



Educación en valores democráticos: utilidad de un programa formativo sobre transparencia y participación ciudadana en las aulas de secundaria¹

Education in Democratic Values: The Usefulness of a Training Program on Transparency and Citizen Participation in Secondary Education

JOSÉ MANUEL MAYOR BALSAS

Universidad de Murcia, España

josemanuel.mayor@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-5433-3415>

ALEJANDRO LÓPEZ-GARCÍA²

Universidad de Málaga, España

aloga@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-7665-5789>

JOSÉ-ANTONIO GÓMEZ-HERNÁNDEZ

Universidad de Murcia, España

jgomez@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-4532-1142>

Resumen:

En los últimos años se han llevado a cabo programas que ponen el foco sobre los valores democráticos, la transparencia, el acceso a la información y la participación ciudadana en los centros educativos. Sin embargo, no abundan los trabajos que

Abstract:

In recent years, educational programs focusing on democratic values, transparency, access to information, and citizen participation have been implemented in schools. However, there is a lack of research examining the impact of these initiatives on

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article): Mayor Balsas, J. M., López-García, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2025). Educación en valores democráticos: utilidad de un programa formativo sobre transparencia y participación ciudadana en las aulas de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 261-284. <https://doi.org/10.6018/educatio.630941>

2 Autor de correspondencia: Alejandro López García.

profundizan sobre el impacto que tienen dichas formaciones educativas en los estudiantes. Por ello, el objetivo del presente trabajo es conocer el impacto que tiene un programa de formación sobre transparencia y gobierno abierto en estudiantes de Educación Secundaria. Para dar respuesta a este objetivo se utilizó un método de investigación cuantitativo, en concreto un diseño no experimental tipo encuesta en el que participaron 152 estudiantes de Secundaria pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados muestran un elevado nivel de satisfacción sobre la formación recibida, además de poner en valor los conocimientos sobre transparencia y gobierno abierto. En conclusión, se pone de relieve la importancia de este tipo de formaciones en los centros educativos con el fin de seguir apostando por programas socioeducativos que incrementen los valores democráticos en la juventud.

Palabras clave:

Gobierno abierto; procesos participativos; transparencia; valores democráticos.

students. Therefore, the aim of this study is to assess the impact of a training program on transparency and open government among secondary school students. To achieve this objective, a quantitative research approach was employed, using a non-experimental survey design. The sample consisted of 152 secondary school students from two schools in the Region of Murcia. The results indicate a high level of satisfaction with the training received and highlight the perceived importance of knowledge related to transparency and open government. In conclusion, the findings emphasize the relevance of incorporating this type of training in schools to promote socio-educational programs that strengthen democratic values among young people.

Keywords:

Democratic values; open government; participatory processes; transparency.

Résumé:

Ces dernières années, des programmes ont été mis en place pour mettre l'accent sur les valeurs démocratiques, la transparence, l'accès à l'information et la participation citoyenne dans les établissements scolaires. Cependant, il n'existe pas beaucoup de travaux qui approfondissent l'impact de ces formations éducatives sur les étudiants. C'est pourquoi l'objectif de ce travail est de connaître l'impact d'un programme de formation sur la transparence et le gouvernement ouvert chez les élèves de l'enseignement secondaire. Pour répondre à cet objectif, une méthode de recherche quantitative a été utilisée, en particulier un design non expérimental de type enquête auquel ont participé 152 élèves de secondaire issus de deux établissements scolaires de la région de Murcie. Les résultats montrent un niveau élevé de satisfaction concernant la formation reçue, en plus de valoriser les connaissances sur la transparence et le gouvernement ouvert. En conclusion, l'importance de ce type de formation dans les établissements scolaires est mise en avant afin de continuer à soutenir des programmes socio-éducatifs qui renforcent les valeurs démocratiques chez les jeunes.

Mots clés:

Gouvernement ouvert; processus participatifs; transparence; valeurs démocratiques.

Fecha de recepción: 27-09-2024

Fecha de aceptación: 20-11-2024

Introducción

La democracia, la participación ciudadana, el diálogo y la toma de decisiones son aspectos fundamentales en la educación, especialmente en sociedades que se rigen por sistemas democráticos formales (Tort, 2018). Las sociedades se sostienen sobre ideales normativos como principios, valores y creencias inculcados desde la infancia, que actúan como el pegamento cultural que da cohesión a las comunidades (Gaete y Luna, 2019). La percepción de la democracia por parte de los individuos influye directamente en sus actitudes, expectativas y apoyo a dicho sistema (Landwehr y Steiner, 2017). Para su sostenimiento, la democracia necesita ciudadanos bien informados que puedan evaluar las acciones del gobierno, lo cual requiere transparencia y educación (Villoria, 2014), si bien también se ha señalado que factores como la renta y los incentivos institucionales juegan un importante papel (Jiménez et al., 2022).

En las sociedades modernas, los ciudadanos exigen estar informados y participar activamente en las decisiones que les afectan (Lizcano, 2012). Para que la democracia funcione es necesario consolidar instituciones democráticas y valores compartidos, además de garantizar la participación efectiva de los ciudadanos. Esto implica la creación de una cultura democrática en sentido amplio (Reimers y Villegas, 2005). Frente a la desilusión creciente con las democracias representativas, la educación debe promover prácticas democráticas profundas (Fielding, 2012). Autores, como Asmonti (2013), examinan la crisis de la democracia contemporánea en Europa utilizando la Atenas clásica como punto de comparación para entender las amenazas internas y externas a los regímenes democráticos.

Entre las instituciones que facilitan la formación para la convivencia democrática, la escuela ocupa un lugar central al distribuir de forma equitativa las competencias para participar en la democracia (Reimers y Villegas, 2005). Esta institución surgió con la intención de educar en valores y principios democráticos fundamentales (Gaete y Luna, 2019). En la niñez y adolescencia no solo se adquieren conocimientos, sino también conductas y comportamientos que forman principios y valores éticos (Matteucci, 1995). La escuela socializa a los estudiantes en valores y normas esenciales para su vida en sociedad y su rol como ciudadanos responsables (Goenaga, 2014). Spindler (1987) destaca la función socializadora de la escuela, orientada a transmitir valores, actitudes y

creencias específicas, incluyendo la educación para la democracia. Esto implica desarrollar capacidades y habilidades en el estudiantado que promuevan la solidaridad, el respeto y la participación (Prieto, 2003).

