es ajeno a sus prácticas (Rogoff, 1994); y, donde, mediante tareas específicas (Lacasa, 1989), en las que les son asignados roles e instrucciones por parte de sus orientadores (Rogoff & Angelillo, 2008), encuentran afinidades con éstos y se relacionan mediante “intersubjetividad cooperativa” (Lacasa, 1989). Estos relacionamientos son más significativos en tanto se dan en contextos específicos (Rogoff, 2011), en los que se generan comunidades de aprendizajes mediante participación “intensa” (Rogoff et al., 2010); donde, no interesa el tipo de actividades o dominio de conocimiento, sean por procesos o por resultados, sino la forma de involucrarse en los mismos (Rogoff et al., 2010), adquiriendo niveles de responsabilidad cada vez más exigentes (Rogoff, 1997).

Otros referentes importantes para el estudio son: Nusbaaum (2008) desde la teoría cognitivo evaluadora de las emociones, comprendidas como capacidades y en aras del desarrollo humano (Nussbaum & Sen, 1996). Bourdieu (1979) con el capital cultural entendido como parte integrante de las personas; Grundy (1991) a partir de la gestión de un modelo escolar crítico; Ball, (1995) desde el reconocimiento de la escuela como espacio de micropolítica, donde entran en juego las implicaciones de sus actores (Barbier, 1977) para imaginar sus problemas y buscan resolverlos (Castoriadis, 1975); además de ponerlos en palabras, para hacerlos políticos (Zizek, 2008), de modo que el saber construido sea de alto “estatus” dentro de las sociedades industriales desarrolladas (Apple, 1986).

En términos operativos, el programa de competencias ciudadanas es el menos prescriptivo en la región; con sólo objetivos para alcanzar, pero sin contenidos de referencia; centrado en valores, privilegia los derechos desligados de la institucionalidad del Estado, subraya algo en participación

---

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

democrática y en el ejercicio electoral, poco en cohesión social, patriotismo, y nada en contexto, rendición de cuentas, economía, desarrollo sostenible y globalización (Cox et al. 2014); sin asignación determinada en horas semanales, no está asociado a personal formado y mucho menos con pregrados, cursos o demás donde el cuerpo docente reciba la formación adecuada para servir este requerimiento (Schulz et al., 2018); debe ser transversal a todo el currículo, con estándares a alcanzar por ciclos formativos (Ruiz y Torres, 2005); se sugiere aplicarlo en las áreas de Ciencias Sociales y Ética y Valores, aunque su evaluación en pruebas censales sólo atañe a la primera (MEN, 2011); con textos generales emanados de expertos, sin especificaciones didácticas; no ha contado con suficientes espacios de socialización para el magisterio, salvo tres foros nacionales (2004, 2012, 2017) y una mínima gestión en sistematización de experiencias significativas.

### **Metodología**

La investigación de tipo cualitativa planteó una construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación, y partió de un enfoque epistemológico interpretativo. El diseño metodológico que orientó el trabajo fue fenomenológico, con una muestra elegida por conveniencia y de forma homogénea, se abordaron: once docentes de la Media Académica, adultos con edades comprendidas entre los 30 y 55 años, la mayoría con buenos niveles de formación y con una antigüedad en la institución entre tres y 20 años; a 91 estudiantes de este ciclo de formación, según cálculo de muestra y mediante muestreo aleatorio simple para efectos de las técnicas cuantitativas para la recolección de datos; todos ellos adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años y con desempeños académicos aceptables; cinco líderes estudiantiles, con trayectoria en cargos de representación escolar y formación en participación y direccionamiento hacia sus pares; y siete funcionarios de programas asociados a los procesos formativos de la institución: uno encargado de labores de psicología (Entorno Protector), dos en apoyo a los procesos de aprendizaje (UAI), uno en procesos de ciudadanía (Aulas en Paz), dos en actividades de aprovechamiento de tiempo libre (INDER) y uno en labores de formación técnica (SENA); todos ellos con la preparación necesaria para servir sus respectivas funciones.

Los instrumentos de producción de datos fueron elegidos para propósitos específicos en el trabajo: para la descripción de los procesos de formación ciudadana y el análisis de las formas de apropiación participativa presentes, fueron diseñados: lista de chequeo de registros escolares,

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

entrevistas en profundidad a líderes estudiantiles y encargados de programas complementarios, grupos de discusión dirigidos a estudiantes y docentes, encuestas y escalas Likert dirigidas a estudiantes, docentes y personal de programas complementarios. Por su parte, la interpretación de los resultados se adelantó mediante el uso de una matriz de evaluación socioformativa, la cual fue diseñada conforme con los requerimientos de esta teoría (Tobón, 2017); estableciendo los desempeños a alcanzar en cada nivel; de modo que los desarrollos reales y potenciales, encontrados con la revisión de los procesos de formación ciudadana, se relacionaron con los tres planos de la actividad sociocultural según Rogoff (1997). La matriz se configuró del siguiente modo (Tabla 1):

**Tabla 1.** Diseño de matriz de valoración socio formativa para acciones favorables a la apropiación participativa de competencias ciudadanas

<b>Proceso:</b> acciones favorables a la apropiación participativa de competencias ciudadanas						
<b>Instrucciones:</b> se evalúan los desarrollos de ciudadanía respecto a los planos de actividad sociocultural alcanzados. A su vez, se asocian con niveles de motivación iniciales y de destrezas logrados en el proceso						
<b>Desarrollo de competencias ciudadanas/ sociocultural</b>	<b>Planos actividad</b>	<b>Aprendizaje (plano Comunitario-institucional)</b>	<b>Participación guiada (plano interpersonal)</b>	<b>Apropiación participativa (plano personal)</b>	<b>Logros/ sugerencias</b>	
	Implicaciones histórico existenciales , sicosociales y de estructura profesional	Comprensión de procesos ciudadanos visibles en la interacción de estudiantes, institución y Estado	Observación de actitudes ciudadanas en acciones y gestos compartidos con adultos y compañeros	Disposición para hacer parte de los procesos ciudadanos		
<b>Desarrollo real de la ciudadanía</b>	de estructura profesional	Aprendizaje colaborativo de asuntos ciudadanos con evaluaciones por procesos y por resultados, desde un currículo técnico o práctico	Liderazgo activo de compañeros como referente de acción para los demás mediante comunidades de aprendizaje	Nivel de participación ciudadana moderada con responsabilidad gradual en tareas institucionales y de proyección a la comunidad		
<b>Motivación desde las emociones</b>		<b>Nivel aceptable</b>	<b>Nivel alto</b>	<b>Nivel Superior</b>		
<b>Desarrollo potencial de la ciudadanía</b>	Capacidades ciudadanas como parte del capital cultural	Se interactúa con las instancias y procedimientos propios de la institución y el Estado mediante un currículo participativo	Se transfieren las actitudes ciudadanas a comunidades de aprendizaje familiar y social	Niveles de participación ciudadana alta mediante el liderazgo y la gestión política		

## Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

Destrezas adquiridas con	Nivel aceptable	Nivel alto	Nivel Superior
emociones políticas			
Evaluación	Logros		Sugerencias
Autoevaluación			
Coevaluación			
Heteroevaluación			

---

Fuente: elaboración propia

Los instrumentos fueron validados mediante revisión de expertos y pilotajes previos; en el caso de las encuestas y las escalas Likert, se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach para la confiabilidad de los datos, obteniendo valores de 0,64 en el cuestionario de estudiantes y 0,68 en el de docentes, los cuales son altos (Vargas Porras & Hernández Molina, 2010); teniendo en cuenta, además, que el tema no tenía mayores desarrollos investigativos similares (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira & Sarmiento, 2014). Los métodos empleados en el análisis de esta información fueron: el hermenéutico dialéctico, la etnometodología y la evaluación socio formativa.

### Resultados obtenidos

Los procesos de formación en competencias fueron revisados en los ambientes propuestos por el MEN (2011), destacando, a su vez, las formas de apropiación participativa encontradas.

### Ambiente de instancias de participación

Las instancias de participación fueron uno de los espacios, diferente a las clases, donde los estudiantes más resaltaron la efectividad de la formación ciudadana; contando con una participación del 97% del censo electoral, un 87% de reconocimiento y un favorecimiento del papel de la institución como proveedora de entornos para la participación y la inclusión como adolescentes. Se encontró un marcado liderazgo en cargos representativos, con factores clave como la planeación conjunta de actividades y la interacción con personal de programas de apoyo; los cuales, aunque con el reconocimientos de los estudiantes, manifestaron un marcado desconocimiento e implementación en sus labores de los textos y temáticas básicos del programa de competencias ciudadanas. Las dinámicas en torno a las instancias de participación escolar indicaron una importante apropiación participativa de competencias ciudadanas, debido a que ya

hacían parte del capital cultural de los estudiantes; acompañada de formación en emociones políticas.

### **Ambiente de aulas**

Se encontró una disonancia cognitiva (Festinger, 1975) por parte de los docentes, entre lo que planificaban y realmente aplicaban respecto a las competencias ciudadanas. Este aspecto fue leído de forma similar por los estudiantes, quienes no percibieron la uniformidad y trazabilidad que aparecía en las planeaciones y opiniones de los docentes; para ellos, las áreas en que más se hablaba, se realizaban actividades y evaluaciones de ciudadanía eran, respectivamente: Ciencias Sociales (62%, con promedio acumulado de las tres variables), Ética y Valores (60%) y Filosofía (50%), precisamente las que más recomendadas por el MEN, (2011); frente a las que menos lo hacían como: Educación Física (10%), Inglés (9%) y Educación Artística (8%). En la generalidad de las áreas de estudio, se destacaron los procesos de planeación y didáctica, frente a los evaluativos, los menos estimados. La disonancia también se trasladó a su conocimiento a las bases ministeriales del programa y a su dominio sobre las temáticas propias de la ciudadanía; en ambos casos, el alto nivel de formación con que contaba el cuerpo de orientadores no correspondió con las aceptables puntuaciones en los dos ítems aludidos. En correspondencia con esto, los estudiantes, expresaron niveles aceptables de conocimiento sobre conceptos de ciudadanía. Por su parte, el currículo implícito se centró en los esfuerzos de la institución en la consecución de la sana convivencia y la formación ciudadana, lo cual redundaba en la existencia de un ambiente favorable al aprendizaje (76% de los encuestados). A su vez, el 65% de los estudiantes encontró en las actividades cotidianas de la institución, fuera del salón de clase, una oportunidad para la formación ciudadana; logrando aprendizajes informales según las formas de asociación, estructuras organizativas, liderazgos y estrategias para la toma de decisiones y en los contextos familiares.

Las puntuaciones de la escala Likert sobre actitudes favorables a la apropiación participativa en los procesos de enseñanza, reveló cómo los estudiantes se ubicaron en un nivel medio (100%), con tendencia al alto (42% de acuerdo y 15% totalmente de acuerdo); mientras los docentes se ubicaron también en un nivel medio (70%), pero con tendencia al bajo (31% en desacuerdo y 22% totalmente en desacuerdo). Los aprendices, en términos de Rogoff (1997), destacaron ítems que tenían que ver con una postura positiva respecto a su condición como adolescentes, además del contexto en

---

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

que se desenvolvían; seguido por la valoración de los espacios institucionales para la participación, y la transferencia de conocimientos que adquirirían en la institución respecto a otros ámbitos de su vida. Por su parte, las puntuaciones más bajas incluyeron asuntos sobre los cuales no tenían un control particular, relacionados más con sus docentes que con ellos mismos, como: la planeación conjunta con las psicólogas, las manifestaciones ideológicas en sus discursos y ser referentes de comportamiento. Estas diferencias entre ambos actores se vieron reflejadas en la necesidad de dar mayor importancia a la motivación constante como fundamento de la formación ciudadana (45% de docentes frente a 42% de los estudiantes). En lo concerniente a la didáctica, estudiantes y docentes coincidieron en sus percepciones en cuanto al tipo de relacionamiento: fueron más valoradoras las actividades con interacción de escolares (89% frente a 82%, respectivamente) y el trabajo común (96% frente a 100%). En lo relativo a la labor expositiva, se notó una inclinación hacia emplearla menos, sobre todo entre los estudiantes (68% frente a 45%), favoreciendo menos el uso de dispositivos previamente diseñados (talleres, pruebas objetivas y otros) y más los juegos de roles y dramatizaciones (70% frente a 82%), aunque sin dejar de lado el empleo de pruebas estandarizadas, el cual fue más atractivo en los estudiantes (86%) que entre los docentes (63%). Como prácticas significativas a la apropiación significativa, desde las áreas con mayor implementación de ciudadanía, se encontraron: juegos de roles, estudios de caso, gamificación de la estructura del Estado y sus procedimientos, ejercicios de lógica formal, cine foros y recreación de obras literarias, ejercicios de lectoescritura y oratoria, preguntas tipo pruebas SABER con discusión, píldora o consigna de compromiso ciudadano, píldora o conocimiento cívico para tener en cuenta y ejercicios de responsabilidad ciudadana.

En lo referente a la inclusión del componente emocional en la formación ciudadana, las opiniones estuvieron divididas (55% de estudiantes frente a 48% de docentes); pero con mayor prevalencia de los primeros, quienes destacaron cómo los componentes no cognitivos de la formación ciudadana, especialmente la identificación de las emociones de los demás y el manejo de conflictos, habían sido incorporados por ellos mismos, mediante aprendizajes informales dentro o fuera de la institución; y, no necesariamente por la labor de la escuela. En esta misma línea también los estudiantes mostraron mayor simpatía con el hecho de ser guías unos de otros (51%), frente a una postura disímil entre los docentes, quienes manifestaron confianza a su condición adolescente, pero no en su capacidad de orientarse entre ellos (9%).

### **Ambiente de actividades de tiempo libre**

De los ámbitos diferentes al aula de clase donde se hablaba de ciudadanía, el del aprovechamiento del tiempo libre obtuvo la menor favorabilidad entre los estudiantes (56%). Las actividades ofrecidas de formación deportiva y de ciencia y tecnología, indicaron ser también espacios donde se forma en competencias ciudadanas, pero sin lineamientos específicos de aplicación por parte de las entidades que los dirigían. Los encargados de ambas actividades manifestaron no conocer los textos básicos de formación ciudadana propuestos por el MEN, aunque si un mediano dominio sobre las temáticas propias de este saber. La apropiación participativa de competencias ciudadanas en estas actividades se centró en el fomento de habilidades sociales y emocionales que, si bien contribuyen a los tres planos de actividad sociocultural, dejan de lado componentes de conocimiento y cognitivos.

### **Ambiente de proyectos pedagógicos**

Con una favorabilidad del 90% de los encuestados, el desarrollo de proyectos pedagógicos fue el ámbito donde los estudiantes opinaron que se reflexiona más sobre el sentido ciudadano. Los proyectos de mayor recordación respecto a la ciudadanía entre los estudiantes fueron, precisamente, los que sugiere el ente educativo para la revisión de la formación en este saber: Democracia, Derechos humanos y Sexualidad, y Educación Ambiental. La apropiación participativa desde los proyectos pedagógicos es proporcional al desarrollo curricular ya que las áreas con mayor valoración de formación ciudadana se encargan de los proyectos donde también se habla del asunto.

### **Ambiente de la gestión directiva**

Se encontró liderazgo en el desarrollo de procesos de competencias ciudadanas, que permitían empoderar a los ámbitos restantes; pero, no se halló su formalización plenamente en el Proyecto Educativo Institucional. Éste carece de una estrategia específica de evaluación de competencias ciudadanas, la cual se asemeja al tema del ambiente escolar favorable. Si bien hubo participación de la comunidad educativa en las actividades propuestas para la educación ciudadana, faltó mayor integración de los padres de familia; además de una revisión a las prácticas participativas y ciudadanas en las evaluaciones dadas al interior de las aulas de clase.

