

Universidad Nacional
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Historia

Informe Final del Trabajo de Graduación
Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica del profesorado egresado del
Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Sometido a consideración del
Tribunal Evaluador para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de
Estudios Sociales y Educación Cívica

Sustentantes:
Luis Carlos Benavides Mora
Luis Raquel Blanco Chacón
Verónica Gómez Gamboa
Luis Adrián Murillo Guzmán

Heredia, 2022

Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica del profesorado egresado del
Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

MODALIDAD:

Seminario de Graduación

POSTULANTES:

Luis Carlos Benavides Mora

Luis Raquel Blanco Chacón

Verónica Gómez Gamboa

Luis Adrián Murillo Guzmán

Miembros del tribunal examinador, mediante sesión virtual por excepcionalidad producto de las instrucciones de Rectoría comunicadas mediante circulares instrucción UNA-R-DISC-009-2020 del 17 de marzo y UNA-R-DISC-010-2020 del 19 de marzo y la alerta sanitaria emitida por el Ministerio de Salud, por medio de la plataforma sum que garantizó la simultaneidad de participación de los miembros del jurado y los estudiantes desde sus respectivas casas de habitación.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Tutores

Dra. Jéssica Ramírez Achoy

M.Ed. Irán Barrantes León

Lector interno

M.Sc. Carlos Bolaños Chávez

Lector externo

M.Sc. David González Sánchez

Representante del decanato

M.Sc. Guillermo Acuña González

Tribunal Evaluador

**Presidente
Decana o su representante**

**Dr. Rafael Ángel Ledezma Díaz
Director de la Escuela de Historia**

**Dra. Jéssica Ramírez Achoy
Responsable académica
Escuela de Historia**

**Responsable académico
División de Educología**

**M.Sc. Carlos Bolaños Chaves
Asesor**

**M.Sc. David González Sánchez
Asesor**

Luis Carlos Benavides Mora

Luis Raquel Blanco Chacón

Verónica Gómez Gamboa

Luis Adrián Murillo Guzmán

Dedicatoria

Luis Blanco Chacón: A mi padre y a mi madre.

Luis Benavides Mora: A la universidad pública, a la ciencia, a mis padres y a Felipe.

Verónica Gómez Gamboa: A mi mamá, de quién heredé la paciencia, entrega y pasión.

A Pau, Prisci y Celin por ser compañía.

Luis Adrián Murillo Guzmán: A mis seres queridos por su sacrificio y amor incondicional.

Agradecimientos

Luis Blanco Chacón

Quisiera agradecer a mis padres Isabel y Luis que siempre estuvieron ahí en todo este proceso, a mi hermano Julio y mi hermana Lisbeth por apoyarme en todo momento.

También quisiera brindar mi agradecimiento a las chicas y chicos de la licenciatura que participaron en la investigación y que sin su ayuda y colaboración no hubiese sido posible culminar. Un agradecimiento a los compañeros del grupo por formar parte de este aprendizaje. Por último, a la profesora Jéssica por el apoyo incondicional en todo momento, al profesor Irán por el respaldo brindado y al profesor lector Carlos Bolaños por las sugerencias en el proceso.

Luis Benavides Mora

A quienes fueron parte del proceso en cada una de las etapas, a quienes me acompañaron y apoyaron. Al profesor Carlos Naranjo por creer en mí y motivarme. Gracias a mi padre Don Eladio por enseñarme que nada es imposible, a mi madre Doña Floribeth por luchar todos los días, gracias a mis hermanos y hermanas, Tati, Adri, Jona, Joi, Juampa y Tannia, gracias a Vero que fue mi compañera y amiga desde el principio y con la que reí, lloré y disfruté la Universidad. A Doña Mara por ser mi segunda madre, aconsejarme y ayudarme, y gracias Ericka por todo. Gracias especiales a la Universidad Nacional, soy el primero de mi familia que se gradúa de una institución superior, de una familia en la cual mi abuelo nunca supo lo que era ponerse un zapato, un papá no vidente y un hogar de bajos recursos. Sin la universidad pública no hubiera sido posible.

Verónica Gómez Gamboa

Hasta la eternidad agradecida con mi mamá, por enseñarme a luchar, que vive en mis recuerdos y permanece en el corazón. A mis amigas y aliadas, por hacer de los espacios universitarios rebeldía feminista. A las mujeres que han hecho de la academia un espacio posible. A mis compañeros de investigación, por la convicción de crear ciencia. A mis colegas del BEESEC, por todos los aportes y entusiasmo. Jéssica e Irán por la entrega, compañía y rigurosidad y Carlos Bolaños por su humanidad y cariño a la academia. A la universidad pública por sembrar esperanza.

Luis Adrián Murillo Guzmán

A la Universidad Pública, por permitirnos soñar y crear mundos posibles.

Agradezco profundamente a los profesores Jessica Ramírez e Irán Barrantes por el incansable apoyo brindado para que este proyecto llegase a buen puerto. Asimismo, a mis compañeros Luis Benavides, Luis Blanco y Verónica Gómez por el compromiso y esfuerzo realizado a lo largo de este año y medio de trabajo. Para finalizar también doy las gracias a los compañeros docentes egresados del BEESEC de la generación 2017-2020 cuyos aportes, experiencias e ideas fueron fundamentales para cumplir los objetivos del proyecto.

Tabla de contenidos

<u>Resumen</u>	9
<u>Capítulo I. Diseño de investigación</u>	11
<i><u>Justificación</u></i>	11
<i><u>Problema de Investigación</u></i>	15
<u>Preguntas Secundarias</u>	15
<i><u>Antecedentes</u></i>	15
<i><u>Balance General</u></i>	20
<i><u>Objetivos</u></i>	21
<u>Objetivo General</u>	21
<u>Objetivos Específicos</u>	22
<i><u>Marco Conceptual</u></i>	22
<u>Representaciones Sociales</u>	22
<u>Ciudadanía Crítica</u>	27
<u>La Educación Cívica</u>	30
<u>Formación Inicial Docente</u>	37
<i><u>Marco Metodológico</u></i>	40
<u>Paradigma y Enfoque</u>	40
<u>Método</u>	41
<u>Las Personas del Estudio</u>	42
<u>Técnicas de Recolección de Datos</u>	44
<u>El Cuestionario</u>	46
<u>Grupo de discusión</u>	47

Entrevista Cualitativa	49
Documentos Curriculares	50
Análisis de Datos	52
Codificación de Datos	52
Triangulación	53
Cuadros Comparativos	54
Capítulo II. Características del Componente de Educación Cívica en el Plan de Estudios del BEESEC	56
<i>Segmentando el Currículo: Plan de Estudios del BEESEC</i>	56
<i>¿Qué se enseña y para qué? Interpretación de las categorías conceptuales del componente de Educación Cívica del plan de estudios del BEESEC</i>	60
Promoción de la Participación Ciudadana	60
Pensamiento y Análisis Crítico	61
Perspectiva Instrumental de la Educación Cívica	62
<i>Experimentar la Formación Inicial Docente de los Egresados de la Carrera</i>	64
<i>Reflexiones Finales</i>	68
Capítulo III. Hacia Una Ciudadanía Alternativa. Las Representaciones Sociales Sobre Ciudadanía Crítica	72
<i>Presentación de los datos</i>	73
Participación colectivo-estudiantil	73
La identidad local-comunitaria	75
Ciudadanía tradicional	76
Experiencia universitaria	77
<i>Caracterizando las Representaciones Sociales sobre la Ciudadanía Crítica. Un Espacio para la Acción Colectiva</i>	79
	8

<u>Participación Colectivo-Estudiantil</u>	79
<u>Las Identidad local-comunitaria</u>	82
<u>Ciudadanía Tradicional</u>	85
<u>Experiencia Universitaria</u>	87
<i>Discusión De Resultados</i>	90
<i>Reflexiones Finales</i>	93
<u>Capítulo IV. Entre la teoría y la práctica. El componente de Educación cívica y los aprendizajes obtenidos por los estudiantes egresados del BEESEC</u>	96
<i>Presentación del Dato</i>	96
<i>Más Acción y Menos Teoría. Los Aprendizajes del Componente de Educación Cívica en Docentes Egresados del BEESEC</i>	102
<u>Ciudadanía Liberal</u>	102
<u>Ciudadanía Comunitarista-Colectivista</u>	105
<i>Discusión de Resultados</i>	111
<i>Reflexiones finales</i>	113
<u>Conclusiones</u>	115
<u>Líneas Abiertas de la Investigación</u>	118
<u>Referencias</u>	122

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar las representaciones sociales sobre la ciudadanía crítica de las personas egresadas del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, de la Universidad Nacional. Lo anterior, con el fin de promover la reflexión sobre el proceso de formación inicial docente del componente de Educación Cívica.

Las categorías teóricas estudiadas son las Representaciones Sociales, la Ciudadanía Crítica, la Educación Cívica y la Formación Inicial Docente, las cuales conforman el objeto de estudio. La metodología que se utilizó se basó en el paradigma cualitativo y el enfoque fenomenológico. Los sujetos y sujetas de estudio fueron ocho docentes egresados del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios sociales y Educación cívica en 2020. Esto facilitará reflexionar sobre la relación sujeto-objeto, para establecer así un mayor acercamiento con los sujetos de la investigación y el fenómeno estudiado, mientras. Por otro lado, se busca interpretar los fenómenos con el fin de captar su sentido e intención. Por otro lado, el análisis de datos se realizó a partir de una guía de preguntas, la codificación abierta y axial, la triangulación de fuentes y la construcción de una matriz de concordancia para analizar los documentos curriculares.

De esta investigación surgieron dos conclusiones importantes: en primer lugar, existe una contradicción entre los propósitos del plan de estudios y los aprendizajes de los egresados en relación con la ciudadanía crítica, pues esta última se confunde y combina con la enseñanza de otros enfoques de ciudadanía como el liberal y el comunitarista. En segundo lugar, los aprendizajes obtenidos por los docentes sobre ciudadanía se quedan en un plano reflexivo y reconocen la necesidad de un cambio, pero sin establecer las condiciones para lograrlo. Es decir, no se plantea una transformación social desde una dimensión práctica.

Palabras Clave: Representaciones Sociales, Ciudadanía Crítica, Educación Cívica, Formación Inicial Docente, Participación Colectivo-Estudiantil.

Capítulo I. Diseño de investigación

La presente investigación se titula: “Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica del profesorado egresado de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica” y se desprende de la línea de investigación “Representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía y la ciudadanía”. El capítulo se dividió por apartados en el cual se presentó la justificación de la investigación, los antecedentes y, por último, el marco conceptual y metodológico.

Justificación

La investigación socioeducativa posibilita el estudio de diferentes fenómenos que traspasan las aulas y se conjugan entre factores que obligan a la ejecución de estudios que establezcan una relación directa entre objeto-sujeto en el que la subjetividad cobra un papel preponderante. Es necesario indagar y establecer vínculos con los espacios fuera de las instituciones educativas para conocer los contextos de cada persona estudiante.

Las razones para estudiar este tema fueron: a) la falta de interpretaciones sobre el concepto de ciudadanía crítica en las y los docentes egresados de la carrera, b) la necesidad de comprender cómo se forma a la persona profesora en el componente de Educación Cívica (en adelante EC) y, c) cuestionar el perfil de salida de los profesores y profesoras a partir del estudio sobre la ciudadanía crítica.

Estas reflexiones, permitieron conocer de qué forma las y los egresados comprenden el concepto de ciudadanía crítica y cuáles eran sus representaciones sociales al respecto. El análisis que aquí se propone es relevante para repensar el modelo de formación docente y diseñar acciones para su mejoramiento. Las universidades públicas no deben claudicar ante

la necesidad de formar ciudadanas y ciudadanos críticos que asuman responsabilidades políticas, ya que es ese uno de sus compromisos más sensibles con las sociedades (González, 2012). Reflexionar con las y los docentes egresados es también una forma de promover y demostrar el compromiso de renovar el componente de la Educación Cívica, para que se proponga el pensamiento crítico como condición central de sus prácticas ciudadanas (Molina *et al.* 2010).

Desde el estudio de las representaciones sociales es posible hacer un diagnóstico que evalúe el grado en que los procesos de Formación Inicial Docente (en adelante FID) permean la construcción de la ciudadanía crítica de las personas docentes egresadas. En tal sentido, la elección de los colaboradores que participaron en el estudio estuvo orientada hacia las y los docentes egresados del BEESEC, pues la intención principal también fue mirar con ojos críticos su formación inicial; es decir, sus cuatro años de bachillerato universitario y sus conocimientos sobre el componente de EC.

Este tipo de análisis es necesario para abrir debates no solo para el presente, sino para futuras investigaciones que ahonden en estas temáticas. Como bien señala González (2012), la formación de ciudadanos es uno de los propósitos centrales de la enseñanza obligatoria, y las ciencias sociales tienen una responsabilidad central. Además, según Molina *et al.* (2010) es oportuno reflexionar sobre el componente de la EC en tanto orienta el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de valores para la construcción de una cultura política democrática.

En ese sentido, las personas egresadas del BEESEC fueron las y los sujetos idóneos para la comprensión de nuestro objeto de estudio, ya que transitaron su malla curricular. Uno de los aportes de esta investigación se basó en estudiar el modelo de FID a partir de las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica de las y los docentes egresados. Esto

debido a que fueron los principales receptores de la oferta curricular de la Escuela de Historia, la División de Educología y la Escuela de Ciencias Geográficas a través de los planes de estudio. En ese sentido, esta investigación también constituye una mirada crítica y autorreflexiva sobre los objetivos que persigue la carrera porque visualiza el perfil de salida de sus graduados en un tema fundamentalmente importante como lo es la formación política.

El aporte de estudiar las representaciones sociales de las personas egresadas radica en la idea de construir una carrera contextualizada y vinculada con la sociedad. En un mundo cambiante, sujeto a las nuevas tecnologías y cada vez más conectado, la formación de profesionales facilita crear ambientes de discusión y reflexión sobre problemas socialmente relevantes, pero también para encontrar soluciones a las necesidades de nuestro entorno.

El interés por el estudio de las ciudadanías críticas surge por la intención de conocer cuáles son las distintas formas en que las y los docentes egresados del bachillerato vivencian y comprenden la ciudadanía, ya que serán las personas encargadas de contribuir al desarrollo de las y los nuevos ciudadanos del país desde sus clases. La Universidad Nacional tiene principios pedagógicos y la Escuela de Historia posee, mediante la práctica docente de sus profesores, una visión sobre lo que se supone es la ciudadanía crítica y, en ese marco, ambas inciden con esas representaciones sociales de las personas egresadas. Estudiar la ciudadanía crítica desde los Estudios Sociales y la EC es interpretar y plantear transformaciones de la realidad enfocado en el aula. En ese sentido, se promueve el pensamiento crítico-científico y se cuestionan los mecanismos capitalistas de dominación. Para Plá (2020) “es una ciudadanía transformativa que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad” (p. 5).

En un contexto tejido por el modelo ideológico neoliberal en el cual el pensamiento crítico queda de lado se plasma una sociedad marcada por el individualismo y el acceso al mercado por medio de una educación que no transforma la realidad, sino que mantiene el orden social vigente. Este panorama se traduce a las instituciones educativas como parte de un aparato ideológico del estado cuya función fundamental es la de constituir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones (Giroux, 1992).

El neoliberalismo como corriente política y económica dominante en las sociedades latinoamericanas se han conjugado nociones de ciudadanía vinculadas con lo jurídico, es decir, ejercer el voto, mantener un respeto por la patria y las instituciones del estado y acatar las leyes vigentes. Todo dentro de un marco legal que rigen los estados nacionales modernos con el fin de conformar un status quo y erradicar cualquier posicionamiento alternativo al sistema capitalista. Por ello, es necesario establecer formas de resistencia a lo establecido y la configuración de las ciudadanías críticas son vitales para obtener resultados.

Para Giroux (1992), lo que está en juego es el propósito de desarrollar “una comprensión de las posibilidades inmanentes para una crítica radical y una forma de acción social basadas en la creación de una cultura de discurso crítico. Su intención es la de crear las condiciones ideológicas y materiales para una esfera pública radical” (p. 152). La educación tiene propósitos más allá de formar una mano de obra calificada para insertarse al mercado, al contrario, es una herramienta para la resistencia al sistema establecido. En este sentido, con la educación existe un potencial para la transformación radical.

El estudio de la ciudadanía crítica, la FID y las representaciones sociales (en adelante RS) logró reconocer experiencias y comprender aprendizajes con el fin de construir interpretaciones, a partir de las personas estudiantes, aspecto que pocas veces se discuten para reflexionar acerca del currículo de la carrera. La información y las conclusiones del proyecto pretenden motivar al debate y reflexión sobre los procesos de FID. Es necesario mencionar que para alcanzar los objetivos se estableció el enfoque cualitativo, esto con el fin de interpretar, analizar y observar las RS y las experiencias de estudiantes en formación.

Problema de Investigación

A raíz de la importancia de la EC como campo de estudio orientado a la formación de ciudadanías críticas, es posible preguntarse: ¿De qué manera las representaciones sociales sobre la ciudadanía crítica del profesorado egresado del 2020 de la UNA se relaciona con el componente de Educación Cívica del BEESEC?

Preguntas Secundarias

¿En qué medida se vincula la formación inicial docente del BEESEC con las representaciones sociales de ciudadanía crítica de las personas egresadas?

¿Cómo se caracterizan las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica del profesorado egresado en la carrera de Estudios Sociales?

¿Cuáles son los aprendizajes del componente de Educación Cívica del profesorado egresado de la carrera de Estudios Sociales?

Antecedentes

En este apartado se realizó un análisis descriptivo de los antecedentes identificados en el plano nacional e internacional. Algunos de esos autores se vinculan con el objeto de estudio en la medida en que utilizan categorías teóricas pertinentes para nuestra investigación. Para un orden lógico, se inició con los estudios hechos a nivel nacional, luego con las investigaciones en Latinoamérica y, por último, a nivel mundial.

En el plano nacional no se encontraron investigaciones sobre la ciudadanía crítica y la formación inicial docente y esto se extiende al resto de Centroamérica; sin embargo, durante los últimos años, en los trabajos finales de graduación de la licenciatura que imparte la Escuela de la Universidad Nacional, se ha abordado la temática de las representaciones sociales. Jiménez y Sánchez (2020) estudian a las personas estudiantes del BEESEC, desde la relación con la mujer como sujeto histórico en la enseñanza de la historia. Por su parte, Betanco *et al.* (2020) realizan un análisis del BEESEC, específicamente de la ideología que se imparte en la Educación Cívica, además de la naturaleza política.

El trabajo de Ramírez (2020), también en Costa Rica, analizó las relaciones entre FID y las prácticas docentes para el desarrollo del pensamiento histórico, es pertinente porque toma la formación inicial como categoría de análisis, lo cual se vincula con la presente investigación.

Por su parte, Valencia (2016) investigó sobre un grupo de estudiantes de Chile en el marco de las prácticas docentes. La autora impulsó cuestionamientos sobre qué influye en la persona para ejercer la docencia, una de ellas parte de las vivencias, y la otra como un

continuismo. Este trabajo tomó el bagaje teórico de las representaciones sociales para comprender a la persona docente, así como una reflexión epistemológica de los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación.

La investigación de González (2012), acerca de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales en educación para la ciudadanía, investiga las representaciones sociales de estudiantes en formación sobre ciudadanía crítica, las prácticas de enseñanza y el diseño de sus clases durante la práctica docente en Colombia. Los principales resultados acerca de formación ciudadana fueron 1) Los programas de formación sobre educación ciudadana y enseñanza de los Estudios Sociales tienen más impacto en el profesorado acerca de los contenidos de educación ciudadana que de los contenidos de Estudios Sociales y geografía. 2) Se evidencia que las opiniones o perspectivas sobre un tema son dinámicas y que por medio de la experiencia pueden modificarse. 3) Los docentes a raíz de la experiencia intentaron conectar los contenidos enseñados con los aspectos relacionados a la educación ciudadana.

En Venezuela la investigación de Ovelar (2007) examinó las representaciones sociales sobre ciudadanía con estudiantes de educación en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados. Los resultados obtenidos mostraron una asociación de la ciudadanía con el sentido de pertenencia a un país, además de una vinculación estrecha entre ciudadanía y valores como la solidaridad y el respeto.

Los estudios de Cárcamo (2008) en Chile explicaron y caracterizaron la noción sobre ciudadanía dentro de los imaginarios de docentes y estudiantes de la carrera de pedagogía y educación parvularia, con el propósito de indagar en la importancia atribuida

por los sujetos de estudio a la ciudadanía en la formación inicial docente. Se logró concluir que es relevante el proceso de ciudadanización en la formación inicial docente, al girar sobre una postura teórico-filosófica enfocada en la ciudadanía política.

Cárcamo y Fernández (2017) estudiaron la noción de ciudadanía presente en el estudiantado universitario de Pedagogía en Historia y Geografía en Chile. El posicionamiento teórico de estos autores fue a partir de la ciudadanía crítica y analiza elementos como la ciudadanía social, la ciudadanía activa y crítica en el estudiantado que contribuye a nuestro objeto de estudio porque se pudo evidenciar las diferentes posturas en torno a la formación de ciudadanía.

Otra investigación en Chile realizada por Hormazábal (2016) indagó las percepciones de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre Educación Cívica y formación ciudadana dentro de un contexto de actualización curricular. Los resultados obtenidos mostraron que la mayoría del profesorado considera necesario la aplicación de asignaturas enfocadas en el componente de Cívica.

Lozano y Roa (2016), por otro lado, estudiaron las RS de profesores y estudiantes acerca de la ciudadanía en un departamento de la ciudad de Santiago en Chile, esto dentro de un contexto de aula intercultural. Los autores utilizaron la teoría crítica y conceptos como la ciudadanía, territorio y educación intercultural. El trabajo fue pertinente para la investigación porque reconoce, a partir de profesores y estudiantes como sujetos de estudio, las nociones de ciudadanía por medio de la participación activa e inclusiva que aporta a la convivencia social y democrática del país. Además de representaciones con un sentido nacionalista de los conceptos de ciudadanía y multiculturalismo, elementos que están

relacionadas con una ciudadanía intercultural, importante para tomar en cuenta escenarios sociales de poblaciones migratorias.

Cerda *et al.* (2010) investigaron los significados que poseen profesores y estudiantes de establecimientos secundarios en la región de Valparaíso en Chile, acerca de la ciudadanía y la formación ciudadana. Los resultados obtenidos mostraron diferencias en la forma de concebir la ciudadanía por parte de los actores involucrados, así como en las formas de abordar el tema en los establecimientos secundarios.

En otro orden de ideas, Gómez y Pizarro (2017) examinaron las representaciones sociales de estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de dos universidades en Región Metropolitana en Chile y su vinculación con el currículo en la Formación Inicial Docente. El estudio de los resultados demostró que existen RS de estudiantes ligados a diferentes paradigmas de la ciudadanía y también distintos tipos de formación ciudadana.

A nivel europeo, en España, Delgado (2011) estudió la evolución del concepto de ciudadanía, la ciudadanía crítica y democracia en la enseñanza y la formación cívica escolar en el contexto comunitario de la Unión Europea y hace una contraposición con la sociedad postmodernista. Entre algunos conceptos se pueden mencionar la ciudadanía, democracia, cultura política y participación.

Igualmente, Cárcamo (2013) hizo una investigación en España acerca de las representaciones sociales sobre ciudadanía y la educación ciudadana en estudiantes que cursan su formación inicial docente, específicamente en educación primaria. También

analizó los procesos de formación ciudadana en la universidad con el fin de establecer relaciones entre los contextos y los actores estudiados.

Otra investigación de Cárcamo (2015) en Madrid estudió la influencia de la formación inicial docente en la configuración de las RS que tiene el estudiantado que cursa una carrera para ser docente de primaria. Los resultados mostraron que la configuración de formación ciudadana del profesorado se centra en una educación con aspectos técnico-pedagógicos, por lo que se aplica una enseñanza a las personas en la cual se promueven los valores y normas que mantengan el orden social.

Estelles (2017) investigó acerca de las imágenes sobre la educación para la ciudadanía de las y los formadores universitarios de estudiantes de la Universidad de Cantabria en España, concluyó que existe en la formación del profesorado un relato sobre la educación ciudadana en exceso idealizado, esto a raíz de un proceso largo de entrevista y análisis que arrojó múltiples respuestas. La importancia de este estudio fue encontrar que existen relatos o imágenes de la educación ciudadana idealizadas por los discursos oficiales y qué tanto influye la formación inicial en ello.

Por último, Molina *et al.* (2013) visualizaron las concepciones del alumnado de la Universidad de Murcia en España que se forma para ser maestro (es decir, aquellos que han de formar ciudadanos en Educación Cívica y política). Una de sus principales características es que abordó el análisis de las percepciones desde un enfoque cuantitativo.

Balance General

Las investigaciones anteriores evidenciaron que la incorporación de las RS como categoría de análisis en la investigación socioeducativa profundiza en las particularidades de las y los sujetos de estudio para comprender a través de sus experiencias la ciudadanía crítica. Por lo anterior, esta investigación pretendió construir las experiencias adquiridas en el bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica sobre las ciudadanías críticas y su proceso de configuración, así como un análisis para los procesos de formación inicial docente en el componente de EC.

Los trabajos mostraron una mayoría de estudios enfocados en las representaciones sociales sobre ciudadanía y FID en el sur del continente americano. De este modo, Colombia, Venezuela y Chile comparten una variedad de trabajos sobre nuestro objeto de estudio como el de González (2012) que trató acerca de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales para la ciudadanía y analizó las representaciones sociales de estudiantes en formación sobre ciudadanía crítica o el de Ovelar (2007) que examinó las representaciones sociales sobre ciudadanía con estudiantes de educación en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados. En México se encontraron pocos trabajos de esta índole, en Costa Rica y el resto de Centroamérica los trabajos enfocados en la ciudadanía en la formación inicial docente fueron nulos. A nivel internacional, las investigaciones sobre el tema de estudio lo acapararon el territorio español donde se ha escrito bastante sobre RS, ciudadanía y FID tanto en primaria como secundaria.

La escasez de estudios en la región centroamericana valida el objeto de estudio de la presente investigación porque se investiga algo novedoso y pertinente con el fin de lograr

un mayor acercamiento a los procesos de FID a través de las experiencias adquiridas en contextos sociales y educativos.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las representaciones sociales sobre la ciudadanía crítica del profesorado egresado del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el componente de Educación Cívica.

Objetivos Específicos

Analizar las características del componente de Educación Cívica en la Formación inicial docente de los egresados de la carrera.

Caracterizar las representaciones sociales de ciudadanía crítica en profesores egresados del BEESEC.

Identificar y examinar los aprendizajes del componente de Educación Cívica en la formación inicial docente de los estudiantes egresados del BEESEC.

Marco Conceptual

En el siguiente apartado se estudiaron los referentes conceptuales del objeto de estudio, los conceptos considerados fueron: representaciones sociales, ciudadanía crítica, formación ciudadana y formación inicial docente. Además, se exploró la relación entre ellos y la vinculación con la problemática en estudio.

Representaciones Sociales

Las definiciones utilizadas para referirse a las RS son múltiples porque tratan de explicar una complejidad de fenómenos, y no se ubican dentro de una sola disciplina. La teoría de las RS nace a partir de la investigación realizada por Serge Moscovici sobre el psicoanálisis en 1961. Este autor generó una transformación en las investigaciones que interpretan las relaciones entre individuo y sociedad. Para Materán (2010), esta teoría posee un trazado metodológico renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, por lo que funciona en el estudio de la construcción social de la realidad.

La teoría de las RS se vincula con el objeto de estudio de esta investigación porque posibilita investigar las subjetividades; es decir, los significados, creencias o imágenes de un grupo de ocho personas egresados de la carrera de BEESEC sobre la ciudadanía crítica. Asimismo, se parte de la premisa que las RS son producto de “la elaboración colectiva de los sujetos ubicados en un contexto histórico y social. Expresan las informaciones, valoraciones e imágenes cognitivas en relación con un determinado conocimiento común sobre un aspecto específico de la realidad” (López *et al.*, 2017, p. 262).

A este respecto, un primer acercamiento al concepto de RS fue el realizado por Moscovici (1979) donde lo define como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 26). Araya (2002) explica que las RS surgen “a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p. 28).

Los diferentes teóricos argumentan que los mecanismos que intervienen en la creación y mantenimiento de una RS son la objetivación y el anclaje. Para Jodelet (1986) la

objetivación es “el proceso de transformar información abstracta en conocimiento concreto, a través de la comunicación, que culmina con la creación de significados figurativos, metafóricos o simbólicos compartidos en distintos grados” (p. 28). El anclaje, por otra parte, consiste en la incorporación de los eventos, acontecimientos, significados extraños a categorías y nociones familiares dentro de un grupo social específico. Este proceso de anclaje depende de la difusión de conocimientos y creencias en diferentes grupos sociales (Jodelet, 1986).

A través de la objetivación se genera un sinfín de información que, por medio del lenguaje (comunicación, educación, entre otros) permitió la conformación de imágenes o significados de diferentes índoles que al final son compartidos de manera colectiva. Las RS no son estáticas, por lo que las diferentes concepciones que se posean van a variar, aunque comparten elementos en común.

El anclaje, por otro lado, incorpora distintas imágenes o significados que se construyen en un contexto determinado. Estos son reproducidos dentro de diferentes grupos sociales donde no siempre existirá la misma creación y reproducción del conocimiento. Un ejemplo para ilustrar los procesos de anclaje y de objetivación sería la forma en que los egresados del BEESEC crean sus propias ideas a partir del modelo de FID cursado.

Por consiguiente, el uso de las RS posee un aspecto fundamental en el trabajo que aquí se presenta, al brindarle sentido a las conductas de individuos o grupos con el propósito de entender la realidad a partir de sus marcos de referencia. Esto facilitó adecuar y definir un lugar para sí mismos, convirtiéndose en guía para la acción, orientando las acciones de los profesores y profesoras y sus relaciones sociales (López *et al.*, 2017). Según Vergara (2008), las RS facilitan la interpretación de la realidad y son capaces

de guiar las relaciones entre los sujetos y el mundo, por lo que están claramente vinculadas al contexto social, cultural e histórico.

En ese sentido, Jodelet (2011) argumentó que dentro de la investigación socioeducativa el uso de las RS comprende una complejidad de fenómenos que parten de una subjetividad que se interconecta dentro de las experiencias de los diferentes grupos sociales. Para Jodelet (2011) esta forma de “conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (p. 133). El objetivo práctico de las RS es una idea clave para los fines de esta investigación, pues se logró vincular de mejor forma dicho concepto y su relación con otras categorías conceptuales.

Las RS y la ciudadanía crítica se vinculan en tanto constituyen elementos fundamentales para interpretar y actuar sobre la realidad circundante. Según Vergara (2008) estas facilitaron enfocarnos “en la naturaleza del pensamiento y en las formas en que las personas cambian la sociedad” (p. 58). Las RS crean las ideas, símbolos o significados que vinculados con una noción crítica de la ciudadanía cumplen “una función pragmática de soporte de la cooperación del grupo en busca de una mejor supervivencia” (p. 59). Es decir, son artefactos fundamentales para coordinar las acciones entre los miembros de un grupo, ya sea para construir o enfrentarse a un fenómeno determinado (Vergara, 2008).

Desde esta perspectiva, también es posible comprender las RS como dispositivos discursivos de dominación y resistencia. Lo anterior ya que las RS sobre ciudadanía crítica pueden interpretarse como construcciones simbólicas creadas o no por los sujetos, a las que estos apelan para reflexionar sobre su propio accionar y el de los demás en un determinado contexto socio-histórico (Jaramillo, 2012).

Además, estos conceptos también se vinculan con la categoría de FID. Dentro de los procesos de FID, y para el caso de nuestra investigación, las RS sobre ciudadanía crítica se conforman por medio de los programas de estudio y la enseñanza en el aula por parte de profesores y profesoras. En ambos casos se producen y reproducen conocimientos que, por medio de la comunicación y el lenguaje, posibilita la construcción de nuevas imágenes o significados en una determinada comunidad de sujetos. Incluso, Cárcamo (2013) señala la importancia de las RS para comprender la construcción de ciudadanía en el marco de la FID, al afirmar que el lenguaje tiene un papel elemental en su construcción.

De este modo, las RS se respaldan en la dimensión cognitiva formada por las condiciones socioculturales en las que “los sujetos se desenvuelven, asumiendo una realidad predada que es captada por los sentidos e interpretada como tal desde un condicionamiento socio histórico específico en el que el lenguaje juega un papel de extrema importancia” (Cárcamo, 2013, p. 37).

El estudio de las RS acerca de la ciudadanía crítica posibilitó estudiar las experiencias, pensamientos y creencias para reflexionar sobre la FID. Sobre esto y para entender la validez del uso de RS en la investigación como un referente teórico, Materán (2010) afirma que las RS son construcciones simbólicas que se generan producto de las interacciones sociales. Así, “estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social” (p. 244).

A partir de estos enfoques señalados, por diferentes autores, se puede concluir que el uso de las RS es fundamental para analizar el pensamiento construido de las personas colaboradoras sobre la ciudadanía crítica, pues a través de la intersubjetividad y sus

construcciones sociales, es posible reflexionar sobre los procesos de FID. Estas reflexiones buscan generar discusiones o debates que promuevan cambios en el sistema educativo establecido.

Para Giroux (1992), el principal reto se “centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de crítica adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria” (p. 21). No obstante, esta tarea no es sencilla porque se encuentra en un momento histórico que se caracteriza por una larga tradición de discurso ideológico y prácticas sociales que promueven modos de analfabetismo histórico, político y conceptual. De este modo, la teoría crítica fomenta la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales (Giroux, 1992). Para entender el uso de las RS en el objeto de estudio analizado es necesario enlazarlo con el concepto de ciudadanía crítica.

Ciudadanía Crítica

Resulta difícil brindar una definición acabada del concepto de “ciudadanía”. Dicha categoría teórica es dinámica y producto del contexto, se le agregan nuevas significaciones que la reconfiguran (López, 2013). En ese sentido, la investigación se abordó desde una perspectiva vinculada con la educación y el componente de Educación Cívica. Las y los autores consultados dividen la discusión sobre el concepto en dos dimensiones que pertenecen a espacios temporales y físicos diferentes, los cuales son: la ciudadanía liberal y comunitarista (Cárcamo, 2013; Mata, 2011; López, 2013; Lozano *et al.*, 2016).

La ciudadanía liberal se entiende como la defensa irrestricta de los derechos individuales. Estos se conciben entonces como “triumfos” de los ciudadanos frente al

estado, con el objetivo principal de proteger la autonomía de los individuos (Lozano *et al.*, 2016; López, 2013). Desde este paradigma, son esos mismos derechos obtenidos los que otorgan la condición de ciudadanía. Según Mata (2011) el estado es un mal necesario que procura la creación de un orden político que facilita el funcionamiento del mercado, la promoción del interés individual y la propiedad privada.

Entretanto, la ciudadanía comunitarista es una propuesta más cercana a la ciudadanía crítica. Para Lozano *et al.* (2016), este enfoque parte de la noción de participación política, punto esencial que otorga al individuo un compromiso con sus pares con el objetivo de fomentar el bien común. Desde la concepción comunitarista, la ciudadanía liberal promueve la fragmentación, el desarraigo cultural y la ruptura con el tejido social. De este modo, podría decirse que el comunitarismo propone la participación de los ciudadanos y el establecimiento de lazos entre estos, al poner el bien común por encima del individual. En este sentido, la ciudadanía se ve expresada en la medida en que los ciudadanos crean lazos con sus comunidades políticas y participan de la construcción de un proyecto social, cultural, político u otro, que se fundamenta en una aspiración colectiva (Mata, 2011).

La ciudadanía crítica establece un vínculo más estrecho entre la ciudadanía y la educación, por un lado, y su contextualización en el presente por el otro. Esta surge de las transformaciones y cambios sociopolíticos experimentados durante la segunda mitad del siglo XX (Escuela de Frankfurt, Revolución cubana, la Guerra Fría, entre otros). Esta noción “crítica” hace promover el cuestionamiento a “...los mecanismos capitalistas y así poder alcanzar la emancipación...” (Plá, 2020, p. 5). Es una concepción de ciudadanía que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad e injusticia del mundo contemporáneo y transformarlo al mismo tiempo (Plá, 2020).

Esta perspectiva activa y contrahegemónica de la ciudadanía desde lo educativo se vincula con propuestas de la “ciudadanía peligrosa” (Ross, 2012). La educación posee un rol muy importante y por eso es necesario proyectarse hacia el tipo de sociedad que se desea. En ese contexto de construcción tiene un papel importante la ciudadanía, es decir, el rol de las y los sujetos. Los modelos educativos del presente no tienen en sus estamentos la transformación sociopolítica y, por eso, es necesario fomentar una nueva ciudadanía, una de corte “peligroso”, es decir, sujetos que incentiven la reflexión crítica y que sean capaces de luchar contra la opresión, la marginación y la desigualdad impuesta por el capitalismo globalizante (Ross, 2012). En este sentido, se hace explícita la relación entre la ciudadanía crítica y la ciudadanía peligrosa y esto es la transformación del mundo.

De esta manera, las sociedades deben modificarse con el mundo y la conciencia crítica de la sociedad corresponde a una acción (Freire, 1965). Además, según Freire la educación pone a disposición del pueblo los medios que le propiciaron superar la captación mágica o ingenua de la realidad, para asumir una predominantemente crítica. Por esa razón la ciudadanía crítica es necesaria en el contexto de un capitalismo cada vez más centrado en producir altos márgenes de ganancia y no en el bienestar de las sociedades humanas (McLaren, 2012). Esta es clave en la transformación de las sociedades, pero también de los fundamentos del sistema educativo.

El capitalismo ha sumido a nuestra sociedad en una grave y profunda crisis. El dinero como un fin en sí mismo facilita el avance del libre mercado y el debilitamiento de los estados nacionales. Las políticas neoliberales tienen en la mira a los sistemas educativos al crear la ficción de que se preocupan por la calidad de la educación. Las pruebas estandarizadas no son más que un intento por desregular la función pública en esta materia y convertir a los docentes en meros técnicos, y negar todo su aporte en la reflexión crítica

de la realidad y la transformación social (McLaren, 2012). Las políticas neoliberales ejecutan transformaciones curriculares en las escuelas para volver el tema de la democracia y la ciudadanía un asunto esencialmente electoral.

Una democracia en donde las decisiones que afectan al conjunto de la población, ya sea desde lo político o lo económico, forme parte de un “marco institucional de distribución equitativa del poder político y económico entre los ciudadanos” (McLaren, 2012, p. 18). En ese sentido, en la interpretación de Vergara (2005) Habermas asume la participación activa y consciente como un componente esencial que logra crear consensos colectivos que generados a través de discusiones en el espacio público confieren legitimidad a la democracia (Vergara, 2005). Todo lo anterior, sin olvidar que nuestra sociedad enfrenta contradicciones y problemáticas sociales, económicas, políticas, étnicas, religiosas, entre otras, que requieren y exigen mucho más compromiso colectivo-social de parte de las y los ciudadanos fuera de los espacios políticos tradicionales.

La “ciudadanía crítica” es entonces una forma de posicionarse ante la sociedad contemporánea y desafiar al neoliberalismo (Giroux, 2013). Es una capacidad cognitiva que analiza detenida y concienzudamente los discursos, intencionalidad y concepciones sobre el mundo que manifiestan los grupos dominantes. Es a partir de ese pensamiento crítico e informado que nace la acción ciudadana y el compromiso social con la transformación (Plá, 2020). El objetivo de la participación no se refiere explícitamente a la erradicación de las relaciones de poder existentes, pero sí a multiplicar los espacios para la contestación democrática y la creación de condiciones para el surgimiento de un auténtico pluralismo agonístico (Mouffe, 1999).

Una forma de expresar dicha ciudadanía puede ser a partir de una revalorización y actualización de lo que se concibe como el componente de EC, pues, la ciudadanía crítica

se propone encontrar formas de relacionar la enseñanza con las operaciones de poder en la sociedad en general y “proporcionar las condiciones para que los estudiantes se vean así mismo como agentes críticos” (Giroux, 2013, p.17).

La Educación Cívica

El concepto de EC ha pasado por una serie de transformaciones debido a los cambios de paradigma y las transformaciones sociales en épocas recientes. Dicho concepto, posee la característica de que en él convergen múltiples elementos y definiciones de análisis, además de ser atravesado por diferentes percepciones, en el cual el contexto es un aspecto que define sus alcances. Sin embargo, queda claro que este concepto no está consensuado ni acabado, ello se puede observar en las conceptualizaciones que se ofrecen de EC en los documentos oficiales y en investigaciones académicas, donde las percepciones tradicionales y las contemporáneas convergen entre sí.

Considerando lo anterior, la EC en el paradigma tradicional se concibe con las siguientes características: a) una materia que posea un fuerte incentivo en la formación de valores que permita la convivencia y el cumplimiento de las reglas en sociedad, b) el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano como normas que regulen la vida social, derechos y obligaciones del mismo y con ello, c) el conocimiento de las instituciones estatales y su funcionamiento para la organización social y el fortalecimiento de la identidad nacional, que priorice los símbolos patrios y la visión de comunidad nacional. A esto se le podría agregar la relevancia que la EC le da al sistema democrático como el ideal para alcanzar los objetivos propuestos socialmente y la instrumentalización de esta materia escolar con el objetivo de legitimar el orden y sistema establecido a través de la historia y por medio de los Estados nacionales.

Se puede observar que a pesar de que son cuantiosos los elementos que el concepto tradicional de EC contempla, todos se dirigen en la misma dirección, crear ciudadanos estandarizados, con características aptas para el sistema democrático para mantener el orden social, la transmisión de valores, la preservación del aparato estatal, el desarrollo y reproducción de este. Según García (2006):

Solo mediante los procesos de educación cívica se pueden garantizar los procesos de transición democrática; si no hay una verdadera Educación cívica, poco seguro y difícil de consolidación es tal proceder democrático, de modo que su fortalecimiento ha de venir desde adentro, desde sus entrañas configuradas mediante la práctica y la vivencia de las virtudes cívicas. (p.70)

En esta versión y visión de la EC la relación entre la democracia y tal materia es clara y en conjunto ha sido utilizada para enseñar la ciudadanía liberal en la cual solo se enfatiza en la participación meramente electoral y construye un ciudadano pasivo. Sobre este posicionamiento, Quirós (2009) define a la EC como:

El estudio de la condición y el comportamiento del individuo en la sociedad con patriotismo y cortesía; condición que está relacionada con el Estado, la familia, las relaciones, el Derecho, el conjunto de valores mínimos, para el mantenimiento de unos principios básicos de convivencia” (p. 129)

La autora destaca la relevancia del estado, como el ente que organiza tanto conductas como relaciones y a través de ello, genera las condiciones que fortalezcan el sistema democrático. De manera general, la EC se concibe en los siguientes aspectos: estado, el individuo, el marco legal, la convivencia pacífica, las elecciones y la política. Dicha definición parece únicamente responder a la democracia de tipo liberal, ya que la y el ciudadano es llamado a cumplir sus deberes, con poco margen para modelar la sociedad en

la que vive. La ciudadanía en este caso se reduce al electorado y la transferencia de responsabilidades del estado a las y los ciudadanos como juntas de educación, de salud, audiencias. Otra característica que predomina en este modelo es la priorización de las libertades individuales y la vida privada sin aglomerarse en grandes grupos que puedan generar cambios.

Por lo tanto, puede mencionarse que la instrucción de valores, el conocimiento de deberes y derechos, el manejo de instituciones y de la organización de la sociedad, así como el fortalecimiento de la identidad nacional, son algunos de los objetivos de la materia escolar EC. Según Giroux (2013) esto es necesario cambiarlo y la educación debería dirigirse a educar a los estudiantes con el fin de que puedan cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general.

En cuanto a la función actual de la EC como asignatura, puede observarse en la definición del componente de EC del programa de estudios del BEESEC (2017) donde destaca que:

Este saber tiene como propósito fundamental el análisis, la explicación de la convivencia democrática y el fomento de la participación en los diferentes contextos desde un ejercicio ciudadano, crítico y transformador. Su propósito formativo es potenciar la conciencia ciudadana para la construcción activa de una convivencia democrática, ética, inclusiva y sustentable (p. 42)

En este extracto pueden observarse elementos que evidencian una evolución en el concepto de EC más contemporáneo. El cual pasa de concebirse como una asignatura que promueva el conocimiento de los deberes como ciudadana o ciudadano, con un papel pasivo en la sociedad, al ejercicio ciudadano crítico y transformador, que posee más

relación con la concepción de ciudadanía crítica. Por ejemplo, Quiros (2009) coincide con la definición de Dewey (1995), en cuanto a la importancia del estado como gestor y coordinador de la función pública en aras de la promoción de valores e ideas patrióticas, a través de la instrucción cívica.

Según Dewey (1995) “bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado Nacional” (p. 87). Desde entonces y con el hito histórico de las conquistas napoleónicas en Alemania, que tuvieron gran impacto en su pensamiento, la tarea de la educación se transformó en formar a los ciudadanos y no, al “ser humano”, y en ese momento, la tarea de proporcionar la educación pública quedó a cargo del estado con el fin de formar ciudadanos. Asimismo, Garnier, (2009), define que:

El objetivo de la EC es establecer mecanismos para el mejoramiento de las capacidades necesarias para el desarrollo de la vida en sociedad. Esa formación es una necesidad para los sistemas democráticos porque su funcionamiento requiere de una persona ciudadana que asuma su papel protagónico con ánimo y compromiso.
(p.28)

Se puede observar que Garnier (2009) presenta elementos similares a Dewey y Quiros, en cuanto parte de elementos democráticos y de vida en sociedad en su conceptualización de la EC. Según el autor, esto se debe al objetivo de la EC en el sistema democrático, el cual se centra en los rasgos de las sociedades pluralistas y multiculturales, donde se lleven a cabo procesos de diálogo y elección colectiva de los juicios de pensamiento común. Se concluye que, Garnier (2016) determina que la instrucción cívica se debe dar bajo el sistema democrático y procurar la reflexión sobre los asuntos públicos y de deliberación de temas en común.

Ahora bien, se pueden considerar otras concepciones de EC que toman en cuenta más elementos como el del profesorado, por ejemplo, Cortina (1998) define la EC como “Una materia obligatoria en los currículos formativos de los futuros educadores, con la finalidad de contribuir a la formación de docentes críticos y reflexivos, de intelectuales transformativos, profesionales conscientes de sus responsabilidades éticas y morales, formativas y educacionales”. (p. 209)

La posición anterior acerca de las personas educadoras coincide con la labor del docente que Paulo Freire propone para la liberación y la construcción de ciudadanía problematizadora. Freire (1985) menciona que el docente en su acción, al identificarse, desde luego, con las y los educandos, debe orientarse hacia la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Desde esta manera la educación ciudadana parte de una toma de conciencia, que, en conjunto con la conciencia histórica, promueven la formación de personas comprometidas a actuar en favor de las colectividades, la persona docente es un elemento esencial en dicha tarea.

Freire (1969) destaca las características de las y los docentes y las habilidades sociales pertinentes para ejecutar su labor liberadora y en contra de las lógicas de mercado y los aparatos represivos. A su vez, Giroux (2013) expresa la relevancia de los y las profesoras para problematizar y definir elementos de la vida democrática, este autor menciona que los educadores “consideran la importancia política y pedagógica de luchar por el significado y la definición de democracia y sitúan este tipo de debate dentro de una noción amplia de derechos humanos, cláusulas sociales, libertades civiles, equidad y justicia económica” (p.20).

Por consiguiente, la persona docente con formación ciudadana busca más allá de su labor tradicional y romper con la concepción curricular del modelo técnico. A partir de ello, se busca más protagonismo en el diseño y desarrollo del currículo para fomentar el pensamiento del alumnado e incentivar la participación deliberativa en este último. Además, el objetivo es romper con la transmisión y acumulación mecánica de conocimientos de los docentes para con los estudiantes.

De las conceptualizaciones anteriores se pueden concluir algunos aspectos relevantes que las personas autoras mencionan con respecto a la EC. En primer lugar, la importancia del estado como ente garante de la educación, su funcionamiento, instituciones y razón de existir, además de la relevancia del sistema democrático como el mejor modelo para una EC y, por último, la búsqueda del bienestar colectivo de las y los individuos en sociedad. Pese a todo, en la mayoría de los conceptos se sigue observando al ciudadano como un ser con derechos, pero con pocas obligaciones cívicas por lo que se sigue reduciendo la condición de ciudadanía al voto.

En ese sentido, el objetivo es dirigirse hacia una EC que promueva la participación de las y los ciudadanos en diferentes momentos y espacios, la adquisición de deberes cívicos, la legitimación de la protesta y otras formas de expresión de la ciudadanía y la crítica de las estructuras de dominación. En este sentido, y bajo la concepción de Educación cívica que se detalló en este apartado es necesario tomar un posicionamiento con respecto a la democracia como forma de gobierno y de la amplitud de su concepto. De este modo, se toma una posición que se aleja del todo de la democracia representativa como una forma de gobierno fundada en la mera elección de representantes que van a tomar las decisiones por la mayoría del pueblo bajo ciertos parámetros que rigen en una constitución.

Por otro lado, la concepción de democracia deliberativa se ajusta al concepto de EC que se construyó en esta investigación. Para Domínguez (2013) siguiendo a Habermas, la democracia deliberativa es una alternativa meritoria que ofrece herramientas discursivas y analíticas para comprender cuáles son las reglas ha de seguir el Estado frente a la tarea de garantizar la inclusión del otro, así como ofrecer un canon de derechos que faciliten la participación ciudadana. (p. 302)

De este modo, según Habermas (2010) para hablar de democracia en términos pluralismo y deliberación se tienen que tomar en cuenta la ciudadanía, la opinión pública, la esfera pública, la participación y la deliberación. Para este autor, tanto la ciudadanía como la opinión pública son elementales en toda democracia, ya que son la base de esta forma de gobierno. Entonces para la existencia de una democracia fuerte es necesario que estos factores se conjuguen para el ejercicio de una participación en los asuntos públicos.

En la democracia deliberativa, dicho autor la participación cumple un papel trascendental que se une con su concepción de deliberación. Este autor interpreta que la deliberación “se refiere a una cierta actitud hacia la cooperación social, a saber, la actitud que consiste en la apertura a dejarse persuadir por razones relacionadas con los derechos de los otros al igual que a los derechos de uno mismo” (Habermas, 2010, p. 143). Bajo esta lógica, se inclina por una democracia deliberativa porque se orienta hacia la inclusión del otro y la participación de forma activa en los asuntos públicos por medio de la deliberación separada de una democracia representativa inclinada hacia el voto y el cumplimiento de los deberes y derechos.

Formación Inicial Docente

La FID se enmarca en diversos planteamientos que tienen relación con la calidad educativa y el desarrollo humano según el contexto socio económico y político. Giroux (1990) señala el papel que desempeñan los profesores como intelectuales críticamente comprometidos. Además, el desempeño intenta ser crítico en favor de la transformación, ya que la formación de las y los profesores es entendida como un proceso político con la capacidad para poder configurar visiones alternativas y las condiciones estructurales entre la reflexión y las acciones. De esta manera, es importante conocer la relación entre la FID de egresados del BEESEC en 2020, por medio del componente de EC, ya que desde el plan de estudios se pretende que se enseñe la participación ciudadana para la revolución social por medio del ejercicio docente ciudadano, crítico, consciente.

Según González (2012), la FID puede ser concebida como el momento en el que se intenta proporcionar el conjunto de conocimientos que le capacitan a la futura persona profesora diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Los referentes teóricos enfatizan que toda formación es compleja, abundan las críticas y las diferencias en cuál es la mejor forma de llevar el proceso.

Por lo tanto, al relacionar la FID con el componente de EC, se reta al profesorado a romper con la concepción curricular del modelo técnico, tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del currículo, con el fin de priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación de conocimientos (Pagès, 1994).

En la FID hay elementos más allá de la estructura académico - administrativa, que repercuten en la formación misma, por ejemplo, el aprendizaje previo del alumno o alumna,

el contexto, prestigio y el modelo de educar a profesores al ser esta parte de las representaciones sociales del profesorado (Vera, 1997). Lo cual también entraría en discusión para los procesos de mejora con la FID, ya que distintas investigaciones muestran que existe una tendencia en las y los profesores a desarrollar prácticas de enseñanza muy parecidas a aquellas con las que ellos y ellas aprendieron, y que están en directa relación con la concepción de ser docente que han construido a lo largo de su vida (Sandoval-Rubilar, 2020).

Es importante conocer el papel que tienen las RS en la FID, Valencia (2014) señala que las concepciones de la historia del profesorado influyen en sus prácticas docentes. Por lo tanto, se tomaron las percepciones desde las RS en la FID de las personas egresadas en 2020, ya que es importante conocer y tener conciencia sobre ellas, para identificar si las y los profesores lograron desarrollar aprendizajes significativos desde la ciudadanía crítica. Valencia (2014) menciona que el impacto de la FID es poco considerado dado que, las ideas iniciales de formación son muy resistentes al cambio. Según Pagès (2004), los resultados de investigaciones que toma la FID, faculta ser utilizados para realizar modificaciones y encaminar a transformaciones sobre las diferentes estrategias para la formación.

Por otra parte, en la FID hay paradigmas que exponen diferentes tradiciones educativas y que evidencian el rol de los docentes. Estos coexisten en las prácticas de aula. Vera (1997) señala que la teoría conservadora se vincula a la herencia cultural y científica de la civilización occidental, en donde el profesor es el transmisor de conocimientos y de información. Igualmente, esta misma autora, alude, en la teoría radical, el profesor debe conocer las problemáticas de las instituciones educativas para intentar modificarlas, y finalmente la teoría progresista plantea que este facilita ser capaz de reflexionar la

enseñanza, investigar sobre ella y recabar información sobre sí misma. Bajo estos paradigmas se pudieron ubicar la FID de las personas egresadas con el fin de identificar los procesos de mejora en el BEESEC.

González (2012) consideró tres características del profesorado según los conocimientos y competencias académicas, las cuales son: conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctico y reflexión sobre la práctica. Los tres aspectos se interrelacionan, ya que, si el primero no se cumple el resto tampoco, es decir, al tener un escaso conocimiento se agota de manera más rápida y se adoptan los paradigmas tradicionales. Además, Pagés (2002) considera tres aspectos de la FID: el saber escolar, la valoración de las propuestas didácticas y los materiales producidos para la enseñanza y el análisis a las prácticas docentes, también se pueden realizar prácticas transformadoras.

En síntesis, la FID reconoce lo aprendido, pero también busca que el proceso incite a un ejercicio docente provocador, crítico, responsable y consecuente al contexto donde se conjugue la participación, la comunicación con el estudiantado para que prevalezca el proceso de aprendizaje y enseñanza desde la colectividad.

Marco Metodológico

En las páginas siguientes se responderá el cómo se llevó a cabo la investigación. Para iniciar se explica el paradigma, el enfoque, el método, las y los colaboradores del estudio, las técnicas de recolección de datos y, por último, el análisis de los datos que se utilizaron en el TFG.

Paradigma y Enfoque

En las investigaciones socioeducativas se utilizan diferentes paradigmas y enfoques para llevar a cabo sus objetivos y varían según la elección del objeto de estudio. El paradigma que orientó la investigación fue el cualitativo con un enfoque fenomenológico. Para Guardián (2012) la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. De este modo “la integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa” (p. 54). Por otro lado, la investigación cualitativa posee una relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2007).

La investigación cualitativa busca una relación estrecha entre la persona que investiga y sus sujetos, ya que el proceso de investigación se conforma desde lo colectivo. Los autores Verd y Lozares (2016) lo entienden como un “método filosófico que inicia con un análisis intuitivo de los objetos tal como son dados a la conciencia cognoscente, a partir de lo cual busca inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado” (p. 157).

El enfoque fenomenológico aporta la intersubjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos. De esta forma, Verd y Lozares (2016) argumentan que este “enfoque permitirá la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades socioeducativas” (p. 153). Con el uso de la fenomenología se analizó las RS del profesorado egresado del BEESEC sobre ciudadanía crítica porque se acerca a las interpretaciones del estudiantado a partir de las experiencias en contextos específicos.

Método

La estrategia metodológica que se usó en la investigación cualitativa fue el estudio de caso. Para Durán (2012) el estudio de caso “es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto para una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio” (p. 122). El método expuesto es pertinente porque tomó al fenómeno en toda su amplitud con el fin de analizar y caracterizar las RS sobre ciudadanías críticas de las personas egresadas del BEESEC, que es el objeto de estudio como un caso específico con un contexto específico.

Por otra parte, Ceballos (2009) se refiere al estudio de caso como un “enfoque de investigación desde el paradigma cualitativo que implica descripción, explicación y juicio respecto a la unidad de análisis. De esta manera, concibe el proceso de investigación del Estudio de Caso de manera inductiva” (p. 35). La importancia en la escogencia de este método radicó en que busca representar una realidad donde se ve analizada las subjetividades de un grupo determinado a partir de sus experiencias.

Para finalizar, Durán (2012) argumenta que el estudio de caso implica un proceso de indagación focalizado en la descripción y análisis detallado en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular. El análisis incorpora el contexto (temporal-espacial, económico, político, legal), lo que hace comprender con mayor claridad su complejidad y obtener el mayor aprendizaje posible del caso en estudio particular. El estudio de caso abordó, como método de investigación, enfocarse en el análisis y caracterización de las RS de las personas egresadas de la carrera del BEESEC en 2020 sobre ciudadanía crítica.

Las Personas del Estudio

Uno de los objetivos principales de esta investigación fue analizar las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica que poseían las personas egresadas del BEESEC del año 2020, en la UNA. Las personas egresadas del BEESEC son una población de análisis extensa, por lo que se planteó un perfil de personas que explicaron el objeto de estudio de esta investigación. Por esa razón, se aplicó el siguiente perfil: a) pertenecer a la generación graduada 2020, b) que hubieran completado el plan de estudios de 2017, c) que hubieran aprobado todos los cursos del componente de EC que establece dicho programa y d) que hayan sido parte de la generación 2021-2022 de la Licenciatura.

Estudiar las RS de las personas egresadas del BEESEC logró obtener datos relevantes para los intereses de esta investigación. Las ideas, concepciones y conceptos que estos han creado a través de su paso por la UNA y la Escuela de Historia, Escuela de Geografía y la División de Educología en relación con la ciudadanía crítica fueron parte importante de sus vidas profesionales. Resulta necesario mirar con “ojos críticos” este tipo de procesos que insisten en la necesidad de formar profesionales contextualizados y capaces de enfrentar las demandas de la sociedad actual, pero, también, de su capacidad creativa y transformadora del mundo contemporáneo.

El análisis sobre dichas personas de estudio promueve el debate y la discusión académica-científica. En tal sentido, las y los egresados del BEESEC son primordiales para la comprensión de nuestro objeto de estudio. Estos poseen consigo experiencias y aprendizajes valiosos que han adquirido a lo largo de cuatro años de bachillerato. Estudiar esas RS fue fundamental porque obtuvo revalorar el papel de las personas estudiantes

universitarias dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las características de los sujetos y sujetas de estudio se muestran en la siguiente Tabla:

Tabla 1

Características de los Sujetos y Sujetas de Estudio

Pseudónimo	Zona de procedencia	Año de egreso del BEESEC
P1	Guápiles, Limón	2020
P2	Guápiles, Limón	2020
P3	Barva, Heredia	2020
P4	Los Lagos, Heredia	2020
P5	San Francisco, San José	2020
P6	Cartago	2020
P7	Alajuela	2020
P8	Desamparados	2020

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del cuestionario y la entrevista (2022)

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas que se aplicaron corresponden a dos dimensiones: a) trabajo de campo y) análisis documental. Con relación al punto a, se desarrolló de la siguiente manera:

primero, se le compartió a 8 personas que cumplieran el perfil antes mencionado el formulario de Google llamado *Cuestionario la caracterización de las representaciones sociales de ciudadanía crítica en profesores egresados del BEESEC* (Ver Apéndice A). Es necesario mencionar que en primera instancia se quiso integrar la paridad de género y elegir a cuatro hombres y cuatro mujeres para la aplicación del instrumento, pero por la falta de respuesta de dos personas se hizo un cambio y las ocho personas quedaron divididas entre cinco mujeres y tres hombres.

Al mismo tiempo, el grupo de personas investigadoras revisaron de manera meticulosa los formularios para proceder a elegir cuatro personas (dos hombres y dos mujeres), quienes desarrollaron la entrevista y el grupo de discusión. Las técnicas de carácter documental tienen como principal objetivo el análisis de fuentes curriculares que dan paso a conocer los fundamentos de la carrera y el componente de Educación Cívica presente en ella. En la siguiente tabla se puede observar la correspondencia entre técnicas y componentes de la investigación:

Tabla 2

Correspondencia Entre Técnicas y Componentes de la Investigación

Técnicas de investigación	Representaciones Sociales	Componente de Educación Cívica	Formación Inicial Docente
Campo			
Cuestionario	X	X	X
Grupo de discusión	X	X	X

Entrevista semiestructurada	X		X
Documental			
Análisis de documentos curriculares		X	X
Matriz de Concordancia		X	X
Cuadros Comparativos	X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2021)

El Cuestionario

Según García (2003), el cuestionario se define como un conjunto “de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas” (p. 2). Esta técnica destaca por sus características versátiles, ya que no se necesita relación directa con el sujeto para aplicarlo, no es necesario que los sujetos permanezcan en un mismo lugar en el proceso de su ejecución y el paralelismo que posee con la entrevista en la identificación de hipótesis y la validación de otros métodos.

Para García (2003), el cuestionario tiene como finalidad “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). Lo que significa un hecho de gran relevancia para esta investigación, ya que con dicha técnica se espera conseguir información general acerca del contexto de las y los sujetos y de las RS de estos.

Con la ejecución de esta técnica se espera que contribuya a alcanzar el objetivo específico uno y tres mencionados. La selección de la población requerida parte del perfil, para la aplicación de este se contó con la participación de ocho personas. El cuestionario fue realizado en *Google Forms* por la facilidad que esto representa y se envió a las y los sujetos por medio del correo facilitado. Este formulario de manera directa dio insumos para la selección de cuatro personas, las cuales fueron primordiales para el grupo de discusión y la entrevista.

Este instrumento fue contestado por ocho participantes, lo que quiere decir que la totalidad de personas a las que se les envió participó. A pesar de ser un instrumento que se envió con facilidad, hubo problemas en la organización de la información obtenida debido a un error en el ingreso del nombre de cada participante. Una vez subsanada esta dificultad la experiencia fue rápida y expedita, además se consiguió la información que se requería para los siguientes instrumentos y etapas de recolección de datos. Otro aspecto por tomar en cuenta fue que en principio se propuso que esas ocho personas estuviesen divididas por paridad de género. No obstante, al compartir el cuestionario dos personas (un hombre y una mujer) no respondieron el mensaje, por lo que se contactó a otras dos personas (mujeres) con el mismo perfil y así se culminó con el proceso. Al final los ocho colaboradores quedaron divididos entre cinco mujeres y tres hombres.

Grupo de discusión

En primera instancia, es necesario definir los grupos de discusión, según Krueger (1991) esta se puede establecer como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés” (p.24). La naturaleza de esta técnica, la hace ser flexible y posee gran validez, por lo que se espera ejecutarla con

cuatro personas egresadas del BEESEC, que cursaron el primer año de la licenciatura en el 2021.

Según Guardián (2007) "mediante esta técnica se trata de profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socioeducativa que queremos investigar" (p.210). Por lo tanto, en un grupo de discusión cada persona se expresa de manera individual y sus expresiones se acoplan como grupo a través del intercambio de posiciones individuales, por medio de esto se llega al consenso de ideas. Para llegar a ello, Guardián (2007) mencionó que:

La investigadora o el investigador deben provocar que el grupo se involucre en la conversación -diálogo-, por medio de un lenguaje común en el que se articulan las distintas perspectivas. Es necesario propiciar las condiciones óptimas para que exista una situación de equilibrio entre las y los sujetos que constituyen el grupo, esto es una simetría que permita el intercambio entre iguales. (p.212)

En este caso, el procedimiento que se llevó a cabo para la investigación fue el siguiente. Se convocaron a cuatro personas egresadas en el cual se utilizó la plataforma de Zoom debido a la situación sanitaria que presenta el país con un tiempo estimado de 45 a 60 minutos. Por último, se procedió a explicar los temas a tratar que oscilaron entre las RS de las personas participantes acerca de ciudadanía crítica, FID y EC. Dos de las personas encargadas de esta investigación guiaron la discusión según los objetivos planteados y las otras dos tomaron nota de los aspectos más relevantes. Con esto se cumplió con los aspectos señalados por Krueger (1991) donde mencionó que los grupos de discusión son "una conversación cuidadosamente diseñada, cuyo ambiente debe ser relajado, confortable,

agradable, donde los participantes se influyen, responden a preguntas y discuten ideas y comentarios surgidos en la propia discusión” (p. 24).

En cuanto a la aplicación de este instrumento, se ejecutó con cuatro participantes que fueron seleccionados a partir de los datos arrojados del cuestionario. La complejidad de dicho instrumento recayó en la coordinación de los participantes, ya que, la disponibilidad de cada uno y una de ellas no era compatible por diversas razones. A pesar de ello, se llegó a un día y hora para la realización del grupo de discusión. En cuanto a la experiencia fue sumamente enriquecedora, a pesar de que había un guion de preguntas los y las participantes ampliaron la discusión y expusieron las ideas que tenían relación con el instrumento, lo que generó que la recolección de gran cantidad de información de gran valor para nuestra investigación. (Ver Apéndice C)

Entrevista semiestructurada

En este caso, el presente trabajo se realizó por medio de la entrevista semiestructurada, según Tonon (2008) por medio de esta, se puede establecer “la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado” (p.48), por lo que representa una herramienta valiosa para esta investigación, que es de carácter fenomenológico, ya que facilita conocer las interpretaciones de los fenómenos educativos.

Por su diseño flexible, la entrevista cualitativa es un instrumento capaz de adaptarse a las diferentes características de la persona y se le otorga un papel protagónico. fundamental para este estudio de caso, que parte de interpretaciones. Se trabaja en conjunto con la persona entrevistada, sus palabras y sus formas de sentir. Esta es una técnica que recoge información variada, tanto creencias como opiniones de las y los sujetos. Con la

realización de la entrevista entran en juego las subjetividades y las representaciones del sujeto y sujeta, valores, normas, captación de imágenes, representaciones colectivas y el análisis de creencias individualizadas.

Para el análisis de las RS, esta técnica fue útil porque según Guardián (2007) “por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana” (p.197). De esta forma, la entrevista facilita la reconstrucción de acontecimientos del pasado, ya sean acciones, enfoques biográficos, historias de vida, entre otros; por lo cual, se recuperan situaciones no observadas de manera directa.

Por último, cabe destacar que con esta técnica se espera obtener la información sobre representaciones sociales de la ciudadanía crítica y, por lo tanto, cumplir con el primer objetivo específico del trabajo que es caracterizar las representaciones sociales de la ciudadanía crítica en profesores egresados y egresadas del BEESEC y con esta herramienta analizar las categorías de representaciones sociales y ciudadanía crítica. Además, estas se realizaron a través de la plataforma Zoom por la situación sanitaria, por el virus SARS-CoV-2, que presenta el país al momento de realizar este TFG.

En cuanto a la experiencia de la aplicación de este instrumento se debe tomar en cuenta que se ejecutó con los y las mismas participantes del Grupo de Discusión, en cuanto a la coordinación de los días y horarios fue más sencilla, ya que al ser de manera individual no interfirió la disponibilidad de otra persona. De igual manera, se realizó de forma atinada, concreta y sencilla obteniendo datos importantes para la investigación y su realización no fue compleja. Las preguntas pueden consultarse en el apéndice f.

Documentos Curriculares

La relevancia de esta técnica radica en que se puede ejecutar el rastreo de documentos existentes y la clasificación de estos. Posteriormente, se realiza una etapa de selección para elegir aquellos más pertinentes para los objetivos de la investigación. Además, se procede con una lectura profunda de los documentos para extraer de ellos los elementos de análisis y así determinar patrones, tendencias y contradicciones y la posibilidad de leer de manera cruzada los documentos en cuestión. Estas características son de suma relevancia, con el fin de cumplir con el objetivo específico dos, que pretende describir las características del componente de Educación Cívica en la FID de los egresados de la carrera. (Ver Apéndice B)

Con esta se pretende hacer el análisis de documentos curriculares, especialmente en el plan de estudios del BEESEC y programas de cursos del componente de Educación Cívica de la carrera. En la siguiente tabla se observan los cursos impartidos en el año, ciclo y nivel que se impartieron:

Tabla 3

Cursos del componente de Educación Cívica del BEESEC

Curso	Nivel en que se imparte	Ciclo	Año en que se impartió
Territorio y ciudadanía (colegiado)	IV Nivel	I Ciclo	2020
Estado, sociedad y ciudadanía	III Nivel	II Ciclo	2020

Participación para la ciudadanía	IV Nivel	II Ciclo	2020
Seminario debates educativos para la construcción de ciudadanía (colegiado)	IV Nivel	II Ciclo	2020

Fuente: Elaboración propia, a partir del Plan de estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (2021)

Según Ruiz (2012), esta técnica se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que es necesario realizar de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (p.193). Por lo cual, es ideal para cumplir los propósitos del objetivo específico que anteriormente se mencionó. El desarrollo de este instrumento a pesar de ser más accesible en cuanto a los documentos que fueron analizados fue complejo, ya que la lectura entre líneas que se debe hacer para su buena ejecución. La experiencia resultó enriquecedora ya que, en el análisis surgieron elementos relevantes para la investigación y aspectos poco mencionados del plan de estudios que fueron considerados.

Análisis de Datos

En esta investigación se procedió a organizar la información a través de la codificación de categorías y cuadros comparativos y se utilizaron la guía de preguntas, la matriz de comparación y la triangulación de datos.

Codificación de Datos

Con la codificación de datos se conoció a profundidad las percepciones de las personas que colaboran en el estudio, por ser cualitativo también se necesita la flexibilidad, esto posibilitó que ese análisis sea emergente de ideas y conocimientos que alimentaron a la investigación. Específicamente, este estudio al colocar una base en RS, el criterio de análisis fue de tipo holístico, según Mejía (2011) respondió al sentido de que se observa y estudia a los individuos en todas las dimensiones de su realidad. Por medio de esta codificación se analizaron los datos de las entrevistas y del grupo de discusión.

Primero, se hizo una reducción de datos, y se tomó en cuenta la representatividad paritaria en género; seguidamente, se balancearon los datos recogidos con la delimitación establecida para la investigación. Luego, se procedió a la reducción de los datos por medio de las categorías establecidas que son RS, ciudadanía crítica, EC y FID para delimitar y enmarcar según el paradigma de la FID. Por otro lado, con las subcategorías: aprendizaje, enseñanza, ciudadanía mediante un análisis de comprensión se estructuró y utilizaron los datos brindados en función del objeto de estudio. En este sentido, el proceso de codificación posee tres básicos fundamentales para enmarcar los datos y hacer su interpretación en función del objeto de estudio. Para Bonilla y López (2016) en la codificación abierta,

Se generan códigos a partir de dos fuentes: la pre-codificación y los códigos *in vivo*.

La pre-codificación son los códigos o subcategorías que se generan gracias a la subjetividad inductiva del investigador, mientras que los códigos *in vivo* son las expresiones y el lenguaje de los participantes, encontradas en las frases literales que

emplearon y cuya riqueza se perdería al ubicarlas dentro de un código o porque simplemente no existe un rótulo que la abrevie (p. 307).

Por otra parte, de la codificación abierta se da paso a la codificación axial que consiste en ejecutar una búsqueda de forma activa del vínculo que existe entre las categorías y subcategorías con el fin de establecer una relación entre sí y así realizar una interpretación inductiva que corrobore el objeto de estudio.

Triangulación

Dado el carácter de la investigación se utilizó la triangulación, ya que con esta técnica se pueden desarrollar análisis desde diferentes enfoques, es decir, posibilita confrontar desde la pluralidad de las percepciones, concepciones, teorías y otros para poder darle uso a la información recaudada. Según Rodríguez (2005) “todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores” (p. 32).

Igualmente, se analizó el componente de Educación Cívica, con énfasis en la ciudadanía crítica, en el Plan de Estudios de 2017 y cómo lo consideraron dichas personas. La información obtenida, dio claridad e importancia, ya que según Aguilar y Barroso (2015) “los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias” (p. 74), y es de esta manera que resulta la importancia del flujo de información, por medio de la entrevista, la teoría y el cuestionario.

Cuadros Comparativos

Para los cuadros comparativos se emplearon las entrevistas realizadas acompañadas del bagaje teórico de la investigación y se caracterizaron las perspectivas que respondieron

a la temática, que en este caso sería la EC y la FID. Gibbs (2012) señala que “las tablas utilizadas para análisis cualitativo facilitan comparaciones similares y son una forma conveniente de mostrar texto procedente de todos los puntos del conjunto de datos en una manera que hace más sencillas las comparaciones sistemáticas” (p. 109). Para esta técnica es fundamental mantener el lenguaje que utilizan las personas en estudio, ya que en él se encuentra la riqueza de la información. En las figuras se incluyeron como categorías: RS, ciudadanía crítica, Educación Cívica y FID. Además, como subcategorías se abarcaron: aprendizaje, enseñanza, ciudadanía, estudiantes y currículo.

Aunado a ello, al ser el método de investigación un estudio de caso, según Hernández (2010), la investigación es sensible a la diversidad del contexto por la comparación de pocos casos, al ser excepcionales y tener una muestra de ocho personas egresadas, resultan las particularidades necesarias para delimitar un espacio de conocimiento - el componente de EC- y la realidad del objeto de estudio y sus dimensiones las RS.

Matriz de Concordancia

La matriz de concordancia fue una técnica muy importante pues facultó construir una síntesis precisa, concreta y clara de los principales aspectos de esta investigación.

Según Lafosse (2020):

El instrumento conocido como matriz de consistencia nace como una herramienta metodológica para ordenar, jerarquizar, estructurar y controlar los conceptos, las categorías, las dimensiones y las variables, entre el objeto o fenómeno que se quiere estudiar y los atributos que se le asignan. (p. 404)

En este caso la matriz de concordancia accedió identificar las características y elementos constantes de los documentos curriculares, la coherencia y consistencia lógica que poseen entre sí. Además, organizar de forma puntual y concisa los principales elementos del proceso investigativo, de forma que los investigadores tengan una recopilación de los supuestos teóricos y metodológicos de los que parten sus propias interpretaciones del fenómeno en estudio.

A raíz de la experiencia de aplicación, esta técnica fue fundamental para ordenar la información obtenida del plan de estudios y de los planes de cursos del componente de EC. Asimismo, permitió analizar la relación y correspondencia entre las características, conceptos generales y específicos relacionados al objeto de estudio. De igual manera hizo posible encontrar las atribuciones que se le dan desde los documentos curriculares a las conceptualizaciones relacionadas a la investigación. Este instrumento se puede consultar en el apéndice d.

Capítulo II. Características del Componente de Educación Cívica en el Plan de Estudios del BEESEC

El objetivo de este capítulo fue analizar las características del componente de EC en la Formación Inicial Docente de los egresados de la carrera. Por lo tanto, se analizó el plan de estudios del BEESEC y el componente de EC, así como los cursos de dicho componente. El capítulo se dividió en los siguientes apartados: a) *Segmentando el Currículo: Plan de estudio del BEESEC*, en el cual se presentan los datos del análisis del plan de estudios; b) *¿Qué se enseña y para qué? Interpretación de las Categorías Conceptuales del Componente de Educación Cívica del Plan de Estudios del BEESEC* donde se interpretaron los datos de la Matriz de Concordancia y c) *Experimentar la Formación Inicial Docente de los Egresados de la Carrera* en el cual se realizaron la discusión de los resultados a partir de los cuadros comparativos.

Segmentando el Currículo: Plan de Estudios del BEESEC

A continuación, se muestran las características generales del Plan de Estudios que contextualizan al BEESEC. En primer lugar, es necesario considerar que la carrera se integra por las Escuelas de Historia, Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología, CIDE. La malla curricular se distribuye de la siguiente manera: en 18 cursos de historia, nueve de pedagogía, seis de geografía y tres del componente de EC, asimismo, existen tres cursos colegiados que se desarrollan bajo la cooperación de dos unidades académicas. Además de los cursos generales que son en total cuatro y un curso de idioma.

Por su parte, es relevante señalar que la carrera está acreditada por el SINAES, a raíz de un proceso de integración de las diferentes escuelas que forman parte de la carrera.

El humanismo y la ética son ejes transversales que se destacan a lo largo del plan de estudios y que los contenidos tienen relación con el programa de estudios del MEP. Por último, hay que indicar que el perfil de salida del egresado indicó que podrá desempeñarse en diferentes áreas como investigación, asesoramiento y docencia.

Como se mencionó para el análisis del plan de estudios del BEESEC se hizo énfasis en los cursos del componente de EC que son en total 4 y están presentes en la Tabla 3 del marco metodológico. En cuanto a EC, las codificaciones permitieron desarrollar diez características que destacaron en EC:

Tabla 4

Características del Componente de Educación Cívica en el programa de estudio

Categorías	Características del componente de E.C.
Transformación Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. La transformación de la sociedad costarricense se da mediante la generación de nuevo 2. Conocimiento de la formación de la ciudadanía crítica, respetuosa de la diversidad, la equidad y el ambiente. 3. Fortalecimiento de la vida en comunidad y en democracia. 4. Comprensión de cómo se produce el conocimiento social y político, en conjunto con la forma que se piensa históricamente.
Comprensión del Marco Legal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis y defensa de los derechos humanos. 2. Compresión y manejo del marco legal para la conformación de una sociedad inclusiva y defensa emprendida por diversos grupos en pro de su reconocimiento social.
Resolución Alternativa de Conflictos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elemento presente en las actividades cotidianas de las aulas que tienen relación con la psicología de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el cual el rol del docente es fundamental.

Ejercicio Docente Ciudadano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio del docente crítico, consciente y empoderado en la comunidad. 2. Manejo de habilidades orientadas a la comprensión del marco legal, la promoción de la convivencia democrática, inclusiva e intercultural, el diálogo para la sustentabilidad y la resolución alternativa de conflictos. 3. Cumplimiento de los Derechos Humanos para una sociedad inclusiva, y el cuidado del otro.
Pensamiento y Análisis Crítico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis reflexivo a través de las disciplinas de historia, geografía y pedagogía de la realidad social, el conocimiento y la relación con los problemas comunitarios.
Derechos Humanos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento, cumplimiento y fomento de estos con el fin de alcanzar una sociedad inclusiva y el cuidado del otro. 2. Aproximaciones conceptuales en el marco de la diversidad, diferencia, libertad, tolerancia, igualdad, equidad, justicia social, inclusión, discriminación y exclusión, entre otros.
Ciudadanía Consciente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una ciudadanía responsable de su realidad y de su entorno, así como de los procesos globales que ocurren en el mundo. 2. Visión del mundo desde una postura crítica, participativa y propositiva, sustentada en conocimientos, principios éticos y habilidades fundamentales para integrarse a los espacios de participación ciudadana que en esta época se abren en los sistemas políticos democráticos.
Promoción de la Convivencia Democrática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elemento potenciado bajo la conciencia ciudadana para la construcción activa de una convivencia democrática, ética, inclusiva y sustentable en el contexto de un Estado de Derecho y cumplimiento de los derechos humanos.
Visión inclusiva e intercultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeto a la diversidad de todo tipo, nociones de equidad social y de género, que permitan la transformación social de la sociedad. 2. Visión del mundo bajo preceptos de los derechos humanos e inclusión de diversos grupos sociales que han sido menos favorecidos.

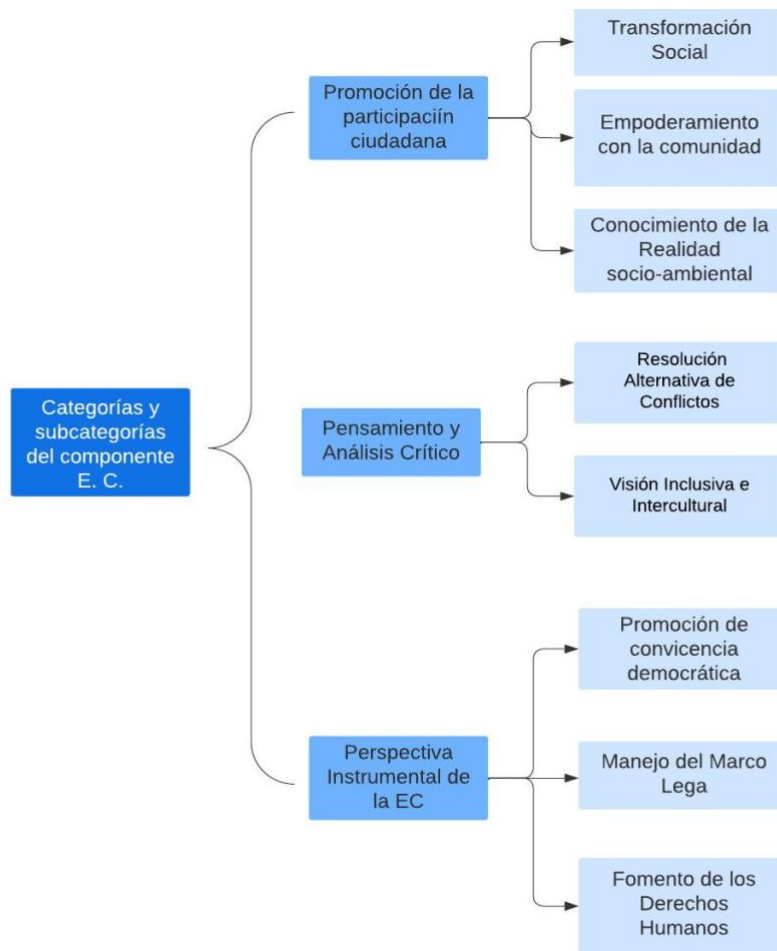
Empoderamiento en la Comunidad	<ol style="list-style-type: none">1. Fortalecimiento de la vida en comunidad con el acercamiento a estos espacios de manera progresiva que permitan la cooperación.2. Resolución de problemas considerando a estos lugares como espacios de aprendizaje y construcción de la ciudadanía.
---------------------------------------	---

Nota: Elaboración propia a partir del Plan de estudios (UNA, 2017).

La Tabla 4 se vinculó a las categorías y subcategorías del componente de Educación Cívica del programa de estudios. La relación de categorías y subcategorías del componente de EC que se presenta en la Figura 1, que admitió ordenar conceptos y características del componente de ciudadanía.

Figura 1

Categorías y subcategorías del componente de EC.



Nota: Categorías y subcategorías del componente de EC. Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios (2022)

¿Qué se enseña y para qué? Interpretación de las categorías conceptuales del componente de Educación Cívica del plan de estudios del BEESEC

A partir de los datos obtenidos con el plan de estudios del BEESEC, se interpretó que el componente de EC giró en torno a tres grandes categorías. Estas son: *Promoción de la participación ciudadana*, *Pensamiento y análisis crítico*, y *Perspectiva instrumental de la Educación Cívica*. Estas categorías abarcan subcategorías que se relacionan entre sí a continuación, se abordará cada uno de los ejes mencionados.

Promoción de la Participación Ciudadana

La Promoción de la Participación Ciudadana involucra aspectos políticos y el ejercicio del buen ciudadano, participante e implicado en su comunidad. Es importante señalar que las categorías de “Transformación Social” y “Empoderamiento con la comunidad” que se presentaron en la Tabla 4 tienen relación con este eje, pues buscan el fortalecimiento de la vida en comunidad con el acercamiento a estos espacios de manera progresiva, y que posibilite la cooperación y la resolución de problemas considerando a las comunidades como espacios de aprendizaje y construcción de la ciudadanía. Como se verá en el capítulo 3 dentro del componente práctico del BEESEC no se enfatizó en los contextos regionales de las personas docentes egresadas ni tampoco hubo un acercamiento.

Lo que se desprende de la interpretación del dato es que estas categorías exploraron en la formación del profesorado el fomento de la participación, ya que es considerada como el elemento de cambio y la particularidad principal de un ciudadano consciente de la realidad social. Esto tiene relación con las categorías Ejercicio Docente Ciudadano y Ciudadanía Consciente en donde la participación es un elemento relevante que está ligado a la formación de los y las egresados.

De hecho, en los cursos relacionados con el componente de EC, específicamente el llamado *Territorio y Ciudadanía* se destacó que “se busca generar una conciencia territorio en relación con la ciudadanía, que les permita a los docentes como a los estudiantes una participación activa y crítica de la sociedad” (UNA, 2017, p.147).

Por lo anterior, se puede concluir que desde el plan de estudios y sus cursos se examinó fomentar la participación ciudadana a través de una conciencia territorial, cercana a los problemas de la comunidad y con incidencia, que logre la resolución de problemas y

el desarrollo de propuestas colectivas de trabajo. En el capítulo siguiente se observará que estos planteamientos no siempre se cumplieron en la práctica y la realidad cotidiana de los y las estudiantes egresadas.

Pensamiento y Análisis Crítico

Esta categoría, responde al análisis e interpretación crítica de la realidad. Su discurso está presente a lo largo del plan de estudios, ya que no solo se ubicó en los cursos del componente de EC, pues el anterior mantiene una coherencia e integración en temas de pensamiento crítico en su totalidad. De esa manera, su importancia se destaca, ya que en los objetivos de los descriptores de los cursos se hace presente como una aspiración para construir y desarrollar en él y la egresada.

En el plan de estudios se mencionó que tanto la EC, la Historia, la Geografía y la Pedagogía pretenden “generar conocimiento multidisciplinario, que permita el desarrollo de las habilidades propias de cada disciplina y el fomento del pensamiento crítico, para conocer la realidad socioambiental y buscar su transformación” (UNA, 2017, p.39). Esta característica se manifiesta en la totalidad de cursos de la carrera.

Con respecto a la categoría de *reflexión social* contempló elementos sociales, económicos, políticos. Su definición tiene relación con las categorías de “Visión Inclusiva e Intercultural”, “Resolución Alternativa de Conflictos” y “Promoción de la Convivencia Democrática”. Esta categoría se ligó al análisis social desde una visión integral y holística, aplicada al manejo de la información, ser un ciudadano consciente y desarrollar la confrontación de perspectivas para alcanzar la verdad.

El análisis crítico que se observó en el plan de estudios se basa en la inclusión de perspectivas y de grupos sociales que se encuentran invisibilizados en la sociedad, pero que

son importantes para continuar fortaleciendo los vínculos comunales y de respeto a las maneras de ver la realidad. Una muestra de ello es el descriptor del curso *Estado, Sociedad y Ciudadanía* donde se mencionó que “el curso analiza las dinámicas del poder que conllevan a la exclusión de amplios conglomerados sociales y culturales que se expresan en las crecientes tensiones al interior del mundo costarricense y centroamericano” (UNA, 2017, p.139). Lo anterior, tiene relación con el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas con interés de informarse y observar de manera crítica la realidad cercana y regional de los grupos excluidos que, sin ello, la ciudadanía estaría incompleta, además del respeto a la diversidad de todo tipo que es un elemento necesario para la sociedad actual.

Perspectiva Instrumental de la Educación Cívica

En la tercera categoría se muestra una Educación Cívica tradicional o instrumental la cual se puede observar en el Plan de estudios vinculado con el “Manejo y Fomento de los Derechos Humanos” y al “Conocimiento y Manejo del Marco Legal” como se mostró en la Tabla 5.

Lo anterior se relacionó con las características del perfil de salida en donde menciona que él o la egresada debe “conocer el marco de los Derechos Humanos, la justicia y la equidad, en su quehacer profesional, a partir del reconocimiento de diversas problemáticas sociales, políticas y ambientales originadas a través del tiempo y en contextos particulares y globales” (UNA, 2017, p.57).

Como se evidenció, el manejo de información, conocimientos básicos en el marco legal y los Derechos Humanos relevante en el Plan de estudios y específicamente los cursos del componente de EC, continúa siendo un elemento central en la FID para el estímulo de la ciudadanía de índole liberal. La instrumentalización que se observa en el plan de

estudios se explica por la conceptualización y casi ausencia de debates alrededor de la Educación Ciudadana. Ello está presente en la conceptualización de Educación ciudadana que presenta el plan de estudio en la cual determina esta asignatura de la siguiente manera:

Este saber tiene como propósito fundamental el análisis, la explicación de la convivencia democrática y el fomento de la participación en los diferentes contextos políticos, sociales y culturales desde un ejercicio ciudadano, crítico y transformador. Su propósito formativo es potenciar la conciencia ciudadana para la construcción activa de una convivencia democrática, ética, inclusiva y sustentable en el contexto de un Estado de Derecho y cumplimiento de los derechos humanos (UNA, 2017, p. 41-42).

La cita anterior evidencia la importancia del Estado como gestor social, el mantenimiento del sistema democrático como sistema político, la convivencia bajo este sistema y el cumplimiento de los derechos humanos siguen siendo esenciales en su configuración, además de una perspectiva ciudadana comunitarista, en la cual no se percibe la emancipación en ninguna de sus características. Lo anterior es fruto de las posturas positivistas y la poca actualización de este concepto en el país provocan que las nociones tradicionales de la EC sigan siendo un elemento central en su enseñanza, además de tener relación con una visión de la ciudadanía tradicional que permita mantener las bases del sistema democrático costarricense.

Experimentar la Formación Inicial Docente de los Egresados de la Carrera

Como resultado del análisis de los datos se pudo observar que existen ejes transversales que se encuentran a lo largo del plan que permean toda la oferta curricular, como son el humanismo que posee su origen en los postulados ideológicos de la

Universidad Nacional y la ética como eje transversal del plan de estudios que se introdujo a partir del año 2017. Asimismo, las características de la Tabla 4 son reflejo del marco axiológico de la Universidad Nacional, en el cual elementos como la inclusión, el conocimiento transformador y el pensamiento crítico conforman el sentido de la EC.

Por su parte, dentro del plan de estudios existe una visión inclusiva e intercultural que poseen relación con el respeto a las culturas, preferencias sexuales, diversidad de pensamiento. El origen de lo anterior surgió del humanismo y la ética como ejes transversales del plan de estudio. A pesar de que en los objetivos y la visión del plan se presenta la característica de “Visión inclusiva e intercultural” no hay cursos específicos que consideren la diversidad intercultural o de aprendizaje, aunque esa característica si se señala como relevante para el perfil de salida.

Ahora bien, en cuanto a las características del componente de EC, estas fueron resultado de las modificaciones que se hicieron en el plan del año 2017, en el cual se mencionó que una “profundización del enfoque de la Educación Cívica desde una perspectiva centrada en la participación ciudadana crítica y democrática, así como la incorporación de un enfoque geográfico con visión de territorialidad y desarrollo sostenible” (UNA, 2017, p.12). Las perspectivas del componente de Educación Cívica plasmados en lo teórico estuvieron ausentes en la práctica como se mostrará en los siguientes capítulos.

A pesar de ello, se evidenció que en el plan de estudios del BESSEC la mayoría de los cursos son de historia lo que provoca que los cursos del componente de EC queden en segundo plano, a pesar de los esfuerzos indicados en la presentación del plan de estudios en el que se pretendió robustecer este.

A su vez, es relevante el hecho de que los contenidos de la mayoría de los cursos están adecuados a los programas del Ministerio de Educación Pública y varias de las fuentes de diversos cursos recaen en los programas escolares. Esto es contradictorio ya que, según el perfil de salida, el o la egresada podrán desempeñar labores en diferentes áreas como lo pueden ser investigación, edición, asesoría pedagógica. No obstante, el plan prepara a él o la egresada para el mayor empleador que es el MEP. Asociado a lo anterior, es necesario acentuar que los cursos de investigación son escasos en el plan, el único existente se encuentra en el tercer nivel y corresponde a *Investigación Educativa en el contexto de la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica*, perteneciente a la División de Educología que es insuficiente para las expectativas que se presentan en los objetivos del plan y el perfil de salida de los y las egresadas.

En cuanto a los contenidos del plan de estudios a partir de la interpretación de los datos de la Tabla 4 se estableció que algunas categorías poseen relación entre sí, por ejemplo la categoría de “Ciudadanía Consciente” tiene relación con otras categorías como “Crítica” y entre ellas involucran elementos como los de una ciudadanía sensibilizada de su realidad y de su entorno, así como de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos que ocurren en el mundo, desde una postura crítica, participativa y propositiva, sustentada en conocimientos, principios éticos y habilidades fundamentales.

Dichos postulados poseen relación con el perfil de salida del egresado de la carrera en donde se menciona que el graduado tiene que poseer para la transformación social un “compromiso crítico y consciente por socializar los saberes construidos, la conciencia territorial y la valoración del paisaje, la responsabilidad con el desarrollo sostenible, la convivencia democrática e interculturalidad y el ejercicio de la participación ciudadana” (UNA, 2017, p.58).

Se estableció por lo tanto que, los elementos que componen la ciudadanía se encuentran diseminados en los cursos de geografía, historia, pedagogía y los colegiados. Por ello, la ciudadanía no se aborda únicamente desde el componente de EC, sino que está presentes en todo el plan desde un enfoque teórico. Asimismo, se pudo establecer otra categoría de la Tabla 4 que surgió de la matriz de concordancia “Transformación Social”. Esta se vinculó con la de “Empoderamiento en la Comunidad” que da pie a considerar que el plan de estudios posee una lógica hacia la transformación social desde los espacios comunitarios, no solo con el fin de involucrarse en la solución de problemas, sino en la formación de una ciudadanía activa, crítica y transformadora.

En este caso, se determinó la presencia de la ciudadanía de tipo comunitarista en el plan de estudios que se presenta como la transformación del entorno en el que se vive y con ello involucrarse en las comunidades, además de la participación política, elemento relevante que otorga al individuo un compromiso con sus pares con el objetivo de promover el bien común. Un ejemplo claro es el descriptor del curso “Territorio y ciudadanía” el cual menciona que espera que los y las estudiantes:

Comprendan las dinámicas que se desarrollan en el espacio que habitan y promuevan el ejercicio ciudadano en las comunidades, la sociedad nacional y otros espacios políticos para participar democráticamente en la resolución de problemas cotidianos, comunitarios y nacionales apropiados de una conciencia espacial ciudadana. (UNA, 2017, p.147)

Además, se determinó que persisten en el plan de estudios elementos como el conocimiento del marco legal o el manejo de los Derechos Humanos que se relaciona con una visión de la Educación Cívica más antigua e instrumental que posee la ciudadanía de tipo liberal que como se mencionó en el marco teórico se entiende como una ciudadanía

que defiende irrestrictamente los derechos individuales, en el cual el estado es un garante del libre mercado, de los mecanismos de legitimación del sistema democrático.

Ahora bien, de los datos se puede contemplar que los conceptos y categorías presentes en el plan de estudios y el componente de EC son muy diversos, esto requiere que él y la egresada posea una serie de habilidades y destrezas para su comprensión y manejo.

En el plan de estudios mencionan los siguientes:

Conocimientos y actividades formativas que potencian la participación ciudadana para la transformación social y un ejercicio docente ciudadano, crítico, consciente y empoderado en la comunidad, mediante el desarrollo de capacidades y habilidades orientadas a la comprensión del marco legal, la promoción de la convivencia democrática, inclusiva e intercultural, el diálogo para la sustentabilidad y la resolución alternativa de conflictos, el cumplimiento de los Derechos Humanos para una sociedad inclusiva, y el cuidado del otro. (UNA, 2017, p.44)

Como se puede observar, las habilidades y destrezas tienen consonancia con las características del componente de EC presentado en las características del plan de estudios al inicio del capítulo. Por lo cual, existe una armonía entre estos dos aspectos. Por último, es importante señalar que a pesar de que en el plan de estudios hay una referencia a la metodología de la enseñanza de la EC su exposición no es clara. De hecho, en el documento se hace referencia a la didáctica de la historia y la geografía, sin embargo, no aparece algo relacionado a la didáctica de la Educación Ciudadana. Lo que es resultado del rezago que se tiene en esta área, y que se explica por la poca investigación y al debate que se hace de esta.

Reflexiones Finales

A manera de conclusión se mencionaron varios elementos que han surgido a raíz de analizar las características del componente de EC en la Formación Inicial Docente de los egresados de la carrera, el perfil de salida del plan de la carrera y los cursos del componente de EC. En primera instancia, es necesario destacar que el plan del BEESEC de 2017 contiene cambios como la fundamentación del objeto de estudio en función de un marco conceptual que acceda potenciar habilidades y destrezas propias de la enseñanza de los Estudios Sociales y la EC, actualización en áreas como la Pedagogía, inclusión del idioma en los primeros niveles, incorporación de cursos que incluyen práctica científica y un enfoque más profundo en la enseñanza de la EC centrado en la participación ciudadana crítica. Se introdujeron ejes transversales como el de la ética y el humanismo que se encuentran directamente relacionados con la postura ideológica de la UNA.

Además, como consecuencia de la evaluación del plan de estudios se observó que el marco axiológico de la Universidad Nacional influyó en la elaboración de este plan de estudios porque, principios como el humanismo, la inclusión la participación democrática y el pensamiento crítico se replican en el plan de estudios específicamente en los cursos del componente de EC. De la misma manera, la teoría crítica repercute en los contenidos y metodologías del plan y a partir de ello, se implementaron cursos teórico-prácticos.

Los datos determinaron que existe una carga académica menor en comparación con los componentes de Historia, Geografía y Pedagogía, por lo cual la EC permanece subordinada en la malla curricular al igual que los cursos con cargas teórico-prácticas, estos que quedan rezagados. Por otra parte, se estableció que a pesar de que existen cursos específicos de EC en el plan de estudios, las características de educación ciudadana están

presentes a lo largo del plan de estudios, por lo que no se hace exclusivo de este componente el abordaje de los aspectos que poseen relación con la ciudadanía y su enseñanza. A su vez, a partir del análisis de los datos, resultó que no hay una clara definición teórica y metodológica del concepto de la EC en el plan de estudios. Se siguen destacando las didácticas de la geografía y la historia en detrimento de la EC.

Asimismo, el análisis de la información mostró que tanto en cursos de Historia, Geografía, Pedagogía y los cursos colegiados, coexisten visiones de varios tipos de ciudadanía como lo son la comunitarista y la liberal que persisten en cursos como el de Territorio y Ciudadanía que son parte del componente de EC y se evidencian en elementos de los cursos como son la defensa de la democracia como sistema político, en las categorías de la Tabla 4 como el Manejo del Marco Legal, Promoción de la Convivencia Democrática, Empoderamiento con la Comunidad, entre otros. Por lo que es necesario tener en cuenta que a pesar de que existen elementos relacionados con la Ciudadanía Crítica en el plan de estudios, persiste en conjunto la enseñanza de otras ciudadanía como la liberal y la comunitarista que deben ser analizadas a la luz de la información que se presenta en los siguientes capítulos.

Además, se pudo determinar que a pesar de que el plan de estudios propone objetivos ambiciosos como los de establecer una serie de campos de acción de las y los egresados como en el área de la investigación, existe una contradicción en cuanto a la cantidad de cursos de esta naturaleza que se establecen en el plan, ya que existe solo un curso de este tipo a lo largo de la carrera y sus contenidos responden a los programas del Ministerio de Educación Pública, ya que es el mayor empleador de los y las egresadas.

Por tanto, se ha determinado que el plan de estudios pretende alcanzar un fomento de diversos conocimientos, en especial esto se dio luego de la incorporación de cambios a

partir del año 2017 en el cual sus propósitos eran que sus estudiantes adquirieron de manera integral una línea de pensamiento crítica basada en términos, conceptos, información y reflexión social, así como el fomento de la participación e incidencia ciudadana. La realidad es otra, ya que estos postulados están de forma teórica, sin embargo, en la práctica está lejano de cumplirse, como se verá más adelante.

Por su parte, se logró establecer que los contenidos del plan responden a los programas de estudio del MEP como mayor empleador. Por lo cual, esta versión del plan de estudios del año 2017 es una propuesta ambiciosa y reestructurada con una gran cantidad de cursos, conceptos, propuestas y metodologías que pretendió la incorporación de elementos prácticos para una mejor formación de los y las egresadas.

No obstante, presenta contradicciones como por ejemplo que los cambios realizados en el componente de EC en el año 2017 se propone un enfoque hacia la ciudadanía crítica, sin embargo, en la conceptualización de Educación Ciudadana en el mismo plan, se vincula más con la ciudadanía comunitarista y liberal y que se refleja también en los cursos del mismo componente. A su vez, persisten elementos inconclusos especialmente relacionados al componente de EC que, a pesar de ser el foco de atención en esta versión del plan, mantiene vacíos conceptuales y metodológicos que serán examinados con las evidencias que muestren los capítulos siguientes.

Capítulo III. Hacia Una Ciudadanía Alternativa. Las Representaciones Sociales Sobre Ciudadanía Crítica

Este capítulo responde al objetivo de caracterizar las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica de profesores egresados del BEESEC. El texto se dividió en cuatro apartados, a saber: presentación de los datos, interpretación, discusión de resultados y reflexiones finales. El primero de ellos tiene el objetivo de explicar la tipología construida junto con los gráficos. El apartado de interpretación de los datos llamado *Caracterizando las Representaciones Sociales sobre la Ciudadanía Crítica. Un Espacio para la Acción Colectiva* se subdivide en cuatro secciones que fueron a) Participación colectivo-estudiantil, b) la Identidad local-comunitaria, c) la Ciudadanía tradicional y, por último, d) la Experiencia universitaria, todos aspectos sobresalientes derivados de la tipología construida. El siguiente apartado fue de discusión de resultados y las correspondientes reflexiones finales.

Los datos obtenidos permitieron construir una tipología conformada por cuatro categorías. A partir de la información recolectada y de la codificación abierta y axial, se crearon una serie de figuras que facilitaron desarrollar el objeto de estudio. La tipología planteada explicó las características de las representaciones sociales y se construyó a partir de las entrevistas semiestructuradas, el cuestionario y el grupo de discusión realizados. Con el fin de orientar y explicar el análisis efectuado de forma sistemática se creó la siguiente tipología:

Tabla 5

Tipología de las representaciones sociales sobre la ciudadanía crítica

Características	Subcategorías
Participación colectivo-estudiantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensamiento crítico-activo 2. Participación 3. Acción 4. Colectivo 5. Cambio 6. Ejercicio práctico de la ciudadanía. 7. Confrontación de perspectivas
Ciudadanía tradicional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudadanía jurídica 2. Ciudadanos 3. Estado 4. Nación
Experiencia universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Separación teoría-práctica 2. BEESEC. 3. Educación 4. Entorno universitario 5. Espacios formales
Identidad local-comunitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vínculos comunitarios 2. Cotidianidad 3. Vivencias 4. Experiencias previas

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la entrevista y el grupo de discusión (2022)

Presentación de los datos

En este apartado se explican las principales características de la tipología antes señalada. Los gráficos tienen el objetivo de demostrar la importancia que estas categorías poseen para explicar las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica de profesores egresados.

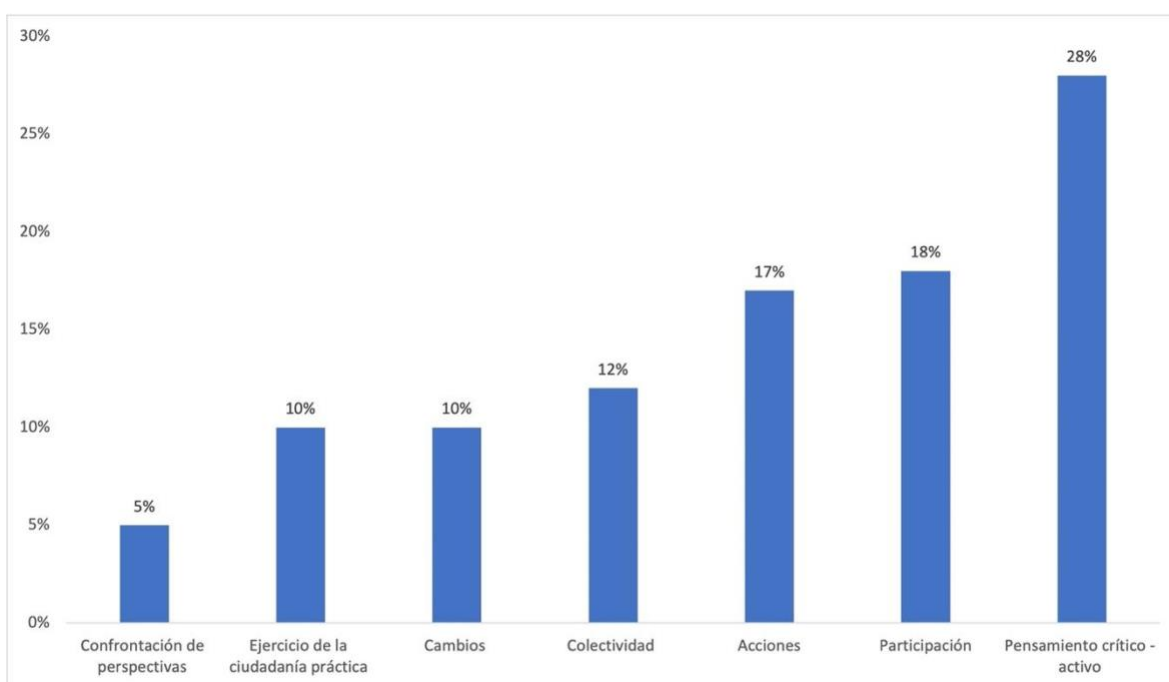
Participación colectivo-estudiantil

La participación colectivo-estudiantil se refiere a una categoría que nace a partir de tres aspectos importantes. En primer lugar, los egresados poseen una visión colectivista de la

ciudadanía crítica enfatizando en la acción política y el cambio desde el ejercicio de una ciudadanía práctica. A lo anterior, se suma la presencia de un componente activo en relación con la participación estudiantil. En tercer lugar, los egresados vinculan la ciudadanía crítica con el pensamiento crítico. La Figura 2 muestra las dimensiones que conforman la categoría mencionada.

Figura 2

Dimensiones de la Participación colectivo – estudiantil



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en entrevista semiestructurada, el cuestionario y el grupo de discusión. Nota: Dimensiones de la categoría Participación colectivo-estudiantil (2022)

En la figura anterior se observa que el pensamiento crítico-activo posee un 28%, mientras que la participación obtuvo un porcentaje de 18%. De este modo, los egresados reconocieron estos elementos como parte de sus representaciones sociales. Por otro lado, surgieron aspectos como la acción y lo colectivo con un 17% y 12%. Por último, factores como el cambio con un 10%, el ejercicio de la ciudadanía práctica también con 10% y la

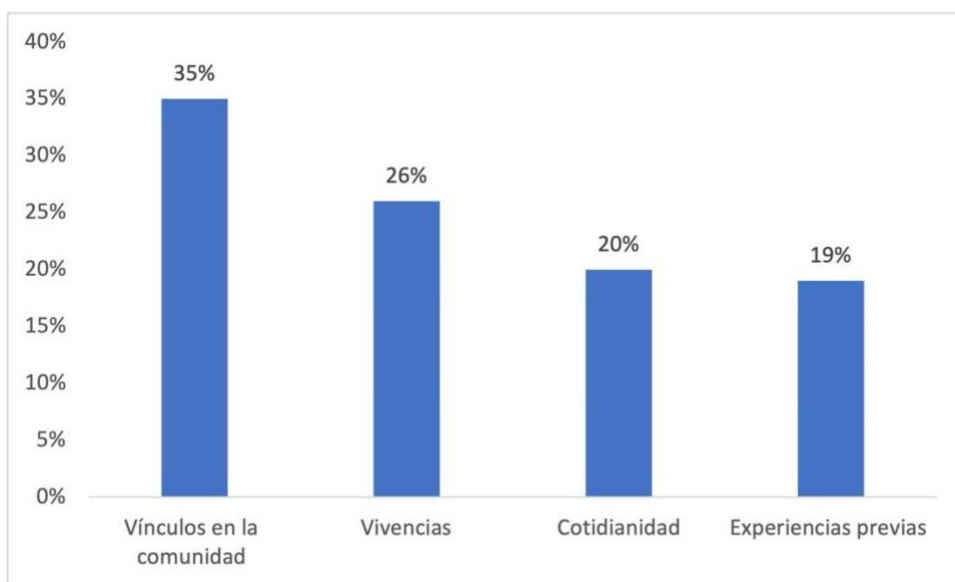
confrontación de perspectivas con 5% terminaron de moldear las representaciones sociales sobre la ciudadanía crítica de los y las docentes egresados.

La identidad local-comunitaria

La identidad territorial-comunitaria se refiere a una categoría que surge a partir de dos aspectos sobresalientes. En primer lugar, de la importancia que los egresados conceden a sus experiencias personales. Además, también se componen del grado de significación que los colaboradores del estudio confirieron al vínculo con su comunidad de origen y las vivencias que ahí tuvieron a partir de su cotidianidad. Todo lo anterior en relación con las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica. La Figura 3 se refiere a lo antes planteado.

Figura 3

Elementos pertenecientes a la identidad local – comunitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en entrevista semiestructurada. Nota: Elementos que componen a la categoría de identidad territorial-comunitaria (2022)

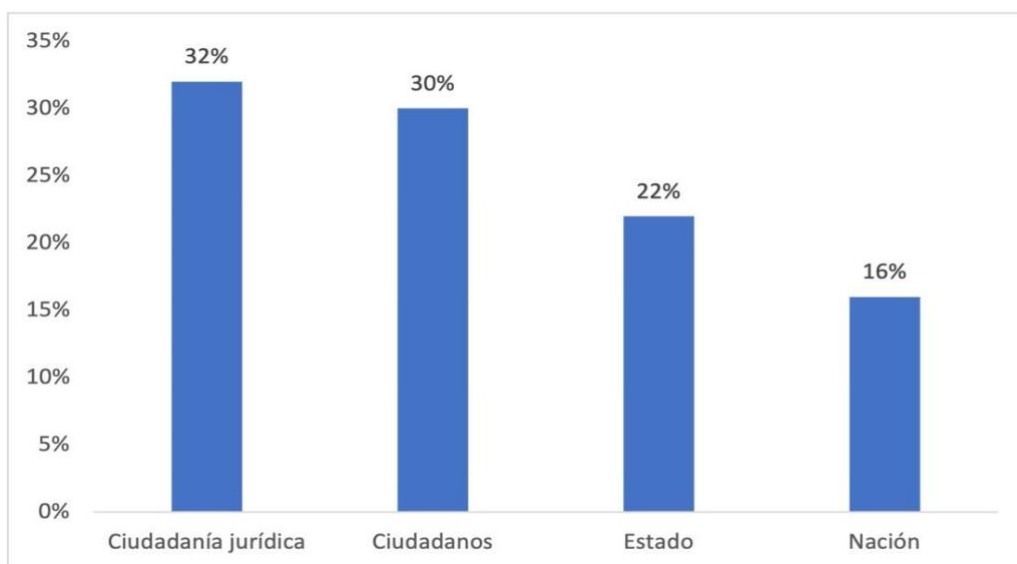
En la Figura 3 aparecen los vínculos con la comunidad como principal fuente de origen de las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica con un 35%. Además, se observan otros elementos constitutivos como las vivencias con un 26%, la cotidianidad con un 20% y las experiencias previas con un 19%. En ese sentido, se sumaron un conjunto de factores que evidenciaron una cercanía y arraigo territorial con sus comunidades a través de los elementos antes descritos y, por ende, construyeron su concepto de ciudadanía crítica.

Ciudadanía tradicional

Esta categoría se compone de cuatro elementos principales que fueron tomados en cuenta por las y los docentes egresados. En primer lugar, se tomó en cuenta a la ciudadanía orientada hacia un enfoque jurídico-liberal donde se ubicó a los “ciudadanos” como un conjunto y a elementos fundamentales dentro de este modelo de ciudadanía como lo fueron el Estado y la Nación. En ese sentido, dentro de sus RS sobre la ciudadanía crítica se encontraron elementos de una ciudadanía más tradicional, es decir, de corte liberal.

Figura 4

Elementos que componen la ciudadanía tradicional



Fuente: Elaboración propia a partir de la interpretación de los datos de la entrevista (2022)

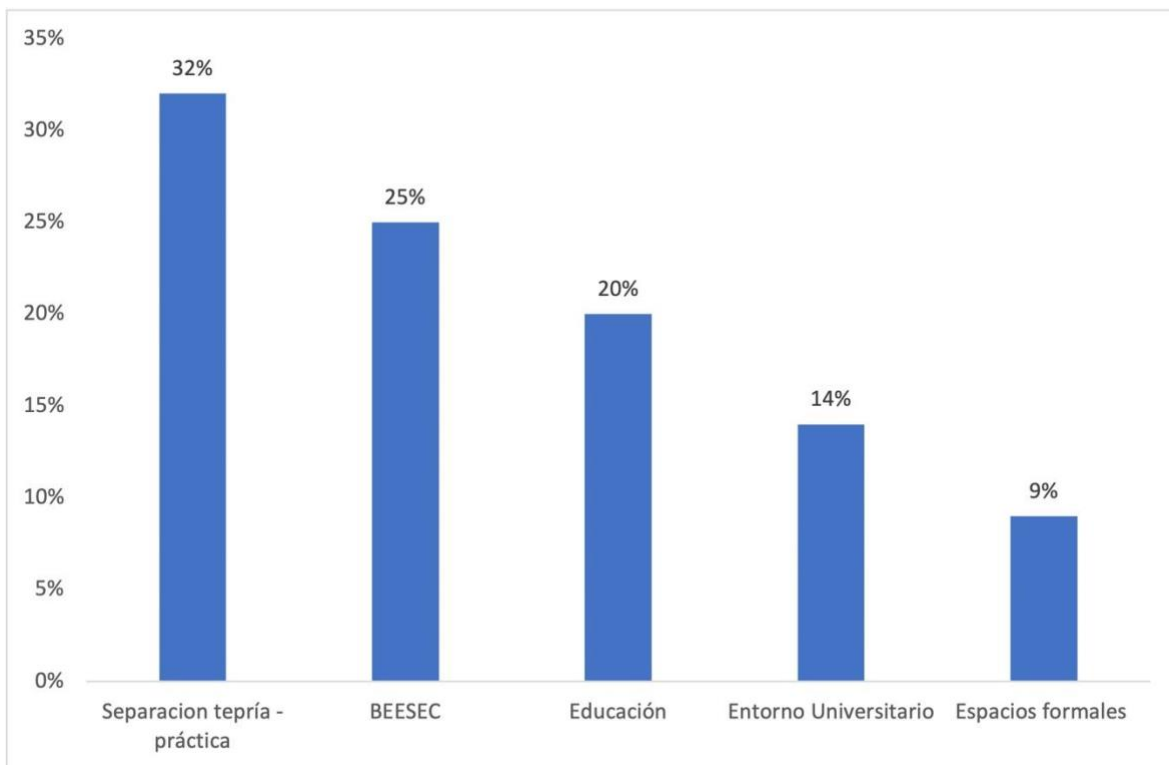
En la figura anterior se observa que para un 32% de los y las egresadas la ciudadanía jurídica es un factor que incluyeron y caracterizaron sus RS. Además, con un 30% la subcategoría de ciudadanos también estuvo presente dentro de sus significados. Por último, elementos centrales dentro de la ciudadanía jurídica o liberal como por ejemplo el Estado y la Nación aparecieron con un 22% y 16% respectivamente.

Experiencia universitaria

La categoría central que corresponde a la experiencia universitaria estuvo basada en cinco aspectos principales. En primera instancia, los aprendizajes inconclusos conformaron junto con el BEESEC las principales características sobre la experiencia universitaria. Por otro lado, la educación, la universidad y los espacios formales también se sumaron como factores que repercutieron en las RS sobre la ciudadanía crítica en los y las docentes egresadas.

Figura 5

Elementos que componen la experiencia universitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de la interpretación de los datos de la entrevista y el grupo de discusión. Nota: Factores que se incluyen en la categoría central de experiencia universitaria (2022)

En la figura anterior se presenta que para un 32% de las personas colaboradoras la separación teoría-práctica formaron parte de la categoría central que se describe y como se verá en el apartado siguiente dentro de sus aprendizajes dentro del bachillerato. Por otra parte, el BEESEC también muestra un porcentaje alto con un 25% y es un elemento significativo para la construcción de sus RS sobre la ciudadanía crítica. En menor, pero de igual forma importantes, se encontraron factores como la educación con un 20%, la universidad con un 14% y los espacios formales con 9%.

La tipología que se mostró en la Tabla 5 agrupa las principales características que construyeron las RS sobre la ciudadanía crítica de los y las docentes egresadas. Estas caracterizaciones no se encuentran separadas una de la otra, sino que enlazan entre sí para modelar sus concepciones sobre la ciudadanía crítica. A continuación, se realizó la

interpretación de los datos con base en la tipología esbozada y los gráficos planteados en esta sección.

Caracterizando las Representaciones Sociales sobre la Ciudadanía Crítica. Un Espacio para la Acción Colectiva

Es importante mencionar que las categorías centrales que se proponen en la tipología se entrelazan para construir las RS sobre ciudadanía crítica de los egresados del BEESEC. En este apartado se interpretan los datos asociados a cada uno de los elementos planteados.

Participación Colectivo-Estudiantil

La categoría antes referida agrupa múltiples ideas, prácticas e incluso comportamientos que los entrevistados asocian al concepto de ciudadanía crítica. En un sentido global se hizo referencia al papel de los sujetos como actores transformadores, críticos y participantes de un mundo en construcción. Además, podría decirse que forma parte de las ideas compartidas a través del BEESEC y que las y los egresados experimentaron de forma abstracta (objetivación) e incorporan en sus RS sobre ciudadanía crítica (anclaje).

En la Figura 2 se observó la predominancia del “pensamiento crítico-activo” y la “participación”. Es decir, según los datos recolectados, los sujetos y sujetas entrevistadas consideraron que la ciudadanía crítica constituye un instrumento para realizar una lectura crítica de la realidad, que facilite el cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas, económicas e incluso psicológicas que permean todos y cada uno de los espacios de la sociedad contemporánea. En ese sentido, el pensamiento crítico-activo puede interpretarse

como la base para el surgimiento de procesos de transformación de la sociedad, que logre superar las contradicciones del modelo económico neoliberal.

Cuando los entrevistados se refirieron al concepto de ciudadanía crítica nombraron códigos como: “cambiar”, “cuestionar”, “repensar”, reflexionar”. Por ejemplo, uno de los entrevistados planteó que es “un proceso de conocimiento de la realidad, de comprensión de la realidad y también de adquirir digamos un pensamiento crítico y analítico” (P1, comunicación personal, 21 marzo, 2022). Otro colaborador mencionó que “lo más importante de un ciudadano crítico es la lucha contra un sistema que es opresivo y desigual” (P3, comunicación personal, 23 marzo, 2022). Es decir, los datos mostraron que la ciudadanía crítica constituye un compromiso explícito para cuestionar el status quo, el contexto y las relaciones de poder que allí se tejen.

Por esa razón es posible afirmar que existe una crítica al individualismo vinculado a la democracia liberal. Un ciudadano crítico necesariamente debe relacionarse con sus pares con el fin de conseguir objetivos comunes. Por ejemplo, uno de los colaboradores mencionó que ser un ciudadano crítico es “ser una persona que entiende muy bien cuál es su papel propiamente consigo mismo y con su comunidad”. (P3, comunicación personal, 23 marzo, 2022). El compromiso con sus iguales y con la sociedad en general constituye un elemento fundamental. Además, la “investigación” y el desarrollo de procesos de “indagación” también se relacionaron con la categoría de participación colectivo-estudiantil. En ese sentido, uno de los colaboradores planteó “trato de manifestar mi opinión también a partir de lo que sucede en el acontecer nacional-internacional también verdad trato de leer e investigar por mí” (P3, comunicación personal, 23 marzo, 2023).

Es a partir de la colectividad, según las y los colaboradores, que se construye una sociedad más justa y permite contraponerse a las ideas individualistas establecidas por el

neoliberalismo. Sobre esto, un colaborador apuntó a la necesidad de construir algo alternativo desde un proyecto común. De este modo, argumentó que “si nosotros como colectivo no somos quienes ejercemos una fuerza que nos permita hacer un llamado a nuestros derechos básicos nadie más lo va a hacer” (P4, comunicación personal, 23 marzo, 2022). En la cita anterior se evidenció una oposición frente a los patrones individualistas que se gestan y se apuesta por un principio colectivo para modificar las estructuras hegemónicas.

Las y los colaboradores destacaron la importancia del desarrollo de una posición crítica y reflexiva frente al contexto actual. Además, indicaron que no solamente es necesario promover el pensamiento crítico sino convertir esas ideas en prácticas transformadoras. En ese sentido, son partidarios de la defensa de los derechos colectivos y el bienestar general. Sobre esto se estableció un especial vínculo entre construir un cambio por medio del ejercicio de la ciudadanía práctica. Un colaborador afirmó que la ciudadanía crítica es “una piedra de toque para lo que sería una ciudadanía alternativa o un ejercicio de la ciudadanía que nos permita construir un presente alternativo al que ya se nos propone de forma dominante y hegemónica” (P4, Comunicación personal, 23 marzo, 2022).

Por otro lado, existe un consenso entre las y los docentes egresados de que la participación en movimientos sociales estudiantiles está vinculada de forma directa con el desarrollo del pensamiento crítico y la concientización hacia una lucha desde lo colectivo. Así lo expuso una colaboradora al hacer referencia que “a mí me marcó mucho la manifestación estudiantil por el FEES en el 2019, yo creo que es algo muy significativo como por el hecho de sentirse parte de una comunidad universitaria” (P2, comunicación personal, 21 marzo, 2022). La cita anterior mostró el sentimiento de identidad colectiva con la comunidad estudiantil que se arraigó en una manifestación en pro de sus derechos como

comunidad universitaria. De esa forma, el unirse a un movimiento espontáneo caló en su construcción de la ciudadanía crítica y conformó un ejemplo de posicionamiento y comportamiento político para la resolución de problemas desde la práctica.

De ese modo se construyó entonces la categoría “participación colectivo-estudiantil” como primera característica de las RS de las y los egresados. En esta confluyen los aportes de la participación, el pensamiento crítico y el enfoque colectivo como armas para la resistencia ante las condiciones de dominación y que son consideradas herramientas para el cambio. Sin embargo, la acción colectiva también se relaciona con una identidad particular y eso se explica a continuación.

Las Identidad local-comunitaria

Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica de los egresados del BEESEC también se caracterizaron por poseer una dimensión territorial y vivencial. Es decir, las experiencias personales derivadas de su paso por la universidad, pero también las comunidades en las que vivieron son elementos fundamentales dentro de su concepción sobre la ciudadanía crítica. Desde sus comunidades, las y los egresados construyen y reciben modelos de pensamiento, experiencias e incluso tradiciones, que posteriormente se conjugaron con las recibidas en el BEESEC. Todas las anteriores terminan condicionando el desarrollo de los procesos de objetivación y anclaje y, por ende, la construcción de sus RS.

La Figura 3 constituyó un ejemplo en este sentido, ya que la definición de ciudadanía crítica aparece vinculada con la comunidad y las vivencias y, por ende, con una visión colectiva de la sociedad y sus problemáticas. Esa visión configura la forma en que los docentes conciben el mundo, e incluso la forma en la que comprenden las problemáticas

que les aquejan y las reflexiones que plantean. Por ejemplo, una de las colaboradoras señaló que “ahora puedo ver y entender la realidad desde otras visiones, desde otras perspectivas, no es lo mismo a cómo yo entré al primer año verdad y comprendía tal vez no sé ciertos problemáticas y las analizaba de cierta forma de dónde venía, de Guápiles” (P1, comunicación personal, 21 marzo, 2022). Aquí se evidenció que los lazos identitarios con una comunidad específica y las vivencias personales con un sentido colectivo conformaron las RS sobre la ciudadanía crítica.

En cuanto a la dimensión territorial, los colaboradores mencionaron la relación que poseen con las comunidades en donde han tenido oportunidad de vivir. Algunos de ellos incluso se desplazaron para estudiar en la universidad desde lugares que se encuentran fuera de la Gran Área Metropolitana y tuvieron que adaptarse a espacios con identidades locales particulares. Lo anterior generó que se enfrentarán, relacionaran o conocieran problemáticas nuevas y diferentes de las ya experimentadas en sus respectivos lugares de origen.

Las y los colaboradores hicieron múltiples referencias a sus comunidades, a las problemáticas y los vínculos que poseen con estas. Una colaboradora explicó su arraigo con la comunidad a la cual pertenece y el cambio que significó pasar de un contexto rural a otro totalmente urbano y que también conformó parte de su concepción acerca de la ciudadanía crítica. La colaboradora mencionó que:

el hecho de irse como una de Guápiles verdad es como que enfrentarse a la ciudad uno lejos de la casa como que se da cuenta que uno pertenece a un lugar verdad me dice bueno yo soy de Guápiles yo no me he dado cuenta, pero pertenezco a allá y creo que ese choque de contextos verdad y experiencias (P2, comunicación personal, 21 marzo, 2022).

Con respecto al aspecto vivencial, este hizo referencia a las experiencias personales de los colaboradores de esta investigación. Durante el BEESEC, los docentes egresados tuvieron la oportunidad de vivir experiencias fuera y dentro de la universidad, las cuales de algún modo impactaron en su vida cotidiana y en sus formas de relacionarse con sus pares. Un ejemplo de lo anterior es el involucramiento de los y las colaboradoras con sus comunidades estableciendo una empatía por el otro y la necesidad de rescatar los principios solidarios.

Un colaborador afirmó participar en asambleas en las comunidades a través de temas que son de la cotidianidad, como la ley de accesibilidad en las vías públicas para las personas con algún tipo de discapacidad o la salud mental a través de la organización de talleres donde se cuestiona el sistema actual que mantiene a las personas bajo presiones psicológicas (P4, Comunicación personal, 21 marzo, 2022). En este sentido, se construyó un discurso donde se enfatizó en la solidaridad y la empatía con el otro en un marco colectivo y cotidiano.

El factor cotidiano jugó un rol importante en las RS sobre ciudadanía crítica que construyeron las y los egresados, por el hecho de que se conecta con las dimensiones territoriales y la diversidad de contextos en el país. Al respecto, un colaborador mencionó que la ciudadanía crítica debe orientarse hacia una ciudadanía que apueste más a la cuestión cotidiana y regional de muchos contextos porque no es lo mismo el ejercicio crítico que yo pueda hacer en mi realidad en el Valle central al tipo de ciudadanía crítica que pueda ejercer alguien que se encuentra en una periferia y vive en condiciones insostenibles (P3, Comunicación personal, 23 marzo, 2022).

Las vivencias y los vínculos con la comunidad son expresiones fundamentales que caracterizan las RS de los egresados. Sin embargo, esa vivencia de la ciudadanía crítica

también se alimentó de otro componente, por ejemplo, de un enfoque tradicional de ciudadanía.

Ciudadanía Tradicional

Vale la pena mencionar que esta característica de la RS se asocia a un modelo de pensamiento difundido frecuentemente a través de la educación, la tradición e incluso la experiencia. También, resulta importante afirmar, según los datos obtenidos y su interpretación, que la ciudadanía tradicional se puede ejecutar como un dispositivo discursivo de dominación, en donde los sujetos asumen pasiva, acrítica y de forma distorsionada su contexto inmediato. En ese orden, la ciudadanía crítica constituye una forma de resistir y cuestionar ese discurso hegemónico.

La ciudadanía tradicional funciona como un punto de partida en el cual se establece una relación más orientada a lo político-jurídico, es decir, liberal. No obstante, este componente tradicional de la ciudadanía no es dominante en sus RS, sino que se sustenta en una base conceptual enraizada en las experiencias adquiridas antes y durante el proceso del BEESEC.

Bajo esta lógica, la ciudadanía tradicional representó una base en la cual las y los docentes la conciben como una contraparte de la ciudadanía crítica. La Figura 4 mostró cómo se consideró la ciudadanía tradicional al relacionarla con la subcategoría “ciudadanía jurídica” y “ciudadanos” que son aspectos propios de un enfoque más político y liberal. Sin embargo, esta representación social sirve como cimiento para que los egresados propongan una crítica a este modelo ciudadano pasivo, que sólo enfatiza en el voto y el amor a la patria.

De igual manera, en la Figura 4 también se estimaron aspectos fundamentales ligados con la categoría de ciudadanía tradicional como lo fueron el Estado y la Nación. No obstante, en la interpretación de los datos se observó un discurso orientado hacia la separación de este modelo para ir hacia una ciudadanía alternativa. Lo anterior, para el fomento de la participación con enfoque crítico en los diferentes espacios y la necesidad de establecer un cuestionamiento reflexivo que no se encuentra presente en la ciudadanía tradicional.

Esta separación de modelos de ciudadanía que se evidenció desde los datos se demuestra, que un colaborador concibió la ciudadanía crítica como “un conjunto de ciudadanos, prácticas sociales e individuales que promueven un cuestionamiento de la realidad social en busca de promover cambios sociales, políticos, económicos y culturales” (P5, comunicación personal, 08 de febrero, 2022). En la cita anterior se reflejó la presencia de un modelo ciudadano crítico, ya que se busca un cambio en las diferentes estructuras sociales dominantes que se tejen.

En este sentido, cuando se hace referencia a la ciudadanía tradicional es para establecer una crítica a este modelo que es el imperante en las democracias representativas actuales. Así lo deja explícito una egresada definir el concepto de ciudadanía crítica y catalogarlo como “romper un poco cómo oponerse a eso que nos han enseñado verdad que la ciudadanía únicamente es el ejercicio del voto o en la participación como política” (P2, comunicación personal, 21 marzo, 2022). En esta cita la docente realizó un cuestionamiento a la ciudadanía tradicional, que no solo debe limitarse al ejercicio del voto, sino hacer énfasis en que existen modelos de ciudadanía alternativos al hegemónico-liberal.

En ese orden de ideas, un colaborador ratificó la importancia de la ciudadanía crítica por el hecho de que “permite hilar un poco más fino, más allá de lo que la ciudadanía

oficialista nos ofrece o nos ordena a que es lo que tenemos que hacer como ciudadanos y ciudadanas de la República de Costa Rica” (P4, comunicación personal, 23 marzo, 2022).

De esa manera, la ciudadanía crítica se concibe como una contraparte de este modelo oficialista y liberal. Así lo dejó claro una docente al argumentar que la ciudadanía crítica consiste en “un ejercicio que no se limita a acciones como el ejercicio del voto o la participación en espacios formales, sino que se extiende al análisis de las realidades, a la crítica a las imposiciones políticas o económicas” (P4, comunicación personal, 23 marzo, 2022).

Tal enfoque de la ciudadanía tradicional y crítica también parte de la experiencia de las y los egresados en el espacio universitario el cual incluye no solo los cursos del BEESEC, sino que el entorno universitario y espacios fuera de la universidad calaron en su construcción. A continuación, se procede con el análisis de esta categoría.

Experiencia Universitaria

Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica de los egresados del BEESEC también se caracterizaron por su experiencia universitaria. Las y los entrevistados se refirieron a sus relaciones con el espacio universitario, tanto dentro como fuera del BEESEC y la Figura 5 representa lo mencionado. De ella surgieron dos elementos importantes. Por un lado, apareció la “separación teoría-práctica” como una fuente importante que explica el origen de esta categoría y se enlaza con los aprendizajes obtenidos dentro del componente de Educación cívica como se verá en el capítulo 4. Por otro lado, también se presentó la categoría de BESSEC que construyeron parte de estas RS sobre la ciudadanía crítica. Los entornos universitarios y los espacios formales se refieren a

los distintos lugares que estuvieron inmersos los docentes egresados durante su formación académica.

Con respecto a la subcategoría del BEESEC la interpretación de los datos mostraron discursos enfocados en una crítica al bachillerato y una desvinculación entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, una de las colaboradoras afirmó que “la enseñanza que tuvimos al menos en el bachillerato siento que es muy light, digamos nos enseñan que sí ay ciudadanía”, no obstante, no se aborda o explica cómo “puedo generar una o aplicarlo a mi ciudadanía crítica” (P1, comunicación personal, 21 marzo, 2022). Otro de ellos señaló “yo consideraría que atado a un curso, no tengo esa concepción de ciudadanía crítica” (P3, comunicación personal, 23 marzo, 2022). En ese sentido, la experiencia del BEESEC no constituyó un elemento determinante en la configuración de las RS sobre ciudadanía crítica de los sujetos aquí estudiados.

Pese a lo anterior, aquellos colaboradores que sí consideraron al BEESEC como parte de sus RS sobre ciudadanía crítica mencionaron que hay desconexión entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, uno de ellos dijo que sí “promovieran espacios para que nosotros pusiéramos en práctica esa herramienta tan poderosa (la ciudadanía crítica) tal vez hubiera sido diferente” (P3, comunicación personal, 23 marzo, 2022). Otro aseveró que la reflexión crítica “en muchos casos esto se queda solamente en la teoría, que para mí es el mayor problema que hay en el bachillerato”, pues pese a investigar “una problemática en particular no se enfrenta” (P1, comunicación personal, 21 marzo, 2022).

En ese sentido, es posible afirmar que hay ausencia de espacios prácticos en donde los estudiantes puedan ejercer sus conocimientos de una ciudadanía alternativa. Incluso, podría decirse que esos mismos espacios ni siquiera se encuentran politizados, en el sentido de que no se asume la ciudadanía crítica como un elemento de acción política. Los datos

interpretados a partir del capítulo 2 mostraron que no hay relación entre la teoría y la práctica, ya que dentro de los postulados del Programa de estudios se enfatizó en los cursos del componente de Educación Cívica la importancia de mantener esta interacción, sin embargo, las brechas teoría-práctica se mantienen.

En el segundo capítulo se detallaron los objetivos y propósitos de cursos como *Territorio y Ciudadanía o Estado, Sociedad y Ciudadanía* los cuales examinaron una relación entre lo ciudadano y la territorialidad para una mayor participación de las y los docentes. No obstante, una docente afirma que ese discurso que se propone no se aplica del todo. Al respecto, el primer curso mencionado solo consistió en “hacer un trabajo donde usted analiza la problemática de un territorio que tuviera que ver digamos con algún tipo de población a mí me parece que eso no deja nada de análisis y nada de enseñanza” (P1, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Además, según los datos dentro de estos cursos la metodología fue de corte magistral basado en lecturas donde los y las estudiantes describen algún movimiento social en una exposición lo que provoca que no exista una vinculación entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, como parte de la categoría de experiencia universitaria y de los significados construidos sobre la ciudadanía crítica el factor educativo cobró especial relevancia como herramienta de cambio. Una docente egresada mencionó que “para un cambio social realmente una transformación siento que para mí por medio de la educación es una herramienta por la cual digamos este país podría tener un cambio obviamente que esté ligado a otras transformaciones” (Comunicación personal, 21 marzo, 2022). La educación en este caso se estableció como herramienta transformativa en la cual la ciudadanía crítica puede ser aplicada.

Discusión De Resultados

En este apartado se realizó una discusión de los resultados obtenidos a partir de la interpretación de los datos por medio del uso de diferentes autores y autoras para contrastar y contraponer dichos resultados. Como ya se hizo mención las características de las RS sobre ciudadanía crítica se basaron en la tipología que se planteó al inicio del capítulo. La interpretación de los datos mostró una concepción de ciudadanía crítica que se construyó a partir de la colectividad y la empatía con las demás personas bajo una lógica solidaria. Además, se recalcó lo cotidiano como un elemento primordial para acercarse a las comunidades y sus vivencias dentro de un marco común y la participación en espacios no formales como un pilar para establecer prácticas transformativas.

Como bien es sabido, las RS son esenciales para conocer la relación individuo-sociedad, sujeto-colectivo. Estas permitieron la construcción social de la realidad, en un espacio y tiempo histórico determinado. Además, facilitó conocer los modelos de pensamiento, a través de los procesos de objetivación y anclaje estudiados por Jodelet (1986).

Además, fue posible observar cómo incluso las RS funcionan como expresiones discursivas de dominación, según lo planteado por Jaramillo (2012). Es decir que, a través de los modelos de pensamiento desarrollados a través de la educación y la tradición, es posible conocer que los procesos de objetivación no son neutrales y que necesariamente inciden sobre el anclaje de las ideas que realizan los individuos (Jodelet, 1986). De ahí precisamente que propuestas como la ciudadanía crítica pretendan conocer ese mundo de relaciones aparentemente “inocentes” y plantear alternativas transformadoras.

Esa transformación comienza desde los procesos de FID, ya que estos debieron tomar en cuenta que las vivencias y experiencias personales de los estudiantes son factores de importancia cuando se desarrollaron habilidades o prácticas asociadas a la ciudadanía crítica. Así, este modelo ciudadano crítico constituyó un elemento fundamental para enfrentar los discursos dominantes en el sentido planteado por Giroux (2012). Este sí puede ser un enfoque teórico y práctico para contrarrestar el status quo, desde lo educativo y con apoyo de las comunidades mediante la acción política.

Esta es una forma de promover la acción entre personas con problemáticas en común para defender irrestrictamente la identidad comunal-cultural e incluso reparar las rupturas en el tejido social impuestos por la ciudadanía liberal. En este sentido, es importante crear lazos con las comunidades y darle contenido o significado político, para favorecer aspiraciones colectivas como menciona Mata (2012).

La ciudadanía crítica es un compromiso con la acción política desde lo educativo. Es un enfoque que reflexiona críticamente sobre un contexto determinado con el fin de descubrir y resaltar sus contradicciones, problemáticas e injusticias para modificarlas desde la colectividad. La acción política es fundamental para la superación de las problemáticas de un determinado contexto, tal y como señala Plá (2020). En ese orden de cosas, con la ciudadanía crítica se identifican y conocen las problemáticas para posteriormente pensar en su transformación. Es ahí donde la acción política-contrahegemónica logra la construcción de un pensamiento colectivo emancipador (Freire, 1965).

En ese sentido, Gimeno y Henríquez (2001) sostienen una concepción de ciudadanía crítica que posee una relación con las RS construidas por los sujetos y sujetas de estudio. De este modo, para las autoras la ciudadanía “como un proceso en construcción permanente de derechos y responsabilidades personales puestas en ejercicio en proyectos colectivos de

bien común, con el respeto a la diferencia, en nuestras sociedades desiguales e injustamente divididas” (p. 24). La similitud radica en sus postulados que se desempeñan desde la colectividad y la necesidad de conjugar proyectos para todas las personas por medio de la solidaridad y la empatía como principios fundamentales.

De este modo, Cárcamo (2008) planteó la ciudadanía política y la activa que poseen una especial relación con las características encontradas por medio de la tipología. En primera instancia, existe un vínculo con el modelo de ciudadanía política en un marco institucional propio de las democracias representativas enfatizando en elementos como el Estado y la Nación. Lo anterior se vinculó con la ciudadanía tradicional esbozada como una característica de esa construcción de ciudadanía crítica al tomar elementos como el ejercicio del voto y la Constitución. Este modelo estuvo presente en sus RS, pero no es dominante como ya se dijo, sino que es un punto de partida para conjugar proyectos comunes. Según Cárcamo (2008) esta dimensión de ciudadanía activa,

da importancia a todos aquellos aspectos que contribuyen a la participación de los ciudadanos, los cuales son entendidos desde esta perspectiva como sujetos constructores de su propia realidad considerando como pilar esencial del proceso la promoción y desarrollo del capital social, tanto a nivel individual como comunitario (p. 34).

A partir del análisis de los resultados la ciudadanía activa está presente en las concepciones construidas por los sujetos y sujetas de estudio al legitimar la participación como una herramienta para la transformación social en contextos de índole colectivo. Plá (2020), por otro lado, subrayó el verdadero propósito de la ciudadanía crítica en la búsqueda de un presente y futuro alternativo. A través de su ejecución se busca “promover un cuestionamiento a los mecanismos capitalistas de dominación y así poder alcanzar la

emancipación” (p. 3). Estos elementos estuvieron presentes en los y las colaboradoras mediante la construcción de proyectos colectivos dando énfasis en la participación para generar un cambio a partir de lo cotidiano.

Por otra parte, Veugelers (2021) hizo énfasis en una educación ciudadana que se estrecha de forma directa con los postulados de las y los docentes egresados. La orientación del autor planteó la educación ciudadana en adquirir habilidades y destrezas necesarias para participar en la vida política y social tanto a nivel local, nacional y mundial con el fin de establecer una relación con los demás y el bienestar del otro desde la práctica.

Reflexiones Finales

El estudio de las RS logró evidenciar la realidad de un grupo de docentes egresados a través de sus marcos de referencia. Dentro de sus concepciones, se evidenciaron distintos factores que fueron construyendo bajo distintos contextos personales. Producto del análisis de datos se construyó una tipología que permitió caracterizar las RS sobre CC de las y los egresados.

Las categorías incluidas en la tipología son dependientes entre sí y se relacionan estrechamente. De esta manera, la participación colectivo-estudiantil agrupó un conjunto de categorías que conforman las RS. La primera de ellas es la presencia del pensamiento crítico y la colectividad como una forma de resistencia al orden establecido. Además, se reconoció una noción homogénea de que desde lo colectivo se pueden agrupar alternativas a los modelos hegemónicos.

Las y los egresados parten de la idea de que la CC es un instrumento muy importante para la transformación de la sociedad. De aquí que consideren la participación, el pensamiento crítico e incluso la acción política como elementos fundamentales para

llevar adelante dicha tarea. Todo lo anterior, parte de una idea central que es la predominancia de los intereses colectivos por sobre los individuales.

Por otro lado, la identidad local-comunitaria, además formó parte de la caracterización y se relacionó con lo planteado anteriormente. Las y los docentes egresados dieron un énfasis especial a su cotidianidad, vivida a partir de sus comunidades. Del mismo modo, hicieron referencia al choque de contextos, pues algunos se trasladaron de espacios rurales a urbanos para estudiar. En ese sentido, la interpretación de los datos estableció un vínculo estrecho con las comunidades a las que pertenecen y la participación a través de diferentes actividades que conformaron un tipo de identidad comunitaria que se asoció de forma directa con la empatía, la solidaridad para ayudar y pensar en el otro.

Es decir, de algún modo se considera que para llegar a la CC es necesario tener cierto apego identitario y cultural con un territorio específico. De ahí que las y los colaboradores también consideran que para ser personas ciudadanas críticas es necesario conocer los problemas de su entorno inmediato. Reconocer esos problemas será el motivo que direcciona la participación ciudadana.

La presencia del modelo ciudadano tradicional en la concepción sobre ciudadanía crítica es relevante en el sentido de que los egresados lo consideran como un punto de partida. Lo anterior, pues permite crear las condiciones para desarrollar un modelo alternativo crítico, que confronte y sirva de plataforma frente a esa ciudadanía tradicional, cuyos propósitos están muy centrados en la promoción del estado, la nación o bien, la participación en el sentido liberal.

De esa manera, concebirse como un ciudadano crítico implica reconocer que existen estructuras instauradas por los grupos hegemónicos como por ejemplo la ciudadanía tradicional o liberal. Desde la óptica de las y los egresados, la CC aparece entonces como

una mirada crítica frente a esas propuestas, pero también como una forma de promover su desarticulación.

Por otro lado, en la experiencia universitaria se evidenciaron aspectos como los cursos que se llevaron a cabo en el BEESEC y otros espacios conformados fuera de las aulas. Es necesario mencionar que mediante la interpretación de los datos se logró constatar que algunos cursos de la carrera consiguieron desarrollar una construcción de la CC, pero a la vez se critica la poca relación que existe entre la teoría y la práctica. Para las y los docentes colaboradores, aunque el BEESEC si conforma parte de las características que se formularon, falta enfatizar más en la práctica tomando en cuenta los diferentes contextos cotidianos y regionales.

Las y los egresados establecen que su experiencia universitaria es fundamental para dar forma a su concepción de CC. Lo anterior pues las y los egresados participaron en diversos momentos en cursos, movimientos sociales y huelgas que evidentemente los hacían reflexionar y pensar críticamente en su lugar como estudiantes universitarios y ciudadanos de este país.

Capítulo IV. Entre la teoría y la práctica. El componente de Educación cívica y los aprendizajes obtenidos por los estudiantes egresados del BEESEC

Para la elaboración de este capítulo se analizaron los datos obtenidos a partir del grupo de discusión realizado a cuatro egresados del BEESEC. En este sentido, mediante la codificación abierta y axial se establecieron un conjunto de categorías centrales y subcategorías que respondieron al objetivo: Identificar y examinar los aprendizajes del componente de EC en la formación inicial de los estudiantes egresados del BEESEC.

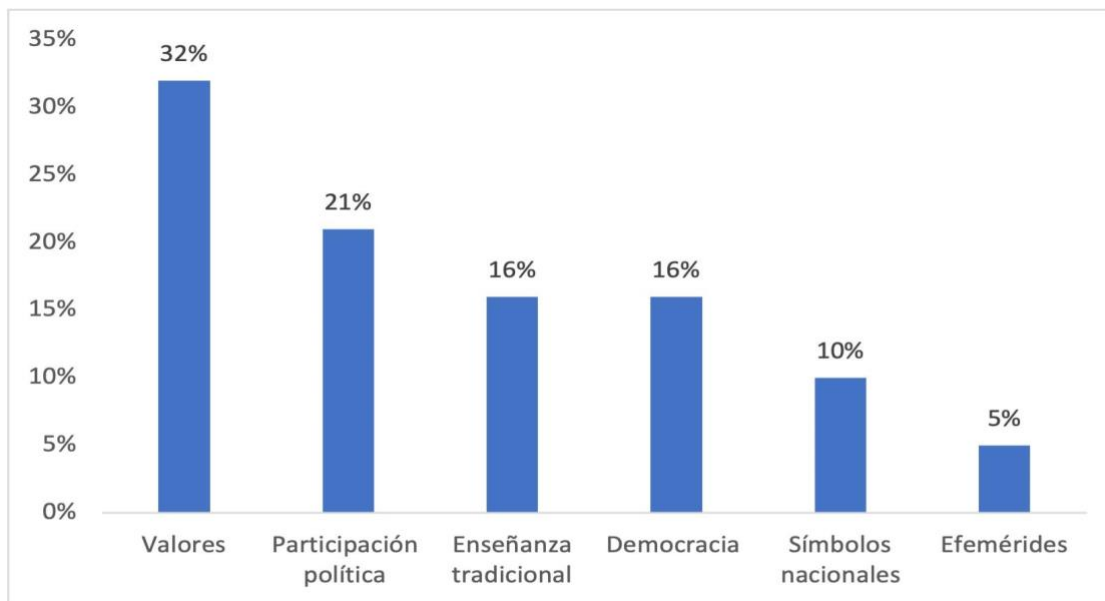
Por medio del análisis de los datos se realizó un acercamiento a los aprendizajes por las personas egresadas logrados dentro del proceso de FID a partir de una serie de cursos incluidos dentro del componente de EC. El primer apartado del capítulo presenta los datos a través de gráficos que englobaron las categorías centrales. En el segundo apartado, se realiza la interpretación a partir de A) *Ciudadanía liberal* y B) *Ciudadanía comunitarista-colectivista*. En la última sección se discutieron los resultados obtenidos contrastando con autores y, por último, se establecieron las reflexiones finales.

Presentación del Dato

Para el análisis y la interpretación de los datos es necesario reconocer la codificación axial que resultó del grupo de discusión ejecutado por medio de dos gráficos que conformaron las categorías centrales mencionadas. En la Figura 9 se presentan los componentes de la ciudadanía liberal, expuestos por los sujetos de estudio:

Figura 9

Componentes de la ciudadanía liberal



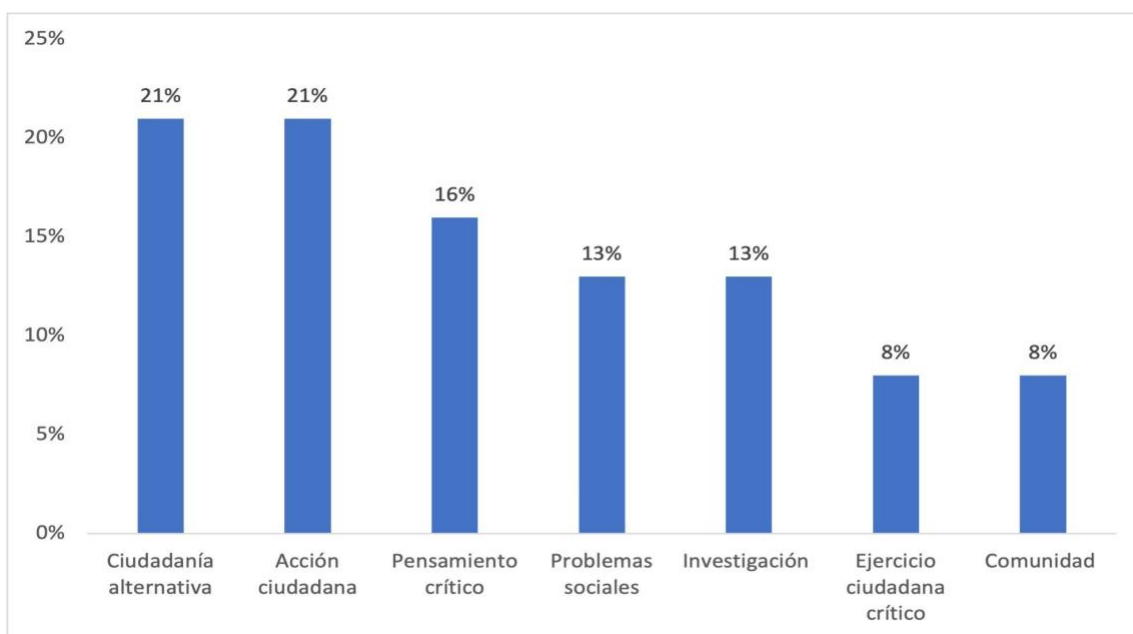
Nota: La Figura muestra el porcentaje de los códigos asociados con la ciudadanía liberal. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del grupo de discusión (2022)

La Figura 9 muestra un conjunto de categorías que componen a la ciudadanía liberal como parte de los aprendizajes obtenidos dentro del componente de EC. En este sentido, un 32% de las personas egresadas consideraron a los valores como uno de los aprendizajes logrados, mientras que para un 21% fue la participación política. Por otra parte, la enseñanza tradicional y la democracia con un 16% cada una también conformaron parte del componente de cívica. Por último, los símbolos nacionales con un 10% y las efemérides con un 5% también se conjugaron como aprendizajes para las personas egresadas del BEESEC. Estas categorías que se presentaron en la Figura 9 nutrieron a la ciudadanía liberal como un elemento central. En la siguiente figura se muestran las categorías que

conformaron a la ciudadanía comunitarista-colectivista como parte central de los aprendizajes que se lograron dentro del componente de EC.

Figura 10

Componentes de la ciudadanía comunitarista - colectivista



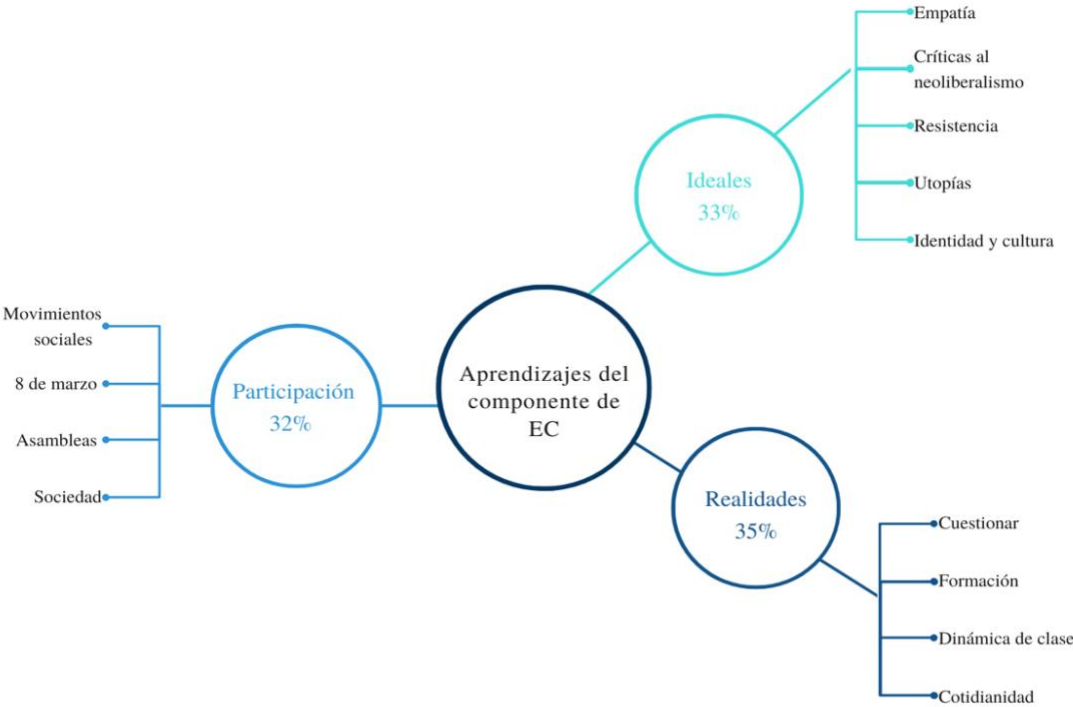
Nota: La Figura muestra los porcentajes asociados a la ciudadanía comunitarista-colectivista. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del grupo de discusión (2022)

La figura anterior muestra que para un 21% de los docentes egresados del BEESEC la ciudadanía alternativa conformó parte de los aprendizajes provenientes del componente analizado. El mismo porcentaje es representado por la acción ciudadana. Por otro lado, para un 16% de los docentes el pensamiento crítico formó parte del aprendizaje. Con un 13% están los problemas socialmente relevantes y la investigación. Por último, con un 8% respectivamente, el ejercicio ciudadano práctico y el acercamiento con la comunidad terminaron de tejer los aprendizajes alcanzados dentro del componente de EC. Asimismo,

se examinó las características de los aprendizajes obtenidos del componente de EC, en donde también hubo faltantes en los procesos de aprendizaje y se relacionan tanto con la ciudadanía liberal como la comunitarista – colectivista.

Figura 11

Aprendizajes del componente de EC



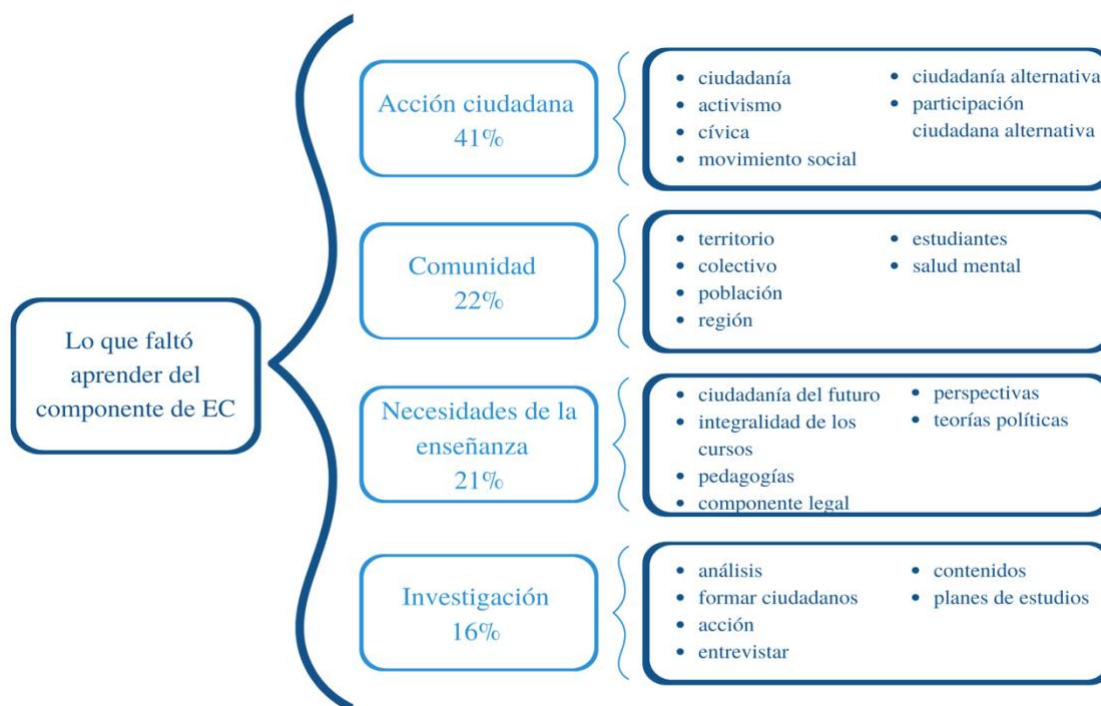
Nota: la figura muestra los porcentajes obtenidos de las categorías del grupo focal. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario.

En la Figura 11, se encontraron las tres categorías principales sobre el aprendizaje del componente de EC en el BEESEC, en cada una de ellas están las subcategorías que resultaron de los códigos de los y las informantes. De la respuesta se obtuvo Participación

con un 32%, Ideales con un porcentaje de 33% y, por último, Realidades con 35%. Con respecto a lo anterior, interesó profundizar en los aprendizajes que no lograron obtener los y las egresadas sobre el componente de EC. A continuación, se muestran en la siguiente figura:

Figura 12

Lo que faltó aprender del componente de EC, según los sujetos de estudio



Nota: Porcentajes obtenidos de las categorías del grupo focal. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario (2022).

En este sentido la acción ciudadana contó con 41% de las respuestas y refirió a temas como ciudadanía, activismo, cívica, movimientos sociales, entre otros; comunidad obtuvo un 22% y se explicó a partir de territorio, colectivo, población, región y otros;

necesidades de la enseñanza con un 21% donde destacó ciudadanía del futuro, integralidad de los cursos, pedagogía y por último investigación con un 16% con códigos como análisis, formar ciudadanos, acción, entrevistar y otros.

Asimismo, se debe de puntualizar en cómo se ha desarrollado el pensamiento crítico dentro de los aprendizajes con el componente de EC, más allá de lo aprendido o no; en la siguiente tabla, se presentan visiones aprendidas dentro de este componente, así como orientaciones hacia otros enfoques con sus respectivos elementos.

Tabla 6

Pensamiento crítico en el componente de EC para las personas egresadas del BEESEC.

Pensamiento crítico en la EC		Pensamiento crítico desde otros enfoques	
Según la Malla Curricular	34%	Desarrollado en el componente historia	29%
Ciudadanías	33%	El pensamiento crítico se aprendió en la sociedad	28%
Conciencia Social	33%	Formación inicial insuficiente	15%
	100%	Desarrollo en el componente de geografía	14%
		Conocimientos previos	14%
Total			100%

Nota: porcentajes obtenidos de las categorías del grupo focal. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario (2022).

Dentro de los aprendizajes hubo tres características dentro del pensamiento crítico y se vincula con la ciudadanía comunitarista-colectiva con un 34% la malla curricular, ciudadanías y conciencia social ambas con un 33%. Por su parte, los elementos con otros enfoques o perspectivas sobre los aprendizajes del pensamiento crítico fueron con un 29% desarrollado en el componente de historia un 28%, el pensamiento crítico se aprendió en la sociedad, para un 15% de los y las docentes egresadas la formación inicial fue insuficiente. Por último, el pensamiento crítico se desarrolló dentro del componente de geografía y los conocimientos previos ambos con 14%.

Más Acción y Menos Teoría. Los Aprendizajes del Componente de Educación Cívica en Docentes Egresados del BEESEC

En este apartado se interpretaron los datos a partir de la elaboración de dos categorías centrales que conforman los aprendizajes del componente de EC. Estas fueron la Ciudadanía liberal y la Ciudadanía comunitarista-colectivista que poseen elementos contrarios, ya que responden a modelos ciudadanos distintos. Esta contrariedad en las respuestas de los y las docentes egresados responde a la lógica de las RS, las cuales se construyen desde la heterogeneidad y, por ende, coexisten elementos contrarios que nutren todo el espejo de sus RS.

Ciudadanía Liberal

La categoría de ciudadanía liberal estuvo presente dentro de los aprendizajes del componente de EC y se asoció con las subcategorías expuestas en la Figura 9. En este sentido, para los y las docentes egresadas aspectos como el ejercicio del voto, los símbolos

nacionales y la democracia como forma de gobierno hegemónica formaron parte de sus RS sobre la EC y de sus aprendizajes.

De esta manera, este modelo de ciudadanía constituyó un punto de partida para tomar posición en el mundo contemporáneo y conocer las principales características del status quo. Las y los egresados reconocieron que dentro de sus aprendizajes estuvo presente la ciudadanía liberal-tradicional, pero no la legitimaron. Al contrario, buscan apartarse de este modelo basado en el individualismo.

Sobre esto, una docente relacionó la EC y su aprendizaje con los “valores, la democracia y el voto, pero yo sí considero que debería ir más allá como en la forma en la que se comprometan enseñar a los estudiantes como la forma en la que vivimos como sociedad y en las problemáticas” (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Así, con la EC se parte de cuestiones tradicionales relacionadas con el discurso neoliberal, pero se enfatizó en la necesidad de acercarse desde la práctica a los principales problemas de la sociedad actual y buscar soluciones desde la EC.

Dentro de la interpretación de los datos existió una relación con los aprendizajes obtenidos desde la EC. De este modo, se vinculó con los valores occidentales y el mantenimiento de una democracia que se concibe desde múltiples dimensiones. Se vinculó la democracia con una EC muy “utilitarista, muy formal porque hay que participar en una democracia y se busca más cómo mantener eso que como transformarla o buscar que el concepto como que evolucione de verdad” (P3, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La EC y sus aprendizajes concernientes con la ciudadanía liberal se relacionaron con cuestiones formales como el ejercicio del voto y los símbolos nacionales. Además, las

y los docentes son conscientes de que la EC mantiene el orden social establecido, y desde los gobiernos de turno se legitima este orden, sin la necesidad de una transformación que desde sus RS es necesaria para obtener un futuro alternativo. Sin embargo, estos espacios de transformación no se encuentran dentro de la FID ni se plantearon alternativas para el cambio desde la práctica.

De los datos analizados se parte de la importancia de la EC en las instituciones educativas, pero con una consigna alejada de lo tradicional y neoliberal. En este sentido, la consideraron como necesaria, pero alejado de lo que propone en las instituciones educativas que manejan conceptos jurídicos y relacionados con los valores de un enfoque memorístico y que no se analizan a profundidad. Una docente aseveró que con la EC debe haber un, análisis más profundo, tal vez partiendo de las clases que nosotros tuvimos ver los conceptos, pero ir más a la realidad de los estudiantes y de ahí partir para reconocer elementos que son importantes para la enseñanza de la cívica (P1, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La cita anterior dejó ver el alejamiento que los y las docentes poseen con respecto a la implementación de una EC basada en la participación completamente limitada al ejercicio del voto y el desarrollo de conceptos desvinculados a los contextos sociales y económicos actuales. En ese sentido, desde sus RS se busca una EC desde lo cotidiano y vincularse de forma estrecha con los contextos regionales y locales de las personas estudiantes.

En este sentido, los sujetos y sujetas de estudio poseen una postura crítica respecto a la concepción y el componente de Educación cívica que está vigente en la actualidad en el

cual se le considera como una herramienta para mantener el status quo. Sobre esto, un docente mencionó que la EC tiene como objetivo “formar ciudadanos pacíficos dentro de un discurso que fomenta el ser pasivo ante la acción política y eso se reproduce en el tiempo” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Lo anterior muestra que desde el BEESEC no se producen herramientas para fomentar la ciudadanía crítica y propiciar un cambio.

Lo anterior se relaciona con lo expuesto en el segundo capítulo, donde se expuso la separación entre la teoría y la práctica, pues el plan de estudio enfatiza en la primera y coloca al aspecto práctico en segundo plano. Por último, desde los datos se evidenció que se enseña, aprende y concibe la EC “desde cuestiones muy oficiales, en espacios oficiales, como las efemérides, los símbolos nacionales verdad todo eso en la construcción de una ficción patriótica verdad, pero qué pasa entonces aquí es donde queda nuestra cotidianidad” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

Los elementos que se mencionaron en la cita anterior conformaron parte de la ciudadanía liberal como se mostró en la Figura 9 y formaron parte de sus aprendizajes en el BEESEC, pero estos mismos factores frenan la promoción de una EC desde y para lo cotidiano, lo regional y local.

Ciudadanía Comunitarista-Colectivista

Esta categoría central también conformó parte de los aprendizajes obtenidos dentro del componente de EC. En la Figura 10 se mostraron un conjunto de aspectos como la aspiración por una ciudadanía alternativa y la necesidad de una acción ciudadana desde la práctica. Además, el pensamiento crítico, la solución a los problemas socialmente

relevantes, un ejercicio ciudadano práctico y un vínculo estrecho con la comunidad conformaron un modelo de ciudadanía comunitarista-colectivista dentro de las RS de los y las egresadas del BEESEC.

En este sentido, la interpretación de los datos mostró que los aprendizajes dentro del componente de EC se inclinaron por solo un curso, mientras que hubo falencias en los demás cursos pertenecientes al componente de Educación cívica del BEESEC al limitarse meramente al factor teórico. Sobre esto una colaboradora argumentó que el mayor aprendizaje ocurrió dentro del curso llamado *Participación para la ciudadanía* pues fue “como ver que también los movimientos sociales y que la participación política se da desde diferentes espacios en diferentes momentos y que cada grupo o persona tiene la manera distinta de como de externar esa participación política” (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

En la cita anterior enfatizó en la heterogeneidad en los diferentes movimientos sociales que se gestan y que cada uno de estos posee contextos distintos, en donde la participación política no surge bajo las mismas condiciones. Este curso posibilitó un acercamiento a los debates sobre los movimientos sociales en todo el mundo, y la necesidad de utilizarlos como herramienta para el cambio. De esta manera, se destacó un aprendizaje basado en la acción ciudadana desde la práctica y la necesidad de una ciudadanía alternativa gestada en los movimientos sociales. Estas características poseen una relación con el modelo ciudadano comunitarista que privilegia el bien común y la adhesión grupal por encima de lo individual.

Por otra parte, se encontraron otros elementos que coincidieron con la ciudadanía comunitarista-colectivista y fueron parte de sus aprendizajes. Al respecto, un docente afirmó que en “la formación del pensamiento crítico podría ser esa construcción de mi realidad, y proyectar las realidades de otras personas, porque creo que cuando uno entiende esa asimetría como persona y se da cuenta ahí como el reconocimiento del otro” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La cita anterior evidenció algunos factores por tomar en cuenta. En primera instancia, existió un vínculo entre la construcción del pensamiento crítico y los aprendizajes obtenidos dentro del BEESEC como una forma de resistencia al orden establecido. Además, el reconocimiento de la otredad y de la complejidad de sus realidades señaló un vínculo estrecho con la ciudadanía comunitarista-colectivista, al mostrar solidaridad y empatía por las demás personas.

En relación con las limitaciones que se presentaron dentro del componente de EC, sus aprendizajes y la ciudadanía crítica los y las docentes egresadas afirmaron que faltó acción en los cursos y no quedarse tanto en el papel, es decir, establecer un equilibrio dentro de la teoría y la práctica. Además, en la Figura 12, se encuentran cuatro categorías que evidencian ese conjunto de características de las faltantes que estuvieron relacionadas con una mayor acción ciudadana desde el BEESEC, establecer una mayor cercanía con la comunidad y lo regional. Además, existieron necesidades de la enseñanza relacionados con una mayor integralidad en los cursos y la pedagogía. Por último, también faltó la investigación.

Sobre lo anterior, un docente insistió en la necesidad de espacios prácticos fuera de la universidad y la academia al mencionar que “es muy importante también de cara al hecho de ser docentes porque hay un desconocimiento de cómo tomar acciones, verdad, para mejorar el cantón, la comunidad” (P3, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Lo anterior, se relacionó con un acercamiento con lo comunitario como también se analizó en el capítulo anterior. De este modo, se busca comprender los problemas que aquejan a la colectividad en un territorio en específico, con el fin de promover el bienestar de las demás personas.

Los y las egresadas del BEESEC reclamaron una falencia en cuanto a la participación en espacios no formales vinculados con la comunidad y el contexto regional, al cual estos pertenecen. Es un modelo orientado hacia la ciudadanía comunitarista más que a la ciudadanía crítica porque no existieron espacios de transformación, sino que se limitó a un cuestionamiento de lo normado desde las aulas. Por otra parte, también se mencionó la falta de integración entre la pedagogía, la EC y el desarrollo de esta en las aulas.

De este modo, una colaboradora mencionó que en *Seminario de Debates Educativos* “se tuvo que haber profundizado y generado más una relación estrecha entre lo que vimos que era la cívica y la educación como tal o el abordaje que nosotros le vamos a dar como profesores en el aula” (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022). La argumentación de la cita anterior enfatizó en la poca vinculación entre la teoría y la práctica, al no existir una relación entre lo que se aprende en los cursos y su aplicabilidad en espacios áulicos, por lo que se da un vacío cuando llegan a impartir lecciones de Educación Cívica.

Para las personas egresadas del BEESEC, la construcción del pensamiento crítico provino en su mayoría de los cursos de historia, aspecto que coloca a la EC como un apéndice de la Historia y de los Estudios Sociales. Al respecto, una docente corroboró lo dicho, al afirmar que el pensamiento crítico “no viene del componente de Educación Cívica, sino del componente de historia y obviamente se aplica en los cursos que nosotros llevamos de cívica” (P1, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Estas argumentaciones se vincularon con las necesidades de la enseñanza presentado con la Figura 12 y Tabla 6 en las cuales se observaron los faltantes del pensamiento crítico en el componente del BEESEC y cómo este se desarrolló con el componente de historia, geografía y espacios extracurriculares.

La argumentación anterior reflejó que las habilidades y herramientas del pensamiento crítico, se adquirieron en todo el proceso del BEESEC y no solo dentro del componente analizado. Esto indica una desvinculación entre los objetivos planteados para los cursos de EC y su aplicación en la práctica, ya que para los y las docentes el pensamiento crítico no se gestó solo por medio de estos cursos. Por otra parte, y como se vio en el Capítulo 3, la ciudadanía y el pensamiento críticos no se promovieron solo en el BEESEC, sino que hubo espacios no formales vinculados con las vivencias, la comunidad y la cotidianidad fuera de la institución universitaria que calaron más en su construcción.

Con respecto a lo anterior, un docente comentó que el pensamiento crítico durante su formación inicial “no fue necesaria o exclusivamente una cuestión de los cursos que llevé de la carrera sino de las cosas que yo por fuera leía o veía claro implementar, esa visión de lo que yo consideraba como pensamiento crítico” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Es posible afirmar que la educación ciudadana que se promovió con la

implementación del nuevo plan de estudios en 2017 no promueve ni una ciudadanía ni un pensamiento críticos, porque no se buscaron soluciones reales para las problemáticas que se viven en la actualidad ni procuró un acercamiento con los contextos regionales y locales basados en lo cotidiano y la colectividad.

En este sentido, dentro de los aprendizajes del componente de EC la ciudadanía comunitarista si estuvo presente al establecer un vínculo y acercamiento con los movimientos sociales y su heterogeneidad, además de un enfoque colectivo de las problemáticas sociales, la solidaridad y el reconocimiento del otro. Por otro lado, el rechazo al individualismo exacerbado y la necesidad de un cambio desde la colectividad son características propias de un modelo de ciudadano comunitarista.

No obstante, en cuanto a la construcción del pensamiento crítico y de una ciudadanía crítica dentro del componente examinado existió una debilidad, ya que estos aspectos solo se desarrollaron en el plano reflexivo al cuestionar lo normado desde los cursos, pero no se fomentó una expresión práctica ni transformativa que se acercara a los espacios no universitarios. Dentro del BEESEC y del componente de EC está claro que es necesario un cambio de paradigma en la sociedad, pero no se establecieron las condiciones para lograrlo. Esto también confirmó los argumentos de los anteriores capítulos que enfatizaron en la distancia entre teoría y práctica y la búsqueda de espacios no formales para construir esa ciudadanía crítica, como la inserción en movimientos sociales y los vínculos con la comunidad.

Con respecto a lo anterior, una docente se refiere a lo mencionado sobre estas falencias. La colaboradora afirmó que,

yo tampoco considero que lo que recibimos en cívica me haya creado un pensamiento crítico que haya generado en mí una transformación, tal vez los aprendizajes generaron una perspectiva distinta de las cosas, pero la transformación social es algo mucho más complejo que no se logra como tan fácilmente y menos con los cursos que recibimos (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La anterior cita mostró que el componente de EC se queda en el plano reflexivo y no apunta hacia la transformación social, ya que no existen espacios para su práctica más allá del aula universitaria, de espacios formales en charlas o conferencias, por lo que se fomenta un discurso teórico que no se extiende más allá de la academia.

Discusión de Resultados

En esta sección se realizó una discusión de los resultados obtenidos a partir de los datos y los principales aportes de los autores aquí considerados. Los datos recopilados permitieron conocer los aprendizajes obtenidos en el componente de EC y en la FID de las y los docentes egresados del BEESEC.

La FID es elemental para comprender estos procesos que se desarrollaron en el BEESEC. Principalmente, se evidenció como la formación de las y los profesores es un proceso político, basado en la transformación y conocimientos disruptivos. Desde el componente de EC relacionado con la FID, Pagès (1994) pretende retar al profesorado a separarse del currículo para desarrollar un pensamiento y una práctica crítica, al cuestionar lo aprendido y la necesidad de conocer más allá, por ejemplo, la importancia de entender el contexto del alumnado para formular problemáticas que sobrepasan los conocimientos teóricos con el fin de reconocer las acciones comunitarias.

Con el potencial de la FID, en los aprendizajes del componente de EC fue posible reconocer que van más allá de la estructura académica – administrativa, según afirma Vera (1997). En este sentido, los aprendizajes del profesorado egresado tienen un contexto de peso y fondo que les hizo reconocer cuales son las necesidades del componente y plantear la necesidad de desarrollar la ciudadanía comunitarista – colectiva. Y parte de ahí, el cuestionamiento a los contenidos tradicionales expuestos con la ciudadanía tradicional. Dentro de este profesorado existe esa necesidad del reconocimiento de la otredad y de la complejidad de sus realidades. Sin embargo, esa falta de claridad de cómo cambiar esas condiciones sociales responde a que las ideas iniciales de formación son muy resistentes al cambio (Valencia, 2014).

Con base en el conjunto de aprendizajes del profesorado egresado, tanto de la ciudadanía comunitarista-colectiva como liberal, convergen con los postulados de los paradigmas teóricos planteados por Vera (1997). Una de ellas es la teoría conservadora relacionada con la herencia cultural y científica de la civilización occidental que se vincula con la ciudadanía liberal que caracterizó a las personas egresadas del BEESEC, ya que reconocen la dimensión oficial y tradicional de la ciudadanía, por medio de actos simbólicos como las efemérides y el voto. Asimismo, como herramienta para interpretar el mundo de lo político occidentalizado y poco pragmático, como es la participación política vinculada con la democracia. En relación con esta caracterización teórica sobre la FID del profesorado egresado se identifica la diversidad de la formación, que además es compleja y se enumeran críticas sobre cómo podrían mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben construirse de ideas como la transformación y el bienestar colectivo.

Por su parte, González (2012) enmarca tres elementos sobre las competencias académicas para que el profesorado no continúe reproduciendo enseñanzas desde la

ciudadanía liberal. Estos se relacionan directamente entre sí y son: conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctico y reflexión sobre la práctica. Con la FID existen características para desarrollar estos elementos, sin embargo, en el ejercicio práctico de la docencia de las y los egresados del BEESEC no se implementaron, ya que consideran que los aspectos prácticos no son suficientes en este plan. Además, a estos elementos, es fundamental proponer los materiales producidos para la enseñanza Pagès (2002), ya que marcan rotundamente cómo podría realizarse la práctica transformadora.

Lo anterior, se vinculó al reconocer que el punto de inflexión de los aprendizajes del componente de EC en el BEESEC es la falencia práctica. La ciudadanía comunitarista-colectiva evidentemente no es suficiente pues, aunque hay una cierta claridad en relación con la necesidad del cambio, no se plantea en términos prácticos la transformación social, política, económica y cultural de la sociedad.

De esta manera el componente de EC, enmarcado en el contexto del BEESEC, debería funcionar como una plataforma articulada que permita el cuestionamiento de las prácticas ciudadanas y las relaciones de los sujetos con los diversos contextos comunales y nacionales. Así las cosas, la EC basados en el rol de los sujetos, puede incentivar la crítica, fomentar una nueva ciudadanía, que sea de corte peligroso, según Ross (2012), para que aparezcan las condiciones materiales y culturales que promuevan una transformación del mundo.

Reflexiones finales

Al examinar los aprendizajes del componente de EC por medio de la FID de los egresados del BEESEC a través de marco de referencias, convergen varios elementos determinantes para identificarlos. La interpretación de datos permitió enlazar elementos

que parten de las tipologías sobre ciudadanía liberal y ciudadanía comunitarista-colectiva. Estos tienen relaciones entre sí, sin embargo, no son dependientes para que sucedan entre los unos y los otros, debido a que tiene su propia interpretación conceptual.

Para la ciudadanía liberal, que se compone por seis subcategorías, encabezado por valores, siendo imperante para este tipo de ciudadanía, propiamente ligado a la construcción de los estados nación, así como la participación política, además es vinculada con los aprendizajes del componente de EC, enseñanza tradicional democracia, donde se evidencio como hay una repetición directa de este tipo de ciudadanía en el BEESEC. La ciudadanía comunitarista-colectiva parte de las categorías de análisis, que las y los egresados reconocen con vital importancia, sin embargo, no se logra alcanzar el ejercicio práctico para pretender la ciudadanía crítica dentro del BEESEC.

Al igual que en el capítulo tercero, hay fuerte presencia del modelo de ciudadanía tradicional, que impacta e imposibilita desarrollar la ciudadanía crítica y, por ende, la única cercanía es la ciudadanía comunitarista. Estos dos tipos de ciudadanía al estar en los aprendizajes del BEESEC, las y los egresados comprenden que para el componente de EC es necesario que estén inmersos elementos políticos, los cuales hay que cuestionar.

Es necesario realizar una revisión detenida sobre las falencias que hay en el componente de EC, que son evidentes las exigencias de las y los egresados, para poder tener cercanía con la práctica y así poder plantear el desarrollo de la ciudadanía crítica, además podría posicionar el ejercicio del pensamiento crítico dentro de la academia, ya que se considera que este sucede fuera de ella.

Finalmente, en este capítulo analizado se logró constatar que existe una preocupación por mantener una línea discursiva, así como teórica para enseñar el componente de EC, pero no hacia el cómo. Si bien cada docente egresado tiene

conocimientos básicos para desarrollar la heterogeneidad de contenidos, no se logran identificar cómo implementarlos dentro de un espacio áulico, mucho menos llevando a los diversos espacios de la sociedad que se ejercen las ciudadanías.

Conclusiones

A partir de la información analizada se concluye que en el plan de estudios del BEESEC existe un distanciamiento entre el enfoque teórico y práctico. Lo anterior porque se evidenciaron componentes que no enfatizan en los contextos regionales de los y las docentes egresados y, más bien, se inclinó por una teoría que no se materializa más allá de las aulas y los espacios universitarios.

En otras palabras, y según los datos obtenidos, se mostró que el componente práctico queda en un segundo plano y se prioriza el teórico. Esto además se relaciona con que el elemento investigativo a lo largo del bachillerato es reducido, ya que se cuenta sólo con un curso que tiene relación con este. La puesta en ejercicio de la CC requiere espacios prácticos particulares, en donde los estudiantes puedan pasar de la teoría a la práctica y de esa manera incidir en sus comunidades o barrios ante problemáticas socialmente relevantes.

Por otro lado, las RS sobre ciudadanía crítica de los y las docentes egresadas del BEESEC se componen de un conjunto de factores como la cotidianidad relacionada con las vivencias a partir de experiencias previas y un acercamiento estrecho con la comunidad, es decir, un arraigo hacia el espacio geográfico al que pertenecen, que se nutre a partir de un pensamiento orientado hacia la colectividad y la práctica para conformar un presente alternativo.

Las RS de los y las colaboradoras poseen un posicionamiento orientado a ejercer prácticas transformativas que buscan el bienestar solidario y la empatía para un mundo mejor para todas las personas. Es una noción que se basó en la resistencia hacia el modelo hegemónico actual. Otras características que forman parte de su conceptualización de CC es el modelo ciudadano tradicional. Este formó parte de sus nociones porque estos postulados

jurídicos relacionados con el voto y los valores siempre han estado presentes dentro de sus vivencias y experiencias educativas y extra educativas. No obstante, los datos muestran que se cuestiona y critica la ciudadanía tradicional, con la intención de fomentar en la sociedad un posicionamiento ciudadano crítico que surge como respuesta a esta.

La experiencia universitaria caló en las RS creadas en el proceso y que fueron construyendo su concepto enlazado de forma directa con las otras categorías que se mencionaron. El proceso de los y las egresadas del BEESEC permeó sus significados, ya que si existió evidencia de que hubo cursos que ayudaron a moldear una imagen sobre dicho concepto. Por otro lado, cuando se hizo referencia a la experiencia en la universidad también responde al entorno universitario y espacios formales fuera del aula en conferencias, charlas o seminarios. Todo lo anterior conformó una suma de factores dependientes entre sí que brindaron una imagen para la construcción del concepto de ciudadanía crítica.

La interpretación de los datos también generó una serie de aspectos que desde la academia es necesario modificar y partir con una lógica que vincula la realidad estudiantil con los cursos donde se potencie la práctica, para llevarlos a cabo en espacios no solo universitarios, sino acercarse a los alrededores e involucrarse con lo cotidiano para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Dentro del componente de EC es necesario replantearse algunos aspectos que surgieron de la interpretación de los datos. Los propósitos y objetivos que son planteados dentro de los cursos están orientados hacia la construcción de un pensamiento y ciudadanía críticos en los y las estudiantes, además de la capacidad de promover estos elementos en las demás personas. Sin embargo, lo plasmado en el papel no se vislumbra en los aprendizajes obtenidos porque para las y los docentes el componente de EC sólo complementa el

pensamiento crítico que se obtiene en mayor medida de los cursos de historia y de espacios no universitarios. En ese sentido, puede afirmarse a partir de los datos recolectados que la EC se asume como un apéndice de los Estudios Sociales y la Historia.

Por tanto, en la academia es necesario replantear el componente analizado en la búsqueda de un mayor acercamiento con los contextos del estudiantado e involucrarse en diferentes espacios usando los cursos por medio de un enfoque más práctico que logre establecer soluciones a problemas afectan a diferentes regiones de la población. Una mayor vinculación con las comunidades que fomente una idea de solidaridad y adhesión con los demás. Lo anterior es un aspecto fundamental que las y los egresados conciben como parte del accionar de una persona ciudadana crítica.

En este sentido, los esfuerzos por establecer un vínculo entre la teoría y la práctica tienen que ser mayores con el fin de que exista una integración verdadera en los cursos y se tome un rol participativo con las comunidades, es decir, adecuarse a los diferentes contextos del país rurales y urbanos porque cada estudiante posee un contexto regional diferente y tendrá necesidades distintas. Para Plá (2020) “la educación es una acción política y se deben enfrentar sus complejidades” (p. 9). Con esta premisa en mente se pueden crear las condiciones que permitan el cambio a partir de la construcción de una CC que incide en las comunidades y plantee soluciones frente a las diversas problemáticas del contexto actual.

Líneas Abiertas de la Investigación

El objetivo de este apartado es describir algunos de los aspectos más sobresalientes de la investigación realizada. Estos corresponden a los conocimientos generados para

reflexionar el objeto de estudio en futuros trabajos, las recomendaciones teóricas y metodológicas surgidas, así como los nuevos posibles campos de estudio.

En cuanto a los conocimientos nuevos generados a partir de esta investigación en relación con la *ciudadanía crítica*:

Si se considera la ciudadanía crítica como una práctica que tiene expresión a través de las acciones e ideas a partir de la colectividad, es posible seguir reflexionando sobre los grados en que dicho enfoque de la ciudadanía pretende cuestionar y modificar los diversos factores que componen nuestra realidad social. Es una categoría fundamental para repensar el rol docente dentro de las aulas. La ciudadanía crítica es necesaria conformarla desde la colectividad y adecuada a los diferentes contextos para su puesta en práctica.

Ahora bien, los conocimientos nuevos vinculados a la categoría de las *representaciones sociales* son:

La importancia de las vivencias dentro de la configuración de las representaciones sociales y sus vínculos con los procesos de FID. Dichos conceptos están relacionados, en la medida en que los sujetos expresan conocimientos, ideas e imágenes sobre una realidad o concepto particular en donde necesariamente intervienen sus experiencias personales y su formación académica.

Los procesos de FID son fundamentales para la configuración de las representaciones sociales de los sujetos y sujetas de investigación. Son el esquema teórico, metodológico, didáctico e incluso político que brinda sentido al ejercicio docente de los graduados. Es importante reflexionar, cuestionar y politizar las mallas curriculares de la carrera, de manera que tengan un impacto real en la formación de los futuros profesionales en Estudios Sociales y Educación Cívica.

Al tomar en cuenta que los procesos de FID se relacionan con el contexto nacional y de las unidades académicas, es importante hacer una revisión periódica-crítica de los fundamentos que componen los cursos y el plan de estudios. La mayoría de los estudiantes no vinculan el desarrollo de ciudadanía crítica con la FID, sino más bien a las distintas experiencias vividas tanto interna como externamente en la vida universitaria.

En referencia a las recomendaciones teórico-metodológicas derivadas de este proceso investigativo es preciso mencionar:

El enfoque cualitativo utilizado fue esencial para comprender de mejor forma las representaciones sociales de los sujetos en su condición de docentes egresados. Las técnicas de investigación también lograron un acercamiento mucho más profundo con cada colaborador del proceso de investigación. En especial, el grupo de discusión y las entrevistas semiestructuradas fueron muy importantes para indagar en el origen y las características de las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica.

El enfoque fenomenológico permitió interpretar un fenómeno grupal en un contexto particular. Esto para profundizar en la configuración de las representaciones sociales, que como se observó durante la investigación realizada se construye por diversos elementos entre ellos las vivencias, la formación docente y el desarrollo del pensamiento crítico-activo.

Por otro lado, respecto de los *campos de estudio abiertos* por la presente investigación, es posible hacer referencia primero a la Educación Cívica:

Es preciso seguir reflexionando teórica y metodológicamente sobre los aportes de la Educación Cívica para la conformación de la ciudadanía crítica. La Educación Cívica y los

Estudios Sociales deben transformarse en un campo de investigación que desarrolle esquemas teórico-metodológicos para interpretar los fenómenos educativos. Además, a su vez, esto quitará el estigma sobre la Educación Cívica como un apéndice de los Estudios Sociales y realmente valorar y promover la investigación por medio de dicha plataforma.

Una línea de investigación que surgió de esta TGF es el estudio de la didáctica de la EC. A lo largo del plan de estudios no se define de una manera clara las metodologías y enfoques de la EC. Derivado de los antecedentes y del análisis documental existe un rezago en los estudios acerca de la EC en el país por lo cual se da una apertura a la investigación.

En segundo lugar, en cuanto al campo de estudio de las *representaciones sociales* es posible señalar que:

Las representaciones sociales de los docentes egresados se nutren de diferentes elementos. En esta investigación no se profundizó sobre la importancia de los docentes formadores sobre las representaciones de sus estudiantes (docentes egresados). Es importante también considerar dicha variable, para determinar los grados de influencia de los primeros sobre los segundos.

Un elemento destacado de la investigación es la relación visible entre vivencias y formación de ciudadanía crítica en el marco de la configuración de las representaciones sociales. Aquí aparece todo un campo de investigación que puede profundizar precisamente en las formas en qué las vivencias o las experiencias personales provocan la formación de uno u otro enfoque de ciudadanía en el contexto de procesos educativos.

Otro campo dentro de este proceso de reflexión es el de investigar qué sucede con la forma en que las representaciones sociales van transformándose durante los procesos de

formación inicial docente. Los docentes egresados transitan por diferentes esquemas de pensamiento cuando enfrentan su experiencia universitaria y eso puede contribuir a reflexionar y replantear los procesos de formación docente.

En tercer lugar, en cuanto a la *formación inicial docente* y el proceso de enseñanza es posible sugerir que:

El estudio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes del componente de EC de la carrera se convierte en un eje fundamental para comprender la manera en que se enseña y el por qué los resultados que se dan en esta investigación. Es necesario en las futuras investigaciones establecer un vínculo con la FID como un proceso político continuo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Bárcena, F. (1995). La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación. *Revista de Educación*, 307, 85-101.
- Betanco Pérez, J., Segura Castro, K. y Vargas Rodríguez, L. (2020). *Currículo, ciudadanía y Educación Cívica: naturaleza política e ideológica del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional*. [Trabajo Final de Graduación, Universidad Nacional].
Repositorio Institucional – Universidad Nacional.
- Cárcamo-Vásquez, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14.
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: Explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268.
- Cárcamo, H. (2008). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 29-43.

- Cárcamo, H. (2013). *Ciudadanía en la formación inicial docente: imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Cárcamo, H., Fernández, J. (2017). Noción de ciudadanía en estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-28.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Delgado, E. (2011). *Ciudadanía Crítica y enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: divergencias entre la escuela y sociedad contemporánea*. Universidad de Huelva.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Planeta
- División de Educología. (2017). Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica [carrera compartida]. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.
- Domínguez, H. (2013). Democracia representativa según Jürgen Habermas. *Revista analecta polit*, 4(5), 301-326.
- Durán, M. (2012). El Estudio de Caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.

- Estelles, M. (2017). Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 39-53.
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios de la región de Valparaíso. *Revista Última Década*, 33, 115-137.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1965) *La educación como práctica de la libertad*.
- Freire, P. (1985). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García D. (2006). Democracia y educación cívica. Una propuesta para erradicar el autoritarismo mediante la formación de ciudadanos críticos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), 63-92.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo. (s.e.).
- Garnier, L. (2009). *Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía: Programas de estudio Educación Cívica*. Ministerio de Educación Pública.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis*, 17(17), 13-26.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Editores siglo XXI.
- Gómez, H., Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 284-299.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones y prácticas de enseñanza* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guardián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. EUCR.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta
- Hernández, J. (2010) Los estudios de caso y el método comparativo: una estrategia en la Investigación Educativa. V Foro de Investigación Educativa. El impacto de la Investigación Educativa en las Instituciones académicas, México. <https://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3314/1/16.pdf>
- Hormazábal, F. (2016). *Percepciones de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la provincia de Concepción sobre la Educación Cívica y la Formación Ciudadana, en el contexto curricular actual*. [tesis de licenciatura, Universidad de Concepción].
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

- Jaramillo, J. (2012) Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis crítico del discurso. *Entramado*, 8(2), 115- 133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265425848008>
- Jiménez Picado, F. y Sánchez García, M. (2020). Las representaciones sociales del estudiantado de IV nivel de bachillerato de la carrera de enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional sobre la mujer como sujeto histórico en la enseñanza de la historia. [Trabajo Final de Graduación, Universidad Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional.
- Jodelet, D. (1986). “*La representación social: fenómeno, concepto y teoría*”, en *Psicología Social II*, editado por Serge Moscovici. Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Pirámide.
- Lizano, P. y Mena, D. (2018). *Una mirada a la práctica del pensamiento crítico en las aulas: propuesta didáctica para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de noveno año, en la enseñanza de los Estudios Sociales en el tema de Historia Colonial* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- López de Parra, L; Correa, L; Rojas, M. (2017). Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50. 256-276.

- López Pontigo, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de cooperación, 2*, 55-62.
- Lozano Mesías, P., Roa Chandía, D. (2016) *Representaciones de ciudadanía de profesores y estudiantes en territorios escolares multiculturales. Estudio de un establecimiento de la ciudad de Santiago de Chile*. CLACSO.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? *Narcea*.
- Mata Benito, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.
- Materán, A. (2010). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza, 13*(2), 243-258.
- McLaren, P. et al (2012) Educación pública, democracia y pedagogía crítica revolucionaria. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice. *Cuadernos de Pedagogía crítica (México) 4*, 7-27.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social, 1*, 47-60.
- Molina, S., Miralles, P. y Ortuño, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de educación primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educación Siglo XXI, 31*(1), 105-126.

- Lafosse, M. Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur* [online]. 2020, vol.12, n.2 [citado 2022-06-03], pp.397-417. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000200397&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2076-2674. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023>
- Ovelar, N. (2008). Una aproximación empírica a significados y representaciones sociales sobre ciudadanía. Caso: Estudiantes de educación-UCV. EUS (región capital) 2005-1. *Investigación y Postgrado*, 23(1), 285-316.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- Pagés, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 205 – 217.
- Pagés, J. (2002). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés, (Eds), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. 209 -226.
- Pagés, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional.
- Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas*, 20, 1-15.

- Quiroz Posada, R. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Tribuna de debate*, 31. <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Ross, W. *et al.* (2012) La educación para una ciudadanía peligrosa. Enseñanza de los Estudios Sociales, *Debates*, 11, 73-86.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sandoval-Rubilar, A. *et al.* (2020) Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39, 77 - 104.
- Tonon, G. (2008). *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Matanza.
- Tonon, G. (2011) La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos*, 15, 1-12.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012) Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3, 11-30.

- Valencia L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de las Universidad de Santiago de Chile*. [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 75-87.
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/316768>
- Vera, M. (1997) La formación inicial del profesorado de ciencias sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En A. Santisteban Fernández (Ed.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 107 - 117). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada.
- Vergara, J. (2005) La concepción de la democracia deliberativa de Habermas. *Quórum Académico*, 2, 72-88.
- Vergara, M. (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez* 6 (1): 55-88.
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Veugelers, W. (06 de octubre de 2021). *Seminario Internacional de Formación ciudadana de las universidades del estado*. Universidades estatales de Chile.

Apéndices

Apéndice A.

Instrumento: Cuestionario

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores: Luis Benavides Mora, Luis Blanco Chacón, Verónica Gómez Gamboa,

Luis Adrián Murillo Guzmán

Cuestionario la caracterización de las representaciones sociales de ciudadanía crítica en profesores egresados del BEESEC.

Consentimiento informado

<https://forms.gle/V8yY6YHW737hX5Ne6>

En atención a la solicitud de consentimiento previo informado estipulado en el artículo 5 de la ley N. 8968, Ley para la Protección de la Persona Frente al Tratamiento de sus Datos Personales, se especifica que la información y datos recopilados serán analizados, almacenados y resguardados exclusivamente por Seminario de Graduación, de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, impartida en la Universidad Nacional titulado: “Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica del profesorado egresado de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica del año 2020 en la Universidad Nacional de Costa Rica”, de las personas investigadoras: Luis Benavides Mora, Luis Blanco Chacón, Verónica Gómez Gamboa, Luis Adrián Murillo Guzmán. Con el objetivo único de servir como insumo de análisis para el desarrollo de la investigación. Se

garantiza el resguardo confidencial de los datos personales suministrados y el debido proceso de anonimato en el análisis de estos, siguiendo en todo momento las pautas y procedimientos que la legislación en materia establece.

Consiento

Compartir información de mis experiencias universitarias específicas, al grupo de investigación nombrado anteriormente, considerando que la información que se solicita se utilizará exclusivamente para fines académicos, tomada, almacenada y resguardada exclusivamente por las personas del grupo. Estoy consciente que me han informado de los derechos de acceso a la información y rectificación, así como me asisten según la legislación vigente en Costa Rica.

El presente instrumento forma parte del proyecto de graduación denominado “*Las representaciones sociales sobre ciudadanía crítica del profesorado egresado de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica del año 2020 en la Universidad Nacional de Costa Rica*”, a cargo de los estudiantes Luis Benavides Mora (benavidesmoraluis@gmail.com), Luis Blanco Chacón (luisblancochacon98@gmail.com), Verónica Gómez Gamboa (veronica.gomez.gamboa@est.una.ac.cr) y Luis Adrián Murillo Guzmán (adrimg06@gmail.com). Tiene como objetivo principal caracterizar las representaciones sociales de ciudadanía crítica en profesores egresados del BEESC. La información aquí suministrada será utilizada únicamente con fines académicos y en ninguna etapa de la investigación se expondrán los nombres de las personas que participen en ella.

Nombre completo de la persona:

Género:

Edad:

Año de ingreso al BEESEC:

Año de salida del BEESEC:

A partir de su experiencia como estudiante del BEESEC responda que considera aprendió sobre ciudadanía crítica.

Defina en sus propias palabras el concepto de “ciudadanía crítica”.

A partir de su experiencia adquirida en el BEESEC, comente al menos 3 características que debe poseer un ciudadano crítico.

De 1 a 5 ¿cómo califica la formación en “ciudadanía crítica” recibida durante el BEESEC?

1. Debe mejorar	2. Regular	3. Buena	4. Muy buena	5. Excelente

De 1 a 5 ¿qué tan vinculada se encuentra la formación inicial docente recibida durante el BEESEC con el concepto de “ciudadanía crítica”?

1. Completamente desvinculado	2. Poco vinculado.	3. Más o menos vinculado.	4. Vinculado	5. Completamente vinculado

¿Cuáles de las siguientes opciones constituyen campos para la ciudadanía crítica según su formación inicial docente en el BEESEC? *Puede marcar más de una opción*

Resolución de problemas socialmente relevantes.

Difusión del pensamiento crítico.

Promover la participación política.

Promover la justicia social.

Si toma en cuenta su formación inicial docente en el BEESEC, ¿cuáles de los siguientes

componentes se adscriben al concepto de “ciudadanía crítica”? *Puede marcar más de una opción*

Participación política

Conciencia histórica

Transformación social

Pensamiento crítico

De 1 a 5 ¿qué tan vinculado se encuentra el componente de Educación Cívica recibido durante el BEESEC con el concepto de “ciudadanía crítica”?

1. Completamente desvinculado	2. Poco vinculado.	3. Más o menos vinculado.	4. Vinculado	5. Completamente vinculado

Lea con atención el siguiente cuadro. ¿Cuáles de las siguientes acciones están vinculadas con la “ciudadanía crítica” según su formación inicial docente en el BEESEC?

Acciones	No está vinculada	Más o menos vinculado	Muy vinculada
1. Desarrollar el pensamiento crítico.			
2. Promover la politización de la educación.			
3. Los derechos son triunfos alcanzados por los ciudadanos a través de luchas sociales.			
4. Promover el análisis crítico de la realidad social y política.			
5. Proponer soluciones frente a los problemas socialmente relevantes.			

6. El estado es un ente necesario para garantizar las libertades individuales y la propiedad privada.			
7. El docente es un intelectual con una visión propia sobre la realidad.			
8. Promover la formación de grupos con aspiraciones políticas.			
9. La defensa de los derechos individuales es esencial.			
10. Utilizar la pedagogía crítica y sus aportes.			
11. El componente de EC debe abocarse a la reflexión crítica sobre la ciudadanía y la democracia.			

Apéndice B.

Instrumento #2

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores: Luis Benavides Mora, Luis Blanco Chacón, Verónica Gómez Gamboa,

Luis Adrián Murillo Guzmán

Matriz de concordancia: Describir las características del componente de Educación Cívica en la FID de los egresados de la carrera.

1. Introducción

La aplicación de este instrumento tiene como objetivo resolver lo siguiente: *Describir las características del componente de Educación Cívica en la FID de los egresados de la carrera*, a cargo de los estudiantes Luis Benavides Mora, Luis Blanco Chacón, Verónica Gómez Gamboa y Luis Adrián Murillo Guzmán. Por lo tanto, se tomarán en cuenta las categorías conceptuales que el BEESEC contiene acerca del componente de Educación Cívica y con el fin de determinar cuáles características de dicho componente poseen los egresados de la carrera. Con ello se busca encontrar qué y cómo ha influido la formación inicial docente del profesorado y definir que tanto se asimilan las concepciones de Educación Cívica en los egresados de la carrera.

2. Indicaciones:

Para desarrollar este instrumento se debe hacer una lectura del plan de estudios del BEESEC, con el fin de establecer las categorías conceptuales, términos y concepciones del componente de Educación Cívica que este posee. Se pretende que con esa información se pueda llevar a cabo el análisis de esos datos por medio del análisis de texto y cuadros comparativos.

Documentos para consultar:

- Plan del BEESEC.
- Planes de cursos del componente de EC

Categorías	Ciudadanía crítica	Transformación social	Comprensión del marco legal.	Promoción de la convivencia democrática	Resolución alternativa de conflictos	Crítica	Visión inclusiva e intercultural	Ejercicio docente ciudadano	Empoderamiento en la comunidad	Manejo de los Derechos Humanos
Características del componente de Educación Cívica del BEESEC										

Apéndice C

Instrumento: Grupo de discusión

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores: Luis Benavides Mora, Luis Blanco Chacón, Verónica Gómez Gamboa,

Luis Adrián Murillo Guzmán

Consentimiento informado

<https://forms.gle/V8yY6YHW737hX5Ne6>

En atención a la solicitud de consentimiento previo informado estipulado en el artículo 5 de la ley N. 8968, Ley para la Protección de la Persona Frente al Tratamiento de sus Datos Personales, se especifica que la información y datos recopilados serán analizados, almacenados y resguardados exclusivamente por Seminario de Graduación, de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, impartida en la Universidad Nacional titulado: “Las representaciones sociales sobre ciudadanías críticas del profesorado egresado de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica del año 2020 en la Universidad Nacional de Costa Rica”, de las personas investigadoras: Luis Benavides Mora, Luis Blanco Chacón, Verónica Gómez Gamboa, Luis Adrián Murillo Guzmán. Con el objetivo único de servir como insumo de análisis para el desarrollo de la investigación. Se garantiza el resguardo confidencial de los datos personales suministrados y el debido proceso de anonimato en el análisis de estos, y se siguen en todo momento las pautas y procedimientos que la legislación en materia establece.

Consiento

Compartir información de mis experiencias universitarias específicas, al grupo de investigación nombrado anteriormente, considerando que la información que se solicita se utilizará exclusivamente para fines académicos, tomada, almacenada y resguardada exclusivamente por las personas del grupo. Estoy consciente que me han informado de los derechos de acceso a la información y rectificación, así como me asisten según la legislación vigente en Costa Rica

Cuestionario para grupo de discusión

Cuestionario de preguntas abiertas sobre las representaciones sociales de docentes egresados de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica acerca de las ciudadanías críticas.

Introducción: El siguiente cuestionario forma parte del TFG de la licenciatura de la Universidad Nacional de Costa Rica que analiza las representaciones sociales sobre ciudadanías críticas del profesorado egresado de Estudios sociales y Educación cívica. El objetivo de este instrumento responde a identificar y describir los aprendizajes del componente de Educación Cívica en los estudiantes egresados del BEESEC.

Por lo anterior, se les agradece responder el siguiente cuestionario. La información brindada será utilizada únicamente para fines académicos y no serán evaluadas.

1. Género

() Masculino

() Femenino

() Otro

2. ¿Para usted qué es Educación Cívica?

3. ¿Considera necesario impartir la enseñanza de la Educación Cívica en las instituciones educativas a partir de su experiencia en la formación inicial? ¿Por qué?

4. ¿Cuáles han sido los aprendizajes obtenidos durante su proceso de Formación Inicial Docente a partir del componente de Educación Cívica?

5. ¿Qué aprendizajes le faltaron en la carrera en el componente de Educación Cívica?

6. ¿A partir de su experiencia en la carrera de Estudios Sociales considera que el componente de Educación Cívica genera un pensamiento crítico?

Sí

No

Justifique su respuesta.

7. Lea el siguiente texto tomado del Programa de Estudios Sociales y Educación Cívica referido a la Educación ciudadana, “Este saber tiene como propósito fundamental el análisis, la explicación de la convivencia democrática y el fomento de la participación en los diferentes contextos políticos, sociales y culturales desde un ejercicio ciudadano, crítico y transformador”. (Programa de Estudios Sociales, p. 41). ¿Está de acuerdo con la afirmación de las personas autoras? Justifique su respuesta.

8. Lea la siguiente cita tomada del Programa de Estudios Sociales y Educación Cívica acerca de las capacidades y habilidades para la enseñanza de la ciudadanía “Refiere a los conocimientos y actividades formativas que potencian la participación ciudadana para la transformación social y un ejercicio docente ciudadano, crítico, consciente y empoderado en la comunidad...” (p. 44). A partir de su experiencia en el proceso de formación inicial docente ¿Considera haber obtenido estas destrezas por medio de la Educación Cívica? Justifique su respuesta.

1. A partir de su experiencia en el proceso de formación inicial docente ¿considera que se construya una ciudadanía crítica a partir del componente de Educación Cívica del BEESEC? Justifique su respuesta.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Apéndice D.

Cuadro de operacionalización

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Fuentes de información	Técnicas de recolección de información	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimientos
Analizar las características del componente de Educación Cívica en la FID de los egresados de la carrera.	-Educación Cívica. -Formación inicial docente.	Currículo Enseñanza Aprendizaje	-Documentos curriculares. -Programas de cursos.	Análisis de documentos curriculares: plan de estudio de la carrera.	Matriz de comparación.	Cuadro de comparación	Cuadro de comparación
Caracterizar las representaciones sociales de la ciudadanía crítica en profesores egresados del BEESEC.	- Representaciones sociales. -Ciudadanía crítica.	Aprendizaje Enseñanza Ciudadanía Estudiantes	8 profesores egresados de la carrera de ES.	Cuestionario (8 docentes) Entrevistas semiestructuradas (4 docentes)	Guía de preguntas.	Cuadros comparativos.	Codificación temática.
Identificar y describir los aprendizajes del componente de Educación Cívica en los	-Educación Cívica. -Formación inicial docente.	Aprendizaje Enseñanza	4 profesores egresados de la carrera de ES.	Grupos de discusión, conformado por 4 personas docentes.	Notas de campo. Grabación	Codificación de categorías.	Matriz de triangulación.

estudiantes egresados del BEESEC.							
---	--	--	--	--	--	--	--

Apéndice E.

Matriz de Concordancia

Problema	Objetivos	Marco teórico	Hipótesis	Variables	Indicadores
----------	-----------	---------------	-----------	-----------	-------------

General:

General:

Antecedentes de la
Investigación

General:

Variable 1:

Tipo:

Dimensiones:

Indicadores:

Específicos:	Específicos:	Marco Teórico Conceptual:	Específicas:	Variable 2:
--------------	--------------	------------------------------	--------------	-------------

Tipo:

Dimensiones:

Indicadores:

V. Interviniente:

Apéndice F.

Entrevista Cualitativa

1. Defina en sus propias palabras el concepto de “Ciudadanía crítica”. Brinde al menos tres ejemplos de cómo practicar la ciudadanía crítica a partir de su experiencia en el BEESEC.

1. Desde su formación en el BEESEC, ¿considera que la “ciudadanía crítica” es un elemento importante en su vida como ciudadano y como profesional en educación?
2. Escuche con atención la siguiente afirmación: *“La ciudadanía crítica es una herramienta práctica de transformación social, política y económica para nuestra sociedad”*. ¿Estaría usted de acuerdo con dicha aseveración? Si/No ¿Por qué?
Relacione la respuesta con su experiencia como egresado del BEESEC.
3. ¿Cuál es el origen o las fuentes que explican, desde su **experiencia en el BEESEC**, su propia concepción sobre la “ciudadanía crítica”?
- 4.1 ¿Cuál es el origen o las fuentes que explican, desde su **experiencia personal**, su propia concepción sobre la “ciudadanía crítica”?
4. A partir de su proceso de Formación Inicial Docente en el BEESEC, de qué manera piensa implementar la ciudadanía crítica en las aulas y / o en otros espacios.
5. ¿Para qué considera que es importante la implementación de la ciudadanía crítica?
6. ¿Qué aspectos considera usted, desde su experiencia en el BEESEC lo hacen ser un/una ciudadanx críticx y por qué?