La democracia, entendida como forma de vida, requiere que la educación prepare a los ciudadanos para participar en ella (Carrero, 2013). La educación, de manera sistemática, fomenta la capacidad cognitiva y motivacional para elegir y ser responsable, además de ser un factor de cohesión e integración social al transmitir valores, actitudes y hábitos constructivos (Marín, 2004; Carrero, 2013). En este contexto, la educación en valores es fundamental para formar ciudadanos autónomos, responsables, comprometidos e informados (Galston, 2004; Santamaría y Corbí, 2020). Debe promover la deliberación y la participación activa en la construcción de una sociedad justa y equitativa (Ross, 2004). En este sentido, pueden encontrarse trabajos como los de Rodríguez-Lajo y Sabariego-Puig (2003), que abordan cómo debe ser la educación de los ciudadanos europeos para responder a los retos actuales de la Unión Europea; Keating (2014), que examina cómo han evolucionado las políticas de educación para la ciudadanía en Europa; o los de Barton (2020), que destaca la necesidad de un currículo que no solo motive a los estudiantes a comprometerse con los derechos, sino que también les proporcione conocimientos especializados y concretos sobre mecanismos e instituciones que pueden garantizar los mismos.

En los centros educativos, es clave formar al alumnado en temas como el gobierno abierto, entendido como una cultura de gobernanza basada en la transparencia, la rendición de cuentas y la participación (OCDE, 2016). Este concepto implica facilitar el acceso a la información pública y fortalecer la participación ciudadana en la toma de decisiones (CEPAL, 2017). El alumnado de Bachillerato, por ejemplo, debe conocer y practicar derechos como el acceso a la información pública (Campillo et al., 2019). De hecho, según la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, todas las personas tienen derecho a acceder a la información pública, en los términos previstos en el artículo 105.b) de la Constitución Española. La transparencia para que sea efectiva (Heald, 2006) tanto en su componente de publicidad activa como de derecho de acceso a la información, precisa no sólo de cantidad sino también de calidad de dicha información (Ros-Medina, 2022; 2024), así como de demanda ciudadana de estas herramientas, lo que también se ha denominado como compromiso

cívico (Mungiu-Pippidi, 2015), de ahí la importancia de la formación en estos aspectos.

La participación ciudadana tiene efectos positivos al fomentar la virtud cívica, la responsabilidad política y la conciencia colectiva (Barber, 1984; Boix y Posner, 1996; Putnam, 1993). Los procesos participativos consolidan valores democráticos como la convivencia, la tolerancia, el respeto por las opiniones ajenas, el debate y la negociación (Barber, 1984; Pateman, 1970). Además, la participación refuerza la legitimidad del sistema democrático y mejora la relación entre gobierno y sociedad (Carrero, 2013). Por ello, es un elemento clave en el ejercicio ciudadano más allá de la educación cívica tradicional (García-García y Pérez-Pérez, 2019).

En España, numerosos programas y proyectos educativos promueven los valores democráticos, la transparencia y la participación. Entre ellos, destaca la labor del grupo de transferencia de la Universidad de Murcia “Educación sociohistórica y ciudadana en el sistema educativo y en el espacio público” (ESCEP). En concreto, Guerrero y Miralles (2021) presentan una serie de propuestas y conclusiones derivadas del modelo pedagógico que, durante varios años, viene desarrollando este grupo a través del Programa IRIS para la enseñanza de la transparencia, el derecho de acceso a la información pública, la participación y el buen gobierno en estudiantes de Secundaria y Bachillerato, en colaboración con el grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO) de la Universidad de Murcia, la sociedad de Filosofía de la Región de Murcia y el Consejo de Transparencia de la Región de Murcia (CTRM). Otras iniciativas son los “Programas IRIS: iniciativas juveniles para la participación y la transparencia” (Campillo et al., 2018), “Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo” (Parlamento Europeo, 2024), “Construyendo Convivencia” (Macer, 2024), Laboratorio de Democracia (Valdivia, 2022), “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social” (Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social, 2024), o el programa “Democracia Participativa” (Ayuntamiento de Valencia, 2024), entre otros. Del mismo modo, cabe señalar la labor de fomento de la participación ciudadana en la obra “Lo importante es participar” (Reverte, 2021), donde se comparten ideas, experiencias y propuestas, además de aludir a algunos de los proyectos señalados, para poner en el centro la importancia de la participación social activa y el empoderamiento de la ciudadanía en la vida pública,

en una obra que también sirve como homenaje a José Molina, primer presidente del Consejo de la Transparencia de la Región de Murcia, cuyos ideales de justicia, libertad y democracia han marcado el camino de la transparencia, el derecho de acceso a la información pública, la participación y el buen gobierno.

Como han demostrado estas experiencias, la implementación de prácticas democráticas participativas en los centros educativos comporta beneficios contrastados para la comunidad educativa, en general, y para los alumnos en particular (Tort, 2018), al proporcionar procesos pedagógicos que buscan la consolidación de una cultura responsable y comprometida con el entorno social (González y Mayor, 2020). Es aquí donde es necesario poner en valor también otros proyectos como el Ágora infantil (Coglobal, 2019; Sirera, 2018) o los Presupuestos Participativos Jóvenes (Cabannes, 2017; Mayor y Oliva, 2020; OI DP, 2016), entre otros.

A pesar del alcance de estas iniciativas, los trabajos que profundizan sobre el impacto que tienen dichas formaciones educativas en los jóvenes escasean. Por ello, con el presente trabajo se pretende dar un pequeño paso hacia adelante aportando evidencia empírica a este respecto al estudiar el impacto que tiene el abordaje de contenidos sobre transparencia y gobierno abierto en el aula de Secundaria.

Marco empírico

Objetivos de investigación

Este artículo tiene como objetivo general identificar el impacto que tiene una formación educativa sobre transparencia y gobierno abierto en estudiantes de Secundaria de la Región de Murcia. Para dar respuesta a este objetivo se diseñaron los siguientes objetivos de investigación:

- OI1. Analizar las propiedades psicométricas del instrumento “Educar en Transparencia y Gobierno Abierto” (ETGA).
- OI2. Describir el grado de satisfacción global que tienen los adolescentes sobre la formación recibida.
- OI3. Describir el grado de conocimiento que muestran los adolescentes en materia de transparencia y gobierno abierto.