## **Análisis de resultados**

La revisión de las formas de apropiación participativa entre los procesos de formación ciudadana por parte de los estudiantes de la Media Académica de la institución, puede interpretarse en el alcance que tienen dentro de la Matriz de acciones favorables a la apropiación participativa de competencias ciudadanas.

## **Plano sociocultural del aprendizaje**

Es notable el desarrollo de ciudadanía potencial a partir de las instancias de participación y los proyectos pedagógicos asociados a las áreas con mayores acciones en ciudadanía; todo ello gracias a la planificación conjunta con los docentes, donde se unifican los propósitos de ambas partes respecto a dichas actividades compartidas (Rogoff, 2003). En el resto de áreas del saber, se alcanzan desarrollos reales de ciudadanía, y, mínimamente, se dan en las actividades de tiempo libre. La tarea está en afianzar los espacios logrados, con la promoción, a partir de ellos mismos, el desarrollo de los faltantes. Los aprendices han comprendido procesos ciudadanos a partir del relacionamiento con los otros, además del apoyo de instituciones del Estado, pero requieren un acompañamiento de los adultos; el cual no se basa en la ignorancia de sus posibilidades (Fize, 2001), sino en el reconocimiento activo de sus capacidades cuando interactúan con las actividades del mundo de los mayores. La motivación hacia los más pequeños, punto de partida de la participación guiada (Rogoff, 1994), es otra de las tareas que requieren atención frente a la sostenibilidad de las estrategias adoptadas hasta ahora; como en los casos del Consejo Estudiantil y el grupo de Mediadores Escolares.

Respecto a la labor docente, como gestora de este plano, habría que considerar: la revisión de las creencias que fundamentan su negación a la adaptación de la innovación curricular para considerar la ciudadanía como un saber propio, con un lenguaje de alto estatus (Ball, 1985); la provisión de preparación específica sobre las temáticas ciudadanas (Díaz. Barriga, 2010); y la inclusión de las implicaciones sicosociales y de estructura profesional de los docentes. En lo que atañe a los estudiantes, la intersubjetividad cooperativa no compete sólo a los docentes; también a aquellos les corresponde extender su punto de vista, para lograr el progreso en los desarrollos ciudadanos (Rogoff, 2003), como lo indican las experiencias destacadas en la institución. El trabajo colaborativo, como estrategia de aprendizaje, permite que las áreas donde más se ha apostado a la

## Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

ciudadanía, sus proyectos derivados y las instancias de participación, cuenten con desarrollos potenciales de la misma. Aprovechando la favorabilidad de los aprendices respecto a la apropiación participativa de las competencias ciudadanas, las propuestas didácticas presentes en la institución pueden ser empleadas para potenciar desarrollos ciudadanos; el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sobre el cual ya incursiona la institución, puede ser una alternativa donde los estudiantes la integración de áreas sino por su recurso como solución a una problemática propia del contexto escolar según el modelo pedagógico institucional “desarrollista social”. Por su parte, los aprendizajes informales de los estudiantes hacen parte de la racionalidad escolar (Ruiz y Chau, 2005), ya que permiten conocer los modos de concreción del poder que ellos resignifican, para aprovecharlos a la formación ciudadana, mediante prácticas de observación y escucha entre pares (Rogoff, 2011).

### **Plano sociocultural de la participación guiada**

Las acciones básicas que favorecen a este plano tienen un mediano reconocimiento entre los estudiantes, como: el hecho de ser guía para otros a partir de la propia experiencia, observar a los demás mientras realizan actividades y la pertenencia a comunidades de aprendizaje. Dada la poca valía que conceden los docentes a la primera acción, y el interés hacia la segunda, al hacer prevalecer una tipología curricular técnica (Grundy, 1991); es menester el trabajo en el ambiente de las aulas de clase para potencializar los desarrollos ciudadanos reales obtenidos, aún y con dichas dificultades. Generar credibilidad ante los mayores, como referentes para sus compañeros, implica conceder el estatus que su condición adolescente requiere (Fize, 2001); además de la no postergación de sus responsabilidades respecto al mundo de los adultos (Capomassi, 2011); de ahí que sea conveniente a los docentes, comenzar a dar paso en la cesión de poder al interior de las aulas y aprovechar las ventajas del liderazgo estudiantil en las instancias de participación y proyectos, para volcarlo a la planeación de clases con mayor intervención de ellos (Rogoff, 2003); además de la adjudicación de funciones que impliquen una respuesta con madurez y criterio. Una estrategia a seguir sería la inclusión de la observación del trabajo paralelo de los demás y la participación en comunidades de aprendizaje; para apreciar los más “aventajados” durante los procesos, potenciar sus alcances y la imitación por parte del resto (Rogoff, 2002).

## **Plano sociocultural de la apropiación participativa**

En correspondencia con estos planos, aparece el de apropiación participativa. Los ámbitos que llegan hasta este punto son el de instancias de participación, los proyectos pedagógicos y los aprendizajes informales de los estudiantes; algunas prácticas de aula alcanzan un nivel de participación moderada. Los esfuerzos de las áreas que los estudiantes reconocieron son notables, en tanto les permiten imaginar sus problemas en la institución (Rogoff, 2003; Nussbaum, 2014) y resolverlos (Castoriadis, 1975), mediante las estrategias didácticas y desde la acción dialógica en los procesos. Incluso, podría decirse que estas áreas llegan al mismo desarrollo ciudadano de los proyectos ya que son ellas las que los realizan. Los avances obtenidos en la ciudadanía potencial, a partir del reconocimiento a los adolescentes, pueden permear otros aspectos que se encuentran en el desarrollo real; como es el caso de su reconocimiento en tanto actores de la micropolítica escolar con sus propios intereses (Ball, 1995), lo que posibilita estimarlos como interlocutores legítimos (Zizek, 2008). La institucionalización de la ternura, según Ulloa (1995), y el reconocimiento como seres amorosos, según Nussbaum (2014), da paso a considerarlos como sujetos éticos; a los cuales se puede guiar en la consolidación de un sentido ciudadano todavía más relevante; que vaya más allá de la tipología del ciudadano personalmente responsable, afiance la del ciudadano participativo, sobre la que ya hay un terreno ganado; y se dirija hacia la del tipo comprometida con la justicia (Westheimer & Kahne, 2004), ya que no son sólo sujetos de derechos, sino de deberes y obligaciones. En esta medida, el énfasis en las competencias sociales y emocionales, presente en los diversos ambientes como la mayoría de aulas, algunos proyectos y las actividades de tiempo libre, permiten el fomento de virtudes cívicas, las cuales son necesarias a la ciudadanía; empero, al desligarse de elementos cognitivos, del ámbito de lo público, de la vida en la nación y el Estado, no favorecen verdaderas emociones políticas que tengan aplicabilidad en la relación con la vida profesional, laboral y pública (Bolívar, 2008). Conforme con todo lo anterior, la realización de la ciudadanía potencial en la institución genera las condiciones propicias para que los estudiantes afiancen cada vez más su sentido humano desde el ser y el crecer, desde sus capacidades (Villa, 2016); como aprendizajes para la vida, según lo busca el ODS número cuatro, propician desarrollo humano y sostenible

## Conclusiones

Las dificultades estructurales del programa de competencias ciudadanas en Colombia se evidencian en la institución educativa como lugar de aplicación. Al formularse como un saber transversal a todas las áreas, su implementación no es efectiva: se redujeron las competencias ciudadanas a todo acto formativo dentro de las aulas y fuera de ellas; no se las consideró como un saber específico para el cual se requería constante preparación, donde tanto docentes como funcionarios de programas de apoyo no contaron con el suficiente conocimiento de los textos y temáticas de formación ciudadana propuestos por el MEN. En el caso de los formadores, se evidenció una disonancia cognitiva entre la planificación y el desarrollo curricular de las competencias, lo cual fue percibido de manera semejante por los estudiantes.

La revisión de los procesos de formación ciudadana en los cuatro ámbitos propuestos por el MEN, indicó la fortaleza en las instancias de participación escolar, algunas áreas de aprendizaje que tienen a su cargo proyectos pedagógicos específicos, y los aprendizajes informales de los estudiantes; en todos ellos, se integraron componentes cognitivos y actitudinales que conllevaban el fomento de emociones políticas. Los ámbitos menos favorables fueron el resto de áreas del saber, el resto de proyectos pedagógicos y las actividades de aprovechamiento del tiempo libre. La gestión directiva no contó con una estrategia específica, visible en el Proyecto Educativo Institucional, para la planeación, y seguimiento efectivo y participativo de las competencias.

Entre las dificultades del programa de competencias, la que más destaca tiene que ver con la brecha entre el componente didáctico, el cual enfatiza en procesos desde habilidades no cognitivas; el componente evaluativo, centrado en resultados, con énfasis en habilidades cognitivas; y el desconocimiento de las particularidades de los adolescentes como sujetos políticos. Frente a ello, se propuso como alternativa la propuesta de la autora Bárbara Rogoff (1997), denominada “los tres planos de la actividad sociocultural”, en relación con desarrollos reales y potenciales de ciudadanía; con base en ello, se diseñó una matriz de evaluación socioformativa obteniendo los siguientes resultados: el plano del aprendizaje tuvo adelantos potenciales de ciudadanía a partir de los ámbitos de las instancias de participación y los proyectos pedagógicos, todos ellos inscritos en el capital cultural de los estudiantes. El ámbito de las aulas, en las áreas destacadas con mayor trabajo en las competencias, adquirió un progreso real de ciudadanía mediante actividades

---

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

compartidas que combinaban aprendizaje lineal con la participación intensa en grupos. Si bien tanto docentes como estudiantes indicaron un nivel medio de favorabilidad hacia los aprendizajes ciudadanos por apropiación participativa, los primeros manifestaron una tendencia hacia el desacuerdo y su extremo; mientras que los segundos expresaron favorabilidad hacia el acuerdo y su nivel más alto respecto a la apropiación. Estas percepciones se relacionan con el papel de las creencias respecto a la innovación curricular, con la tipología de currículo sobre el que se hace énfasis y el paradigma de ciudadano que se busca formar. La evaluación de los procesos formativos en competencias ciudadanas, de acuerdo con los ámbitos más favorables encontrados, se realiza tanto por procesos como por resultados.

El plano de la participación guiada tuvo desarrollos ciudadanos potenciales desde los ámbitos de las instancias de participación, los proyectos pedagógicos y los aprendizajes informales de los estudiantes; todos ellos, hechos propiedad en los adolescentes. La observación de actitudes ciudadanas fue destacable mediante en la participación de los estudiantes en los procesos de elección y funcionamiento de las instancias del gobierno escolar. La atención sobre sus líderes les permitió emular comportamientos deseables y evitar los contrarios, conforme con sus implicaciones sicosociales y su posición en las dinámicas de la micropolítica escolar. Estas actitudes se vuelcan a sus entornos familiar y social, donde en compañía de padres y amigos discuten y favorecen las acciones democráticas efectuadas en la institución. Los proyectos de Democracia y de Sexualidad les permitieron la participación intensa en grupos, alternando aprendizajes lineales (procedimientos estatales) con reflexiones sobre sus alcances. Por su parte, los aprendizajes informales son la base de los anteriores, donde se despliegan los dispositivos de relacionamiento creados por los mismos estudiantes; con una atención hacia las actitudes de sus compañeros y el desarrollo de actividades vinculadas con su carácter gregario y los tipos de asociaciones que establecen. No obstante, los desarrollos obtenidos desde la participación guiada, se encontró falta de claridad en la integración del campo emocional como parte del proceso formativo ciudadano tanto en docentes como en estudiantes. Aprendido muchas veces, de forma espontánea y fuera de la institución, demandó espacios formativos en los adolescentes.

El plano de la apropiación participativa reunió los anteriores, al igual que los ámbitos favorables que alcanzan desarrollos potenciales de ciudadanía como las instancias de participación, algunos proyectos pedagógicos y los aprendizajes informales creados por los estudiantes. Los altos niveles

## Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

de participación encontrados en dichos ámbitos conllevan la valoración de su fortaleza en el capital cultural, donde se ejercen liderazgos y participación política efectiva mediante los cargos de la democracia representativa y la gestión que ellos implican; además de ser operados con las estructuras de organización espontáneas propias de su capital social. El papel de la gestión directiva es clave en todo el proceso de adaptación de la innovación curricular del Ministerio de Educación, desde el fomento de mayores espacios de formación para el cuerpo docente, el afianzamiento del trabajo, ya comenzado, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y la adopción de una estrategia de implementación adecuada y de evaluación sistemática y participativa de las competencias ciudadanas. El momento actual de toda esta gestión ubica la institución en los niveles de existencia y pertinencia como parte de una tipología curricular técnica; los pasos dados desde los ambientes abordados con mayores desarrollos ciudadanos, mediante la apropiación participativa, permiten encaminarla hacia el currículo emancipador; e imaginar lo que falta para llegar a una gestión curricular crítica de la formación en competencias ciudadanas, para la vida, estableciendo el tipo de comunidad educativa a la que se aspira, bajo una perspectiva mundial que favorezca el desarrollo humano.

### Referencias

1. Alvarado Salgado, S., Ospina, H.F., Botero, P. y Muñoz González, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*. 11 (6), 19-43
2. Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal Universitaria
3. Ariza, D.B., Orozco, C.M., & Sanudo, J.P. (2011). Análisis de contextos sociales y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de undécimo grado de Santa Marta. *Psicogente*, 14 (26), 235-254
4. Ball, S. (1995). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Traducción de Néstor Miguez. (1ª reimpresión). Madrid: Paidós.
5. Barbier, R. (1977). *La investigación de acción en la institución educativa*. Traducción de la cátedra Análisis institucional en la escuela (MIMEO), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

6. Bjarnadóttir, R. (2004). Modern adolescents' leisure activities: A new field for education? *YOUNG*, 12(4), 299–315
7. Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM
8. Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. Recuperado de
9. <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
10. Capomassi, I. (2011). La convivencia en la escuela secundaria hoy. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
11. Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets
12. Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-Ciudadan%C3%ADa-y-la-Democracia-en-las-Am%C3%A9ricas-Una-Agenda-para-la-Acci%C3%B3n.pdf>
13. Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J.C., y Bonhomme. M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14 UNESCO
14. Chávez Romo, M. C. (2014). La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía. *Sinéctica*, 421-17
15. Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (1), 37-57
16. Echavarría Grajales, C. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, 0(51), 45-55.
17. Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos
18. Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México: Siglo XXI Editores.

Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular

---

19. González Hurtado, R. L. (2009). La cultura política, una mediación en la formación ciudadana desde la escuela. *Sinéctica*, (33), 01-15
20. Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Traducción de Falmer Press. Madrid: Morata. .
21. Hernández Ascanio J., Tirado Valencia, P. & Ariza- Montes, A. (2016): El concepto de innovación social: ambitos, definiciones y alcances teóricos. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 88, 165-199
22. Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Bárbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7-23
23. Machado, L. A. (2010). Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 7(7), 143-166
24. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Brújula. Cartilla 1 y 2. Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Amado Impresores
25. Machado, L. A. (2010). Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 7(7), 143-166
26. Monarca, H, & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. *Revista de educación*, 1, 54-78
27. Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los Derechos Humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 95-115.
28. Noro, J.E. (2012). *La matriz de la escuela moderna. ¿Escuela sagrada o escuela profanada?* Berlín: Editorial Académica Española.
29. Nussbaum, M.C. & Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
30. Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós
31. Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós

32. Raposo-Rivas, M. Martínez-Figueira, E. & Sarmiento, J.A. (2014). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Revista Científica de Comunicación y Educación: Comunicar*. Recuperado de file:///C:/Users/Docente/Downloads/10.3916\_C44-2015-03.pdf
33. Rodríguez, J., L. Coiduras, Bailón, M. À. B., Mora, C. A., Monclús, A. U., García, I. G., & Castell, O. B. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: Una aproximación desde la comunidad educativa 1/Pupil participation in school life: An approach from the educational community. *Revista Complutense De Educación*, 27 (2), 437-456.
34. Rogoff, B. (1994). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. Samer off, Arnold y Marshall M. Haith (eds.), *The five to seven years shift: the age of reason and responsibility*, Chicago University Press, Chicago
35. Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
36. Rogoff, B. & Lave, J. (1999). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
37. Rogoff, B. (2002). How can we study cultural aspects of human development? en *Human Development*, 45(4), 209-210
38. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press
39. Rogoff, B. & Angelillo, C. (2008). Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano. (pp. 45-66) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica
40. Rogoff, B., Paradise, R., Mejía- Arauz, R., Correa- Chávez, M., & Angelillo, C., (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León Pasquel (coordinadora). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (p.95-134). México: CIESAS.

41. Roggof, B (2011). *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town*.
42. Ross, A. (2008). *Human rights and education for citizenship, society and identity: Europe and its regions*. Recuperado de <http://muep.mau.se/handle/2043/8204>
43. Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación Nacional ASCOFADE
44. Schraw, G., & Olafson, L.J. (2010). *Teachers' Epistemological Stances and Citizenship Education*. *In factis Pax* 4(1), 78-107
45. Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano. Recuperado de <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS%202016%20Latin%20American%20Report%20Spanish.pdf>
46. Terriquez, V. (2017) *Legal Status, Civic Organizations, and Political Participation among Latino Young Adults*. *The Sociological Quarterly*, 58:2, 315-336
47. Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Recuperado de <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>
48. Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2011). *Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: An International Perspective*. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 180–200
49. Turbay, M. A., Macías, M. A., & Angarita, C. (2009). *Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa en la ciudad de Barranquilla, Colombia*. *Universitas Psychologica*, 8(1), 161-173
50. Turner, A. (2007). *Making Amends: an interventionist theatre programme with young offenders*, *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12 (2), 179-194,
51. Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. México: Paidós
52. Vargas Porras, C., & Hernández Molina, L. (2010). *Validez y confiabilidad del cuestionario Prácticas de cuidado que realizan consigo mismas las mujeres en el posparto*. *Avances en Enfermería*, 28(1), 96-106.

53. Villa, G.L. (2016). El desarrollo humano integral. Horizonte de formación por capacidades y competencias. La gestión del proyecto institucional universitario. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(1), 9 - 58.
54. Westheimer, J. & K. Kahne. (2004) “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269
55. Whitty, H. (2003). *Changing Landscapes: Integrated Teaching Units*. Sydney: Primary English Teaching Association
56. Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Traducción de Javier Eraso y Antonio José Antón. Madrid: Sequitur.

## References

1. Alvarado Salgado, S., Ospina, H.F., Botero, P. and Muñoz González, G. (2008). The plots of political subjectivity and the challenges to citizen training in young people. *Argentine Journal of Sociology*. 11 (6), 19-43
2. Apple, M. (1986). *Ideology and curriculum*. Madrid: University Akal
3. Ariza, D, B., Orozco, C.M., & Sanudo, J.P. (2011). Analysis of social contexts and their impact on the development of citizen skills in eleventh grade students in Santa Marta. *Psychogent*, 14 (26), 235-254
4. Ball. S. (1995). *The micropolitics of the school towards a theory of school organization*. Translation by Néstor Miguez. (1st reprint). Madrid: Paidós.
5. Barbier, R. (1977). *Action research in the educational institution*. . Translation of the Institutional Analysis Chair in the School (MIMEO), Faculty of Philosophy and Letters, UBA, 1993
6. Bjarnadóttir, R. (2004). Modern adolescents 'leisure activities: A new field for education? *YOUNG*, 12 (4), 299–315
7. Bolívar, A. (2008). *Citizenship and basic skills*. Seville: ECOEM Foundation
8. Bourdieu, P. (1979). The three states of cultural capital. Recovered from
9. <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
10. Capomassi, I. (2011). Living together in high school today. II International Congress of Research and Professional Practice in Psychology. XVIII Research Days. Seventh Meeting

- of Researchers in Psychology of MERCOSUR. Faculty of Psychology - University of Buenos Aires, Buenos Aires.
11. Castoriadis, C. (1975). *The imaginary institution of society*. Barcelona: Tusquets
  12. Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educate for Citizenship and Democracy in the Americas: An Agenda for Action*. Recovered from <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-Ciudadania-y-la-Democracia-en-las-Americas-Una-Agenda-para-la-Accion.pdf>
  13. Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J.C., and Bonhomme. M. (2014). *Citizen education in Latin America: Priorities of school curricula*. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 14 UNESCO
  14. Chavez Romo, M. C. (2014). *The stigmatization of adolescence as a population group at risk and its repercussions on the construction of citizenship*. *Synectics*, 421-17
  15. Díaz-Barriga, F. (2010). *Teachers facing curricular innovations*. *Iberoamerican Journal of Higher Education*, I (1), 37-57
  16. Echavarría Grajales, C. (2008). *Theoretical and research perspectives of citizen education*. *Pedagogical News*, 0 (51), 45-55.
  17. Festinger, L. (1975). *Theory of cognitive dissonance*. Madrid: Institute of Political Studies
  18. Fize, M. (2001). *Adolescence in crisis? For the right to social recognition*. Mexico: XXI Century Publishers.
  19. González Hurtado, R. L. (2009). *Political culture, a mediation in citizen education from school*. *Synectics*, (33), 01-15
  20. Grundy, S. (1991). *Product or practice of the curriculum*. Falmer Press translation. Madrid: Morata. .
  21. Hernández Ascanio J., Tirado Valencia, P. & Ariza- Montes, A. (2016): *The concept of social innovation: scopes, definitions and theoretical scopes*. CIRIEC-Spain, *Journal of Public, Social and Cooperative Economy*, 88, 165-199
  22. Lacasa, P. (1989). *Context and cognitive development: interview with Barbara Rogoff*. *Children and Learning*, 45, 7-23

23. Machado, L.A. (2010). Citizen training in Neuquén middle schools: student participation spaces. *Education, Language and Society*, 7 (7), 143-166
24. Ministry of National Education. (2011). *Compass. Card 1 and 2. Citizen Competencies Program. Guidelines for the institutionalization of Citizen Competencies*. Bogotá: Beloved Printers
25. Machado, L.A. (2010). Citizen training in Neuquén middle schools: student participation spaces. *Education, Language and Society*, 7 (7), 143-166
26. Monarca, H, & Rappoport, S. (2013). Research on the processes of educational change. The case of basic skills in Spain. *Education Magazine*, 1, 54-78
27. Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Students' perceptions of democracy and Human Rights at the end of basic general education: a study from the history classrooms. *Psychoperspective*, 12 (1), 95-115.
28. Noro, J.E. (2012). *The matrix of the modern school. Holy school or desecrated school?* Berlin: Spanish Academic Editorial.
29. Nussbaum, M.C. & Sen, A. (1996). *Quality of life*. Mexico: Economic Culture Fund.
30. Nussbaum, M. C. (2008). *Landscapes of thought. The intelligence of emotions*. Barcelona: Paidós
31. Nussbaum, M. C. (2014). *Political emotions. Why is love important for justice?* Barcelona: Paidós
32. Raposo-Rivas, M. Martínez-Figueira, E. & Sarmiento, J.A. (2014). A study on the pedagogical components of massive online courses. *Scientific Journal of Communication and Education: Communicate*. Recovered from file: [/// C:/Users/Docente/Downloads/10.3916\\_C44-2015-03.pdf](#)
33. Rodríguez, J., L. Coiduras, Bailón, M. À. B., Mora, C. A., Monclús, A. U., García, I. G., & Castell, O. B. (2016). Student participation in the life of the center: An approach from the educational community 1 / Pupil participation in school life: An approach from the educational community. *Complutense Journal of Education*, 27 (2), 437-456.
34. Rogoff, B. (1994). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. Samer off, Arnold and Marshall M. Haith (eds.), *The five to seven years shift: the age of reason and responsibility*, Chicago University Press, Chicago

35. Rogoff, B. (1997). The three levels of sociocultural activity: participatory appropriation, guided participation and learning. In: Wertsch, J. ; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.): The sociocultural mind. Theoretical and applied approaches (pp. 111-128). Madrid: Childhood and Learning Foundation
36. Rogoff, B. & Lave, J. (1999). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
37. Rogoff, B. (2002). How can we study cultural aspects of human development? in *Human Development*, .45 (4), 209-210
38. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press
39. Rogoff, B. & Angelillo, C. (2008). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. (pp. 45-66) *Investigate cultural diversity. Theory, concepts and research methods for education and development*. Mexico: Economic Culture Fund
40. Rogoff, B., Paradise, R., Mejía- Arauz, R., Correa- Chávez, M., & Angelillo, C., (2010). Learning through intense participation in communities. In L. de León Pasquel (coordinator). *Socialization, children's languages and cultures: Interdisciplinary studies* (p.95-134). Mexico: CIESAS.
41. Rogoff, B (2011). *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town*.
42. Ross, A. (2008). *Human rights and education for citizenship, society and identity: Europe and its regions*. Recovered from <http://muep.mau.se/handle/2043/8204>
43. Ruiz Silva, A. and Chaux Torres, E. (2005). *The formation of citizen skills*. Bogotá: Colombian Association of National Education Faculties ASCOFADE
44. Schraw, G., & Olafson, L.J. (2010). Teachers' Epistemological Stances and Citizenship Education. In *factis Pax* 4 (1), 78-107
45. Schulz, W., Ainley.,J., Cox,C., & Friedman, T. (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano. Recuperado de <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS%202016%20Latin%20American%20Report%20Spanish.pdf>

46. Terriquez, V. (2017) Legal Status, Civic Organizations, and Political Participation among Latino Young Adults. *The Sociological Quarterly*, 58:2, 315-336
47. Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Recuperado de <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>
48. Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2011). Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: An International Perspective. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 180–200
49. Turbay, M. A., Macías, M. A., & Angarita, C. (2009). Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Universitas Psychologica*, 8(1), 161-173
50. Turner, A. (2007). Making Amends: an interventionist theatre programme with young offenders, *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12 (2), 179-194,
51. Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. México: Paidós
52. Vargas Porras, C., & Hernández Molina, L. (2010). Validez y confiabilidad del cuestionario Prácticas de cuidado que realizan consigo mismas las mujeres en el posparto. *Avances en Enfermería*, 28(1), 96-106.
53. Villa, G.L. (2016). El desarrollo humano integral. Horizonte de formación por capacidades y competencias. La gestión del proyecto institucional universitario. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(1), 9 - 58.
54. Westheimer, J. & K. Kahne. (2004) “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269
55. Whitty, H. (2003). *Changing Landscapes: Integrated Teaching Units*. Sydney: Primary English Teaching Association
56. Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Traducción de Javier Eraso y Antonio José Antón. Madrid: Sequitur.