



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Facultad de Ciencias de la Educación

Máster de Investigación en Educación

Especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales

**"La Educación para la Ciudadanía en el Perú: Representaciones de los docentes de dos
instituciones de educación secundaria".**

Autor: Reynaldo César Panduro Llerena

Tutor: Gustavo González Valencia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Noviembre de 2020

ÍNDICE

Introducción	VI
1. Justificación del estudio	8
1.1 Justificación histórica	8
1.2 Justificación personal	9
1.3 Marco teórico	10
1.3.1 La escuela y la pedagogía crítica y la enseñanza de las Ciencias Sociales.	10
1.3.3 Estudios previos sobre Democracia, Ciudadanía y Educación en el Perú	17
1.3.4 Representaciones Sociales	21
2. Preguntas y objetivos de la investigación	23
2.1 Pregunta general	23
2.2 Preguntas específicas 23	
2.3 Objetivo general	24
2.4 Objetivos de la investigación	24
3. Metodología	24
3.1 Justificación metodológica	24
3.2 Muestra	25
3.3 Instrumentos, selección y justificación de recogida de datos	27
3.3.1 Cuestionario	27
3.3.2 Entrevistas semi -estructuradas	28
3.3.3 Revisión documental	29

3.4 Procedimiento y estrategia de Análisis de los cuestionarios, entrevistas y documental.	29
3.5 Triangulación	30
3.6 Aspectos éticos	30
4. Análisis de resultados	30
4.1 Finalidades del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica	30
4.2 Representaciones sociales sobre la Democracia, Ciudadanía y sus características	38
4.3 ¿Qué debemos enseñar en la Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC? 44	
4.4 ¿Cómo enseña EDC en el área de DPCC?	49
4.5 Dificultades para la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC.	55
5. Limitaciones en la investigación	58
6. Conclusiones:	59
7. Referencias	64
8. Anexos	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	26
<i>Tabla de docentes participantes en el cuestionario de investigación</i>	26
Tabla 2	28
<i>Distribución de Ítem del cuestionario realizado a los y las docentes</i>	28

Tabla 3	33
<i>Tabla de resumen del área de DPCC en el Marco Curricular Peruano vigente.</i>	33
Tabla 4	35
<i>Clasificación de objetivos importantes en la enseñanza del DPCC.</i>	35
Tabla 5	35
<i>Resultados de las entrevistas sobre los objetivos que se deben enseñar en el área de DPCC</i>	35
Tabla 6	37
<i>Relación entre el área DPCC y el área de CC.SS</i>	37
Tabla 7	39
<i>Qué es la Democracia en las entrevistas de los y las docentes</i>	39
Tabla 8	43
Las respuestas sobre ¿Qué es la ciudadanía en los docentes?	43
Tabla 9	45
<i>Clasificación de conceptos más importantes en la EDC.</i>	45
Tabla 10	47
<i>Clasificación de cuatro conceptos menos importantes para la EDC.</i>	47
Tabla 11	50
Clasificación de elementos que consideran los y las docentes en el diseño de las clases	50
Tabla 12	52
<i>Clasificación de fuentes que se utilizan para el diseño de clases.</i>	52
Tabla 13	55

<i>Clasificación de dificultades que presentan los docentes en la enseñanza de la EDC en el área de DPC</i>	55
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1	49
<i>Aspectos relevantes para el diseño de la clase según los y las docentes del área DPCC</i>	49
Figura 2	52
<i>Fuentes que se utilizan para el diseño de las clases</i>	52
Figura 3	54
<i>La evaluación de los y las estudiantes desde la práctica docente:</i>	54

Resumen

La Didáctica de las Ciencias Sociales considera que para que el y la estudiante comprenda y desarrolle su ciudadanía debe aprender a plantearse problemas, estos problemas denominados problemas relevantes o problemas socialmente vivos le permitirán desarrollar competencias para su desenvolvimiento social. En este proceso aprendizaje se debe considerar la participación, con la intención de buscar soluciones, de esa forma aporta a la sociedad. Como resultado de este proceso de aprendizaje va construyendo una ciudadanía activa que es la característica más importante para la democracia, entendiéndose como democracia como un proceso continuó y como un estilo de vida.

A partir de lo expuesto, hemos considerado conveniente el investigar las representaciones sociales de los y las docentes sobre la Educación para la Ciudadanía en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de dos instituciones educativas peruanas con el objetivo de conocer que conceptos, finalidades y objetivos consideran y como se proyectan en el diseño de sus clases, al concluir la investigación facilitaremos los resultados para la reflexión y mejora en las prácticas de enseñanza. Para la investigación se utilizaron como instrumentos de recojo de información, el cuestionario y la entrevista semi-estructurada. Estos instrumentos nos permitieron conocer qué representaciones tienen los y las docentes sobre la EDC, partiendo de sus conocimientos sobre lo que conocen como Democracia y Ciudadanía y como proyectan este saber que consideran válido en la planificación de sus clases.

Introducción

Hasta el año 2019 en el currículo peruano existía el Persona familia y relaciones humanas y el área Formación Ciudadana y Cívica, producto de la fusión de estas áreas se crea el área Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. La intención Estatal fue la de reforzar y conectar el desarrollo psicológico de los y las estudiantes con un reconocimiento de sus derechos y deberes. En tal sentido, lo que indaga la presente investigación es analizar a través del discurso docente que representaciones sobre la Educación Ciudadana (EDC) promueven, para lo cual se trabajó con 2 escuelas peruanas analizando el caso de catorce docentes que actualmente ejercen. Para lo cual se consideraron para la recogida de datos dos instrumentos: el cuestionario y entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de comprender e interpretar con mayor rigurosidad el presente proyecto.

Sostenido teóricamente desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, específicamente en la línea de Educación para la Ciudadanía y del campo de la Pedagogía crítica. Desde la investigación de la Didáctica de Ciencias Sociales (DCS) que como ciencia situada en el campo de la educación se puede realizar investigación analítica, como Prats (2003) considera, “que no pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión del profesorado en los valores de su materia de enseñanza, para la enseñanza, en este caso, de las ciencias sociales, la geografía y la historia” (p.18). Desde la Pedagogía crítica a partir del cual se considera que la democracia es una constante construcción y que los ciudadanos deben desarrollar el pensamiento crítico, para cuestionar aquellos problemas sociales o problemas socialmente vivos con la finalidad de participar en los cambios sociales.

Por ello, nuestra investigación se divide: Un primer capítulo sobre la justificación del estudio y un marco teórico que nos sitúa conceptualmente a partir de los fundamentos de la pedagogía crítica. El capítulo dos presenta las preguntas de investigación y los objetivos que nos planteamos en la investigación. En el capítulo tres, presentamos la justificación metodológica y diseño del estudio, la muestra, los instrumentos, el procedimiento y la estrategia de análisis. En el capítulo cuatro presentamos y analizamos los resultados, estructurado en: Finalidades del área de DPCC, Representaciones sobre la Democracia, Ciudadanía y sus características, que se debe enseñar en EDC, cómo enseña EDC y las dificultades en la enseñanza de la EDC.

El último capítulo presenta y discute las conclusiones de la investigación relativas a las preguntas del estudio, las limitaciones y líneas futuro de estudio.

1. Justificación del estudio

1.1 Justificación histórica

Después de la década del 70' el Perú y América Latina se caracterizan por el retorno a los gobiernos democráticos. En ese contexto temas como democracia y ciudadanía serían recurrentes. Sin embargo, en la historia política peruana estos procesos democráticos han sido gestados por los regímenes autoritarios y el objetivo escolar ha tenido como referencia al autoritarismo, la desarticulación y la desigualdad social (Soborn, 1998).

A inicios de los 90' durante del gobierno de Alberto Fujimori el Estado Peruano fomenta la educación en base a un modelo neoliberal orientado por el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. En 1995 se inicia el PLANCAD, "Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria", financiada por el Banco Mundial, la propuesta consistía; en la apertura masiva y de permisos a escuelas privadas, la construcción de escuelas públicas, equipamiento, programas sociales escolares gratuitos, tanto en alimentación como en material de estudio, capacitación docente, fortalecimiento institucional del MINEDU y su presencia en regiones. En 1996 se inicia el PLANGED, con el objetivo de promover la Gestión Educativa, poniendo énfasis en la capacitación docente de centros educativos y funcionarios, sobre todo en directores en el nuevo rol que tuvieron que asumir mediante acciones administrativas, en la relación escuela - familias y en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales – PEI (Montero, González, De Belaunde, Eguren y Uccelli, 2009).

Estas medidas permitirían el reingreso a la economía global posterior a los años de terrorismo (1980 – 1991) y la hiperinflación durante el gobierno de Alan García (1985 – 1990).

En este contexto de la primera década de los 90' como lo menciona Guadalupe (2020) se presenta el "Informe Delors" (Unesco 1996) donde se propusieron las pautas generales para el S. XXI sobre la Educación para la Ciudadanía. Estas pautas consideran la formación de la identidad (local, nacional y global), la convivencia, el conocimiento y habilidades prácticas como los pilares de la EDC. A partir de estas propuestas en el Perú se inicia la evaluación muestral de conocimientos cívicos, cuya importancia fue progresiva, como la Evaluación muestral de 1998, la Evaluación muestral del 2001 y la

Evaluación muestral del 2004. Esta evaluación se caracterizaría por incluir por primera vez las competencias y capacidades vinculadas a la formación ciudadana en estudiantes de sexto y quinto grado de secundaria. En el 2009 el Perú no participó en la prueba realizada por el Instituto Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía, (ICCS) pero en el 2016 sí lo hizo, obteniendo uno de los puntajes más bajos detrás de México, Colombia, Chile entre otros (INEE, 2019).

Respecto a las evaluaciones sobre la EDC, Cueto (2009) citando a Ferrer (2006) sostiene que la mayoría de estas evaluaciones han considerado a la educación cívica desde un aspecto legal, de conocimiento de deberes y derechos con base al contenido sin considerar actitudes ni conductas.

1.2 Justificación personal

Mi interés por estudiar las representaciones sociales docentes sobre la Educación para la Ciudadanía se genera desde mi espacio de investigación como historiador, a partir de un estudio exploratorio por conocer cuál es la idea de nación y de peruanidad que se transmite en los textos escolares en el Perú a inicios del S.XX. Específicamente durante Oncenio del presidente Augusto B. Leguía (1919 – 1930). Esta investigación me permitió ingresar al sector educativo como docente de escuela privada, continuar a nivel de gestión municipal y a nivel ministerial investigando para la construcción de estándares de aprendizaje en el diseño del currículo peruano de la competencia “*construye interpretaciones históricas*”. Este proceso de contextos políticos, de enseñanza e investigación me permitieron acercarme al campo de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente en el Ministerio de Educación, donde se requería fundamentar con base teórica y práctica la competencia. Por tal motivo ingresé al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, recurriendo a textos de Pagés, Santisteban, Joaquín Prats, Augusta Valle, entre otros (as), que me permitieron argumentar desde este campo de estudio se desarrolla el aprendizaje y que elementos debe considerar la enseñanza de la historia. Este cúmulo de experiencias y de curiosidades, no quedaron solo como experiencia laboral, sino que comenzaron a fortalecer mi interés por la didáctica de la CC.SS. reconociendo posibles temas de investigación que conecten con mis expectativas.

A inicios del presente año la crisis sanitaria colocó al Perú en una situación vulnerable, tanto económica, política y social. Los altos índices de contagio por el Covid-19 abrieron el debate en base a la pregunta ¿Qué es ser un buen ciudadano?, argumentando que la sociedad peruana no conoce lo que es ser un ciudadano responsable, motivo por el cual el Presidente enfatizó que una de las asignaturas a poner énfasis en las transmisiones que realiza el Estado por internet, tv y radio sea el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía Cívica.

Además, con lo aprendido en el máster y la relevancia del tema en este contexto mi curiosidad investigativa se involucró con la Educación Ciudadana, y el planteamiento de preguntas respecto al rol de la escuela y de los y las docentes fueron promovidas en esta coyuntura; asumiendo a la escuela como escenario sociabilizador y al docente como el transmisor de conceptos, experiencias y aprendizajes que los y las estudiantes deben aprender para desarrollar ciudadanía, es en este punto que la labor docente toma importancia ya que es aquel que va a utilizar diversos saberes e ideas previas para que se cumplan los objetivos.

1.3 Marco teórico

En base a los fundamentos de la pedagogía crítica desde sus principales exponentes y conceptos, la investigación se sostiene desde la teoría de la formación ciudadana desde un enfoque crítico para la vida democrática. En la presente sección las propuestas elementales que justifican el análisis sobre la escuela, el rol de la educación para la construcción de la democracia. Posteriormente se sustenta la ciudadanía y la didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica. Consideramos en un tercer punto, los estudios previos en el país de investigación, ya que nos permite contextualizarnos en base a los aportes de otras investigaciones. Por último, justificamos el aporte de la teoría de las representaciones sociales en la investigación en educación.

1.3.1 La escuela y la pedagogía crítica y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La presente investigación se contextualiza en el espacio escolar comprendido como un producto ideológico social económico identificable, donde el currículo responde y representa los recursos ideológicos y culturales de una clase determinada (Apple y King, 1989). Por ello, consideramos que la escuela no es neutra, sino que cumple una función

social y política, sea de forma consciente o inconsciente selecciona contenidos, hábitos, etc. En esta perspectiva la importancia es que el alumno y la alumna “sean capaces de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas” (Benejam, 1997, p.41).

Desde la Pedagogía Crítica como lo expresa Gamboa (2011) su interés se basa en el entendimiento de un contexto histórico y cultural de la sociedad, propone el generar acciones en torno a la transformación social, así como la búsqueda de la vida comunitaria que se sustente en la democracia y la justicia social (Mc Laren, 1997). Además, el promover teorías y prácticas educativas transformadoras que permitan cuestionar las desigualdades (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2008).

La Pedagogía Crítica es un llamado a un cambio de finalidad en la enseñanza y es una respuesta a la denominada la pedagogía liberal y a la pedagogía humanista. En la pedagogía liberal el y la estudiante cumplen el rol de receptor de conocimientos técnicos que le permitan responder y adaptarse a las necesidades del mercado y el rol de los y las docentes se caracteriza por su efectividad. Mientras la pedagogía humanista el objetivo es la realización personal, la libertad individual y la autonomía como fin del aprendizaje. En ambos casos los y las estudiantes no se involucran con la sociedad. Además, la Pedagogía Crítica considera que existen relaciones sociales que se reproducen en las escuelas, en base a un modelo económico – productivo, cultural – reproductivo y modelo reproductivo del estado hegemónico (Guilherme, 2002).

Cuestionando el modelo de reproducción hegemónico, Freire (1973) sostiene que la escuela responde a una estructura de dominación cuyo interés es mantener el status quo. Esta dominación puede cuestionarse a partir de la libertad y la búsqueda de ella. Para que este objetivo se cumpla se requiere una forma de enseñanza liberadora con la intención de cuestionar el “rol pasivo” y de “adaptación” el cual es constantemente sometido el y la estudiante y que es un proceso repetitivo durante su formación.

En el modelo de Freire la problematización y la crítica son una vía para una sociedad democrática en base a una “educación dialogal” y activa, orientada a asumir un rol social y político, para que esto se cumpla se deben interpretar los problemas. Sosteniendo que la postura crítica no se desarrollará a través del conocimiento memorista, lo que se debe considerar es la “elaboración” y “reelaboración” de conocimiento, logrando una

comprensión crítica que motive la acción encontrando elementos causales, reconocimiento la condición humana en el mundo y con el mundo.

En esta misma línea de planteamientos, Giroux (1994) y Apple y Galmarini (1989) consideran que la educación debe ser una reinterpretación de la realidad, a partir de un proceso analítico del pensamiento, un cuestionamiento desde el análisis del modo en que los individuos y los grupos se relacionan y conviven, proponiendo formas culturales alternativas a las construcciones que se han mantenido como determinantes.

Estas propuestas argumentan que existe relación entre el currículo, la pedagogía y la forma de evaluación escolar y las estructuras de desigualdad social, es por eso la importancia de realizar investigación en la escuela, ya que permite encontrar la “relación entre “Educación y Estado” “Economía y Educación” (Apple y Galmarini, 1989a, p.19).

En tal sentido el rol la escuela es fomentar el desarrollo de la educación crítica y emancipadora, para que este objetivo se cumpla el trabajar la ciudadanía en la escuela es esencial, ya que como espacio público permite el ejercicio de la ciudadanía activa (Giroux, 1994). Este proceso como lo sostiene Chomsky (2016) es aquel que promueve que los y las estudiantes descubran la naturaleza de la democracia y su funcionamiento ya que esto rompería con la enseñanza memorística que apela al patriotismo y que la mejor forma de aprender la ciudadanía es poniéndola en práctica, logrando de esa forma conexión entre la escuela y la sociedad. Para que esto se logre los estudiantes deben desarrollar herramientas críticas.

Como espacio, la escuela además de los conocimientos debe transmitir el respeto a los derechos, a los sistemas políticos, a los sistemas de participación y desarrollar otras habilidades ligadas a la resolución de conflictos, cooperación, el inculcar valores; entre los que se destacan (responsabilidad, tolerancia, confianza, solidaridad, justicia, honestidad, respeto, derechos de todos, libertad y apoyo al sistema democrático) (Rodríguez y Domínguez, 2009).

Para el fin de la investigación argumentamos desde el espacio escolar, sin olvidar que si una sociedad se considera democrática debe facilitar la participación ciudadana y la flexibilidad de sus instituciones, la búsqueda del bien común, la igualdad y la justicia social, manteniendo un equilibrio entre los valores individuales y comunitarios. Como

condición para la participación democrática no solo se considera la libertad sino el deseo ciudadano de “autorrealización” entendiéndose como “la capacidad de cada cual, para centrarse en sus deseos, miedos, esperanzas, sueños y creaciones con el fin de conocerse así mismo, estas características señalan son importantes para cualquier sociedad que desee fomentar a libertad y la dignidad humana” (Goodman 2001, p.34).

Esta condición de ciudadanía no puede estar sometida a una actividad pasiva de un determinado orden social y que necesita de espacios democráticos, donde las personas tengan los mismos derechos y dignidad, donde la autonomía sea el principal valor y que su construcción debe considerar lo civil y no solo desde lo cívico, (Audigier, 2000 y Sáez, 2017).

Persiste la dificultad que el concepto democracia se concibe socialmente como un rol que cumple el gobierno al establecer las condiciones necesarias para el derecho al voto y el debate público de unos pocos como lo plantea Goodman (2001a). Es necesario el ampliar este entendimiento limitado de la democracia por aquella que considere necesario entenderla como un modo de vida más que una forma de gobierno, donde coexisten diversos intereses y que las decisiones que se tomen deben considerar a los demás (Dewey, 1978).

1.3.2 La ciudadanía desde una perspectiva crítica y su relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para la realización de la ciudadanía democrática se requiere el principal elemento: ser una persona libre y autónoma, que reconozca sus derechos y deberes en una sociedad con reglas para la vida comunitaria, donde la libertad individual y el control de las personas que ejercen el poder no esté restringido.

La ciudadanía tiene un aspecto legal, pero como aplicación debe ser ir más allá y sustentarse como lo expresa Bolívar (2007) en las “virtudes cívicas”, que solo se pueden ejercitar mediante la participación, mediante el debate y la deliberación de los asuntos comunitarios.

Como lo sostienen Norma & Kymlicka (1997) la ciudadanía no solamente está ligada a la justicia sino que se deben desarrollar cualidades y actitudes donde las formas de

identidades, nacional, regional, étnica o religiosa se puedan desarrollar con la capacidad de tolerar y tratar con individuos diferentes, participando en los procesos políticos promoviendo el bien público, también debe componer valores morales, mediante una “ciudadanía local y universal” Cortina (2009). En este sentido, la ciudadanía se asume como un rol, como una responsabilidad, como una acción que no se debe entender como “caridad”, sino como una sociedad libre que otorgue importancia al debate constante de los aspectos públicos (Crick, 2000).

Westheimer y Kahne (2004) consideran que existen tres tipos de ciudadanos, el ciudadano responsable personalmente, el ciudadano participativo, el ciudadano orientado a la justicia. El primero se manifiesta a través del cumplimiento de los deberes comunitarios, el segundo se caracteriza por involucrarse en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad, y el tercero es crítico de la realidad social y participa en su transformación.

La cooperación y auto control, el equilibrio entre derechos y responsabilidades, el incorporarse a la discusión pública, controlar a los que ocupan cargos, el juzgar su conducta considerando que las decisiones se deben tomar públicamente es un tipo de razonamiento se aprende en la escuela.

El aporte de la Pedagogía Crítica a la Didáctica de las Ciencias Sociales se puede evidenciar a partir de la Escuela de Frankfurt, que propone que las ciencias sociales deben considerar el pensamiento crítico y la formación ciudadana. En la propuesta de González (2013) presenta que esta relación se fundamenta a través de los planteamientos epistemológicos, en finalidades y en la clasificación lógica de las ciencias sociales, por ejemplo: en finalidad se resalta en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la implementación de un currículo que aborde los problemas sociales. García y Duarte (2012) consideran que esta forma de enseñar permite la formación y acción política y ciudadana.

Desde el enfoque crítico, el campo de investigación de la Didácticas de las Ciencias Sociales hace énfasis en los denominados “fenómenos de la enseñanza” que posibilitan la transmisión de la cultura y generan las condiciones para la adquisición de conocimiento por un aprendiz (Pagés 1994). En ese sentido, el interés de la DCS es el comprender lo que sucede en las aulas y responder a los problemas sobre la enseñanza (Pagés y Benejam, 2002).

La DCS busca el desarrollar la formación de profesores e investigadores (Gonzales y Santisteban, 2014) con la finalidad de “detectar y explicar problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar” (Pagés 1994a, p.39).

Para la DCS los y las docentes deben adquirir y desarrollar competencias que le permitan el análisis y reflexión sobre su práctica y su rol en las decisiones para la selección y secuencia de contenidos durante el diseño, planificación y durante el proceso de enseñanza. El proceso se debe dar de manera constante con el fin de conceptualizar y analizar el trabajo cotidiano de las prácticas en clase, la concepción del aprendizaje, de los programas, métodos y técnicas de evaluación manteniendo la coherencia entre objetivos y prácticas que representan una acción que conjuga pensamiento y acción, haciendo énfasis en los contenidos enseñados y aprendidos y las representaciones previas al aprendizaje de los y las estudiantes, en ese sentido es importante la preparación inicial del docente desde su formación, Pagés (2012) argumenta:

“...es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- del su alumnado” (p.6).

De esta forma la DCS busca que los docentes en formación e investigadores desarrollen criterios científicos, postura crítica que permita que las personas puedan asumir un compromiso social y político (González y Santisteban, 2014a).

El presente trabajo considera el marco de conceptual desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Ciudadanía a partir de la investigación de Santisteban y Pagés realizada el 2009 como parte del grupo GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Los autores a partir de investigación en la escuela española sobre el conocimiento cívico y político de los y las escolares proponen un modelo teórico para formación ciudadana democrática y crítica que considera 5 dimensiones (Pagés y Santisteban, 2009, p.15):

1. La Pluralidad se trabaja en base a conceptos como diferencia, convivencia y organización social y política.

2. La Ciudadanía, incluye conceptos como igualdad ante la ley, libertad; la ciudadanía como justicia, definidos como derechos y deberes; la solidaridad contras las desigualdades, la identidad, la alteridad.
3. Los sistemas políticos, sustentada en la soberanía, sistemas de gobiernos democráticos, el proceso político a través de la participación, representatividad, sistema electoral y un sistema de partidos.
4. La cultura política, que se adquiere por socialización política, resultando la ideología, y la representación del cambio político, la opinión pública mediática, la acción política el asociacionismo y la configuración de los movimientos sociales.
5. La cultura cívica, basada en la racionalidad, responsabilidad, que deben formar pensamiento crítico y creativo, para transformar prejuicios en juicios coherentes. Es por ello por lo que la comunicación y la resolución de conflictos es importante de trabajar con la finalidad de intervención social para mejorar la convivencia.

Santisteban y Pagés (2009a) concluyen que entre los fines debe hacerse visible la pluralidad de identidad, la diversidad y la alteridad como características de la democracia actual, que la formación de niños y jóvenes debe estar orientada en la convivencia y las tomas de decisiones respecto a su futuro personal, familia y comunal. Este tipo de formación ciudadana democrática dejaría de lado la que denominan “democracia del espectador” promovida en base a un currículo cerrado con patrones tradicionales e institucionalizados donde la simulación de voto y elecciones es un fin en sí mismo y que el objetivo de relacionar y desarrollar las cinco dimensiones en la enseñanza y aprendizaje tiene como objetivo el de mejorar la práctica de enseñanza y formación del profesorado.

Por tal motivo el rol docente es importante, desde lo que consideran Ross y Vinson (2012), a partir de tres objetivos:

1. La capacidad de alentar al alumnado sobre las implicaciones de su propia enseñanza y aprendizaje.
2. En visualizar una educación focalizada en la libertad y en la democracia.

3. Interrogar y de construir sus bien intencionadas complicidades con el sistema a partir de prácticas y textos culturales, especialmente para relacionar las condiciones opresivas con las prácticas culturales del mismo estilo, y viceversa. (p.73)

En esta misma línea de planteamiento sobre el rol docente, Delval (2012) considera que el profesor debe ser un modelo, que está ligado a la autoridad que transmite y que se gana, y como animador social, capaz de crear espacios y situaciones de aprendizaje con la intención de convertir a la educación en un agente de cambio.

En la investigación hemos considerado los y las docentes de Ciencias Sociales debido a la relación con el área DPCC, como lo plantea Trave (1998) la espacialidad y la temporalidad aportan contra aquella educación localista que no relaciona el espacio como parte de un sistema mundo que se complementan. Esta conexión permite ir contra aquel uso del aprendizaje solo del pasado que no conecta con el interés y ni las demandas del presente y no considera el futuro. Esta relación aporta como proponen Canals y Pagés (2011):

“...ya que para vivir en sociedad es necesario comprender cómo se han gestado y organizado las sociedades en el pasado y en el presente (dimensión espacio y tiempo), y sabes cómo nos gustaría construir el futuro personal y social”(p.36).

Además, el relacionar la EDC con otras áreas y su desarrollo no se debe limitar solo a abstracciones conceptuales, sino a la participación.

1.3.3 Estudios previos sobre Democracia, Ciudadanía y Educación en el Perú

En este apartado presentaremos aquellas investigaciones peruanas que nos permiten encontrar antecedentes sobre la relación entre Democracia, Ciudadanía y Educación, como es el estudio sobre percepciones de la democracia, la escuela y ciudadanía, el texto de Mc Lauchlan y Cueto (1998), titulado “*Educación ciudadana, democracia y participación*”, compila conferencias respecto al rol del Estado en la Educación ciudadana, en la promoción de la democracia y su relación con las escuelas. En este mismo texto Tratemberg (1998) considera que para que la ciudadanía se desarrolle se debe vincular con asuntos de entorno, promoviendo el debate, y cuestionar aquello que

no gusta para poder cambiarlo, así como la cantidad de horas y el fin del curso relacionado a ciudadanía.

Ames (1998) resalta que enseñar ciudadanía no solo desde una postura de educación cívica, sino que debe vincular situaciones sociales y experiencias subjetivas, por lo cual se deben fortalecer las instituciones y Pease (1998) destaca que este proceso de fomentar la educación ciudadana es más amplio y que hay que destacar el rol de la sociedad civil, las instituciones y organizaciones sociales en su promoción.

El artículo *“Representación de Ciudadanía y la confianza en la democracia según el nivel educativo en jóvenes de 18 a 23 años en Lima Metropolitana”* de Arenas, Hernández, Matalinares, y Rivera (2004) evidencian que la representación que se tiene sobre la Ciudadanía en los estudiantes de secundaria es aquella ciudadanía desde un aspecto legal cuando se logra la mayoría de edad y pueden obtener el DNI. Respuesta contraria presentan los estudiantes universitarios para quienes la ciudadanía está establecida por derechos y deberes. Otro resultado importante es la identificación con “ser ciudadano”, cuando se les consultó si se consideran ciudadanos, el 100% de estudiantes de secundaria expresaron que sí se consideran ciudadanos y que su ambición ciudadana está ligada a tener comodidades, mientras las respuestas en los estudiantes universitarios, el 56% expresaron que sí consideran ciudadanos, pero un 44% consideraron en parte son ciudadanos, además del grupo universitario el 50% está comprometido en resolver problemas del país, mientras el 50% en tener comodidades. Otro resultado importante es respecto a la confianza en la democracia, las respuestas se situaron en niveles bajos confundiendo democracia con el concepto gobierno.

En el 2008, Carrión y Zárate presentaron a partir del reporte del *“Barómetro de las Américas”* los resultados respecto a los valores y comportamientos democráticos en América Latina. En el caso peruano, el apoyo a la democracia y a las instituciones públicas evidenciaba descontento, el congreso y los partidos políticos no alcanzan niveles de aprobación. Temas como la corrupción como uno de los principales problemas dentro de las instituciones públicas, desconfianza a la gestión municipal, así como la delincuencia e inseguridad como problemas sociales que dificultan el desarrollo.

A diferencia de la iglesia católica, percibida con una aceptación y confianza favorable, del mismo modo las instituciones electorales reciben aprobación favorable y de confianza

en la población. El informe concluye que a pesar de que existen estos indicadores negativos, no hay una tendencia en demandar líderes autoritarios.

La compilación de Reátegui (2009), *“La Formación en ciudadanía escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula”*, presenta estudios realizados en instituciones educativas de Huamanga (Ayacucho) y de Abancay (Apurímac), para lo cual se entrevistaron funcionarios estatales del sector educación, docentes y estudiantes. Se debe considerar que ambas regiones fueron zonas de conflicto armado, afectadas por la violencia durante los 80 y 90’.

En este mismo estudio Frisancho (2009) a partir del informe de la evaluación nacional del 2004 concluye que existe un poco desarrollo de las capacidades ciudadanas en niños y adolescentes peruanos, cuya preocupación y compromiso está más ligado al individualismo que al trabajo colectivo tanto para solucionar o plantear alternativas a los problemas sociales, así como el poco interés a la organización y participación colectiva. El estudio expresa que los docentes no consideran que la institución educativa donde laboran como una comunidad, debido a las características autoritarias del personal administrativo.

Barrantes, Luna, y Peña (2009) sostiene que a nivel normativo el Perú ha tenido avances importantes en la formación en ciudadanía que han logrado desplazar el entendimiento tradicional de la educación ciudadana, sin embargo, la claridad del concepto y sus objetivos no se han comprendido en su totalidad. En el caso de los docentes entrevistados de la ciudad de Huamanga el autor sostiene que el problema radica en la carencia de metodologías de los docentes, la falta de material pedagógico, las dificultades económicas, que no permiten la ruptura con las metodologías tradicionales. Este problema se origina porque el Estado no implementa programas de capacitaciones adecuados, realidad que dificulta el desarrollo de las competencias permitiendo que los docentes interpreten situaciones mediante improvisados. Los docentes conocen las nuevas concepciones pedagógicas, pero han mantenido la predisposición de la enseñanza tradicional porque metodológicamente no se le han implementados recursos para desarrollarlas.

En el texto de Apaza (2009) muestra que los docentes asocian conceptos de democracia y ciudadanía desde una dimensión política, relacionada a forma de gobierno y no

necesariamente a la escuela como parte de ella. Sin embargo, se puede evidenciar que existen docentes que el concepto se comprendo desde la cotidianidad. El texto presenta que los docentes perciben abandono y falta de interés por capacitaciones y actualización en temas de democracia y ciudadanía, por ello los docentes recurren a metodologías tradicionales.

Otra investigación relevante, que se sitúa en el espacio escolar es sobre las concepciones y creencias de los docentes sobre la democracia. Ginocchio, L. Frisancho, S. La Rosa, M. (2015), concluyen que los docentes no consideran que la educación puede contribuir a una sociedad democrática, sino que el objetivo de la educación es la formación de la futura fuerza laboral y de jóvenes que se puedan insertar al mercado laboral. Además, la democracia es percibida como un sistema de gobierno, aunque evidencian respuestas que relacionan a la democracia como una forma de vivir no se terminan de concretar, puesto que no mostraron convencimiento respecto a los beneficios de la democracia. Los docentes diseñan programas escolares, priorizando objetivos individuales por cada en el diseño de su clase, donde no se incluyen la deliberación ni el debate de ideas, por ello “el estudiante no toma rol alguno en la construcción de democracia” (p.20).

En el 2016, el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) revela el estudio titulado “*Ciudadanía desde la Escuela: Vivir en el Perú*”, donde se tomaron de muestra 22 escuelas, encuestando a profesores, estudiantes y padres de familia. El estudio considera que la sociedad peruana es peligrosa, violenta, conflictiva, hostil, discriminadora y desigual, siendo la delincuencia y la pobreza los percibidos como los problemas más relevantes, de estos dos grupos los pobres son percibidos como aquellos que sufren mayor discriminación y que el Estado responde más rápido a las personas con mayor poder adquisitivo, así como el considerar temas religiosos por encima del debate político. Respecto a la participación en grupos juveniles, colectivos o sindicatos las respuestas expresan poca participación, pero si predisposición en participar si se genera el espacio. El estudio concluye, que el malestar y la frustración ciudadana pueden generar que se avalen soluciones antidemocráticas.

Cuenca (et al., 2016), considera que el esfuerzo de contenido curriculares y su aplicación en las aulas no han logrado los resultados esperados, a pesar de que existe un mayor conocimiento cívico y de apoyo a la democracia. Esto se debe a que los espacios de participación escolar son ocupados simbólicamente, y que la percepción de la Educación

Ciudadana no representa en los docentes un cambio en sus prácticas, donde el formar estudiantes que estén preparados para el mundo laboral es la prioridad. Además, sostienen que los docentes mantienen una visión normativa sobre que es la ciudadanía, desestimando la participación y representación en el espacio público como elementos fundamentales para el ejercicio ciudadano. Se concluye que se requieren propuestas metodológicas y herramientas que el docente pueda utilizar, así como la reorientación de la formación docente hacia el ejercicio de la capacidad reflexiva y el análisis crítico.

El estudio de Stojnic y Román (2016), sobre tolerancia política, plantea que a nivel de estudios superiores se debe considerar un curso de cuestionamiento sobre el ejercicio de la ciudadanía, este tendría mayor impacto y efectos positivos respecto a la tolerancia política y apoyo a la democracia.

Entre los estudios recientes el artículo de Guadalupe (2019), *“Promoviendo la Educación Ciudadana dentro de una cultura no democrática y en entornos escolares de baja demanda cognitiva”* propone que en la escuela peruana debe reforzar el pensamiento abstracto, ya que este permite el comprender conceptos claves de la democracia, como es la comprensión de aceptarnos como miembros de una misma comunidad de iguales. El autor considera que para el sistema escolar contribuya al desarrollo democrático y a la educación para la ciudadanía, se deben considerar las condiciones reales en la que escuela funciona, los recursos que se pueden movilizar y las características de los entornos locales, de esa forma no solo la escuela aporta en la relación escuela – sociedad.

1.3.4 Representaciones Sociales

Consideramos que el aporte de la Pedagogía Crítica se debe plasmar en la educación y que existen elementos que influyen para que la aplicación se pueda desarrollar, como son las representaciones sociales que se construyen sobre un determinado conocimiento.

Jodelet (1985) sostiene que existe un conocimiento de sentido común y que son una vía para que el sujeto comprenda la realidad y la explique. También es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad. Esta construcción se origina porque los individuos pertenecen a una determinada categoría social a diversos grupos sociales, lo cual genera que compartan visiones de la realidad con interpretaciones parecidas de los acontecimientos (Araya, 2002)

Guevara (2005) considera que “el campo de representación remite a los contenidos concretos que se refieren a aspectos específicos del objeto representado, por lo que debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto.” (p.67), además sostiene que las funciones de las representaciones sociales es la de interpretar y reconstruir la realidad social, y pasa luego por la etapa de asumirlas como cotidianas con la intención de orientar comportamientos y las relaciones sociales.

Alasino (2011) presenta a las representaciones sociales como aquel conocimiento que regula la comunicación y el comportamiento de los sujetos y hace inteligible para los mismos la realidad física y social y que esta representación social contiene imágenes, informaciones, opiniones que se relacionan con un objeto. Los y las docentes como parte de la sociedad también han construido una imagen del mundo a través de la experiencia, formación, opiniones, así como actitudes e información mediante la interacción social y que esto se puede ver reflejado en sus clases.

Los docentes como sujetos sociales construyen representaciones sociales si consideramos que las representaciones sociales se presentan en distintas formas, algunas pueden ser más complejas que otras, pero que condensan o agrupan muchos significados, esto permite poder clasificar circunstancias, los fenómenos y a los individuos (Jodelet, 1985).

Por ello desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de los cuatro aspectos que investigan analizaremos al Profesorado. Pagés (2002) sostiene su importancia debido a que “través de la enseñanza, el profesor transmite un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores; selecciona y ordena unos hechos, unos conceptos, unas teorías y unos procedimientos; plantea unas determinadas actividades con las cuales los alumnos asimilarán los valores, los hechos, los conceptos, etc.”.

En este sentido Pérez (1989) sostiene que tanto el profesor como el alumno “son activos procesadores de información y subjetivos constructores de significados” (p.112), que en base a esta comprensión e interpretación de la realidad intervienen en ella, a partir de la enseñanza, debido a que durante el proceso de planificación y ejecución se toman decisiones las cuales pueden ser conscientes o automáticas, que las decisiones están conectadas a una serie de principios ideológicos y actitudinales, que forman parte de sus creencias, teorías y actitudes respecto a la educación.

Para Shavelson (1989) el rol del profesor y profesora es activo y que se deben considerar diversas técnicas y/o métodos para instruir y evaluar, el integrar la información haciendo uso de diversas fuentes. “Esta información debe combinarse de algún modo con sus propias creencias y fines, la naturaleza de la tarea instructiva, las exigencias de la situación, etc” (Shavelson, 1989a. p.391).

El reconocer al docente como sujetos reflexivos, racionales, que toman decisiones, emiten juicios, portadores de creencias y que generan rutinas propias en su desarrollo personal y que son pensamientos guían su conducta así como su práctica (Paz, 2003).

Para objeto de nuestra investigación el aporte de la teoría de las Representaciones Sociales nos permite explorar el conocimiento que han construido los docentes y que asumen como válido en su enseñanza en el curso de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

2. Preguntas y objetivos de la investigación

En la presente investigación pretendemos reconocer qué conceptos en relación con la Educación Ciudadanía los docentes priorizan en el desarrollo de su clase. Para tal propósito se plantea la siguiente pregunta:

2.1 Pregunta general

¿Qué representaciones sociales tienen sobre la educación para la ciudadanía, los docentes de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en dos escuelas de Lima?

2.2 Preguntas específicas

1. ¿Qué conceptos, objetivos y finalidades consideran los docentes sobre la Educación para la Ciudadanía los docentes de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en dos escuelas de Lima?
2. ¿Cómo las Representaciones Sociales se proyectan en la planificación de las clases de los docentes de educación secundaria del área de Formación Personal, Ciudadanía y Cívica de educación secundaria en dos escuelas de Lima?
3. ¿Cómo la investigación aporta a la mejora de la práctica educativa?

2.3 Objetivo general

Conocer las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía en los docentes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en dos escuelas de Lima.

2.4 Objetivos de la investigación

1. Describir las representaciones sociales sobre la Educación para la Ciudadanía que tienen los docentes de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de dos escuelas de Lima.
2. Analizar de qué manera que las Representaciones Sociales se proyectan en la planificación de las clases de los docentes de educación secundaria del área de Formación Personal, Ciudadanía y Cívica de educación secundaria en dos escuelas de Lima
3. Proponer a partir de los resultados obtenidos la mejora y reflexión de las prácticas educativas de las escuelas participantes en la investigación

3. Metodología

3.1 Justificación metodológica

Desde un enfoque cualitativo, la flexibilidad de la investigación permite que nuevas preguntas e hipótesis puedan surgir antes, durante o posterior al proceso recolección de datos. La recolección de datos no es por una medición numérica y parte de un esquema inductivo, (Hernández et al. 2004).

La investigación situada en el paradigma interpretativo permitirá reconocer el sistema de creencias o supuestos axiológicos, Santamaría (2013). Puesto que “cuando nos referimos a cuestiones humanas, por ejemplo: estudios históricos o de interacción social, nos preocupamos por el individuo (idios), centrándonos en aspectos únicos, individuales y cualitativos” Sandín (2003a p.56) es aquí donde un enfoque de esta naturaleza desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde la perspectiva cultural e histórica, realidad o vida sociales comprendida como una construcción constante propia de los seres humanos.

El enseñar, es una práctica humana, esta no puede abordarse ni explicarse como los fenómenos naturales, solo podemos comprenderla considerando los significados que les otorgan las personas y no por explicaciones causales.

Shavelson (1989a) propone que “Los presupuestos de la investigación cualitativa son bastante coherentes con una premisa básica de investigación sobre la toma de decisiones de los profesores para comprender la enseñanza; los fines de los profesores, sus juicios y decisiones deberían relacionar con la conducta de los profesores y el contexto de la clase.” (p.377)

Dentro del análisis cualitativo haremos uso del enfoque cualitativo procedimental, que nos permitirá organizar conceptualmente la información a partir de las categorías que establezcamos y la interpretación por frecuencia de códigos (Gil, García, Rodríguez, 1994).

3.2 Muestra.

Para la selección de escuelas y participantes nos basamos en la selección muestral no probabilística debido al acceso a las escuelas y los y las docentes, diseño que se adecua para estudios de casos. Las 2 escuelas participantes en la investigación se ubican en lo que se conoce Lima Norte, conformado por 8 distritos de Lima Metropolitana con una población aproximada de 2465 288 hab. Los participantes fueron un total de 14 docentes; 5 docentes de escuela A, 9 docentes de escuela B. Del total de participantes el son 57% varones y el 43% mujeres. La condición contractual de los y las docentes es el 85.7% son nombrados y el 14.3% contratados. Respecto a los años de servicio el 64.3 % tienen ejerciendo más de 20 años de docentes, mientras un 28.6% ejercen entre el rango de 10 a 20 años y el 7.1% de 3 a 5 años. Se les consultó por los grados que poseen 64.3% magíster, el 28.6% titulados y el 7.1% tiene el grado de doctor. Referente a su distribución de horas, el 42.9% responden que dictan el área de DPCC, el 35.7% el área de Ciencias Sociales y el 21.4% dictan las dos áreas DPCC y Ciencias Sociales.

Para la selección se consideró a los y las docentes de Secundaria, de la escuela A laboran en el turno tarde, y de la escuela B, en el turno mañana, dentro de la selección se consideró a los docentes de Ciencias Sociales, debido a la relación que se fundamenta desde la DCS entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Ciudadana.

Los contextos educativos donde desarrollan sus prácticas difieren territorialmente ya que pertenecen a distintas jurisdicciones a nivel político y administrativo.

Para las entrevistas los y las docentes seleccionados se consideraron 2 docentes de la escuela A y 3 docentes de la escuela B, según los criterios de grados académicos, años de servicio, condición contractual, carga horaria y área dictada.

Escuela 1.- Es una escuela ubicada en el distrito de Los Olivos. La escuela se ubica en una zona urbana la población estudiantil es de casi mil estudiantes distribuidos en Primaria y Secundaria. El horario de primaria es de 7:45am a 1:00pm y el de tarde de 1:00pm a 6:30pm.

Escuela 2.- La escuela ubicada en el distrito de Puente Piedra es solo para secundaria. La escuela se ubica en la zona urbana del distrito y cuenta con una población de más de 3 mil estudiantes, distribuidos en 3 turnos; mañana, tarde y noche; este último turno tiene la modalidad de EBA (Educación Básica Alternativa), con su propia plana docente y directora.

Tabla 1

Tabla de docentes participantes en el cuestionario de investigación¹

Participante	Escuela	Área de enseñanza	Años de experiencia	Técnica de recopilación de datos
P 1	Escuela 1	CCSS/DPCC	+ 20 años	Cuestionario/Entrevista
P2	Escuela 2	DPCC	+ 20 años	Cuestionario/Entrevista
P3	Escuela 1	DPCC	10 – 20 años	Cuestionario/Entrevista
P4	Escuela 2	CCSS	+ 20 años	Cuestionario/Entrevista
P5	Escuela 2	DPCC	+ 20 años	Cuestionario/Entrevista
P6	Escuela 2	CCSS	+ 20 años	Cuestionario
P7	Escuela 2	CCSS / DPCC	+ 20 años	Cuestionario
P8	Escuela 2	CCSS	+ 20 años	Cuestionario
P9	Escuela 2	DPCC	+ 20 años	Cuestionario

¹ Los docentes participantes serán denominados con la letra P.

P10	Escuela 2	DPCC	3 – 5 años	Cuestionario
P11	Escuela 2	DPCC	+ 20 años	Cuestionario
P12	Escuela 2	DPCC	+ 20 años	Cuestionario
P13	Escuela 1	DPCC	+ 20 años	Cuestionario
P14	Escuela 2	DPCC	10 – 20 años	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia

3.3 Instrumentos, selección y justificación de recogida de datos

La investigación cualitativa permite la utilización y recogida a través de diversos materiales, estos pueden ser, las entrevistas, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos. Estos métodos nos aportan debido a que “describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Gil, et al., 1994a). Para la investigación optamos por el cuestionario y la entrevista semi estructurada. Los instrumentos utilizados fueron diseñados en base a la teoría y práctica con la intención de contribuir al análisis de las representaciones docentes.

El aporte teórico a la construcción de los instrumentos se consideraron diversos autores, entre los que consideramos Dewey, Westheimer, Keane, Santisteban y Pagés. Las versiones de los instrumentos fueron revisadas por la Dra. Augusta Valle Taimán, directora Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Perú; por Sandra Mejía Rodríguez, docente vinculada al Municipio de Medellín (Colombia) y Jessica Sandoval Tapia docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Chile) quienes gracias a sus aportes permitieron validar el documento. Además, en la elaboración de los instrumentos se ha tenido en cuenta que el docente no considere que se le está evaluando.

3.3.1 Cuestionario

El cuestionario permitió el primer acercamiento al objeto de estudio, debido a la naturaleza de la investigación, una investigación social se recomienda hacer uso de este método. Definido por García (2003) “como un instrumento que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Se caracteriza en la poca relación directa de los sujetos con la persona que los practica. La finalidad es obtener de manera sistemática y ordenada,

información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación”. (p.2)

Los cuestionarios se organizaron en congruencia con los objetivos planteados en la investigación; para ello se dividió en 5 secciones.

Tabla 2

Distribución de Ítem del cuestionario realizado a los y las docentes

Ítem 1	Recogió información sobre el perfil docente, respecto a su condición laboral, tiempo de servicio, grados obtenidos, áreas dictadas y capacitaciones.
Ítem 2	Buscó conocer sobre que entienden sobre Democracia y Ciudadanía, y sus características. Se les consultó respecto a qué entienden sobre DPCC.
Ítem 3	Se indagó, en base a una lista cerrada con diversos objetivos, sobre cuáles son los objetivos más y menos importantes de la Educación para la Ciudadanía. Se les consultó si estaban de acuerdo con las competencias que se plantean en el DPCC.
Ítem 4	Indagó sobre el diseño, la importancia de cumplir con el programa y qué fuentes utilizan en la elaboración.
Ítem 5	Indagó sobre las herramientas que utilizan para evaluar el área de DPCC, las dificultades sobre la enseñanza.

Fuente: elaboración propia

3.3.2 Entrevistas semi -estructuradas

El instrumento para las entrevistas individuales fue la semi estructurada debido a que permiten acceder al conocimiento de la vida social a través de los relatos verbales, Aravena (2006^a) sostiene “es una técnica especialmente aplicable en aquellas situaciones donde existen relaciones sociales. La escuela es un espacio donde existen diversos tipos de relaciones sociales” (p.64), además proporciona información acerca del contexto y la situación a la que se refieren dichos relatos. Las entrevistas al igual que otro tipo de

discursos, como obras literarias, soportes periodísticos, grabaciones de radio, pueden ser sometidas al análisis desde el enfoque procesual de las representaciones sociales y del análisis del contenido lo que permitiría “reconstruir el contenido de la representación social” (Araya 2002, p.49).

Se define como semi-estructurada ya que la intención de la investigación es que los profesores entrevistados manifiesten sus puntos de vista respecto a lo que ellos consideran en el diseño y enseñanza de la Educación para la Ciudadanía, para tal motivo las preguntas serán abiertas y preguntas cerradas.

Para la elaboración del guion de la entrevista se consideran las dimensiones temáticas expuestas en el marco teórico que son de interés de esta investigación tales como: ¿Cuál fue su motivación por ser docente? ¿Qué entiende por Democracia?, ¿Qué entiende por Ciudadanía? ¿Qué considera que se debe enseñar en la Educación para la Ciudadanía? ¿Cómo enseña Educación para la Ciudadanía? ¿Qué elementos considera para el diseño de su clase?, la evaluación de sus estudiantes y las fuentes que usan para el diseño de la clase y las dificultades que encuentra en la enseñanza de la EDC

3.3.3 Revisión documental

A través de la revisión documental nos interesa conocer que propone el Ministerio de Educación en el Marco Curricular vigente, qué enfoques establece, que competencias propone y que orientaciones pedagógicas señalan para que los y las docentes puedan desarrollar su práctica. El valor de estas fuentes será tratado como fuentes secundarias.

3.4 Procedimiento y estrategia de Análisis de los cuestionarios, entrevistas y documental.

Las entrevistas fueron transcritas y procesadas a través del análisis del contenido. El análisis del contenido según Flick (2007) permite trabajar entrevistas haciendo uso de categorías que parten frecuentemente de modelos teóricos. A través de tres técnicas, parafrasearemos el material omitiendo los pasajes menos pertinentes, luego se realizará el análisis explicativo del contenido con el fin de clarificar los pasajes difusos, ambiguos o contradictorios, concluyendo con el análisis estructurante del contenido que busca analizar a partir de las dimensiones que hemos propuesto en el marco teórico.

3.5 Triangulación

En la investigación cualitativa el generalizar resultados no siempre se puede realizar, debido a las limitaciones de la muestra. Para lo cual recurrimos a la validez y confiabilidad de las interpretaciones a través de estrategias de triangulación de métodos y técnicas como lo recomiendan Aravena (2006), Aguilar y Barroso (2015). Este tipo de aplicación de diversos métodos permite recaudar más información y contrastar resultados a partir de las coincidencias y diferencias. Por ello iniciamos con el cuestionario que nos permitió tener un estudio panorámico y en un segundo momento las entrevistas que nos permitió profundizar en ideas, conceptos y procesos de la enseñanza y aprendizaje que no se podían evidenciar en el cuestionario.

3.6 Aspectos éticos

La investigación se sostiene y argumenta en base a las exigencias éticas que promueve la Universidad Autónoma de Barcelona (2013) a través del código de buenas prácticas de investigación. La investigación considera diversos criterios que permiten calificarla como responsable y honesta, cumplimiento con el respeto de la propiedad intelectual y autoría.

La información recabada como parte del proceso de investigación tiene el respaldo y consentimiento de los participantes, a quienes se les explicó sobre los fines y objetivos de la investigación. El compromiso de velar por no difundir su identidad ni la de sus centros laborales es parte del compromiso establecido; además conservamos la información original para posibles análisis cumpliendo de forma responsable con los acuerdos establecidos.

4. Análisis de resultados

4.1 Finalidades del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica

La presente investigación está referida al Programa Curricular del Perú del Nivel Secundaria que abarca los ciclos VI y VII. El total de áreas del currículo son once con dos competencias que se vinculan de forma transversal, la de “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” y “Desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”. Cada área contiene una justificación, un enfoque, competencias y capacidades que describen la progresión que el estudiante logra grado a grado.

En la investigación analizamos el Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) que se imparte en un horario propio del Área de Ciencias Sociales. El diseño curricular actual presenta el área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, que es la fusión de dos cursos anteriormente denominados: Desarrollo Personal y Formación Cívica.

4.1.1 *Importancia del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica: Ministerio de Educación (MINEDU) y docentes.*

La justificación del área desde el MINEDU se sustenta en el reconocimiento de un mundo que cambia, para que los y las estudiantes construyan una sociedad democrática deben partir del reconocerse como sujetos que constantemente construyen su identidad y en sociedad y que es un proceso continuo.

“Vivimos en un mundo en que los cambios son continuos y donde constantemente se plantean nuevos desafíos y se brindan nuevas oportunidades para el desarrollo personal y social. En ese contexto, es fundamental que las personas se reconozcan como sujetos que van construyendo su identidad, que lo hacen en relación con otros y a lo largo de toda su vida. Junto con esto, también es necesario que se reconozcan como ciudadanos con derechos y responsabilidades, que aportan a la construcción de una sociedad más democrática” (MINEDU, 2016 p.7)

Además, para que se pueda llegar a la construcción de la identidad el currículo considera necesario un enfoque de Desarrollo Personal y Ciudadanía Activa. Donde el Desarrollo Personal como finalidad permite conocer los cambios biológicos, cognitivos, afectivos, de comportamiento y sociales, desde un reconocimiento personal, social y lo natural. Para que este proceso sea significativo se requiere de experiencias vividas como:

“En este proceso de desarrollo el área enfatiza el respeto por la iniciativa propia y el trabajo a partir de las experiencias de cada estudiante y de aquellas que son posibles de ser vividas y pensadas. Igualmente, se hace énfasis en los procesos de reflexión y en la construcción de un punto de vista crítico y ético para relacionarse con el mundo”. (MINEDU, 2016 p.8)

El segundo enfoque denominado ciudadanía activa tiene relación al reconocimiento ciudadano con derechos y deberes y responsabilidades promoviendo la democracia, el conocer otras culturas y una relación de equilibrio con el ambiente.

“Para lograrlo, enfatiza los procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y sobre el rol de cada persona en ella; promueve la deliberación sobre aquellos asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea cada vez un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos”. (MINEDU, 2016a, p.8)

A continuación, resumimos como se distribuyen las dos competencias del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) son: Construye su identidad y Convive y participa democráticamente. Las competencias, contienen capacidades y estándares de aprendizaje que se desarrollan a través de estándares que permiten medir el logro y evaluar a los y las estudiantes y considerar estrategias para que se puedan alcanzar.

Competencia: Construye su Identidad: considera cuatro capacidades

- Se valora a sí mismo,
- Autorregula sus emociones,
- Reflexiona y argumenta éticamente
- Vive su sexualidad de manera plana y responsable.

Competencia: Convive y participa democráticamente: considera cinco capacidades

- Interactúa con todas las personas,
- Construye normas y asume acuerdos y leyes,
- Maneja conflictos de manera constructiva,
- Delibera sobre asuntos públicos,
- Participa en acciones que promueven el bienestar común.

Es importante mencionar en el Marco Curricular considera enfoques transversales, que aportan concepciones, aprendizajes y valores que se deben desarrollar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Competencia	Construye su Identidad	Convive y participa democráticamente
Capacidades	Se valora así mismo Autorregula sus emociones Reflexiona y argumenta éticamente. Vive su sexualidad de manera plena y responsable	Interactúa con todas las personas. Construye normas y asume acuerdos y leyes. Maneja conflictos de manera constructiva Delibera sobre asuntos públicos. Participa en acciones que promueven el bienestar común

Fuente: Elaboración propia

4.1.1.2. ¿Qué objetivos consideran los docentes que se debe enseñar en el área DPCC?

A partir de la pregunta nos interesó conocer que objetivos consideran los y las docentes que son importantes para la enseñanza y aprendizaje del área de DPCC. Comprendiendo que serán estos objetivos los que permitan que la planificación y las acciones docentes los establezcan como metas que quiera alcanzar, también se realiza el seguimiento del avance de los y las estudiantes. Además de conocer que tanto el docente interiorizó el Marco Curricular.

Los resultados del cuestionario, del total de 14 docentes encuestados consideran que los 4 objetivos más importantes del DPCC son el Desarrollar el Pensamiento Crítico (16,07%) la Formación de Valores Democráticos (14,2%), Conocer sus derechos y deberes constitucionales (12,5%), Aprender a vivir en Sociedad (10,7%).

En el cuestionario los docentes contestaron:

Tabla 4

Clasificación de objetivos importantes en la enseñanza del DPCC.

¿Cuáles objetivos se le debe asignar al Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica?	Porcentaje
Desarrollar el pensamiento crítico	16%
Fomentar la acción social y participar en el cambio	8.9%
La formación de valores democráticos.	14.2%
Propiciar que el/la estudiante se involucre socialmente brindando apoyo a determinadas causas.	7.1%
Conocer sus derechos y deberes constitucionales.	12.5%
Aprender a resolver conflictos, mediante el compromiso y el consenso.	10.7%
Fomentar la justicia y solidaridad.	1.7%
Aprender a vivir en sociedad.	8.9%
Aprender a partir de problemas sociales.	5.3%
Practicar la solidaridad luchando contra las desigualdades en la construcción de la democracia.	3.5%
Reconocer la condición legal que un Estado le otorga a una persona.	1.7%
Deliberación sobre asuntos públicos vinculados al reconocimiento de la diversidad y los derechos de grupos vulnerables o históricamente excluidos.	8.9%
Total	100%

Con la intención que el docente exprese más información en la entrevista se les consultó respecto a los objetivos que debe seguir el área de DPCC, a partir de diferentes expresiones podemos segmentar las respuestas en:

Tabla 5

Resultados de las entrevistas sobre los objetivos que se deben enseñar en el área de DPCC

¿Qué objetivos debe seguir el área DPCC?	Porcentaje
--	------------

Enfoque	63.64%
Competencias	36.36%
Total	100%

Estos datos se clasifican a partir de las respuestas como:

“porque los estudiantes a partir de allí comienzan a identificarse, a valorar su autoestima, a desarrollar su personalidad a conocerse auto regularse emocionalmente o de repente conocer” (P1).

“...la parte de la formación ciudadana no?, la que tiene que ver con las actitudes con el civismo los deberes los derechos” (P5)

Los y las docentes reconocen que los objetivos del área DPCC se basan en un enfoque y en competencias como lo señala el Marco Curricular. Siendo la relación con el enfoque (63.64%) y competencial el (36.36%) respectivamente. Respuestas como: “participación activa de repente en los cambios que la sociedad demanda”, “los que nos representan”, “el estado de derecho” son respuestas relacionadas a la competencia convive y participa democráticamente. El docente reconoce los conceptos que se plantean en el currículo.

Las respuestas tanto en el cuestionario y en la entrevista evidencian que existe conocimiento de los objetivos que se plantean del área y que esta aborda distintas dimensiones que guardan relación a lo que proponen Pagés y Santisteban (2009a) al ser una EDC que considere y se enseñe desde la pluralidad, diversidad y alteridad, orientada a la convivencia y a la toma de decisiones considerando el futuro.

4.1.1.3. La relación entre el área de DPCC y el área de CC.SS

Se considera relevante para el propósito de la investigación el conocer cómo se articulan las áreas de DPCC con la de CC.SS. Al consultarle a los docentes respecto a la relación entre el área DPCC y el área de CCSS sustentaron que este relación se establece a través de los conceptos (46.15%) , horas colegiadas (23.08%), temas (15.38%) a nivel de proyectos (7.69%) y por problemas sociales (7.69%).

Tabla 6

<i>Relación entre el área DPCC y el área de CC.SS</i>	Porcentaje
A nivel de conceptos de las CC.SS	46.15%
A través de horas colegiadas	23.08%
Temas	15.38%
A nivel de proyectos	7.69%
Problemas sociales	7.69%
Total	100%

“Como temas no, pero temas dentro de cada área no, pero como horas colegiadas sí, tenemos los profesores de Sociales, incluís Desarrollo, los días viernes a las 6pm vía zoom, allí, coordinamos acciones de repente de convivencia armonía con la familia, invitar a un tipo de evento por ejemplo el evento de tutoría que tenemos hoy en la tarde, cosas por el estilo. Por campos temáticos no tanto, porque eso ya está definido en el plan anual” (P4)

“Nosotros las llamamos horas colegiadas donde los docentes de la misma área se reúnen para justamente para coordinar que avances tienen cuál es el desarrollo académico, cómo se está realizando actividades y no hemos coincidido con el horario del mismo horario del área de ciencias sociales, ahora donde vemos el desarrollo de el de la relación mejor dichos entre estas dos áreas” (P3)

“nosotros también a partir de ciencias sociales educamos para para que los chicos también sean sujetos, sean sujetos y protagonista de su propia historia que ellos mismos construyan un modelo de vida Pero democrático que ayuden a la buena convivencia” (P1)

Las respuestas nos acercan a que la relación entre la Historia y la Formación Ciudadana ha sufrido pocos cambios, ya que no han logrado articularse a través de otras metodologías, aunque no se evidencia como principal finalidad la construcción de la

identidad nacional, podemos considerar respecto a los recursos en el aula se mantienen vigentes la hegemonía del libro de texto y del contenido, donde no se prioriza la argumentación y la poca relación entre Historia y Geografía no parten desde el análisis de situaciones problemáticas o de problemas sociales (Santisteban, 2009).

Esta práctica desestima la utilidad de la historia y su enseñanza debe considerar la investigación histórica en las aulas haciendo uso del trabajo metódico con del análisis de fuentes orales y escritas, considerando la importancia que el y la estudiante comprendan el presente, a través del estudio de los problemas sociales y políticos contemporáneos (Pagés, 2015).

Lo que se evidencia que conceptos ligados a la geografía no plantean el aporte de la Geografía de desde una relación entre el tiempo histórico y el espacio geográfico que se comprenda a partir de los cambios y continuidades sobre el espacio, considerando que las modificaciones sobre el paisaje es la fuente para la geografía (Pagés y Santisteban, 2008). La geografía sigue aportando como un complemento de la Historia o de las Ciencias Sociales. Al respecto Souto (2010) concluía que a pesar del intento por una renovación en la enseñanza de la Geografía, se mantiene la geografía tradicional, que no busca resolver problemas sociales y que mantiene una mirada regional en función del contenido, y no considera que la geografía se enseña en un contexto de sociedades globalizadas, donde lo local interrelaciona con lo global. Souto (2010a) sostiene que “hace más necesaria una formación intelectual que facilite el diálogo entre el espacio y las relaciones sociales”(p.26).

4.2 Representaciones sociales sobre la Democracia, Ciudadanía y sus características

En este apartado nos interesa conocer la comprensión de conceptos sobre democracia y la ciudadanía, así como las características que se les otorga:

4.2.1. ¿Qué es la Democracia y cuáles son sus características?

4.2.1.1. *La democracia desde el Marco Curricular Peruano*

En la revisión del Marco Curricular peruano no encontramos una definición específica respecto a qué es la democracia, sin embargo su relación con la ciudadanía se establece desde un aspecto legal:

“La ciudadanía activa asume que todas las personas son ciudadanos con derechos y responsabilidades que participan del mundo social propiciando la vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente”. (MINEDU 2016, p.8)

En otro apartado el término democracia se menciona a partir de que es el ciudadano que en su vivir experimenta situaciones reales y significativas que ponen en vigencia la institucional. Aunque la definición aparece como resultado de acciones que realiza el ciudadano en otra área como es la de *Castellano como segunda lengua* esta se define como resultado del diálogo, la comunicación y acuerdos.

4.2.1.2. La democracia desde la representación docente:

En las entrevistas los y las docentes consideraron que la Democracia tiene mayor relación con el Sistema de Gobierno (57.14%), un estilo de vida un (28.57%) y ligada a la participación un (14.29%). Estas respuestas coinciden con el cuestionario cuando se les consultó sobre qué es la Democracia y cuáles son sus características; las respuestas colocaron énfasis en que es una forma de gobierno, un sistema político que se sustenta en la elección de representantes a través del sufragio. Como sistema político consideran que los ciudadanos pueden participar de forma voluntaria en los asuntos públicos, respetando los derechos y deberes.

Tabla 7

<i>Qué es la Democracia en las entrevistas de los y las docentes</i>	%
Sistema de gobierno	57.14%
Estilo de vida	28.57%
Participación	14.29%
Total	100.00

Presentamos extractos de las entrevistas a partir de las cuáles elaboramos la tabla presentada:

“Es la participación de los ciudadanos en participar de manera voluntaria y horizontal en las tomas de decisiones del gobierno, el poder lo ejerce el pueblo”.
(P 6)

“La democracia es una forma de gobierno del Estado donde el poder es ejercido por el pueblo. Los individuos participan en la toma de decisiones de manera participativa y horizontal”. (P7)

“La democracia es un sistema político donde la mayoría de los ciudadanos decidimos a través del voto quiénes serán nuestras autoridades (P8)

También se les consultó sobre qué características tiene la democracia, las respuestas consideraron:

“Libertad individual, sufragio universal, representativo, igualdad ante la ley” P6

“Sufragio universal, igualdad ante la ley, libertad de opinión, representatividad”
P7

“Qué es representativa, se basa en valores, garantiza el respeto a los derechos y leyes que rigen un país” (P8)

“Respeto por los derechos y las normas, los mecanismos de participación ciudadana, alternancia en el poder, sufragio universal libre y secreto (P2)

“Pone en el centro los Derechos Humanos donde las instituciones públicas, las organizaciones de la sociedad civil y todas las personas en general deben respetar estos derechos. Por ello existe un Estado de Derecho Democrático” (P5)

A partir de las repuestas de los y las docentes podemos considerar que resaltan que las principales características de la Democracia están el respeto a las leyes y al estado de derecho, así como la posibilidad de sufragar y elegir en libertad individual. Sostienen que se debe considerar la igualdad para que una sociedad sea democrática. Esta concepción de la democracia reconoce que existen derechos, deberes y libertades.

Para los y las docentes la Democracia como régimen político que debe promover la participación, pero entendida desde la participación electoral a través de votaciones como

su característica más importante. Esta forma de comprender la democracia sustenta lo que Goodman (2001) expresaba que cuando el concepto democracia no es comprendido en su totalidad, se vuelve confuso en su finalidad.

Al ser limitada la Democracia a un régimen político, los y las docentes omiten que la democracia está en constante desarrollo, no señalan que para que se sostenga, los mecanismos de participación deben ser distintos y desarrollarse en diferentes espacios, considerando la participación en asuntos comunitarios mediante el debate y la deliberación. Esta comprensión docente desestima lo que Audigier (2007) y Sáez (2017) sostienen; que la democracia tiene que considerar a la participación una característica a priorizar y que esta se debe realizar en iguales de condiciones y no debe estar sometido a un rol pasivo, además debe considerar la autonomía y desarrollar competencias para su desenvolvimiento.

4.2.2. ¿Qué es la Ciudadanía y cuáles son sus características?

4.2.1.1. La Ciudadanía en el Marco Curricular Peruano:

El Marco Curricular no define qué es la ciudadanía, pero presenta recomendaciones sobre el ejercicio de la ciudadanía, donde se resalta la importancia de la participación dentro y fuera del aula para una formación ciudadana:

“El ejercicio de la ciudadanía se logra al enfrentarse a experiencias reales y significativas de vivir la democracia y poner en vigencia la institucionalidad, dándole así, el soporte adecuado a los aprendizajes ciudadanos de los estudiantes”
(Minedu 2016: 9)

Lo que expresa el currículo es que para que el y la estudiante desarrolle la convivencia democrática se requiere de experiencias reales, a partir de una situación problema en la búsqueda del bien común. Como enfoque el y la estudiante debe desarrollar una ciudadanía activa, que articule procesos de reflexión crítica deliberando sobre asuntos públicos para una mejor convivencia y respeto de derechos.

4.2.1.2. ¿Qué es la ciudadanía en los docentes?

En el cuestionario los docentes contestaron que la ciudadanía es comprendida como una condición que permite la construcción de la identidad y pertenencia a una comunidad. Solo una respuesta consideró que la ciudadanía debe buscar para la construcción de una sociedad justa. Además los y las docentes consideraron a la participación como una característica principal en la ciudadanía, pero esta participación debe solucionar problemas a partir del conocimiento y respeto de deberes y derechos:

“La ciudadanía es una construcción permanente, que tenemos derechos y responsabilidades de acuerdo a las leyes, desarrolla el sentido de pertenencia a una comunidad, comprometido a la construcción de una sociedad justa de respeto y valoración a la diversidad social, cultural” (P11).

“Es la capacidad de una persona de actuar y participar responsablemente dentro de una sociedad” (P9).

“Ciudadanía se refiere al conjunto de derechos y deberes a los cuales el ciudadano o individuo está sujeto en su relación con la sociedad en que vive” (P10).

“Es una condición de la persona que se construye de manera permanente como sujeto de derechos y responsabilidades. En nuestro país, el estatus legal que nos concede el Estado ,se adquiere al cumplir los 18 años que implica el acceso a determinados derechos y la obligación de ciertas responsabilidades. La ciudadanía como opción que no solo tiene obligaciones y derechos, sino se siente parte de su comunidad aportando al bien común, generando desarrollo” (P 11).

“Bueno es la participación de las personas respetando los deberes y derechos en la sociedad donde vive” (P12).

A continuación, partir de las respuestas que los y las docentes expresaron durante la entrevista respecto a que consideran ciudadanía se elabora la siguiente tabla donde el 35.29% expresan que la ciudadanía es una condición legal, el 17.65% desde un aspecto de valores, éticos y morales, un 17.65% es definido por el participar en asuntos comunitarios.

Tabla 8

Las respuestas sobre ¿Qué es la ciudadanía en los docentes?	Porcentajes
Derechos y deberes	35.29%
Valores	17.65%
Participar	17.65%
A través de la práctica de conceptos	5.88%
Capacidad de tolerar	5.88%
Respeto al estado de derecho y normas	5.88%
Justicia	5.88%
No definen con exactitud	5.88%
Total	100%

A continuación, los extractos de las entrevistas:

“La ciudadanía lo tenemos, lo tenemos todos desde que nacemos formamos parte de ella. Allí esto no solamente yo puedo exigir mis derechos sino también tengo que cumplir con mis deberes” (P2).

“...poniendo en práctica mis derechos y también mis deberes sino como ejerzo yo una democracia activa una democracia coherente no” (P5).

“ser un ciudadano es tener todos los derechos” (P3).

Tanto en el cuestionario como en la entrevista se considera que la ciudadanía es una condición legal dentro de un marco jurídico de deberes y derechos, para lo cual deben adquirir un sistema de valores que permitan actuar y participar de forma responsable en la sociedad. Estas respuestas, sitúan al ciudadano en la tipología de los Westheimer y Kahne (2004) proponen; el ciudadano “personalmente responsable” y el “ciudadano participativo”. Aquel que es consciente de los problemas y participa en la sociedad para

mejorarla a través de la promoción de valores en ambos existe un interés por mejorar la sociedad y solucionar problemas, sin embargo; no cuestionan la causa de ellos y no expresa crítica ante las injusticias sociales, ni cuestiona el porqué de las desigualdades sociales.

4.3 ¿Qué debemos enseñar en la Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC?

En el Marco Curricular peruano:

El Marco Curricular se establecen algunas sugerencias de cómo y qué se debe enseñar el DPCC, se propone que puede relacionarse con otras áreas, como es el caso del área de Ciencias Sociales, ya que ambas áreas tienen competencias complementarias, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural peruana y que a partir de esta relación:

“Esto permite valorarlas en sí mismas y en sus propias identidades. Allí es donde surge una apreciación positiva de la diversidad sociocultural, de sus saberes, sus prácticas y experiencias, en todas las épocas y que va más allá de la mera coexistencia.” (MINEDU, 2016b, p.8)

El Marco Curricular considera que para la enseñanza es importante el ejercicio de la Ciudadanía y para el Desarrollo Personal son procesos que deben desarrollarse dentro y fuera de las aulas, se sugiere que el docente y las autoridades educativas reflexionen e interioricen las competencias y capacidades,

“El desarrollo personal se construye permanentemente en función a las experiencias dentro y fuera del aula, y se da en un escenario de permanente trabajo colaborativo entre todos los agentes educativos. Un factor estratégico es que los docentes desarrollen a nivel personal las competencias y capacidades propuestas para los estudiantes, reflexionando sobre los procesos de construcción de su identidad, su marco de valores y actitudes, sus necesidades, y vínculos emocionales y sociales” (MINEDU, 2016b, p.8)

Las orientaciones proponen cómo se debe enseñar sobre ciudadanía recomienda el abordar situaciones problemas, estos deben sustentarse en experiencias reales y que sean

significativas donde se puedan poner en acción aquello aprendido sobre la democracia y la institucionalidad:

“Se parte de una situación problema, necesidad o aspiración que aborden asuntos de interés colectivo e involucren el bien común y que esté relacionado a los diversos contextos que los afectan directamente, desde los entornos más cercanos, hasta los nacionales e internacionales” (MINEDU, 2016b, pp.8-9).

El Marco Curricular sugiere algunos temas a modo de ejemplo temáticos que se pueden abordar, sin embargo, no describen el cómo trabajarlos en aula.

“Discriminación por discapacidad y género, pandillaje, contaminación en la escuela, violencia familiar, incumplimiento de las normas en la escuela, vulneración de derechos de los estudiantes, resolución de conflictos, promoción de los derechos sexuales y reproductivos, promoción de la institucionalidad democrática, entre otros” (MINEDU, 2016b, p.8).

A través del cuestionario y la entrevista y reconociendo lo que el MINEDU propone nos planteamos el conocer:

4.3.1. ¿Qué conceptos más y menos importantes que los y las docentes consideran en la enseñanza de la EDC en el área de DPCC?

Se les consultó a los y las docentes a través del cuestionario qué conceptos consideran claves en la enseñanza de Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC las respuestas agrupan a la convivencia (17.8%), el respeto a los derechos humanos (14.28%), el fortalecimiento de la identidad nacional (12.5%) y la participación (10.7%) entre las principales.

Tabla 9

Clasificación de conceptos más importantes en la EDC.

¿Cuáles son los 4 conceptos más importantes que se usan en la EDC?	Porcentaje
Convivencia	17.8%
Organización social	3.5%

Derechos humanos	14.2%
Derechos y deberes	7.1%
Considerar cuestiones sociales	1.7%
Participación	10.7%
Organizarse y participar en el cambio social	3.5%
Aprendizaje por problemas	1.7%
Cultura cívica	7.1%
Pensamiento crítico	5.3%
Identidad nacional	12.5%
Justicia social	5.3%
Estado de derecho	7.1%
Valores nacionales	1.7%
<hr/>	
Total	100%

Con la misma finalidad en las entrevistas encontramos narraciones donde expresan la importancia del conocimiento de los derechos y los valores patrios:

“...Porque eso implica pues no una persona una persona formar pues personas que sean ciudadanos pero no un ciudadano inactivo no sino activo donde ponga en práctica sus deberes sus derecho” (P2).

“Me para mí, lo importante sería valores esto valores, porque se ve bastante que los valores están, os alumnos se muestra que los alumnos no están a la altura, sería los valores, otro sería, los valores nacionales, tener ese cariño por mi patria, ese cariño” (P5)

Tanto las respuestas del cuestionario y de las entrevistas se complementan en función a los conceptos que se deben considerar para la enseñanza de Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC desde el argumento docente, estos deben permitir la convivencia, el

respeto a los derechos humanos, el fortalecimiento de la identidad nacional y la participación.

A partir de estas respuestas podemos considerar que los y las docentes promueven la enseñanza de una educación ciudadana personalmente responsable, continuando con la propuesta de Westheimer y Kahne (2004a), donde los y las ciudadanas asumen responsabilidades y ciertas condiciones, pero no se involucra en la solución ni cuestionan las causas de los problemas. Las respuestas no consideraron que la EDC puede desarrollar el pensamiento crítico como lo proponen Santisteban y Pagés (2009). Los docentes mencionan que el pensamiento crítico es uno de los objetivos de DPCC, pero en los resultados obtenidos no se profundiza la relación entre pensamiento crítico y EDC. Otro concepto importante que no se considera como respuesta es el de “participación”. Comprendiendo desde nuestra propuesta que la participación se debe sostener en base al cuestionamiento de la realidad para fomentar la acción orientada al cambio social. Debemos considerar que este tipo de participación orientada al cambio social es la que permite que la democracia se siga desarrollando.

Se considera a partir de la información que la EDC está limitada con mayor énfasis a un aspecto de reconocimiento legal y que no se consideran de forma integral desde la DCS las 5 dimensiones propuestas: La pluralidad, los conceptos claves, el conocimiento de los sistemas políticos, el desarrollar una cultura política y la cultura cívica; esta dimensión incluye el pensamiento crítico y creativo.

4.3.2. Conceptos menos importantes para la EDC

Cuando a los y las docentes se les consultó respecto a los 4 conceptos menos importantes que se usan en la Educación Ciudadana, del total de los 14 docentes encuestados eligieron como 4 conceptos menos que se usan en la Educación Ciudadana: Imaginar alternativas justas (16,0%), Procesos Políticos (14,2%), Aprendizaje por Problemas (10,7%) Impuestos (10,7%).

Tabla 10

Clasificación de cuatro conceptos menos importantes para la EDC.

Elija los cuatro conceptos menos importantes	Porcentaje
Convivencia	3.57%
Organización Social	7.14%
Imaginar alternativas justas	16.07%
Derechos Humanos	1.78%
Derechos y deberes	3.57%
Considerar cuestiones sociales	8.92%
Participación	3.57%
Organizarse y participar en el cambio social	3.57%
Organización política	5.35%
Aprendizaje por problemas	10.71%
Cultura Cívica	3.57%
Impuestos	10.71%
Procesos políticos	14.28%
Valores nacionales	5.35%
Estado de derecho	1.78%
Total	100%

La respuesta con mayor porcentaje evidencia que para los docentes el imaginar alternativas no es una de las prioridades de la EDC, seguido por los procesos políticos, el aprendizaje por problema y los impuestos. Estas respuestas consideran que la educación ciudadana forma parte del área que transmite contenidos preestablecidos que no consideran que los y las estudiantes cuestionen su entorno y propongan alternativas de solución. Esta comprensión sobre la EDC es cuestionada por Santisteban (2004) quien sostiene que, entre las finalidades políticas para la construcción de la democracia y la intervención social, se debe desarrollar la capacidad de pensar en futuros alternativos, capacidades críticas relacionadas a la participación democrática. Esta finalidad permite fortalecer la relación Escuela – Sociedad, rompiendo con el individualismo y promoviendo la participación, dejando la neutralidad en favor de la intencionalidad. En este proceso es importante que los y las estudiantes desarrollen pensamiento crítico de la enseñanza de la Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía.

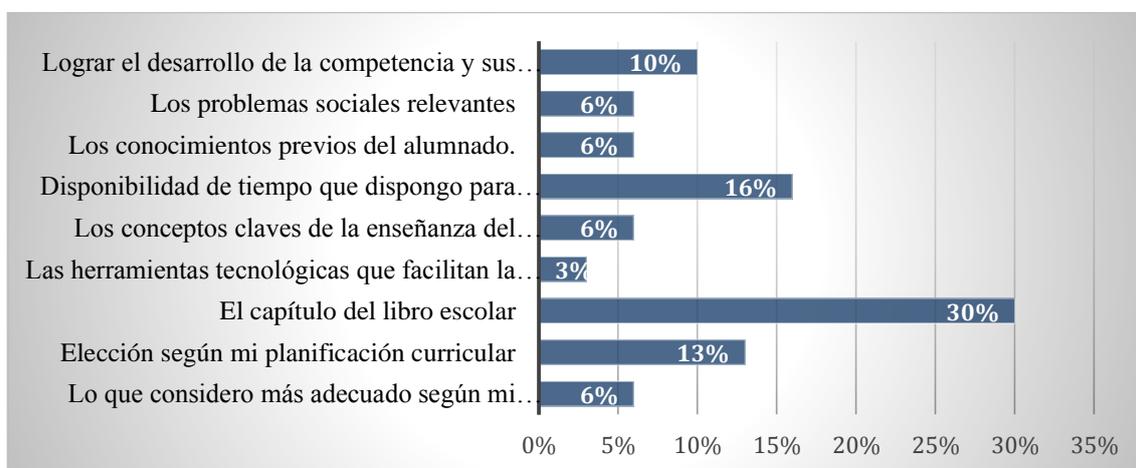
4.4 ¿Cómo enseña EDC en el área de DPCC?

¿Qué aspectos considera el docente para el diseño de sus clases?

La enseñanza pasa por un proceso previo de diseño. Ya sea que este se sustente en el Marco curricular, en la teoría de la DCS o en las respuestas ligadas a las finalidades y conceptos relevantes nuestro interés es conocer desde la práctica docente si estos elementos aparecen en el proceso de diseño de clases y analizar qué omiten o agregan en la argumentación.

Figura 1

Aspectos relevantes para el diseño de la clase según los y las docentes del área DPCC



De los 14 docentes encuestados eligieron como 3 aspectos importantes para el diseño de su clase el Capítulo del libro escolar (30%), Disponibilidad de tiempo que dispongo para la clase (16,6%), Elección según mi planificación curricular (13,3%).

El texto escolar se comprende como la guía que señala los temas que docente debe tratar, los temas que se trabajan son preestablecidos desde la política ministerial, dejando poco margen a la contextualización y al desarrollo de una Educación Ciudadana que permita a los y las estudiantes identificar problemas actuales, cuestionarse el por qué y proponer soluciones. Hay que considerar que el texto escolar desde la perspectiva de los estudios de Alain Chopin (2000) no son ajenos al contexto y están determinados por elementos que aportan en su construcción y determinaros histórica y geográficamente. El texto

escolar no posee una postura neutra, sino que tiene un carácter político donde el conocimiento está definido (Apple, 1993).

4.4.1. Diseño de clases en las entrevistas

Resulta interesante que en las respuestas del diseño de clases en las entrevistas se consideró respuestas de mayor importancia el contexto que se está viviendo:

Tabla 11

Clasificación de elementos que consideran los y las docentes en el diseño de las clases

Elementos consideran los docentes para el diseño de la clase	Porcentaje
El contexto que se está viviendo	38.46%
Lograr el desarrollo de la competencia y su desempeño	23.08%
Conocimientos previos del alumno	15.38%
El capítulo del libro de texto	15.38%
Elección según mi planificación curricular	7.69%
Total	100%

Presentamos extractos de los argumentos que los y las docentes proporcionaron en las entrevistas:

“vemos o en mi caso yo tomo en cuenta el avance el desarrollo externa las situaciones sociales que ocurren alrededor para poder tomar de ahí este ejemplo o tomar de ahí situaciones que me pueden servir para la aplicación de un, e un tema determinado. No, por ejemplo si ahorita estamos hablando de esta lamentable situación de los 13 jóvenes fallecidos por lo menos hace tres semanas sino me equivoco, donde la pandemia, en una discoteca. Ahí, simplemente avanzo con un tema desarrollado a responsabilidad ciudadana cuidado por uno mismo. Tomo esas situaciones y las aplico en mi clases”. (P3)

“Bueno pues, cuando uno diseña la clase primero hay que ver cuál es el contexto que se está viviendo, no, en ese momento, cual es el contexto, principalmente”.

(P1)

Los y las docentes expresaron que para el diseño de sus clases consideran el contexto el cual viven o en el cual se desarrolla el estudiante, pero este contexto se trabaja como ejemplo que permitan cuestionar qué conductas son o no adecuadas en el comportamiento social del ciudadano, como ejemplos de comportamiento adecuado en el aula, en el trato entre compañeros o el respeto a las leyes. Las respuestas no consideran los problemas sociales relevantes o el cuestionar las injusticias sociales.

Esta forma de planificar considera lo que Freire (1973) sostiene, que existe dos sentidos para la educación, una que está ligada a la conformidad y al mantenimiento de una dinámica social predeterminada y la segunda que busca a través de la educación practicas libertarias donde se busca conocer la realidad desde un enfoque crítico y creativa. Una educación que no considere problemas no aporta al desarrollo del pensamiento reflexivo, ni al aprendizaje de la participación democrática (Santisteban, 2019).

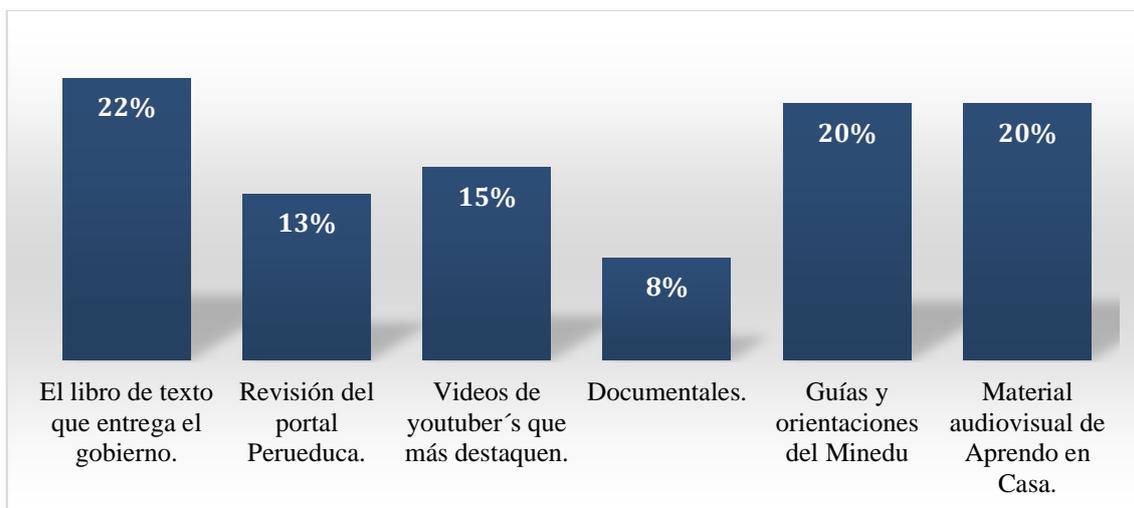
Además, cuando se analizan los resultados porcentuales de las respuestas, los conocimientos previos del alumno, el capítulo del libro de texto y la elección según mi planificación curricular, toman mayor importancia de esta forma se privilegia el contenido temático que se proponen curricularmente.

4.4.4.2 ¿Qué fuentes utiliza el docente para el diseño de su clase?

Se les consultó a los docentes sobre qué fuentes utilizan para el diseño de su clase, para lo cual consideramos entre las alternativas diversos tipos de fuente, desde las textuales y las audiovisuales, agregamos entre las alternativas el fenómeno youtuber´s debido a la importante presencia e influencia como difusores y creadores de contenido.

Figura 2

Fuentes que se utilizan para el diseño de las clases



Los y las docentes encuestados consideran como fuentes importantes para el diseño de sus clases El libro de texto que entrega el gobierno (22,2%), las Guías de orientación pedagógica que elabora el MINEDU (20%), Material Audiovisual de Aprendo en Casa (20%), Videos de youtubers que más destaquen (15,5%), Revisión el Portal Perueduca (13,3%), Documentales 8,8%).

Considerando que actualmente el docente no tiene contacto presencial con el estudiante, el libro de texto pierde predominio, asumiendo Internet como el medio de consulta práctico al cual el docente acude para encontrar información para el diseño de las clases.

Tabla 12

Clasificación de fuentes que se utilizan para el diseño de clases

¿Qué fuentes utilizan los y las docentes?	Porcentaje
Internet	29.41%

Fuentes bibliográficas	23.53%
Periódicos y tv	17.65%
Audiovisuales	11.76%
El libro de texto que entrega el gobierno	11.76%
Constitución	5.88%
<hr/>	
Total	100%

Estos datos ratifican que debido a la crisis sanitaria se recurre internet. Sin embargo, a partir de los datos identificados nos interesó saber el rol que cumplen las fuentes en el diseño de clases; las respuestas señalan que es un rol o función complementaria para profundizar respecto a un determinado tema o ejemplificar casos. Sin embargo, el punto de partida para la selección de la fuente son los libros de texto que el gobierno entrega, siendo el texto el que pauta y propone el tema a desarrollar y las fuentes cumplen el rol de complemento de información.

“ahora ahí también daba a veces hay este... información esté muy muy muy buena les daba el link para que ellos en casa lo o lo este lo profundicen el tema”
(P5)

Otra función de las fuentes es relatar casos que servirán de ejemplos para el trabajo en clase:

“pero también hay casos que sacamos del internet” (P1).

“noticias vistos en internet” (P3)

“A mí me basta que me llegue el título, soy un profesor que trabaja mucho la parte cognitiva, soy poco de documentación de...que eso que ahora está de moda que las competencias, las capacidades, para mí el punto es que el alumno aprenda y se acabó” (P4)

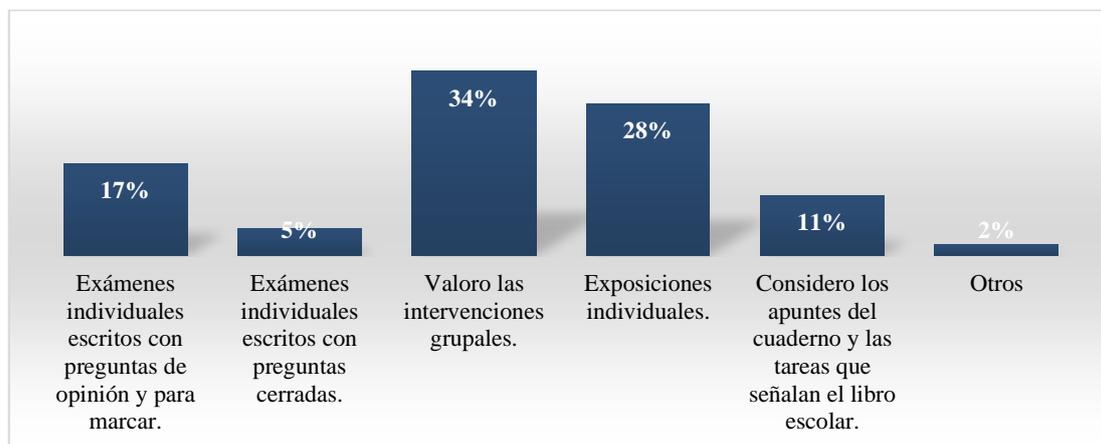
El área de DPCC como lo sostiene el MINEDU debe desarrollar el pensamiento crítico. En las respuestas docentes sobre el trabajo con las fuentes sean primarias o secundarias desaprovecha la oportunidad para poner en práctica el uso de las fuentes. Consideramos que los problemas sociales relevantes o problemas socialmente vivos tienen un componente histórico, se puede considerar la utilización de las fuentes desde los procesos: a) lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y desde c) la comprensión del proceso de construcción de la historia Santisteban(2010) y desde un uso declarativo y otro procedimental de la información (Valle, 2011). En este sentido el considerar la utilización de la fuente más allá como aquella información establecida, permite su uso como evidencia para analizarse y a partir de ellas proponer soluciones. Aunque el área no considera que el estudiante vaya construyendo su propio conocimiento desde una aproximación a la metodología del trabajo de la Historia el considerar este procedimiento aportaría a fortalecer la relación entre las áreas y al desarrollo del pensamiento crítico.

4.5. Evaluación de los y las estudiantes

La evaluación que se propone desde el Ministerio está en función al desarrollo de las competencias, para que esto se logre existen desempeños y descripciones que facilitan y guían al docente para que evidencie el nivel de progresión que están alcanzando los y las estudiantes.

Figura 3

La evaluación de los y las estudiantes desde la práctica docente:



Del total de 14 docentes encuestados eligieron estrategias importantes para evaluar el área de DPCC, Valoro las intervenciones grupales (34,2%), Exposiciones individuales (28,5%), Exámenes individuales escritos con preguntas de opinión y para marcar (17,1%), Considero los apuntes del cuaderno u las tareas que señalan el libro escolar (11,4%), Exámenes individuales escritos con preguntas cerradas (5,7%), otros (2,8%).

Los docentes describieron que la práctica grupal gira en torno a un determinado tema propuesto, donde se debate, se explica y se argumenta a partir del material que el o la docente distribuye o el contenido que propone el libro, sin embargo este tipo de trabajo cooperativo no se traslada a un espacio de acción real, de esta forma la ciudadanía que se aprende se sustenta en base a la acumulación de conceptos, normas y aprendizaje de derechos y deberes.

4.6. Dificultades para la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC.

Referente a las dificultades que han encontrado en los estudiantes para el aprendizaje del DPCC, entre las más recurrentes sostienen que los estudiantes no han desarrollado: “Opinión crítica reflexiva”, “La enseñanza de valores en un contexto desfavorable.” y que los “Los estudiantes algunas veces no se sienten identificados con el tema, no cuentan con sus materiales necesarios, no ponen en práctica lo aprendido”.

Tabla 13

Clasificación de dificultades que presentan los docentes en la enseñanza de la EDC en el área de DPC

¿Dificultades reconoces para la Enseñanza de la Educación para la Ciudadanía en el área de DPCC?	Porcentaje
Estudiantes	44.44%
Familia	22.22%
Ministerial	22.22%
Docentes	11.11%

Total

100%

A partir de la respuesta de los y las docentes identificamos los problemas que consideran de mayor relevancia en la enseñanza de la DPCC, en la presente tabla presenta a los estudiantes 44.44% como aquellos que dificultan la enseñanza del área, continuados con las familias 22.22%, el Ministerio se evidencia con un 22.22% y los docentes con el 11.11%.

Problema el estudiante:

“El Ministerio nos brinda, este el programa y lo que da el ministerio a los estudiantes son los textos, pero el estudiante lo recibe, lo deja en la casa y no lo lleva, para leer. Y otro cuando le prepara el material ellos argumentan que no cuentan con el dinero para sacar las fotostáticas y todo eso”. (P2)

“Entre las dificultades encontrado. Es un poco de un mismo estudiante la de tomar conciencia”. (P3)

“Podría ser que, muchos niños a veces tienen problemas familiares y es así de que no avancen en su aprendizaje” (P1).Problema la familia:

“...tomar conciencia de la misma familia incluso por qué un a veces queremos salvar un concepto”(P3).

Problema ministerio:

“Bueno como repito, eh, que es muy poquito el tiempo que se le ha destinado, son 3 horas nada más. Quizá deberían tener mejores cuadernos de trabajo en realidad debería ser un área más proactiva, pero para eso se necesitan materiales” (P1)

“...Otra dificulta más es por parte del Estado, todavía le falta concientizar más a los profesores del área, no, porque el área está en realidad y eso lo estamos viendo ahora. El área desde que inició en el 2017, se aplicó en el 2017 incluso en lo que era Formación Ciudadana y Cívica no había en el curso, en el área anterior, no le daban una importancia en la capacitación de los docentes que enseñan este curso,

se centraba más que todo en la entrega de los libros, el Estado entregaba los libros no había una guía de cómo trabajar estos libros, ya, y ya llegó, ya en el 2018 se cambiaron los materiales de trabajo, también allí nomás quedó, no hubo una capacitación así como las hay en otras áreas, comunicación y matemáticas claramente son áreas importantes donde hay capacitaciones importantes, incluso las ha habido en el área de Ciencias Sociales, pero para el desarrollo de materiales para el área de ciencias sociales hay capacitaciones, pero en el área de Dpto no las hay, en lo que es DPCC y esto es justamente en estos momentos lo que ha faltado” (P3).

Problema los docentes:

“Es si en si la dificultad es que uno se las pondría no creo que este sea dificultado por qué por qué el estudiante es pues este, presto a aprender en muchas veces somos los profesores que nos ponemos las dificultades aunque uno tal vez por la por la por no hacer una planificación adecuada o por no tener claro qué lograr no? si un profesor va tiene un propósito claro tiene una planificación que le digo secuencial ordenada no logra el propósito” (P5).

Las respuestas consideran diversos problemas como son: problema estudiante, problema familia, problema docente, problema ministerio; que dificultan la enseñanza y aprendizaje de la EDC. Sin embargo, la justificación de los problemas no reflexiona sobre el rol docente. El rol del docente debe considerar que es quien debe promover la conexión entre el tema que se va a tratar con el interés del estudiante, así como la labor docente en gestionar las clases a través de diversas estrategias que permitan que aquello que aprenden se pueda aplicar en el contexto social y que una de las finalidades del DPCC es el de promover el desarrollo de competencias que permitan la reflexión y el análisis crítico.

Las respuestas comparten lo que Apaza (2009a) evidenciaba, respecto a los conceptos y dificultades que los docentes comprendían para el desarrollo su clase.

“Tanto en Huamanga como en Abancay los docentes manifestaron percibir abandono o falta de interés por parte de la política educativa en cuanto a la capacitación y actualización en general, más aún en el tema de promoción de democracia y ciudadanía en la escuela. Los docentes reconocen que hay un

compromiso declarativo y exhortativo por parte de la política educativa, pero señalan que no hay un seguimiento ni una estrategia de capacitación continua para la inclusión de estos temas en su trabajo pedagógico. Además, perciben como más urgente la necesidad de un apoyo en materia de estrategias y metodologías por parte de la política educativa”. (p.102)

Estas dificultades que el y la docente expresa tiene un componente de gestión ya que no perciben el interés, ni respaldo, ni valoración del área por parte del MINEDU y que ello se evidencia por la falta de capacitaciones y la cantidad de horas asignadas, sosteniendo que de parte del Ministerio no es prioridad darle relevancia al área y que las capacitaciones que se fomentan son del área de Ciencias Sociales y no de DPCC.

5. Limitaciones en la investigación

La realidad educativa al igual que todo fenómeno social es un fenómeno complejo. La investigación no pretende generalizar a través de los resultados, sino el comprender desde la relación del conocimiento teórico y el trabajo práctico que considera el docente para el desarrollo de su práctica a través de la representación de la ciudadanía. Consideramos que entre las limitantes es la subjetividad del investigador al explorar el fenómeno estudiado, esta subjetividad debe ser controlada dejando que los datos se evidencien a través de la metodología de investigación utilizada. Otra limitante es al no tener contacto directo con los docentes, porque la investigación se realiza en otro país, no se puede realizar el proceso de observación de desarrollo de la clase. Al ser una investigación con una muestra no probabilística los docentes seleccionados no son una muestra representativa de toda la comunidad docente del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de Lima.

Al terminar la investigación no desarrollaremos una propuesta didáctica. Hay que considerar que respecto a los datos en forma de palabras o textos no existen procedimientos definidos que guíen al investigador para poder llegar a los datos, dejando abierta la posibilidad que este análisis este basado por la intuición y la experiencia del investigador.

- La subjetividad del investigador.
- No se realizará estudio de observación en clases.
- No se elaborará una propuesta didáctica.

6. Conclusiones:

Planteamos inicialmente que los docentes de DPCC trabajan los conceptos democracia, ciudadanía desde un entendimiento legal, donde la comprensión de la ciudadanía está vinculada a la participación en función a deberes y derechos cumpliendo su rol electoral dentro de un régimen democrático que le permite elegir autoridades y ser elegido. Consideramos que la Educación Ciudadana no se trabaja desde la consideración conceptual de la Didáctica de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales relevantes y existe poco desarrollo del pensamiento crítico. Además, los y las docentes no han recibido la suficiente atención estatal que les permita interiorizar conceptos, ejemplificar formas de trabajo y aplicarlos en el diseño de sus clases.

Nuestra investigación reconoce que el área Educación Ciudadana no se lleva ni se programa dentro un propio horario, sino que es parte del área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica. Ante ello nos interesó conocer qué representaciones sociales tienen sobre la educación para la ciudadanía, los docentes de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de educación de dos públicas de Lima, para lo cual realizamos encuestas y entrevistas y que sean los protagonistas del diseño de clase y enseñanza que nos permitan comprender qué es lo que conocen y piensan de la Educación Ciudadana.

A partir de las entrevistas pudimos conocer la predisposición a la enseñanza y por ende a la educación de los y las docentes entrevistados, en su mayoría influenciados por otros docentes en su etapa escolar que a modo de arquetipos delimitaron su interés por ser maestros.

Los resultados indican que la Representaciones Sociales sobre la EDC se sustenta en el aprendizaje conceptual y la comprensión de la ciudadanía que aporta al desarrollo de la democracia por que cuestiona formas de comportamiento social. Este tipo de representación desde el fundamento de Westheimer y Kahne (2004a) es el aprendizaje de una ciudadanía personalmente responsable o la del ciudadano participativo, donde se es consciente de la existencia de problemas sociales, pero que no contempla como desde la EDC puede vincularse en la solución de problemas.

Respecto a la pregunta de investigación ¿Qué conceptos, objetivos y finalidades consideran los docentes sobre la Educación para la Ciudadanía los docentes de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en dos escuelas de Lima?

En este primer apartado consideramos que los y las docentes conocen cuáles son las competencias y el enfoque del área de DPCC, aunque las respuestas fueron diversas se presentan como una afirmación de la comprensión conceptual y normativo del Marco Curricular, las respuestas se podrían agrupar entre aquellas que se relacionan con el enfoque y otras con las competencias, como es a partir de la participación activa, estado de derecho, la convivencia, responsabilidad electoral, preocupación la inclusión social y el reconocimiento de la interculturalidad peruana, así como aspectos relacionados al desarrollo psicológico que promueve el área. Además, ante la pregunta cómo se relaciona el área de DPCC y el área de Ciencias Sociales, estas se situaron en la coordinación a través de las horas de coordinación colegiadas, donde se dialoga sobre temas referente a la distribución horario, problemas institucionales, pero no se hace énfasis en la conexión de temas o vínculo metodológico de las áreas.

Además, formulamos preguntas respecto a ¿Qué es la Democracia y sus características? los resultados presentan que para los docentes la democracia es considerada como régimen de gobierno o una forma de gobierno, desestimando a la democracia como una forma de vida que está en constante desarrollo. Con esta misma intención se les consultó sobre ¿Qué es la ciudadanía y sus características? para los y las docentes es una condición desde un aspecto legal y de reconocimiento jurídico, sin mostrar relación entre aquel ciudadano participativo y su compromiso democrático en la búsqueda de una sociedad más justa. El compromiso ciudadano que se promueve en el diseño de las clases es a través de la participación pasiva donde el contenido y los conceptos como elementos para aprender, una ciudadanía que guarda relación con la elección de autoridades, y la participación electoral a través del voto. Conceptos como libertad o participación no son definidos con claridad como parte del sistema democrático ni como parte de una condición ciudadana democrática.

Esta comprensión de la democracia y la ciudadanía nos acercan a las respuestas del segundo objetivo, Analizar de qué manera las representaciones sociales de los y las docentes se proyectan en la planificación de sus clases. Para ello les consultó a los y las docentes ¿Cómo planifican las clases del área de Formación Personal, Ciudadanía y

Cívica de educación secundaria en dos escuelas de Lima? ¿Qué aspectos se considera para el diseño? ¿Qué conceptos prioriza y qué conceptos no considera relevantes?, así como el tipo de fuentes que recurre en la elaboración.

Los docentes planifican en función al contenido, sustentando el diseño de las clases a partir del tema a desarrollar en el libro escolar y el seguimiento estricto del contenido no permite el desarrollo de la competencia en base a otro tipo de metodologías de aprendizaje o de experiencias más provechosas. Las respuestas consideraron aquello que le aporta el ministerio como el elemento más importante a enseñar. Además, el concepto participación desde el enfoque crítico de la educación ciudadana no se evidencia con claridad, quedando relegado a la participación en clases, participación política electoral y de respeto a las leyes. Respecto a los conceptos que consideran más importantes en la EDC, las respuestas se clasifican desde la formación ciudadana personalmente responsable, donde se reconocen derechos y deberes, pero no presenta vínculo con el cuestionamiento de realidad ni de la transformación social.

Con respecto a las fuentes que utilizan los y las docentes, presentan intenciones de búsqueda de fuentes, no limitando el aprendizaje a la información del texto, sin embargo; las fuentes no asumen un rol protagónico en la construcción del Pensamiento Crítico, sino que son abordadas como complemento de la información, asumidas como extractos de casos o vivencias y no se trabaja en relación a ellas.

Referente a la evaluación de su clase, los docentes promueven el formar equipos de trabajo, presentar el tema, debatir, opinar y presentar resultados. Utilizan como instrumento de evaluación en su mayoría la lista de cotejo. Esta forma de dinámica no promueve la acción social, sino que la limita al aprendizaje de contenidos y conceptos.

Se les consultó a los y las docentes sobre experiencias que evidencien la relación Educación Ciudadanía con el área de DPCC. Las respuestas resaltaron experiencias que son consideradas como normativas o de buena conducta donde se cuestiona alguna acción propia o comunitaria que no va de acuerdo con lo que se desarrolló en clase. Hubo respuestas que expresaron que no habían tenido experiencias que vinculen a la Educación Ciudadana. También encontramos respuestas donde se ejecutaron proyectos educativos con temáticas que nos acercan a los problemas sociales pero que no terminan de evidenciar objetivos que se relacionen con la DCS.

Se puede considerar que los y las docentes se encuentran en un proceso de adaptación curricular, que no desarrollan la Enseñanza de Educación Ciudadana desde un enfoque crítico, que todavía existen dificultades en vincular EDC con el curso de Desarrollo Personal, dando prioridad al desarrollo temático de DP donde la educación ciudadana aporta desde un marco normativo de leyes.

Los y las docentes sostienen que todavía tienen dificultades para el desarrollo del área esto como consecuencia que de parte del Ministerio todavía no se desarrollan capacitaciones ni metodologías adecuadas que les aporte una mayor comprensión del área, a pesar de que a raíz de la pandemia hay una mayor difusión del área, es el área de Ciencias Sociales la que recibe más apoyo y atención.

Ante la pregunta de qué dificultades ha encontrado cuando los estudiantes aprenden Educación Ciudadana en el área de DPCC también se evidencian respuestas que culpan a los estudiantes como aquellos que muestran desinterés por el área. Este tipo de respuestas desestiman la labor docente en relación con el desde la consideración de Ross y Vinson (2012a) donde el docente tiene un rol alentador, como aquel que debe proponer interrogantes y el plantearse que el profesor debe ser un modelo, que está ligado a la autoridad que transmite y que se gana, y como animador social, capaz de crear espacios y situaciones de aprendizaje con la intención de convertir a la educación en un agente de cambio (Delval, 2012a).

Este tipo de comprensión la EDC nos permite considerar que la fusión de las áreas Desarrollo Personal y Formación Ciudadana no ha conseguido que éstas se articulen ni se comprendan a profundidad, desestimado el aporte de la Educación Ciudadana en toda su dimensión, puesto que antes de la fusión los conceptos y finalidades de la Formación Ciudadana no se había interiorizado, ni adquirido interés e importancia en su promoción de parte del Estado como lo sostiene Apaza (2009a) que este es el resultado de la falta de capacitaciones a los y las docentes en temas de EDC, no se tiene recursos metodológicos de cómo se pueden relacionar conceptos, estrategias y metodologías, generando que el docente asuma como válido aquello que cree, además el destinar mayor importancia desarrollo psicológico y emocional en el área no permite fundamentar una Educación Ciudadana que fomente el desarrollo del pensamiento crítico ni el compromiso al cambio social.

Desde la perspectiva que nos presentan los y las docentes, inferimos que la EDC está limitada, restando valor a la enseñanza de futuros posibles, y no permite encontrar conexión entre el aprendizaje de las CC.SS y de la Educación Ciudadana para el cambio social. Santisteban (2004) sostiene la importancia de imaginar alternativas de futuro, desde una comprensión donde las decisiones del presente consideran perspectivas de un futuro que se desea y que permite que el y la estudiante encuentre conexión entre lo que aprende y el contexto donde se desenvuelve orientando su participación en la búsqueda de ese futuro. Considerar el “que podemos influir en nuestro futuro, en el porvenir de la comunidad, es una educación social irrenunciable” (p.387). Para ello debe aprender a cuestionar la realidad que se presenta como establecida, aprender a través de problemas o por problemas sociales relevantes posibilita que el y la estudiante cuestione, elabore propuestas y se relacionen con situaciones cotidianas que pueden tener fundamentos.

7. Referencias

- Alasino, N. (2011) Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Apaza, C. (2009) Retos y posibilidades de la educación para la democracia. En F. Reátegui (Coord). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana*, 97-122. Lima, Perú: PUCP.
- Apple, M. y King, N. (1989) ¿Qué enseñan las escuelas? en J. Gimeno. y A. Pérez (Eds.) *La Enseñanza su teoría y su práctica*, 37 – 53. España: Akal.
- Apple, M. y Galmarini, M. (1989) *Maestros y textos: “Una economía política de las relaciones de clase y se sexo en educación”*. España: Paidós.
- Apple, M. (1993) El libro de texto y política cultural. *Revista de educación*, (301), 109-126. España: Ministerio de Educación cultura deporte.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de medios y educación*, (47), 73-88. España: Universidad de Sevilla.
- Araya, S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, (127). Recuperado de: <https://flacso.or.cr/publicaciones/>
- Aravena, M. (2006) Investigación Educativa I, Recuperado de:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4687/Investigacion%20educativa%20I.pdf?sequence=1>
- Arenas, C., Hernández, H., Matalinares, M., y Rivera, J. (2004) Representación de ciudadanía y la confianza en la democracia según el nivel educativo en jóvenes de

18 a 23 años en lima metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 7(2), Lima, Perú: UNMSM.

Audigier, F. (2000) Project “Education for democratic citizenship”. *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe.

Aubert, A., Duque, E. y Fisas, M., y Valls, R (2008). *Dialogar y Transformar: Pedagogía Crítica del Siglo XXI. Crítica y Fundamentos*. Barcelona, España: Grao.

Barrantes, R. Luna, D. y Peña, J. (2009) De las políticas a las aulas. Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay. En F. Reátegui (Coord). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana*, 19-96. Perú, Lima: PUCP.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagès, J. (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 33-52. España: Horsori.

Canals, R. Pagés, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de la innovación Educativa*, (198) 35-40. Barcelona, España: UAB

Carrión, J. y Zárate, P. (2008) Cultura política de la democracia en el Perú, El impacto de la gobernabilidad. Lima, Perú: USAID.

Chopin, Alain (2000), Pasado y presente de los manuales escolares. En Berrio, J. (Eds.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, 107 – 165. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

Cortina, A. (2009) “*Ciudadanos del mundo*” *hacia una teoría de la ciudadanía*. (3°ed.) Madrid, España: Alianza Editorial.

- Chomsky, N. (2016) Educar para la Libertad. *La DesEducación*, 23-44. Barcelona, España: Crítica.
- Crick, B. (2000) *Essays on Citizenship*. New York, EEUU: Continuum.
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016) Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 49-69. Madrid, España: UAM
- Cueto, S (2009) La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas. Washington, EEUU: GTEEPREAL.
- Delval, J. (2012) Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En Alba, N. García, F. y Santisteban, A. (Eds) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 37-46. Sevilla, España: AUPDCS
- Dewey, J. (1978) Democracia y Educación, “*Una introducción a la filosofía de la Educación*”, Buenos aires, Argentina: Losada.
- Flick, U. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: España: Morata.
- Freire, P. (1973) La Educación como Práctica de Libertad. Madrid, España: Siglo XXI.
- Frisancho, S. (2009) Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. En F. Reátegui (Coord). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana*, 11-18. Lima, Perú: PUCP.
- García, T (2003) El cuestionario como instrumento de Investigación/ Evaluación en Recuperado de: <http://Prometeo.us.es/recursos/instrumentos/cuestionarios.html>

- García, J. y Duarte, L. (2012): Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Unipluriversidad*, 12 (1), 73-85. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía
- Ginocchio, L. Frisancho, S. y La Rosa, M. (2015) Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. Lima, Perú: Revista peruana de investigación educativa, (7) ,5-29.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13280>
- Gil, J. García, E. y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, (12), 183–199. Sevilla, España: Universidad de Sevilla
- Giroux, H; (1994) Más allá de la teoría de la reproducción en igualdad educativa y diferencia Cultural. En Giroux, H. y Flecha, R. (Eds). *Colección Apertura*, 57- 90. Barcelona, España: El Roure.
- González, G. y Santisteban, A (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias Sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, (10), 7-17. Ciudad de México, México.
- González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 24-34. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Goodman, J. (2001) “La educación democrática en la Escuela”. Sevilla, España: MCEP.
- Guevara, I. (2005) Introducción a la teoría de las representaciones sociales. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa
- Guilherme, M. (2002) Critical Citizens for an intercultural world. Bristol, Gran Bretaña: Multilingual Matters.

- Guadalupe, C. (2019). Aguas arriba con pequeños remos: Promoviendo la educación ciudadana dentro de una cultura no democrática y en entornos escolares de demanda cognitiva. En Gutzwiller-Helfenfinger, E., Abs, H. y Müller, P (Eds.), *Migración, transformación social y educación para la ciudadanía democrática*, (161-175), Madrid, España: SENBJF.
- Guadalupe, C. (2020). La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
<http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-329-3>
- Jodelet, D. (1985). Representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social*, (2), 469 – 494. Barcelona, España: Paidós.
- Mc Laren, P (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, España: Paidós.
- Mc Lauchlan, P.y Cueto, S. (Eds) (1998). *Educación Ciudadana, Democracia y Participación*. Lima, Perú: Grade.
- Montero, C., González, N., Belaunde de, C., Eguren, M., Uccelli, F. y Tanaka, M. (2009), El estado de la Educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector. *Serie Educación y Sociedad*. (6). Lima, Perú: IEP.
- Norma, W. y Kymlicka, W (1997) El Retorno del Ciudadano una revisión de la Producción reciente de la Teoría Ciudadana. *Ágora* (7), 5-42. Lima, Perú: IEP.
- Pagés, J. (2002). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Benejam, P. y Pagés, J. (Eds.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*, 209-226. Barcelona, España: Horsori.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51. Recuperado de: <https://historialimagen.files.wordpress.com/>

- Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), 6-12. Recuperado de: <http://didactica-ciencias-sociales.org/>
- Pagés, J. (2015) La educación política en la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. En Miranda, R. y Castro, M. (Org.) *Consciencia do mundo histórico social: caminhos investigativos*. 19(3), 17- 34. Educacao em foco. Juiz de Fora, Brasil: UFJF
- Pérez, A. (1989) Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica. En Gimeno, J. y Perez, A. *La Enseñanza su teoría y su práctica*, 95-138. Madrid, España: Akal.
- Prats, J. (2003) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História*. (9). Universidad Estadual de Londrina. Brasil.
<http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133>
- Sáez, I. Bellati, I. y Mayoral, D. (2017) La formación ciudadana en la educación secundaria obligatoria en cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum. *Revista internacional de Sociología de la Educación (RISE)*. 6(1), 110-131. Barcelona, España: Hipatia Press.
<https://doi.org/10.17583/rise.2017.2471>.
- Sanborn, C. (1998) Educación ciudadana en el contexto peruano. En Mc Lauchlan y Cueto (Eds) *Educación Ciudadana, democracia y participación*. 40-47, Lima, Perú: Grade.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana
- Santamaria, J. (2013) Paradigmas de Investigación Educativa. *Entelequia* (16), 91-102.
Recuperado en:

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Santamaria/publication/257842598

Santisteban, A. (2004) Formación de la Ciudadanía y educación política. En Vera, M.I. y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. 377-388. Alicante, España: AUPDCS.

Santisteban, A. (2009) Cómo trabajar en clase la competencia de social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*. (187), 12 – 15. Barcelona, España: Grao

Santisteban, A. Pagés, J. (2010) La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (64), 8-18. Barcelona, España: Grao

Santisteban, A (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico. *Article in Clío y asociados la historia enseñada*, (14), 33-56. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A. Pagés, J. (2010) Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53),15-31. Recuperado de: <https://www.academia.edu/27571872>

Santisteban, A (2019) La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación,10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Shavelson, R. y Stern, P. (1989) Investigación sobre el pensamiento pedagógico el profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La Enseñanza su teoría y su práctica* (pp.372-419). Madrid, España: Akal

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía

- Reátegui, F. (Coord). (2009) Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula. Lima, Perú: PUCP
- Roos, W. & Vinson, K. (2012) La Educación para una ciudadanía Peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 11, 73-86. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- Rodríguez, Y. y Domínguez, R. (2009) La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 1(1), 91-122. Recuperado en:
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- Souto, X. (2010) ¿Qué escuelas de Geografía para educar en Ciudadanía?, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (24), 25-44. Recuperado de:
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399/1944>
- Stojnic, L.y Román, A.(2016) Experiencia Educativa Universitaria y Tolerancia Política: Entendiendo la Relación desde el Análisis de una Muestra de Estudiantes Peruanos *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 5(1), 139-160. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/671309>
- Travé, G. (1998) Qué valores enseñar, hacía una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Filella, A (coord) *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* ,237-244. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10272/10789>
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106. Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604>

Web:

Informes: Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria. 2019 1era edición INEE, México.

<http://acuerdonacional.pe/foro-del-acuerdo-nacional>

<https://www.gob.pe/minedu>

<http://repositorio.minedu.gob.pe>

8. Anexos

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario forma parte de la investigación que estamos realizando en la Universidad Autónoma de Barcelona en el marco del trabajo final (TFM) del Máster de Investigación en Educación a través del cual pretendemos conocer las representaciones sociales sobre la Educación para la Ciudadanía de Docentes de Secundaria de la Educación Básica Regular.

Les agradecemos su predisposición y tiempo. Hacemos de su conocimiento que la información que se proporcione será trabajada bajo los lineamientos éticos de confidencialidad de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Marque con un aspa o rellene según corresponda

1	Dirección de correo electrónico:	
2	Nombre y Apellidos:	
3	Genero	
4	Nombre de la Institución Educativa	
	Años de experiencia docente	
5	1 – 3 años	
	3- 5 años	
	5 - 10 años	
	10 – 20 años	
	20 – a más	
	En la institución educativa está en calidad de docente;	
6	Nombrado	
	Contratado	
	¿Cuál es el máximo grado obtenido?	
7	Bachiller	

	Titulado	
	Magister	
	Doctor	
8	Especifique la mención del grado obtenido	
9	Especifique la mención el Título obtenido.	
	¿Cuáles son las áreas que dictas como docente de Secundaria?	
10	Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.	
	Área de Ciencias Sociales.	
	Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Ciencias Sociales.	
	Otra	
	Si elegiste otra, especificar el área.	
11	Cuando fue la última vez que participaste en un congreso, encuentro, curso de actualización o especialización en CC.SS. Formación Personal, Ciudadanía y Cívica.	
	2020	
	2019	
	2018	
	2017	
	2016	
	2015	
12	En la Institución Educativa el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica se realiza como una asignatura (Elige la respuesta que más se ajuste)	

	Dentro de un horario propio	
	Como parte de otra asignatura	
	Como proyecto de área	
	Como proyecto con otras áreas	
	Otros	
	Especificar respuesta si elegiste otros	

Has llegado a tu casa y tu hijo (a) tiene una pregunta que resolver para la tarea de mañana. Le han preguntado sobre la Democracia y Ciudadanía. ¿Qué le dirías para explicarle lo que es y sus principales características?

13	¿Qué es la democracia?	
14	¿Cuáles son las principales características de la democracia?	
15	¿Qué es la ciudadanía?	

16	<p align="center">¿Cuáles son las principales características de la ciudadanía?</p>	
17	<p align="center">¿Qué se entiende por Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica?</p>	
18	<p align="center">¿Cuáles objetivos se le debe asignar al Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica? SELECCIONE CUATRO OBJETIVOS que considere más importantes.</p>	
	Desarrollar el pensamiento crítico	
	Fomentar la acción social y participar en el cambio	
	Conocer sobre el sistema electoral, los partidos políticos y organización política.	
	La formación de valores democráticos.	
	Aprender sobre el sistema tributario y sus obligaciones tributarias.	

	Propiciar que el/la estudiante se involucre socialmente brindando apoyo a determinadas causas.	
	Conocer sus derechos y deberes constitucionales.	
	Aprender a resolver conflictos, mediante el compromiso y el consenso.	
	Fomentar la justicia y solidaridad.	
	Aprender a vivir en sociedad.	
	Aprender sobre la constitución, símbolos patrios, el himno nacional y seguir el ejemplo de los héroes patrios.	
	Aprender a partir de problemas sociales.	
	Practicar la solidaridad luchando contra las desigualdades en la construcción de la democracia.	
	Reconocer la condición legal que un Estado le otorga a una persona.	
	Deliberación sobre asuntos públicos vinculados al reconocimiento de la diversidad y los derechos de grupos vulnerables o históricamente excluidos.	
	Te presentamos una lista de conceptos que se usan en la Educación Ciudadana. ELIJA LOS CUATRO MÁS IMPORTANTES.	
19	Convivencia	
	Organización Social	
	Imaginar alternativas justas	
	Derechos Humanos	
	Derechos y deberes	
	Considerar cuestiones sociales	

	Participación	
	Organizarse y participar en el cambio social	
	Organización política	
	Aprendizaje por problemas	
	Cultura Cívica	
	Impuestos	
	Pensamiento crítico	
	Procesos políticos	
	Identidad nacional	
	Justicia social	
	Estado de derecho	
	Valores nacionales	

	Te presentamos una lista de conceptos que se usan en la Educación Ciudadana. ELIJA LOS CUATRO MENOS IMPORTANTES.	
20	Convivencia	
	Organización Social	
	Imaginar alternativas justas	
	Derechos Humanos	
	Derechos y deberes	
	Considerar cuestiones sociales	
	Participación	
	Organizarse y participar en el cambio social	
	Organización política	

	Aprendizaje por problemas	
	Cultura Cívica	
	Impuestos	
	Pensamiento crítico	
	Procesos políticos	
	Valores nacionales	
	Justicia social	
	Estado de derecho	
	Respecto al currículo ¿Estás de acuerdo con las competencias que se desarrollan en Educación Ciudadana y Desarrollo Personal?	
21.	1 Muy de acuerdo	
	2 de acuerdo	
	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	
	4 en desacuerdo	
	5 Muy en desacuerdo	
	Ayúdanos a conocer mejor sobre cuando preparas y realizas tu clase:	
<i>Ayúdanos a conocer mejor sobre cuando preparas y realizas tu clase:</i>		
	¿Qué aspectos consideras para el diseño de tu clase Educación para la Ciudadanía? ELIGE TRES ASPECTOS que considera los MÁS IMPORTANTES.	
	Lo que considero más adecuado según mi experiencia.	
	Elección según mi planificación curricular.	
	El capítulo del libro escolar.	

22	Las herramientas tecnológicas que facilitan la enseñanza del Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.	
	Los conceptos claves de la enseñanza de la Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.	
	Disponibilidad de tiempo que dispongo para la clase.	
	Los conocimientos previos del alumnado	
	Los problemas sociales relevantes.	
	Lograr el desarrollo de la competencia y sus desempeños	
23.	¿Qué materiales utilizas para diseñar tus clases de Educación para la Ciudadanía?	
	El libro de texto que entrega el gobierno.	
	Revisión del portal Perueduca.	
	Videos de youtuber's que más destaquen.	
	Documentales.	
	Guías y orientaciones del Minedu	
	Material audiovisual de Aprendo en Casa.	
	Si la respuesta anterior fue "otras fuentes", especificar	

<p>En un orden de MAYOR A MENOR, siendo 9 el máximo puntaje. Clasifique la importancia de cumplir con el Programa de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. (Elegir un único número por columna y por fila, no se puede repetir el número). Ejemplo si colocó 1 en “Permite que los” no puede volver a seleccionar el nro 1 como valoración en otra respuesta)</p>										
24.	Permite que los y las estudiantes asuman una ciudadanía activa.	Permite enseñar a partir de nuevas tecnologías.	Considera lo que los y las estudiantes saben y tiene en cuenta metodologías adecuadas para su proceso de aprendizaje.	Fomenta los intercambios orales y el trabajo cooperativo.	Facilita el saber escuchar, tomar apuntes y hacer bien los trabajos	Posibilita el aprender a cuestionar la realidad a partir de situaciones problemáticas	Plantea las tareas propias de la asignatura.	Contiene los conocimientos que el alumnado necesita aprender.	Contiene información para el desarrollo personal de los y las estudiantes	
1										
2										
3										
4										

5										
6										
7										
8										
9										

	¿Qué herramientas utilizas para evaluar el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica?	
25.	Exámenes individuales escritos con preguntas de opinión y para marcar.	
	Exámenes individuales escritos con preguntas cerradas.	
	Valoro las intervenciones grupales.	
	Exposiciones individuales.	
	Considero los apuntes del cuaderno y las tareas que señalan el libro escolar.	
26	¿Qué dificultades ha encontrado cuando los estudiantes aprenden Formación Personal, Ciudadanía y Cívica	
27	¿Tendría usted algo más que añadir con relación al área Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica que se realiza en el país?	
28.	¿Accedería a una entrevista en el marco de la presente investigación?	
	Sí	
	No	

ENTREVISTA

GUÍA DE ENTREVISTA: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN DOCENTES DE SECUNDARIA

Propósito de la Entrevista (Explicar los motivos de la investigación):

Datos de Identificación del entrevistado (a):

Fecha:

Institución Educativa:

Entablar un preámbulo de confianza con el entrevistado

✓ ¿Cómo se siente actualmente con la forma virtual de enseñanza?

(Expresar conocimiento sobre la realidad docente sin copar todo el tema de conversación)

Aproximación general

1. ¿Qué le motivó a ser profesor? y ¿Por qué del Área de DPCC o Ciencias Sociales?
2. ¿Tiene algún momento o una persona que influyó en su dedicación?

a. Respecto al curso de DPCC,

(Hacemos uso de la respuesta en el cuestionario para introducir el tema)

3. ¿Qué opina de la existencia del área de DPCC?
4. ¿Desde su perspectiva, cuáles deberían ser los objetivos del área?
5. ¿Qué se debería enseñar en el área de DPCC?
6. ¿Cuáles son los conceptos claves que considera que se deben conocer sobre DPCC?
7. ¿Cómo se estuvo abordando antes de la pandemia y ahora?
8. ¿Se organizaba dentro de un horario propio?.
9. ¿Cómo relaciona DPCC con el área de CC.SS?

b. Referente a la Ciudadanía, nos podría mencionar

(Hacemos uso de la respuesta en el cuestionario para introducir el tema)

10. ¿Qué es la Ciudadanía? (Empleamos la respuesta de la persona como punto de partida)
11. ¿Qué es la democracia? (Empleamos la respuesta de la persona como punto de partida)

12. ¿Cuándo diseña las clases que aspectos considera durante este proceso?

13. Existen diversas fuentes de información: ¿A qué fuentes acude para el diseño de sus clases?
14. Nos podría relatar alguna experiencia significativa que se haya realizado en el área de DPCC que vincule a la Educación para la Ciudadanía. ¿Por qué?.
15. ¿Cómo evalúa a los estudiantes? ¿Qué instrumentos utiliza?
16. ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza del área DPCC?

17. ¿Considera que el área DPCC que se propone del Minedu es acorde a las necesidades del Perú?
18. ¿Qué recomendaciones haría respecto para el desarrollo del área de DPCC?
19. Quisiera añadir algo más.

Palabras finales del entrevistador.