Informe de análisis
Compilatio Magister+ | ZEGEL-PE

MONOGRAFÍA_FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA YONY Y JHONATAN

ID : 5831ef4255b5aeb01701791b0321160dbe7b93cd

16%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : MONOGRAFÍA_FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA YONY Y JHONATAN.txt
Tamaño del archivo original : 95,4 kB
Número de palabras : 12.073
Número de caracteres : 88123

Depositante : Ángela del Carmen ROMERO GUTIERREZ
Fecha de depósito : 11 de junio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 11 de junio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :

Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes — **14%**

Sintáctica 3% | Semántica 11%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Detección de IA — **19%**

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.
Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.

Idiomas no reconocidos — **2%**

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas — **0%**

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Similitudes

14%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Fuente principal detectada

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	scielo.sld.cu Detección semántica scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-337.pdf	8%	
2	High temperatures modified plant responses to abiotic... Detección semántica hdl.handle.net/10234/740092	2%	
3	repositorio.minedu.gob.pe Detección semántica repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8795/Orientaciones%20...	1%	
4	Documento de otro usuario #f8f405 Detección semántica Viene de de otro grupo	<1%	
5	Documento de otro usuario #5e0f37 Detección semántica Viene de de otro grupo	<1%	
6	Documento de otro usuario #376b81 Detección semántica Viene de de otro grupo	<1%	
7	Retroalimentación en clases de matemáticas en... Detección semántica doi.org/10.24844/em3703.02	<1%	
8	Instrumentos y estrategias de evaluación auténtica en... Detección semántica doi.org/10.47197/retos.v73.117462	<1%	
9	Effectieve feedback in de klas | Onderwijskennis www.onderwijskennis.nl/kennisbank/effectieve-feedback-de-klas	<1%	
10	Documento de otro usuario #d3872a Viene de de otro grupo	<1%	
11	fchportaldigital.unsl.edu.ar Detección semántica fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/244	<1%	
13	Analysis of Character Development, Religious, Nationalistic, and Global... doi.org/10.37680/qalamuna.v17i2.8123	<1%	
14	Fostering primary students' competences for democratic culture in EFL www.jbe-platform.com/deliver/fulltext/10.1075/ltyl.00055.abe/ltyl.00055.abe.pdf	<1%	
15	revistas.uned.es revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/31189	<1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
17	Los nuevos escenarios del perfil docente en respuesta a las demandas... doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1084	<1%	

Fuente con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
12	Evaluacion diagnostica ciencias sociales (1) | PDF Detección semántica es.slideshare.net/natichavez/evaluacion-diagnostica-ciencias-sociales-1	<1%	
16	ciencialatina.org ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/19939	<1%	
18	doi.org doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.5	<1%	
19	www.scielo.org.co www.scielo.org.co/pdf/vniv/n135/0041-9060-vniv-135-00165.pdf	<1%	
20	Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación... nas.com/condeara/digital-files/chwj	<1%	
21	www.scielo.org.mx Detección semántica www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v57n170/2448-4873-bmdc-57-170-235.pdf	<1%	
22	ve.scielo.org Detección semántica ve.scielo.org/pdf/ric/v6n2/2739-0063-ric-6-02-e602035.pdf	<1%	
23	doi.org Detección semántica doi.org/10.5944/reec.41.2022.31189	<1%	

Fuente ignorada

Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
Documento de otro usuario #513b41 Detección semántica Viene de de otro grupo	8%	
Trabajo de Suficiencia Profesional Final Castro_Carol #835b47 Detección semántica Viene de de mi grupo	4%	
Documento de otro usuario #101d49 Detección semántica Viene de de otro grupo	3%	
Documento de otro usuario #dbd344 Detección semántica Viene de de otro grupo	3%	
PPD_MONOGRAFÍA_ARREDONDO Y ROJAS VF4 #28d83f Detección semántica Viene de de mi grupo	2%	

	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
	Documento de otro usuario #dc519d Detección semántica Viene de de otro grupo	2%	
	Documento de otro usuario #58f071 Detección semántica Viene de de otro grupo	2%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	https://orcid.org/0009-0009-8803-171X
2	https://revistas.anahuac.mx/index.php/sintaxis/article/view/2563
3	https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf
4	https://biblio.pedagogicohvca.edu.pe/files/original/54e87ef395359d2222304c1d10483af1.pdf
5	https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1433184/full
6	https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/4056
7	https://ve.scielo.org/pdf/rted/v17n2/2665-0266-rted-17-02-296.pdf
8	https://peru.justia.com/federales/constitucion-politica-del-peru-de-1993/titulo-i/capitulo-iii/
9	https://rm.coe.int/prems-056824-gbr-2511-contextualising-competences-for-democratic-cultu/1680b19f84
10	https://rm.coe.int/doc-prov-martinez-seijo-socialising-in-schools/4880299410
11	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
12	https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/53e75df6918aff14ab58d82cfa17f6ec02c79056.pdf
13	https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf
14	https://share.google/JzZpXaRQrNJQwYx0H
15	https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1270700/full
16	https://recide.caen.edu.pe/index.php/recide/article/view/144
17	https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585
18	https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n1/0719-0409-pel-60-01-00105.pdf
19	https://minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf
20	https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf
21	https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646
22	https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8795
23	https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-secundaria-ebr.pdf
24	https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/building-trust-through-education_c7a9d...
25	https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v57n170/2448-4873-bmdc-57-170-235.pdf
26	https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v103n1/1659-2859-reflexiones-103-01-216.pdf

N°		Descripciones
27		https://share.google/b7zR0neEAkJVMbJbN
28		https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instruction…
29		https://revistas.unal.edu.co/index.php
30		https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/3047/3594
31		https://doi.org/10.54943/lree.v5i1.572
32		https://www.ecoeediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf?srsltid=Afm…
33		https://www.unesco.org/en/articles/global-citizenship-education-digital-age-teacher-guidelines
34		https://www.unesco.org/en/articles/insights-science-learning-education-leveraging-scientific-knowledge-innovation…
35		https://www.unicef.org/innocenti/reports/intergenerational-perspectives-futures-governance
36		https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf

Bienvenidos al Repositorio ITS

LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

THE FORMATION OF DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN SECONDARY EDUCATION

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autores

Janampa Janampa Yony Willy
Código ORCID de alumno 1

Requejo Santa Cruz Jhonatan Beiby
Código ORCID de alumno 2

Asesor

Angela Romero Gutiérrez
https://orcid.org/0009-0009-8803-171X

Lima, octubre, 2026
DEDICATORIA

RESUMEN

La presente monografía analizó la implementación de la formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria, a partir de la revisión de sus fundamentos teóricos, normativos, pedagógicos y evaluativos; en ese marco, se describió la base conceptual y legal que sustenta la ciudadanía democrática en el ámbito escolar, considerando los enfoques de ciudadanía, el Currículo Nacional de la Educación Básica y el papel de los actores educativos; asimismo, se examinaron diversas estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la participación, la deliberación, la convivencia y la responsabilidad ciudadana, entre ellas el trabajo colaborativo, el debate, las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas y otras metodologías activas; de igual modo, se identificaron criterios e instrumentos de evaluación formativa que permiten evidenciar el progreso de las competencias ciudadanas, destacando el uso de rúbricas, listas de cotejo y portafolios; en consecuencia, se concluyó que la formación de ciudadanía democrática constituye un eje esencial en la educación secundaria, puesto que favorece el desarrollo de estudiantes críticos, participativos y comprometidos con el bien común; por ello, su fortalecimiento exige coherencia entre currículo, prácticas pedagógicas, clima escolar y evaluación formativa, a fin de que la ciudadanía deje de ser un contenido teórico y se convierta en una experiencia vivida dentro y fuera de la escuela.
Palabras clave: ciudadanía democrática; educación secundaria; formación ciudadana; estrategias pedagógicas; evaluación formativa.

ABSTRACT

This monograph analyzed the implementation of democratic citizenship education in secondary education through a review of its theoretical, normative, pedagogical, and evaluative foundations; in this context, it described the conceptual and legal basis supporting democratic citizenship in the school setting, considering citizenship approaches, the National Basic Education Curriculum, and the role of educational actors; likewise, it examined several pedagogical strategies aimed at strengthening participation, deliberation, coexistence, and civic responsibility, including collaborative work, debate, simulations, problem-based learning, and other active methodologies; similarly, it identified formative assessment criteria and instruments that make it possible to demonstrate progress in citizenship competencies, highlighting the use of rubrics, checklists, and portfolios; consequently, it was concluded that democratic citizenship education is an essential component of secondary education, since it promotes the development of critical, participatory, and socially committed students; therefore, its strengthening requires coherence among curriculum, pedagogical practices, school climate, and formative assessment, so that citizenship is no longer treated as merely theoretical content, but rather as a lived experience within and beyond the school environment.
Keywords: democratic citizenship; secondary education; citizenship education; pedagogical strategies; formative assessment.

ÍNDICE

DEDICATORIAii
RESUMENiii
ABSTRACTiv
INTRODUCCIÓN7
CAPÍTULO I:10
MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA10
1.1.Conceptos básicos10
1.2.Enfoques de ciudadanía11
1.3.Base Legal y CNEB13
1.4.Actores educativos15
CAPÍTULO II:18
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA18
2.1.Conceptos de formación ciudadana18
2.2.Características de la estrategia pedagógica20
2.3.Estrategias pedagógicas en la formación ciudadana22
2.3.1.Trabajo Colaborativo22
2.3.2.Debate pedagógico23
2.3.3.Análisis de casos y dilemas ciudadanos23
2.3.4.Simulaciones y juego de roles23
2.3.5.Aprendizaje basado en problemas24
2.3.6.Aprendizaje-servicio24
2.3.7.Resolución dialogada de conflictos24
2.4.Evaluación de las estrategias pedagógicas25
CAPÍTULO III:28
CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA28
3.1. Evaluación por competencias relacionadas con la ciudadanía28
3.2. Criterios de evaluación referente a ciudadanía30
3.3. Instrumentos de evaluación formativa32
CONCLUSIONES35
REFERENCIAS37

INTRODUCCIÓN

En sociedades caracterizadas por la polarización social, la desinformación y el deterioro de los lazos comunitarios, la formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria emerge como una tarea esencial que combina conocimientos, actitudes y prácticas para pensar, actuar y vivir juntos en la pluralidad. Así, esta monografía estudia cómo las escuelas pueden cultivar estas capacidades mediante el uso de conceptos y pedagogías válidos y pertinentes para el contexto de América Latina, articulando las investigaciones internacionales más recientes y los marcos curriculares actuales con el fin de orientar decisiones pedagógicas y administrativas que promuevan la construcción de entornos escolares democráticos y seguros. Esto se justifica especialmente por la necesidad de pasar de posturas declarativas a experiencias reales de participación estudiantil y a procesos de evaluación formativa, como se explica en la estructura de los capítulos y subcapítulos de este trabajo.