Método

Para dar respuesta a los objetivos planteados se utilizó un método de investigación cuantitativo. Más específicamente, se aplicó un diseño no experimental mediante encuesta, cuya casuística descriptiva no limita la posibilidad de explicar o establecer relaciones de dependencia entre variables, a partir de información valiosa como las opiniones, creencias, actitudes, comportamientos e ideas de los participantes, siendo por consiguiente muy versátiles en investigación educativa (Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

Participantes y contexto de investigación

El programa seleccionado para dar respuesta a los objetivos planteados ha sido el “Programa IRIS: iniciativas juveniles para la participación y la transparencia”. Este programa se viene desarrollando desde 2017 hasta la actualidad, a través de la colaboración de docentes de Enseñanza Secundaria voluntarios, la Sociedad de Filosofía de la Región de Murcia, el Consejo de la Transparencia de la Región de Murcia (CTRM), el grupo de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia y docentes universitarios de los siguientes departamentos de dicha Universidad: Filosofía, Información y Documentación, Sociología, Trabajo Social, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. El objetivo no es otro que el de promover y aplicar los principios y los valores de un buen gobierno mediante el desarrollo en los estudiantes de competencias ciudadanas que les capaciten para participar de manera activa y crítica en una sociedad plural, diversa y en constante transformación.

Esta investigación ha contado con la participación voluntaria de 152 estudiantes de Secundaria pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia. Se contó con ocho grupos de estudiantes, cuyos estilos de aprendizaje y características socioculturales y cognitivas eran similares. Este estudio se realizó bajo las directrices del Comité de Ética de la Universidad de Murcia. Del total de participantes, 78 pertenecen al género femenino, 69 al masculino, y 5 de los jóvenes no se posicionaron con ninguna de las dos principales identidades. En relación con el procedimiento de muestreo, este fue no probabilístico de tipo opinático (Vivanco, 2005), que se caracteriza porque la selección de los elementos

de análisis es realizada según el juicio del investigador que diseña la muestra, y se utiliza en poblaciones pequeñas y homogéneas.

Proceso de instrucción

El proceso de instrucción consistió en un programa de formación titulado “Ser Joven en una sociedad en peligro”. El programa incluyó 16 sesiones formativas, dos por cada uno de los ocho grupos, con una duración aproximada de una hora cada una. En la primera sesión se presentó el proyecto y se abordaron temas relacionados con la transparencia y el acceso a la información pública. Se inició con una dinámica para que los estudiantes expresaran su percepción de la transparencia, seguido de explicaciones y ejemplos hasta llegar de “institución pública”. También se trató el derecho de acceso a la información, su aplicación y su impacto ciudadano, destacando la Ley 12/2014 de Transparencia y Participación Ciudadana de la Región de Murcia. Posteriormente, se profundizó en la transparencia de la actividad pública, derechos y obligaciones, publicidad activa y derecho de acceso, con ejemplos prácticos y un lenguaje comprensible, promoviendo la participación en clase, pues ésta, tal y como señalan otros autores, sigue siendo a día de hoy un desafío (Echauri-Galvan y Garcia-Hernandez, 2022). La segunda parte de la sesión se centró en la participación ciudadana, y también se destacó la figura de Pepe Molina, promotor del Programa IRIS, mostrando una de sus lecciones en video para debatir sobre los temas tratados. Finalmente, se exploraron formas de participación juvenil como redes sociales, crowdfunding, firmas de peticiones, asociacionismo y presupuestos participativos jóvenes.

En la segunda sesión, los asistentes completaron una encuesta sobre la satisfacción y los conocimientos adquiridos en la primera sesión. Posteriormente trabajaron en pequeños grupos para consensuar respuestas a diversas cuestiones planteadas, fomentando el debate y la puesta en común de ideas.

Instrumentos

En primer lugar, resulta relevante aludir al instrumento de validación que utilizaron los jueces expertos, sobre el que se hizo una adaptación de la escala de validación propuesta por Corral (2009). Esta escala tiene un

primer apartado, en el que se presenta el Programa IRIS para Educar en la Transparencia y el Buen Gobierno, y se explica brevemente el contenido de la formación, así como las características del instrumento y las instrucciones para responder. También se hacen referencias a la privacidad y el anonimato de los validadores, preservándose en todo momento su identidad. En su parte principal tiene cinco bloques, relacionados con la claridad de redacción, la coherencia del ítem con el tema que se investiga, el sesgo de respuesta, la adecuación del lenguaje y la idoneidad de las preguntas en el acceso a la información, todo ello presentado a través de una escala tipo Likert con cinco opciones para responder. En segundo lugar, el instrumento alude a la validez interna, preguntando si el cuestionario es aplicable, no es aplicable o es aplicable con cambios. Por último, aparece un apartado de observaciones generales que recoge varios comentarios sobre la claridad de las instrucciones y la adecuación, el número y la idoneidad de los ítems planteados.

Referente al instrumento principal de esta investigación, se titula “Educar en Transparencia y Gobierno Abierto” (ETGA). Se trata de un cuestionario que comienza con una portada, en la que se incluye el título, y varios apartados con la presentación, el objetivo, la estructura, la investigación que emana de su cumplimentación, y el derecho de desistimiento de los participantes. En su parte principal, comienza con algunas preguntas nominales o de identificación, que se corresponden con las variables independientes del estudio. Seguidamente, se recogen las 18 preguntas equivalentes a las variables dependientes, que se distribuyen en dos bloques, a través de una escala Likert de cinco posibilidades de respuesta. El primer bloque abarca desde el ítem 1 hasta el ítem 9, y alude a la satisfacción sobre la formación. Para este constructo, las opciones a marcar van desde muy insatisfecho (1) hasta muy satisfecho (5). Por su parte, el segundo bloque incluye desde el ítem 10 hasta el ítem 18, y pretende describir el nivel de conocimiento que muestran los jóvenes participantes sobre transparencia y participación ciudadana. Este constructo, por su parte, incluye un rango de respuestas entre muy en desacuerdo (1) y muy de acuerdo (5).

Resultados

OI1. Analizar las propiedades psicométricas del instrumento “Educar en Transparencia y Gobierno Abierto” (ETGA)

Para ofrecer una respuesta precisa a este objetivo, consistente en el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, se calculó la fiabilidad y se hizo una validación de contenido y una validación de constructo.

En primer lugar, la fiabilidad -también llamada confiabilidad, equivalencia, consistencia, precisión o estabilidad- ha sido definida en el modelo psicométrico clásico como el cálculo de los componentes de la varianza de las puntuaciones analizadas, verdadera y de error. En otras palabras, analiza si el instrumento mide siempre en un sentido similar las respuestas o si sus componentes miden la misma cuestión (Mateo, 1992). El análisis de fiabilidad del ETGA obtuvo un alfa de Cronbach de .636, considerado cuestionable (George y Mallery, 2003). Este valor se puede explicar por los cambios en la varianza, que cambió el sentido de las respuestas, ya que algunos ítems de la variable conocimiento eran ítems negativos, al objeto de evitar la aleatorización, y por tanto el sesgo, en las respuestas de los participantes. Además, es muy importante tener en cuenta la longitud de la escala ya que en escalas con pocos ítems se puede aceptar una consistencia interna ligeramente inferior a la media, como ocurre en este cuestionario que solo tiene nueve ítems homogéneos en cada constructo. Además, en las primeras fases de una investigación o en estudios exploratorios un valor de .6 puede ser suficiente (Nunnally y Bernstein, 1995).

Una vez calculada la consistencia interna de un instrumento, Ebel (1956) considera que la validez de contenido es la base sobre la que partir para un análisis de constructo. Partiendo de esta afirmación, con la pretensión de construir un cuestionario riguroso y que gozase de una buena estructura interna, se llevó a cabo un proceso de validación mediante la valoración inter-jueces con 7 profesionales expertos de la Universidad de Murcia, pertenecientes a las ramas de Filosofía, Comunicación y Documentación, Ciencias Políticas, Trabajo Social y Didáctica de las Ciencias Sociales. Para el éxito de este proceso fue necesario adaptar la escala de valoración propuesta por Corral (2009), la cual permitió codificar y categorizar las respuestas, y dejar constancia de las observaciones sobre las que afrontar la toma de decisiones y las modificaciones para mejorar el instrumento final.

En la Tabla 1 se presentan las puntuaciones medias de los ítems del cuestionario. Es importante tener en cuenta que las casillas de respuesta abarcan un rango desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Tabla 1

Puntuaciones medias del proceso de validación del cuestionario ETGA

Ítems	Descripción	Md.	M.	Sd.
Bloque I. Satisfacción sobre la metodología didáctica en las clases				
1	Estoy satisfecho con la duración de la formación.	5	4.37	.819
2	El vocabulario usado en la formación se ha comprendido.	5	4.42	.803
3	Los contenidos son interesantes.	4.20	4.22	.786
4	Se han usado buenos ejemplos para apoyar la teoría.	5	4.57	.636
5	La formación me ha ayudado a saber más.	5	4.62	.657
6	Se han explicado bien cuestiones como el desempleo juvenil y la pobreza infantil.	5	4.71	.487
7	Se han explicado bien cuestiones como la necesidad de una educación y sanidad públicas.	5	4.65	.472
8	Se ha explicado bien cómo hacer una democracia más abierta y transparente.	5	4.65	.472
9	Se ha explicado bien cómo abrir los gobiernos a la participación ciudadana.	5	4.71	.487
Bloque II. Conocimientos sobre transparencia y gobierno abierto				
10	El despilfarro, el clientelismo y la explotación son características propias de una sociedad corrupta.	4	4.20	.808
11	Es fundamental que continúe el patriarcado en la sociedad.	5	4.74	.472
12	La ciudadanía debe participar en las decisiones políticas, sociales y económicas.	5	4.74	.472
13	Hay que priorizar las sociedades y administraciones opacas y verticales, porque aceleran los trámites y gestiones, mejorando el servicio dado a la ciudadanía.	5	4.71	.459
14	Es fundamental velar por una nueva cultura juvenil que fomente el desarrollo sostenible.	5	4.60	.529
15	Conocer lo que cada miembro de un gobierno gana y tiene rebasa su intimidad y privacidad económica.	5	4.48	.641
16	Para tener un estado más justo es necesario dialogar y aportar soluciones.	4.60	4.40	.642
17	Ampliar los espacios de participación de los jóvenes en las decisiones es un error.	5	4.51	.609
18	Una democracia justa supone controlar cómo se gasta lo que es de todos.	5	4.82	.453

Como se muestra en la Tabla 1, los ítems peor valorados en términos de media fueron el ítem 3 ($M. = 4.22$; $Sd. = .786$), el ítem 10 ($M. = 4.34$; $Sd. = .869$), y el ítem 11 ($M. = 4.20$; $Sd. = .808$), a pesar de tener una valoración alta. Sin embargo, tras las recomendaciones expertas, éstos y otros ítems fueron reformulados sustantivamente, tratando de mejorar la semántica y constituir el cuestionario en su versión final.

Por su parte, analizar el constructo de un instrumento es aplicable a todos los test y puede complementar el cálculo de la validez de contenido (Cronbach y Meehl, 1955). Partiendo de esta idea, se realizó también un análisis factorial exploratorio con Análisis de Componentes Principales (ACP). No obstante, antes de realizar la factorización del cuestionario, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett, como se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2
Prueba de KMO y prueba de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.777
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	673.668
	gl	153
	Sig.	<.001

El valor derivado de la prueba KMO fue de .777. De acuerdo con Kaiser (1974), en cualquier investigación, aquellos valores cercanos a uno son oportunos para la realización posterior del análisis factorial, no siendo recomendable la factorización ante valores por debajo de .70. Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett permitió obtener valores significativos ($X^2_{gl.153}=673.668$; $p<.001$), por lo que existe una relación de dependencia entre las variables analizadas. Por su parte, también se tuvo en cuenta el cálculo de la diagonal de la matriz de correlación anti-imagen, cuyos valores se situaron entre .589 y .889 (casi todos superiores a .700), siendo muy bajos los valores del resto de elementos. Este conjunto de análisis permite justificar que la matriz podía factorizarse, por lo que se realizó un análisis de la estructura factorial del ETGA, a través de un análisis de componentes principales (ACP), con rotación de tipo quartimax y autovalores superiores a uno. Como resultado se obtuvieron cinco componentes con valor propio mayor que uno para explicar el 59.47% del total de la varianza.

En la Tabla 3 se presenta la matriz con los factores secuenciados por tamaño, de manera que se puedan visualizar aquellos con mayor presencia. También se recoge la proporción de la varianza explicada para cada ítem a través de las comunales de la solución factorial.

Tabla 3

Estructura factorial del ETGA y comunales extraídas por ítems

Ítems	Matriz de componentes rotadas					Comunalidades Extracción
	Componentes					
	1	2	3	4	5	
1. Estoy satisfecho con la duración de la formación	-.012	.684	-.169	-.027	.261	.565
2. El vocabulario usado en la formación se ha comprendido.	.429	.449	-.208	.019	-.231	.482
3. Los contenidos son interesantes.	.060	.708	.062	.128	-.027	.526
4. Se han usado buenos ejemplos para apoyar la teoría.	.279	.621	-.094	.227	.041	.525
5. La formación me ha ayudado a saber más.	.093	.694	.137	.073	-.020	.515
6. Se han explicado bien cuestiones como el desempleo juvenil y la pobreza infantil	.008	.192	.131	.876	-.072	.827
7. Se han explicado bien cuestiones como la necesidad de una educación y sanidad públicas	-.023	.199	.097	.866	.083	.806
8. Se ha explicado bien cómo hacer una democracia más abierta y transparente.	.614	.430	.058	-.087	-.011	.572
9. Se ha explicado bien cómo abrir los gobiernos a la participación ciudadana	.665	.351	-.058	-.138	.060	.592
10. El despilfarro, el clientelismo y la explotación son características propias de una sociedad corrupta	.728	-.093	-.153	.011	-.172	.592
11. Es fundamental que continúe el patriarcado en la sociedad	-.172	.055	.711	.060	-.137	.561
12. La ciudadanía debe participar en las decisiones políticas, sociales y económicas	.617	.020	-.279	.133	.138	.496
13. Hay que priorizar las sociedades y administraciones opacas y verticales, porque aceleran los trámites y gestiones, mejorando el servicio dado a la ciudadanía	-.186	-.039	.692	.273	.084	.597
14. Es fundamental velar por una nueva cultura juvenil que fomente el desarrollo sostenible	.565	.151	-.150	.114	.488	.616

Ítems	Matriz de componentes rotadosa					Comunalidades Extracción
	Componentes					
	1	2	3	4	5	
15. Conocer lo que cada miembro de un gobierno gana y tiene rebasa su intimidad y privacidad económica	-.194	.073	.688	.034	.046	.519
16. Para tener un estado más justo es necesario dialogar y aportar soluciones.	.629	.057	-.197	-.073	.420	.620
17. Ampliar los espacios de participación de los jóvenes en las decisiones es un error.	-.054	-.138	.750	-.081	-.038	.593
18. Una democracia justa supone controlar cómo se gasta lo que es de todos	.132	.076	-.001	.001	.823	.701

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: quartimax con normalización Kaisera. La rotación ha convergido en seis iteraciones.

Como se recoge en la Tabla 3, en negrita aparecen aquellos pesos superiores a .40, al objeto de poder clasificar mejor la distribución de los factores. Para Comrey (1973), deben atenderse aquellas cargas superiores a .30. Si bien, establece una clasificación que indica que aquellas cargas superiores .71 deben interpretarse como excelentes; si estas son entre .63 y .71, se consideran muy buenas; y si oscilan entre .55 y .63, se pueden considerar buenas. Para complementar esta interpretación, Nunnally y Bernstein (1994) proponen que una estructura factorial debe tener cargas de .50 o más en algún factor y menores en el resto, como se refleja en esta solución factorial. En lo que respecta a las comunalidades, los valores oscilan entre .482 y .827, valores muy lejanos a cero, por lo que se obtiene que los 18 ítems de este instrumento se explican en los cinco componentes que desgana la solución factorial. Igualmente, los ítems 2, 8, 14 y 16, son plurifactoriales, lo que significa que tienen cargas parecidas en varios componentes.

El primer factor, donde saturan siete ítems, casi todos por encima de .60 (cargas buenas o excelentes), está relacionado claramente con los procesos democráticos y participativos, el desarrollo sostenible y la justicia como ejes para prevenir sociedades corruptas. El segundo componente, donde cargan seis ítems, también con pesos buenos o excelentes, versa claramente sobre la formación recibida, y cómo esta es percibida. El tercer factor, que incluye tres ítems de los 18, incluye preguntas negativas o inversas para comprobar el conocimiento que tienen los estudiantes y si éstos son capaces de identificar comportamientos

opacos e inadecuados. El cuarto factor, en el que dos ítems presentan cargas excelentes (superiores a .80) se relacionan con la importancia de la educación y la sanidad públicas, el desempleo juvenil o la pobreza infantil. Finalmente, el último componente, que recoge tres ítems, alude a la importancia de dialogar y cuidar sociedades democráticas transparentes y sostenibles.

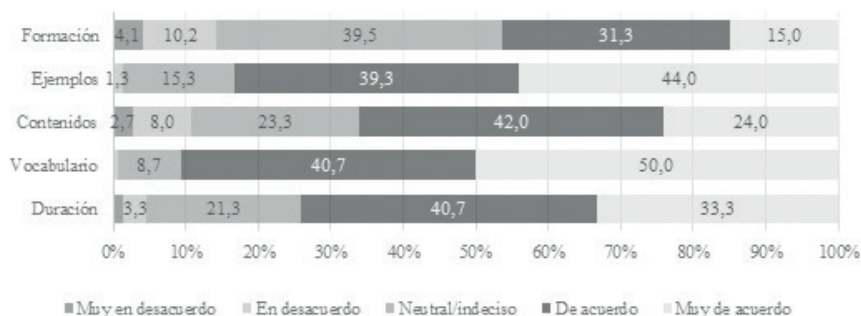
Después de analizar el coeficiente de fiabilidad, además de hacer un análisis de contenido por jueces expertos y un análisis de constructo con análisis de componentes principales, se puede decir que las propiedades psicométricas del instrumento son adecuadas y precisas, por lo que el cuestionario es útil para recoger información que sea fiable y tenga validez interna.

OI2. Describir el grado de satisfacción global que tienen los adolescentes sobre la formación recibida

Para dar respuesta a este objetivo, se presentan los resultados derivados de las respuestas del alumnado, de acuerdo con la escala Likert aplicada en el cuestionario ETGA descrito en la Figura 1 se presentan las respuestas que muestran el grado de satisfacción en relación la duración de la formación, el vocabulario empleado en la misma, el interés del alumnado en los contenidos, el uso de ejemplos para acompañar la formación, así como su utilidad para ampliar los conocimientos sobre participación ciudadana, transparencia, derecho de acceso a la información pública y buen gobierno, como principios elementales de la democracia.

Figura 1

Grado de satisfacción sobre la formación recibida



Como se recoge en la Figura 1, en el ítem 1, relacionado con la satisfacción con la duración del programa de formación, el 33.3% señaló estar muy de acuerdo y el 40.7% de acuerdo con la afirmación. En lo que respecta a la comprensión del vocabulario utilizado, la mayor parte del alumnado se posicionó a favor de este ítem, con un 90.7%. En relación con el interés de los contenidos, el 24% señaló estar muy de acuerdo, mientras que el 42% mostró un acuerdo positivo, pero ligeramente menor con respecto a lo interesante que resultan los contenidos. Por su parte, el 83.3% dio el visto bueno a la calidad de la formación, al reconocer el uso de ejemplos oportunos con los que apoyar la teoría en las sesiones. Finalmente, en lo que respecta a la percepción del alumnado sobre si los contenidos les ayudaron o no a saber más, el 15% manifestó estar muy de acuerdo con dicha afirmación y el 31.3% se quedó en un acuerdo parcial, destacando en el lado opuesto un 14.3% que se mostró en desacuerdo.

En la Tabla 4 se muestran las respuestas sobre la calidad e idoneidad de las explicaciones en torno a diversas temáticas.

Tabla 4
Resultados referentes a la calidad de las explicaciones

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral/ indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
El desempleo juvenil y la pobreza infantil	7.3	8.7	24.0	36.7	23.3
La necesidad de una educación y sanidad públicas	6.7	4.7	19.5	40.3	28.9
Hacer una democracia más abierta y transparente	0	4.0	16.8	40.9	38.3
Abrir los gobiernos a la participación ciudadana	.7	4.7	20.1	42.3	32.2

OI3. Describir el grado de conocimiento que muestran los adolescentes en materia de transparencia y gobierno abierto

Para conocer el grado de conocimiento de los jóvenes participantes en el programa, se plantearon una serie de preguntas sobre la formación recibida, que permitiesen dilucidar sus nociones en torno a los procesos

participativos, las sociedades corruptas, los procesos de transparencia y el gobierno abierto a la ciudadanía. En la Figura 2 se presentan los tópicos presentes en el segundo bloque del instrumento ETGA.

Figura 2

Grado de conocimiento sobre transparencia y gobierno abierto



Como se recoge en la Figura 2, respecto a la afirmación “El despilfarrro, el clientelismo y la explotación son características propias de una sociedad corrupta”, el 36.4% señaló estar muy de acuerdo y el 32.5% de acuerdo, lo que significa que un 68.9% de los estudiantes conocen estos contenidos. Por su parte, es destacable que el 51.4% de casos se mostró en contra de que sea necesario que continúe el patriarcado en la sociedad, con un 24.3% de jóvenes manteniéndose en una posición neutral. Otra de las afirmaciones que merece la pena destacar es la que alude a la participación de la ciudadanía en las decisiones políticas, sociales y económicas. En este caso, sorprende que casi un 85% de estudiantes se mostraron a favor de la misma. Otra cuestión donde los estudiantes mostraron un buen grado de conocimiento es la que menciona la necesidad de velar por una nueva cultura juvenil que ponga en el centro la importancia del desarrollo sostenible. Esta cuestión fue aprobada por un 89.4% de los participantes. Lo mismo ocurre con el ítem referente a la necesidad de dialogar y aportar soluciones que mejoren para tener estados más justos, afirmación que fue corroborada por el 88.8% de casos.

En el lado opuesto, destaca el ítem referente a ampliar los espacios de participación ciudadana, donde el 57% de los encuestados se muestran en contra de que esta decisión sea un error. En resumen, esta gráfica señala el alto conocimiento derivado de la formación recibida, lo que justifica la necesidad de este tipo de programas.

Discusión y conclusiones

Si bien a lo largo de estos últimos años se han llevado a cabo programas que ponen el foco sobre los valores democráticos, la transparencia, el derecho de acceso a la información pública y la participación ciudadana en los centros educativos, no abundan los trabajos que profundizan sobre el impacto que tienen dichas formaciones educativas en los jóvenes.

Mediante el presente estudio, se diseñó y validó un instrumento para conocer la percepción y el conocimiento que tienen los jóvenes estudiantes sobre transparencia, participación ciudadana y gobierno abierto. Una vez, descritos los resultados, se puede afirmar que el alumnado de este estudio mostró un elevado nivel de satisfacción sobre la formación recibida, al posicionarse a favor de la mayoría de cuestiones, desde la idoneidad de la duración de la formación, la precisión del vocabulario utilizado, el interés de los contenidos, o la elección de buenos ejemplos para apoyar la teoría. Respecto a si los contenidos les han ayudado o no en su formación, prácticamente la mitad reconocieron la idoneidad de este programa, manteniéndose al margen la otra mitad, que mostró algunas dudas en determinadas variables.

En relación con el conocimiento en materia de transparencia, acceso a la información pública y gobierno abierto, los resultados fueron gratamente satisfactorios, al estar la mayoría de jóvenes en consonancia con las respuestas correctas del instrumento. Destaca la precisión mostrada en todas las variables, como por ejemplo la apuesta por una nueva cultura juvenil que fomente el desarrollo sostenible, el impacto que debe tener el diálogo para tener un estado más justo, la importancia de elevar los procesos participativos y la transparencia institucional, entre otras cuestiones. Asimismo, sorprende como los jóvenes fueron capaces de identificar el despilfarro, el clientelismo y la explotación como prácticas inadecuadas, propias de una sociedad corrupta, abriendo paso a la necesidad de conocer cómo se gasta lo que es de todos.

Estos resultados se encontrarían en la línea de otros trabajos previos relativos al Programa IRIS, donde tanto las calificaciones de la formación, como el interés o conveniencia sobre el contenido del temario, y el interés sobre el tema mostraron valoraciones similares por parte del alumnado (Mayor et al., 2019). Además, los jóvenes mostraron aprendizajes destacables a nivel de conocimientos y actitudes, mejorando su percepción como sujetos activos en la toma de decisiones, tal y como ha sucedido con otras formaciones similares referentes a presupuestos participativos (González y Mayor, 2020).

Que la juventud sea consciente de sus derechos, los conozcan y los ejerzan desde una edad temprana es una condición sine qua non para prevenir que se produzca una postergación de los mismos y, lo que es aún más grave, que ello se perpetúe a lo largo de su vida (Mayor et al., 2019). De este modo, la educación en valores se concibe como uno de los mecanismos o medios fundamentales para el desarrollo de la sociedad y el fortalecimiento de la democracia por medio de la formación ciudadana (Carrero, 2013).

La actual preferencia por el término “educación ciudadana” sobre “educación cívica” refleja la evolución del concepto de ciudadanía. Mientras que la educación cívica se enfoca principalmente en la adquisición de conocimientos e información sobre la democracia, el gobierno y las instituciones políticas, la educación ciudadana abarca un ámbito más amplio. Este enfoque incluye el desarrollo de competencias ciudadanas que promueven una participación activa, democrática, responsable y crítica (Cabrera, 2007).

Una persona comprometida con la vida pública no se limita solo a ejercer su derecho al voto (García-Escribano, 2016). Aunque busca su propio bienestar y el de su grupo, trata de evaluar de manera justa las demandas de los demás y atender sus razones (Shklar, 1991). Es alguien que se interesa por los temas públicos y tiene la capacidad cívica para entenderlos y tomar una postura, participando en debates públicos de forma que puede expresar sus ideas y escuchar las ajenas, apoyar o rechazar propuestas, y asumir la responsabilidad de su posición (García-Escribano, 2016). La mayoría de las personas que votan no creen que su voto cambiará significativamente el resultado, pero lo hacen por un sentido de deber cívico, un reflejo de la norma social y de su identidad como buenos miembros de la comunidad (Milbrath, 1981). Los ciudadanos activos se informan y critican las políticas que consideran injustas,

imprudentes o excesivas, apoyando públicamente aquellas que consideren justas y razonables (Shklar, 1991).

Los hallazgos tan positivos del presente estudio realzan la necesidad de dar continuidad a formaciones de este tipo. En esta línea, Guerrero et al. (2019) sostienen que, para avanzar democráticamente, es clave tener muy en cuenta las observaciones de los estudiantes, en relación con el tiempo que se emplea en las formaciones, con la inclusión de contenidos más prácticos y menos teóricos, y en referencia al abordaje de cuestiones competenciales que permitan a los jóvenes desenvolverse y participar en las decisiones a tomar a lo largo de su vida. De este modo, la educación en valores democráticos tiene como objetivo preparar a los estudiantes para que aprendan a vivir y convivir como futuros ciudadanos activos y críticos dentro del contexto social. Para lograrlo, es esencial fomentar su desarrollo integral, educándolos tanto en democracia como para la democracia. Es crucial, por lo tanto, promover prácticas y experiencias democráticas dentro de las escuelas (Ortiz de Santos et al., 2018). Solo si se aborda respetuosamente la enseñanza de los valores cívicos, el respeto a las instituciones y la ética en los procesos participativos y de gobierno, se podrá educar a las sociedades del presente para que dejen huella en las generaciones del futuro.

Financiación

Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación (PID2024-155318NB-C31), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE.

Referencias

- Asmonti, L. (2013). "From Athens to Athens". Europe, crisis, and democracy: suggestions for a debate. En K. N. Demetriou (Dd.), *Democracy in transition: political participation in the European Union* (pp. 135-160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30068-4_8
- Ayuntamiento de Valencia (2024). *Democracia Participativa*. <https://bitly.cx/fEdw>
- Barber, B.R. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. University of California.

- Mayor Balsas, J. M., López-García, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2025). Educación en valores democráticos: utilidad de un programa formativo sobre transparencia y participación ciudadana en las aulas de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 261-284.
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: the missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- Benedicto, J. y Morán, M.L. (2015). La construcción de los imaginarios colectivos sobre jóvenes, participación y política en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 83-103.
- Boix, C., & Posner, D.N. (1996). *Making Social Capital Work: "A Review of Robert Putnam's Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy."*
- Cabannes, Y. (2017). The Role of Participatory budgeting and its specific contribution to building "another possible city." En Y. Cabannes (Ed.), *Another city is possible with Participatory budgeting* (4/2017, pp. 17-34). Black Rose Books.
- Cabrera, F.Á. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Campillo, M.J., Galiano, A., Gómez-Hernández, J.A., Hidalgo, A., Molina, J., Reverte, F.M., Baeza, M.J., López-Aniorte, M. del C., Martínez, E., Mayor, J.M., Oliva, E., Peñarrubia, D., Ros, J.L., Tovar, M. y Vicente, T. (2019). Educar para la transparencia y una ciudadanía informada: diseño, aplicación y evaluación del programa IRIS. En *Competencias en Información y Políticas para Educación Superior: Estudios Hispano-Brasileños (Volumen 1)* (pp. 123-138). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación.
- Carrero, W. (2013). La educación en valores como fortalecimiento de la democracia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(3), 577-587. <https://doi.org/10.31876/rcs.v19i3.25645>
- Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social (2024). *La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social*. <https://bitly.cx/rmvB>
- CEPAL (2017). *Plan de gobierno abierto. Una hoja de ruta para los Gobiernos de la región*. Serie Manuales N° 81. Santiago.
- Coglobal (2019). *Ágora Infantil*. <https://bitly.cx/QhLPk>
- Comrey, A.L. (1973). *A first course in factor analysis*. Academic Press.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19(33), 228-247.
- Cronbach, L.J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Ebel, R.L. (1956). Obtaining and reporting evidence for content validity. *Educational and Psychological Measurement*, 16, 269-282. <https://doi.org/10.1177/001316445601600301>
- Echauri-Galvan, B. y Garcia-Hernandez, S. (2022). El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 133-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.494341>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>

- Mayor Balsas, J. M., López-García, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2025). Educación en valores democráticos: utilidad de un programa formativo sobre transparencia y participación ciudadana en las aulas de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 261-284.
- Fishkin, J. S. (2011). *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford University Press.
- Gaete, A. y Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes*, 21(2), 161-175. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.02>
- Galston, W. A. (2004). Civic education and political participation. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 263-266. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004202>
- García-Escribano, J.J. (2016). Sociedad y ciudadanos en tiempos de incertidumbre: cuando se hace necesaria la participación. *Revista Perspectivas Del Desarrollo*, 3(3), 85-96.
- García-García, F.J. y Pérez-Pérez, C. (2019). Socios o clientes: educación para la participación ciudadana en el Tercer Sector. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 41-54. <http://doi.org/10.6018/educatio.363371>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: a Simple Guide and Reference*. 11.0 Updte (4.ª Ed.). Allyn & Bacon.
- Goenaga, M. (2014). *Medidas Sociales para Combatir el Fraude Fiscal en España*. Laboratorio de Alternativas, Documento de trabajo 184/2014.
- González, A. y Mayor, J.M. (2020). Los presupuestos participativos juveniles: contribuyendo al debate de los efectos pedagógicos de la participación ciudadana. *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, 78, 139-162.
- Guerrero, C., López-García, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Guerrero, C. y Miralles, P. (2021). *Educación en transparencia y buen gobierno*. Editum.
- Gutiérrez, M., Romero, E. e Izquierdo, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 83-110. <http://doi.org/10.6018/educatio.399171>
- Heald, D. (2006). Varieties of transparency. En *Transparency: The Key to Better Governance?* (pp. 25-43). Oxford University Press.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En: Santiago, M. (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79-91). Dykinson.
- Jiménez, F., Ros-Medina, J.L. y Villoria, M. (2022). Determinantes de la calidad del gobierno: una exploración de gobiernos autonómicos españoles. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 180, 65-84.
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137019578>
- Landwehr, C., & Steiner, N. D. (2017). Where Democrats Disagree: Citizens' Normative Conceptions of Democracy. *Political Studies*, 65(4), 786-804. <https://doi.org/10.1177/0032321717715398>
- Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, BOE-A-2013-12887.

- Mayor Balsas, J. M., López-García, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2025). Educación en valores democráticos: utilidad de un programa formativo sobre transparencia y participación ciudadana en las aulas de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 261-284.
- Lizcano, J. (2012). Transparencia. *Eunomía. Revista En Cultura de La Legalidad*, 3, 160–166.
- Macer, R. (5 de abril de 2024). Más de 1.000 estudiantes de Vúcar participan en “Construyendo Convivencias”. *La Voz de Almería*. <https://bitly.cx/sXRR>
- Marín, R. (2004). Promoción de la cultura democrática a través de la educación. *Estudios sobre Educación*, 119-128. <https://doi.org/10.15581/004.6.25610>
- Mateo, J. (1992). La fiabilidad y la validez desde la perspectiva criterial. En: Abalde, E., y Muñoz, J.M. (Eds.), *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (77-86). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.
- Matteucci, M. A. (1995). La definición de conciencia tributaria y los mecanismos para crearla. *Análisis Tributario*, VIII(90), 37–38.
- Mayor, J.M., Molina, J. y Gómez-Hernández, J.-A. (2019). Promover el ejercicio de derechos a través de la Educación: el programa IRIS sobre Transparencia y los Presupuestos Participativos. *Revista Española de La Transparencia. RET*, 9, 97–114. <https://doi.org/10.51915/ret.49>
- Mayor, J.M. y Oliva, E. (2020). Derribando muros invisibles: los presupuestos participativos jóvenes. En Y. Cabannes, J. M. Mayor y J. Molina (Eds.), *Presupuestos Participativos: aportes y límites para radicalizar la democracia* (pp. 169–189). Tirant Lo Blanch.
- Mungiu-Pippidi, A. (2015). *The Quest for Good Governance. How Societies Develop Control of Corruption*. Cambridge University Press.
- Milbrath, L.W. (1981). Political participation. En S. L. Long (Ed.), *The handbook of political behavior (Volume 4)*. Plenum Press.
- Nunnally, J.C. y Bernstein I. H. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª edición). McGrawHill Latinoamericana.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. 3ª Ed. McGraw-Hill.
- OCDE (2016). *Gobierno Abierto: Contexto mundial y el camino a seguir. Aspectos claves*. OCDE.
- OIDP (2016). *Claves para la participación infantil y juvenil: el presupuesto participativo joven*. Ayuntamiento de Barcelona.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. M. y Santamaría, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Parlamento Europeo (2024). *Escuelas Embajadoras*. <https://bitly.cx/Jla4>
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3322984>
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Reimers, F. y Villegas, E. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe. En V. Espínola (Ed.), *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una*

Mayor Balsas, J. M., López-García, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2025). Educación en valores democráticos: utilidad de un programa formativo sobre transparencia y participación ciudadana en las aulas de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 261-284.

- perspectiva comparativa* (pp. 65-84). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0007527>
- Reverte, F.M. (2021). *El Poder de la Ciudadanía: Derechos de asociación y participación*. Diego Marín.
- Rodríguez-Lajo, M. y Sabariego-Puig, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 295-320.
- Ros-Medina, J.L (2022). La resistencia a la transparencia en España: el derecho de acceso. [Tesis del Programa de Doctorado en Sociedad, Desarrollo y Relaciones Laborales, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/126585>
- Ros-Medina, J. L. (2024). Solicitudes de acceso a la información pública en España e influencia político-institucional (2014-2020). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 187, 107-128.
- Ross, E. (2004). Negotiating the politics of citizenship education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 249-251. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004172>
- Santamaría, R.M. y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-338. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Shklar, J. N. (1991). *American Citizenship. The Quest for Inclusion*. Harvard University Press.
- Sirera, A. (2018). *Ágora Infantil: un programa de participación democrática local destinado a menores y adolescentes*. Recuperado de <https://bitly.cx/oZHqD>
- Spindler, G.D. (1987). The transmission of culture. En G.D. Spindler (Ed.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (pp. 303-334). Waveland Press.
- Tort, A. (2018). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria, *Voces de la Educación, número especial*, 52-60.
- Valdivia, J. (8 de diciembre de 2022). El “Laboratorio de democracia” de Vúcar inicia sus sesiones en los colegios del municipio. *Ideal Roquetas*. <https://bitly.cx/iHd8w>
- Villoria, M. (2014). La transparencia como política pública en España: algunas reflexiones. *Eunomía. Revista En Cultura de La Legalidad*, 7, 85–103.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Editorial Universitaria.