



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**CREENCIAS SOBRE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN DOCENTES
DE UN COLEGIO PÚBLICO Y UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA**

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología

Educacional que presenta el Bachiller:

FERNANDO GUERRA RODRÍGUEZ

ASESORA: SUSANA FRISANCHO HIDALGO

LIMA – PERÚ

2013

Agradecimientos

A Susana Frisancho, mi asesora, por apoyarme constantemente y por su gran disposición y compromiso con esta investigación, pero además por orientarme y fomentar mi cariño por la profesión.

A María Isabel La Rosa, cuyos comentarios y recomendaciones siempre me han permitido pensar las cosas de manera distinta e inacabada.

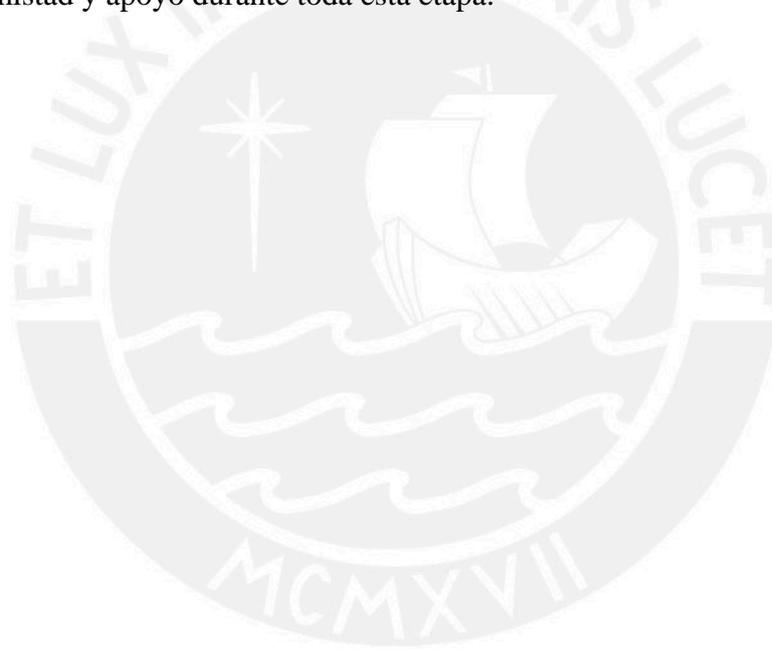
A Edith y Mario, por su inmenso cariño, compromiso y comprensión.

A Eduardo, Jaqui y Ricardo, Luchita, y a mis tías y tíos, quienes me alentaron a esforzarme durante todo el proceso.

A Gaby, por acompañarme y apoyarme en todo momento desde que inicié este proyecto, y por alentarme para que siga adelante.

A los docentes del estudio, por las facilidades brindadas y la disposición que tuvieron por participar.

Finalmente, a mis amigas, amigos y profesoras y profesores de la universidad, por su amistad y apoyo durante toda esta etapa.



Resumen

Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar las creencias sobre la educación ciudadana y ciudadanía en un grupo de docentes de educación secundaria de un colegio público y un colegio privado con un modelo pedagógico alternativo de Lima Metropolitana. Con este fin se entrevistó a ocho docentes, cuatro de cada colegio, explorando las siguientes áreas: ciudadanía, ideal de ciudadano y estrategias pedagógicas relacionadas con la educación ciudadana. Los resultados muestran que las creencias de los profesores del colegio privado se fundan en principios y valores democráticos, y que consideran la convivencia democrática y el constante ejercicio crítico reflexivo sobre temas de coyuntura como las estrategias más efectivas para la formación ciudadana. Para los profesores del colegio público, la educación ciudadana, según la conciben, presenta algunos elementos democráticos pero también incorporan diversos elementos idiosincráticos, los cuales se vieron reflejados en el planteamiento de estrategias como el modelado conductual o la celebración de actos cívicos para el desarrollo de la ciudadanía. Se discute la implicancia de estos resultados en el desarrollo de competencias ciudadanas que, de acuerdo a la literatura, la escuela debe facilitar. Se plantean estrategias para la generación y promoción de espacios de reflexión docente y de participación democrática en la escuela; las cuales se deben desarrollar en conjunto con los directivos de las instituciones educativas.

Palabras clave: creencias docentes, educación ciudadana, educación democrática

Abstract

Beliefs about citizenship and citizenship education in teachers of a public school and a private school in Lima

The present study aimed to describe the beliefs about citizenship and citizenship education in a group of secondary school teachers in a public school and a private school with an alternative pedagogical model of Lima. Eight teachers, four from each school, were interviewed exploring the following areas: citizenship, citizen ideal and teaching strategies related to citizenship education. The results show that the beliefs of the private school teachers are based on democratic principles and values, and consider democratic life (coexistence) and constant reflexive critical exercise about current social issues as the most effective strategies for citizenship education. For public school teachers, citizenship education has some democratic elements but also incorporate various idiosyncratic elements, which result in the proposal of strategies like behavioral modeling and the celebration of civic events for the development of citizenry in the students. The implications of these results for the development of citizenship skills are discussed in relation to the competences that, according to the literature, the school should facilitate. Some strategies for the creation and promotion of opportunities for teacher reflection and democratic participation in school to develop with the directors of educational institutions are suggested.

Keyword: teacher beliefs, citizenship education, democratic education

Tabla de contenidos

Introducción.....	3
Método.....	9
Participantes.....	9
Técnicas de recolección de información.....	10
Procedimiento.....	11
Resultados y discusión.....	13
Creencias sobre ciudadanía.....	13
Creencias sobre la educación para la ciudadana.....	17
Fuentes de sus formas de comprender la ciudadanía.....	20
Referencias.....	26
Anexos	

Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima

La educación ciudadana es uno de los ejes fundamentales de la educación en diversos países del mundo, pues tiene como fin el desarrollo de un conjunto de capacidades cognitivas y afectivas y actitudes que permitirán a los estudiantes participar, de distintas maneras, en la construcción de una sociedad democrática, más justa e igualitaria (Borrero, 2006; Cox, 2009; Cueto, 2009; Dibós, Frisancho y Rojo, 2012). Magendzo (2000) y Borrero (2006) coinciden en que este conjunto de dominios integra el desarrollo de competencias necesarias para la reflexión, el análisis crítico, la resolución de conflictos y la deliberación, cuya enseñanza debería ser parte del día a día de la escuela. Así mismo, dichos autores señalan la importancia que tiene para la formación ciudadana el desarrollo del juicio moral, vinculado con la forma en que evolucionan las nociones de norma, justicia, bien y mal, que son finalmente nociones fundamentales para la convivencia pacífica y democrática (Kohlberg, 1985, 1992).

En el Perú, el Diseño Curricular Nacional del 2009 propone una serie de temas transversales que estarían relacionados con los “problemas actuales de trascendencia que afectan a la sociedad y demandan a la Educación una atención prioritaria” (DCN, 2009. p.35), y plantean que estos deben desarrollarse al interior de todas las áreas curriculares, y deben también orientar la práctica educativa. Entre estos temas transversales se encuentran la educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; la educación en y para los derechos humanos; la educación en valores, entre otros. Las competencias asociadas a la formación ciudadana que el DCN del 2009 plantea se encuentran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Competencias asociadas a la formación ciudadana en el DCN 2009.

CICLO	ÁREA	COMPETENCIA
I	Relación con el medio natural y social	Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática
II	Personal social	Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática
III, IV, V	Personal social	Construcción de la identidad y de la convivencia democrática
VI, VII	Formación ciudadana y cívica	Construcción de la cultura cívica Ejercicio ciudadano

La educación ciudadana, de acuerdo a lo que se observa, forma parte transversal del plan de estudios del DCN para la Educación Básica Regular en el Perú, y es un área curricular para los ciclos VI y VII, correspondientes a educación secundaria.

El ámbito de la educación ciudadana es importante en nuestro país por diversas razones, principalmente porque la democracia como forma de organización del Estado se ha visto afectada en su crecimiento y fortalecimiento por diversos acontecimientos. Por ejemplo el conflicto armado interno vivido entre los años ochenta y la primera mitad de los años noventa, la dictadura militar entre los años 1968 y 1980, y los diferentes casos de corrupción que datan desde tiempos de la Colonia y de los cuales no hemos sido ajenos en los últimos veinte o treinta años (Frisancho, Moreno-Gutiérrez y Taylor, 2009; Cueto, 2009; Quiroz, 2013). Pese a esta situación, Barrantes, Peña y Luna (2008) señalan que se ha “producido cierto consenso sobre la importancia de atender la formación ciudadana” (p.19), que se refleja a nivel institucional: la promulgación de la ley N° 28044 Ley General de Educación Peruana 28044, cuyo Artículo 9 plantea que la educación debe contribuir a la formación de una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional con un sustento en la diversidad cultural (Ministerio de Educación, 2003) y la promulgación de la ley N° 27741 Ley que establece la Política Educativa en materia de Derechos Humanos y Crea un Plan Nacional para su Difusión y Enseñanza 27741, relacionada con la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos. Estos cambios se realizan en concordancia con los objetivos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, que establece la formación en ciudadanía y democracia como una meta global del proyecto, y forma parte de los objetivos estratégicos específicos siguientes:

- Objetivo 4 “Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad”, que plantea y pretende fomentar la participación ciudadana para la gestión; y
- Objetivo 6 “una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.”