En el plano internacional, la evidencia comparada más reciente confirma que la educación cívica escolar puede incidir en el conocimiento cívico, las actitudes democráticas y la disposición a participar, por ejemplo el estudio ICCS 2022 reporta tendencias y brechas que ayudan a los sistemas educativos a evaluar políticas y medir progresos en la preparación ciudadana de jóvenes de octavo a noveno grado, ofreciendo insumos comparativos sobre conocimientos, actitudes y compromiso cívico que resultan clave para orientar prácticas en secundaria, del mismo modo PISA 2022 aporta información sobre clima y bienestar escolar que condicionan el aprendizaje y la participación, de lo que se desprende que fortalecer ciudadanía democrática exige cuidar simultáneamente las oportunidades de aprendizaje cívico y las

condiciones de convivencia en las escuelas, con énfasis en contextos de alta desigualdad y vulnerabilidad social (Schulz et al., 2024).

La relevancia formativa se potencia cuando las orientaciones de política se traducen en marcos de competencias y en recursos didácticos concretos, en esa línea, Council of Europe (2021) propone un conjunto integrado de valores, actitudes, habilidades y conocimientos para diseñar enseñanza, aprendizaje y evaluación de la cultura democrática con enfoque de centro escolar completo, lo que ofrece a los docentes una ruta clara para alinear currículo, pedagogía y valoración de desempeños en escenarios auténticos, así se consolida una visión que trasciende la transmisión de contenidos y promueve la agencia estudiantil, la deliberación y la corresponsabilidad en la vida escolar y comunitaria.

La disminución de la confianza en los sistemas sociales e institucionales es un peligro de una sociedad cada vez más polarizada y fragmentada que ha comenzado a retirarse de participar constructivamente en la democracia. En estas condiciones, la OCDE (2025) afirma que la confianza dentro de las democracias se construye a través de la educación que ofrece las habilidades necesarias para la participación en la democracia y el pensamiento crítico, así como los rasgos de carácter y la mentalidad para el compromiso democrático. Por lo tanto, para fortalecer la educación en ciudadanía democrática en las escuelas, es necesario hacer más que describir y explicar los mecanismos de varias prácticas participativas; de modo que, resulta esencial ofrecer a los estudiantes oportunidades para apreciar la importancia del diálogo y la cooperación, así como la responsabilidad personal de los individuos en el compromiso comunitario sostenido.

Así también, la necesidad de profundizar en la formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria se justifica porque esta etapa constituye un periodo decisivo para la consolidación de identidades, valores y formas de participación social, dado que en ella los estudiantes comienzan a fortalecer su autonomía, a relacionarse con mayor complejidad con los demás y a asumir progresivamente derechos y responsabilidades dentro de la vida colectiva; en esa línea, Sala (2021) sostiene que el currículo de educación para una ciudadanía democrática cobra verdadero sentido cuando se vincula con las experiencias escolares y con el desarrollo de capacidades para convivir, deliberar y actuar en contextos reales; de manera semejante, Soto (2025) resalta que la formación ciudadana en secundaria requiere enfoques y metodologías que superen la transmisión de contenidos y promuevan experiencias de participación, reflexión y construcción democrática dentro del aula y de la institución educativa.

La necesidad de abordar la formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria también se explica porque la escuela no constituye únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario institucional donde se configuran experiencias cotidianas de autoridad, participación, diálogo y convivencia que inciden directamente en la manera en que los estudiantes comprenden y ejercen la ciudadanía; en ese sentido, cuando la cultura escolar favorece la escucha, la deliberación, el respeto por la diversidad y la corresponsabilidad, se generan condiciones más consistentes para que la formación ciudadana deje de ser un discurso formal y se traduzca en prácticas vividas; por ello, resulta fundamental comprender que la educación democrática no depende exclusivamente de lo que se enseña en el aula, sino también de cómo se organizan las relaciones pedagógicas, de qué oportunidades reales de participación se ofrecen al estudiantado y de qué modo la institución escolar encarna, en su dinámica diaria, los valores que busca promover (Council of Europe, 2025).

La formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria exige, además, una correspondencia efectiva entre el discurso pedagógico y las prácticas institucionales que configuran la experiencia escolar del estudiantado; en otras palabras, como advierte UNICEF Innocenti (2024), no resulta suficiente promover conceptos como participación, respeto, deliberación o bien común desde el currículo, si dentro de la propia dinámica escolar persisten relaciones verticales, escasas oportunidades de intervención estudiantil o formas limitadas de diálogo; por ello, la educación ciudadana alcanza mayor sentido cuando la escuela ofrece experiencias coherentes con los valores democráticos que busca enseñar, favoreciendo no solo el aprendizaje conceptual, sino también la vivencia concreta de la escucha, la corresponsabilidad y la toma de decisiones compartidas.

Desde una perspectiva académica, la presente monografía parte de la premisa de que la formación de ciudadanía democrática en estudiantes de secundaria fortalece valores cívicos y la participación responsable lo cual no debe limitarse a la enseñanza teórica de derechos, deberes o normas, sino que debe concretarse mediante experiencias pedagógicas que promuevan el diálogo, la deliberación, la convivencia y la participación responsable; por ello, la pregunta que orienta el desarrollo del trabajo es: ¿Cómo contribuye la formación de ciudadanía democrática en estudiantes de secundaria al fortalecimiento de valores cívicos y la participación responsable?, interrogante que permite articular el análisis del marco teórico y normativo, las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación formativa.

Es de tal forma que, el objetivo general de esta investigación es analizar de qué manera se implementa la formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria; de manera específica, se propone primero describir el marco teórico y normativo de la ciudadanía democrática; segundo examinar las estrategias pedagógicas para la formación ciudadana y tercero identificar criterios e instrumentos de evaluación formativa que permitan evidenciar progresos en competencias ciudadanas.

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Conceptos básicos

La ciudadanía democrática, puede comprenderse como una creación idealizada que ordena las relaciones entre gobernantes y gobernados bajo reglas que igualan oportunidades, garantizan trato equitativo entre quienes integran la comunidad política y habilitan la participación libre en la toma de decisiones, a la vez es un concepto en evolución cuyo itinerario reciente exhibe tensiones y críticas que invitan a repensarlo en clave latinoamericana para sostener su vigencia práctica; en esa línea, Alba (2024) la presenta como un campo de posibilidades abierto a reelaboraciones que responden a transformaciones históricas y a nuevas formas de pertenencia cívica.

Desde una mirada de ejercicio y sentido ético, la ciudadanía democrática impulsa la construcción de la autonomía personal y la actuación responsable en sociedad, se funda en principios que orientan el compromiso con el bien común y exige un equilibrio entre derechos, deberes y orden institucional para que la vida pública se desarrolle con justicia y libertad; así, Llempën y Heredia (2022) resaltan que su comprensión integral demanda prácticas que fortalezcan criterios justos y solidarios en la convivencia cotidiana.

Por otra parte, la formación ciudadana es un proceso continuo de desarrollo de capacidades, conocimientos y disposiciones éticas para el ejercicio activo y responsable de los derechos y deberes en la vida pública, se orienta a cultivar el respeto por los demás, la deliberación y el compromiso con el bien común, y supone afrontar desafíos contemporáneos como la debilidad de marcos institucionales y la necesidad de enfoques que integren tecnologías, diversidad y construcción de consensos, de modo que las personas participen informada y críticamente en la toma de decisiones y fortalezcan sociedades democráticas y justas; en esta clave, Colmenares (2024) la entiende como un ejercicio que requiere fortalecer virtudes cívicas y políticas públicas que prioricen la ciudadanía en contextos complejos.

Desde una perspectiva teórica, la formación ciudadana articula tradiciones liberales, republicanas y comunitaristas, combina la titularidad de derechos con la pertenencia a una comunidad política y la participación efectiva en su autogobierno, promueve virtudes como la responsabilidad, la probidad y la solidaridad, y busca transitar desde una ciudadanía meramente legal a una ciudadanía crítica, participativa y transformadora, en diálogo con procesos históricos y con la necesidad de definir con claridad los horizontes éticos y políticos que orientan la acción pública; en esta línea, Sepúlveda (2023) destaca que toda estrategia de formación ciudadana debe explicitar el tipo de ciudadanía que promueve y las bases filosóficas que la sustentan para evitar reduccionismos y potenciar una participación sustantiva.

En el contexto de la educación secundaria, la formación ciudadana se concibe como un proceso intencional que articula saberes, disposiciones y prácticas para que adolescentes se reconozcan como sujetos de derechos y responsabilidades, capaces de deliberar, participar y construir proyectos colectivos con sentido de justicia social y de inclusión, tal como sostienen Giacobbe et al. (2022) al describir un enfoque que supera una ciudadanía meramente jurídica y promueve la intervención activa en el espacio público, de este modo, la noción integra el aprendizaje de principios democráticos con experiencias de participación y resolución de problemas comunes, vincula la comprensión crítica del orden institucional con la defensa de derechos individuales y colectivos, y orienta la formación hacia la emancipación y la convivencia plural, procurando que el estudiantado ejerza su ciudadanía de manera presente y situada en contextos locales y más amplios.

Enfoques de ciudadanía

Desde una mirada liberal, González (2017) menciona que la ciudadanía refiere a la pertenencia política de individuos concebidos como agentes autónomos que pueden trazar y ejecutar su propio proyecto de vida, en un marco institucional que protege su autodeterminación y se compromete con la neutralidad estatal frente a concepciones rivales de la “vida buena”, esto es, un orden jurídico que reconoce derechos individuales para que cada persona elija valores y prácticas sin que la ley imponga un modelo hegemónico de existencia, rechazando el paternalismo y el perfeccionismo moral y habilitando un pluralismo en el que las opciones vitales puedan realizarse en igualdad, de modo que la ciudadanía liberal se entiende como el estatus y la práctica de esa libertad de elección y de esa protección neutral que hacen posible la

construcción de identidades diversas y el ejercicio efectivo de la autonomía.

Desde un enfoque republicano, la ciudadanía alude a un modelo mixto que vincula al individuo con la comunidad sin caer en extremos comunitaristas, orienta la libertad individual hacia la búsqueda del bien público y asume que esa libertad difícilmente se alcanza sin igualdad y justicia, por lo que reivindica la participación en la esfera política y el empoderamiento de las personas para involucrarse de forma activa y deliberativa en los asuntos públicos, de este modo supera la dicotomía entre representación y participación al trabajar simultáneamente en la calidad de ambas y promover una ciudadanía informada que interviene cotidianamente en la vida común (Pérez, 2024).

Asimismo, desde un enfoque comunitarista, la ciudadanía de acuerdo a García (2023) hace referencia a la pertenencia activa a un nosotros que se constituye a partir de identidad, reconocimiento, pertenencia y comunidad, entendida esta última como el espacio donde el individuo adquiere la identidad primordial del colectivo, interioriza valores y objetivos comunes y asume compromisos recíprocos, de modo que la condición ciudadana no se agota en la titularidad de derechos individuales sino que implica vínculos de obligación mutua, solidaridad y participación orientados a bienes compartidos, en una comunidad cuya "ley" emerge de la propia vida en común y no de imposiciones externas, diferenciándose de asociaciones meramente contractuales al privilegiar la unión de voluntades que se saben interdependientes y responsables del bien común; así, la ciudadanía comunitarista se afirma como práctica de construcción colectiva frente a lógicas que disuelven lazos comunales, reivindicando al sujeto colectivo como destinatario real de garantías y como agente de deliberación y acción pública.

A lo expuesto se añade el enfoque crítico y deliberativo, mismo que según Mayorga y Cavieres (2023) hace mención a la participación activa de personas informadas que discuten en el espacio público para justificar decisiones colectivas mediante razones accesibles y orientadas al bien común, concibiendo la deliberación como un proceso argumentativo con valor procedimental y sustantivo que promueve justicia e igualdad y exige formas comunicativas plurales e inclusivas, a la vez que reconoce sus límites cuando deriva en dinámicas competitivas y excluyentes que silencian voces y privilegian ciertos códigos discursivos, por lo que la formación ciudadana debe cultivar habilidades de escucha, argumentación y colaboración en contextos donde los ciudadanos construyan acuerdos más que solo agreguen intereses individuales, desarrollando conciencia crítica y compromiso con la vida democrática cotidiana.

Por otro lado, bajo la perspectiva cosmopolita, la ciudadanía en función a lo expresado por Ordóñez y Martínez (2024) alude a un estatus y una práctica que trascienden las fronteras estatales y reconocen la igualdad moral de todas las personas, orientando la participación y la deliberación hacia la defensa de bienes comunes de la humanidad y de los derechos humanos más allá de los límites nacionales, por ello se vincula con la idea de una democracia y una gobernanza cosmopolitas en las que la sociedad civil se articula en redes transnacionales, se promueve la corresponsabilidad y la rendición de cuentas en distintos niveles de decisión, y se perfila la figura del "ciudadano cosmopolítico" que actúa local y globalmente para enfrentar problemas como migración, violencia y crisis ambientales, todo ello bajo principios de dignidad igual, inclusión, cooperación y sostenibilidad que apuntalan una ciudadanía mundial en expansión.

Finalmente, se presenta el enfoque digital, mismo que con base a lo manifestado por Linares et al. (2023), la ciudadanía se concibe como un perfil dinámico más que un atributo binario, se reconoce como una escala que integra diversos niveles de participación y habilidades en línea y que se expresa en lo que las personas efectivamente hacen en los entornos digitales, no solo en su acceso a internet; así, la ciudadanía digital implica el ejercicio de capacidades, derechos y deberes en un entorno seguro y mediado por tecnologías, donde la actividad digital adopta grados de complejidad diferenciados y permite identificar a miembros genuinos de la nueva sociedad digital en función de sus prácticas y competencias, lo que exige definir y medir esa dimensión con criterios que distingan incidencia e intensidad de uso y orienten políticas públicas para fortalecer un perfil digital robusto.

Base Legal y CNEB

La base legal que sustenta la formación ciudadana en el Perú encuentra uno de sus principales fundamentos en la Constitución Política del Perú, específicamente en el Título I, Capítulo III, donde se regulan los derechos políticos y los deberes de la persona; en dicho marco normativo se reconocen, entre otros aspectos, el derecho de toda persona a participar en los asuntos públicos mediante mecanismos como el referéndum, la iniciativa legislativa y la rendición de cuentas, así como el carácter personal, libre y secreto del voto y el deber de los vecinos de intervenir en el gobierno municipal; en consecuencia, esta base constitucional no solo establece prerrogativas formales de participación, sino que configura un horizonte normativo que exige la formación de ciudadanos capaces de ejercer tales derechos con responsabilidad, criterio y compromiso democrático; por ello, la escuela adquiere una función esencial, pues debe contribuir desde edades tempranas a que los estudiantes comprendan el sentido de la participación pública, valoren el orden constitucional y asuman que la ciudadanía implica tanto derechos como deberes dentro de la vida social y política del país (Congreso de la República del Perú, 1993).

En el plano educativo, el Currículo Nacional de la Educación Básica constituye el instrumento que traduce esos principios generales en orientaciones formativas concretas para el sistema escolar; en esa línea, el CNEB define los aprendizajes que el Estado debe garantizar y organiza el desarrollo de competencias, capacidades, estándares y enfoques que orientan la formación integral del estudiante, disponiendo además que la educación peruana promueva la convivencia democrática, el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes en contextos diversos y cambiantes; de este modo, el currículo no se limita a establecer contenidos académicos, sino que propone una formación orientada a que el estudiante actúe de manera ética, reflexiva y participativa dentro de la sociedad; por consiguiente, la formación

ciudadana queda incorporada como un componente transversal y sustancial del proceso educativo, ya que busca preparar a los estudiantes para convivir con otros, respetar el orden constitucional y participar de manera informada y responsable en los asuntos que afectan a su comunidad y al país (Ministerio de Educación del Perú, 2016)

En la educación secundaria, el Programa Curricular elabora esta directriz general mediante la descripción tanto de las competencias del área como de los enfoques pedagógicos y de evaluación, estructurando definiciones, estándares de aprendizaje y progresiones por grado para ofrecer a los estudiantes los recursos para un desarrollo gradual y coherente de sus capacidades cívicas; en este sentido, el Programa no solo describe el aprendizaje cívico que se debe lograr, sino que también describe los procesos mediante los cuales este aprendizaje se articula y vincula con las habilidades cívicas de participación, deliberación y responsabilidad, que son las habilidades cívicas dominantes de esta etapa educativa; cabe señalar que la educación secundaria es la etapa de desarrollo y consolidación de la identidad cívica, la autonomía cívica y la interacción cívica de los estudiantes con la realidad social. Por lo tanto, la complejidad de las propuestas curriculares de formación cívica en este nivel debe promover una participación cívica consciente y reflexiva (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

A ello se añade que el despliegue curricular en secundaria no opera de manera aislada, sino que se articula con instrumentos de política y de gestión educativa vigentes, entre ellos la Norma Técnica aprobada por la Resolución Ministerial N.° 046-2024-MINEDU sobre Compromisos de Desempeño, la cual fortalece la implementación y el seguimiento de aprendizajes priorizados en el sistema educativo; en consecuencia, la formación ciudadana no queda únicamente en el nivel declarativo del currículo, sino que también se relaciona con mecanismos de gestión que buscan asegurar condiciones institucionales para su desarrollo efectivo; esto resulta relevante porque permite advertir que la formación ciudadana democrática no depende exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino también de decisiones organizativas, lineamientos de seguimiento y políticas que contribuyan a hacer viable su implementación dentro de la vida escolar; por tanto, el marco normativo y curricular adquiere mayor solidez cuando se conecta con instrumentos de gestión que orientan, monitorean y respaldan el cumplimiento de los aprendizajes esperados (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

En definitiva, la base legal y curricular de la formación ciudadana en el Perú revela que esta no constituye un añadido secundario dentro de la educación, sino una responsabilidad formativa respaldada tanto por la Constitución como por los instrumentos pedagógicos y de gestión del sistema educativo; mientras la Constitución Política del Perú establece los derechos políticos y los deberes que delinean el perfil de una ciudadanía activa y responsable, el Currículo Nacional de la Educación Básica traduce esos principios en competencias, capacidades y enfoques para la formación integral del estudiante, y el Programa Curricular de secundaria junto con los instrumentos de gestión vigentes permiten concretar dichos propósitos en orientaciones específicas para la enseñanza, la evaluación y el seguimiento; por ende, puede afirmarse que la formación ciudadana democrática en la escuela peruana se sustenta en una base normativa y curricular consistente, orientada a promover estudiantes capaces de convivir, participar y actuar con responsabilidad dentro de una sociedad democrática.

Actores educativos

En la formación de ciudadanía democrática en secundaria de acuerdo a lo estipulado por López y Millán (2024), interviene una constelación de actores que articulan decisiones, prácticas y sentidos, destacan los equipos directivos por su papel de liderazgo pedagógico y organizacional, capaces de trazar visión, distribuir recursos y asegurar ambientes de aprendizaje, se suman coordinaciones específicas que en algunos contextos asumen a tiempo completo la Formación Ciudadana junto con áreas afines como convivencia, género, cultura y ambiente, lo que muestra que la implementación se sostiene en liderazgos que median entre políticas y aula, además, ni el área ni los planes suelen contar con un encargado exclusivo, recayendo tareas en docentes con horas limitadas, por ello las direcciones deben abrir espacios de reflexión y acción para toda la comunidad, así lo evidencian los estudios de caso y marcos normativos que posicionan al liderazgo como dimensión central y transversal de la Formación Ciudadana.

En el plano pedagógico, el profesorado y el estudiantado como lo menciona también el autor, son actores decisivos porque reinterpretan y recontextualizan las políticas en prácticas concretas, conviven visiones minimalistas centradas en contenidos cívicos y orden institucional con apuestas maximalistas orientadas a la participación crítica y la ciudadanía como práctica, de modo que las orientaciones dominantes del centro, las convicciones docentes y las trayectorias del alumnado configuran qué ciudadanía se aprende y se ejerce, desde una socialización que reproduce el orden hasta una subjetivación que promueve agencia política y disenso razonado, con el estudiantado aprendiendo a ser ciudadano en y desde las prácticas que constituyen su vida cotidiana.

En la dimensión comunitaria, las familias, las organizaciones locales y las redes institucionales amplían el ecosistema de actores y enriquecen la formación ciudadana al proyectarla más allá de los límites del aula; en ese sentido, la ciudadanía democrática no puede consolidarse únicamente dentro de una lógica escolar cerrada, puesto que requiere vínculos con el entorno, apertura al diálogo público y experiencias que conecten al estudiante con problemas, necesidades y responsabilidades compartidas en su comunidad; de ahí que la participación de las familias resulte relevante para reforzar valores, actitudes y hábitos de convivencia, mientras que las organizaciones locales y las redes interinstitucionales pueden ofrecer escenarios concretos de colaboración, compromiso social y ejercicio ciudadano.

Desde esta perspectiva, la ética cívica de Adela Cortina y la democracia deliberativa de Habermas llevan a las escuelas y educadores a valorar la ciudadanía como una práctica relacional y a promover procesos dialógicos e inclusivos basados en razones comunes; también incorporan metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y el juego de

roles, que integran el pensamiento crítico como una competencia cívica esencial y una demanda activa de que las instituciones cívicas y educativas proporcionen las condiciones necesarias y los apoyos pedagógicos; en concordancia con ello, Soto (2025) afirma que la formación en ciudadanía en la educación secundaria significa utilizar enfoques y metodologías que fortalezcan la participación y el diálogo, y la construcción de experiencias significativas, certificando que la colaboración de la escuela, la familia y la comunidad es necesaria para la promoción de una ciudadanía más dinámica, crítica y contextualizada.

A este panorama se añade que, la formación de ciudadanía democrática adquiere mayor solidez cuando los distintos actores educativos no actúan de manera aislada, sino desde una lógica de corresponsabilidad orientada a objetivos comunes de convivencia, participación y formación ética; en ese sentido, el Council of Europe (2021) subraya que el desarrollo de competencias para una cultura democrática exige un enfoque integral de centro educativo, en el que las relaciones institucionales, las prácticas pedagógicas y la participación de la comunidad se articulen de manera coherente; por consiguiente, la acción conjunta entre directivos, docentes, estudiantes y familias no solo fortalece la implementación de la formación ciudadana, sino que también favorece experiencias más consistentes, inclusivas y sostenibles dentro dela vida escolar.

CAPÍTULO II:
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Conceptos de formación ciudadana

La formación ciudadana puede entenderse como un proceso educativo orientado al desarrollo integral de la persona en su relación con la vida social, política y comunitaria; no se limita al conocimiento de normas, deberes o derechos, sino que también desarrolla capacidades para convivir, participar responsablemente, deliberar sobre asuntos comunes y actuar con sentido ético; por ello, la escuela cumple una función clave al formar estudiantes capaces de reconocerse como parte de una colectividad y asumir un papel activo en la construcción del bien común.

Desde la perspectiva de Freire (2007), la educación auténtica debe propiciar que la persona desarrolle conciencia sobre su realidad y abandone una posición pasiva frente a ella, lo que permite afirmar que la formación ciudadana no puede reducirse a un aprendizaje repetitivo o memorístico centrado en conceptos abstractos sobre democracia, convivencia o participación; por el contrario, debe constituirse en una experiencia formativa que impulse al estudiante a interpretar críticamente su contexto, a cuestionar las situaciones de injusticia o exclusión y a comprender que tiene la posibilidad de intervenir de manera responsable en la transformación de su entorno; bajo esta mirada, educar para la ciudadanía implica formar personas capaces de pensar por sí mismas, de reconocer los problemas que afectan a su comunidad y de comprometerse con respuestas éticas y participativas frente a ellos.

En función a lo planteado por Freire (1970), la formación ciudadana exige además una pedagogía basada en el diálogo, en la escucha y en la construcción compartida del conocimiento, puesto que el estudiante no debe ser visto como un receptor pasivo de contenidos, sino como un sujeto que interpreta, argumenta, contrasta ideas y toma posición frente a la realidad que lo rodea; de ahí que la ciudadanía no se consolide únicamente mediante definiciones conceptuales, sino a través de prácticas educativas que permitan aprender a debatir con respeto, a escuchar opiniones distintas, a sustentar posturas con razones y a participar en la resolución de problemas comunes; así, el aula se transforma en un espacio donde se ensayan formas concretas de convivencia democrática, ya que en ella se aprende a ejercer la palabra, a reconocer al otro como interlocutor válido y a construir acuerdos sin anular la pluralidad.

Por otro lado, la formación ciudadana se relaciona estrechamente con la educación integral, en la medida en que involucra dimensiones cognitivas, éticas, sociales y afectivas necesarias para la vida en comunidad; en esa línea, Delors (1996) sostiene que la educación debe orientarse al conocer, hacer, ser y vivir juntos, lo que permite entender que la ciudadanía no se forma solo con información sobre instituciones o normas, sino también mediante experiencias de cooperación, empatía, responsabilidad compartida y reconocimiento de la dignidad de los demás; así, la formación ciudadana busca que el estudiante adquiera saberes y desarrolle formas de relación coherentes con una sociedad democrática.

2

De acuerdo con Delors (1996), aprender a vivir juntos constituye uno de los pilares más importantes de la educación contemporánea, ya que implica comprender al otro, reconocer la diversidad y resolver conflictos mediante el diálogo y el respeto; en ese sentido, la formación ciudadana cobra especial relevancia en la escuela, porque permite que los estudiantes vivan la convivencia democrática mediante prácticas cotidianas de colaboración, participación y responsabilidad; por consiguiente, la ciudadanía deja de ser una idea abstracta o jurídica y se comprende como una práctica viva expresada en la forma en que las personas se relacionan, deliberan y construyen acuerdos en contextos de pluralidad.

Asimismo, los enfoques contemporáneos han reforzado la idea de que la formación ciudadana debe orientarse al desarrollo de competencias específicas para la vida democrática en sociedades complejas, diversas e interconectadas; en ese sentido, el Council of Europe (2021) señala que educar para una cultura democrática implica promover valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica, mientras que la UNESCO (2024) añade que, en el contexto actual, la ciudadanía también requiere capacidades para participar de forma ética, informada y responsable en entornos digitales, analizando críticamente la información, reconociendo riesgos de desinformación y comprendiendo el impacto de las acciones individuales en espacios locales y globales; por ello, la formación ciudadana ya no puede restringirse a una visión tradicional centrada únicamente en deberes cívicos básicos, sino que debe responder a desafíos contemporáneos como la convivencia intercultural, la participación global y la responsabilidad digital.

En síntesis, la formación ciudadana puede definirse como un proceso educativo continuo, intencional y transformador que busca desarrollar en los estudiantes conciencia crítica, participación activa, responsabilidad ética y capacidad para convivir con otros en una sociedad democrática; por una parte, Freire (1970) permite entender que educar para la ciudadanía supone formar sujetos capaces de leer su realidad y comprometerse con su transformación; por otra, Delors (1996) resalta la necesidad de aprender a vivir juntos como base de la formación humana; a ello se suman los aportes del Council of Europe (2021) y de la UNESCO (2024), los cuales muestran que esta formación debe orientarse también al desarrollo de competencias democráticas, interculturales y digitales.

Características de la estrategia pedagógica

6

Un enfoque constructivista puede ayudar a comprender mejor la estrategia pedagógica. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es un proceso activo que implica la construcción de significados a partir del conocimiento y las experiencias, mediado por el entorno. Desde este punto de vista, se puede decir que una estrategia pedagógica no se enfoca únicamente en la transmisión de contenidos, sino que, en realidad, pretende organizar experiencias de aprendizaje para los estudiantes que les ayuden a relacionar la nueva información con lo que ya saben, interpretar la información, reorganizarla y construir significado en el contexto. Por lo tanto, una de las principales características de la estrategia es que pone a los estudiantes en el centro del proceso, no como receptores pasivos, sino como sujetos activos del proceso de aprendizaje.

Con base a lo manifestado por Díaz-Barriga y Hernández (2006), las estrategias docentes orientadas al aprendizaje significativo deben activar saberes previos, organizar la información y promover la reflexión sobre lo aprendido; a partir de ello, puede sostenerse que una estrategia pedagógica se caracteriza por ser intencional, porque responde a propósitos formativos claros; asimismo, se distingue por su carácter secuenciado, debido a que articula actividades y recursos en función de metas de aprendizaje previamente definidas; en consecuencia, enseñar de manera estratégica no equivale a exponer contenidos de forma lineal, sino a diseñar condiciones pedagógicas para que el estudiante comprenda, relacione y aplique lo aprendido con mayor profundidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2019), la planificación, la mediación y la evaluación de los aprendizajes forman parte de un proceso articulado que exige tomar decisiones pedagógicas constantes según las características y necesidades de los estudiantes; en esa línea, otra característica esencial de la estrategia pedagógica es su capacidad de combinar planificación con flexibilidad, puesto que toda intervención educativa necesita una estructura previa, aunque también debe conservar apertura para ajustarse a las respuestas del grupo, al ritmo de aprendizaje y a las situaciones que emergen durante la enseñanza; por tanto, una estrategia pedagógica eficaz no es rígida ni mecánica, sino contextualizada, adaptable y coherente con el desarrollo real del aula.

A ello se agrega que una estrategia pedagógica verdaderamente pertinente debe partir de las características del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, puesto que no todas las realidades escolares presentan las mismas necesidades, ritmos, intereses ni formas de interacción; en esa línea, Díaz y Hernández (2006) sostienen que la enseñanza significativa exige vincular los contenidos y las actividades con los saberes previos y con las condiciones concretas del estudiante, de modo que el aprendizaje adquiera mayor sentido y funcionalidad; por consiguiente, la estrategia pedagógica también se caracteriza por su capacidad de contextualización, ya que solo cuando se adapta a la realidad del aula y a las experiencias del alumnado puede favorecer procesos formativos más relevantes, comprensibles y sostenibles.

Asimismo, UNESCO (2024) destaca, desde los aportes de la ciencia del aprendizaje, que las experiencias educativas más consistentes son aquellas que favorecen la participación activa del estudiante, la comprensión profunda y la transferencia del aprendizaje a situaciones significativas; en razón de ello, una estrategia pedagógica también se caracteriza por promover un aprendizaje activo, en el que el estudiante analiza, pregunta, explora, relaciona ideas, resuelve problemas y elabora explicaciones propias; dicho de otro modo, no basta con que el alumno ejecute tareas de manera superficial, sino que debe involucrarse cognitivamente en el proceso para construir comprensiones más complejas y duraderas.

Por otra parte, el rol del docente constituye una característica central dentro de toda estrategia pedagógica, ya que su

función no desaparece en los enfoques centrados en el estudiante, sino que se transforma; en ese sentido, Cáceres y Aldana (2025) señala que el docente mediador orienta, acompaña y genera las condiciones necesarias para que el aprendizaje resulte significativo; a partir de ello, puede afirmarse que la estrategia pedagógica exige una mediación permanente, pues el profesor interpreta las necesidades del grupo, selecciona experiencias pertinentes, guía la interacción con el conocimiento y ofrece retroalimentación oportuna; así, el docente deja de ser un simple transmisor de información y pasa a convertirse en un facilitador del aprendizaje reflexivo y participativo.

De manera similar, una estrategia pedagógica ha considerado la metacognición y la reflexión como rasgos importantes, porque el aprendizaje significativo implica la adquisición de conocimientos y la conciencia del proceso de aprendizaje. En el marco propuesto por Díaz y Hernández (2006), la reflexión es un componente central del aprendizaje significativo y brinda al estudiante la oportunidad de organizar y reestructurar conceptos y contrastar lo previo y lo nuevo, lo que refuerza el conocimiento. Debido a esto, las estrategias pedagógicas sólidas incorporan oportunidades para que el estudiante analice, autoevalúe, reformule y mejore su autonomía intelectual.

Finalmente, las características de la estrategia pedagógica coinciden en que enseñar de manera efectiva implica diseñar experiencias significativas, contextualizadas, flexibles y centradas en el estudiante, sin descuidar la conducción del docente; mientras Díaz y Hernández (2006) destacan la activación de saberes previos, la organización de la información y la reflexión, el Ministerio de Educación del Perú (2019) resalta la relación entre planificación, mediación y evaluación; asimismo, UNESCO (2024) subraya la participación activa y la comprensión profunda, y Cáceres y Aldana (2025) reafirma el valor de la mediación docente; en suma, una estrategia pedagógica formativa integra intención, adaptación, acompañamiento y reflexión para lograr aprendizajes duraderos y con sentido.

Estrategias pedagógicas en la formación ciudadana

Las estrategias pedagógicas en la formación ciudadana deben entenderse como procedimientos didácticos orientados a transformar los principios democráticos en experiencias concretas de aprendizaje, puesto que la ciudadanía no se fortalece únicamente mediante explicaciones sobre derechos, deberes o normas, sino a través de actividades donde el estudiante participe, argumente, escuche, coopere, tome decisiones y reflexione sobre problemas de su entorno; en ese sentido, las estrategias que se desarrollan a continuación permiten organizar la enseñanza desde una perspectiva activa, contextualizada y coherente con la formación de estudiantes capaces de convivir democráticamente.

Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo es un componente vital de la formación ciudadana, ya que ayuda a los estudiantes a aprender a reunirse en torno a un objetivo común, compartir responsabilidades y respetar diferentes puntos de vista, además de negociar un consenso. Aquí es donde Vygotsky (1978) resulta útil para que veamos cómo el aprendizaje se fortalece a través del encuentro social y la mediación. Esta estrategia fortalece los valores cívicos, ya que promueve prácticas de ciudadanía como el trabajo conjunto, la colaboración responsable, el respeto y la iniciativa, ya que el estudiante es visto como alguien que adquiere conocimientos y, además, todas las habilidades sociales necesarias para la vida en una democracia.

Debate pedagógico

El debate pedagógico favorece la formación ciudadana porque permite que los estudiantes sustenten sus ideas con argumentos, contrasten posturas, escuchen perspectivas diferentes y participen en procesos de deliberación orientados al bien común; por ello, puede aplicarse en temas vinculados con derechos humanos, convivencia escolar, participación estudiantil, discriminación, igualdad, problemas ambientales o decisiones comunitarias; en ese sentido, Mayorga y Cavieres (2023) sostienen que la formación para una ciudadanía deliberativa requiere espacios donde los sujetos aprendan a argumentar, escuchar e intervenir en discusiones públicas, lo que convierte al debate en una estrategia adecuada para fortalecer pensamiento crítico y participación democrática.

Análisis de casos y dilemas ciudadanos

El análisis de casos y dilemas ciudadanos permite que los estudiantes reflexionen sobre situaciones concretas relacionadas con conflictos de convivencia, ejercicio de derechos, cumplimiento de deberes, discriminación, participación o responsabilidad social; de este modo, la estrategia exige identificar el problema, reconocer a los actores involucrados, valorar alternativas, justificar una postura y proponer decisiones responsables; desde la perspectiva de Ausubel (2002), el aprendizaje adquiere mayor significado cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas y situaciones relevantes para el estudiante, por lo que el análisis de casos contribuye a que la ciudadanía sea comprendida desde problemas cercanos y no solo desde definiciones abstractas.

Simulaciones y juego de roles

Las simulaciones y los juegos de roles constituyen estrategias pertinentes para acercar al estudiante a situaciones propias de la vida democrática, como asambleas escolares, elecciones de representantes, debates municipales, procesos de mediación, reuniones comunales o toma de decisiones colectivas; mediante estas actividades, los estudiantes asumen papeles específicos, comprenden distintas perspectivas, argumentan desde una posición determinada y experimentan responsabilidades vinculadas con la participación ciudadana; en esa línea, Halverson et al. (2024) señalan que las simulaciones y el juego de roles fortalecen el conocimiento cívico, las habilidades ciudadanas y las disposiciones democráticas, debido a que permiten aprender ciudadanía mediante experiencias activas.

Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas resulta útil para la formación ciudadana porque parte de una situación real o cercana al estudiante y lo conduce a analizar causas, consecuencias, actores involucrados y posibles soluciones; así,

puede aplicarsefrente a problemas como el incumplimiento de normas de convivencia, la baja participación estudiantil, el deterioro de espacios escolares, la discriminación, el uso irresponsable de redes sociales o la falta de cultura ambiental; de acuerdo con Díaz y Hernández (2006), las estrategias de aprendizaje significativo deben vincular los contenidos con situaciones relevantes y promover la reflexión del estudiante, por lo que esta metodología permite desarrollar una ciudadanía crítica, activa y orientada a la solución responsable de problemas comunes.

Aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio permite vincular los aprendizajes escolares con acciones concretas de mejora en la comunidad, debido a que combina la reflexión académica con la participación solidaria en proyectos orientados al bien común; en educación secundaria, esta estrategia puede desarrollarse mediante campañas de convivencia, proyectos ambientales, acciones de sensibilización, promoción de derechos, apoyo a grupos vulnerables o mejora de espacios escolares; al respecto, Halverson et al. (2024) reconocen el aprendizaje-servicio académico como una estrategia cívica que fortalece conocimientos, habilidades y disposiciones democráticas, ya que ayuda a que el estudiante comprenda la ciudadanía como compromiso social y no solo como contenido escolar.

Resolución dialogada de conflictos

La resolución dialogada de conflictos fortalece la formación ciudadana porque convierte las tensiones propias de la convivencia escolar en oportunidades para aprender a escuchar, expresar desacuerdos, reconocer emociones, negociar soluciones y construir acuerdos sin recurrir a la imposición; desde esta perspectiva, Freire (2007) permite comprender que el diálogo es una práctica educativa que reconoce al otro como interlocutor válido y favorece la construcción compartida de respuestas frente a situaciones problemáticas; por ello, estrategias como los círculos de diálogo, la mediación escolar, los acuerdos de aula y la reflexión colectiva sobre conflictos contribuyen a formar estudiantes capaces de convivir democráticamente y asumir responsabilidades frente a sus acciones.

Evaluación de las estrategias pedagógicas

Evaluar estrategias pedagógicas puede entenderse como determinar en qué medida las acciones, métodos y recursos del aula permiten a los estudiantes aprender. En efecto, esto se debe a que las actividades en el aula no son suficientes por sí solas. Es fundamental analizar las actividades del aula para determinar si las actividades cumplieron con el propósito previsto y si las actividades atendieron las necesidades del grupo. Dado esto, evaluar una estrategia pedagógica significa evaluar la utilidad, la alineación con los objetivos de aprendizaje y el efecto en el desarrollo de habilidades. Por lo tanto, la evaluación es un elemento indispensable de la estrategia pedagógica.

En la opinión de Sadler (1989), la evaluación formativa permite al estudiante identificar la brecha entre lo que ha logrado y lo que se espera de él, y le faculta para tomar decisiones para cerrar esa brecha; por lo tanto, al evaluar las estrategias de enseñanza, el enfoque debe estar en algo más que solo los resultados finales, sino en lo que la evaluación revela sobre el proceso de aprendizaje, los obstáculos que aún existen y las adaptaciones que deben hacerse al proceso de instrucción; así, para evaluar una estrategia de enseñanza, se debe centrar en si el uso de esa estrategia permite al estudiante comprender más, avanzar más y autorregular su aprendizaje más.

Por el contrario, Black y Wiliam (1998) describen la evaluación en el aula como formativa, cuando los datos recopilados se utilizan para guiar al docente hacia las verdaderas necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que una estrategia de enseñanza es realmente efectiva cuando la evaluación no se centra en la calificación, sino que crea información para que el docente verifique sus formas de enseñar, reorganice las actividades, rediseñe las instrucciones y elija las ayudas didácticas adecuadas. De este modo, la evaluación ya no es un acto definitivo, sino una herramienta pedagógica que proporciona retroalimentación al docente y a los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esa misma dirección, Hopfenbeck et al. (2023) explican que la evaluación formativa en el aula involucra prácticas como la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, aunque su implementación enfrenta retos vinculados con el tiempo, la carga docente y la necesidad de ofrecer devoluciones de calidad; a la luz de ello, la evaluación de las estrategias pedagógicas también debe considerar si los métodos empleados favorecen espacios reales para que los estudiantes participen en la valoración de su aprendizaje, reflexionen sobre sus avances y reciban orientaciones oportunas para mejorar; dicho de otro modo, una estrategia pedagógica no puede considerarse suficiente si no incorpora mecanismos de seguimiento que permitan comprender cómo aprenden los estudiantes y qué apoyo requieren para progresar.

Por otro lado, Brooks et al. (2024) destacan que las percepciones estudiantiles sobre la utilidad de la retroalimentación son un elemento relevante para comprender la efectividad de las prácticas evaluativas, ya que los estudiantes valoran más aquellas devoluciones que les ayudan a reconocer metas, revisar su progreso y saber con claridad qué pasos seguir para mejorar; en virtud de ello, la evaluación de las estrategias pedagógicas debe atender no solo a los resultados observables, sino también a la manera en que los estudiantes experimentan el proceso evaluativo, puesto que una estrategia puede ser técnicamente adecuada y, sin embargo, no generar en el alumnado la comprensión suficiente sobre cómo avanzar en su aprendizaje; por ende, la retroalimentación constituye un criterio central para determinar la calidad de una estrategia pedagógica.

Conviene añadir que la retroalimentación no debe entenderse como una simple corrección de errores, sino como una orientación pedagógica que ayuda a reencauzar el aprendizaje y a fortalecer la autonomía del estudiante; en efecto, al retomar los aportes de Sadler (1989) y de Black y Wiliam (1998), puede sostenerse que la evaluación de las estrategias pedagógicas alcanza mayor valor cuando proporciona información clara, pertinente y accionable, es decir, cuando permite al estudiante saber qué logró, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo; de igual forma, posibilita que el

docente identifique qué aspectos de su estrategia requieren ser mantenidos, ajustados o replanteados para que el aprendizaje resulte más significativo y efectivo.
En síntesis, la evaluación de las estrategias pedagógicas constituye un proceso indispensable para determinar si las actividades y métodos utilizados en el aula realmente favorecen el aprendizaje de los estudiantes y contribuyen al cumplimiento de los objetivos formativos; mientras Sadler (1989) enfatiza la importancia de cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado, Black y Wiliam (1998) remarcan que la información evaluativa debe servir para ajustar la enseñanza; a ello se agregan los aportes de Hopfenbeck et al. (2023), quienes subrayan el valor de la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, así como los de Brooks et al. (2024), que resaltan la necesidad de considerar cómo los estudiantes perciben la utilidad de la retroalimentación; en consecuencia, evaluar las estrategias pedagógicas implica valorar su impacto, su capacidad de ajuste y su contribución a una enseñanza más reflexiva, pertinente y orientada a la mejora continua.

CAPÍTULO III:
CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

3.1. Evaluación por competencias relacionadas con la ciudadanía

La evaluación por competencias relacionadas con la ciudadanía puede comprenderse como un proceso orientado a valorar no solo cuánto sabe el estudiante sobre normas, derechos o instituciones, sino, sobre todo, cómo moviliza esos saberes junto con habilidades, valores y actitudes para actuar de manera responsable en situaciones de convivencia, participación y deliberación democrática; desde esta perspectiva, evaluar ciudadanía no equivale a medir información aislada, sino a identificar desempeños que expresen pensamiento crítico, respeto por los demás, juicio ético, disposición al diálogo y compromiso con el bien común; por ello, este tipo de evaluación exige una mirada más integral, capaz de reconocer lo cognitivo, lo social y lo actitudinal como dimensiones inseparables del aprendizaje ciudadano.
En conformidad con lo expresado por Tobón (2015), el enfoque por competencias supone valorar actuaciones integrales ante problemas del contexto, lo que implica observar cómo el estudiante articula conocimientos, habilidades y actitudes para responder de manera pertinente y ética a situaciones reales; en esa línea, la evaluación por competencias relacionadas con la ciudadanía debe centrarse en evidencias de desempeño y no únicamente en respuestas memorísticas, ya que formar ciudadanos demanda verificar si el estudiante logra analizar problemas sociales, asumir posiciones fundamentadas, participar en la toma de decisiones y actuar con responsabilidad frente a los asuntos que afectan a la comunidad; así, la evaluación adquiere un carácter formativo y contextualizado, porque se interesa por lo que el estudiante hace con lo que aprende y no solo por lo que puede repetir en una prueba.
De manera complementaria, Perrenoud (2008) sostiene que evaluar por competencias exige superar prácticas tradicionales centradas exclusivamente en la reproducción de contenidos, debido a que una competencia se manifiesta cuando el sujeto enfrenta situaciones complejas y moviliza diversos recursos para resolverlas; a partir de ello, puede afirmarse que en el campo de la ciudadanía la evaluación debe considerar actuaciones vinculadas con la convivencia democrática, la resolución de conflictos, la argumentación, la empatía y la participación en asuntos comunes, puesto que estas expresan con mayor fidelidad el desarrollo ciudadano del estudiante; por consiguiente, evaluar ciudadanía implica observar procesos, decisiones y desempeños en contextos significativos, más que limitarse a comprobar definiciones o conceptos aprendidos de memoria.
Por otra parte, el Currículo Nacional de la Educación Básica establece que la evaluación de competencias debe centrarse

en el progreso del estudiante a partir del análisis de evidencias, considerando estándares, desempeños y situaciones significativas; en función a lo señalado por el Ministerio de Educación del Perú (2016), la evaluación no se orienta solo a certificar resultados, sino también a recoger información para retroalimentar y acompañar el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos; bajo tal criterio, las competencias relacionadas con la ciudadanía requieren ser evaluadas mediante actividades en las que el estudiante argumente, dialogue, proponga soluciones, respete acuerdos y participe de forma reflexiva en contextos cercanos a su experiencia, ya que solo así puede apreciarse si realmente está construyendo una actuación ciudadana pertinente.

A ello se añade que, en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, la evaluación debe responder a la naturaleza propia de las competencias del área, las cuales se expresan en interacciones, decisiones y posturas frente a problemas de convivencia, identidad y participación; en ese sentido, el Ministerio de Educación del Perú (2023) precisa que el desarrollo y la evaluación de estas competencias requieren considerar situaciones auténticas, criterios claros y evidencias vinculadas con la actuación del estudiante en escenarios donde ponga en juego reflexión, juicio crítico y responsabilidad; de ahí que la evaluación ciudadana demande instrumentos y procedimientos que permitan apreciar procesos, avances y niveles de logro de manera contextualizada, sin reducir el aprendizaje a respuestas cerradas o a verificaciones desarticuladas del entorno escolar y social.

Conviene señalar, además, que la evaluación por competencias relacionadas con la ciudadanía posee un fuerte sentido formativo, debido a que no busca únicamente clasificar al estudiante, sino ayudarlo a reconocer sus avances, identificar dificultades y fortalecer aquellas capacidades que le permitan participar de manera más consciente en la vida colectiva; desde la mirada de Tobón (2015), ello supone valorar integralmente el desempeño y promover procesos de mejora continua; asimismo, al retomar a Perrenoud (2008), se entiende que la evaluación debe situarse al servicio del aprendizaje y no de la mera selección escolar; en consecuencia, evaluar ciudadanía implica acompañar al estudiante en la construcción progresiva de su pensamiento crítico, de su responsabilidad social y de su disposición para convivir democráticamente.

En síntesis, la evaluación por competencias relacionadas con la ciudadanía constituye una forma de valorar aprendizajes complejos que integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes para actuar de manera ética y democrática en distintos contextos; mientras Tobón (2015) enfatiza la importancia de evaluar actuaciones integrales frente a problemas del entorno, Perrenoud (2008) subraya la necesidad de observar la movilización de recursos en situaciones complejas; a ello se suman el Ministerio de Educación del Perú (2016), que orienta la evaluación por competencias desde el CNEB, y el Ministerio de Educación del Perú (2023), que precisa criterios específicos para el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica; por ende, puede sostenerse que evaluar ciudadanía exige una mirada formativa, contextualizada y centrada en evidencias auténticas del desempeño estudiantil.

3.2. Criterios de evaluación referente a ciudadanía

Los criterios de evaluación referente a ciudadanía pueden entenderse como referentes que orientan la valoración del desempeño del estudiante en situaciones vinculadas con la participación, la deliberación, la convivencia y la responsabilidad cívica; en esa medida, no se reducen a verificar cuánto recuerda el estudiante sobre normas, derechos o instituciones, sino que permiten apreciar cómo actúa, cómo argumenta, cómo dialoga y cómo toma decisiones frente a asuntos que comprometen la vida en común; por ello, evaluar ciudadanía exige criterios claros, observables y coherentes con actuaciones reales, ya que solo así es posible valorar si el aprendizaje ciudadano se expresa en comportamientos y no únicamente en respuestas teóricas.

Como refiere Perrenoud (2008), evaluar competencias implica superar prácticas tradicionales basadas exclusivamente en la reproducción de contenidos, ya que una competencia se manifiesta cuando el estudiante enfrenta situaciones complejas y moviliza diversos recursos para responder de manera pertinente; a partir de esta idea, los criterios de evaluación en ciudadanía deben formularse en función de actuaciones concretas, tales como sustentar opiniones con argumentos, escuchar otras posturas, participar en la construcción de acuerdos y asumir compromisos dentro de la vida colectiva; de este modo, los criterios dejan de ser enunciados generales y pasan a convertirse en referentes que permiten valorar la calidad del desempeño ciudadano en contextos significativos.

De manera complementaria, el Ministerio de Educación del Perú (2023), el desarrollo y la evaluación de las competencias del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica deben apoyarse en evidencias del desempeño del estudiante, lo que supone formular criterios vinculados con lo que realmente se espera observar en su actuación; bajo esta lógica, cuando se evalúa ciudadanía, los criterios deben precisar aspectos como la participación reflexiva, la argumentación frente a situaciones de interés común, el respeto por normas de convivencia y la construcción de acuerdos, debido a que tales dimensiones permiten reconocer con mayor precisión el progreso del estudiante en competencias relacionadas con la vida democrática.

Desde otra perspectiva, el Council of Europe (2024) sostiene que la educación para la cultura democrática requiere descriptores que permitan observar comportamientos concretos, ya que los valores, actitudes, habilidades y la comprensión crítica no se evalúan adecuadamente mediante pruebas centradas solo en la memorización; por ello, los criterios de evaluación en ciudadanía deben permitir identificar si el estudiante escucha otras posiciones, sustenta sus opiniones, coopera con sus pares, maneja desacuerdos con respeto y actúa responsablemente en contextos diversos; así, estos criterios se convierten en referentes concretos para valorar la competencia ciudadana en escenarios auténticos.

A su vez, la UNESCO (2024) resalta, en sus desarrollos recientes sobre ciudadanía global, que la evaluación debe

considerar aprendizajes que integren dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales, puesto que la ciudadanía no se manifiesta únicamente en lo que el estudiante sabe, sino también en la forma en que se relaciona con otros, comprende problemas comunes y actúa frente a ellos; en consecuencia, los criterios de evaluación referente a ciudadanía deben abarcar la capacidad de analizar críticamente situaciones sociales, mostrar empatía, asumir compromisos colectivos y participar con responsabilidad tanto en contextos presenciales como en entornos más amplios e interconectados; de este modo, la evaluación logra aproximarse mejor al carácter integral del aprendizaje ciudadano.

En conexión con lo anterior, los criterios de evaluación en ciudadanía deben caracterizarse por su claridad, pertinencia y gradualidad, ya que no basta con señalar que el estudiante "participa" o "delibera", sino que resulta necesario precisar cómo se expresa esa participación, con qué nivel de autonomía argumenta, de qué manera considera otras posturas y hasta qué punto asume responsablemente las consecuencias de sus decisiones; desde esa perspectiva, un criterio bien formulado no solo facilita al docente emitir un juicio más consistente, sino que también orienta al propio estudiante sobre qué necesita fortalecer para mejorar su actuación ciudadana; por tanto, los criterios cumplen una función formativa, porque hacen visible el camino del aprendizaje y favorecen una retroalimentación más precisa.

Asimismo, la pertinencia de los criterios depende de su vinculación con situaciones auténticas de aprendizaje, ya que la ciudadanía se evidencia con mayor fidelidad cuando el estudiante enfrenta problemas de convivencia, participa en debates, analiza dilemas o interviene en actividades colaborativas donde necesita movilizar saberes, valores y actitudes de manera integrada; desde el planteamiento de Perrenoud (2008), ello responde a la necesidad de evaluar la competencia en acción y no solamente en el plano teórico; a la vez, en concordancia con el Ministerio de Educación del Perú (2023), estos criterios deben permitir recoger evidencias del progreso del estudiante en escenarios cercanos a su experiencia; por ello, la evaluación ciudadana alcanza mayor sentido cuando se centra en actuaciones observables y contextualizadas.

En síntesis, los criterios de evaluación referente a ciudadanía constituyen referentes indispensables para valorar de manera integral el desempeño del estudiante en ámbitos como la participación, la deliberación y la responsabilidad cívica; mientras Perrenoud (2008) subraya que evaluar competencias supone observar la movilización de recursos en situaciones complejas, el Ministerio de Educación del Perú (2023) enfatiza la necesidad de trabajar con evidencias de desempeño en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, y la UNESCO (2024) refuerza la importancia de considerar dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales; por ende, puede sostenerse que evaluar ciudadanía exige criterios claros, observables y contextualizados, capaces de reconocer no solo lo que el estudiante sabe, sino también cómo piensa, cómo convive y cómo actúa frente a los desafíos de la vida democrática.

3

3.3. Instrumentos de evaluación formativa

Los instrumentos de evaluación formativa pueden entenderse como herramientas que permiten recoger evidencias del aprendizaje en proceso, interpretar el nivel de avance del estudiante y ofrecer información útil para orientar decisiones pedagógicas oportunas; desde esta perspectiva, su valor no radica únicamente en registrar resultados, sino en acompañar el desarrollo de las competencias mediante observaciones, descriptores y producciones que hagan visible cómo aprende el estudiante, qué dificultades presenta y qué apoyos necesita para progresar, razón por la cual instrumentos como las rúbricas, las listas de cotejo y los portafolios adquieren especial importancia en una enseñanza centrada en la mejora continua.

En atención a lo indicado por Black y Wiliam (1998), la evaluación en el aula alcanza un carácter formativo cuando la evidencia recogida es utilizada para adaptar la enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes; en tal sentido, los instrumentos de evaluación formativa deben diseñarse no solo para constatar un nivel de logro, sino también para proporcionar información que permita reajustar actividades, clarificar metas, ofrecer retroalimentación y fortalecer el aprendizaje durante el proceso, de modo que el estudiante comprenda con mayor claridad qué ha logrado, qué le falta desarrollar y cómo puede avanzar hacia desempeños más sólidos.

De manera complementaria, Anijovich y González (2011) sostienen que evaluar para aprender implica articular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a través de instrumentos que favorezcan la reflexión del estudiante sobre su propio proceso; bajo esa lógica, las rúbricas resultan valiosas porque explicitan criterios y niveles de desempeño, las listas de cotejo permiten verificar la presencia o ausencia de acciones observables vinculadas con el aprendizaje esperado, y los portafolios ofrecen la posibilidad de reunir evidencias diversas que muestran avances, dificultades y progresos a lo largo del tiempo, por lo que estos instrumentos no cumplen una función meramente administrativa, sino formativa y orientadora.

En esa misma línea, el Ministerio de Educación del Perú (2021) precisa que, dentro de la evaluación formativa, el docente diseña instrumentos para obtener evidencias sobre el desempeño de los estudiantes, entre ellos portafolios, registros, listas de cotejo y rúbricas, destacando además que su utilidad depende de la relación que guardan con los aprendizajes esperados y con los criterios de evaluación previamente establecidos; a partir de ello, puede afirmarse que estos instrumentos deben formularse con claridad, pertinencia y coherencia, puesto que solo así permiten valorar con mayor precisión el proceso de aprendizaje y generar retroalimentación útil tanto para el docente como para el estudiante.

Por otra parte, las rúbricas constituyen instrumentos especialmente relevantes porque describen niveles de desempeño y orientan de manera explícita lo que se espera del estudiante en una tarea determinada; en consecuencia, su uso favorece no solo una valoración más transparente, sino también procesos de autoevaluación y autorregulación, ya que el estudiante puede comparar su producción con criterios previamente conocidos y reconocer con mayor facilidad qué necesita mejorar, aspecto que resulta coherente con la finalidad formativa de la evaluación y con la necesidad de

promover una participación más consciente del estudiante en su propio aprendizaje.
A su vez, las listas de cotejo y los portafolios cumplen funciones complementarias dentro de la evaluación formativa; por un lado, la lista de cotejo facilita la observación sistemática de desempeños o acciones específicas, lo que la vuelve útil para el seguimiento de procedimientos, actitudes y productos; por otro lado, el portafolio permite reunir trabajos, reflexiones y evidencias del proceso, haciendo visible la trayectoria delaprendizaje y favoreciendo una valoración más integral del progreso del estudiante; en relación con ello, Meletiadou (2023) muestra que el uso de portafolios digitales, articulado con prácticas de evaluación entre pares, puede fortalecer el aprendizaje, la motivación y la participación del estudiante, lo que confirma el potencial formativo de este instrumento cuando se emplea con criterios claros y con acompañamiento docente.
Dicho de otro modo, los instrumentos de evaluación formativa son herramientas fundamentales para acompañar el aprendizaje y promover la autorregulación del estudiante, ya que permiten recoger evidencias, valorar procesos y brindar retroalimentación oportuna; mientras Black y Wiliam (1998) señalan que la información evaluativa debe servir para ajustar la enseñanza, Anijovich y González (2011) destacan la evaluación para aprender, el Ministerio de Educación del Perú (2021) reconoce la pertinencia de rúbricas, listas de cotejo y portafolios, y Meletiadou (2023) evidencia el valor de los portafolios en el aprendizaje y la participación; por ello, estos instrumentos favorecen una evaluación más formativa, participativa y orientada a la mejora continua.

CONCLUSIONES

A partir del análisis desarrollado, se concluyó que la formación de ciudadanía democrática en la educación secundaria constituye una tarea educativa fundamental, permanente y transversal, debido a que no debe limitarse a la enseñanza de contenidos sobre democracia, derechos, deberes o normas, sino que requiere integrar fundamentos teóricos, marco normativo, estrategias pedagógicas activas y evaluación formativa para convertir la ciudadanía en una experiencia concreta dentro de la vida escolar; en ese sentido, se reconoció que la educación secundaria representa un espacio decisivo para fortalecer la convivencia, la deliberación, la participación responsable y el compromiso con el bien común, especialmente porque en esta etapa los estudiantes consolidan formas de pensamiento, identidad, autonomía y relación social; por ello, su implementación debe asumirse como un proceso formativo integral que permita a los estudiantes comprender su rol dentro de la comunidad, ejercer sus derechos con responsabilidad, respetar la diversidad y participar de manera crítica en la construcción de una cultura democrática dentro y fuera de la institución educativa.
En relación con el marco teórico y normativo, se concluyó que la ciudadanía democrática cuenta con una base conceptual y legal suficiente para sustentar su desarrollo en la educación secundaria; por una parte, los enfoques revisados permitieron comprender que la ciudadanía no se reduce a una condición jurídica, sino que implica autonomía, participación, deliberación, pertenencia comunitaria, responsabilidad social, compromiso global y actuación crítica frente a los problemas del entorno; por otra parte, la Constitución Política del Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica y el Programa Curricular de Secundaria respaldan la formación ciudadana como una responsabilidad del sistema educativo; de este modo, la escuela no solo debe informar sobre derechos y deberes, sino también generar condiciones reales para que los estudiantes los comprendan, los ejerzan y los relacionen con situaciones de convivencia, participación y toma de decisiones en la vida cotidiana.
Respecto de las estrategias pedagógicas, se concluyó que estas cumplen un papel esencial porque permiten trasladar los principios democráticos a situaciones concretas de aprendizaje, interacción y participación; en esa línea, el trabajo colaborativo, el debate pedagógico, el análisis de casos, las simulaciones, el juego de roles, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio y la resolución dialogada de conflictos favorecen capacidades como la argumentación, la escucha activa, la cooperación, la empatía, la toma de decisiones y la solución responsable de problemas comunes; por consiguiente, la formación ciudadana requiere metodologías activas y contextualizadas, pero también una mediación docente constante que oriente la reflexión, promueva el respeto por la diversidad y ayude a que cada actividad tenga un verdadero sentido democrático; de esta manera, el aula puede convertirse en un espacio donde los estudiantes no solo aprendan sobre ciudadanía, sino que la practiquen mediante experiencias de diálogo, corresponsabilidad y participación.
Finalmente, sobre los criterios e instrumentos de evaluación formativa, se concluyó que estos permiten evidenciar el

progreso de las competencias ciudadanas y orientar la mejora del aprendizaje de manera continua; en ese sentido, evaluar ciudadanía no supone únicamente comprobar conocimientos sobre normas, instituciones o conceptos democráticos, sino valorar cómo el estudiante participa, argumenta, convive, toma decisiones, respeta acuerdos y asume responsabilidades en situaciones reales o significativas; por ello, los criterios deben ser claros, observables, graduales y contextualizados, mientras que instrumentos como rúbricas, listas de cotejo, portafolios y tareas auténticas permiten recoger evidencias del desempeño, brindar retroalimentación oportuna y fortalecer procesos de autoevaluación, coevaluación y mejora continua; así, la evaluación formativa contribuye a que la ciudadanía democrática sea comprendida como una práctica progresiva, reflexiva y situada, más que como un simple contenido escolar evaluado de forma memorística.

REFERENCIAS

Alba , A. (2024). Ciudadanía y democracia. Sintaxis, 13, 121-144. https://revistas.anahuac.mx/index.php/sintaxis/article/view/2563

Anijovich, R., y González, C. (2011). Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos. Aique.: https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf

6 Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós. https://biblio.pedagogicohvca.edu.pe/files/original/54e87ef395359d2222304c1d10483af1.pdf

5, 7, 9 Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice

Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., y García, J. (2024). "Realmente ayudó": percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de la retroalimentación antes y después de una intervención de desarrollo profesional docente. Frontiers in Education(9). https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1433184/full

Cáceres, L., y Aldana, H. (2025). El docente como mediador de aprendizajes significativos. Dialectica. Revista de Investigación Educativa., 1(31). https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/4056

Colmenares, J. (2024). Desafíos de la Formación Ciudadana en la Sociedad Actual. Revisra Tecnológica-Educativa Docentes, 17(2), 296-300. https://ve.scielo.org/pdf/rted/v17n2/2665-0266-rted-17-02-296.pdf

Congreso de la República del Perú. (1993). Constitución Política del Perú: Título I, Capítulo III — De los derechos políticos y de los deberes. Justia Perú: https://peru.justia.com/federales/constitucion-politica-del-peru-de-1993/titulo-i/capitulo-iii/

Council of Europe. (2021). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Guidance/overview documents. Council of Europe Publishing.: https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/9729-the-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-in-brief.html

14, 15, 23 Council of Europe. (2021). The reference framework of competences for democratic culture in brief. Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2024). Reference framework of competences for democratic culture: Guidance for implementation in education and vocational education and training. Council of Europe. https://rm.coe.int/prems-056824-gbr-2511-contextualising-competences-for-democratic-cultu/1680b19f84

Council of Europe. (2025). Socialising at schools: For an inclusive and participatory education fostering democratic values. Council of Europe. https://rm.coe.int/doc-prov-martinez-seijo-socialising-in-schools/4880299410

2, 10, 17 Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana; UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Díaz, F., y Hernández, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2.ª ed.). McGraw-Hill. https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/53e75df6918aff14ab58d82cfa17f6ec02c79056.pdf

Freire, P. (2007). Pedagofía del Oprimido. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

García, I. (2023). La teoría comunitarista como fundamento del sujeto colectivo, un cambio de paradigma para el juicio de amparo en México. Diálogos de Saberes(58), 33-48. https://share.google/JzZpXaRQrNJQwYx0H

11 Giacobbe, C., Barberis, E., y Blanco, M. (2022). La formación ciudadana en la escuela secundaria: aproximaciones históricas y curriculares a la propuesta de la provincia de Córdoba. Revista de Educación y Ciencias Sociales ARGONAUTAS, 12(18). https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/244

González, J. (2017). Ciudadanía liberal, proyecto de vida y autodeterminación: los derechos individuales como camino o como límite de la construcción de la identidad. Vniversitas(135), 165-192. http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n135/0041-9060-vniv-135-00165.pdf

Halverson, L., Tucker, E., y Smith, G. (2024). Teaching Civics: An Overview of Instructional Strategies Using Primary Sources, Role-Play andSimulations, and Academic Service Learning for Teaching Civic Knowledge, Skills, and Dispositions. The Social Studies. https://www.uvu.edu/ccs/docs/teaching_civics_halverson_tucker_and_smith_2024.pdf

Hopfenbeck, T., Zhang, Z., Sun, S., Robertson, P., y McGrane, J. (2023). Challenges and opportunities for classroom-based formative assessment and AI: A perspective article. Frontiers in Education(8). https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1270700/full

Linares, F., Contreras, K., y Salazar, B. (2023). Ciudadanía Digital: Definición y construcción de un índice nacional basado en actividades. Revista de Ciencia e Investigación en Defensa -CAEN, 4(3). https://recide.caen.edu.pe/index.php/recide/article/view/144

Llempén, L., y Heredia, F. (2022). Prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela, una revisión literaria. Revista Conrado, 18(84), 337-343. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-337.pdf

López, A., Millán, C., y Gustavo, G. (2024). Implementación de las Políticas de Educación Ciudadana en una Escuela Secundaria Chilena: El Rol de los Nuevos Liderazgos. Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe, 32(78). https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585

Mayorga, P., y Cavieres, E. (2023). Formación para la ciudadanía deliberativa, debates en la educación superior y las experiencias de estudiantes chilenos. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 60(1), 1-16. https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n1/0719-0409-pel-60-01-00105.pdf

Meletiadou, E. (2023). Inclusive formative assessment practices (IFAP) in higher education: The use of peer assessment and digital portfolios to enhance student learning and motivation. London Metropolitan University Repository. https://repository.londonmet.ac.uk/8832/1/Meletiadou%20-%20Inclusive%20formative%20asst%20-%20Reviewed.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. https://minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Ministerio de Educación del Perú. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2019). Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. Ministerio de Educación del Perú: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Orientaciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica en el marco de los DCBN 2019 y 2020. Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8722/Orientaciones%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20de%20los%20aprendizajes%20de%20estudiantes%20de%20formaci%C3%B3n%20inicial%20docente%20de%20las%20Escuelas%20de%20Educaci%C3%B3n

Ministerio de Educación del Perú. (2023). Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Ministerio de Educación del Perú.: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8795

Ministerio de Educación del Perú. (2024). Norma Técnica para la implementación del mecanismo denominado Compromisos de Desempeño 2024 (RM N.° 046-2024-MINEDU). https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-secundaria-ebr.pdf

OECD. (2025). The Common Thread Building trust through education . OECD Education Spotlights.: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/building-trust-through-education_c7a9db9f/967fa34d-en.pdf

Ordoñez, J., y Martínez, M. (2024). Reflexiones en torno al cosmopolitismo desde una perspectiva democrática para la defensa de una ciudadanía global. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 57(170), 39-64. https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v57n170/2448-4873-bmdc-57-170-235.pdf

Pérez, G. (2024). La ciudadanía republicana como alternativa para el desarrollo democrático de las sociedades occidentales en el siglo XXI. Revista Reflexiones, 103(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v103n1/1659-2859-reflexiones-103-01-216.pdf

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue. https://share.google/b7zR0neEAkJVMbJbN

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144. https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf

Sala, S. P. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. Revista de la Universidad Nacional de Colombia. https://revistas.unal.edu.co/index.php

Sepúlveda, Á. (2023). Formación Ciudadana a través de la educación. Análisis del Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911). Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)., 9(1), 28-40. https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/3047/3594

Soto, E. (2025). Formación Ciudadana en la Educación Secundaria: Enfoques y Metodologías. Llimpi, 5(1), 12-19.

https://doi.org/10.54943/lree.v5i1.572
Tobón, S. (2015). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.ª ed.). Ecoe Ediciones. https://www.ecoeediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf?srsltid=AfmBOopoGNzWYMxsN96ONF288V-l-lrrwO2F_yXjUrFOzuLteXODpGcQ
UNESCO. (2024). Global citizenship education in a digital age. UNESCO.: https://www.unesco.org/en/articles/global-citizenship-education-digital-age-teacher-guidelines
UNESCO. (2024). Insights from the science of learning for education. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/insights-science-learning-education-leveraging-scientific-knowledge-innovations-teaching-and
UNESCO. (2024). Perspectivas intergeneracionales sobre el futuro de la gobernanza. UNICEF Office of Research – Innocenti: https://www.unicef.org/innocenti/reports/intergenerational-perspectives-futures-governance
Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf