



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

MUNDIAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2022

**Línea de investigación:  
Educación para la sociedad del conocimiento**

Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación

**Autor**

Ortiz Portocarrero, Alier

**Asesora**

Romero Carrión, Violeta Leonor

ORCID: 0000-0003-3260-4776

**Jurado**

Matos Huamán, César

Torres Vásquez, Charles Pastor

Huayta Franco, Yolanda Josefina

Lima - Perú

2024



# FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2022

## INFORME DE ORIGINALIDAD

19%

INDICE DE SIMILITUD

18%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
2	<a href="https://repositorio.unfv.edu.pe">repositorio.unfv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="https://renati.sunedu.gob.pe">renati.sunedu.gob.pe</a> Fuente de Internet	1%
5	<a href="https://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a> Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
7	<a href="https://cybertesis.unmsm.edu.pe">cybertesis.unmsm.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
8	<a href="https://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> Fuente de Internet	<1%



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

**FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA  
MUNDIAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2022**

**Línea de investigación:**

**Educación para la sociedad del conocimiento**

Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación

**Autor:**

Ortiz Portocarrero, Alier

**Asesora:**

Romero Carrión, Violeta Leonor  
(ORCID: 0000-0003-3260-4776)

**Jurado:**

Matos Huamán, César  
Torres Vásquez, Charles Pastor  
Huayta Franco, Yolanda Josefina

**Lima - Perú**

**2024**

## **Dedicatoria**

A mi familia, por el apoyo que siempre me ha brindado, con paciencia y sacrificio. Su constante aliento ha sido mi mayor motivación.

## **Agradecimiento**

Un agradecimiento especial a mi asesora en esta investigación, doctora Violeta Romero Carrión, por su orientación experta. También agradezco a mis colegas y amigos, que de diferentes maneras han sido parte de este proceso.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	viii
ABSTRACT .....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1. Planteamiento del problema .....	10
1.2. Descripción del problema .....	16
1.3. Formulación del problema.....	19
1.3.1. <i>Problema general</i> .....	19
1.3.2. <i>Problemas específicos</i> .....	19
1.4. Antecedentes de la investigación.....	20
1.5. Justificación de la investigación.....	25
1.6. Limitaciones de la investigación .....	27
1.7. Objetivos .....	28
1.8. Hipótesis.....	29
1.8.1. <i>Hipótesis general</i> .....	29
1.8.2. <i>Hipótesis específicas</i> .....	29
II. MARCO TEÓRICO .....	30
2.1. Marco filosófico .....	30
2.2. Bases teóricas .....	36
2.3. Marco conceptual .....	56
III. MÉTODO.....	63
3.1. Tipo de investigación .....	63
3.2. Población y muestra .....	64
3.3. Operacionalización de variables.....	65
3.4. Instrumentos .....	66
3.5. Procedimientos.....	67

3.6. Análisis de datos.....	69
IV. RESULTADOS .....	70
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	86
VI. CONCLUSIONES.....	90
VII. RECOMENDACIONES.....	92
VIII. REFERENCIAS .....	93
IX. ANEXOS.....	103
Anexo A: Matriz de consistencia .....	103
Anexo B: Instrumento de recolección de datos.....	105
Anexo C: Validez y confiabilidad del instrumento.....	109

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	66
Tabla 2. Análisis de Alfa de Cronbach.....	67
Tabla 3. Prueba de normalidad.....	77
Tabla 4. Interpretación de valores de Rho de Spearman .....	80
Tabla 5. Correlación y significancia de las variables .....	81
Tabla 6. Correlación y significancia de la hipótesis específica 1 .....	82
Tabla 7. Correlación y significancia de la hipótesis específica 2.....	83
Tabla 8. Correlación y significancia de la hipótesis específica 3.....	84

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pregunta 18 .....	71
Figura 2. Pregunta 29 .....	72
Figura 3. Pregunta 23 .....	73
Figura 4. Pregunta 3 .....	74
Figura 5. Pregunta 9 .....	75
Figura 6. Pregunta 13 .....	76
Figura 7. Distribución de datos de formación inicial docente .....	78
Figura 8. Distribución de datos de educación para la ciudadanía mundial .....	79

## RESUMEN

**Objetivo:** Determinar la relación entre la *formación inicial docente* y la *educación para la ciudadanía mundial* en estudiantes de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima en 2022. **Método:** La investigación es de tipo básica, no experimental, con diseño ex post facto y nivel correlacional. Se empleó un cuestionario tipo Likert, que se aplicó a una población de 99 estudiantes del décimo ciclo de la Carrera de Educación de una universidad privada de Lima. El análisis de los datos se realizó empleando el estadístico Rho de Spearman. **Resultados:** Existe una correlación significativa entre la formación docente y la ciudadanía mundial, con un valor de significancia  $p=0,000$ , inferior que el nivel de significancia establecido (0,05), y una correlación alta ( $r_s = 0,512$ ). Además, se confirmó una correlación significativa entre la formación docente y los conocimientos para la ciudadanía mundial ( $p=0,000$ ), y una correlación de fuerza media ( $r_s = 0,432$ ). También se confirmó una correlación significativa entre la formación docente y las habilidades para la ciudadanía mundial ( $p=0,000$ ), y una correlación alta ( $r_s = 0,534$ ). Asimismo, se confirmó una correlación significativa entre la formación docente y las actitudes para la ciudadanía mundial ( $p=0,000$ ), y una correlación de fuerza media ( $r_s = 0,468$ ). **Conclusiones:** Los resultados respaldan la presencia de correlaciones significativas entre la formación docente y diversas dimensiones de la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo en una universidad privada de Lima.

**Palabras clave:** formación inicial docente, ciudadanía mundial, diversidad, inclusión, formación humanista.

## ABSTRACT

**Objective:** To determine the relationship between initial teacher training and global citizenship education in students of the Education program at a private university in Lima in 2022. **Method:** The research is of a basic, non-experimental nature, with an ex post facto design and correlational level. A Likert-type questionnaire was used, which was administered to a population of 99 students in the tenth semester of the Education program at a private university in Lima. Data analysis was conducted using the Spearman's Rho statistic. **Results:** There is a significant correlation between teacher training and global citizenship, with a significance value of  $p=0.000$ , lower than the established significance level (0.05), and a high correlation ( $r_s = 0.512$ ). Additionally, a significant correlation was confirmed between teacher training and knowledge for global citizenship ( $p=0.000$ ), with a medium strength correlation ( $r_s = 0.432$ ). A significant correlation was also confirmed between teacher training and skills for global citizenship ( $p=0.000$ ), with a high correlation ( $r_s = 0.534$ ). Likewise, a significant correlation was confirmed between teacher training and attitudes toward global citizenship ( $p=0.000$ ), with a medium strength correlation ( $r_s = 0.468$ ). **Conclusions:** The results support the presence of significant correlations between teacher training and various dimensions of global citizenship in tenth-semester students at a private university in Lima.

**Keywords:** initial teacher education, global citizenship, support, diversity, humanistic education.

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Planteamiento del problema

En un mundo caracterizado por la diversidad cultural y la creciente interconexión producto de la globalización, la educación desempeña un rol crucial en la formación de personas con conciencia y compromiso con diversas realidades y desafíos que afectan a la humanidad (Arocena y Sutz, 2016; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2015). En el caso de los países de América Latina, entre ellos el Perú, estos desafíos se manifiestan en diversas formas de injusticia, que afectan especialmente a grupos vulnerables como las mujeres, la infancia, los pueblos indígenas, los migrantes, los campesinos y las poblaciones rurales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018).

En este marco, la Asamblea General de las Naciones Unidas presentó en 2015 la Agenda 2030, que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), destacando en el objetivo 4 la importancia de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, orientada a la formación de ciudadanos con una perspectiva global. Esto implica no solo contar con conocimientos, sino también desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que posibiliten a las personas abordar desafíos globales, ejercer sus derechos humanos y promover valores como la justicia y la igualdad.

La educación, y en particular los profesores, desempeñan un rol importante en la concreción de esta perspectiva educativa (Aguilar-Forero et al., 2019). Los docentes deben adquirir competencias tanto en ciudadanía global, lo que les permite actuar como ciudadanos del mundo, como en competencias de pedagogía para transmitir efectivamente este enfoque a sus estudiantes (Castro-Zubizarreta et al., 2022). La base de esta formación radica en el enfoque

de derechos en la educación, que considera a los alumnos como sujetos de derechos, lo que fortalece la democracia y la cohesión social.

Sin embargo, el Perú y toda América Latina enfrentan desafíos significativos en términos de calidad y equidad educativa (Murillo y Duk, 2020), lo que se traduce en diversas formas de injusticia. Por ejemplo, las mujeres a menudo enfrentan restricciones para acceder a oportunidades educativas, así como violencia de género, disparidades salariales y desigualdades laborales. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018), la participación económica de las mujeres en nuestras economías es solo del 42.9%, en comparación con el 77.6% de los hombres. Las comunidades indígenas, que constituyen una parte significativa de la población regional, han experimentado históricamente exclusión y luchan por preservar sus identidades culturales en un mundo globalizado. En 2021, la tasa de matriculación en la educación superior fue del 20% para personas cuya lengua materna era una lengua indígena, en comparación con el 32.7% de aquellos que tienen al español como primera lengua (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2022).

Las poblaciones rurales y los campesinos en América Latina se encuentran ante considerables obstáculos en el ámbito educativo. La carencia de recursos y la falta de acceso a servicios educativos de calidad se traducen en oportunidades limitadas para los estudiantes provenientes de zonas rurales. Esta realidad fue nuevamente confirmada en 2019 en la prueba censal de estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDU], 2019), evidenciando las disparidades entre la educación urbana y la rural.

De igual manera, los segmentos de la infancia y la juventud con frecuencia son objeto de exclusiones. No se les incorpora en la toma de decisiones que moldean sus vidas y perspectivas, lo cual limita sus posibilidades de desarrollarse como ciudadanos comprometidos y conscientes de sus derechos y obligaciones. La migración y el desplazamiento de poblaciones, tanto a nivel interno como externo, también constituyen fenómenos significativos

en América Latina, y aquellos que se desplazan se encuentran con situaciones precarias y explotación laboral (UNESCO, 2018).

La educación para la ciudadanía global tiene como objetivo empoderar a estos grupos, promoviendo la igualdad, el reconocimiento de la diversidad cultural y la integración. La perspectiva de esta educación se concentra en el respeto a la dignidad de todas las personas, independientemente de su origen o situación, fomentando la apreciación de sus respectivas culturas, valores y potencial mediante la igualdad de oportunidades, permitiéndoles superar su condición de desventaja. Al mismo tiempo, busca generar conciencia personal y compromiso político acerca de estas situaciones para impulsar el cambio (Boni et al., 2020).

Asimismo, hay otras problemáticas que trascienden los límites nacionales y regionales, teniendo un impacto significativo en la humanidad en su conjunto. Entre estas se encuentran las crisis de refugiados, el cambio climático, las emergencias sanitarias, las dificultades económicas y la sostenibilidad ambiental. Estos desafíos constituyen cuestiones que delimitan la agenda contemporánea y para las cuales la educación debe ofrecer respuestas pertinentes (Sanz Leal et al., 2022).

El reto educativo reside en la necesidad de que los educadores adquieran competencias tanto en ciudadanía global como en pedagogía para poder integrar este enfoque en la formación de sus estudiantes. Es crucial que la formación de los profesores aborde de manera conjunta ambas dimensiones, aunque en la práctica esto no siempre ocurre. La carencia de preparación en ciudadanía global limita la capacidad de los docentes para fomentar actitudes y habilidades relacionadas con la ciudadanía global en sus estudiantes, contribuyendo así a la perpetuación de injusticias y exclusiones presentes en la sociedad (Méndez-Núñez, 2018).

En este contexto, el problema fundamental que origina esta investigación es la exigencia de una Formación Inicial Docente que habilite a los educadores a adquirir competencias en ciudadanía global y destrezas pedagógicas, con el objeto de promover la

Educación para la Ciudadanía Mundial en un entorno caracterizado por la diversidad y la desigualdad. En este sentido, las variables bajo estudio se enfocan en la "Formación Inicial Docente" y la "Educación para la Ciudadanía Mundial".

La Formación Inicial Docente incluye las acciones realizadas por las instituciones de la educación superior, como universidades, pedagógicos e institutos, con el propósito de preparar a los futuros educadores con las competencias necesarias para asumir los retos y desafíos de la educación y la enseñanza en el siglo XXI. Según Ferrada (2019), estas competencias se pueden clasificar en tres dimensiones principales. Un primer grupo se relaciona con las habilidades para colaborar con otros, incorporando valores de inclusión, el estímulo al desarrollo del potencial individual de cada alumno, la mejora de habilidades de interacción y cooperación con otros, así como conocimientos psico-pedagógicos. El segundo grupo se centra en las habilidades para trabajar con conocimientos, tecnologías e información. Por último, el tercer conjunto está vinculado con la habilidad para colaborar con otros en la sociedad, lo que implica que los docentes deben actuar como profesionales comprometidos en sus comunidades, interactuar con diversos participantes y fomentar el progreso de los estudiantes como ciudadanos con obligaciones tanto a nivel local como global.

Este último punto nos lleva a la segunda variable, el estudio de la Educación para la Ciudadanía Mundial, un enfoque educativo que se presenta como imperativo y desafío en un mundo globalizado caracterizado por la diversidad, heterogeneidad y, a menudo, conflictos en diversos niveles. Este enfoque se posiciona como un eje estratégico del Programa de Educación de la UNESCO y puede ser definido como un tipo de educación que "fomenta el respeto por todos, construye un sentido de pertenencia a una humanidad compartida y ayuda a los estudiantes a ejercer una ciudadanía global responsable y activa" (UNESCO, 2019, p. 12). De este modo, su objetivo es habilitar a las personas para que asuman un rol participativo en abordar y solucionar los desafíos a escala global, promoviendo de esta manera la construcción

de un mundo pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

El tema de la formación inicial docente ha sido ampliamente explorado a nivel internacional en las últimas décadas, partiendo de la base fundamental de que los maestros desempeñan un papel central en la mejora del sistema educativo, lo que hace imperativo abordar aspectos relacionados con su preparación (Valle y Manso, 2016). En el ámbito específico de España, varios estudios han analizado la naturaleza de la formación inicial en respuesta al nuevo perfil del docente del siglo XXI, focalizándose tanto en aspectos teóricos como prácticos. Además, se han examinado cuestiones significativas como el enfoque de formación por competencias y la experiencia de aprendizaje-servicio en la formación docente (Martínez y Martínez, 2015; Márquez, 2009). En México, se han realizado estudios que se ocupan de la supervisión y el acompañamiento durante la formación del docente como estrategias para fomentar su compromiso social como ciudadanos del mundo (Arellano, 2019). Por otra parte, en Chile, la atención se ha enfocado en el fortalecimiento de las habilidades de los futuros profesores con el propósito de mejorar su desempeño pedagógico (Ferrada, 2019).

Respecto de la segunda variable, la educación para la ciudadanía mundial, se han presentado propuestas relativamente recientes, especialmente de organismos como la UNESCO. Esta entidad ha desarrollado una propuesta sobre la ciudadanía mundial en el contexto de los ODS del año 2015, abordando tanto su conceptualización teórica como su aplicación práctica y generando documentos de orientación para la educación en los países miembros. En España, se concibe la ciudadanía mundial en conexión con los derechos humanos y la interculturalidad, siendo considerada una asignatura pendiente tanto en su propuesta teórica como en su implementación práctica en el ámbito educativo, con el objeto de fomentar la convivencia y la democracia (Gracia, 2012). Por otra parte, en Colombia, la ciudadanía global se plantea como un reto y una oportunidad en el contexto del proceso de paz, la diversidad de pensamiento y la convivencia democrática en el país, con implicaciones tanto teóricas como

prácticas en la formación ciudadana (Aguilar-Forero et al., 2019).

En el ámbito peruano se observa menos desarrollo respecto de ambas variables. La formación inicial de docentes ha sido objeto de estudio, entre otros, por el Centro de Investigación GRADE, abordando problemas, perspectivas y requerimientos asociados a esta área (Arregui et al., 1996). Además, se pueden encontrar investigaciones sobre la calidad de la formación de los maestros en las instituciones pedagógicas públicas, que han resaltado deficiencias en esta formación (Ames y Uccelli, 2008). Por otra parte, el MINEDU (2016), a partir del año 2017, ha desarrollado procesos de diseño curricular para la formación de los profesores, en el contexto de la implementación del currículo por competencias de la educación básica. En este proceso se pone énfasis en la interdisciplinariedad del conocimiento, el compromiso ético – político de los docentes, la interculturalidad y la promoción de una formación ciudadana activa. Ello implica reconocer y valorar la diversidad en todas sus manifestaciones, promover la cultura, el diálogo y la convivencia democrática.

La educación para la ciudadanía mundial representa una propuesta de reciente implementación a nivel nacional, con origen en ideas más tradicionales como la educación ciudadana, luego la ciudadanía activa y, más recientemente, el concepto de ciudadanía plena en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). En la propuesta curricular oficial de la educación básica de 2016, se abordan de manera transversal conceptos como Ciudadanía, Identidad, Respeto y Diversidad. Las Naciones Unidas, a través de la UNESCO, desempeñan un papel crucial al promover este enfoque educativo, en consonancia con la propuesta de los ODS de 2015, centrándose especialmente en el ODS 4, que aborda la calidad de la educación, la inclusión y la educación durante toda la vida de la persona.

## 1.2. Descripción del problema

### 1.2.1. Diagnóstico

En la línea de lo señalado previamente, hoy más que nunca nos enfrentamos a desafíos globales, en virtud de la interconexión e interdependencia de la sociedad, tales como los fenómenos migratorios, alteraciones climáticas, los conflictos a todo nivel, la pobreza, la xenofobia, la desigualdad, etc. Estos son desafíos a los que la educación debe responder (Sanz Leal et al., 2022), donde la figura del docente como promotor de aprendizajes es crucial.

Sin embargo, el docente es un actor del sistema educativo constantemente cuestionado. La encuesta de la empresa Ipsos en 2017 a personas vinculadas a la educación en Perú reveló que, para el 83% de los encuestados, el problema fundamental en la educación del país son los docentes, y en particular, la deficiente formación que reciben (Gestión, 2017). Esta percepción coincide con lo que señaló previamente Díaz (2015), quien destacó que el problema con la formación docente no es de naturaleza cuantitativa (la cantidad de docentes formados anualmente) sino cualitativa, es decir, la calidad de la formación. En este contexto, se observa la persistencia de un modelo de formación obsoleto que no satisface las demandas de la sociedad contemporánea ni aborda las nuevas dimensiones de formación, como la preparación para el aprendizaje en escuelas en el ámbito rural de tipo unidocente o multigrado y en contextos bilingües interculturales. Díaz (2015) añade:

Tampoco se pone énfasis en el estudio de idiomas extranjeros, nuevas tecnologías, educación para el trabajo, orientación y tutoría, educación inicial o educación para la enseñanza de niños con necesidades especiales. También se repite el olvido de lo que desde siempre fue una demanda de la formación docente: mayor profundidad en el

conocimiento de las humanidades y de la especialidad, así como una base cultural más amplia (p. 19).

El Perú es reconocido como uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística de la región con 47 lenguas originarias oficiales en el año 2017, que son las lenguas de más de cuatro millones de personas, en los territorios de la costa, la sierra y la selva. Sin embargo, esta diversidad no se ha expresado de manera adecuada en el sistema educativo peruano, pues históricamente se ha aplicado un enfoque educativo uniforme en todo el país, lo que ha resultado un menoscabo en el aprendizaje de los estudiantes. Esta falta de reconocimiento de la falta de identidad cultural de cada individuo ha sido fuente de conflictos y ha afectado negativamente la convivencia democrática en los distintos estamentos de la sociedad, contribuyendo a problemas como el racismo y la discriminación. En este sentido, es importante destacar que la formación de futuros maestros no ha estado en consonancia con los nuevos paradigmas curriculares en materia de ciudadanía. En respuesta a esta problemática, en el año 2017, el Estado peruano propuso una política destinada a incorporar de manera transversal el enfoque intercultural en todas las acciones y servicios que ofrece, incluyendo de manera preferente la educación. Este enfoque persigue, entre otras iniciativas, la capacitación de docentes para que sean capaces de identificar y apreciar la diversidad, así como para que puedan comunicarse y enseñar a los niños en las lenguas originarias en entornos bilingües (Ministerio de Cultura, 2017).

### ***1.2.2. Pronóstico***

Si la situación descrita en el diagnóstico persiste, especialmente en cuanto a la deficiente calidad de los docentes, es improbable que se registren mejoras significativas en los

aprendizajes que obtienen los estudiantes del sistema escolar. Un sistema educativo que carece de docentes debidamente capacitados no puede cumplir con su objetivo esencial: formar ciudadanos que contribuyan con el bienestar de la sociedad, impulsen su propio desarrollo como individuos y promuevan la inclusión, como destaca Medina (2021). Por otro lado, la falta de docentes con habilidades del siglo XXI, relacionadas con la ciudadanía global, podría obstaculizar su capacidad para educar eficazmente a las nuevas generaciones, desde un enfoque de valoración de la diversidad, afirmación de la identidad, reconocimiento del otro, conciencia planetaria, diálogo intercultural y convivencia democrática. Esto aumentaría el riesgo de convertir al mundo en un lugar agreste, donde las personas carezcan de actitudes fundamentales como el respeto, la colaboración y la búsqueda del bien común (Aparicio et al., 2022). En esta perspectiva, la falta de abordaje en la preparación de los profesores desde una óptica de ciudadanía global, que reconozca la igualdad de derechos, oportunidades y la dignidad de las personas, conlleva el riesgo de que los problemas mencionados persistan y se intensifiquen, alimentados por la propia institución escolar (Paz-Maldonado, 2019).

### ***1.2.3. Control del pronóstico***

Como se ha mencionado anteriormente, los docentes desempeñan una función crucial en fomentar la conciencia global entre los estudiantes, actuando tanto como modelos a seguir como a través de la instrucción que proporcionan, ya que los educandos tienden a interiorizar lo que observan y escuchan de sus maestros (Bourn, 2022). La UNESCO (2018) también resalta la relevancia de la ciudadanía global como una medida que puede favorecer de modo importante en el logro de los ODS, particularmente en lo que respecta al objetivo 4 sobre la calidad de los aprendizajes con equidad e inclusión. La educación para la ciudadanía mundial se “refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común.

Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (UNESCO, 2018, p. 14). En el contexto peruano, esto es de vital importancia para mejorar nuestros niveles de diálogo, nuestra capacidad para reconocer a los demás como iguales y para fomentar la convivencia pacífica, todo ello arraigado en nuestra propia identidad. Por lo tanto, es esencial examinar el modelo de formación docente, con el objetivo de inculcar en los futuros educadores un compromiso con la transformación de la educación y la construcción de un mundo con justicia social para todos (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

### **1.3. Formulación del problema**

#### ***1.3.1. Problema general***

¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022?

#### ***1.3.2. Problemas específicos***

- a) ¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de conocimientos de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022?
- b) ¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de habilidades de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022?

- c) ¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de actitudes de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022?

#### **1.4. Antecedentes de la investigación**

##### ***1.4.1. Antecedentes internacionales***

En relación con la variable Formación Inicial Docente, existen abundantes antecedentes en el contexto internacional desde diversos puntos de vista.

En España, Gómez (2019) llevó a cabo una investigación doctoral con el propósito de examinar la relación entre la formación proporcionada a los futuros docentes y el conocimiento práctico que adquieren durante las experiencias de prácticas profesionales integradas en el plan de estudios. Se adoptó un enfoque mixto de alcance correlacional, en el cual se sometieron a prueba varias hipótesis, con una muestra de 63 docentes en proceso de formación. El hallazgo más significativo, obtenido mediante la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, reveló un nivel de significancia de  $p=0.000$ , respaldando así la hipótesis alternativa que postula una correlación entre las variables en estudio.

García-Pérez et al. (2020) desarrollaron una investigación en España sobre la construcción de la ciudadanía en la preparación de los futuros maestros de educación infantil, que tuvo como objetivo analizar los procesos didácticos que se aplican para desarrollar la competencia de ciudadanía en la preparación de los futuros profesores. El enfoque que se empleó fue el cualitativo, de nivel descriptivo, a través de entrevistas grupales a los docentes. Los resultados sugieren que los futuros profesores desarrollaron un concepto de ciudadanía más participativo, ligado al compromiso social, y se concluyó que el proceso didáctico aplicado

tuvo efectos positivos en el desarrollo de la ciudadanía.

También en España, Opazo (2015) realizó una investigación doctoral en Educación con el propósito de comprender el desarrollo de la metodología de Aprendizaje en Servicio en la preparación de los profesores en una universidad de Madrid. Su estudio incluyó un análisis descriptivo de las experiencias en las que los futuros docentes participaron como parte de su formación. La teoría fundamentada se empleó como técnica de estudio, junto con el análisis del discurso a partir de entrevistas a docentes focalizados. Los resultados obtenidos indicaron que este tipo de experiencias contribuye al desarrollo de habilidades y actitudes en consonancia con el perfil de egreso del profesor, lo que podría traducirse en una mejora efectiva de su desempeño. Es importante destacar que esta estrategia tiene efectos importantes en el desarrollo de la persona, del perfil ético y profesional de los profesores en preparación.

En Chile, Aravena (2016) realizó una tesis de doctorado en Educación con el objeto de indagar el desarrollo de la competencia investigativa de los futuros docentes que realizan las instituciones formadoras, una habilidad de importancia crítica para los profesionales que se desempeñan en la enseñanza. Para abordar esta investigación, se utilizaron la técnica de la entrevista y la técnica del análisis de contenido. Los hallazgos de su estudio revelaron una gran diversidad en la formación de esta competencia, con diferentes enfoques curriculares y objetivos formativos. Esta diversidad se convierte en un obstáculo al intentar definir las capacidades clave relacionadas con la investigación que se esperan de un docente.

En México, Arellano (2019) realizó la investigación doctoral en Educación con el objeto de explorar cómo la supervisión de las prácticas en futuros docentes puede impactar en el desarrollo de su compromiso social, en el marco de la educación para la ciudadanía. Mediante entrevistas a los participantes, se descubrió que la interpretación del compromiso social se construyó desde la óptica de la institución formadora, influenciada por su cultura y los intereses individuales de los participantes. Entre los atributos destacados que se

relacionaron con el compromiso social se incluyen la creatividad, la sensibilidad social, la responsabilidad, la capacidad crítica y la libertad. Respecto a las estrategias empleadas por los supervisores de prácticas para fomentar el compromiso social, se identificaron enfoques como el cuestionamiento, el establecimiento de vínculos de relación, el modelamiento, el acompañamiento entre pares y la revisión de la literatura.

En relación con la variable de Educación para la Ciudadanía Mundial, en España, Pastor (2017) realizó una investigación doctoral en Educación con el objeto de evidenciar cómo el aprendizaje por competencias puede aportar a la educación desde el enfoque de desarrollo y la ciudadanía global. Su estudio resaltó que el modelo basado en competencias es adaptable y flexible para promover conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes. Como hallazgo principal, concluyó que se presenta una correlación significativa entre el aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de una ciudadanía global.

Delgado (2014) realizó una investigación doctoral en Educación con el propósito de analizar las relaciones entre la memoria histórica de los estudiantes y la educación ciudadana. La metodología adoptada fue mixta, incorporando análisis cuantitativos con pruebas de hipótesis, así como análisis de fuentes documentales y entrevistas. En la fase cuantitativa, el estudio corroboró la correlación entre ambas variables con un nivel de significancia por debajo de 0,005 ( $p = 000$ ), y una fuerza de correlación alta de 0,643. Asimismo, los resultados destacaron la importancia significativa de las experiencias personales en la formación de la ciudadanía global. Estas experiencias abarcaron diversos aspectos, como la infancia, la inmigración, el activismo político, las vivencias profesionales y la participación en programas educativos.

Continuando en España, Luna (2014) realizó la investigación doctoral en Educación con el objetivo de investigar si la acción educativa, particularmente en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, tenía la capacidad de cambiar las actitudes y valores de la ciudadanía

global en los estudiantes en formación como docentes. Su enfoque de investigación se basó en un enfoque cualitativo, específicamente de tipo investigación-acción, con el objetivo de analizar la evolución del desarrollo de la competencia ciudadana en los estudiantes. Los resultados obtenidos mostraron un progreso gradual en los indicadores propuestos por el estudio en relación con los aprendizajes, lo que respalda la idea de que el enfoque de la ciudadanía global puede, de hecho, ser aplicado en el contexto escolar.

#### ***1.4.2. Antecedentes nacionales***

A nivel nacional, se ha observado una escasa producción académica, especialmente de tesis de doctorado sobre las dos variables mencionadas. Por lo tanto, en esta sección, se hará hincapié especialmente en libros, artículos e informes. En relación con la Formación Inicial Docente, Díaz (2015) investigó la realidad y las tendencias en esta área. Su investigación reveló, en primer lugar, que los profesores tienen una formación deficiente, especialmente en los institutos pedagógicos, que son la principal fuente de formación para la mayoría de ellos. Díaz destacó algunos elementos clave que deben ser considerados, como el desarrollo de competencias acorde al perfil de egreso, la revisión y mejora del currículo y la calidad de los formadores de docentes. Además, propuso diversas líneas de acción para fortalecer la formación, que abarcan la planificación estratégica, las políticas educativas y los incentivos, la revisión del currículo y la integración de nuevas tecnologías.

Mediante un enfoque cuantitativo, Agreda y Pérez (2020) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de explorar la relación entre la formación docente enfocada en estrategias de acompañamiento pedagógico y las habilidades de práctica reflexiva que los docentes desarrollan y aplican en su quehacer pedagógico. La muestra consistió en 150 participantes que completaron un cuestionario en el marco de una investigación de nivel descriptivo y

correlacional, de diseño no experimental. Tras la aplicación del coeficiente de correlación Rho de Spearman, se validó la hipótesis de correlación entre ambas variables, con un nivel de significancia de  $p=0.000$  y una correlación alta de 0.562.

Del Mastro (2020) realizó un análisis de las propuestas de política educativa dirigidas a la formación de profesores. Su investigación destacó la necesidad de fomentar dos aspectos fundamentales en la preparación de futuros docentes. En primer lugar, enfatizó la importancia de fomentar el crecimiento personal y el sentido de identidad profesional de estos estudiantes. En segundo lugar, resaltó la necesidad de desarrollar competencias que impulsen la investigación aplicada en el ámbito educativo, así como la innovación de prácticas pedagógicas orientadas a abordar problemas en entornos reales. Además, Del Mastro mencionó el modelo de la buena docencia basado en competencias, que abarca cuatro dominios: las acciones previas o de preparación del aprendizaje, la implementación de la formación, la participación del docente en la gestión, y el desarrollo personal, profesional e identidad docente.

Respecto de la Educación para la Ciudadanía Mundial, Guadalupe (2020) realizó una investigación con el propósito de hacer una exploración sistemática sobre el grado en que las representaciones de la vida social existentes en el entorno escolar tienen, o no, un carácter democrático. Basándose en los resultados obtenidos, se resaltó la importancia de reafirmar los elementos fundamentales de la educación en ciudadanía, los cuales abarcan, entre otros aspectos, el reconocimiento de la dignidad de las personas, la apreciación de la diversidad y la comprensión de la dinámica propia de las culturas. Además, se enfatizó que el desarrollo de un país no debe limitarse a una visión que sobrevalore el auge económico, sino que es igualmente importante fortalecer el aparato institucional, el respeto por la legalidad y por los demás. Estas cuestiones fundamentales deben ser abordadas en el ámbito escolar.

La UNESCO (2019) realizó un estudio curricular que analizó el plan formativo de la educación básica con el fin de evaluar la incorporación de conceptos relacionados con la

ciudadanía mundial. De los 39 conceptos establecidos como referencia, se descubrió que 38 estaban presentes en los documentos del currículo revisados para el Perú. En los documentos curriculares peruanos, el concepto más recurrente fue 'Derechos', presente en varios niveles del currículo. Se destaca su incorporación en los desafíos para la educación básica y en el perfil de egreso, resaltando la importancia de que los estudiantes fomenten la vida democrática mediante el reconocimiento de sus derechos y responsabilidades, así como la comprensión de los sucesos históricos y sociales, tanto a nivel nacional como global. Este concepto también se refleja en las competencias establecidas en el área de Personal Social, motivando a los estudiantes a involucrarse en la sociedad con criterios de justicia y equidad, reconociendo que todos los individuos poseen derechos y responsabilidades iguales.

## **1.5. Justificación de la investigación**

### ***1.5.1. Justificación práctica***

La formación inicial docente es un aspecto que requiere una revisión y reevaluación continua con el fin de mejorarla, tanto en sus objetivos, enfoque, contenidos, estrategias y resultados (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). En ese marco, este estudio tiene como propósito investigar cómo se realiza la preparación de los futuros profesores en la carrera de Educación de una universidad y su relación con la adquisición de las competencias necesarias para la ciudadanía global que estos deben adquirir. A partir de los resultados de esta investigación, la justificación práctica es que se podrán realizar ajustes tanto en el modelo de formación como en el plan de formación de esta universidad y en el de otras con características similares.

### ***1.5.2. Justificación teórica***

La justificación desde el punto de vista teórico de esta investigación se fundamenta en la necesidad de explorar las teorías más pertinentes vinculadas a las dos variables que son el foco de nuestro estudio, así como en la revisión de análisis complementarios a estas. Aunque la formación inicial de profesores ha sido objeto de estudio a lo largo de diversas décadas, en la actualidad, este campo afronta nuevos retos y exigencias planteadas por la sociedad, como el desarrollo de competencias, la interculturalidad, la inclusión y la promoción de la ciudadanía mundial, lo digital, entre otros. En este contexto, resulta relevante comprender la propuesta teórica de la UNESCO (2018) sobre la educación para la ciudadanía mundial, evaluar en qué medida se está implementando y cómo guarda relación con la formación de los profesores.

### ***1.5.3. Justificación metodológica***

Además, esta investigación representa una contribución metodológica significativa al abordar el tema desde una perspectiva cuantitativa, ya que la mayor cantidad de los estudios anteriores han empleado enfoques cualitativos. El diseño de investigación empleado nos permitirá explorar la presencia de posibles relaciones entre las variables de formación docente y ciudadanía mundial, así como determinar las covariaciones o relaciones entre ellas. Este enfoque nos brindará la capacidad de identificar áreas donde se requieran intervenciones para modificar los resultados.

## **1.6. Limitaciones de la investigación**

### ***1.6.1. Limitación con relación al tiempo***

Durante la ejecución de la investigación, se experimentaron ciertos retrasos imprevistos debidos a cambios en la disponibilidad de los participantes, problemas técnicos en la recopilación de datos y la necesidad de recoger información adicional. A pesar de una planificación adecuada, estos contratiempos afectaron ligeramente el cronograma, pero se abordaron con flexibilidad y adaptabilidad.

### ***1.6.2. Limitación con relación al espacio***

Aunque se tenía acceso a las instalaciones de la carrera de educación de la universidad objeto de estudio, se identificaron desafíos relacionados con la disponibilidad y accesibilidad de áreas específicas dentro de estas instalaciones. La programación de actividades académicas y la disponibilidad de aulas para la aplicación de instrumentos a veces requerían ajustes en la planificación de la investigación.

### ***1.6.3. Limitación con relación a los recursos o información***

En el proceso de la investigación, se encontraron limitaciones en la disponibilidad de fuentes actualizadas y de información detallada sobre aspectos específicos de las variables de estudio, especialmente de estudios doctorales y artículos científicos en el ámbito peruano. Esta carencia se compensó con libros e informes oficiales de organismos gubernamentales y privados. Además, la mayoría de los antecedentes corresponden a estudios que han empleado

la metodología cualitativa, y sólo unos pocos han empleado la metodología cuantitativa.

## **1.7. Objetivos**

### ***1.7.1. Objetivo general***

Determinar si existe relación entre la formación inicial docente y el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.

### ***1.7.2. Objetivos específicos***

- a) Determinar si existe relación entre la formación inicial docente y el desarrollo de conocimientos de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.
- b) Determinar si existe relación entre la formación inicial docente y el desarrollo de habilidades de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.
- c) Determinar si existe relación entre la formación inicial docente y el desarrollo de actitudes de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.

## **1.8. Hipótesis**

### ***1.8.1. Hipótesis general***

Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.

### ***1.8.2. Hipótesis específicas***

- a) Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de conocimientos de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.
- b) Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de habilidades de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.
- c) Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de actitudes de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima en 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo aborda los aspectos teóricos que fundamentan el estudio, los cuales están organizados en tres elementos: el marco filosófico, que establece la perspectiva filosófica; el marco conceptual, que proporciona la estructura conceptual y define los conceptos clave utilizados; y las bases teóricas, donde se revisan y sintetizan la literatura existente y teorías relacionadas para contextualizar el estudio.

### 2.1. Marco filosófico

La presente investigación se enmarca en dos corrientes filosóficas: el “Humanismo” y la “Teoría del Reconocimiento”. La perspectiva humanista sostiene la importancia fundamental del ser humano en el universo, lo cual, en el contexto educativo, se refleja en la centralidad de la persona y en un enfoque hacia su desarrollo integral. La perspectiva del reconocimiento forma parte de la corriente crítica de la Escuela de Frankfurt, que se originó en Alemania en los inicios del siglo XX. La corriente crítica cuestiona el concepto tradicional de la razón y busca dar paso a lo que se denomina como la “teoría crítica”. Esta perspectiva tiene como objeto analizar, cuestionar ideologías y contribuir a la transformación del mundo, especialmente en respuesta a la experiencia de regímenes totalitarios como el nazismo y la segunda guerra mundial.

#### 2.1.1. *El Humanismo*

Sánchez y Pérez (2017) conceptualizan el Humanismo como una corriente filosófica que, al mismo tiempo, va más allá de sus límites. En su acepción más básica y reconocida, se

entiende como una corriente filosófica, intelectual y cultural que desafía la noción teológica de que Dios es el eje del universo, posicionando en su lugar al ser humano con sus características y valores. Este movimiento tuvo sus orígenes en el siglo XIV y perduró hasta el siglo XVI, en plena era del Renacimiento. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, el término se refiere tanto al estudio de las humanidades (historia, filosofía, literatura, los clásicos) y los valores humanos como al sistema de creencias que se centra en la premisa de que el ser humano y su inteligencia pueden satisfacer las necesidades sin depender necesariamente de la idea de Dios.

Por otro lado, el Humanismo es más que una corriente filosófica en el sentido que representa una perspectiva que expresa respeto por el ser humano y su dignidad. En este sentido, hay un interés por el desarrollo humano en su integralidad, y en su realización plena tanto material como espiritual. Este enfoque es el principio subyacente de la formación humanista.

Las características más relevantes del Humanismo son las siguientes:

- Centralidad del hombre en el universo y en la reflexión en lugar de Dios.
- Revaloración de las obras clásicas y sus autores.
- Desarrollo de disciplinas clásicas y las letras humanas.
- Marca un quiebre con la Edad Media y los valores que esta representaba, dando comienzo a la Edad Moderna.
- Democratiza el acceso al conocimiento, superando las restricciones que limitaban su acceso al clero y la nobleza durante la Edad Media.
- Promueve un enfoque de pensamiento crítico en contraposición al pensamiento dogmático basado en la revelación divina.

**2.1.1.1. Representantes.** Entre los representantes más destacados del Humanismo clásico se encuentran Pico della Mirándola, Tomás Moro, Erasmo de Rotterdam, Juan Luis Vives y Miguel de Montaigne. En este contexto, desarrollaremos las ideas de Pico della Mirándola, quien hizo importantes aportes a la educación.

**Giovanni Pico della Mirandola** (1463-1494). Fue un intelectual relevante del Humanismo italiano. Cumplió un papel crucial al fomentar el pensamiento crítico y abogar por el derecho a las opciones de creencias religiosas y diferencias culturales. Según Vences (2007), Pico de la Mirándola buscaba restaurar la dignidad del ser humano, encaminándolo hacia lo trascendente, yendo más allá del conocimiento racional. Vio la esencia y grandeza del ser humano en su capacidad ilimitada para la superación tanto humana como espiritual. Elías (2016), por su parte, señala que Pico della Mirándola propone un renacimiento del hombre y sus valores, en particular la dignidad y la libertad. De esta manera, gracias a la libertad intrínseca que posee, el hombre tiene la posibilidad de moldear su propio destino y liberarse. Por lo tanto, el humanismo no tolera ninguna forma de esclavitud u opresión, sino que defiende la libertad radical del ser humano (Garín, 1981). En este sentido, se promueve el pensamiento crítico como medio para alcanzar una vida autónoma y la realización personal, contribuyendo así al desarrollo y el cambio social. Por ello, se considera necesario reflexionar y estudiar los diversos problemas que afectan al hombre, y desarrollar nuestro sentido artístico (Vences, 2007).

**2.1.1.2. Aportes a la educación.** En la Edad Media la enseñanza se basaba en la educación escolástica, que implicaba la lectura de textos, la formulación de preguntas y la posterior realización de debates, en una dinámica repetitiva. Sin embargo, el Humanismo trajo consigo un enfoque más empírico y basado en la observación. Además de fomentar la

experimentación y la aplicación, el humanismo otorgó importancia a una variedad de campos del conocimiento, incluyendo la historia, la literatura, la filosofía y las artes.

El propósito fundamental de la educación, desde la perspectiva humanista, es promover el desarrollo de la persona en su integralidad, fomentando su capacidad reflexiva y su juicio crítico, así como reconociendo y elevando su dignidad. Además, busca estimular su sensibilidad hacia el arte y la estética, al tiempo que promueve sus cualidades morales y éticas con el fin de contribuir al bienestar personal y de la humanidad. En este contexto, se han producido avances significativos en campos como la matemática, la astronomía y las ciencias en general, con el objetivo de poner todo el conocimiento al servicio del hombre y en equilibrio con la naturaleza (Sánchez y Pérez, 2017).

En una perspectiva contemporánea del humanismo, se destaca el aprecio por las diferencias, la promoción de la interculturalidad, la facilitación del diálogo y la convivencia democrática, así como la protección de los derechos humanos. En ese marco se han desarrollado disciplinas científicas como la psicología y la educación, y otras que se aproximan a las ciencias sociales como la sociología y la antropología.

### ***2.1.2. Teoría del Reconocimiento***

La *Teoría del Reconocimiento* es una corriente filosófica y sociológica desarrollada por Axel Honneth, quien perteneció a la llamada tercera generación de la Escuela de Frankfurt y fue discípulo de Jürgen Habermas. Se identifica como un antecedente importante de esta teoría los trabajos de Hegel, especialmente los referidos al concepto de reconocimiento y la lucha por el reconocimiento. Según Revuelta y Hernández (2019), la Teoría del Reconocimiento enfatiza la importancia del sentido de identidad moral de todas las personas y la relevancia de las relaciones intersubjetivas de reconocimiento para alcanzar la

autorrealización.

**2.1.2.1. Representantes.** El principal exponente de la *Teoría del Reconocimiento* es Axel Honneth, nacido en Alemania en 1949. Su teoría se origina en el hecho evidente de la humillación y el desprecio que muchas personas experimentan, tanto a nivel individual como colectivo. Esta teoría se centra en el individuo humillado y despreciado, aquel al que no se le reconocen sus derechos, se le excluye socialmente y se le discrimina. Estas experiencias conducen a la pérdida de su integridad, derechos, autonomía personal y autonomía moral. Así, este individuo siente que no es igual a otros en términos de dignidad, moral y valor, ya que se le niega el reconocimiento de su igualdad con los demás.

Honneth (1996) introduce un concepto de reconocimiento que trasciende la noción moderna de justicia entendida simplemente como la distribución con criterio de equidad los bienes materiales. Destaca que la justicia basada únicamente en la redistribución material no garantiza un reconocimiento pleno de las personas, ya que no asegura la libertad, la dignidad y la calidad moral de los seres humanos. Este enfoque considera las diversas formas de injusticia social que persisten en la actualidad, como la discriminación étnica y racial, la desigualdad de género, la exclusión por razones de preferencia sexual, las disparidades educativas, la inseguridad alimentaria y ambiental, entre otras.

De esta manera, el reconocimiento mutuo emerge como una fuente de justicia social. Se fundamenta en la idea de que cada individuo forja su identidad moral, su autoestima y su realización personal a través de las interacciones con los demás en relaciones intersubjetivas (Revuelta y Hernández, 2019). Estas relaciones se concretizan en tres ámbitos. En primer lugar, el afectivo, que se refiere a las relaciones de amistad entre las personas, que generan vínculos afectivos fuertes, por ejemplo, entre amigos o de padres a hijos. En segundo lugar, el jurídico o de derechos, en el que se reconoce que todos tenemos los mismos derechos ante la

ley, tanto en términos materiales como sociales. Por último, el de aprecio social, que es la valoración que las personas hacen de los otros y la suya propia, por ejemplo, a través de su aporte a la comunidad y los beneficios que recibe de esta. Ello significa que todas las personas deben estar integradas a la sociedad. Sin embargo, Honneth (1992) advierte que este tipo de reconocimiento no se otorga de manera gratuita, pues a menudo implica indignación y lucha para superar el desprecio y la marginación, ya que buscan asegurar que todos los individuos tengan iguales oportunidades.

**2.1.2.2. Aportes a la educación.** La teoría del reconocimiento aporta significativamente a la acción educativa en la actualidad. El enfoque de la interculturalidad y valoración de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, tales como las diferencias culturales, lingüísticas, de género, éticas y raciales, están fundamentadas en esta teoría. A partir de ella se derivan estrategias de inclusión y atención diferenciada que se promueven en el ámbito educativo. Este enfoque implica ver el aula como un microcosmos de la sociedad, donde coexisten diversas perspectivas y culturas, a las cuales los docentes deben responder de manera creativa con el objetivo de fomentar el reconocimiento mutuo y la construcción de la identidad y la autorrealización de todas las personas. Este enfoque cobra particular relevancia para el trabajo educacional con grupos minoritarios, poblaciones en situación de vulnerabilidad económica, mujeres, población indígena, migrantes y otros sectores.

Para ilustrar este concepto, consideremos un ejemplo en el enfoque de la igualdad de género. Cuando la sociedad reconoce y valora por igual las capacidades y los logros de hombres y mujeres en todos los estratos de la vida, se promueve la justicia social. Esto no solo se traduce en oportunidades equitativas en la educación y el empleo, sino que también contribuye a que las personas desarrollen una identidad moral sólida y alcancen su pleno potencial. Otro ejemplo se encuentra en la lucha contra el racismo. Cuando las personas de

diferentes orígenes raciales son reconocidas y tratadas con igualdad, se promueve la justicia social. Así, el reconocimiento mutuo no solo implica la eliminación de barreras discriminatorias, sino que también nutre un sentido compartido de identidad moral y autorrealización.

Además, esta teoría sirve de base para los voluntariados y proyectos de intervención social en comunidades desfavorecidas, adoptando la metodología del aprendizaje servicio o aprendizaje en la experiencia. Honneth (2017) menciona algunas experiencias personales en este ámbito, donde proyectos dirigidos por universidades motivan a los estudiantes a involucrarse en problemáticas del medio mientras alientan a personas de sectores desfavorecidos a participar en actividades educativas planificadas. Estas vivencias generan un impacto importante tanto en los estudiantes como en los beneficiarios, ya que estos últimos descubren opciones de vida más allá de las que han experimentado hasta ese momento.

## **2.2. Bases teóricas**

### ***2.2.1. La Formación Inicial Docente***

El análisis teórico de la formación inicial docente se realizará considerando dos teorías, que se corresponden con las perspectivas filosóficas antes mencionadas: la *Teoría de la Formación Humanista* y la *Teoría Sociocrítica*. La primera proporciona una visión de formación que considera tanto los aspectos internos del sujeto como las interacciones sociales; es decir, incide en el desarrollo personal del docente. Por otro lado, el paradigma socio - crítico aporta la perspectiva del sujeto como agente de transformación de la realidad; es decir, el docente como transformador de la vida de los estudiantes a través de la acción educativa que ejerce.

La teoría humanista, que tiene entre sus referentes clásicos a Rogers y Maslow, aporta a la formación de los profesores con una perspectiva humanista, capacitados para “desarrollar en niños, niñas y adolescentes las bases socioemocionales y competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea” (Solano, 2020, p. 207). En consecuencia, es esencial que la formación docente incluya asignaturas centradas en las humanidades y la ética, abordadas desde una perspectiva que refleje el contexto y las situaciones en las que viven las personas. Además, se debe incorporar la enseñanza socioemocional, fomentar la empatía, promover el reconocimiento de los demás y enfocarse en la inclusión.

Respecto de la teoría crítica o sociocrítica, Habermas, Giroux, McLaren, Apple, Freire, entre otros, constituyen referentes principales. Su objetivo principal es crear las condiciones que permitan transformar las relaciones existentes en una acción organizada, una acción política compartida con la que las personas superen la injusticia que afecta sus vidas. Esta acción política ha de llevar al género humano hacia la "emancipación", en la que la educación y de modo particular el docente, cumplen un papel importante. Para ello, el supuesto fundamental es que la formación del profesorado debe experimentar un cambio radical que impulse la transformación social, combatiendo situaciones y relaciones de injusticia, desigualdad, dominación y opresión. Por lo tanto, la formación docente va más allá de la simple instrucción o transmisión de técnicas y métodos de enseñanza. Se concibe como una actividad crítica y de construcción social, donde el docente reflexiona de manera crítica sobre su práctica y el entorno en el que se desarrolla, con la finalidad de fomentar la autonomía y el crecimiento integral de quienes participan en el proceso educativo (Giroux, 1997; Freire, 1997).

Por consiguiente, se hace imprescindible llevar a cabo modificaciones en la preparación de los futuros docentes. En este contexto, Nieva y Martínez (2016) subrayan que, si los docentes no experimentan cambios en su enfoque y práctica, resulta difícil efectuar transformaciones significativas en los procesos educativos para adecuarlos a las crecientes

demandas sociales. Este cambio, en gran medida, se materializa en la formación inicial del profesorado.

**2.2.1.1. Plan de formación docente con orientación humanista.** El plan de formación contiene nuestras intencionalidades educativas y, al mismo tiempo, los mecanismos que garantizan su implementación. Existen diversas experiencias educativas con enfoque humanista, siendo una de ellas la experiencia educativa de la Compañía de Jesús (jesuitas), congregación religiosa fundada en 1534, que desde hace más de cuatro siglos implementa el modelo de la Pedagogía Ignaciana, a la cual se hará referencia. En este modelo, basado en una formación humanista, el fin último del proceso educativo es el crecimiento integral de la persona para la acción, que se basa en una comprensión reflexiva y crítica del mundo y en contacto con la realidad.

Klein (2020) señala algunos objetivos de este modelo de educación. En primer lugar, el objetivo es formar hombres *conscientes* de sí mismos, de la sociedad y de la realidad circundante; hombres *competentes* y académicamente profundos; hombres *compasivos* para asumir el sufrimiento de los demás; y hombres *comprometidos* con la transformación de la sociedad y las injusticias. A ello se ha sumado un objetivo relevante en el mundo actual: la formación de ciudadanos con capacidad crítica, experiencia de su identidad original y disposición para un diálogo intercultural.

El documento “*Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*” (Centro de Pedagogía Ignaciana [CPI], 1993), expresa que “tal objetivo requiere una total y profunda formación de la persona, un proceso educativo de formación que intenta la excelencia; un esfuerzo de superación para desarrollar las propias potencialidades, que integra lo intelectual, lo académico y todo lo demás” (p. 5), lo que en esencia se traduce en una educación con enfoque humanista.

Sánchez y Pérez (2017) resaltan que la palabra "Humanismo" tiene sus raíces en el latín y abarca un conjunto de perspectivas que fomentan el respeto hacia la dignidad humana, la atención al bienestar de los seres humanos y su desarrollo integral en todas sus dimensiones. En este sentido, una educación con perspectiva humanista se centra en la formación completa y el despliegue de todas las potencialidades del individuo, buscando su realización plena. Además, el humanismo busca esta realización en el contexto de la historicidad y evolución de la persona, promoviendo tanto su crecimiento material como espiritual y superando cualquier fragmentación en su desarrollo (Sánchez y Pérez, 2017).

En este sentido, se resalta que la educación, en su esencia, es un acto humano. Arendt (1995) subraya la compleja red de relaciones humanas que se teje en el proceso de educar y formar, enriquecida con palabras y acciones. La educación, por tanto, se vincula con una actividad de naturaleza antropológica que se manifiesta a través de las posibilidades inherentes a la condición humana.

Entonces, ¿cómo debería ser diseñado un plan de estudios para la formación docente con una orientación humanista? En primer lugar, debe incorporar un eje de formación científico-humanista, que abarque una aproximación integral al conocimiento humano. Esto incluye el reconocimiento de los procesos históricos a nivel mundial y local, la apreciación de las expresiones artísticas, y la promoción de una reflexión crítica sobre la cultura, la sociedad, el conocimiento, la política y las creencias de diversas procedencias. Se destaca que el estudio de las humanidades desempeña un rol relevante en la formación de la persona, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento crítico, el cultivo de sentimientos, la construcción de una identidad individual y cultural.

Igualmente, resulta esencial fomentar la sensibilidad de los estudiantes hacia las realidades de nuestro país y el mundo, estableciendo las bases académicas que posibiliten el desarrollo de una conciencia crítica autónoma. La formación constituye la base para procesos

reflexivos, de diálogo y constante renovación de la acción educativa. Involucra la conjunción de la memoria, la proyección, la práctica, la selección y el descarte, así como la creación y el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos (Jedlowski, 2008).

Un objetivo importante de este enfoque es fomentar que los alumnos desarrollen una identidad propia, un pensamiento crítico y una responsabilidad consciente en su papel en la evolución histórica. Esto se logra a través del análisis de los eventos más destacados en la historia global, peruana y latinoamericana, así como el cultivo de una mirada crítica y ética hacia los problemas sociales, políticos y económicos que surgen tanto en lo local, regional como suprarregional. Además, se pone énfasis en la comprensión del concepto de cultura desde una perspectiva amplia, con el propósito de entender, procesar y analizar los acontecimientos, la historia y los procesos sociales. Este proceso se realiza a través de un enfoque intercultural que facilita el establecimiento de conexiones comunicativas entre los saberes de las culturas ancestrales y el conocimiento contemporáneo. En este sentido, la labor educativa implica una relación esencial y moldeadora con la palabra, guiada por los principios de verdad, virtud y belleza. Mediante este vínculo, se abre la posibilidad de construir y transformar la experiencia humana (Larrosa, 1996).

Asimismo, el examen del pensamiento filosófico se vuelve un componente crucial en la formación de los educadores. Esto se debe a la necesidad de fomentar una mente madura caracterizada por su autonomía, capacidad crítica y un compromiso con la realidad, convirtiendo el conocimiento en un instrumento que integra. Este enfoque busca adaptarse al entorno y generar posibles soluciones transformadoras. Todo esto implica un proceso cognitivo arraigado en la realidad, que implica la reflexión y moviliza las capacidades humanas de pensamiento, voluntad y juicio. También se manifiesta como una figura subjetiva y única de la vida misma (García y García, 1996).

Adicionalmente, el plan debe incorporar un componente de desarrollo profesional que

se enfoca en las habilidades específicas de la especialidad. Este componente incluye diversas áreas, como la pedagógica, la especialidad, la práctica preprofesional y la dimensión social. La formación pedagógica se constituye en la base fundamental de la preparación de un docente (Gonçalves y Barbosa Ferreira, 2021), abarcando aspectos como la teoría, la historia y la realidad educativa, la psicología de la educación, los procesos pedagógicos, la gestión educativa, la convivencia escolar, y las habilidades personales necesarias para la enseñanza.

La formación en la especialidad brinda al futuro docente la oportunidad de adquirir tanto conocimientos generales como específicos relacionados con su formación profesional. Las asignaturas deben considerar dos criterios fundamentales: la comprensión de las materias disciplinarias de su especialidad y la metodología específica para enseñar esas materias. Asimismo, la práctica preprofesional cumple un papel crucial en la preparación de los futuros profesores (Cornejo, 2014). Diversas modalidades de prácticas representan espacios privilegiados para poner en práctica lo que se ha aprendido. Estas experiencias complementan la educación teórica con aprendizajes vivenciales, permitiendo a los estudiantes poner a prueba sus conocimientos y reflexiones en situaciones reales.

La dimensión social juega un papel clave al ofrecer una educación académica arraigada en la realidad social y multicultural de un país. Al mismo tiempo, contribuye a promover la responsabilidad social y política dentro de la comunidad universitaria, generando oportunidades de investigación vinculadas al servicio comunitario. El desafío actual reside en la formación de educadores que estén capacitados no solo para el ámbito laboral, sino que también asuman un rol protagónico en el impulso de un desarrollo sostenible (Bolio y Pinzón, 2019).

**2.2.1.2. El acompañamiento y la tutoría en la formación.** La atención personal de cada estudiante es fundamental en la educación, con el fin de alcanzar un desarrollo

integral del futuro profesional (Domínguez y Rojas, 2021). La relación personal entre el estudiante y el profesor fomenta el desarrollo de la responsabilidad en el uso de la libertad. El cuidado tanto personal como del aspecto moral del individuo se dirige hacia la formación de identidades únicas y personales, contribuyendo al desarrollo de personas que sean conscientes de sus responsabilidades sociales y morales, comprometidas con el bienestar de su país y la humanidad en su conjunto.

Los procesos de formación deben poner al estudiante en el centro, fomentando su conciencia sobre su propio proceso educativo. Un enfoque valioso para lograr esto son las tutorías, que se definen como una labor de apoyo y seguimiento a los estudiantes (Domínguez y Rojas, 2021). La acción tutorial se incorpora a la actividad educativa y representa un aspecto imprescindible del proceso formativo. Su objetivo es favorecer el desarrollo de los estudiantes en aspectos cognitivos y académicos, así como en las dimensiones social y emocional, fomentando al mismo tiempo una apertura hacia la comprensión de los demás. De esta manera, se busca orientar al estudiante en la configuración de un plan de vida personal y profesional.

El apoyo individual implica involucrarse de manera personal en la vida de los estudiantes y mostrar un interés genuino por su desarrollo intelectual, emocional, moral y espiritual, con el propósito de ayudarles a desarrollar un sentido de su propia valía y a convertirse en individuos responsables en su comunidad. Significa escuchar sus inquietudes y cuestionamientos acerca del propósito de la vida, compartir sus alegrías y tristezas, y asistir en su crecimiento personal y sus relaciones con los demás. Implica guiar a los estudiantes en la adopción de un conjunto de valores que influyen en decisiones que trascienden el interés personal y se orientan hacia la preocupación por las necesidades de los demás (Saiz y Ceballos, 2021).

La educación personalizada persigue principalmente la consecución de la libertad, un objetivo fundamental que se alcanza mediante tutorías y un apoyo constante. La verdadera

libertad exige un profundo entendimiento, afecto y aceptación de uno mismo. Es esencial aprender a identificar y gestionar las múltiples influencias que pueden fomentar o restringir esa libertad: los procesos personales, vivencias pasadas, nuestras interacciones con los demás, etc. Esto está vinculado con el desarrollo de valores, actitudes y la habilidad de evaluar criterios, lo que implica la formación del carácter. Dado que la comprensión de lo correcto y lo incorrecto, así como la jerarquía de los valores relativos, son esenciales tanto para identificar las diversas influencias que impactan en la libertad como para ejercer esa misma libertad, la educación se desarrolla dentro de un contexto moral. En este sentido, el conocimiento está estrechamente ligado a la dimensión ética de la vida y de la profesión, lo que resulta fundamental en un docente.

Cuando hablamos de formación, no nos estamos refiriendo únicamente al desarrollo de conocimientos específicos, capacidades o competencias, ya que estos no son más que medios para alcanzar la formación del ser humano en su trascendencia. En ese sentido, como afirman López et al. (2002), “toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior” (p. 18). La formación implica la elaborada configuración, guiada por la orientación pedagógica, de la estructura psicológica de un individuo. Estas formaciones se manifiestan en su comportamiento a través de actitudes y acciones, permitiendo la identificación de ciertas cualidades en él (García, 2002).

En la práctica educativa, el acompañamiento se realiza a través de diversas acciones, como la comunicación constante y cercana entre docentes y estudiantes (Quin, 2017). Esto se debe a que, ante todo, la educación es un proceso de comunicación. Además, el acompañamiento implica acciones de retroalimentación, que forman parte de una evaluación con un enfoque formativo. Estas retroalimentaciones son momentos de diálogo sobre el desempeño del estudiante, diseñados para ayudarlo a avanzar en su proceso de aprendizaje (Barberà, 2016; Schwartzman et al., 2021).

**2.2.1.3. Una realidad que interpela: aprendizaje en la experiencia.** El aprendizaje en la experiencia es una estrategia muy conocida en la educación jesuita. Implica un aprendizaje como parte de un servicio en un contexto que lo requiere; en ese sentido, el aprendizaje nace del servicio (Opazo, 2015). Esta metodología educativa, como parte intrínseca del plan de estudios, promueve el desarrollo de capacidades profesionales y aprendizajes sociales que se generan fuera de las aulas, al mismo tiempo que se atiende una problemática real del entorno. Además, puede reforzar la conciencia ciudadana de los futuros docentes y las estrategias para desarrollarla en los estudiantes. Esto es importante y necesario, ya que un elemento débil de la educación en nuestros países es la conciencia y el ejercicio ciudadanos, que implica contacto con distintas realidades, participación y decisión (UNESCO, 2017).

El documento que contiene los principios y elementos de la educación de la Compañía de Jesús de 1987 destaca la importancia de una "preferencia por los pobres". Esto abarca a aquellos que enfrentan limitaciones económicas, a los marginados y a cualquier individuo que se vea privado de la posibilidad de llevar una vida plenamente humana. Este enfoque implica que los estudiantes alcancen una comprensión de las variadas manifestaciones de las injusticias que afectan a las personas, obtengan experiencia directa de estas situaciones y se comprometan a promover cambios desde su posición actual. El desafío de la educación radica en promover en las personas esta conciencia y compromiso para la transformación social.

Permitir a los estudiantes experimentar directamente la realidad representa una herramienta poderosa para analizar las múltiples dificultades que enfrentan las personas, y a partir de esta comprensión, identificar enfoques pedagógicos apropiados para intervenir a través de la educación. Por lo tanto, es fundamental que la formación incluya la inmersión en la realidad, involucrando a los estudiantes en iniciativas y acciones destinadas a incrementar las condiciones de vida de los individuos a nivel local, nacional e internacional.

Castillo (2012) señala el modelo hermenéutico-reflexivo en la formación del profesorado. Este enfoque se centra en utilizar la realidad como punto de partida principal y aborda cuestiones educativas al problematizar, exponer y debatir diversas situaciones, así como explorar cómo enfrentarlas en el ámbito educativo. Castillo argumenta que, bajo este enfoque, la enseñanza se comprende como una tarea intrincada que involucra dilemas éticos y decisiones políticas, ya que los educadores a menudo se enfrentan a situaciones prácticas inesperadas que no pueden resolverse mediante simples reglas técnicas o fórmulas preestablecidas. Este enfoque inicia desde situaciones específicas con el propósito de examinarlas y comprenderlas mediante instrumentos conceptuales; posteriormente, vuelve a la práctica para implementar modificaciones. Se destaca el diálogo con la realidad, incorporando tanto los juicios teóricos y prácticos del educador como la colaboración con otros individuos.

Méndez-Núñez (2018) plantea una crítica hacia la formación de profesores que perpetúa y valida sistemas de poder, desigualdad e injusticia. Esto se refiere a una formación que se ajusta a un enfoque educativo predominantemente tecnocrático, donde la principal función del docente se reduce a la mera instrucción del estudiantado mediante estrategias de control. Bajo este tipo de formación, se produce un tipo de profesional que carece de pensamiento crítico y reflexivo, lo que imposibilita la transición hacia una enseñanza más progresista. En cambio, esta formación contribuye a mantener las mismas estructuras de poder que perpetúan relaciones desiguales e injustas entre los estudiantes.

La capacidad crítica no se limita únicamente a un enfoque académico e intelectual, sino que debe estar arraigada en la realidad que nos interpela, y debe ser capaz de generar respuestas creativas a esa realidad. Este es el tipo de capacidad crítica que se espera que los docentes desarrollen. Para lograrlo, se requiere que los educadores estén comprometidos y completamente involucrados en la tarea educativa, la cual se enfoca en el desarrollo humano más allá del simple proceso de aprendizaje de contenidos. Igualmente, se espera que los

educadores jueguen un papel clave como agentes de cambio en sus entornos, contribuyendo a la transformación de las realidades existentes.

### ***2.2.2. La Educación para la Ciudadanía Mundial***

El enfoque y teoría de la Educación para la ciudadanía global ha sido extensamente desarrollada por la UNESCO y constituye el fundamento de nuestro estudio. Se aborda la reflexión sobre la educación desde la óptica de los derechos, se examinan las manifestaciones de marginación y discriminación presentes en la sociedad y cómo estas se expresan en los entornos escolares. Además, se señalan los elementos para la implementación práctica de una educación que fomente en el estudiantado las competencias que se requieren para la ciudadanía global.

**2.2.2.1. El enfoque de derechos en educación.** Una educación de calidad se distingue por el fomento y vivencia de los derechos humanos, es decir, contiene una perspectiva basada en los derechos. Según el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú del año 2016, este enfoque comprende a los estudiantes como sujetos de derechos, otorgándoles la capacidad de ejercer y reclamar sus derechos que legalmente les corresponden. Asimismo, se reconoce la función que desempeñan como ciudadanos, con responsabilidades que retribuyen al bienestar de la sociedad y al correcto funcionamiento de la democracia.

Este enfoque basado en derechos impulsa la consolidación de la democracia en el país al promover la libertad individual, los derechos colectivos y la intervención en asuntos públicos. Además, contribuye a reforzar la convivencia y la ética en las instituciones educativas, a la reducción de la desigualdad social y a la búsqueda de soluciones pacíficas para los conflictos.

Los sistemas educativos en América Latina enfrentan serios desafíos en lo que respecta a la calidad y la igualdad educativa (Murillo y Duk, 2020), lo que se refleja en situaciones de exclusión. De acuerdo con un informe de la UNESCO (2018), esta desigualdad estructural subyacente es la raíz de las diversas formas de exclusión que experimentan las mujeres, los niños, los afrodescendientes, los indígenas, las comunidades rurales, las personas LGTBI, los residentes de zonas marginales y aquellos que no se ajustan a los estándares de ciudadanía o de personas funcionales en el contexto de la competencia en el mercado.

Incluir estos desafíos en la agenda pública es crucial para promover diversas maneras de ejercer la ciudadanía, crear nuevos derechos y abrir oportunidades de inclusión. El PEN al 2036 establece como una de sus metas:

“La educación peruana contribuye a que las personas convivamos de manera libre y justa en un Estado de derecho, con sólidas instituciones que garanticen el respeto a la dignidad humana, la igualdad ante la ley y la seguridad, cumpliendo nuestras obligaciones y ejerciendo nuestros derechos individuales y colectivos en una comunidad donde prime la confianza” (CNE, 2020, p. 70).

**2.2.2.2. Los rostros y formas de la exclusión en América Latina.** El informe de la UNESCO (2018) resalta las diversas manifestaciones de exclusión presentes en los países de Latinoamérica, especialmente agravadas en las naciones andinas, como es el caso de Perú. Históricamente, este fenómeno ha permanecido oculto, y esta invisibilidad ha sido reforzada a través del sistema educativo formal. Por lo tanto, es imperativo proponer diversas modalidades de participación ciudadana, nuevos derechos y oportunidades adicionales de inclusión.

El informe mencionado identifica diversos grupos. Un primer grupo que merece atención especial son los campesinos y la población rural, que en América Latina aún

representan una parte significativa de la población, lamentablemente asociada con la pobreza y la marginación. En Perú, aproximadamente el 30% de la población reside en zonas rurales (Matos, 2016). Las áreas rurales requieren un enfoque educativo distinto en comparación con otros entornos, y este enfoque debe ser concebido teniendo en cuenta las particularidades de dichos contextos, en lugar de desde las perspectivas urbanas o de poder. Es fundamental reconocer y valorar la cultura ancestral, la vida en comunidad y las actividades agrarias desde criterios de justicia, desarrollo y sostenibilidad. La Ciudadanía global aprecia y respeta la importancia del mundo rural, así como las oportunidades para un desarrollo sostenible y un estilo de vida comunitario.

En nuestros países de la región, el grupo más vulnerable sigue siendo el de las mujeres. Con frecuencia, las mujeres experimentan situaciones desfavorables en comparación con los hombres, especialmente cuando provienen de poblaciones empobrecidas, rurales o indígenas. Por lo general, enfrentan desafíos como la limitación de oportunidades educativas, la explotación laboral, la violencia doméstica, el acoso, la disparidad salarial, entre otros. Como señaló la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), "la igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino también la base esencial para la construcción de un mundo pacífico, próspero y sostenible" (p. 11). Desde la óptica de la Educación para la Ciudadanía Mundial, la equidad entre hombres y mujeres se considera un derecho fundamental y debe ser un principio en la educación. Esto implica la promoción de una educación libre de sesgos de género. También implica garantizar equidad en el ingreso a la escuela y a una educación sexual integral.

La infancia y la juventud también son un grupo que experimenta exclusión, ya que a menudo se les ve como una inversión en el futuro, en lugar de ser considerados como sujetos con derechos plenos en el presente. Esta percepción se refuerza en el entorno escolar, donde los niños y adolescentes no siempre son tomados en cuenta para la construcción de una

educación que esté centrada en sus necesidades y perspectivas, y en el cual sus opiniones a menudo no se escuchan. En este marco, la Educación para la Ciudadanía Mundial se presenta como una propuesta para que los niños y los jóvenes ejerzan su ciudadanía. La institución escolar, en particular, debe ser el espacio privilegiado donde se fomente la participación, el análisis de las manifestaciones de poder y la práctica de los derechos, permitiendo que la niñez y la juventud se conviertan en grupos y sujetos activos y conscientes de sus derechos y deberes (UNESCO, 2018).

Un grupo que ha experimentado históricamente marginación son los pueblos indígenas. Según estadísticas de las Naciones Unidas, alrededor de 370 millones de indígenas viven en 90 países en todo el mundo. A pesar de representar menos del 5% de la población global, los pueblos indígenas constituyen el 15% de la población más empobrecida. En el caso de Perú, el país alberga 55 pueblos originarios o indígenas, los cuales hablan 47 lenguas originarias, según datos del MINEDU en 2016. La diversidad cultural y lingüística de estos grupos debe ser reconocida y atendida en el ámbito educacional, con el objeto de revitalizar la riqueza cultural que se ha perdido con el tiempo y proporcionar oportunidades a estas poblaciones, permitiéndoles ser los protagonistas de su propio desarrollo. La Educación para la Ciudadanía Mundial destaca la importancia de promover la identidad cultural local, respetar las diversas expresiones culturales y ofrecer la enseñanza en la lengua materna de los pueblos indígenas como elemento relevante de su enfoque.

En la actualidad, se observa un fenómeno significativo de migración y desplazamiento de poblaciones en todo el mundo. Los motivos que impulsan estos desplazamientos son variados e incluyen conflictos armados, violencia política y la búsqueda de oportunidades laborales y económicas más favorables. La migración a menudo afecta a personas que están atravesando precariedades, enfrentando marginación, explotación laboral, exclusión cultural y careciendo de la debida protección de sus derechos. La Educación para la Ciudadanía Mundial

se enfoca en el respeto a la dignidad de todas las personas, sin importar su lugar de origen. Adicionalmente, proporciona respaldo y resguardo especialmente a aquellos que enfrentan una mayor vulnerabilidad. Además, aborda la comprensión de las razones detrás de los fenómenos migratorios y los desplazamientos forzados desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta las estructuras subyacentes a estos procesos.

**2.2.2.3. La Educación y los ODS.** Los valores y componentes de la educación para la ciudadanía global se alinean con los diecisiete ODS de las Naciones Unidas, ya que todos ellos de manera conjunta contribuyen a una educación de mayor calidad. En particular, se puede destacar la relevancia del objetivo 4 sobre Educación de calidad y el objetivo 5 referido a la Igualdad de género.

Estos ODS se complementan y se alinean de manera efectiva con los valores y componentes esenciales de la ciudadanía global, contribuyendo a una educación más completa y significativa. El Objetivo 4 es "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Este objetivo es fundamental, ya que sirve de base y contribuye al logro de todos los demás objetivos. La meta específica 4.7 establecida para 2030 es especialmente significativa. Señala que para el 2030, es esencial asegurar para todos los estudiantes logren los aprendizajes teóricos y prácticos que son fundamentales para impulsar la sostenibilidad. Esto se logrará a través de enfoques educativos que incluyan la educación para la sostenibilidad y la promoción de modos de vida sostenibles, además de la promoción de valores y conceptos clave, que incluyen los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz, el aprecio de la diversidad cultural, entre otros.

Estos elementos son cruciales para una educación de calidad con equidad, y son esenciales para caminar hacia un mundo con sostenibilidad y justicia social (ONU, 2018). Para lograr esta meta, es de suma importancia incrementar de manera significativa el número de

docentes capacitados, con una sólida formación pedagógica que les permita brindar una buena educación y que responda a la diversidad de los estudiantes. La disponibilidad de docentes cualificados implica una sólida preparación en su formación inicial o durante sus estudios de pregrado, que abarque de manera integral los aspectos y principios del desarrollo sustentable y la ciudadanía global.

Ello implica que los futuros docentes deben ser capacitados no solo en sus áreas de especialización, sino también en competencias pedagógicas que les permitan enseñar de manera efectiva y fomentar valores vinculados con la sostenibilidad, los derechos en las dimensiones individual y colectiva, la equidad de género y la ciudadanía global. De esta manera, se asegura que la educación impartida refleje los valores fundamentales de los ODS y contribuya hacia una sociedad sostenible y con justicia.

**2.2.2.4. El reto del cosmopolitismo arraigado.** El logro de la ciudadanía global implica la incorporación de elementos y valores clave. La justicia y la solidaridad entre todos son valores fundamentales en este contexto. Es importante reconocer que el desafío consiste en desarrollar una ciudadanía global sin perder de vista la pertenencia a una comunidad concreta, donde se forja la identidad personal y cultural, y a la cual se le debe lealtad. Es desde estas comunidades locales donde se construye una identidad más amplia. En este sentido, Cortina (2003) plantea una pregunta relevante: ¿es posible realmente construir el cosmopolitismo, considerando que solo desde las comunidades locales de pertenencia es posible comprender y asumir la diversidad de culturas y características que conforman la humanidad? Cortina señala que el desafío de la educación actual radica en fomentar un "cosmopolitismo arraigado", es decir, una propuesta que integre lo mejor del "cosmopolitismo abstracto", que aboga por la comunidad global, y del "particularismo arraigado", que se enfoca en la comunidad local. Este enfoque apuesta porque la educación promueva un equilibrio entre

la comprensión y aprecio de las dimensiones globales y locales de la ciudadanía, permitiendo a los individuos relacionarse de manera significativa con su entorno inmediato y con la comunidad global en su conjunto. En ello, se destaca la importancia de construir ciudadanos globales que respeten y valoren su identidad local y, al mismo tiempo, sean conscientes de su papel en la comunidad mundial.

Alcanzar la ciudadanía global, o lo que se ha denominado "cosmopolitismo arraigado", presenta un desafío sustancial debido a que las personas nacen y se desarrollan en comunidades locales concretas que constituyen el entorno más cercano, como la familia, el vecindario, la comunidad distrital o las comunidades originarias, entre otros. Estas comunidades son las que otorgan significado a nuestras identidades y nuestras vidas. Negar esta realidad o intentar reemplazarla con otra identidad puede llevar al desarraigo. Además, aquellos que no desarrollan lealtades hacia lo local pueden tener dificultades para cultivar una identidad cosmopolita. Es esencial repensar el concepto de identidad, reconociendo que la escuela desempeña un papel clave al ser un ambiente donde se construye y legitima el derecho a las diferencias. En este sentido, es importante que la educación integre en la enseñanza los aspectos y valores de la cultura local, promoviendo una perspectiva de apertura hacia lo diferente, hacia lo "otro". Esto implica fomentar en los estudiantes la conciencia de que, a pesar de las diferencias, todos somos parte de una misma comunidad humana. Esta conciliación entre la identidad local y la ciudadanía global es esencial para un enfoque educativo equitativo y enriquecedor que forme ciudadanos responsables y conscientes de su lugar en el mundo.

Otro valor importante es la libertad, que es el objetivo último de todo proceso educativo. La libertad conlleva la autonomía de pensamiento, la capacidad de desprenderse de perspectivas estigmatizadas y la ruptura con lo que Freire (1997) llamaba "la opresión y la marginalización". En el contexto educativo, la libertad significa valorar, reconocer y partir desde la propia cultura. Esto implica que cada comunidad tenga la oportunidad de desarrollar

su propio modelo de desarrollo arraigado en su cultura, al mismo tiempo que incorpora aspectos valiosos de la cultura global. Sin embargo, es importante destacar que esta libertad no debe convertirse en una defensa intransigente de las prácticas y creencias culturales, ya que esto podría llevar a situaciones de violencia y exclusión. En cambio, se aboga por lo que se conoce como "culturalismo inclusivo e incluyente", que es esencial en la educación intercultural. Este modelo implica la capacidad de valorar y aprender de diversas culturas, fomentando un diálogo respetuoso y constructivo que permita la coexistencia de diversas identidades culturales dentro de una comunidad global. La escuela y la educación desempeñan un rol clave en el fomento de esta libertad en un contexto diverso.

En correspondencia con lo anterior, el enfoque de interculturalidad en educación, como sostiene Gracia (2012), se caracteriza por su naturaleza dinámica y creativa. Esto se debe a que la educación intercultural está en constante intercambio e interacción con otras culturas, lo que permite un enriquecimiento mutuo. Involucra un proceso de encuentro y diálogo entre culturas con el objetivo de avanzar hacia nuevos horizontes compartidos. Un elemento crucial de la educación intercultural es el reconocimiento de cada cultura, lo que requiere una perspectiva de autocrítica en relación con nuestras propias creencias y valoraciones frente a las demás culturas. Este enfoque promueve la apertura, la comprensión y el respeto mutuo, lo que resulta en un proceso formativo que no solo reconoce la diversidad cultural, sino que también fomenta la construcción de nuevos entendimientos y colaboraciones entre diferentes culturas. La educación intercultural promueve relaciones y acciones para caminar hacia un mundo más inclusivo y justo.

La igualdad en la diferencia es un valor esencial en el enfoque intercultural. Parte del reconocimiento del valor y la dignidad de todos, más allá de cualquier condición. La escuela se enfrenta al desafío de promover tanto la igualdad como el valor de la diversidad. La igualdad se considera uno de los fundamentos de la justicia social y debe entenderse en un sentido

amplio, vinculada con derechos, bienes básicos, capacidades humanas, entre otros aspectos. Desde la perspectiva de la ciudadanía global, es crucial que todos los estudiantes sean tratados con respeto y que se asegure y promueva el pleno ejercicio de sus derechos. Las desigualdades existentes en nuestros países de la región plantean retos a la propuesta de una educación inclusiva, justa y basada en una cultura de paz. En este contexto, las escuelas desempeñan un papel central como espacios de intercambio, donde los docentes actúan como facilitadores de diálogo y entendimiento. Es a través de esta promoción de igualdad en la diferencia que se puede avanzar hacia una sociedad más equitativa y armoniosa.

#### **2.2.2.5. Una escuela y una formación docente para la ciudadanía global.**

Promover la ciudadanía global implica la exigencia de proponer cambios sustanciales en los enfoques y modelos formativos, así como en la formación de los docentes que hacen posible esta educación. Una de las áreas clave que requiere atención es la modificación del currículum educativo. El currículum debe ser actualizado y enriquecido para incorporar saberes y perspectivas de otras culturas. Esto promoverá un diálogo de saberes que enriquecerá la experiencia educativa y fomentará la comprensión intercultural. Además, los sistemas educativos deben ser inclusivos y reconocer la diversidad y pluralidad de la sociedad (Gracia, 2012).

La educación para la ciudadanía global representa una valiosa propuesta para revisar y proponer enfoques pedagógicos que permitan abordar temas importantes para la convivencia en un ambiente de paz y una democracia en sociedad. Un elemento esencial para ello es el rol central que desempeñan los profesores. Ellos son responsables de articular una educación para un contexto local, regional y universal, así como de promover el diálogo intercultural. Por lo tanto, la preparación de los profesores y sus condiciones laborales son de suma importancia en la puesta en marcha de este enfoque educativo. Los docentes no solo son sujetos de derechos,

sino que también tienen la responsabilidad de garantizar que sus estudiantes puedan ejercer sus derechos de manera informada y efectiva. El estudio realizado por Castro-Zubizarreta et al. (2022) destaca que los futuros profesores valoran positivamente la inclusión de temas relacionados con la justicia social en su formación inicial. Esto refleja una conciencia creciente sobre la importancia de preparar a los educadores para abordar cuestiones que requieren atención y acción en la sociedad en su conjunto, como la justicia social y la democracia.

La ciudadanía global implica que las personas desarrollen competencias y actitudes necesarias para vivir en sociedad de manera consciente y activa. En América Latina, esta tarea se lleva a cabo en un contexto caracterizado por la coexistencia de la desigualdad y una gran diversidad étnica, lingüística, cultural, modos de vivir y perspectivas. Esta diversidad requiere verse como fuente de riqueza en la que se pueden encontrar alternativas a los desafíos comunes.

En el estudio referido de Castro-Zubizarreta et al. (2022) se resalta el papel activo que desempeñan los futuros docentes, concebidos como agentes de cambio y transformación social. El enfoque del estudio parte de la concientización y el acceso a conocimientos sobre los ODS como una forma de "aprender a conocer". Sin embargo, va más allá al enfocarse en el compromiso con la práctica docente, lo que implica "aprender a hacer". Este enfoque resalta la relevancia de la ética en el ámbito profesional, la consideración hacia el bienestar de los demás y del medio ambiente, la responsabilidad, la colaboración en el trabajo y la formación de alianzas para alcanzar un objetivo compartido mediante la implementación de actividades educativas.

En síntesis, tanto los antecedentes como la teoría demuestran que los profesores cumplen un rol esencial en los cambios sociales a través de su ejercicio educativo. Por lo tanto, la formación de docentes para la ciudadanía mundial implica un enfoque integral que abarca tanto conocimiento como actitudes y habilidades. En otras palabras, los docentes tienen una importancia crucial en la preparación de las nuevas generaciones para desenvolverse en un

mundo interconectado y diverso, y su formación debe reflejar este compromiso hacia un mundo con justicia social.

### **2.3. Marco conceptual**

*Acompañamiento.* Según el modelo educativo de las instituciones jesuitas de 1987, se refiere a las acciones de atención personalizada a cada estudiante. El acompañamiento establece un vínculo relacional entre el educador y el alumno, donde el docente asume un rol de tutor cuyo propósito es cuidar, guiar y orientar a los estudiantes (San Martín et al., 2021). En ese sentido, el docente actúa como acompañante, ya que su rol trasciende a la de un guía académico, involucrándose en la formación integral del estudiante y contribuyendo al desarrollo pleno de sus capacidades como ser humano. Las actitudes de escucha y receptividad por parte del docente son cruciales en este proceso.

*Contacto con la realidad.* El enfoque educativo de las instituciones jesuitas se basa en una conexión con la realidad que experimentan las personas, se trata de acercarse a ella, comprenderla y apreciarla (Klein, 2020). Esto implica reconocer que tanto las personas como las estructuras sociales tienen la capacidad de cambiar, impulsados por un compromiso con el bien común y la creación de sistemas equitativos que beneficien a todos. En este contexto, se sostiene que la educación debe adaptarse al entorno, buscando ofrecer alternativas creativas a los retos que tienen que enfrentar las personas, lo que incluye un análisis reflexivo de las problemáticas sociales, como la pobreza.

*Convivencia democrática.* Se define como una interacción armoniosa basada en el aprecio mutuo y el reconocimiento de la diversidad, con el objetivo de promover un ambiente de paz y

armonía entre los integrantes de una sociedad (UNESCO, 2019). Por otro lado, Habermas (1982) resalta la importancia de que los individuos compartan una tradición cultural, lo que les permite entenderse entre sí en diversas situaciones y, al mismo tiempo, renovar y recrear constantemente esa tradición.

***Creatividad.*** La UNESCO (2018) proporciona una definición de creatividad que la describe como la habilidad de innovar y encontrar alternativas a los desafíos que emergen en el mundo contemporáneo. Además, se relaciona con la capacidad de generar ideas para proponer mejoras y transformaciones en el medio en el que vivimos. La educación cumple un rol crucial en el logro de este propósito al fomentar el potencial creativo de las personas, superando la mera repetición de la tradición.

***Derechos humanos.*** Nacidos con la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, los derechos humanos se sustentan en la dignidad inherente de cada individuo y en la limitación del poder estatal para salvaguardar a las personas. Desde la década de 1970, surgieron los derechos humanos de tercera generación, abordando problemáticas globales como el derecho a vivir en paz, el desarrollo sostenible y la conservación del medio ambiente. En América Latina, enfrentar estos desafíos implica reconocer a los grupos marginados y trabajar en contra de la desigualdad y la exclusión que impactan a diversas comunidades, como los pueblos originarios, las mujeres, los niños y las comunidades rurales, entre otros (UNESCO, 2018).

***Dignidad.*** Implica la aceptación y validación de los derechos universales de todas las personas, que engloban el derecho a la vida, a una educación inclusiva y de alta calidad, y el respeto por las diferencias individuales. Dentro del contexto de la educación para la ciudadanía global, se centra en cultivar el respeto hacia la dignidad de todas las personas, sin excepción, con la meta

de promover la paz y una convivencia armoniosa a nivel local, nacional y global (UNESCO, 2015).

***Diversidad.*** Se refiere a la coexistencia de una variedad de elementos, como culturas, perspectivas, y más, que adquieren una gran importancia en el ámbito educativo al promover valores como la no discriminación (UNESCO, 2019). Esta diversidad puede manifestarse en aspectos como las diferencias culturales, lingüísticas, de género, orientación sexual, religiosas y otros. En este sentido, por ejemplo, Perú es un país marcado por su diversidad en términos de geografía, cultura, idiomas, tradiciones y costumbres, y esta diversidad debe ser reconocida y valorada en todos los procesos educativos.

***Educación para la Ciudadanía Mundial.*** Es un enfoque educativo propuesto por las Naciones Unidas en 2012 y posteriormente adoptado por la UNESCO como parte de sus metas para la educación en 2030, específicamente bajo la meta 4.7. Este enfoque resalta los aspectos sociales, humanos y éticos de la educación en una sociedad globalizada, partiendo del reconocimiento de las culturas y las identidades locales. Busca empoderar a las personas, reconocer sus derechos en una sociedad diversa y promover la justicia social, la sostenibilidad, la tolerancia, la inclusión y la equidad (Muñoz-Fernández et al., 2019). Para lograrlo, es esencial integrar lo local, lo nacional y lo global en un proyecto educativo más amplio, reconociéndonos como parte de una humanidad común.

***Equidad de género.*** Según la UNESCO (2015), se refiere a un derecho fundamental que busca garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, promoviendo oportunidades, conocimientos, habilidades y valores sin discriminación. También implica un análisis de las desigualdades de género y las estructuras que las perpetúan, con el objetivo de proponer soluciones y

transformaciones.

***Igualdad.*** Es un derecho humano primordial ya que establece la base para el reconocimiento mutuo como seres iguales en términos de derechos y dignidad. La UNESCO (2020) destaca este concepto en relación con la igualdad de género. Además, este concepto abarca la igualdad entre todos los individuos en todos los aspectos y dimensiones de la vida y la sociedad, independientemente de factores como su cultura, origen, clase social o cualquier otro.

***Inclusión.*** Se refiere al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como aspectos intrínsecos a la condición humana, lo que conlleva la erradicación de cualquier forma de desigualdad y discriminación hacia individuos o grupos. Dentro de este marco, una educación para la ciudadanía mundial implica formar a los estudiantes en el respeto y la valoración de la diversidad, así como en el desarrollo de habilidades para convivir armoniosamente con los demás (UNESCO, 2020).

***Interculturalidad.*** Es un enfoque que enfatiza en la creación de relaciones equitativas entre personas, grupos sociales, naciones y culturas. Este enfoque abarca una perspectiva holística que considera diversos aspectos, como la historia, la educación, la cultura, la sociedad, la antropología, entre otros (UNESCO, 2020). El propósito de la interculturalidad es establecer relaciones equitativas entre individuos de diferentes culturas, fundamentadas en el diálogo y el reconocimiento mutuo. No se limita a la coexistencia pacífica, sino que promueve una convivencia activa caracterizada por interacciones y encuentros entre miembros de la comunidad, basada en relaciones democráticas y en la construcción de un proyecto común.

***Formación humanista.*** Según Baxter (2002), implica acciones y procesos destinados a la

educación integral de las personas, abarcando todas sus dimensiones y promoviendo el desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y valores que les permitan desenvolverse plenamente en la vida. Además, resalta la importancia de la libertad, la creatividad, el juicio crítico y la valoración de la contribución de la humanidad a lo largo de la historia. En el contexto de la formación de docentes, contribuye a preparar profesionales capaces de cultivar en los infantes, niños, adolescentes y jóvenes las bases socioemocionales necesarias para lograr un desarrollo óptimo y alcanzar un bienestar integral (Solano, 2020).

***Formación inicial docente.*** Hace referencia a las acciones emprendidas por las instituciones de educación superior con el propósito de formar a futuros docentes con habilidades fundamentales para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI. Según Ferrada (2019), estas habilidades se dividen en tres dimensiones principales: la capacidad para colaborar en equipo, la aptitud para gestionar conocimientos, tecnología e información, y la habilidad de interactuar con la sociedad como profesionales comprometidos, estimulando el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos globales.

***Globalización.*** Según la UNESCO (2016), implica sentirnos parte de una comunidad global y una humanidad común, integrando lo local, lo nacional y lo mundial. Sin embargo, la globalización actual conlleva desafíos como desigualdades, discriminación y exclusión, que son especialmente notorios en América Latina y limitan la plena ciudadanía global. La educación enfrenta el reto de promover un análisis crítico de las causas de la desigualdad y trabajar en favor de la cooperación y la paz en todo el mundo.

***Identidad.*** Según la definición de la UNESCO (2019), abarca varios niveles de pertenencia, que van desde lo local hasta lo nacional y lo global. En última instancia, esto se relaciona con

la comprensión de una identidad colectiva, que implica sentirnos parte de una identidad común y única, basada en el reconocimiento y el aprecio de las identidades particulares. El desafío educativo, en este contexto, radica en formar a las personas para que puedan apreciar tanto la diversidad como la unidad al mismo tiempo.

**Justicia.** Dentro del enfoque de una educación para la ciudadanía global, la justicia se entiende como el fomento de valores referidos a la equidad y la justicia social. Además, implica el desarrollo de la capacidad crítica para analizar las causas de las injusticias, las cuales pueden estar relacionadas con aspectos como el género, la cultura, la situación social y económica, entre otros (UNESCO, 2020). En este contexto, se promueve la idea de considerar las diferencias como una fuente de riqueza dentro del entorno escolar.

**Libertad.** La libertad se concibe como la capacidad de que todos los individuos tengan la posibilidad de expresar sus puntos de vista, gozar de la libertad de pensamiento, de movimiento, de conciencia y de asociación. Además, esta noción de libertad se relaciona con la capacidad de discernimiento y con asumir las responsabilidades por las elecciones que se realizan (UNESCO, 2019).

**Pensamiento crítico y reflexivo.** Se relaciona con la capacidad de considerar diversas dimensiones y diferentes perspectivas que las personas pueden tener sobre un mismo problema (UNESCO, 2020). En este contexto, la educación debe fomentar en el estudiantado la capacidad de analizar de manera crítica y reflexiva las situaciones que se experimentan en la vida real, mostrando apertura hacia diferentes alternativas de solución (UNESCO, 2016).

**Tolerancia.** Se relaciona con la capacidad de respetar las diferencias y la diversidad que todas

las personas deben desarrollar. Esto nos permite construir una sociedad pacífica en la que todos se valoran y respetan mutuamente, lo que genera vínculos de empatía e interés por el bien común (UNESCO, 2020).

*Uso de las TIC.* Dentro del marco de la educación para la ciudadanía mundial, se valora el uso de las TIC como herramientas que facilitan la colaboración y el aprendizaje entre las personas. Las TIC posibilitan la conexión entre individuos de diversas culturas y los involucran en un contexto de interacción (UNESCO, 2016). La educación tiene la responsabilidad de aprovechar estas oportunidades para fomentar el aprendizaje que trasciende la experiencia personal o local.

### III. MÉTODO

En este capítulo se exponen las opciones metodológicas que se han realizado para la aplicación de la investigación y el posterior análisis de los datos con las pruebas de hipótesis para el establecimiento de conclusiones relevantes.

#### 3.1. Tipo de investigación

##### 3.1.1. *Enfoque de investigación*

El enfoque de investigación que se aplicó es el cuantitativo, dentro del paradigma positivista. Este enfoque se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos y estadísticas para medir y cuantificar relaciones entre variables, permitiendo generalizaciones y patrones (Kerlinger, 1988). En este caso, para determinar la relación entre las variables formación inicial docente y la ciudadanía global, y cuantificar dicha relación.

##### 3.1.2. *Tipo de investigación*

Es una investigación de tipo básica, que tiene como propósito comprender fenómenos sin aplicaciones prácticas inmediatas. Se enfoca en la expansión del conocimiento científico y teórico. En este caso, se busca comprender las dos variables de estudio, así como la relación entre ellas: "formación inicial docente" y "educación para la ciudadanía mundial".

### **3.1.3. *Diseño de investigación***

El concepto de "diseño" se refiere a la estrategia para recopilar la información necesaria con el fin de abordar el problema de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este estudio, se empleó un diseño no experimental del tipo Ex post facto. El enfoque es no experimental porque el investigador no tiene control directo sobre las variables, debido a que sus manifestaciones ya han sucedido en el pasado o son intrínsecamente no manipulables (Kerlinger, 1988). Además, es de tipo Ex post facto ya que se analizaron fenómenos que han ocurrido en el pasado, es decir, en un enfoque retrospectivo, específicamente, los valores de la segunda variable, "educación para la ciudadanía mundial", al concluir el período de "formación inicial docente" en la universidad, que constituye la primera variable.

### **3.1.4. *Nivel de investigación***

Este estudio corresponde al nivel correlacional. "Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación entre las variables" (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En el contexto de los estudios Ex post facto, el enfoque correlacional no permite establecer causalidad de manera formal, sino que se centra en las correlaciones entre las variables. En este caso, se investigó el grado de asociación entre la variable "formación inicial docente" y la "educación para la ciudadanía mundial". Sin embargo, se reitera que esta correlación no implica una relación de causa y efecto, sino una asociación o covariación.

## **3.2. Población y muestra**

Siguiendo la definición de Arias-Gómez et al. (2016), la población se compone de un conjunto

de casos definidos y limitados que cumplen con ciertos criterios predeterminados. En este caso, la población estuvo conformada por 99 estudiantes del décimo ciclo de la Carrera de Educación en una universidad privada de Lima, es decir, futuros docentes en el último ciclo de la carrera. Los estudiantes tienen diversas procedencias; algunos son de Lima y otros provienen del interior del país, con orígenes tanto en zonas urbanas como en zonas rurales, y algunos tienen el español como lengua nativa, mientras que otros hablan una lengua originaria del Perú. Además, la muestra incluye tanto a estudiantes becarios del programa estatal PRONABEC como a estudiantes regulares, es decir, aquellos que pagan una pensión. La edad promedio de los participantes es de 23 años.

Siguiendo la recomendación de Kerlinger (1988), la selección de la muestra permite precisar la población para generalizar resultados y establecer patrones. En este estudio, se trabajó con la totalidad de la población: los 99 estudiantes del décimo ciclo de la Carrera de Educación, a quienes se les administró el instrumento para recopilar los datos. De ese grupo, se consideraron 96 respuestas válidas, es decir, aquellas que se completaron en su totalidad.

### **3.3. Operacionalización de variables**

**Variable 1:** Formación Inicial Docente

**Variable 2:** Educación para la Ciudadanía Mundial

**Tabla 1**  
*Operacionalización de variables*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Instrumento
<b>Formación Inicial Docente</b>	Plan de estudios	Pertinencia del plan de estudios	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Cuestionario
		Enfoque intercultural		
		Aportes de los cursos a la formación		
		Aporte intercultural de los docentes		
		Aportes de los cursos de humanidades		
	Acompañamiento	Rol tutorial de los docentes	8, 9, 10, 11, 12	
		Sistema de tutorías		
		Seguimiento de las prácticas		
		Retroalimentación		
		Formación de la persona		
	Aprendizaje en la experiencia	Voluntariados	13, 14, 15, 16	
		Contacto con la realidad		
		Seguimiento de la experiencia		
Naturaleza de la experiencia				
Metodología				
<b>Educación para la ciudadanía mundial</b>	Conocimientos de la ciudadanía mundial	Diversidad	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	Cuestionario
		Interculturalidad		
		Globalización		
		Conocimiento del mundo		
	Habilidades para la ciudadanía mundial	Pensamiento crítico y reflexivo	24, 25, 26, 27, 28	
		Resolución de problemas		
		Uso de TIC		
		Toma de decisiones		
		Colaboración		
	Valores de la ciudadanía mundial	Respeto	29, 30, 31, 32, 33	
		Convivencia		
		Derechos		
		Libertad		
		Inclusión		

### 3.4. Instrumentos

Se empleó la técnica de la encuesta, que implicó el diseño de un cuestionario tipo Likert politómico que consta de 33 preguntas relacionadas con las dos variables de estudio. Este cuestionario fue sometido a una prueba de validez de contenido mediante la evaluación de expertos en el campo. El juicio de expertos hizo posible evaluar cada uno de los ítems del

cuestionario en relación con la teoría relevante del tema. (Anexo: Formato de juicio de expertos).

Asimismo, se aplicó una prueba piloto, cuyos resultados se sometieron al test de confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach, dando un valor de 0,89, lo que representa un valor *Muy alto* (Ruiz, 2002) y asegura la pertinencia del instrumento. (Anexo: tabla de confiabilidad de Alfa de Cronbach).

**Tabla 2**  
*Análisis de Alfa de Cronbach*

Elemento	Valor
K: Número de ítems	33
V1: Sumatoria de varianza	21.961
Vt: Varianza de la suma de los ítems	168
$\alpha$	0.896

**Nota.** Análisis de datos de la aplicación del cuestionario a la muestra piloto.

### 3.5. Procedimientos

Para el trabajo de campo y posterior análisis de la información recabada se aplicó el siguiente procedimiento:

- **Técnica.** La técnica que se empleó para el recojo de la información en el trabajo de campo es la encuesta, para lo cual se diseñó un cuestionario tipo Likert.
- **Validación de instrumento.** El instrumento se validó a través de juicio de expertos, a cargo de doctores especialistas en la materia. La correcta aplicación de este método sirve como un indicador de la validez de contenido del instrumento utilizado para

recopilar datos o información en la investigación.

- **Confiabilidad del instrumento.** La confiabilidad del instrumento se determinó mediante la prueba denominada Alfa de Cronbach, a los resultados de la prueba piloto.
- **Aplicación del instrumento.** Para recopilar información, se administró la encuesta a los alumnos que componen la muestra, utilizando un formulario en línea. Se siguieron procedimientos éticos de investigación, como la obtención del consentimiento informado, que abarcó la entrega de información completa a los participantes acerca de los propósitos de la recopilación de datos, garantizando el anonimato. Además, se les brindó la facultad de decidir si completar o no el cuestionario, o interrumpir su participación en cualquier momento.
- **Presentación y análisis de la información.** Se realizó el ingreso de la información a una base de datos, para su posterior procesamiento a través del programa estadístico SPSS, en que se obtuvieron los estadísticos descriptivos y se realizaron las pruebas de hipótesis formuladas.
- **Discusión de resultados.** Para esta parte del estudio se realizó el contraste de los resultados obtenidos en la investigación con los resultados de otras investigaciones revisadas en la etapa inicial del proyecto de investigación, especialmente los antecedentes.
- **Conclusiones y recomendaciones.** Las conclusiones se formularon en función a los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los objetivos formulados en la

investigación; en cuya correspondencia se formularon las recomendaciones del estudio.

### **3.6. Análisis de datos**

Se llevó a cabo la evaluación de la normalidad de los datos mediante la prueba correspondiente. Debido a que la muestra supera los 50 individuos ("n" mayor a 50), se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados señalaron que una de las variables sigue una distribución normal, mientras que la otra no. Debido a que ambas variables son de tipo ordinal y politómicas, se decidió emplear un enfoque estadístico no paramétrico. Específicamente, se aplicó el coeficiente de Rho de Spearman ( $\rho$  Rho), un método no paramétrico que se emplea para evaluar hipótesis y que sirve como medida de la correlación entre variables. Este coeficiente cuantifica la fuerza y dirección de la asociación entre dos variables clasificadas.

## IV. RESULTADOS

En este capítulo, se exponen los resultados derivados de los análisis estadísticos aplicados a los datos recopilados. Se incluyen análisis descriptivos, concretamente el análisis de distribución de frecuencias para establecer proporciones, así como análisis inferencial sobre las pruebas de hipótesis para inferir conclusiones significativas.

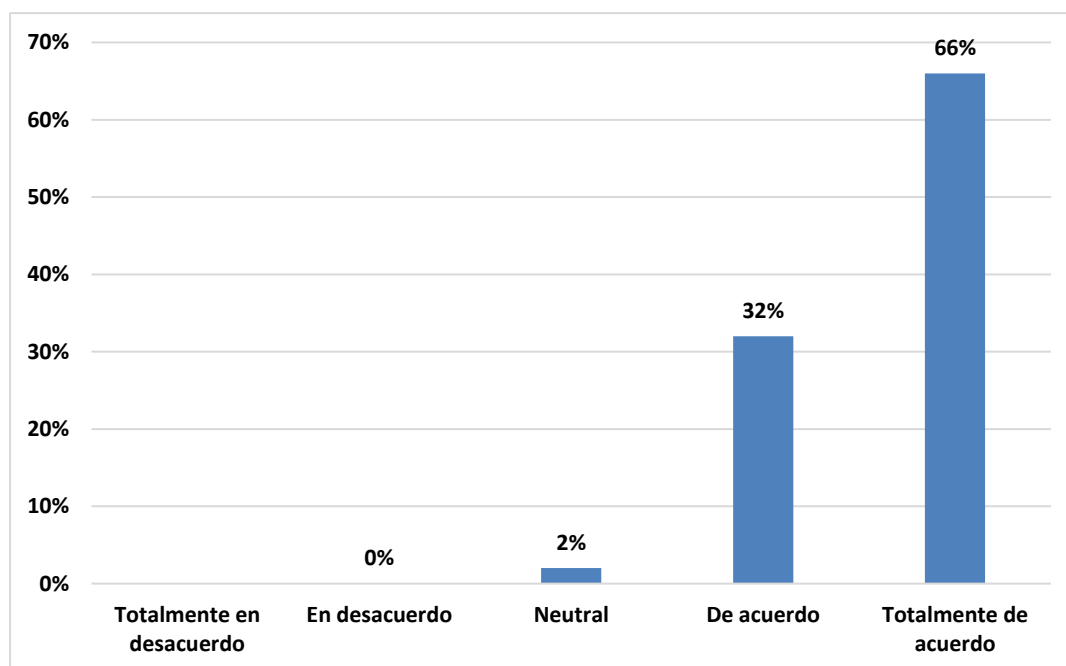
### 4.1. Análisis descriptivo de resultados

Los resultados en esta parte se enfocan en el análisis de la distribución de frecuencias de las respuestas proporcionadas por los participantes a las preguntas del cuestionario. Ello permite establecer proporciones entre las opciones de respuestas y compararlas entre preguntas, que se vinculan a su vez con las dimensiones y variables de estudio. Con este fin, se eligieron seis preguntas que llamaron más la atención y que son representativas de las variables: cuatro de ellas obtuvieron una calificación más alta, y las dos restantes recibieron una puntuación más baja.

La pregunta que recibió la calificación más alta fue la número 18, que corresponde a la dimensión de *conocimientos sobre educación para la ciudadanía mundial* (variable 2). En esta pregunta, se solicita al participante, quien es un futuro docente, que se autoevalúe en términos de su capacidad para reconocer y valorar la diversidad presente en el país y el mundo, abarcando aspectos culturales, étnicos, lingüísticos, religiosos, de género, entre otros.

### Figura 1

Pregunta 18: Diversidad presente en el país y el mundo



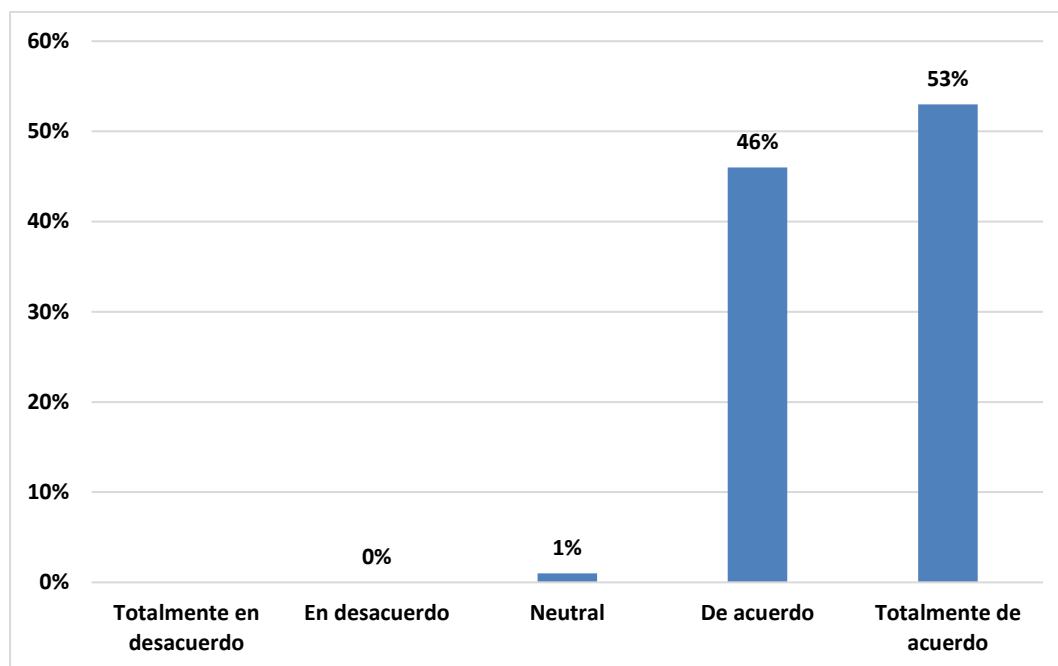
**Nota.** Análisis a partir del cuestionario aplicado a futuros docentes (2022).

Como se ilustra en la Figura 1, el 66% de los participantes indicó estar "totalmente de acuerdo", seguido del 32% que manifestó estar "de acuerdo". La suma de estas dos categorías representa el 98%, lo cual es un porcentaje notablemente elevado y se acerca mucho al total de los participantes.

En segundo lugar, la pregunta más valorada fue la número 29, que corresponde a la dimensión de *actitudes de la educación para la ciudadanía mundial* (variable 2). En ella, se le solicita al participante que se evalúe a sí mismo en cuanto a su disposición a mantener una actitud de diálogo, tolerancia y comprensión hacia otras personas y culturas, lo que implica estar dispuesto a reevaluar sus propias ideas y convicciones.

## Figura 2

Pregunta 29: Diálogo, tolerancia y comprensión con el otro y las otras culturas



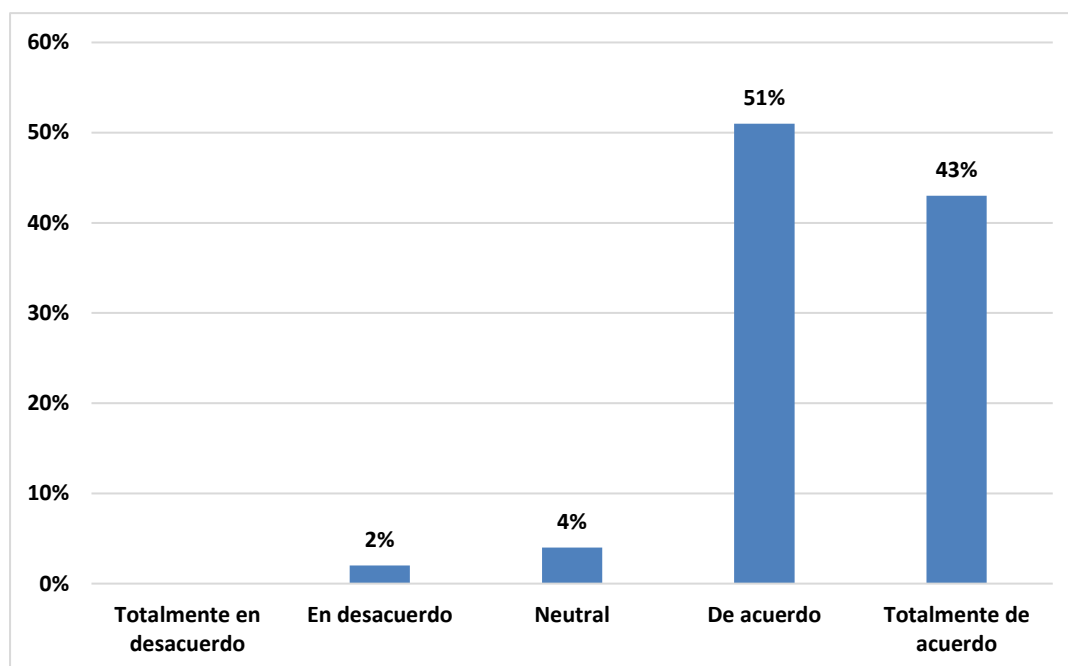
**Nota.** Análisis a partir del cuestionario aplicado a futuros docentes (2022).

Tal como se muestra en la Figura 2, el 53% de los participantes indicó estar "totalmente de acuerdo", seguido del 46% que expresó estar "de acuerdo". La suma de estas dos categorías representa el 99%, lo cual es un porcentaje muy elevado y se acerca considerablemente al total de los participantes.

Asimismo, otra pregunta bien valorada ha sido la número 23, relacionada con la dimensión de *conocimientos de la educación para la ciudadanía mundial* (variable 2). En ella, se le solicita al participante evaluarse si ha desarrollado competencias para implementar una educación intercultural, que implica valoración de la diversidad, dinámicas de inclusión, convivencia y respeto. Esta pregunta es relevante desde la óptica de la práctica pedagógica del docente para desarrollar en sus estudiantes competencias de ciudadanía global.

### Figura 3

Pregunta 23: Competencias para una educación intercultural



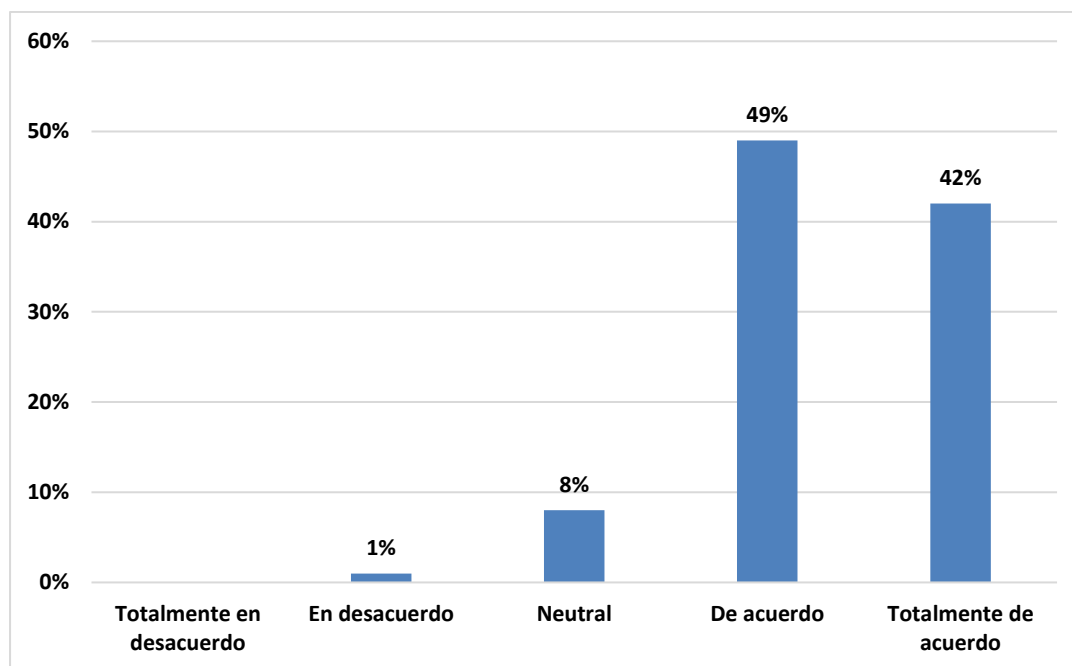
**Nota.** Análisis a partir del cuestionario aplicado a futuros docentes (2022).

Conforme se muestra en la Figura 3, el 51% de los participantes expresó estar "de acuerdo", seguido del 43% que afirmó estar "totalmente de acuerdo". La suma de estas dos categorías asciende al 94%, lo cual representa un porcentaje alto y se aproxima al total de los participantes.

A continuación, la pregunta con la valoración más alta fue la número 3, relacionada con la dimensión de *plan de estudios* (variable 1). En esta pregunta, se le solicita al participante evaluar si el plan de formación de la carrera incluye elementos que fomenten el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo.

#### Figura 4

Pregunta 3: El plan de estudios y el pensamiento crítico y reflexivo



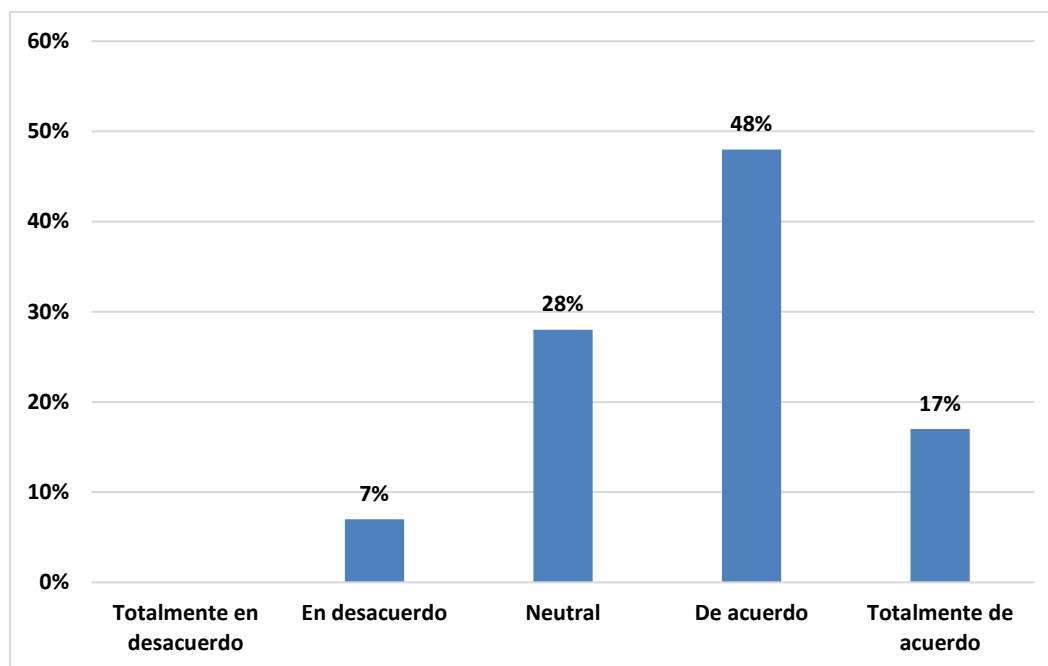
**Nota.** Análisis a partir del cuestionario aplicado a futuros docentes (2022).

Conforme se representa en la Figura 4, el 49% de los participantes expresó estar "de acuerdo", seguido del 42% que afirmó estar "totalmente de acuerdo". La suma de estas dos categorías asciende al 91%, lo cual representa un porcentaje alto y se aproxima al total de los participantes.

Por otro lado, a modo de ejemplos, se presentan dos preguntas que obtuvieron las puntuaciones más bajas. La primera de ellas es la pregunta número 9, relacionada con la dimensión de *acompañamiento* (variable 1). En esta pregunta, se le solicita al participante evaluar si el acompañamiento y seguimiento a su desarrollo personal, vinculado a aspectos socioemocionales, empatía y liderazgo, estuvo siempre presente durante los años de su formación como docente.

### Figura 5

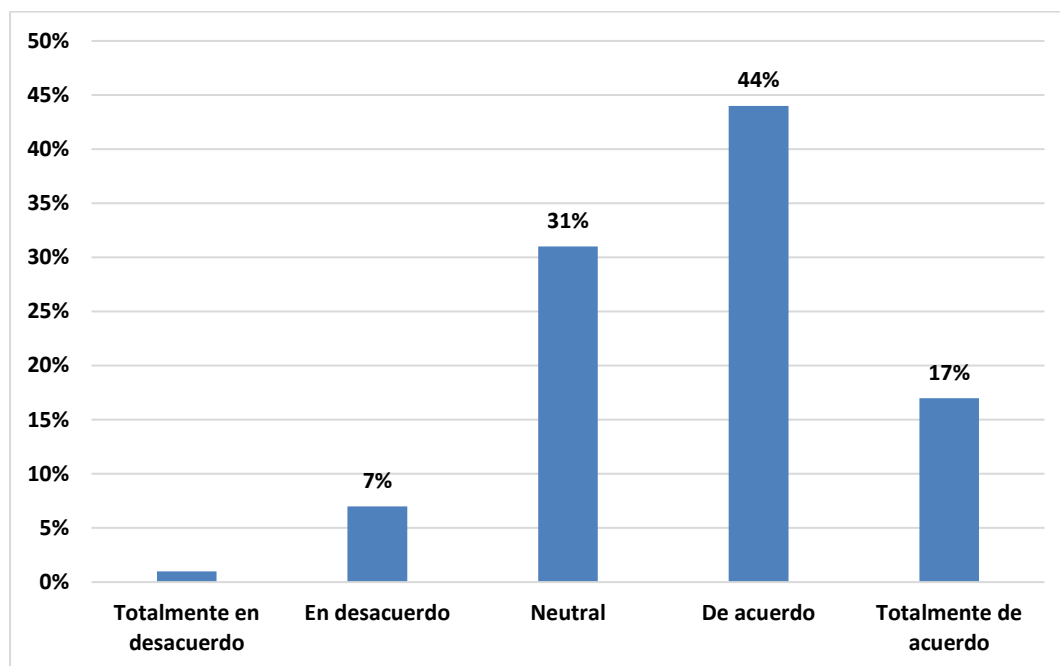
Pregunta 9: Acompañamiento y seguimiento al desarrollo personal



**Nota.** Análisis a partir del cuestionario aplicado a futuros docentes (2022).

Según se ilustra en la Figura 5, el 48% de los participantes indicó estar "de acuerdo", seguido del 17% que señaló estar "totalmente de acuerdo". La suma de estas dos categorías representa el 65% del total, un porcentaje considerablemente más bajo en comparación con las medias de otras preguntas que oscilan entre el 80% y el 90%. Además, un 28% manifestó sentirse "neutral" y un 7% expresó estar "en desacuerdo".

La siguiente pregunta que se destaca por su puntuación relativamente baja es la número 13, que se relaciona con la dimensión de *aprendizaje en la experiencia* (variable 1). En esta pregunta, se solicita a los estudiantes evaluar si tuvieron la oportunidad de participar en los programas de responsabilidad social y vinculación con el entorno ofrecidos por la universidad. En otras palabras, se les pide considerar si la universidad les proporcionó esos espacios y si los aprovecharon.

**Figura 6***Pregunta 13: Participación en programas de responsabilidad social*

**Nota.** Análisis a partir del cuestionario aplicado a futuros docentes (2022).

De acuerdo con la representación en la Figura 6, el 44% de los participantes indicó estar "de acuerdo", seguido del 17% que señaló estar "totalmente de acuerdo". La suma de estas dos categorías constituye el 61% del total, un porcentaje significativamente menor en comparación con las medias de otras preguntas que oscilan entre el 80% y el 90%. Además, un 31% manifestó sentirse "neutral" y un 7% expresó estar "en desacuerdo".

#### 4.2. Análisis inferencial de resultados

Los resultados de este tipo de análisis se obtuvieron a través de pruebas de hipótesis, tanto para la hipótesis general como para las específicas. Para llevar a cabo este proceso, en primer lugar, se realizó una prueba de normalidad en cada una de las variables.

#### 4.2.1. Prueba de Normalidad

La Prueba de Normalidad constituye un método estadístico que se emplea con el fin de verificar si los datos de una variable se distribuyen de manera normal. Este análisis resulta fundamental para elegir la prueba estadística más adecuada al llevar a cabo pruebas de hipótesis: cuando los datos siguen una distribución normal, se aplican pruebas paramétricas, en cambio, si no cumplen con esta característica, se recurre a pruebas no paramétricas.

Con el propósito de analizar la normalidad de los datos de ambas variables, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual resulta apropiada en muestras con más de 50 individuos. Los resultados obtenidos se detallan en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Total For. Docente	,097	96	,027
Total Ciudadanía	,079	96	,160

a. Corrección de significación de Lilliefors

**4.2.1.1. En cuanto a la variable “Formación inicial docente”.** Se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

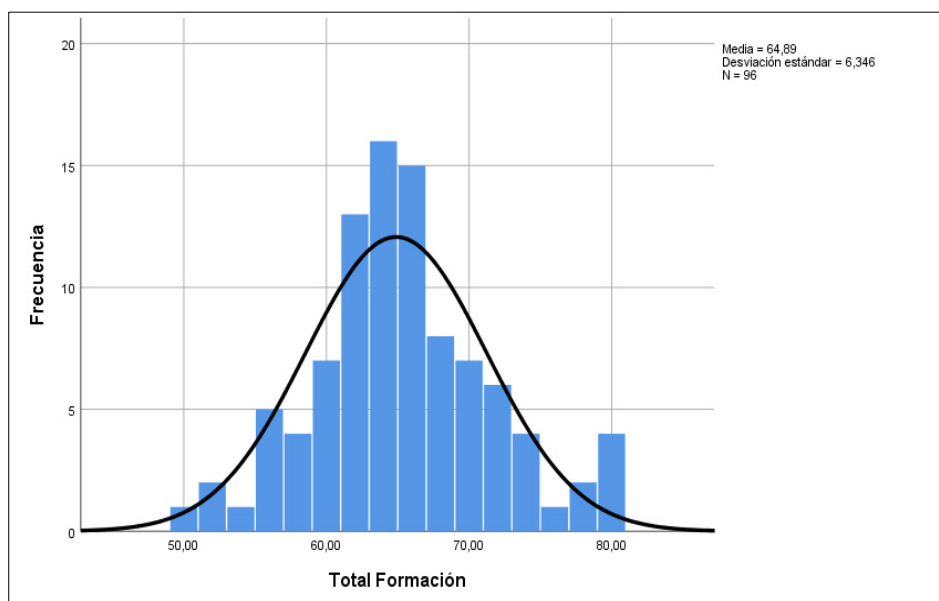
**H<sub>0</sub>** = La distribución de la variable *formación inicial docente* no es diferente a la distribución normal.

**H<sub>1</sub>** = La distribución de la variable *formación inicial docente* es diferente a la distribución normal.

La Tabla 3 revela que, en cuanto a la variable de formación inicial docente, el valor de significancia (P=0,027) es inferior a 0,05. En consecuencia, se descarta la hipótesis nula de

normalidad y se respalda la hipótesis alternativa, indicando que la distribución de los datos para la variable de formación inicial docente difiere de una distribución normal. Este hallazgo se representa gráficamente en la Figura 7, que ilustra la distribución de los datos.

**Figura 7**  
*Distribución de datos formación inicial docente*



**Nota.** Análisis a partir del cuestionario piloto aplicado a futuros docentes (2022).

**4.2.1.2. En cuanto a la variable “Educación para la ciudadanía mundial”.** Se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

**H<sub>0</sub>** = La distribución de la variable *educación para la ciudadanía mundial* no es diferente a la distribución normal.

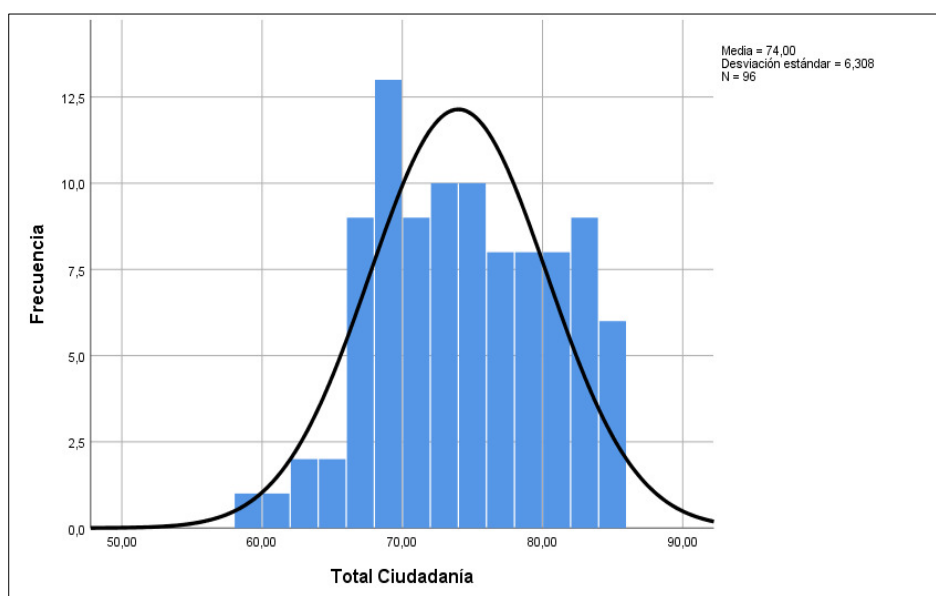
**H<sub>1</sub>** = La distribución de la variable *educación para la ciudadanía mundial* es diferente a la distribución normal.

Según la Tabla 3, en relación con la variable de educación para la ciudadanía mundial, el valor de significancia ( $P=0,160$ ) supera 0,05. Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula

que postula que la distribución de los datos sigue una distribución normal. La representación visual de este resultado se presenta en la Figura 8, la cual ilustra la distribución de los datos.

**Figura 8**

*Distribución de datos de educación para la ciudadanía mundial*



**Nota.** Análisis a partir del cuestionario piloto aplicado a futuros docentes (2022).

#### **4.2.2. Selección de la Prueba de Hipótesis**

Debido a que una de las variables presenta una distribución normal y la otra no, y considerando que ambas son de escala ordinal y politómicas, hemos decidido emplear el estadístico no paramétrico Rho de Spearman para llevar a cabo la prueba de hipótesis. Este coeficiente estadístico posibilita evaluar si existe una correlación significativa entre las dos variables, al mismo tiempo que permite cuantificar la fuerza o grado de dicha correlación.

La determinación de la correlación se basa en el nivel de significancia, expresado como el valor  $p$  ( $p$ -valor). Este valor de significancia es crucial para poner a prueba la hipótesis. Cuando el  $p$ -valor es inferior a 0,05 ( $p < 0,05$ ), se descarta la hipótesis nula, que postula la ausencia de correlación entre dos variables, y se acepta la hipótesis alternativa que afirma la

existencia de una correlación. En caso contrario, se mantiene la hipótesis nula.

La fuerza de la correlación se evalúa a través del coeficiente de correlación, utilizando los valores indicados en la Tabla 4, conforme a la metodología propuesta por Kuckartz et al. (2013, p. 213).

**Tabla 4**  
*Interpretación de valores de Rho de Spearman*

Valor $r_s$	Fuerza de la correlación
$0.0 < 0.1$	No hay correlación
$0.1 < 0.3$	Poca correlación
$0.3 < 0.5$	Correlación media
$0.5 < 0.7$	Correlación alta
$0.7 < 1$	Correlación muy alta

Nota: Tomado de Kuckartz et al., (2013).

**4.2.2.1. Prueba de la Hipótesis general.** En primer lugar, se prueba la hipótesis general que postula la existencia de una correlación significativa entre las variables *Formación inicial docente* y *Educación para la ciudadanía mundial*. Por lo tanto, se plantean las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_0$  = No existe correlación significativa entre las variables *Formación inicial docente* y *Educación para la ciudadanía mundial*.

$H_1$  = Existe correlación significativa entre las variables *Formación inicial docente* y *Educación para la ciudadanía mundial*.

**Tabla 5**  
*Correlación y significancia de las variables*

			Form. Docente	Ciudadanía Mun.
Rho de Spearman	Form. Docente	Coefficiente de correlación	1,000	,512**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	96	96
	Ciudadanía Mun.	Coefficiente de correlación	,512**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	96	96

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según lo indicado en la Tabla 5, al emplear el coeficiente de correlación Rho de Spearman, se observa que la significancia ( $p=0,000$ ) es inferior a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo cual implica rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. En consecuencia, existe evidencia suficiente para afirmar que existe una correlación significativa entre la formación docente y la educación para la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada en Lima.

Asimismo, se observa que la intensidad de la relación (coeficiente de correlación) entre ambas variables es de  $0,512$  ( $r_s = 0,512$ ). Según los criterios de interpretación de la magnitud del coeficiente de Rho de Spearman, esto señala una correlación alta. Así pues, hay respaldo en evidencias que confirma la presencia de una correlación alta entre las variables de formación inicial docente y educación para la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada en Lima.

**4.2.2.2. Prueba de las hipótesis específicas.** Siguiendo el mismo procedimiento anterior, se prueban cada una de las hipótesis específicas.

**A. Prueba de hipótesis específica 1.** La hipótesis específica 1 postula la existencia

de una correlación significativa entre la *Formación inicial docente* (variable 1) y los *conocimientos para la ciudadanía mundial* (dimensión 1 de la variable 2). Por lo tanto, se plantean las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_0$  = No existe correlación significativa entre *Formación inicial docente* y los *conocimientos para la ciudadanía mundial*.

$H_1$  = Existe correlación significativa entre *Formación inicial docente* y los *conocimientos para la ciudadanía mundial*.

**Tabla 6**  
*Correlación y significancia de la hipótesis específica 1*

			Form. Docente	Dim. Conocimientos
Rho de Spearman	Form. Docente	Coefficiente de correlación	1,000	,432**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N		96	96
Dim. Conocimiento	Dim. Conocimiento	Coefficiente de correlación	,432**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
	N		96	96

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según se evidencia en la Tabla 6, al utilizar el estadístico Rho de Spearman, se determinó que la significancia ( $p=0,000$ ) es inferior a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo cual conduce a rechazar la hipótesis nula y a aceptar de la hipótesis alternativa. En consecuencia, existe evidencia suficiente para sostener que existe una correlación significativa entre la formación inicial docente y los conocimientos sobre la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima.

Del mismo modo, se observa que la intensidad de la relación (coeficiente de correlación) entre ambas variables es de  $0,432$  ( $r_s = 0,432$ ), lo que sugiere una correlación de magnitud media o moderada. En consecuencia, hay evidencia que respalda la presencia de una

correlación media entre las variables de formación inicial docente y los conocimientos sobre la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima.

**B. Prueba de hipótesis específica 2.** La hipótesis específica 2 postula la existencia de una correlación significativa entre la *Formación inicial docente* (variable 1) y las *habilidades para la ciudadanía mundial* (dimensión 2 de la variable 2). Por lo tanto, se plantean las siguientes hipótesis estadísticas:

**H<sub>0</sub>** = No existe correlación significativa entre *Formación inicial docente* y las *habilidades para la ciudadanía mundial*.

**H<sub>1</sub>** = Existe correlación significativa entre *Formación inicial docente* y las *habilidades para la ciudadanía mundial*.

**Tabla 7**  
*Correlación y significancia de la hipótesis específica 2*

			Form. Docente	Dim. Habilidades
Rho de Spearman	Form. Docente	Coeficiente de correlación	1,000	,534**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N		96	96
Dim. Habilidades	Dim. Habilidades	Coeficiente de correlación	,534**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
	N		96	96

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conforme se presenta en la Tabla 7, al aplicar el estadístico Rho de Spearman, se determinó que la significancia ( $p=0,000$ ) es inferior a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo cual implica rechazar la hipótesis nula y aceptar de la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe evidencia suficiente para afirmar la presencia de una correlación significativa entre la formación inicial docente y las habilidades para la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una

universidad privada en Lima.

Por otro lado, se observa que la intensidad de la relación (coeficiente de correlación) es de 0,534 ( $r_s = 0,534$ ), indicando una correlación considerable. Por lo tanto, hay evidencia que respalda la presencia de una correlación alta entre la formación inicial docente y las habilidades para la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima.

**C. Prueba de hipótesis específica 3.** La hipótesis específica 3 postula la existencia de una correlación significativa entre la *Formación inicial docente* (variable 1) y las *actitudes para la ciudadanía mundial* (dimensión 3 de la variable 2). Por lo tanto, se plantean las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_0$  = No existe correlación significativa entre *Formación inicial docente* y las *actitudes para la ciudadanía mundial*.

$H_1$  = Existe correlación significativa entre *Formación inicial docente* y las *actitudes para la ciudadanía mundial*.

**Tabla 8**  
*Correlación y significancia de la hipótesis específica 3*

			Form. Docente	Dim. Actitudes
Rho de Spearman	Form. Docente	Coeficiente de correlación	1,000	,468**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	96	96
	Dim. Actitudes	Coeficiente de correlación	,468**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	96	96

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Según se evidencia en la Tabla 8, al aplicar el estadístico Rho de Spearman, se

determinó que la significancia ( $p=0,000$ ) es inferior a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo cual significa rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe evidencia suficiente para afirmar la presencia de una correlación significativa entre la formación inicial docente y las actitudes hacia la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada en Lima.

Por otro lado, se observa que la fuerza de la relación (coeficiente de correlación) entre ambas variables es de  $0,468$  ( $r_s = 0,468$ ), indicando una correlación de magnitud media o moderada. Por lo tanto, hay evidencia que respalda la presencia de una correlación intermedia entre las variables de formación inicial docente y las actitudes hacia la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima.

En síntesis, los resultados de las diversas pruebas estadísticas realizadas respaldan la existencia de correlaciones significativas entre la Formación Inicial Docente y diversos componentes de la Educación para la Ciudadanía Mundial en estudiantes del décimo ciclo en una universidad privada de Lima.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior, a la luz de la teoría que se ha considerado y, especialmente, de los antecedentes relacionados con el tema.

Con relación a la hipótesis general, que postula la existencia de una correlación significativa entre la *formación inicial docente* y la *educación para la ciudadanía mundial* en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima, se encontró que estas dos variables están correlacionadas de manera significativa. En primer lugar, porque la significancia ( $p=0,000$ ) es menor a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo que permite aceptar la hipótesis alternativa que sostiene dicha correlación. En segundo lugar, porque la fuerza de la correlación (coeficiente de correlación) entre las dos variables es  $0,512$  ( $r_s = 0,512$ ), lo cual indica una correlación alta entre las dos variables. Ello sugiere que, si los valores de la formación inicial docente se incrementan, lo harán también los valores de la ciudadanía global, y a la inversa.

Este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos por Agreda y Pérez (2020) en su investigación sobre la relación entre el acompañamiento pedagógico a los docentes y la práctica reflexiva que estos desarrollan. Utilizando el estadístico de Rho de Spearman, encontraron una correlación significativa entre estas dos variables ( $p=0.00$ ) con un coeficiente de correlación de  $0.562$ , lo que indica una correlación alta. Además, como se mencionó previamente, los componentes del acompañamiento pedagógico pueden relacionarse con aspectos de la formación docente, mientras que la práctica reflexiva se vincula con la ciudadanía mundial.

Otros estudios también respaldan la relación de la formación de los docentes y la ciudadanía global. Por ejemplo, Sánchez y Pérez (2017) destacan la capacidad reflexiva y el juicio crítico como dimensiones fundamentales en la formación de los docentes. Esta perspectiva implica una comprensión del mundo en relación con la realidad (Klein, 2020) y

una disposición a considerar diversas alternativas de solución (UNESCO, 2016). En este contexto, Méndez-Núñez (2018) propone una formación de profesores que cuestione y supere modelos de poder, desigualdad e injusticia. Esto implica una formación que vaya más allá de un enfoque educativo predominantemente tecnocrático, en el cual la función principal del docente se limite a la mera instrucción del estudiantado mediante estrategias de control. De lo contrario, podríamos estar formando profesionales carentes de pensamiento crítico y reflexivo, lo que dificultaría la transición hacia una enseñanza más progresista y generadora de cambios.

Respecto a la primera hipótesis específica, que postula una correlación entre la *formación inicial docente* y los *conocimientos para la ciudadanía mundial* en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima, se confirmó la existencia de dicha correlación. Así, la significancia ( $p=0,000$ ) es menor a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo que permite aceptar la hipótesis alternativa de correlación. Además, la fuerza de la correlación (coeficiente de correlación) tiene el valor de  $0,432$  ( $r_s = 0,432$ ), lo cual indica una correlación media. Esto sugiere que, a medida que mejora la formación inicial docente, también aumentan los valores relacionados con los conocimientos para la ciudadanía global, y viceversa.

Este resultado se asemeja con las conclusiones de la investigación realizada por Gómez (2019) acerca de la formación docente y el conocimiento práctico que los futuros docentes adquieren durante sus prácticas preprofesionales. Utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, este estudio obtuvo un nivel de significancia inferior a  $0.05$  ( $p=0.000$ ), lo que respalda la hipótesis alternativa que sostiene la presencia de una relación entre ambas variables. El conocimiento práctico abarca el conjunto de saberes teóricos que los docentes pueden aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye aspectos relacionados con la interacción, la valoración de la diversidad, los estilos de autoridad, el ejercicio y la defensa de los derechos, entre otros, lo cual se vincula directamente con la educación para la ciudadanía.

Gómez (2019) encuentra una relación entre la formación docente y el desarrollo de

conocimientos, especialmente a través de estrategias de retroalimentación de parte de docentes y mentores con experiencia. Barberà (2016) y Schwartzman et al. (2021) destacan que esta retroalimentación consiste en momentos de diálogo sobre el desempeño del estudiante, diseñados para ayudar a mejorar su proceso de aprendizaje. Además, el acompañamiento establece un vínculo relacional entre el docente y el estudiante, donde el docente asume un rol de tutor cuyo propósito es cuidar, guiar y orientar a los estudiantes (San Martín et al., 2021).

Respecto a la segunda hipótesis específica, que postula una correlación entre la *formación inicial docente* y las *habilidades para la ciudadanía mundial* en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima, se encontró que la significancia ( $p=0,000$ ) es menor a 0,005 ( $p < 0,05$ ), lo que permite aceptar la hipótesis alternativa que sostiene dicha correlación. Por otro lado, se observa que la fuerza de la correlación (coeficiente de correlación) es de 0,534 ( $r_s = 0,534$ ), lo cual indica una correlación alta. Esto sugiere que, a medida que mejora la formación inicial docente, también se incrementan los valores relacionados con las habilidades para la ciudadanía global, y viceversa.

Estos hallazgos concuerdan con los resultados del estudio que llevó a cabo Delgado (2014) acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y las habilidades de la ciudadanía, entre ellas las habilidades de la memoria y pensamiento crítico. El estudio obtuvo un nivel de significancia inferior a 0,005 ( $p = 000$ ), lo que permitió aceptar la hipótesis alternativa que postula la correlación entre dichas variables, además de un coeficiente de correlación de 0,643, que significa una correlación alta. En esta misma línea, Pastor (2017) concluyó la presencia de una relación significativa entre la formación con orientación hacia las competencias y el desarrollo de las habilidades para una ciudadanía global. Otros autores como Méndez-Núñez (2018) y Ferrada (2019) también subrayan la relevancia de desarrollar habilidades en los estudiantes y, especialmente, en los futuros docentes para promover la ciudadanía global. Estas habilidades se refieren a la capacidad para colaborar y convivir con otros, así como a la

habilidad para trabajar con conocimiento, tecnología e información.

En relación con la tercera hipótesis específica, que propone una correlación entre la formación inicial docente y las actitudes hacia la ciudadanía mundial en los estudiantes del décimo ciclo de una universidad privada de Lima, se encontró que la significancia ( $p=0,000$ ) es inferior a  $0,005$  ( $p < 0,05$ ), lo que permite respaldar la hipótesis alternativa que sostiene dicha correlación. Además, se observa que la fuerza de la relación (coeficiente de correlación) entre ambas variables es de  $0,468$  ( $r_s = 0,468$ ), indicando una correlación de magnitud moderada. Esto sugiere que, a medida que mejora la formación inicial docente, también aumentan los valores asociados con las actitudes hacia la ciudadanía global, y viceversa.

El hallazgo obtenido en este estudio guarda coherencia con la investigación de Molina (2016), quien examinó la educación para la ciudadanía y las actitudes interculturales en los estudiantes, encontrando un nivel de significancia menor a  $0.05$  ( $p=0.000$ ), respaldando la hipótesis de correlación entre estas variables. Otros autores, como Méndez-Núñez (2018), también han identificado una relación directa entre la formación en ciudadanía y las actitudes de ciudadanía global en los estudiantes. Además, Aparicio et al. (2022) destacan la importancia de la formación en actitudes como un elemento esencial para contribuir a un mundo más pacífico, haciendo énfasis en valores como el respeto, la colaboración y la búsqueda del bien común. Asimismo, San Martín et al. (2021) reconocen que la formación de los futuros profesores cumple un rol relevante en el desarrollo de actitudes de escucha y receptividad, fundamentales para fomentar una educación para la ciudadanía global.

## VI. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en el marco de esta investigación y en función de los resultados obtenidos, se establecen las siguientes conclusiones:

- 6.1. El objetivo general del estudio se planteaba determinar la relación que existe entre la formación inicial docente y la educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima. Luego de la prueba de hipótesis con el estadístico Rho de Spearman, se concluye la existencia de una correlación significativa entre estas variables. Los datos respaldan esta correlación con el nivel de significancia estadística y una correlación alta entre las dos variables. Esto sugiere que, a medida que mejora la formación inicial docente, también aumentan los valores relacionados con la ciudadanía global, y viceversa.
- 6.2. El objetivo específico 1 del estudio se planteaba determinar la relación que existe entre la formación inicial docente y los conocimientos para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima. Luego de la prueba de hipótesis con el estadístico Rho de Spearman, se confirmó la existencia de una correlación significativa entre ellas. La significancia estadística permite aceptar la hipótesis de correlación, y aunque la correlación es media, sugiere que existe una relación entre la formación docente y el conocimiento necesario para la ciudadanía global. Esto significa que, a medida que mejora la formación inicial docente, también aumentan los valores relacionados con los conocimientos para la ciudadanía global, y viceversa.
- 6.3. El objetivo específico 2 del estudio se planteaba determinar la relación que existe entre la formación inicial docente y las habilidades para la ciudadanía mundial en estudiantes

del décimo ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima. Luego de la prueba de hipótesis con el estadístico Rho de Spearman, se confirmó la existencia de una correlación significativa entre ellas. Los datos indican una correlación significativa y una correlación fuerte entre estas variables, respaldando la idea de que la formación docente está relacionada con el desarrollo de habilidades necesarias para la ciudadanía global. Esto sugiere que, a medida que mejora la formación inicial docente, también aumentan los valores relacionados con las habilidades para la ciudadanía global, y viceversa.

- 6.4. El objetivo específico 3 del estudio se planteaba determinar la relación que existe entre la formación inicial docente y las actitudes para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima. Luego de la prueba de hipótesis con el estadístico Rho de Spearman, también se confirmó la existencia de una correlación significativa entre ellas. El nivel de significancia permite aceptar la hipótesis de correlación, y aunque la correlación es media, sugiere que la formación inicial docente está relacionada con la promoción de actitudes adecuadas para la ciudadanía global, como el respeto, la colaboración y la búsqueda del bien común. Esto sugiere que, a medida que mejora la formación inicial docente, también aumentan los valores relacionados con las actitudes para la ciudadanía global, y viceversa.

## VII. RECOMENDACIONES

Considerando las conclusiones de la investigación, se proponen las siguientes recomendaciones:

- 7.1. Fortalecer acciones en la formación docente que aborden explícitamente los valores y principios de la ciudadanía mundial, asegurando que los futuros docentes estén preparados para promoverlos en sus alumnos.
- 7.2. Actualizar el currículo de la formación docente para incluir conocimientos específicos para la ciudadanía mundial, proporcionando recursos y materiales didácticos pertinentes.
- 7.3. Fortalecer la adquisición de habilidades para la ciudadanía mundial a través de actividades experienciales, como proyectos comunitarios, intercambios internacionales y talleres de habilidades interculturales.
- 7.4. Promover programas de sensibilización y reflexión entre los docentes en formación que enfatizan la importancia de actitudes como el respeto, la solidaridad y el bien común, mediante actividades de aprendizaje en contacto con la realidad.

## VIII. REFERENCIAS

- Agreda, A., y Perez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Revista de Educación*, 30(2), 219-232. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-273>
- Aguilar-Forero, N., Mendoza, D. F., Velásquez, A. M., Espitia, D. F., Ducón, J., y De Poorter, J. (2019). Educación para la ciudadanía mundial: una innovación curricular en ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>
- Ames, P., y Uccelli, F. (2008). *Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos*. IEP.
- Aparicio, L., Bohorques, L., De Paredes, C., Escamilla, C., Giménez, E., y Quilez, J. M. (2022). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de Educación y Derecho*, 1(extraordinario), 307–332. <https://doi.org/10.1344/reyd2021.1ext.37706>
- Aravena, M. (2016). *Formación inicial docente en investigación educativa: estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54494>
- Arellano, F. (2019). *Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía*. [Tesis doctoral, Universidad de Montreal]. Papiro: Repositorio Institucional de la Universidad de Montreal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22444>
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M., y Miranda-Novales, M. (2016). El protocolo de

- investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Arocena, R., y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246445>
- Arregui, P., Hunt, B., y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ*. GRADE. Tomo I.
- Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/4>
- Báxter, E. (2002). *La escuela y el problema de la formación del hombre. En Compendio de Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Bolio, V., y Pinzón, L. (2019). Construcción y validación de un instrumento para evaluar las características de la responsabilidad social universitaria en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.005>
- Boni, A., Belda-Miquel, S., y Calabuig, C. (2020). *Educación para la Ciudadanía Global Crítica*. Editorial Síntesis.
- Bourn, D. (2022). *Education for social change: perspectives on global learning*. Bloomsbury Academic.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (CLADE, 2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. <https://redclade.org/wpcontent/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Castillo, E., y Montes, M. (2012). *Enfoques y modelos de la formación de profesorado*

- universitario en la Sociedad del Conocimiento*. Red de Investigación Educativa en Sonora. [https://rediesonorenses.files.wordpress.com/2012/09/redies-11\\_-castillo-y-montes1.pdf](https://rediesonorenses.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf)
- Castro-Zubizarreta, A., Calvo, A., y Rodríguez, C. (2022). La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (62), 157–175. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2022.62.1093](https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093)
- Centro de Pedagogía Ignaciana. (CPI, 1993). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*. Curia General de los Jesuitas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL, 2018). *Brechas de género: retos pendientes para garantizar el acceso a la salud sexual y reproductiva, y para cerrar las brechas de género*. CEPAL.
- Consejo Nacional de Educación. (CNE, 2020). *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios pedagógicos*, 40 (Especial), 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Cortina, A. (2003). *Alianza y Contrato. Política, Religión y Ética*. Trotta.
- Del Mastro, C. (2020). *Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú*. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.282>
- Delgado, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. [Tesis

doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la UHU.  
[https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8841/Educacion\\_para\\_la\\_ciudadania.pdf](https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8841/Educacion_para_la_ciudadania.pdf)

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Santillana.

Domínguez, Y., y Rojas, A. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000500223&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500223&lng=es&tlng=es)

Elías, G. (2016). Humanismo renacentista: los conceptos de libertad y dignidad en Pico della Mirándola. *Studium. Filosofía y Teología*, 19(36-37), 285-298.

Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(39), 1-14.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

García-Pérez, F., Burgos, M., y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (39), 47-64. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.17121>

García, G. (2002). *Un estudio comparativo de distintos métodos de inglés para turismo*. E, Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds), *Lenguas para fines específicos (VII)*. Investigación y enseñanza. Universidad de Alcalá Henares.

García, J. y García, A. (1996). *Teoría de la educación I: Educación y acción pedagógica*. Universidad de Salamanca.

Garín, E. (1981). *La revolución cultural del Renacimiento*. Crítica.

Gestión. (6 de octubre de 2017). CADE Educación: 83% de asistentes considera a docentes

- como el principal problema educativo. *Gestión*. <https://gestion.pe/economia/cade-educacion-83-asistentes-considera-docentes-principal-problema-educativo-220258-noticia/>
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional de la USAL. [https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS\\_DEFINITIVA1.pdf](https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITIVA1.pdf)
- Gonçalves, S., y Barbosa Ferreira, B. E. (2021). A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. *Texto Livre*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25043>.
- Gracia, J. (2012). *La educación para la ciudadanía global en clave intercultural*. Diálogos filosóficos. <https://www.dialogofilosofico.com/index.php/dialogo/article/view/192>
- Guadalupe, C. (2020). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria*. Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/971>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill. Education.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 5, 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios Políticos*, (14), 173-

187.

Honneth, A. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth.

*Educação & Realidade*, 42 (1), 395-406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (INEI, 2022). *Gasto público por alumno en educación superior, según departamento. 2007 al 2019*. INEI.

<https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>

Jedlowski, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbi*. Carocci.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. Cuarta edición. McGraw Hill.

Klein, L. (2020). *Educación jesuita: Tradición y actualización*. CPAL.

[https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-](https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-Educaci%C3%B3n-jesuita-Libro-en-espa%C3%B1ol.pdf)

[Educaci%C3%B3n-jesuita-Libro-en-espa%C3%B1ol.pdf](https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-Educaci%C3%B3n-jesuita-Libro-en-espa%C3%B1ol.pdf)

Kuckartz, U., Radiker, S., Ebert, T. y Schehl, J. (2013). *Statistik, Eine verständliche Einführung*. Taschenbuch.

Larrosa, J. (1996). *Literatura y formación* (Vol. 2a). Laertes.

López, J., Esteva M., Rosés, M., Chávez, J., Valera, O., y Ruíz A. (2002). *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica*. En: Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación.

Luna, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional de la UAB.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/660407>

Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

Repositorio Institucional de la UMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2652>

- Martínez, B., y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 244-260. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729011>
- Matos, J. (2016). *Perú: Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Editorial universitaria.
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66306>
- Méndez-Núñez, A. (2018). *La Teoría Crítica en la formación del profesorado para la justicia social*. Universidad Autónoma de Madrid. RILME. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683142/RILME\\_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683142/RILME_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Cultura. (2017). *Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural*. MINCUL. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>
- Ministerio de Educación. (MINEDU, 2016). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Ministerio de Educación. (MINEDU, 2019). *Evaluación de logros de aprendizaje. Resultados de la ECE 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Molina, J. (2016). *La educación para la ciudadanía democrática en las aulas de educación secundaria obligatoria: configuración de las ideas y actitudes sociopolíticas e interculturales del alumnado de Cataluña*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la UB. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106172>

- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Murillo, F., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es)
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional de la UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/670908>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del Siglo XXI*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Estrategia Regional sobre Docentes*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO,

2018). *Educación para la ciudadanía mundial en américa latina y el caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030.*

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265517\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265517_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2019). *La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe.* UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2020). *La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe.* UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373977>

Pastor, M. (2017). *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Una Propuesta de Evaluación en el Ámbito Formal.* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la UMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15904>

Paz-Maldonado, E. (2019). Repensar la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(04), 1-4. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/3068>

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.

Revuelta, B., y Hernández, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta moebio*, (66), 333-346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa.* Fedupel.

Saiz, Á., y Ceballos, N. (2021). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 41–58.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30739>

Sánchez, V., y Pérez, M. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación.

*Universidad y Sociedad*, 9(2), 265-269. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*,

21(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>

Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L., y Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*,

34(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>

Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., y Eder, M. (2021).

Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67–85. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>.

Silva-Peña, I., y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*,

58(2), 169-189. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953>

Solano, G. (2020). El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias. En J.

A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Valle, J., y Manso, J. (2016). *La ‘cuestión docente’ a debate. Nuevas perspectivas*. Narcea.

Vences, J. (2007). *El pensamiento de Pico della Mirandola: una oferta para el mundo de hoy*. La Colmena, (55), 89-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446344565015>

## IX. ANEXOS

## Anexo A: Matriz de consistencia

Matriz de consistencia								
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variable 1 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE		Metodología			
<b>Problema General:</b> ¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022?	Determinar la relación que existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022.	Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022.	Dimensiones	Indicadores	<b>Enfoque:</b> Cuantitativo  <b>Tipo:</b> Básica  <b>Nivel:</b> Correlacional  <b>Diseño:</b> No experimental, de tipo Ex post facto  <b>Población:</b> 99 estudiantes del décimo ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima  <b>Muestra:</b> 99 estudiantes del			
			<b>Específicos</b>	1) ¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de conocimientos de una		Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de conocimientos de la ciudadanía mundial en	Plan de estudios	Formación humanista
								Enfoque intercultural
								Enfoque de derechos
								Diversidad
Acompañamiento a la formación				Pensamiento crítico				
				Docencia intercultural				
				Acompañamiento académico				
				Sistema de tutorías				
				Seguimiento de las prácticas				
				Retroalimentación				
				Formación de la persona				
				Voluntariados				

educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022?	educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022	estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022	Aprendizaje en la experiencia	Contacto con la realidad Aprendizaje en la experiencia Sensibilidad social Intercambios académicos	<p>décimo ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima</p> <p><b>Técnica:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento:</b> Cuestionario tipo Likert</p> <p><b>Prueba estadística:</b> Rho de Spearman</p>
2) ¿Qué relación existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de habilidades de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima – 2022?	Determinar la relación que existe entre la formación inicial docente y el desarrollo de habilidades de una educación para la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022.	Existe correlación significativa entre la formación inicial docente y el desarrollo de habilidades de la ciudadanía mundial en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de una universidad privada de Lima - 2022.	<b>Variable 2:</b> EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL		
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	
			Conocimientos de la Ciudadanía global	Desarrollo integral	
				Conocimiento de la diversidad	
				Igualdad y equidad	
				Globalización	
			Habilidades de la ciudadanía global	Educación intercultural	
				Pensamiento crítico y reflexivo	
				Toma de decisiones	
Actitudes de la ciudadanía global	Negociación				
	Discernimiento				
	Respeto				
	Diálogo				
Convivencia					
Derechos					
Democracia					

## Anexo B: Instrumento de recolección de datos

### Cuestionario sobre percepción de la Formación inicial docente y Educación para la ciudadanía mundial

Estimado (a) participante:

Le pedimos su colaboración en el llenado de la siguiente encuesta, que recoge información sobre su percepción de la “**Formación inicial docente**” recibida en la Universidad y el desarrollo de la competencia de “**Educación para la ciudadanía mundial**”. En caso decida participar en la investigación, le aseguramos la confidencialidad de la información y que la misma será utilizada exclusivamente para fines de la presente investigación.

Para cada una de las preguntas del cuestionario, le pedimos marcar con una “X” según la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

#### Variable 1: Formación Inicial Docente

N°	Ítem	1	2	3	4	5
<b>Plan de estudios de la carrera</b>						
1.	El plan de estudios de la carrera responde a una orientación humanista, debido a que ofrece un desarrollo integral de la persona, alimenta su dignidad y da trascendencia a su formación.					
2.	El plan de estudios de la carrera permite el desarrollo de un enfoque intercultural y de derechos, promoviendo el encuentro y diálogo entre culturas, desde una perspectiva autocrítica y transformadora, de valoración y respeto frente a la diversidad.					
3.	El plan de estudios de la carrera contiene elementos que permiten desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo.					
4.	El plan de estudios de la carrera orienta hacia el análisis de los problemas sociales, económicos y políticos, y el poder de cambio del ser humano para modificar las estructuras sociales.					
5.	El plan de estudios de la carrera contiene un enfoque de derechos respecto de la equidad, el cual implica un análisis y comprensión de cómo se construyen relaciones desiguales en la sociedad.					
6.	El plan de estudios de la carrera brinda herramientas para el manejo de las TIC y un uso responsable de ellas.					
7.	El plan de estudios de la carrera permite desarrollar competencias docentes (conocimientos, habilidades y actitudes) para una educación intercultural en un contexto de diversidad sociocultural y globalización.					
<b>Acompañamiento a la formación</b>						
8.	El acompañamiento y el seguimiento a tu desarrollo académico ha sido permanente a lo largo de tu formación en la carrera.					
9.	El acompañamiento y seguimiento a tu desarrollo personal: socioemocional, empatía, liderazgo, ha estado siempre presente.					
10.	La formación recibida en la carrera ha enfatizado el desarrollo de la libertad como un bien supremo.					
11.	La formación recibida en la carrera ha enfatizado el desarrollo de tu capacidad para el discernimiento y toma de decisiones.					

12. La formación recibida en la carrera ha enfatizado el desarrollo y afirmación de tu identidad, en un marco de pluralidad y valoración de las diferencias.					
<b>Aprendizaje en la experiencia</b>					
13. Las actividades de formación en la experiencia en las que he participado han sido significativas para mi aprendizaje.					
14. Los programas de responsabilidad social donde he participado enfatizan el valor de la solidaridad con las demás personas, especialmente con los más vulnerables.					
15. La formación recibida en la carrera incluye metodologías que me han permitido vincularme con las necesidades y problemas de la comunidad.					
16. Las oportunidades de intercambio académico que ofrece la universidad contribuyen en la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes.					

### Variable 2: Educación para la Ciudadanía Mundial

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
<b>Conocimientos de la ciudadanía mundial</b>						
17.	Comprendo y valoro el desarrollo integral de la persona, su dignidad y trascendencia.					
18.	Reconozco y valoro la diversidad presente en el país y el mundo (cultural, étnica, lingüística, religiosa, de género, etc.).					
19.	Comprendo las situaciones de inequidad e injusticia en nuestra sociedad y las causas que las generan.					
20.	Soy consciente de las desigualdades de género en nuestra sociedad y asumo un compromiso frente a ellas.					
21.	Comprendo las interrelaciones que se generan entre lo local y lo global (económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales) y sus consecuencias.					
22.	Comprendo el significado ético de formar parte de la comunidad mundial de iguales.					
23.	He desarrollado competencias para llevar a cabo una educación intercultural: valoración de la diversidad, dinámicas de inclusión, convivencia, respeto.					
<b>Habilidades de la ciudadanía mundial</b>						
24.	He desarrollado la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, que implica autoevaluación y revisión constante de mis prejuicios, creencias y conocimientos.					
25.	He desarrollado la capacidad de negociar y llegar a compromisos, que implica una actitud de apertura al diálogo y colaboración con otros.					
26.	Manejo con solvencia las TIC y hago un uso responsable de ellas.					
27.	Considero que he desarrollado la capacidad de escucha, tener voz y discernir, en busca del bien común.					
28.	Muestro capacidad de empatía y sentido de una humanidad común, más allá de las diferencias.					
<b>Actitudes de la ciudadanía mundial</b>						
29.	Muestro una postura de diálogo, tolerancia y comprensión con el otro y las otras culturas, lo que implica estar abierto a revisar mis ideas y convicciones.					
30.	Asumo una postura de defensa de mi libertad y la de otras personas como un bien supremo.					
31.	Conozco y defiendo los derechos de las otras personas y culturas, la					

justicia social y la equidad.					
32. Muestro interés de participar en los debates que se generan en la esfera pública para el bien común.					
33. Muestro sensibilidad frente a fenómenos globales como la migración, el cambio climático, el racismo, los conflictos.					

## FICHA TÉCNICA DE LA VARIABLE “FORMACIÓN INICIAL DOCENTE”

**Nombre:** Cuestionario de la variable “Formación inicial docente”

**Objetivo:** Determinar el nivel de la variable Formación inicial docente

**Autor:** Alier ORTIZ PORTOCARRERO

**Administración:** Individual

**Duración:** 20 minutos aproximadamente

**Técnica:** Encuesta

**Validez:** Por juicio de expertos

**Confiabilidad:** Alfa de Cronbach (0.89)

### Dimensiones:

D1: Plan de estudios (7 items)

D2: Acompañamiento a la formación (5 items)

D3: Aprendizaje en la experiencia (4 items)

**Descripción:** Escala de Likert en 5 niveles:

(1) Totalmente en desacuerdo

(2) En desacuerdo

(3) Neutral

(4) De acuerdo

(5) Totalmente de acuerdo

## **FICHA TÉCNICA DE LA VARIABLE “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL”**

**Nombre:** Cuestionario de la variable “**Educación para la ciudadanía mundial**”

**Objetivo:** Determinar el nivel de la variable **Educación para la ciudadanía mundial**

**Autor:** Alier ORTIZ PORTOCARRERO

**Administración:** Individual

**Duración:** 20 minutos aproximadamente

**Técnica:** Encuesta

**Validez:** Por juicio de expertos

**Confiabilidad:** Alfa de Cronbach (0.89)

### **Dimensiones:**

D1: Conocimientos de la ciudadanía mundial (7 items)

D2: Habilidades de la ciudadanía mundial (5 items)

D3: Actitudes de la ciudadanía mundial (5 items)

**Descripción:** Escala de Likert en 5 niveles:

- (1) Totalmente en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (3) Neutral
- (4) De acuerdo
- (5) Totalmente de acuerdo

**Anexo C: Validez y confiabilidad del instrumento**

**SOLICITO:**  
Validación de instrumento de  
Recolección de datos: Encuesta

Sra.: **Sofía Chacaltana Cortez**

Yo, **Alier Ortiz Portocarrero**, identificado con DNI N° 10725083, participante de la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal, me presento ante usted con el debido respeto y expongo:

Que, siendo requisito indispensable el recojo de datos, a través de las diferentes técnicas de instrumentos de recolección de datos, para la tesis que vengo desarrollando; titulada: "FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2022", solicito a usted se sirva validar el instrumento – Encuesta, que le adjunto bajo los criterios académicos correspondientes. Para este efecto adjunto los siguientes documentos:

- Instrumento: Encuesta de recojo de datos
- Ficha de evaluación
- Matriz de consistencia
- Operacionalización de variables
- Marco teórico (opcional).

Por tanto:

Agradezco a Ud., anticipadamente por su colaboración.

Lima, 5 de abril de 2022



-----  
FIRMA DEL GRADUANDO



**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL  
ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO  
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
JUICIO DE EXPERTOS**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1. Apellidos y Nombres: **Chacaltana Cortez, Sofía**  
 1.2. Grado académico: **Doctor**  
 1.3. Cargo e institución donde labora: **Docente – Universidad Antonio Ruiz de Montoya**  
 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: **Encuesta – Validación**  
 1.5. Autor(a) de Instrumento: **Alier Ortiz Portocarrero**  
 1.6. Criterios de aplicabilidad:  
 a. De 01 a 09: (No válido, reformular)      d. De 16 a 17: (Válido, precisar)  
 b. De 10 a 12: (No válido, modificar)      e. De 18 a 20: (Válido, aplicar)  
 c. De 13 a 15: (Válido, mejorar)

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente (01-09)	Regular (10-12)	Bueno (13-15)	Muy Bueno (16-17)	Excelente (18-20)
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Está adecuado a las leyes y principios científicos.				X	
3. ACTUALIDAD	Está adecuado a los objetivos y las necesidades reales de la investigación.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales				X	
6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar las variables de la Hipótesis.					X
7. CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos técnicos y/o científicos.				X	
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre los problemas objetivos, hipótesis, variables e indicadores.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde a una metodología y diseño aplicados para lograr probar las hipótesis.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento muestra la relación entre los componentes de la investigación y su adecuación al Método Científico.					X

VALORACIÓN CUANTITATIVA (TOTAL X 0.4): **18**

VALORACIÓN CUALITATIVA: **Está muy bueno**

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: **Aplicar**

Lima, 20 de mayo del 2022

**SOLICITO:**

Validación de  
instrumento de  
Recolección de datos:  
Encuesta

Sra.: **Rosa Elvira Vargas Della Casa**

Yo, **Alier Ortiz Portocarrero**, identificado con DNI N° 10725083, participante de la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal, me presento ante usted con el debido respeto y expongo:

Que, siendo requisito indispensable el recojo de datos, a través de las diferentes técnicas de instrumentos de recolección de datos, para la tesis que vengo desarrollando; titulada: “**FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2022**”, solicito a usted se sirva validar el instrumento – Encuesta, que le adjunto bajo los criterios académicos correspondientes. Para este efecto adjunto los siguientes documentos:

- Instrumento: Encuesta de recojo de datos
- Ficha de evaluación
- Matriz de consistencia
- Operacionalización de variables
- Marco teórico

Por tanto:

Agradezco a Ud., anticipadamente por su colaboración.

Lima, 5 de abril de 2022



.....  
FIRMA DEL GRADUANDO



**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL**  
**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**  
**FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**  
**JUICIO DE EXPERTOS**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1. Apellidos y Nombres: **Vargas Della Casa, Rosa Elvira**  
 1.2. Grado académico: **Doctor**  
 1.3. Cargo e institución donde labora: **Docente – Universidad Antonio Ruiz de Montoya**  
 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: **Encuesta – Validación**  
 1.5. Autor(a) de Instrumento: **Alier Ortiz Portocarrero**  
 1.6. Criterios de aplicabilidad:  
 a. De 01 a 09: (No válido, reformular)      d. De 16 a 17: (Válido, precisar)  
 b. De 10 a 12: (No válido, modificar)      e. De 18 a 20: (Válido, aplicar)  
 c. De 13 a 15: (Válido, mejorar)

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente (01-09)	Regular (10-12)	Bueno (13-15)	Muy Bueno (16-17)	Excelente (18-20)
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Está adecuado a las leyes y principios científicos.					X
3. ACTUALIDAD	Está adecuado a los objetivos y las necesidades reales de la investigación.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales					X
6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar las variables de la Hipótesis.					X
7. CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos técnicos y/o científicos.					X
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre los problemas objetivos, hipótesis, variables e indicadores.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde a una metodología y diseño aplicados para lograr probar las hipótesis.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento muestra la relación entre los componentes de la investigación y su adecuación al Método Científico.					X

VALORACIÓN CUANTITATIVA (TOTAL X 0.4): **20**

VALORACIÓN CUALITATIVA: **Excelente**

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: **Aplicar**

Lima, 27 de abril del 2022

**SOLICITO:**  
Validación de instrumento de  
Recolección de datos: Encuesta

Sra.: Rossana Mendoza Zapata

Yo, **Alier Ortiz Portocarrero**, identificado con DNI N° 10725083, participante de la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal, me presento ante usted con el debido respeto y expongo:

Que, siendo requisito indispensable el recojo de datos, a través de las diferentes técnicas de instrumentos de recolección de datos, para la tesis que vengo desarrollando; titulada: "FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2022", solicito a usted se sirva validar el instrumento – Encuesta, que le adjunto bajo los criterios académicos correspondientes. Para este efecto adjunto los siguientes documentos:

- Instrumento: Encuesta de recojo de datos
- Ficha de evaluación
- Matriz de consistencia
- Operacionalización de variables
- Marco teórico (opcional).

Por tanto:

Agradezco a Ud., anticipadamente por su colaboración.

Lima, 6 de abril de 2022



.....  
FIRMA DEL GRADUANDO



**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL**  
**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**  
**FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**  
**JUICIO DE EXPERTOS**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1. Apellidos y Nombres: **Mendoza Zapata, Rossana**  
 1.2. Grado académico: **Doctor**  
 1.3. Cargo e institución donde labora: **Docente – Universidad Antonio Ruiz de Montoya**  
 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: **Encuesta – Validación**  
 1.5. Autor(a) de Instrumento: **Alier Ortiz Portocarrero**  
 1.6. Criterios de aplicabilidad:  
 a. De 01 a 09: (No válido, reformular)      d. De 16 a 17: (Válido, precisar)  
 b. De 10 a 12: (No válido, modificar)      e. De 18 a 20: (Válido, aplicar)  
 c. De 13 a 15: (Válido, mejorar)

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente (01-09)	Regular (10-12)	Bueno (13-15)	Muy Bueno (16-17)	Excelente (18-20)
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Está adecuado a las leyes y principios científicos.					X
3. ACTUALIDAD	Está adecuado a los objetivos y las necesidades reales de la investigación.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales					X
6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar las variables de la Hipótesis.				X	
7. CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos técnicos y/o científicos.					X
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre los problemas objetivos, hipótesis, variables e indicadores.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde a una metodología y diseño aplicados para lograr probar las hipótesis.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento muestra la relación entre los componentes de la investigación y su adecuación al Método Científico.					X

VALORACIÓN CUANTITATIVA (TOTAL X 0.4): **19,4**

VALORACIÓN CUALITATIVA: **Excelente**

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: **Coherente con la matriz de consistencia y el planteamiento del proyecto.**

Lima, 13 de abril del 2022

DNI N° **07236592**

Telf.: **997038083**

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

### Análisis de confiabilidad del instrumento (coeficiente Alfa de Cronbach)

SUJETO	ÍTEMS																																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
1	3	4	5	3	4	5	4	4	5	3	4	4	3	5	4	4	3	4	5	4	4	4	3	4	4	5	2	5	5	4	5	5	5	135		
2	5	4	4	5	4	5	5	4	4	3	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	2	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	145		
3	4	4	3	4	3	2	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	2	4	4	3	4	4	2	3	4	5	4	3	4	4	3	4	4	116		
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	132		
5	3	3	5	3	3	3	3	4	5	4	5	4	3	5	3	4	5	5	4	5	3	3	3	5	3	5	4	5	3	3	5	5	3	129		
6	5	3	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	3	4	5	5	3	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	3	136	K	33
7	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	132	V1	21.961
8	2	4	5	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	110	Vt	168
9	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	3	5	4	5	4	5	2	4	2	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	143	α	0.896
10	5	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	5	3	5	4	4	3	3	3	3	4	5	4	3	3	3	5	3	4	116		
11	3	4	4	4	2	4	5	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	2	4	4	4	2	4	3	4	4	2	4	4	5	119		
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	4	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	158		
13	4	3	5	3	5	5	4	4	2	5	3	4	3	5	4	3	4	4	5	4	4	3	5	5	5	5	5	2	3	4	2	3	4	129		
14	2	4	5	4	2	2	3	4	3	5	4	2	4	5	5	5	2	2	4	3	3	4	2	4	3	5	5	3	4	3	3	4	3	116		
15	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	5	4	4	3	4	4	3	3	4	4	2	3	3	4	3	5	116		
16	5	3	4	5	4	5	3	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	5	4	3	3	5	5	5	4	5	4	5	3	4	5	5	142		
VARIANZA	1.15	0.48	0.44	0.63	0.84	0.98	0.53	0.48	0.73	0.61	0.56	0.56	0.48	0.81	0.43	0.56	0.96	0.86	0.46	0.69	0.61	0.59	1	0.56	0.81	0.37	0.73	0.94	0.61	0.61	0.75	0.56	0.56	168		
SUMATORIA DE VARIANZA	21.9609375																																			
VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ÍTEMS	168.484375																																			

Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) = 0.89. Valores entre 0.81 – 1.00 son considerados Muy altos (Ruiz, 2002)