Adicionalmente, se ha logrado que el Diseño Curricular Nacional del 2009 incluya la educación ciudadana dentro del plan de estudios en Educación Secundaria y, por otro lado, el establecimiento de la democracia como un principio fundamental del currículo -siguiendo la tendencia regional, planteando su desarrollo desde la práctica cotidiana. Esta tendencia cobra sentido en el marco de los acuerdos en materia de la educación para los derechos humanos y la formación para la democracia planteados por la UNESCO, tanto en la Conferencia General

de 1974, como en la de 1994, bajo el consenso de la Organización de las Naciones Unidas. Es a partir de estos acuerdos, además, que se desarrolla el Plan de Acción para la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, y desde el 2005, el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (UNESCO, 1995; Resolución de la Asamblea general de la U.N. ,2004).

Actualmente existen diversas iniciativas para promover y mejorar la educación ciudadana a nivel escolar. Se pueden citar diversos ejemplos, como el desarrollo de estándares para la evaluación de la educación ciudadana, a cargo del IPEBA, o la publicación del fascículo de las Rutas del Aprendizaje titulado “Convivir, participar y dialogar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural”, publicado por el MINEDU. Estas iniciativas son señales del interés que se está dando a la educación ciudadana. Lamentablemente, a pesar del reconocimiento de la educación ciudadana como parte esencial de cualquier proceso educativo, gran cantidad de instituciones siguen funcionando bajo modelos educativos que no hacen sino replicar distintas formas de violencia, discriminación y prácticas que no forman para la democracia (Callirgos, 1995; Benavides, 2012). Barrantes et al. (2008) señalan que aún subsisten ciertos enfoques tradicionales relacionados con la educación ciudadana, que ponen el énfasis o reducen sus propuestas a la “educación en valores” o promueven la restitución de la instrucción premilitar.

En el 2004 –cuando la formación ciudadana constituía únicamente un eje transversal (ver DCN 2004), se realizó la primera evaluación a nivel nacional sobre las competencias y capacidades vinculadas con la formación ciudadana, a cargo de la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2005a, 2005b). Esta evaluación se realizó en estudiantes de sexto grado de primaria y de quinto año de secundaria, pero también se recogió información sobre sus respectivos docentes y directivos escolares. Se evaluó la reflexión sobre el ejercicio ciudadano, a partir de la medición de aspectos cognitivos, los mismos que –de acuerdo a consideración de los evaluadores, deben desarrollar los estudiantes en su etapa escolar. Ello incluyó la medición del manejo de información sobre convivencia y participación democráticas, así como la elaboración de propuestas democráticas frente a conflictos sociales. Los resultados para ambos grados evaluados, sexto de primaria y quinto de secundaria, muestran que los estudiantes, de modo general, manejan información elemental sobre ciudadanía y democracia, y logran mejores resultados al momento de identificar definiciones, conflictos, mecanismos democráticos, entre otros. Pocos estudiantes lograron desempeñarse adecuadamente al momento de elaborar

argumentos democráticos, medido según el nivel esperado para el grado en relación con el currículo. Así mismo, se halló que la mayoría de los estudiantes eran capaces de elaborar propuestas de diálogo y concertación, las cuales parten de sus propias opiniones y experiencias cotidianas. Sin embargo, señalan, “estas propuestas carecen de explicaciones que incluyan características y principios de una cultura democrática” (Ministerio de Educación, 2005^a. p.96; 2005b. 88). Concluyen, a partir de ello, que la escuela no estaría incorporando el potencial estudiantil para lograr aprendizajes relacionados con la ciudadanía. Si bien esta evaluación se centró principalmente en los estudiantes, se encontró que los docentes tenían dificultades para identificar y explicar las características de una escuela democrática; solo el 14,4% de los docentes del grupo de secundaria pudo definirla adecuadamente. Para el grupo de primaria se menciona que sólo un 6,3% de los docentes logró mencionar y explicar tres características de una escuela democrática aludiendo a principios democráticos como la justicia, la participación, la tolerancia o el diálogo (Ministerio de Educación 2005a, 2005b).

Los resultados de la evaluación evidencian que la educación ciudadana a nivel de la Educación Básica Regular se encuentra en pleno desarrollo, principalmente por los bajos niveles de competencias alcanzadas por los estudiantes (Ministerio de Educación, 2005a, 2005b). Cueto (2009) señala, de acuerdo con estos resultados, que los desafíos de la educación ciudadana en países de América Latina son enormes,

“pues lo que se pretende es desarrollar en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos y formas de razonar, sentimientos y habilidades que en gran medida no existen actualmente en la población adulta [...] ni son modelados por muchos de los políticos y líderes sociales más influyentes” (p.11).

Ahora bien, la práctica docente, de acuerdo con diversos autores, son, además de acciones observables, la integración de un conjunto de creencias que pueden ser explícitas o implícitas las cuales se verán expresadas en la planificación de la enseñanza, la selección de estrategias pedagógicas y el modo de actuar dentro y fuera del aula (Clark y Peterson, 1986; Nespor, 1987; Kagan, 1992; Marrero, 1993; Calderhead, 1996). Las creencias docentes han sido definidas como aquellas verdades indiscutibles que cada uno sustenta, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo y pueden ser derivadas de la experiencia o la fantasía (Pajares, 1992). Tienen un componente cognitivo, son mantenidas con plena convicción y son muchas veces consensuadas (Thompson, 1992). Las creencias sobre un ámbito particular se organizan bajo una estructura psicológica, que no requiere cumplir criterios lógicos. Así, una persona puede bien albergar creencias concordantes entre sí, como bien creencias

contradictorias, constituyendo así un modo complejo de concepción de la realidad (Ernest, 2005; Remesal, 2006, citado en Moreano, Cuglievan, Cruz y Asmad, 2006).

Dentro de las propuestas de Clark y Peterson (1986, citado en Richards, Gallo y Penandía, 2001), se encuentra que 1) las creencias más nucleares en los profesores están formadas sobre la base de la propia experiencia escolar del profesor como estudiante que observó a quienes le enseñaron, 2) el desarrollo profesional que involucra a los profesores en una exploración directa con sus creencias y principios puede proveer la oportunidad para una mayor auto-conciencia a través de la reflexión y el cuestionamiento crítico como puntos de partida para una posterior adaptación; y 3) las conceptualizaciones de los profesores están situadas en el marco de un sistema de creencias más amplio, el cual comprende, además de la conceptualización de su trabajo, cuestiones como la naturaleza humana, la cultura, la sociedad, la educación, etc. (Ernest, 2005; Moreano et al., 2006). Richardson (1996, en Woolfolk, Davis, y Pape, 2006) plantea que existen tres categorías de la experiencia que forman las creencias. El primero es el conjunto de experiencias personales que los docentes registran o codifican a modo de imágenes y metáforas. El segundo aspecto está relacionado con el conjunto de experiencias que los profesores han incorporado en su paso por la educación formal, como estudiantes y como docentes, que configuran sus ideas y su modo de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje. El tercer y último aspecto se relaciona con el conocimiento formal académico y pedagógico, que involucra la formación inicial docente. De acuerdo a ello es importante señalar que dichas creencias están relacionadas con situaciones específicas (Crookes, 2003), pero no sólo incluyen las ideas que tienen sobre su trabajo como docentes sino también incluyen aquellas ideas “que tienen del contexto socioeducativo donde se desempeñan” (p. 4), las cuales comprenden las condiciones sociales que configuran la cultura escolar. Cueto (2009) indica que muchos profesores que ejercen actualmente la actividad docente “han vivido gran parte de su vida bajo regímenes dictatoriales o democráticos pero de escasa participación ciudadana” (p. 11), condiciones contextuales que tendrán un rol importante en los modos en que estos profesores conciben la ciudadanía y la formación democrática.

Las creencias docentes pueden estar relacionadas con diversos temas del ámbito educativo, entre ellos la educación ciudadana. Englund (1986) identificó, a través de múltiples estudios sobre la educación de los ciudadanos en las escuelas de Suecia, tres concepciones principales: la *concepción patriarcal*, la *concepción racional científica* y la *concepción democrática*. La educación ciudadana, bajo la concepción patriarcal, se ocupa de transmitir “valores cívicos, y de integrar y socializar al individuo a los cánones de la sociedad

y por sobre todo, se relaciona con la comprensión Constitucional de la política, la estructura de los poderes del Estado, haciendo hincapié en el sufragio universal como la base política de la democracia” (p. 34). Por otro lado, la concepción científico-racional aboga por la democracia como una “forma de gobierno, en la que las élites adquieren el derecho a tomar decisiones políticas, compitiendo por el voto de la gente” (p. 34); en ella, la educación se centra en las disciplinas que se deben estudiar, la objetividad y el conocimiento en esencia, no necesariamente problematizador. Finalmente, la concepción democrática de la educación en ciudadanía tiene como fundamento esencial la participación. Según este autor, la educación debe desarrollar competencias que permitan a los estudiantes una plena participación en su sociedad, haciéndolos capaces de analizar distintas situaciones conflictivas para buscar y proponer soluciones.

De acuerdo con ello, las prácticas ciudadanas no se fomentarán en los alumnos si los docentes mantienen concepciones y creencias incompletas o contradictorias tanto sobre el significado de la ciudadanía participativa como sobre el modo en que ésta debe enseñarse en las escuelas, lo cual lleva a la necesidad de identificarlas y comprenderlas (Richards, Gallo y Penandía, 2001). Así, profundizar en las creencias docentes sobre la ciudadanía y específicamente sobre la educación ciudadana será de gran utilidad para poder plantear y repensar las diversas propuestas educativas en torno a este tema. En virtud de lo señalado, el presente estudio busca describir y caracterizar las creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de educación secundaria de Lima.

Método

En esta sección se presentan las características de los participantes que formaron parte de la investigación, además de las técnicas que se usaron para la recolección de la información y el procedimiento seguido a lo largo del estudio. Se trata de una investigación de tipo descriptiva, ya que el propósito del estudio es describir cómo se manifiesta un determinado fenómeno.

Participantes

Los participantes de la investigación fueron seleccionados de manera intencional, de acuerdo a los objetivos de la investigación y al interés del investigador sobre las características de los mismos (Vieytes, 2004). Se contó con la participación de dos grupos de docentes de secundaria. El primer grupo estuvo conformado por cuatro docentes de una institución educativa privada de carácter alternativo del distrito de Chorrillos, tres fueron hombres y una, mujer. Sus edades oscilaban entre los 30 y 38 años. Esta institución educativa está localizada en un área urbana del distrito de Chorrillos. El 2011 contaba con una población total de 27 alumnos de 0-5 años, 137 de Primaria y 108 de Secundaria; además de 2 docentes para los alumnos de 0-5 años, 6 para Primaria y 15 para Secundaria. Del segundo grupo formaron parte cuatro profesores de una institución educativa pública del distrito de Los Olivos, tres hombres y una mujer, cuyas edades fluctuaban entre los 38 y 53 años. Esta institución se encuentra ubicada en un área urbana del distrito de Los Olivos. En el 2011 contaba con una población de 782 alumnos en Primaria y 907 en Secundaria; y un total de 31 docentes para Primaria y 42 para Secundaria.

El tamaño definitivo de la muestra fue determinado durante el proceso de recojo de información, al haber alcanzado el punto de saturación, es decir, el momento en que ya no surgieron nuevos datos que aporten a la investigación (Vieytes, 2004). Todos los participantes aceptaron participar voluntariamente del estudio, a través de la firma de un consentimiento informado, el cual indicaba las condiciones de su participación en la investigación.

Respecto a la formación para la docencia de los participantes, tres de los profesores del colegio público concluyeron la carrera de pedagogía en universidad y uno en un instituto superior pedagógico. Del grupo de profesores del colegio privado, tres de ellos tienen carreras diferentes a la pedagogía y uno concluyó estudios de pedagogía en universidad. Así

mismo, del grupo de profesores del colegio público solo uno de ellos había recibido capacitación en temas de educación ciudadana; todos los participantes del colegio privado habían recibido capacitación en estos temas.

A continuación se presenta la distribución de ambos grupos de acuerdo a los años de experiencia que tienen los docentes en ejercicio:

Tabla 2

Años de experiencia de los participantes en la docencia, según institución educativa.

Tiempo de servicio	Docentes de IE alternativa	Docentes de IE pública
De 1 a 5 años	2	0
De 6 a 10 años	0	1
De 11 a 15 años	2	0
De 16 a 20 años	0	0
De 21 a 25 años	0	2
De 25 a 30 años	0	1
Total	4	4

Técnicas de Recolección de Información

De acuerdo a los objetivos de la investigación se elaboraron dos instrumentos, una ficha de datos demográficos y una entrevista semiestructurada, cuyos detalles se describen a continuación.

Ficha de datos demográficos. Tiene el objetivo de recoger datos personales, tales como la edad y género de los participantes, los años que el docente se dedica a enseñar, los años que lleva enseñando en el colegio actual, los cursos y grados en que enseñan y, finalmente, si recibió capacitación en educación ciudadana. Con ello se pretende conocer y caracterizar a los participantes (ver Anexo A).

Guía de entrevista. Elaborada en base a la información revisada por el investigador y de acuerdo a los objetivos de la investigación (ver Anexo B). Tiene la finalidad de indagar las creencias de los docentes sobre la educación ciudadana y sobre la ciudadanía. De acuerdo a ello, se establecieron las siguientes áreas:

Área 1. Educación ciudadana. Comprende todas las ideas que los docentes tienen acerca de la educación para la ciudadanía, el significado y la finalidad de la educación ciudadana, el sentido que le confieren a las estrategias que emplean para dicho fin.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Cuál considera que es la mejor forma de realizar educación para la ciudadanía? ¿Por qué?
- ¿Qué pasaría si no se diera educación para la ciudadanía? ¿Qué consecuencias tendría?

Área 2. Ciudadanía. Comprende las ideas de los docentes que hacen referencia al significado de la ciudadanía y a la caracterización del ideal de ciudadano que ellos tienen.

Ejemplos de las preguntas del área:

- Tomando en cuenta el concepto de ciudadanía, ¿cómo sería para usted el ciudadano ideal? ¿Qué características tendría? ¿Cómo se comportaría?
- En nuestra sociedad ¿Qué se espera de un buen ciudadano?

Procedimiento

La guía de entrevista se construyó partiendo de la revisión teórica sobre el tema. La primera propuesta de entrevista pasó por la revisión de cuatro jueces expertos en los temas de la construcción de ciudadanía y creencias docentes (profesores universitarios, psicólogos e investigadores en dichos temas), quienes analizaron y dieron retroinformación sobre el objetivo de la entrevista, su concordancia con el fin de la investigación, la estructura de la misma, la pertinencia y suficiencia de las áreas y de cada pregunta. Las preguntas fueron modificadas y afinadas de acuerdo a las sugerencias dadas por los jueces, sustrayéndose aquellas que o bien no pertenecían al área o entorpecían el objetivo de la entrevista.

Se realizó una única sesión de entrevista con cada docente, en los propios ambientes de cada institución educativa. La duración de las entrevistas fluctuó entre los cuarenta y los sesenta minutos. Al inicio de las mismas se explicó el objetivo de la entrevista y se establecieron los acuerdos para la misma, mediante la lectura y firma de un consentimiento informado. Cada una fue grabada y posteriormente transcrita. Las respuestas de los participantes fueron codificadas y agrupadas en categorías, que el investigador elaboró en base al análisis de contenido. Luego de ello se procedió a categorizar y codificar cada entrevista, en función a la literatura revisada y bajo la supervisión de la asesora del presente proyecto. Se empleó el software ATLAS ti. versión 7 como herramienta facilitadora para la categorización.



Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados del estudio, organizados de la siguiente manera: 1) las creencias sobre la ciudadanía y las creencias sobre las características que los docentes consideran deseables y no deseables en un ciudadano, 2) las creencias sobre la educación ciudadana y sobre aquellas estrategias más pertinentes para desarrollar la ciudadanía en los estudiantes y 3) las creencias sobre la proveniencia de sus formas de comprender la ciudadanía y la educación ciudadana.

Creencias sobre ciudadanía

Se encontró que los docentes de la institución educativa privada entienden la ciudadanía como una forma de vivir en sociedad basada en la participación activa de sus miembros en la resolución de los problemas de su comunidad y de la sociedad, en general, posibilitando la convivencia. Son ejemplo de ello las siguientes citas:

La ciudadanía, a ver... es... qué sería... la ciudadanía, para mí sería el participar activamente de la organización de tu entorno ¿no? Empezando desde tu familia, tu barrio, luego puedes salir un poco más, comunidad, distrito, país... la ciudadanía sería participar conociendo cómo funciona, y conociendo obviamente lo que te corresponde hacer y lo que le corresponde a los otros. Para mí eso es básico (Docente, 35 años, colegio privado).

Hace referencia a la capacidad de saber vivir en sociedad ¿no? De saber vivir en manera autónoma, libre, pero en interrelación con los demás, una interrelación armónica, porque no somos seres aislados, somos seres sociales. Entonces, este... un componente básico de este ser social es la ciudadanía, el saber vivir con los otros y saber involucrarse en la vida en común, y que eso, y que ciudadanía forma parte de la identidad del ser humano, somos seres ciudadanos... por más que uno viva en el campo, también repercute en los demás, o los otros repercuten en sí mismos (Docente, 31 años, colegio privado).

En los docentes de la institución educativa pública, las creencias difieren más unas de otras, no se aprecia representatividad. Una profesora considera la ciudadanía como una condición social, que parte del reconocimiento del otro como un ser humano. La ciudadanía para ella, está vinculada a principios y valores éticos y religiosos, como se puede observar en la siguiente cita:

La ciudadanía es la unión de todos los seres humanos. Más que la unión, es la integración de los seres humanos, no podemos hablar de integración de ciudadanos, estamos hablando de seres humanos, porque partiendo de eso vamos a la ciudadanía, recién formar ciudadanos. La formación de seres humanos partiendo de la ética, los principios, los valores... que Dios nos ha dado desde su mismo ejemplo, tenemos ahí a Jesús y de ahí podemos partir a ciudadanos, no podemos hablar de ciudadanos si no hablamos de seres humanos, sino formaríamos soldados, tropas (Docente, 38 años, colegio público).

La ciudadanía, para esta profesora, está basada en principios o valores religiosos particulares, lo que constituye una forma común de entenderla en ciertos contextos culturales cuyas cosmovisiones se encuentren ampliamente influidas por lo religioso (Richardson, 1996; Williams, 2011). Además, se aprecia que la profesora concibe la formación ciudadana como una diferente de la que forma *soldados* y *tropas*, de acuerdo posiblemente al conjunto de los principios y valores, concibiendo la formación ciudadana como una formación ética y humanista. Una posible interpretación es que la docente podría considerar que los *soldados* y las *tropas* son formados para seguir órdenes, bajo un modelo homogeneizador.

Así mismo, se encontraron creencias sobre ciudadanía que parten de una mirada que puede considerarse instrumental, pues se sustenta en valores de corte más individualista o egocentrista. A continuación se presenta un ejemplo:

Sería el pilar de mi vida, porque yo también sin una ciudadanía no podría vivir, necesito de la ciudadanía, por ejemplo, necesito que me hagan los zapatos, yo no hago zapatos, necesito que me hagan los pantalones, yo no hago pantalones, necesito polos, casaca, necesito que me corten el cabello, entonces yo necesito algo de cada uno de ellos, como ellos necesitan también de mí, por lo tanto para mí es el pilar de mi especie, lo fundamental de mi vida así estén mal formados o bien formados tengan más o tengan menos, es la base fundamental de mi existencia, porque si estoy solo en el mundo me voy a morir y no tengo nada, eso es (Docente, 50 años, colegio público).

En este caso, el profesor considera la ciudadanía como una suerte de garantía que como individuo necesita para poder relacionarse de forma concreta con otras personas, por ejemplo al intercambiar o adquirir artículos producidos por otras personas.

Partiendo de estas creencias sobre ciudadanía se profundizó en aquellos rasgos que los profesores consideran característicos de un ciudadano “ideal” y aquellas que serían por el contrario, no deseables en el ciudadano. En las siguientes tablas se presenta este conjunto de características.

Tabla 3

Características que los profesores consideran deseables en un ciudadano.

Características deseables en un ciudadano	Participantes							
	E. Privada				E. Pública			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Tiene conocimiento de sus deberes y derechos (propios y de los otros) y los cumple	x	x	x	x	x			x
Es sensible y se interesa por la situación de los otros	x	x	x	x			x	
Participa activamente en la sociedad	x	x	x	x	x			
Exige y reclama usando canales adecuados	x	x		x				
Fomenta el respeto de las normas			x	x				x
Es coherente/consecuente con lo que profesa						x	x	x

Comprende discursos políticos	X							
Plantea su punto de vista, sustentando sus argumentos				X				
Promueve integración y desarrollo social (partiendo de principios religiosos)						X		
Es autónomo							X	
Reclama/exige el respeto de derechos de forma asertiva					X			

Tabla 4

Características que los profesores consideran no deseables en un ciudadano.

Características no deseables en un ciudadano	Participantes							
	E. Privada				E. Pública			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Es egocéntrico/individualista/no valora al otro	X	X	X		X	X	X	
No se autorregula o autocontrola/Es abusivo	X	X	X		X			
Es inmoral/Es "vivo"/Oportunista, busca "sacar la vuelta"	X	X	X				X	
No le interesan las leyes o normas/Indiferente				X	X	X	X	
Entorpece el diálogo/busca siempre los defectos de los otros	X			X				
No asume sus responsabilidades				X				X
Corrupto/injusto		X			X			
Discrimina, es prejuicioso		X	X					
No busca soluciones	X							

En el grupo de docentes de la escuela privada, el ciudadano ideal debe reunir un conjunto de características claramente delimitadas. Todos ellos coinciden en que el ciudadano debe tener conocimiento y velar por el respeto y cumplimiento de sus deberes y derechos, debe también participar activamente en la sociedad, refiriéndose a la resolución de problemas. Se añade a estas características la sensibilidad y el interés por la situación de los otros, que es más bien una cualidad moral, o del desarrollo moral del ciudadano. Estas características en gran parte se asemejan a las competencias que autores como Magendzo (2000, 2004) y Bolívar (2008), entre otros, señalan que debe reunir un ciudadano participativo, y que, a su vez, forman parte de lo que se espera como resultado del paso por la escuela, partiendo de las propuestas del Ministerio de Educación (ver DCN 2009). Las siguientes viñetas son ejemplos representativos de lo que refiere cada grupo de docentes:

Es importante que esté informado y que pueda ser una persona proactiva dentro de la sociedad, una persona que no solamente ok, estoy bien, tú estás bien pero... quizás ver un poquito más allá, si otros están bien, qué sucede. No solamente su bienestar y el que en su cuadra estén bien, ver un poco más allá de la realidad, ver qué es lo que puede hacer, en qué puede ayudar (Docente, 30 años, colegio privado).

Que sea participativo, asertivo, creo que en eso estaría resumiendo, el asertivo está

comunicando, el otro está participando, conociendo tus normas estás valorando, sabes lo que vas a hacer y lo que no vas a hacer... Eh, participativo es, como te decía yo, si hay elecciones en las elecciones, si hay que elegir por ejemplo en su salón, actividades que participen, que esto no, que esto sí, que sea democrático, de repente su propuesta no es ganadora, pues que acepte al ganador, ese es participativo (Docente, 53 años, colegio público).

En el segundo grupo, esta concepción cívica de la ciudadanía, relacionada con la normatividad, el conocimiento y respeto de deberes y derechos, es también una característica valorada por algunos de los docentes del grupo. El énfasis, sin embargo, está puesto en que las acciones del ciudadano deben ser consecuentes con su discurso.

Que parta de su propia experiencia, con su ejemplo de vida, que sea coherente entre lo que dice, profesa y con lo que hace ¿no? Pensando en que no solamente es individual, sino que es un ser social, por naturaleza.(Docente, 38 años, colegio público).

Acerca de las características no deseables, se aprecia en el grupo de docentes de la escuela privada que el grupo de características se encuentran bien definidas y además son coincidentes: la falta de autocontrol y autorregulación y el oportunismo. El egocentrismo, entendido como un interés excesivo por el bienestar propio y una incapacidad de mirar fuera de sí mismo y comprender y valorar los intereses y necesidades ajenas, es la característica que más aparecen en las entrevistas, tanto del grupo de profesores del colegio privado como del grupo de profesores del colegio público. Son ejemplos de esta categoría los siguientes:

Es aquel que solamente, aquel que no ha logrado superar su egocentrismo, aquel que piensa en sí mismo solamente, que le interesa su... alcanzar sus caprichos o lo que quiere, y si eso implica pasar por encima del grupo, lo hace ¿no? Entonces, va generando el caos (Docente, 31 años, colegio privado).

Un mal ciudadano es el que hace de una convivencia una distorsión de sus relaciones, un mal ciudadano es el que opera de un modo para sí, sin importarle como estén los demás, un mal ciudadano desde la infancia aprende a atropellar el derecho de los demás, a no reconocer la igualdad, a no tener tolerancia con los demás, un mal ciudadano es un ególatra, un egocéntrico, un exagerado, un fanático del individualismo(Docente, 48 años, colegio público).

Como se señala anteriormente, el egocentrismo es una de las características que más se menciona por los profesores al momento de determinar las características de un “mal ciudadano”.Este es un elemento fundamental en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1985), quien señala además la importancia del rol de la escuela para facilitar el crecimiento moral y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, pues allí radicaría un actuar verdaderamente responsable para la vida en comunidad. Kohlberg (1985) señala que el crecimiento moral y la convivencia democrática están estrechamente vinculados, pues para la convivencia, la participación democrática y la resolución de conflictos en los espacios públicos es necesario que los individuos alcancen cierto estadio de desarrollo moral, en el que

puedan contemplar y comprender el las razones del otro. Esta formación ocupa un lugar fundamental en las propuestas revisadas sobre la formación de competencias ciudadanas, planteadas tanto por Magendzo (2000), Borrero (2006) y que incorpora actualmente el Diseño Curricular Nacional del 2009, haciendo de esta creencia docente un insumo importante para la formación continua en temas de ciudadanía y educación moral.

Finalmente, estas diferencias en las formas en que los docentes conciben la ciudadanía y al ciudadano pueden relacionarse con el nivel de conocimiento y capacitación que tienen con el tema. Si bien no se realizó una evaluación sobre las competencias ciudadanas de los docentes ni sobre los conocimientos que tienen sobre el tema, puede pensarse en la capacitación que los docentes de la escuela privada han tenido en el tema como una forma importante de que ella tenga presencia en sus discursos, con características que incorporan aspectos cívicos y morales.

Creencias sobre la educación para la ciudadanía

Significado y finalidad de la educación para la ciudadanía

Se observó que en ambos grupos de profesores existe la noción de que la educación para la ciudadanía se encarga de que los estudiantes sean capaces de reconocer los derechos y deberes que, como ciudadanos, tienen para sí mismos y para con los otros. Se aprecia una diferencia respecto de los alcances de la educación ciudadana entre un grupo y otro. Por ejemplo, el docente del colegio público señala el *reconocimiento de los deberes y derechos*, que es un nivel básico respecto de las competencias ciudadanas a desarrollar en la escuela, a comparación de lo que plantea el profesor de la escuela privada: *informar y analizar [...] los derechos y deberes que tienen como personas*, lo cual implica un trabajo más activo por parte de los alumnos, quienes no solo reconocen cuáles son sus deberes y derechos sino que exige cierto análisis sobre dichos elementos. Incorpora, además, el conocimiento de la organización familiar, comunal e institucional. Se ejemplifica en las siguientes viñetas:

Es formar a la persona en su ámbito, en el ámbito de... mmm... en el reconocimiento de sus derechos, de sus deberes, primero como persona, que identifique qué deberes tiene, qué derechos tiene como persona y que asuma una responsabilidad frente a sus vínculos con los demás y consigo mismo (Docente, 48 años, colegio público).

A ver, asumo que es el informar y analizar con los chicos sobre lo básico, los derechos, deberes que tienen como personas, las obligaciones que tiene, seguro, el estado, sobre todo, o demás participantes, familia, comunidad, instituciones, eh... básicamente eso, cuál es la labor de ellos y cuál puede ser su participación en la vida de su entorno, en cómo se organiza (Docente, 35 años, colegio privado).

Se encontró, además de ello, que para el grupo de docentes del colegio privado la educación ciudadana se encarga de desarrollar valores democráticos en los estudiantes, de formar para la convivencia y para la participación activa en la sociedad, como observamos en las siguientes citas:

Bueno, para mí es el proceso en el que se forma en los chicos la capacidad de vivir en sociedad, ¿no? de formarles como ciudadanos, como futuros ciudadanos, para lo cual implica: desde la edad en la que están, la edad escolar, ir ejercitando una serie de prácticas que les van a ir... que les permiten ir asimilando esas capacidades a futuro, de saber convivir con los otros, de saber respetar, de saber ejercer sus derechos, defender sus derechos y de respetar los derechos de los demás (Docente, 31 años, colegio privado).

Para mí la educación en ciudadanía, en primer lugar, formar para la democracia. Formar en la democracia, entendida no solo como un sistema político sino, sobre todo como una cultura, en la cual yo aprendo a convivir con los demás, ¿no? y también en la cual, participo en la vida pública. Entendida vida pública no solamente como la cuestión política que son partidos... sino sobre todo en la vida de comunidad, del entorno, ¿no? Entonces formación ciudadana significa eso (Docente, 38 años, colegio privado).

De acuerdo a los planteamientos de Englund (1986) y Magendzo (2004), la concepción de la educación ciudadana que tienen estos docentes es de tipo democrática. Bajo esta concepción, la ciudadanía es entendida como una integración entre la participación política y la capacidad de convivencia, las cuales se basan en valores o principios democráticos que, a su vez, se relacionan con formas de proceder en sociedad, la solidaridad y la cooperación con los otros. En contraste con ello, se encuentra que los docentes de la Institución educativa pública conciben un tipo de educación ciudadana basada en valores no necesariamente cívicos. Estos valores se relacionan, más bien, con formas tradicionales de educación, con fuentes que provienen de creencias religiosas, o basada en la formación del carácter (Mesa, 2004). Esta diferencia podría entenderse por el trasfondo, la formación y la historia propia de cada docente: es comprensible que una propuesta de formación ciudadana democrática, en la que el respeto, la valoración de la diversidad y otros valores democráticos son fundamentales, sea valorada por un docente con cierta formación en ciudadanía, en teoría o en práctica. Las instituciones educativas públicas, cuya tradición ha sido más bien de carácter homogeneizador, es menos propensa a incorporar en sus prácticas y desde sus docentes una formación ciudadana democrática (Cueto, 2009; Del Solar y Gatica, 2010). Del Solar y Gatica (2010) señala, a su vez, que esta incongruencia entre la tradición escolar y los modelos de educación democrática, sería uno de los puntos clave que explica la dificultad de la escuela para desarrollar la autonomía en los estudiantes. Las siguientes citas ejemplifican lo planteado:

Claro, porque si no partimos del individuo en sí, en el ser, no podemos hablar de una comunidad, no podemos hablar de una sociedad. Nosotros somos seres humanos, no somos robots. Si decimos simplemente un civismo ciudadano es muy frío, pero si nos vamos desde el punto de vista holístico, que somos conocimiento, somos sentimiento y somos espíritu, que es lo básico, entonces la persona se va a poder civilizar. No podemos concebir la civilización si no partimos del ser, que es el onto, desde el punto de vista filosófico es el ser humano ¿no es cierto? (Docente, 38 años, colegio público).

Mira, para enseñar a un joven o un niño lo primero que se le debe enseñar, al margen de la honestidad, que puede venir de la casa, que sea honesto, dime la verdad; lo primero que deben enseñar es a ser responsable, como cabeza es la responsabilidad. Por ejemplo un trabajo puede estar bien o mal hecho, pero mientras que esté cumpliendo, por lo menos se esfuerza y se valora, porque todos los seres humanos no somos iguales, somos diferentes, entonces tú que le enseñas al adolescente o al niño, que un curso bien o mal hecho, lo importante para mí es la responsabilidad, porque está en formación. Entonces sobre la responsabilidad, puedo irme a las otras ramas como la honestidad, el respeto, la puntualidad, la disciplina, todas esas cositas pueden ir, pero primero quiero la responsabilidad (Docente, 50 años, colegio público).

Por otro lado, se encontró que los docentes de ambos grupos –con mayor o menor intensidad- creen que la educación ciudadana tiene como finalidad la formación de una sociedad democrática, basada en la igualdad, la justicia y el respeto mutuo, con un claro énfasis en el actuar cívico. Estos valores en los que debe basarse la sociedad democrática coinciden con aquellos que autores como Cortina (1986) o Magendzo (2000) consideran fundamentales para una democracia. A continuación se ejemplifican dichas creencias:

Para mí la formación ciudadana tiene como fin formar una sociedad democrática, más justa, con mayores oportunidades para todos, donde los ciudadanos sientan que tienen... formar una sociedad de ciudadanos, en donde todos se sientan sujetos de deberes y derechos. Una sociedad donde, digamos, cada uno asuma que tiene una responsabilidad que hacer frente a sí mismos y frente a los demás y que eso dé una sociedad más justa. Eso, una sociedad democrática. (...) Digamos, una sociedad con mejores oportunidades para todos yo creo que es el fin, el fin último de la educación, la formación ciudadana y también formar ciudadanos enterados, comprometidos, que tengan como el tema de noticias, que comprendan el mundo, lo puedan decodificar, entender, cómo funciona y finalmente decidan si intervienen o no, que finalmente decidan ¿no? (Docente, 38 años, colegio privado).

Que la persona actúe en responsabilidad, que identifique el derecho de los demás, que reconozca los límites de sus deberes y de sus derechos, que, eh, tenga una convivencia basada en el respeto mutuo y recíproco, que conozca su pasado, que valore su pasado, que actúe de modo que el presente le sirva para acciones futuras, involucra acciones cívicas, identidad consigo mismo y con la realidad misma (Docente, 48 años, colegio público).

En esa misma línea, se encontró que los docentes del colegio público enfatizan, además, que la formación de la persona en sus múltiples dimensiones (moral, espiritual, etc.) es también una finalidad de la educación para la ciudadanía, como se observa a continuación:

Integridad implica que la formación no solo debe ser en conocimiento, implica una dosis de valores, de formación ética, moral, implica que en los estudiantes, que la

sociedad también asuma su rol, desde los medios hasta la conducta de los líderes de nuestra sociedad. A veces nosotros, bueno, nosotros estamos involucrados en una educación formal pero hay otra que es la educación informal que también determina en el sujeto hacia determinadas conductas, y suele ser esa educación la que incide más, la que afecta más en la calidad de persona de un niño. Entonces hablar de integridad es hablar en la totalidad del contexto de no solamente desde la escuela, sino en el ámbito familia y en el ámbito de la sociedad (Docente, 48 años, colegio público).

Halstead y Pike (2006) señala que uno de los fines de la educación moral consiste en iniciar a los estudiantes en una tradición moral específica, que tiene lugar en la familia pero que luego continuará en la escuela y otros espacios sociales. Existe, así, la noción de que la formación ciudadana no compete únicamente a la escuela, sino que se desarrolla en diversos espacios y que, además, debe estar acompañada de formación moral. Sin embargo, existe una falta de claridad en la concepción de educación ciudadana, incorporando en algunos casos nociones no relacionadas a esta educación. De modo general, se aprecia que los docentes del estudio tienen creencias de educación ciudadana relacionadas con la noción de ética cívica, basada en lo que Cortina denomina ética de *mínimos* (1986), que son precisamente aquellas condiciones mínimas fundamentales para la convivencia justa, con valores y principios compartidos. Algunos docentes enfatizan valores y principios que por la naturaleza de la formación ciudadana, sin embargo, no pueden ser compartidos (Cortina, 1986), como la formación en una tradición religiosa específica. Al *sumar* valores democráticos y valores privados, priorizando lo segundo en un caso particular, no se forma necesariamente en democracia sino, como se señalaba anteriormente, en una tradición moral específica pero no necesariamente democrática (Mesa, 2004).

Fuentes de sus formas de comprender la ciudadanía

Los participantes de este estudio han citado diferentes fuentes de influencia las cuales, a diferentes niveles, han contribuido a formar sus creencias sobre la educación para la ciudadanía. Los docentes de ambos grupos atribuyen las ideas que tienen a las diversas experiencias de vida que ellos han tenido, por ejemplo, la vida familiar, la escuela, o la participación en grupos de interés. Ejemplifican esta creencia las siguientes viñetas:

Desde mi formación en casa, yo creo que la familia hace bastante, y he participado en diferentes grupos en donde la idea justamente es lo que tú puedas hacer por la comunidad más que lo que la comunidad puede hacer por ti. He integrado los boy scouts, grupos de líderes, grupos de organización de campamentos, por ejemplo, donde la meta era organizar actividades para otras personas, tipo voluntariado (Docente, 30 años, colegio privado).

Yo tengo formación del Champagnat con religiosas, aparte de en unas vivencias con

mi familia y mis amigos, uno va recopilando y recogiendo experiencias y anécdotas que te hacen sobre todo en el aspecto docente o familiar que te hacen ir concibiendo la vida de esa manera, en particular es mi forma de ver la vida (Docente, 38 años. Institución educativa pública).

Se encuentra, también, que los docentes consideran que la historia nacional reciente es una fuente de reflexión y, por ende, de sus creencias sobre la educación ciudadana:

En mi caso, el tema de Fujimori me tocó vivirlo con bastante... como joven ¿no? tendría que, veinte años, veintiún años, veintidós, cuando ya se empezaba a visualizar que había una especie de dictadura... solo que eso me marcó bastante, porque en mi caso fue un hecho clave (Docente, 35 años, colegio privado).

Se otorga especial importancia a la formación universitaria. Los docentes enfatizan principalmente el desarrollo de una sensibilidad particular por la problemática social, que parte de los cursos que han llevado y del tipo de formación que han tenido en la universidad:

Bueno, básicamente la formación en la universidad. Estudié en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, donde dan una buena base humanista y de... filosófica, donde uno como que comprende el sentido que tiene de vivir en sociedad, y lo que se necesita, las condiciones que requiere una buena vida en sociedad, las condiciones que se requieren para una vida en sociedad armoniosa. Entonces, de acuerdo a eso, a esa formación básica, teórica uno la lleva a la realidad, analiza la realidad a partir de nociones básicas, ya pues, uno va viendo lo que nos falta, por dónde tenemos que ir... (Docente, 31 años, colegio privado).

Así, también, surge el tema de las capacitaciones, que en este caso hace referencia a la capacitación que reciben los docentes a cargo del PRONAFCAP. La siguiente cita ilustra este planteamiento:

Estoy llevando la capacitación, estamos entonces, hay una situación bien espectacular para mí ¿no? Ya usar otros términos, ya usar que somos todos, utilizar, o sea, el cambio es notorio... y eso lo vas a notar de repente en tus entrevistas, mismos, el cambio es notorio en el sentido en que hay más conceptos que uno va aplicando pero porque se lo van dando, también, van dando también, y ahora con el uso del internet, etc., eso es mejor todavía, hacer una clase de ciudadanía (...) y más utilizar, por ejemplo, un gráfico, por ejemplo, democracia, entonces vamos a hablar de democracia pero ya no con esa teoría que nos dice "qué es la democracia, la democracia es..." no; sino, simplemente, la democracia es una forma de vida, pero a través de qué, qué análisis pueden realizarse a través de los gráficos, esquemas, etc., esas cosas que no había antes o que había muy limitado ahora te facilitan mucho más, no va a haber excusas para no realizarlo. Pero alguien tiene que haber para cambiarte ese paradigma, pues, ¿no? Que sí hay, o sea, olvídate, eso ya no, ya fue... o sea, hay otras cosas. Mientras no te lo digan vas a seguir creyendo que es así (Docente, 53 años, colegio público).

Este hallazgo es congruente con el planteamiento de Richardson, quien estudió la formación de las creencias docentes (1996). De acuerdo a lo que dicho autor plantea, los factores que intervienen en la formación de creencias son: la experiencia personal, la experiencia que han tenido los docentes a través de su paso por la escuela y su experiencia con el conocimiento formal, constituido tanto por su conocimiento sobre los cursos que

enseñan y su conocimiento sobre estrategias de enseñanza. Identificó también, como señala Williams (2011), algunos otros factores que afectan la construcción de creencias, como el trasfondo cultural, socioeconómico, y la formación religiosa, que son aspectos que se han encontrado en el presente estudio. Williams (2011) realizó un amplio estudio sobre creencias docentes en ciudadanía, encontrando que en muchos casos, estas creencias tenían fuentes religiosas y eran a su vez consecuentes con valores religiosos, como los del cristianismo por ejemplo. Con ello se advierte que las creencias sobre la educación ciudadana interactúan con otras creencias, especialmente con aquellas con alta carga valorativa.

Estrategias para realizar la educación para la ciudadanía

Ahora bien, se encontró que las competencias y capacidades que los docentes de la Institución educativa privada pretenden desarrollar en sus estudiantes son las siguientes: la capacidad del diálogo, la argumentación sólida, el interés por la información de lo que sucede en la sociedad y el compromiso con ello, la participación, la reflexión, el análisis crítico, entre otras. Además, buscan que haya una toma de consciencia sobre las responsabilidades que los estudiantes deben asumir frente a ellos mismos y frente a los demás. Para lograrlo, de acuerdo a lo que señalan, emplean diversas estrategias, que parten del modelo pedagógico y filosófico de la institución educativa, como las “asambleas” y las “responsabilidades”. Ambos son momentos pensados en la formación de valores, actitudes y prácticas democráticas. Se ejemplifica ello a través de las siguientes citas:

Claro, el colegio nos ayuda bastante porque tiene estos momentos. El tema de las responsabilidades en la mañana, los chicos realizan diferentes tareas, hacen la limpieza del salón, hay algunos que son los que están supervisando que todos cumplan sus tareas; y todas estas funciones van rotando, cada semana los chicos van rotando de responsabilidades. Por ese lado el colegio nos ayuda bastante, pero, también, fuera de esa actividad, la metodología del colegio es que cuando sucede algún problema, algún tipo de conflicto no viene la sanción inmediatamente, siempre se conversa: “¿qué pasó?”, “¿por qué pasó?”, “¿qué pudiste hacer?”, “¿qué has ocasionado?”, “¿cuál fue tu responsabilidad en esto?”. Tratar de que el chico se dé cuenta de cuál es su responsabilidad, cuáles son las consecuencias de lo que hizo y cómo puede remediar lo que hizo. Siempre tratamos de rescatar eso, acá. A veces no se puede, a veces hay chicos que no entienden, y ahí tenemos que involucrar a los padres, involucrar a otros profesores y normalmente suele llegar, ya cuando se involucra a un poco más de gente hay un poco más de presión, en algunos casos, el chico ya suele responder (Docente, 30 años, colegio privado).

Los docentes de este grupo otorgan gran importancia al clima democrático de la institución. Con ello se alude específicamente a que convivir en un clima de democracia, tanto dentro como fuera del aula, facilita el desarrollo de competencias democráticas. Parte de este clima está compuesto por una constante participación en la elección de representantes

estudiantiles, el trabajar problemas del día a día suscitados en las aulas, etc. La siguiente viñeta es ejemplo de ello:

Una que es la dimensión cotidiana: o sea, tú no puedes formar en ciudadanía y en democracia si no hay un clima democrático y en la escuela, o sea, no puede ser.... que no es un discurso: “la democracia somos todos”, y el profesor es el único que habla en clase, los chicos no participan, no respetan sus procesos, cuando sus sugerencias me llegan altamente, entonces eso no es, no crea democracia (Docente, 38 años, colegio privado).

Estas estrategias se encuentran estrechamente vinculadas con la comprensión de este grupo de docentes sobre la educación ciudadana y sobre la ciudadanía; además, serían las apropiadas para desarrollar las competencias que ellos señalan. Es importante indicar que, en este caso, el modelo pedagógico de la institución permite y facilita espacios de formación democrática, situación que resulta particular y muy diferente a muchas de las escuelas que, en lugar de ello, mantienen modelos que replican y reproducen injusticias y diversas formas de discriminación (Ames, 2006; Magendzo, 2005; Callirgos, 1995).

Los docentes de la institución educativa pública, hacen alusión –como parte de las estrategias que desarrollan en su institución- a ciertas actividades que promueven la participación conjunta de profesores, directivos escolares, padres de familia y los mismos estudiantes, como “chocolatadas”, “bicicleteadas” y marchas en las calles. Así mismo, se menciona la importancia de que los estudiantes conozcan cómo se realizan los actos cívicos que se desarrollan dentro y fuera de las instalaciones del colegio, como la elección de los representantes escolares, visitar la municipalidad, realizar manifestaciones en las calles, entre otros. Ello lo podemos observar en las siguientes viñetas:

Es una manera. Incluso, el jueves va a haber una chocolatada a las diez de la noche, no sé si me quedaré, pero ya dependiendo de cada profesor, dependiendo de su tiempo, va a haber una chocolatada. Esa es una manera de comunidad, la APAFA lo organiza, entonces es una manera de enlazar, que las relaciones un poco se estrechen entre docentes, directivos, padres de familia y, por ende, los alumnos, entonces... los alumnos incluso [...] compartir primaria y secundaria (Docente, 38 años, colegio público).

Hemos realizado acá acciones cívicas como por ejemplo una gran bicicleteada convocando a los jóvenes del colegio, “juventud sin drogas” era nuestro lema, y convocando a las autoridades policiales, serenazgo, vino Defensa Civil, por lo menos ochocientos bicicletas alrededor de Los Olivos. Hemos salido en marcha con los niños, haciendo bulla en las calles, tratando de generar mensajes sobre la necesidad de “no a la contaminación acústica”, “no a la contaminación, por ejemplo, ambiental”, el respeto a los parques y jardines. Se hace, a los niños se les enseña las estrategias, son buenas, pero son actividades que a veces involucran a más de un salón (Docente, 48 años, colegio público).

Otra estrategia que consideran relevante es la enseñanza a partir del ejemplo; es decir, el modelamiento de conductas a partir de un referente positivo, a partir del cual los

estudiantes aprenden cómo ser buenos ciudadanos. Estos modelos pueden ser, según refieren, ellos mismos, los medios de comunicación u otros actores sociales, como se ejemplifica en las siguientes viñetas:

Cada uno de nosotros somos un modelo, promovemos la comunidad en el aula ¿cómo? Trabajos en grupo, el respeto, las intervenciones, el respeto a la opinión, a las expresiones de ideas, todas son bienvenidas (Docente, 38 años, colegio público).

Eh, primero que debe haber un ejemplo, o sea, primero coherencia entre las acciones y los contenidos, entre las acciones y el discurso. Esto implica un rol de responsabilidad cívica y ciudadana de los adultos como ejemplo de vida hacia los niños, el niño está expuesto a la sociedad a través de una ventana que son los medios de comunicación y el niño lo identifica si nuestras autoridades asumen con responsabilidad el papel que les corresponde, y se dan cuenta que hay actos que desdican a esa responsabilidad que se les ha otorgado, por ejemplo se dan cuenta de la tremenda corrupción que hay, entonces se dan cuenta de, mm, un rol negativo cuando les corresponde asumir el rol positivo, entonces la escuela es formadora cuando les habla hacia la práctica de valores, pero la sociedad es deformadora cuando sus acciones desdican lo que desde la escuela se hace (...) (Docente, 48 años, colegio público).

El primer tipo de estrategia mencionado, relacionado a las actividades escolares, hace referencia a una formación democrática que se fundamenta en el fortalecimiento del sentido de pertenencia de un grupo o una comunidad. Depende en gran medida de cómo se estructuren y organicen estas actividades para que constituyan espacios de formación ciudadana (Cortina, 1998). Entre las actividades mencionadas, la “bicicleteada”, que tiene como objetivo la sensibilización de la comunidad respecto al uso de drogas en los jóvenes y la marcha relacionada al tema de la contaminación acústica, son ejemplos de cómo fomentar el interés de los estudiantes y promover su participación como un grupo en espacios sociales.

Por otro lado, se encuentra en algunos casos un énfasis la idea de que el docente es un ejemplo de “buenas maneras”, que debe orientar a los estudiantes en la aceptación de los otros. A través de ello, se evidencia que existe una valoración del modelado conductual (la enseñanza a través del ejemplo de un conjunto de conductas determinadas) y de la participación en actos de civismo como espacios relevantes para la interacción entre los distintos actores educativos. En algunos casos la relación de estas estrategias con el desarrollo de competencias ciudadanas es claro, pues promueven la participación cívica en los estudiantes. En otros casos, sin embargo, como en el caso de la chocolatada, los docentes tienen la creencia de que están promoviendo la participación y cohesión grupal, pero no manifiestan argumentos claros sobre ello.

En dirección a la mejora de educación ciudadana en las escuelas, considerando el rol primordial del docente, se sugiere la creación de grupos de reflexión, guiados por una persona

capaz de promover procesos de análisis crítico de la democracia en la escuela y en la práctica docente. Estos grupos de reflexión deberán tener como finalidad la discusión de estrategias para la formación ciudadana, que puede partir de una revisión bibliográfica de los docentes acerca de la ciudadanía en la escuela y de la revisión y el análisis de experiencias de escuelas democráticas. En base a ello, deberán discutirse las estrategias que en la actualidad se llevan a cabo, justificando las razones por las cuales las consideran más pertinentes. Así mismo, no debe perderse de vista la labor que tienen los directivos y los padres de familia en el desarrollo de la ciudadanía, por lo que un trabajo integrado con dichos actores es también relevante. Otra forma de incentivar la participación democrática de los estudiantes es, precisamente, ampliando la oferta de oportunidades de participación, a través de actividades organizadas por el colegio pero también actividades propuestas por los propios estudiantes. Para ello, se sugiere que los profesores incentiven dicha participación, evitando en lo posible tomar decisiones autoritarias, promoviendo la reflexión y la crítica sobre las normas escolares por ejemplo.

Se sugiere para futuros estudios, realizar observaciones en las aulas y en otros espacios dentro de la escuela, que evidencien las estrategias que los docentes emplean y la forma en que interactúan en el día a día con los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, permitiendo de esta manera contrastar las creencias con las prácticas docentes. Sería interesante profundizar en otros constructos relacionados con la ciudadanía, como el sentido de comunidad, concepción de democracia, de autoridad

Así mismo, será importante entrevistar a las autoridades escolares, padres de familia y a los estudiantes, con el objetivo de indagar no sólo en sus creencias sobre ciudadanía sino sobre el clima democrático que perciben en la institución y en la práctica educativa cotidiana, en interrelación con sus pares, docentes y demás agentes involucrados en la educación.



Referencias

- Ames, P. (2006). *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 150-163.
- Asamblea general de la N.U., Resolución 59/113 [Sobre "Programa Mundial para la educación en derechos humanos"] (2004)
- Barrantes R., Peña J. & Luna D. (2008). Políticas Educativas de Formación Ciudadana en Huamanga y Abancay. *Memoria: Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*, No 4, pp. 19-29.
- Benavides, M. (2012) *Violencia escolar en el Perú: documento conceptual y elaboración de índice distrital y escolar*. GRADE.
- Bolívar, A. (2008) La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. Avances en supervisión educativa. Recuperado de:
http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=280&Itemid=62
- Borrero, C. (2006). Ciudadanía Social Activa: de los problemas a las opciones. En: *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversansobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Colección Transversales Magisterio. Recuperado de: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Avezlez-2006_Comprensiones-sobre-ciudadania_Lind.pdf
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En: D. Berliner, y R. Calfee, (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Callirgos, C. (1995) *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP.
- Cárcamo, H. (2008) *Estudios Pedagógicos XXXIV, N°2: 29-43* Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del BíoBío, Chillán, Chile.
- Clark, C. y Perterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching 3era Ed.* (pp. 255 - 296). New York: Macmillan.
- Cortina, A. (1986) *Ética mínima*. Madrid: Tecnos
- Cox, C. (2009). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas -SREDECC. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Cueto, S. (2009) *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. PREAL.
- Dibós, A. Frisancho, S. y Rojo, Y. (2004) *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), Ministerio de Educación.
- Dahlin, B. (2010) A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools, *Journal of Beliefs & Values*, 31: 2, 165 — 180
- Del Solar, S. y Gatica, N. (2010). *Autonomía, heteronomía y educación*. Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid.
- Dinkelman, Todd. 1999 *Conceptions of Democratic Citizenship in Preservice Social Studies Teacher Education [microform] : A Case Study / Todd Dinkelman* Distributed by

- ERIC Clearinghouse, [Washington, D.C.] :
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED444970>
- Englund, T. (1991). Replanteamiento de la historia del currículum: hacia una nueva orientación teórica. *Revista de la Educación*, 295: 113-132.
- Ernest, P. (2005). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. Extraído de: <<http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/>>.
- Frisancho, S.; Moreno-Gutiérrez, M.C. y Taylor, M. (2009). Moral and Citizenship Education in Latin America: Towards Reconciliation, Community Development and Democracy. *Journal of Moral Education*, [Special Issue] 38 (4), 391-576. *Revista Postconvencionales*, No.3, pp. 193-197, Marzo 2011. Escuela de Estudios Políticos y Administrativos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. ISSN: 2220-7333
- Grube, J.W.; Mayton, D.M. y Ball-Rokeach, S.J. (1994). Inducing change in values, attitudes, and behaviors: belief system theory and the method of value self-confrontation. *Journal of Social Issues*, 50, 4, 153-173.
- Hampton, S. (1994). Teacher change: Overthrowing the myth of one teacher, one classroom. En T. Shanahan (ed.), *Teachers thinking, teachers knowing*. Illinois: NCRE, pp.122-140.
- Halstead, J. M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education*. London: Routledge
- Jaramillo, N. (2011) *Pedagogía crítica, acción dialógica y democracia participativa*. *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*. N°3 (64-81)
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90
- Kohlberg, L. (1985). *The Just Community in Theory and Practice*. En Berkowitz, M. & Oser, F. (eds.) *Moral Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Lickona, T. (1991) *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Magendzo, A., (2000) *La educación en derechos humanos en América Latina : Una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pags 13-30
- Magendzo, A. (2004). *Cultura Democrática. Formación Ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, pp. 243-276. Madrid: Visor.
- Mesa, J. A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, enero-junio.
- Ministerio de Educación (2003) *Ley general de educación*. Ley N°28044.
- Ministerio de Educación (2005a). UMC. *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004, Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana*. Sexto grado de primaria.
- Ministerio de Educación (2005b). UMC. *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004, Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana*. Quinto año de secundaria.

- Moreano V., Cuglievan G., Cruz G., Asmad, U. (2006). Concepciones pedagógicas de los docentes En: Unidad de la Medición de la Calidad Educativa. Comprendiendo la escuela desde la realidad educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Nucci, L. (2008). *Nice is not enough: A teachers' guide to education in the moral domain*. Columbus, OH: Merrill.
- Pajares, F.(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En: *Review of Educational Research*, 62, 305 – 332.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Extraído de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Richards, J. C., Gallo, P. B., y Penandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, 1(1), 41-62.
- RequejoColl, F. (1990). *Las Democracias: Democracia antigua, democracia liberal y Estado de bienestar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Rosales (2009) Creencias colectivas en la Institución educativa pública. *Educación*, 35, 77-89
- Ocampo-Talero, A., Méndez-París, S., & Pavajeau-Delgado, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851.
- Quiroz, A. W. (2013) *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: IEP; Instituto de Defensa Legal
- Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research, en Grouws, D. (ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Nueva York: Macmillan.
- UNESCO (1995). *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. París.
- Valiente-Catter, T. (2003) Ciudadanía, Interculturalidad y Formación Docente. En: Zariquiey, R. (ed) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: realidad multilingüe y desafío intercultural*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Vieytes, R (2004): *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial de las Ciencias.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. Summer.
- Williams, D. (2011). Promoting citizenship in a post-colonial state: Secondary teachers' perceptions and practices in Jamaica. Canada: University of Maryland.
- Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). *Teacher knowledge and beliefs*. En: P. Alexander (Ed.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



ANEXO A

Ficha demográfica del docente

Datos personales

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
3. Lugar de Nacimiento: _____
4. Años que lleva trabajando como docente: _____
5. Años que lleva trabajando como docente en el colegio actual: _____
6. Curso(s) que enseña en el colegio: _____

7. Grado en que enseña: _____
8. Lugar de formación como docente:
Instituto Superior Pedagógico () Universidad () Otros: _____
9. ¿Ha recibido la capacitación en formación ciudadana? Sí () No ()

ANEXO B

Guía de entrevista

Objetivo: Caracterizar las creencias del profesor con respecto a la educación ciudadana, su importancia y la mejor manera de llevarla a cabo en el aula y la escuela; además se buscará identificar las creencias a nivel conceptual sobre la ciudadanía.

Áreas de la entrevista

1. Educación Ciudadana

En esta área se pretende profundizar en las creencias que tienen los profesores sobre la educación para la ciudadanía: su significado, su función, sus implicancias y las prácticas pedagógicas que la comprenden. Así mismo, se pretende profundizar en las creencias sobre el papel que cumplen sus prácticas pedagógicas dentro de la educación ciudadana.

1.1 Creencias sobre educación ciudadana y práctica docente

1. ¿Qué es para Ud. la educación en ciudadanía? ¿Por qué? ¿Cómo ha llegado a construir/elaborar esta idea? ¿Cómo así llego a entenderlo de esta manera?
2. ¿Qué finalidad tiene la educación ciudadana en general?
3. ¿Cuál considera que es la mejor forma de realizar educación para la ciudadanía? ¿Por qué?
4. ¿Considera que en su práctica pedagógica, usted realiza educación para la ciudadanía? ¿De qué modo lo hace? ¿Qué estrategias emplea? Ejemplos. ¿Por qué lo hace de esta manera? ¿Qué objetivos tiene al hacer eso? (Repreguntar por cursos y fuera del curso).

1.2 Creencias sobre la educación ciudadana en las escuelas

1. ¿Por qué es importante educar para la ciudadanía en la escuela? ¿Podría darme algunas razones?
2. ¿Qué pasaría si no se diera educación para la ciudadanía? ¿Qué consecuencias tendría?
3. ¿Considera que en su escuela se hace educación para la ciudadanía? ¿De qué manera? ¿Qué estrategias se llevan a cabo? ¿Por qué?
4. De las prácticas que me ha mencionado, ¿cuál considera la más efectiva? ¿Por qué?
5. Si tuviera que hacer algún cambio en estas prácticas ¿qué cambiaría? ¿Por qué?

2. Ciudadanía

En esta área se pretende profundizar en las creencias que tiene el docente sobre la ciudadanía como proceso (más allá de la educación ciudadana en sí misma), así como su representación de “el buen ciudadano”, entendido como el ideal de ciudadano al que la sociedad y el sistema educativo debe aspirar.

1. Recogiendo todo lo que hemos conversado y en base a su experiencia ¿Qué es para Ud. la ciudadanía?
2. Tomando en cuenta el concepto de ciudadanía ¿Cómo sería para Ud. El ciudadano ideal? ¿Qué características tendría? ¿Cómo se comportaría?
3. En nuestra sociedad ¿Qué se espera de un buen ciudadano? ¿Por qué?
4. En nuestra sociedad ¿Cómo sería un “mal ciudadano”? ¿Cómo se comportaría? ¿Cómo alguien llega a convertirse en un “mal ciudadano”?

ANEXO C

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Estimado Profesor,

Mi nombre es Fernando Guerra Rodríguez. Soy estudiante del último año de la especialidad de psicología educacional de la PUCP, y me encuentro actualmente realizando mi trabajo de tesis. Para ello, estoy desarrollando una investigación sobre la manera en que los profesores conciben la educación ciudadana.

Este documento tiene el objetivo de solicitar su participación en este estudio, aceptando ser entrevistado/a.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esta tomará aproximadamente _____ minutos de su tiempo. Lo que conversemos se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir las ideas que usted haya expresado.

Quisiera aclarar que la participación en este estudio es voluntaria. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas, pudiendo terminar su participación en este estudio si lo estima conveniente.

La información que se obtendrá en el estudio no identificará a ningún docente, de modo que su participación se mantendrá anónima. Esta información no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Luego de transcribir la entrevista el material de audio será eliminado.

Los resultados de esta investigación educativa deberán beneficiar a los individuos implicados como a otros proyectos y organizaciones educativas. Los resultados se darán a conocer mediante publicaciones académicas, las cuales, en caso desee, se le puede facilitar.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ () acepto / () no acepto participar voluntariamente en la investigación conducida por _____. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es _____.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Estoy informado que los datos que se recojan en esta investigación son estrictamente confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido también informado que puedo retirarme del estudio cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Cualquier consulta o duda que tenga sobre esta investigación, puedo contactar a Fernando Guerra al número 985757720. O a su asesora de tesis, Susana Frisancho, al correo: sfrisan@pucp.edu.pe

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha