

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA CURRICULAR DEL ÁREA DE
FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA DE 1° A 4° DE SECUNDARIA DE UN
PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo que
presentan


MIRIAM AYDEÉ MOLLO GÓMEZ

NANCY EDITH PORTILLO SALAS

Dirigido por


MG. ORIETTA MARÍA DEL PILAR MARQUINA VEGA

San Miguel, 2015



Agradecemos al Todopoderoso,
por haber hecho posible esta Maestría y haber
pensado en nosotras para guiar a los jóvenes
a ser mejores personas y ciudadanos.

Y a nuestras maestras y maestros de la Pontificia
Universidad Católica del Perú
por sus enseñanzas.



Dedicamos esta tesis a los maestros y maestras que no se rinden por mejorar la vida de los estudiantes y apuestan cada día en el desarrollo humano del país

Para José Luis, mi amor y para Gabriela y Enrique, nuestros grandes tesoros y, Sobre todo, por su amor y apoyo incondicional, y a mis padres por enseñarme el sentido de la responsabilidad y la superación

A mis padres por su apoyo incondicional y, a mis hijas Marcela Chaska y Grecia Qantu mi fuerza y motivo en esta vida

RESUMEN EJECUTIVO

La educación en el país atraviesa por cambios que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes y uno de estos se sitúa en la educación para la ciudadanía que fomenta el desarrollo de competencias ciudadanas. Además, el logro de la calidad se sustenta considerando la existencia de la coherencia entre los elementos del área curricular y su enfoque. En este contexto, se realizó la investigación documental sobre la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica (FCC) en un Proyecto Curricular Institucional (PCI) de una institución educativa pública-EBR de Lima metropolitana.

El objetivo de esta investigación es evaluar la coherencia curricular del área de FCC de 1° a 4° de secundaria de un PCI de una institución educativa pública-EBR de Lima metropolitana. Además, como objetivos específicos, se propuso, primero, establecer la coherencia curricular que existe entre los elementos del área de FCC de un PCI con el enfoque en competencias ciudadanas y, segundo, determinar la coherencia curricular que existe entre los distintos elementos del área de FCC de un PCI. Cabe señalar que la coherencia curricular se evaluó desde la correspondencia a través de las relaciones de conexión y articulación.

Esta investigación responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y método de análisis documental. El recojo de información se realizó con dos instrumentos: una matriz para la organización de información y otra, para el análisis documental.

En el proceso de investigación, se identificó que en los elementos del área existe una mayor cantidad de conexiones, mas no de articulaciones. Entre los elementos del área de FCC y el enfoque en competencias ciudadanas, así como entre los distintos elementos del área, se repite este tipo de hallazgo. Por tanto, el área de FCC evidencia una coherencia básica, más no una coherencia destacada que debiera ser el ideal.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I	5
MARCO DE REFERENCIA	5
CAPITULO I	5
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA (EBR)	5
1. Antecedentes de la educación para la ciudadanía.	5
2. Educación para la ciudadanía.	8
3. El enfoque en competencias ciudadanas.	11
3.1 Las competencias ciudadanas	12
4. EL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA EN EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)	18
4.1 El Proyecto Curricular Institucional (PCI)	18
4.2 El área de Formación Ciudadana y Cívica en el Proyecto Curricular Institucional	24
4.3 Programa Curricular Diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica	27
CAPÍTULO II	31
EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA CURRICULAR DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA	31
1. Evaluación curricular	31
2. Coherencia curricular	33
3. Coherencia curricular del área de formación ciudadana y cívica del proyecto curricular institucional con el enfoque en competencias ciudadanas.	36
3.1 Correspondencia entre competencias del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.	37
3.2 Correspondencia entre capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.	38
3.3 Correspondencia entre conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.	39
3.4 Correspondencia entre actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.	40
4. Coherencia curricular entre los distintos elementos del área de formación ciudadana y cívica del proyecto curricular institucional	41
4.1 Correspondencia entre competencias y capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional.	43
4.2 Correspondencia entre capacidades y conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica 1° a 4° de secundaria del Proyecto de Curricular Institucional	44

4.3 Correspondencia entre conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional.	45
PARTE II	46
DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	46
CAPÍTULO III	46
DISEÑO METODOLÓGICO	46
1. Enfoque metodológico tipo y nivel	47
2. El problema de investigación, objetivos, categorías y subcategorías de estudio	48
3. El método de investigación y criterios de selección	51
4. Técnicas e instrumentos de recojo de información. Diseño y validación de los instrumentos de recojo de información	52
5. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	54
6. Procedimientos para organizar la información recogida.	54
7. Técnicas para el análisis de la información	57
CAPÍTULO IV	63
ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	63
1. Análisis de datos e interpretación de la coherencia curricular del área de formación ciudadana y cívica del pci con el enfoque de competencias ciudadanas.	64
2. Análisis de datos e interpretación de la coherencia curricular entre los distintos elementos del área curricular de formación ciudadana y cívica del PCI.	81
Conclusiones	95
Recomendaciones	97
Referencias Bibliográficas	98
Apendices	
Apendice 1 Indicadores de operacionalización del enfoque en competencias ciudadanas	104
Apendice 2 Modelo de recojo de información	105
Apendice 3 Tabla de códigos de recojo de información	106
Apendice 4 Tabla de códigos de análisis	107
Apendice 5 Modelo de matriz de análisis con el enfoque	108
Apendice 6 Matriz de análisis de la correspondencia entre competencias del área de FCC con el enfoque	109
Apendice 7 Matriz de análisis de la correspondencia entre capacidades del área de FCC con el enfoque	111
Apendice 8 Matriz de análisis de la correspondencia entre conocimientos del área de FCC con el enfoque	113
Apendice 9 Matriz de análisis de la correspondencia entre actitudes del área de FCC con el enfoque	116
Apendice 10 Modelo de matriz de análisis entre los propios elementos	118
Apendice 11 Matriz de análisis de la correspondencia entre los elementos	119

INTRODUCCIÓN

El Perú, a pesar de haber logrado un desarrollo económico sorprendente en los últimos años, no ha podido superar los niveles de pobreza, exclusión y desempleo, violencia y corrupción, ni mejorar el desempeño educativo de los alumnos y alumnas en el nivel escolar. Por todo ello, trabajar desde las instituciones educativas la educación para la ciudadanía en los niños, niñas y adolescentes, para que sean mejores personas con valores de solidaridad y honestidad, es de por sí una tarea trascendental. Por ello, esta investigación plantea responder a la pregunta ¿Cuál es la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública-Educación Básica Regular de Lima metropolitana?

El programa curricular diversificado por grados del área de Formación Ciudadana y Cívica (FCC) constituye los aprendizajes previstos que deben alcanzarse. Asimismo, son el punto de partida desde el cual los docentes elaboran otros documentos curriculares que deben guardar coherencia entre sí para el logro de los aprendizajes y no para una reproducción mecánica. Toda vez, la educación para la ciudadanía se logra a través de la enseñanza de competencias ciudadanas para que los estudiantes no solo conozcan conocimientos, sino que los asuman y apliquen en su vida cotidiana de manera responsable y permanente; entonces, habremos contribuido de manera sostenible a mejorar el capital humano para una mejor sociedad local, nacional y mundial.

No obstante, hablar de educación para la ciudadanía implica referirse a qué es ser ciudadano. Este concepto implica sentirse parte de una ciudad, de una nación, sentirse representado en las leyes y en los beneficios económicos como acceder a un empleo digno, servicios sociales básicos como salud, educación, entre otros. Además, ser ciudadano es comprometerse a cumplir las leyes y aportar a los objetivos de bienestar general. Cuando nos proponemos educar para la ciudadanía desde los centros educativos, nos planteamos también enseñar sobre el ejercicio ciudadano desde las diferentes formas de vida y realidades del país, y, de acuerdo a ello, los derechos que poseemos y los deberes que debemos cumplir. Por tanto, la enseñanza de la educación para la ciudadanía en los alumnos es desarrollar en ellos un sentido crítico y reflexivo, y también sensibilizarlos para mantener una opción de vida honesta, sin corrupción y con valores.

Además, la educación para la ciudadanía es una gran exigencia para los docentes, directivos, alumnos, alumnas y padres de familia, y también para la comunidad y otros sectores con los que se coordina como el gobierno local. Este trabajo coordinado debe, coherentemente, formar ciudadanos con el ejemplo y la práctica en democracia, la resolución de problemas y la participación activa en las decisiones que beneficien el bien común. Por consiguiente, evaluar la coherencia curricular del área de Formación Cívica y Ciudadana (FCC), desde sus elementos y con el enfoque en competencias ciudadanas, es una forma de garantizar la calidad en el aprendizaje de habilidades y experiencias significativas con miras a lograr ciudadanos comprometidos con su entorno (Caine y Caine 1991).

El objetivo general de esta investigación es evaluar la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública-EBR de Lima metropolitana. Los objetivos específicos son, primero, establecer la coherencia curricular que existe entre los elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° en un Proyecto Curricular Institucional con el enfoque en competencias ciudadanas y, segundo, determinar la coherencia curricular que existe entre los distintos elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° en un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa.

Asimismo, esta investigación se inscribe en la línea de la evaluación curricular, eje de Cambio e innovación curricular y, como sub-eje, el estudio de planes y programas. Ello se debe a que, en el programa curricular del área de FCC, se realizan adaptaciones pertinentes, de acuerdo con las problemáticas priorizadas por la institución educativa que deben ser evaluadas en relación con las metas previamente trazadas.

La presente investigación, por su naturaleza y características, está enmarcada en el enfoque cualitativo. Además, es de tipo documental y nivel descriptivo. Se optó por el enfoque cualitativo porque el propósito es describir, analizar e interpretar un material documental. Se ubica en el nivel de análisis descriptivo, porque busca especificar las características importantes del objeto de estudio y es de tipo documental, porque, como explica Behar (2008), “se realiza (...) apoyándose en fuentes de carácter documental” (p.20).

El método de investigación a emplear es el análisis documental porque está vinculado con el documento como base para la interpretación profunda del mismo (Encinas, 1991). La técnica a usar es el análisis documental que ayuda a examinar los documentos ya escritos para complementar, contrastar y validar la información (Bisquerra, 2004). Los instrumentos son la matriz de recojo de información, y la matriz de análisis documental que permitirán el recojo, registro, comparación e interpretación de la información.

En referencia a las conclusiones de la investigación, se ha podido establecer que el área curricular de Formación Ciudadana y Cívica guarda una coherencia meramente básica, porque sus elementos no estaban vinculados íntegramente en las relaciones de conexión y de articulación. Es decir, se encontró más relaciones de conexión, tanto con el enfoque en competencias ciudadanas, como entre sus propios elementos.

Una de las limitaciones en esta investigación es que el programa evaluado no cuenta con la metodología y la evaluación de los aprendizajes para el área de FCC, lo que no permitió una visión más integral y completa de la coherencia de los elementos del área. Otra limitante fue la falta de acceso a documentos

complementarios de uso del docente como la programación anual y/o las unidades didácticas, lo que hubiera permitido subsanar la limitación anterior.

El informe final de investigación está organizado en dos partes. La primera es el Marco referencial, en el que se definen y exponen los principales conceptos a nivel teórico y nivel contextual que orientan la investigación. En un primer capítulo, se exponen los conceptos de educación para la ciudadanía, el enfoque en competencias ciudadanas y el área de Formación Ciudadana y Cívica en el Proyecto Curricular Institucional. En el segundo capítulo, se expone los conceptos de evaluación curricular y coherencia curricular, así como las dos categorías de estudio con sus respectivas subcategorías, llamadas correspondencias.

La segunda parte de este trabajo corresponde al Diseño metodológico y los resultados de la investigación, que exponen los aspectos metodológicos que permitieron recoger y analizar la información, así como el análisis de los resultados y hallazgos obtenidos. Esta parte cuenta con dos capítulos. En el capítulo tres, se describe el diseño metodológico y, en el capítulo cuatro, se explica el análisis e interpretación de resultados. Al término de esta segunda parte, se exponen las conclusiones que dan cuenta de los principales hallazgos a los que se llegó durante la investigación. Igualmente, se presentan las recomendaciones, que son propuestas para mejorar los resultados o para sugerir posibles investigaciones futuras.

PARTE I MARCO DE REFERENCIA

CAPITULO I EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA (EBR)

1. Antecedentes de la Educación para la Ciudadanía

Durante la década de 1990, luego de los acontecimientos históricos como el fin del apartheid en Sudáfrica y la caída del muro de Berlín, entre otros, surgen tendencias educativas en pro de una sociedad más justa y equitativa, con temas relacionados a los derechos, responsabilidades y valores humanos (Unesco, 2005). Tomando en cuenta distintas posiciones y estableciendo consensos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovió activamente la idea de la “ Educación para la ciudadanía a través del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)” (Cabrera, 2007, p. 375). Es así que se inicia en el nuevo milenio la exigencia de la educación para la ciudadanía en los centros escolares con miras a formar personas que tomen conciencia de sus derechos y deberes, del respeto a los derechos humanos y el ejercicio de las prácticas democráticas como formas de involucrarse y participar de la problemática de su comunidad y del mundo.

Una de las primeras iniciativas en educación para la ciudadanía es el proyecto que llevó a cabo el Consejo de Europa durante los años de 1997 a 2004 “creando un foro de debate entre expertos y profesionales para definir conceptos, estrategias y buenas prácticas en educación para la ciudadanía” (Cabrera, 2007, p. 375). Como resultado de estas discusiones los estados miembros incorporaron políticas educativas para promover la educación para la ciudadanía que luego se incluyeron en los currículos escolares. Los objetivos principales de esta incorporación fueron la “alfabetización política, el desarrollo de actitudes y valores necesarios para ser ciudadanos responsables y la participación activa en la escuela y en comunidad” (Bisquerra, 2008, p. 22).

Paralelamente a Europa, en Estados Unidos, se despierta también el interés por la educación para la ciudadanía y se inicia, en 1998, la fundación del National Center for Learning and Citizenship (NCLC). Su objetivo era impulsar políticas de apoyo en los Estados para promover investigaciones y la difusión de información a través de una web (Bisquerra, 2008). En el año 2004, y luego en el 2006, esta institución presenta la primera y segunda versión, respectivamente, del documento denominado *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten Through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*¹, que establece la misión de la educación para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias, ya que se considera que el aprendizaje no solo es conceptual, sino que se manifiesta en hechos. Es decir, se otorga una especial relevancia a la práctica, la cual es concebida como fundamental (Bisquerra, 2008). Así, la educación debe conducir a una intervención en la comunidad porque “*civic education can also take place through student government, extracurricular and co-curricular activities, and by involving students in school, district, and community decisionmaking*”² (NCLCE, 2015, parr. 1). Del mismo modo, el *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement*³ (CIRCLE) impulsó discusiones académicas entre profesionales para establecer criterios comunes

¹ El desarrollo de Competencias Ciudadanas desde kindergarten hasta el grado 12: Un documento de antecedentes para legisladores y Educadores. (Traducción propia).

² La educación cívica también puede tener lugar a través del gobierno estudiantil, en actividades extracurriculares y co-curriculares, mediante la participación de los estudiantes en la escuela, el distrito y en la toma de decisiones de la comunidad. (Traducción propia).

³ Centro para la información y la Investigación sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico.

sobre la educación para la ciudadanía, los que fueron presentados en el informe denominado “La misión cívica de las escuelas” (CIRCLE, 2003; Cabrera, 2007).

En el Perú, durante la década de los noventa, con las dificultades de la democracia, la crisis del Estado-nación, la globalización y el desarrollo de las tecnologías de información, hubo interés para cambiar la educación tradicional memorística y el desempeño autoritario del rol del profesor hacia concepciones más democráticas para la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos (Reátegui, 2009; Tedesco, 1996). Esto se produjo, porque tradicionalmente la enseñanza para la ciudadanía en los centros educativos era a nivel de conocimientos sin participación ni aportes a los posibles cambios. “Era entendida como educación cívico-patriótica y como una forma de integración a la sociedad”. (Reátegui, 2007, p.12).

Hacia el año 2001, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) asumió la responsabilidad de educar para la democracia y el ejercicio ciudadano a través de objetivos estratégicos que se encontraban en sus Lineamientos de Política Educativa 2001-2006 (Reátegui, 2009). Uno de esos objetivos planteaba: “Formar niños, niñas, jóvenes y adultos como personas y ciudadanos capaces de construir la democracia, el bienestar y el desarrollo nacional, armonizando este proyecto colectivo con su propio proyecto personal de vida” (Reátegui, 2009, p. 13). La intención era el desarrollo y la formación de capacidades ciudadanas.

En el año 2005, el Ministerio de Educación del Perú presenta el primer Diseño Curricular Nacional (DCN) que incluye distintos programas de intervención educativa como el planteamiento de capacidades fundamentales y capacidades por área (Reátegui, 2007). Así, se crea el área de Ciencias Sociales que incluye el componente de ciudadanía (MINEDU, 2005). No obstante, a pesar de este primer paso importante para la enseñanza de la educación para la ciudadanía, no están presentes las competencias ciudadanas. Para el año 2009, el MINEDU presenta una segunda versión del DCN y, en el 2010, se disgrega el área de Ciencias Sociales para crear dos nuevas áreas: Historia, Geografía y Economía, y Formación Ciudadana y Cívica. En la segunda área, se inserta la enseñanza del enfoque en competencias ciudadanas.

Sin embargo, previamente, en el año 2002, la Embajada de Estados Unidos a través del Instituto Cultural Peruano Norteamericano de la provincia de Chiclayo ya había promovido con éxito la educación para la ciudadanía, a través de un curso piloto denominado *Proyecto Ciudadano*, propuesta que fuera validada en instituciones educativas de los Estados Unidos, Europa, Asia y América Latina (Ipedehp, 2011; White, 2005). Es así que, con la intervención de los Centros Binacionales del Perú (CBNs), esta iniciativa se amplía después en algunas instituciones educativas públicas y privadas del nivel secundario, y, en el año 2004, se implementa a nivel nacional.

Como consecuencia del éxito con el piloto, la sección de prensa y cultura de la Embajada de los Estados Unidos de América y el gobierno peruano realizaron un convenio (R.D.0166-2010-ED) que implementó el desarrollo y ejecución del Programa Proyecto Ciudadano “Mejores Ciudadanos” (EUSA, s/f; MINEDU, 2010). Esta propuesta es la que fue incorporada al DCN en el área de Formación Ciudadana y Cívica: FCC como Proyecto Participativo y es trasladado a las instituciones educativas del país para su implementación, cuyos lineamientos se encuentran en las Orientaciones para el Trabajo Pedagógico (OTP) (Rodríguez, 2010).

Para comprender mejor la propuesta de la educación para la ciudadanía, a continuación, profundizaremos en este concepto y sus implicancias en las acciones educativas.

2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En nuestro país, con la creciente violencia delictiva, niveles de corrupción, exclusión, permanencia de la pobreza e irrespeto a los acuerdos contraídos, es todo un reto educar para la ciudadanía. Pero, por lo mismo, es una obligación que debemos asumir. De ahí que una propuesta educativa deba fundamentarse en un enfoque conceptual y un procedimiento metodológico que guíe su comprensión. Es así que la educación para la ciudadanía tiene una perspectiva orientada al respeto de la democracia, la identidad, la interculturalidad, los derechos humanos, la equidad y justicia, la participación responsable, entre otros.

Un aspecto relevante de las propuestas educativas es hacer que los estudiantes aprendan a involucrarse en la problemática de su medio y actúen como un ciudadano participativo, proactivo que debe poseer competencias ciudadanas basadas en el aprender a aprender, y el aprender a ser y a convivir (MINEDU, 2009a). Es así que, en las instituciones educativas, se enseña a través de la educación para la ciudadanía, cuyo concepto se presenta a continuación:

Es un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades. Implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades; valorar la diversidad social y cultural. (Bisquerra, 2008, p. 27)

De igual modo, Godas, Santos y Lorenzo (2009) complementan al afirmar que la educación para la ciudadanía favorece el aprendizaje paulatino de valores, habilidades de convivencia y tolerancia, respeto a los demás, así como la formación del juicio crítico para una participación activa en la vida social de los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, su finalidad, como añade Bolívar (2007), “es promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida” (p.18). Por ello, esta forma de educación promueve una convivencia democrática, sin distinción de raza, posición social, económica, con enfoque intercultural y de género, y la participación activa, responsable y comprometida entre las personas. Es por esto que, para esta investigación, se define la educación para la ciudadanía como el conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias para formar un ciudadano activo, crítico, capaz de vivir en democracia, ejerciendo sus derechos y deberes, respetuoso de la diversidad, y comprometido con la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

En suma, la educación para la ciudadanía es la educación proporcionada a mujeres y hombres en relación directa con el aprendizaje para el aprender a convivir, que sería el respeto por los derechos humanos y a una educación que desarrolle capacidades para vivir en una sociedad democrática, construir una

sociedad justa y equitativa, con cualidades, actitudes, conductas y aptos para respetar las particularidades y compartir los valores comunes (Unesco, 2005). Educar para la ciudadanía es, como vemos, desarrollar capacidades y competencias no sólo en los alumnos y alumnas, sino en toda la comunidad educativa, lo que nos compromete a todos, ya que esta formación, como señalan los autores mencionados, es una formación en la práctica y con el ejemplo.

Es así que la educación para la ciudadanía requiere de una pedagogía crítica y activa que favorezca la participación. Por ello, la metodología de enseñanza debe ir encaminada a ser experiencial y dinámica, de manera que ayude a los estudiantes a debatir sus ideas y estar preparados para afrontar situaciones problemáticas que surjan en su vida personal y colectiva. En otras palabras, se aprende y practica la democracia y los derechos humanos en las aulas para que puedan ser ejercidas fuera de ella, dentro de su comunidad y en sus interrelaciones personales.

Por tanto, la educación para la ciudadanía incluye “(...) el desarrollo de competencias ciudadanas que facilitan un ejercicio ciudadano activo, democrático responsable y crítico en su comunidad, al nivel que fuere” (Cabrera, 2007, p. 376). Esto se traduce en la importancia de educar en competencias ciudadanas desde la niñez para permitir que los estudiantes se conviertan en ciudadanos deliberativos, y con capacidades para participar y vivir en democracia. Todo ello debe servir para el desarrollo de la sociedad, para que asuman su identidad, sus derechos y responsabilidades, e interioricen valores esenciales. De esta manera, vivirán como ciudadanos conscientes y capaces de intervenir en la problemática de situaciones sociales de su contexto, que signifique poner sus valores en acción a través del ejercicio ciudadano para preservar su condición humana.

En conclusión, el desarrollo de la educación para la ciudadanía se hace viable desde el enfoque en competencias ciudadanas a través del desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes. Estas apuntan a la formación de sujetos que reconozcan la pluralidad como lugar para la construcción de los sentidos éticos, y que las diferencias permitan el potenciar la construcción de la vida en común (Mieles y Alvarado, 2012). Ahora bien, saber en qué consiste el enfoque

en competencias ciudadanas y el cómo se expresa a través de acciones concretas son interrogantes que merecen una respuesta, lo que, a continuación, se procederá a explicar.

3. EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

El enfoque en competencias ciudadanas es una perspectiva educativa que analiza la formación de la identidad, la interculturalidad, la democracia, el pensamiento crítico y, sobre todo, la participación activa del ciudadano desde las aulas para que los estudiantes ejerzan a plenitud su ciudadanía. Para Ruiz y Chaux (2005), es la educación que consiste en el desarrollo de competencias ciudadanas bajo la idea de participar en la construcción de una sociedad. También, mencionan que se evidencia en competencias ciudadanas de acción que contienen tres aspectos: conocimientos para el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo de competencias básicas, como la participación, reflexión crítica, el ejercicio de propuestas de acción, y un ambiente propicio para la práctica de dichas competencias.

Por lo tanto, el enfoque en competencias ciudadanas desde la posición de esta investigación es el desarrollo y fortalecimiento de todas las capacidades individuales para vivir en democracia y el aprendizaje de ellas desde la práctica educativa, que son indispensables para que todo estudiante aprenda a desenvolverse como ciudadano participativo y comprometido con su entorno. En ese sentido, Ruiz y Chaux (2005), así como Mieles y Alvarado (2012) coinciden en destacar, desde este enfoque, que las personas, al desarrollar y fortalecer capacidades tanto individuales como sociales para vivir en democracia, establecen de forma colectiva reglas de juego que aseguran la convivencia en diversidad de creencias, valores y opiniones con sentido de unidad. Asimismo, destacan que las competencias ciudadanas articulan los conocimientos y las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas para permitir que los estudiantes sean sujetos capaces de reconocer la pluralidad y la construcción de sentidos éticos que ayuden a visibilizar la construcción de una vida en común más justa e incluyente. Bajo esta visión, este enfoque tiene como contenido central el

desarrollo y formación en competencias ciudadanas en coherencia con los fines de la educación para la ciudadanía.

Además, Basto, Díaz, Ospina y Tabares (s.f.), y Ruiz y Chaux (2005) complementan esta visión del enfoque cuando refieren que los programas de formación en competencias ciudadanas favorecen su aprendizaje en las aulas y establecen, además, formas de organización que facilitan su ejercicio. Esto se debe a que su aplicación e implementación permite que los estudiantes desarrollen su conciencia cívica, democrática y crítica, de manera que sean capaces de generar cambios y transformaciones reales en su entorno. En síntesis, este enfoque busca una educación integral para la ciudadanía de manera práctica y participativa para que el estudiante se proyecte como ciudadano transformador de su medio tanto personal, ambiental, como social.

3.1 Las competencias ciudadanas

Antes de explicar sobre las competencias ciudadanas y la propuesta de esta investigación, es necesario situarse conceptualmente en el término “competencia” y su relación con la formación integral de los individuos, en específico de los escolares. En el ámbito educativo, dicho término presenta muchas definiciones dependiendo de la óptica desde la cual sea abordado; por ejemplo, puede ser concebido desde una perspectiva socio-formativo, o desde una perspectiva situada o de contexto que podría ser más actual e innovadora. Dada la abundancia de definiciones, en esta investigación, se toma en cuenta el concepto de competencias de Rodríguez (2010), porque sirve de base en la planificación de los programas y se refleja en el documento objeto de estudio.

Para Rodríguez (2010), las competencias son logros que expresan desempeños o actuaciones integrales e idóneas, en las cuales los individuos hacen uso de sus conocimientos, capacidades y actitudes. En el mismo sentido y complementando, Jornet, González, Suárez y Perales (2011) señalan que la competencia es el conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes que posee un sujeto para realizar eficazmente una tarea, resolver problemas de manera autónoma y creativa, y colaborar con la organización de su entorno.

También, Perrenoud (1999) agrega que la competencia “sería la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos pero sin limitarse sólo a ellos” (como se cita en Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007, p.142). Por tanto, para estos autores, la competencia es sinónimo de desempeños o actuaciones eficaces ante situaciones problemáticas haciendo uso de capacidades, conocimientos y habilidades sociales.

Además, De Lasnier enfatiza que una competencia es “un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones generales, no generalizables a cualquier situación)” (como se cita en Montoya, 2008, p. 4). Del mismo modo, Ochman y Cantú (2013) acotan que es un “concepto integrador de tres componentes: el cognitivo (conocimiento y comprensión), el procedimental (destrezas y habilidades) y el afectivo/axiológico (actitudes y valores)” (p.68). Es decir, la competencia debe estar integrada por estos tres componentes para permitir un desempeño eficaz en el saber hacer, que implica acción, flexibilidad y dinamismo para enfrentar un problema.

En ese sentido, para esta investigación, se entenderá por competencias a un saber actuar ante situaciones cotidianas o problemáticas que plantea el contexto, producto de movilizar integralmente tres elementos: las capacidades, los conocimientos y las actitudes. En otras palabras, la competencia es un saber actuar que debe permitir a los estudiantes desenvolverse eficazmente frente a las exigencias o situaciones problemáticas que experimentase en su vida cotidiana.

Ahora bien, luego de haber definido lo que es competencia y, siguiendo la lógica anterior, procederemos a conceptualizar en específico las competencias ciudadanas, que son “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (...) se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen” (Chaux, Lleras y Velasquez, 2004, p. 20). De igual modo, Ochman y Cantú (2013) coinciden en la composición de las competencias ciudadanas, e incluyen las actitudes y valores indispensables para la gobernanza eficiente, como requerimiento de la

democracia, que implica la participación de actores sociales en la toma de decisiones. Del mismo modo, Rodríguez (2010) concuerda en la concurrencia de estos tres elementos que, al ser articulados entre sí, posibilitan el accionar del ciudadano para contribuir a la convivencia pacífica y al respeto a las diferencias en un contexto social democrático.

Así, se define las competencias ciudadanas como la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que el individuo actúe eficientemente en una sociedad democrática. También, implica el proceso del aprender y enseñar a ser personas democráticas, ciudadanos activos, responsables, críticos y comprometidos con su comunidad (Cabrera, 2007). Estas competencias ciudadanas son imprescindibles, porque están relacionadas con la identidad, la asunción de la interculturalidad, la democracia, el juicio crítico y la participación comprometida del ciudadano con su comunidad.

De ahí que, al ser consideradas las competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes, estas se deben desarrollar en la acción pedagógica a partir del establecimiento de dimensiones básicas como referencia para el logro de las competencias. Estas dimensiones también deben servir de base para elaborar los programas formativos de ciudadanía. Es así que Cabrera (2007) plantea tres dimensiones básicas, que son desarrollar sentimientos de pertenencia a una comunidad cívica, formar en competencias ciudadanas, y favorecer la implicación y participación activa de las personas en su comunidad. Asimismo, Chau, Lleras y Velásquez (2004), así como Ruiz y Chau (2005), plantean dimensiones fundamentales para la acción ciudadana, las cuales se fundamentan en los conocimientos, las competencias básicas (cognitivas, emocionales y comunicativas), las competencias integradoras, y los ambientes democráticos.

Retomando los planteamientos de los autores antes mencionados sobre las dimensiones ciudadanas para el desarrollo de la educación para la ciudadanía desde las competencias ciudadanas, la presente investigación plantea cinco dimensiones esenciales consideradas desde la perspectiva de la formación de la identidad, la interculturalidad, la democracia, el pensamiento crítico y la

participación activa. Estas dimensiones esenciales distinguen aspectos que concretan el desarrollo de las competencias (Ver tabla 1). Estos aspectos, luego, se considerarán como indicadores del enfoque en esta investigación; así, también, de sus significados se desprenderán sus descriptores. Justamente son dichos descriptores los que ayudan y permiten observar de forma visible o explícita las competencias ciudadanas en los programas curriculares y se materializan durante la enseñanza, los que con mayor detalle se visualizan en el apéndice 1.

Tabla 1. Propuesta de dimensiones para la formación en competencias ciudadanas

COMPETENCIAS CIUDADANAS	
DIMENSIONES	ASPECTOS E INDICADORES
Sentimiento de pertenencia	Identidad cívica
	Autonomía personal
	Actitudes básicas para la vida comunitaria
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	Conocimiento de derechos
	Conocimiento de deberes
	Conocimiento del funcionamiento de la democracia
Juicio crítico	Pensamiento crítico
	Capacidad de deliberación
	Solución de problemas y toma de decisiones
Comunicación Intercultural	Escucha activa
	Asertividad
	Diálogo argumentado
	Empatía
Participación activa en asuntos públicos	Reconocimiento y manejo de emociones
	Toma de conciencia
	Asunción de procesos de cambio
Elaboración propia	

La primera dimensión es el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad, concretado en tres aspectos: la identidad cívica, la autonomía personal y las actitudes básicas para la vida comunitaria. La identidad cívica significa el reconocerse como miembro de una comunidad y establecer vínculos afectivos y efectivos con los miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía. En cuanto a la autonomía personal, esta implica el ser responsable de las acciones propias, la capacidad de dirigir su conducta a partir de normas personales, y la capacidad de auto-reflexión sobre el manejo de sí mismo en la interacción y corrección de su comportamiento (Metacognición). Las actitudes básicas para la vida comunitaria son el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la convivencia social, el desarrollo de valores y normas de

convivencia desde distintas miradas culturales, y la capacidad de analizar críticamente todo tipo de discriminación.

La segunda dimensión se vincula con los conocimientos para ejercer la ciudadanía. Esta se refiere a la adquisición de información para el ejercicio de la ciudadanía. De tal modo, su aprendizaje implica tres aspectos. Los dos primeros se refieren al conocimiento y la comprensión de los derechos y responsabilidades como miembro de una sociedad, y el tercero, al conocimiento del funcionamiento de la democracia.

El primer aspecto sobre el conocimiento de derechos involucra el estudio de los derechos humanos a través del conocimiento sobre derechos fundamentales, conocimiento sobre mecanismos constitucionales, conocimiento y comprensión de los derechos para el ejercicio ciudadano y de los procesos electorales. El segundo, sobre el conocimiento de deberes, se refiere al estudio de las responsabilidades anexas de los derechos humanos como el conocimiento sobre las responsabilidades de cada uno de los derechos fundamentales, y el conocimiento y comprensión de sus deberes ciudadanos. El tercero es el conocimiento del funcionamiento de la democracia que incluye la comprensión de cómo funciona la democracia y sus límites, el uso de mecanismos democráticos, y las formas de organización democrática en las escuelas.

La tercera dimensión trata sobre el desarrollo del juicio crítico, que abarca los siguientes aspectos: pensamiento crítico, capacidad de deliberación, y solución de problemas y toma de decisiones. Esta dimensión persigue la meta de formar un ciudadano de pensamiento libre, reflexivo, dialógico que facilite la convivencia democrática y luche contra las actitudes dogmáticas. Cabe señalar que el aspecto del pensamiento crítico es la capacidad para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información. Es el comprender causas, puntos de vista y valorar acciones para emitir juicios posicionados. Es la asunción de valores para el desarrollo de la ciudadanía que sirven de criterio para formar juicios ante problemas sociales y políticos. Por otro lado, el aspecto que corresponde a la capacidad de deliberación empieza por distinguir los efectos de una acción para sí mismo y para otras personas, o incluso para animales o el

medio ambiente. Luego, le sigue el saber argumentar y, al mismo tiempo, dejarse persuadir en acciones de decisión para participar activamente. Finalmente, permite evaluar adecuadamente intenciones y propósitos de las acciones de los demás. En cuanto al aspecto de la solución de problemas y la toma de decisiones, ello implica la detección y crítica constructiva de estereotipos, prejuicios o acciones discriminatorias. Así también, es transmitir asertivamente sus intereses y decisiones, y generar opciones creativas de manejo en una situación de conflicto y formas de resolverlos.

La cuarta dimensión es la comunicación intercultural. Esta es el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y emocionales que permite la interacción constructiva, dialógica, pacífica, democrática e incluyente en contextos multiculturales. Implica comunicar nuestros puntos de vista y comprender el de los demás. Es la esencia que busca esta competencia. Así el saber escuchar, la asertividad, la empatía, el diálogo argumentado y el reconocimiento y manejo de emociones son aspectos de esta dimensión que llevarán a una comunicación eficaz y constructiva. Ejercer con plenitud esta competencia facilitará la superación de actitudes etnocéntricas y discriminatorias en nuestras sociedades.

La quinta dimensión es la participación activa en asuntos públicos de los individuos en su comunidad. Hace referencia a aspectos como la toma de conciencia y a la asunción de procesos de cambio. El primer aspecto, la toma de conciencia, es la puesta en práctica de actitudes y habilidades necesarias para una participación efectiva en la sociedad. Es aprender a ver y leer la vida a partir de situaciones problemáticas. Es la creación de oportunidades accesibles a los miembros de una comunidad y al desarrollo de la capacidad de participar responsablemente. El segundo aspecto, la asunción de procesos de cambio, implica promover acciones de participación activa de las personas en su comunidad con carácter democrático y en espacios de encuentro que potencian la deliberación y favorezcan la cultura, y proceder democrático. Asimismo, exige la participación para la construcción de proyectos con actitud que orienta a la capacidad para transformar y para el desarrollo personal y social, en procesos de cambio desde la organización y la acción voluntaria.

Entonces, si se contempla estas dimensiones en la educación para la ciudadanía se permitirá a los estudiantes el aprendizaje de una forma de ser y de vivir en relación con sus derechos tanto políticos como cívicos, pero también para construir su entorno con acciones participativas desde los conocimientos y experiencias aprendidas. Asimismo, son un marco de referencia para las escuelas que deberían recoger estas dimensiones esenciales para orientar los procesos educativos y de aprendizaje para la ciudadanía. Por tanto, estas deberían estar organizadas en el área de Formación Ciudadana y Cívica del PCI de la educación básica regular para que discorra bajo el enfoque en competencias ciudadanas. En el siguiente punto, se explicará cómo está organizada el área de FCC en el PCI.

4. EL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA EN EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)

El Diseño Curricular Nacional (DCN), los Lineamientos Curriculares Regionales, las Orientaciones Locales para la Diversificación Curricular y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) son referentes que sirven para construir el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Este instrumento de gestión curricular materializa la propuesta pedagógica de una institución educativa organizada en las áreas curriculares, como el área de Formación Ciudadana y Cívica (FCC). En el siguiente acápite, se define y caracteriza el PCI; luego, el área de Formación Ciudadana y Cívica y su programa curricular diversificado.

4.1 El Proyecto Curricular Institucional (PCI)

En una institución educativa (I.E.), el Proyecto Educativo Institucional es importante, porque permite abordar las intenciones educativas que rigen su acción. En el Perú, contiene la identidad, el diagnóstico, la propuesta de gestión y la propuesta pedagógica (MINEDU, 2009b). En el caso del Proyecto Curricular Institucional, su diseño constituye un eje fundamental para la toma de decisiones sobre las actividades curriculares y pedagógicas a realizarse en la institución educativa. Enseguida, se explica qué es y cómo está estructurado el PCI.

Hernández y García (2001) definen que el PCI es un documento técnico-profesional en el que se explicitan las intenciones educativas, las decisiones tomadas sobre el currículo escolar de un nivel educativo (primaria o secundaria) y las estrategias de intervención didáctica. Todo ello sirve para garantizar la coherencia y eficacia de las acciones de los profesores en el contexto donde se desarrollan. En cambio, Bixio (2004) lo define como una “guía que orienta las planificaciones de los docentes (...) y contiene las secuencias de los contenidos curriculares seleccionados por la institución y jerarquizados, los objetivos por año, por ciclo y por área, los criterios e instrumentos de evaluación y los proyectos especiales por área o inter-área” (p. 46). Cada uno de estos autores denomina de diferente manera el PCI. Uno lo llama documento técnico y el otro, guía. A pesar de esta particularidad, ambas definiciones coinciden en explicar que sirven para orientar y dar las pautas a los docentes para que realicen su planificación curricular.

De igual manera, para Caballero y Rodríguez (citados en Moral y Pérez, 2009), el PCI, llamado también Proyecto Curricular de Centro, es el instrumento del que disponen los profesionales de la enseñanza de una institución educativa para llevar a cabo el conjunto de decisiones sobre los componentes curriculares. En el Perú, para el Ministerio de Educación (2009b), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), es:

Un instrumento de gestión que se formula en el marco del Diseño Curricular Nacional. Se elabora mediante el proceso de diversificación curricular, a partir de los resultados de un diagnóstico de los problemas y oportunidades del contexto, así como de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y sus características propias. Constituye una forma de concretar la propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Institucional. (p.3)

Como se aprecia, el PCI es un instrumento que sirve de guía a los docentes en las estrategias de acción para concretar, sistematizar, organizar y plasmar las intenciones y decisiones educativas. Es importante que este documento guarde coherencia en relación con los distintos referentes de su planificación. Su construcción debe realizarse con la participación de la comunidad educativa y ser consistente con las necesidades y características de sus estudiantes y el entorno (Hernández y García, 2001). El PCI brinda las pautas para las adaptaciones

curriculares que deben realizar los profesores en las programaciones anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.

Respecto de los componentes del PCI, se cuenta con diferentes propuestas. Caballero y Rodríguez (citados Moral y Pérez, 2009) contemplan que el PCI debe contener, primero, los objetivos generales, de etapa y área, que deben ser contextualizados según las necesidades específicas y las características de la I.E., de manera que permitan el desarrollo de competencias y capacidades. Segundo, debe incluir la secuencia de contenidos, organizados y expresados por ciclos para que los profesores puedan mantener su continuidad de acuerdo al desarrollo evolutivo de los estudiantes, sus conocimientos previos y la lógica interna de cada área de forma progresiva para favorecer el aprendizaje significativo. Tercero, debe contemplar los materiales curriculares y recursos didácticos, cuya selección debe partir de criterios pedagógicos y de las necesidades e interés de los estudiantes. Cuarto, debe considerar las pautas de evaluación, dirigidas a todos los elementos curriculares incluidos el PCI. Su finalidad es la regulación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde su planificación hasta su ejecución.

En otro sentido, pero sobre el particular, Bixio (2004) refiere que el PCI debe incluir lo siguiente: fundamentación, en la que está presente la concepción curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la concepción de la evaluación. Luego, debe contemplar las redes de contenidos conceptuales, consideradas por área y por ciclo, así como las operaciones de pensamiento que involucran los contenidos procedimentales. Y, finalmente, debe incluir la evaluación por área y ciclo considerando los momentos, tipos, instrumentos y criterios correspondientes. Acota que, en este último, es importante tener claro los objetivos y expectativas mínimas de logro, por área y por ciclo.

Otra forma de presentar los componentes del PCI es la planteada por Hernández y García (2001), que incluyen “los objetivos generales de etapa contextualizados; secuencia de objetivos y contenidos de área en cada ciclo o curso. Las estrategias metodológicas; medidas de atención a la diversidad; materias

optativas; orientación y tutoría; estrategias y procedimientos de evaluación” (p. 19).

El Ministerio de educación (2009b) sugiere, en el caso del Perú, considerar como componentes curriculares primordiales del PCI los siguientes:

- 1°. La priorización y caracterización de la demanda educativa, cuya finalidad es describir la problemática relevante y las oportunidades del contexto que se genera de la demanda educativa. La priorización contiene, además, los temas transversales, el cartel de valores y actitudes que se quiere lograr en relación directa con el diagnóstico e identidad del PEI y del DCN.
- 2°. Los objetivos del PCI, que se realizan a partir de la propuesta pedagógica. Estos son por nivel educativo, tienen que estar articulados y guardan coherencia con los objetivos del PEI de la institución, al igual que con el perfil de estudiante. Son logros a alcanzar. Dan respuesta y atienden a la problemática y las oportunidades de la institución.
- 3°. El plan de estudios, que es la distribución de las horas de estudio de acuerdo con la normatividad vigente, la demanda educativa y el perfil de los estudiantes de la I.E. considerado en el PEI.
- 4°. Los programas curriculares diversificados por área y grado, que deben contener lo siguiente: la fundamentación del área; el cartel de competencias por ciclo; y el cartel de capacidades, conocimientos y actitudes diversificados por cada grado. En la fundamentación, se describe la finalidad y el enfoque del área, el cómo contribuye a atender el problema educativo o los temas transversales, y la forma del trabajo pedagógico a seguir por la I.E. En cuanto al cartel de competencias, estas ya se encuentran establecidas en el DCN como metas para todo el país y, por tanto, no se diversifican. Además, constituyen intenciones pedagógicas comunes y deben ser alcanzadas en cada ciclo de estudio⁴. En relación al cartel de capacidades, conocimientos y

⁴ La definición de competencia no se explica en este punto, porque fue tratado en el acápite 3.1 del presente capítulo.

actitudes, estas se diversifican en función del diagnóstico educativo de la I.E. Pueden incorporarse otras cuando no figuran en el DCN, desagregarse aquellas que son complejas y adecuarse o contextualizarse según las características de los estudiantes y su realidad. A continuación, se explica brevemente en qué consiste las capacidades, conocimientos y actitudes.

Las capacidades, según Pizano y López (2000), corresponden específicamente al desempeño permanente de los educandos dentro de las actividades de aprendizaje. También, son consideradas potencialidades que poseen desde dimensiones intelectuales, afectivas y disposiciones (habilidades, actitudes, destrezas) que armonizan con la personalidad de cada uno de los estudiantes en el aula (Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, 1998).

Estas dos definiciones son unificadas por Ferreyra y Peretti (2010), al decir que las capacidades están asociadas a “procesos cognitivos y socioafectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, (...) una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos” (p.3). En ese sentido, se afirma que las capacidades se desarrollan a través del aprendizaje permanente y el perfeccionamiento constante que posibilita a los estudiantes desempeñarse eficazmente en muchas situaciones donde han de resolver problemas, sean cognitivos o de la vida cotidiana.

Otra característica de la capacidad es su complejidad, porque implica una serie de operaciones o procesos mentales de distinto grado que, según su nivel de evolución y perfeccionamiento, implican el manejo de determinadas habilidades y destrezas (Ferreyra y Peretti, 2010). Estas capacidades, llamadas también habilidades de pensamiento y estrategias, deben plantearse siguiendo un orden progresivo que, según Priestley (1996), deben iniciarse desde capacidades literales o básicas; luego, capacidades de pensamiento inferencial; y, por último, las capacidades de pensamiento crítico o complejo. En otras palabras, el desarrollo de la capacidades en la enseñanza implica la selección de las mismas teniendo en cuenta un orden o

secuencia, desde lo básico hasta otras de mayor complejidad, considerando las características de los estudiantes y la enseñanza de los conocimientos.

En relación a los conocimientos, para Castillo y Cabrerizo (2005), Moral y Pérez (2009) y Ruiz (2005), son agrupaciones sobre la información a trabajar, que deben estar adecuados a los intereses y necesidades, así como a la edad de los estudiantes. Su selección debe ser justificada, coherente y relevante, porque son el medio que permite el logro de las capacidades y han de ser desarrollados en un momento y tiempo determinado. En definitiva, capacidades y conocimientos no pueden estar desligados unos de otros, porque, a través de los segundos, se despliegan las primeras para el logro de las competencias en la educación integral de los estudiantes.

Con respecto a las actitudes, para Ochman y Cantú (2013), son constructos temporales que se refieren a evaluaciones de situaciones particulares y contextualizadas. Son, también, expresiones de sus sentimientos, opiniones o sus propios derechos de manera adecuada respetando a sus pares de modo que conlleve a la reducción de futuros problemas (Ruiz y Chaux, 2005). Tanto los valores como actitudes son el motor de las interacciones positivas y respetuosas que debe primar en una convivencia.

Mientras, para Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007), las actitudes son “la disposición a realizar ciertas acciones, que pueden favorecer (o no) la convivencia pacífica, la participación y la valoración y respeto a la diferencia para el ejercicio de la ciudadanía” (p. 153). Es decir, las actitudes son acciones y reacciones netamente personales y circunscritas a situaciones específicas relacionadas a un valor particular sobre la base de sus creencias, conocimientos y afectos (Ochman y Cantú, 2013). De ahí que los valores, en forma personal, pueden ser jerarquizados de diversas maneras.

- 5°. Por último, los lineamientos generales, tanto metodológicos como de evaluación y la tutoría, deben ser coherentes con los planteamientos establecidos en el DCN de la EBR, y con la identidad y propuesta pedagógica de la I.E. Estos lineamientos son grandes orientaciones del cómo se

desarrolla la acción educativa en cada institución y deben guardar relación con la psicopedagogía, la interculturalidad, el desarrollo humano, entre otros. Asimismo, son componentes del PCI que se aplican a todas las áreas curriculares.

Finalmente, se considera que el PCI es una herramienta de gestión curricular que norma y orienta todo el trabajo pedagógico de los docentes de una institución educativa. Una vez elaborado, se cuenta con los programas curriculares diversificados por cada área y grados correspondientes, los cuales son utilizados para elaborar las programaciones anuales y otros documentos que serán implementados en el aula. Por tanto, es relevante evaluar las áreas curriculares desde su programa curricular diversificado, porque, en él, se encuentran las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes que reflejan las intenciones y decisiones educativas, y, a su vez, los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes, en este caso específico el área de FCC. A continuación, se explicará el área de FCC en el PCI.

4.2 El área de Formación Ciudadana y Cívica en el Proyecto Curricular Institucional

En el Perú, hablar del área de Formación Ciudadana y Cívica (FCC) en el PCI es remitirse al Diseño Curricular Nacional (DCN), ya que es el documento normativo y de orientación válido para todo el país, donde se explicita las intenciones educativas y los aprendizajes fundamentales que deben trabajar los docentes y que deben lograr los estudiantes, respectivamente. En este, las áreas curriculares “presentan los aprendizajes básicos que los estudiantes deben lograr en todo el país” (MINEDU, 2009a, p. 25). Estos lineamientos macros se organizan en las áreas curriculares del PCI en la I.E., y se traducen con más detalle en los programas curriculares diversificados que son planteados con una orientación de interconectividad e integración (MINEDU, 2009a).

Las áreas curriculares, según Peñas (2011), son “una forma de organización curricular articuladora e integradora de los conocimientos y experiencias de aprendizaje (...). Cada área representa agrupamientos que toman en cuenta, en

diferente grado, criterios pedagógicos, epistemológicos e institucionales” (p.1). En el mismo sentido, para el Perú, el DCN asiente que “las áreas son organizadores del currículo, que se deben desarrollar considerando las características particulares de los estudiantes, sus necesidades, sus creencias, valores, cultura, lengua” (MINEDU, 2009, p.39). Es decir, las áreas curriculares son las que organizan las intenciones educativas y garantizan la formación integral de los estudiantes. Por ello, deben asegurar coherencia, integridad y continuidad para lograr sus propósitos.

En ese sentido, el área de Formación Ciudadana y Cívica en el Perú cuenta con el programa curricular que, según el DCN, “aborda los aprendizajes como aspectos de un mismo proceso formativo, articulado a diversas dimensiones (cultural, social, económica y política) y ámbitos de la vida social como la familia, la Institución Educativa, la comunidad local, regional, nacional e internacional” (MINEDU 2009a, p. 397). Asimismo, su finalidad es el desarrollo de procesos cognitivos y socio-afectivos en el estudiante, que orienten su conciencia y actuación cívico–ciudadana a partir de un marco de conocimiento y respeto a las normas para la convivencia, y afirmación de nuestra identidad peruana (MINEDU 2009a).

El área se orienta al desarrollo de la identidad personal, social, cultural y nacional, así como de la conciencia ciudadana y cívica para promover en los estudiantes una formación personal autónoma, comprometida y solidaria en los entornos donde se desenvuelven (MINEDU 2009a). De ahí que el área de FCC se desarrolla bajo el enfoque en competencias ciudadanas y considera entre sus propósitos (Rodríguez, 2010; MINEDU, 2009b):

- Formar ciudadanos competentes con capacidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores cívicos, que les permitan participar activa, responsable y comprometidamente en su sociedad, en sus problemas y/o asuntos públicos
- Potenciar y fortalecer en los estudiantes el desarrollo de la democracia como cultura de vida y como sistema político, en el marco de una cultura de paz

- “Desarrollar aprendizajes significativos relacionados con el ejercicio democrático, fundado en los derechos humanos, la democracia y valores como la justicia, la libertad, el respeto, la solidaridad” (Rodríguez, 2010, p.8), entre otros

Adicionalmente, el área está compuesta por dos organizadores denominados construcción de la cultura cívica y ejercicio ciudadano en base a los cuales organiza competencias por cada ciclo. De acuerdo al DCN, el nivel secundario comprende el VI ciclo, en el cual se ubican el primer y segundo grado de secundaria, mientras que, en el VII ciclo, el tercero, cuarto y quinto. Cabe mencionar que cada organizador plantea una competencia; por tanto, hay dos competencias por ciclo que deben ser desarrolladas en los respectivos grados. Tal estructuración está dispuesta así en el DCN, enmarcado en el sistema educativo nacional, por lo cual las I.E. deben atenerse a tal determinación.

Asimismo, el primer organizador del área se divide, a su vez, en bloques denominados diversidad y pertenencia, convivencia democrática y cultura de paz, valores cívicos, derechos y responsabilidades. El segundo organizador del área se divide en bloques denominados sistema democrático y proyectos participativos. Estos bloques son seleccionados por los docentes del área para ser trabajado con los estudiantes de manera crítica y creativa a través de las capacidades, conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado. Dichos bloques, en esta investigación, se denominarán bloques organizadores del área.

Por otro lado, el área está conformada por carteles macro de capacidades, conocimientos y actitudes, los cuales están presentes en el DCN y deben adecuarse, contextualizarse y desagregarse en cada IE. Por tanto, estos carteles sirven de base para la diversificación curricular en las instituciones escolares, lo que se traduce en la elaboración del programa curricular diversificado.

4.3 Programa Curricular Diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica

En el Perú, el Programa Curricular Diversificado del área de FCC⁵ es el componente esencial del Proyecto Curricular Institucional (MINEDU, 2009b). En él, se realiza “el proceso que permite prever la organización y secuencia de las capacidades, conocimientos y actitudes (...) que se desarrollarán durante el año escolar” (MINEDU, 2009a, p. 475). La organización de estos elementos en bloques es desarrollada en forma articulada y constituye los logros de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar en cada grado del área de FCC.

Como se menciona en el acápite del PCI, la estructura que plantea el MINEDU para los programas curriculares diversificados es la misma que asume el área de FCC. Todos estos evidencian la siguiente composición:

- fundamentación,
- carteles de competencias,
- capacidades, conocimientos y actitudes diversificadas.

Primero, la fundamentación describe la finalidad, el enfoque y los propósitos del área de FCC. En ella, se relata las orientaciones que el docente considera necesarias para que el estudiante asuma una conciencia y actuación cívico ciudadana, a través del conocimiento y respeto a las normas que rigen la convivencia y la afirmación de su identidad de peruanos (Rodríguez, 2010; MINEDU 2009b). Se consigna el aprendizaje y el sentimiento de vivir la identidad y pertenencia a una colectividad. Busca la formación de una ciudadanía activa que enseñe a los estudiantes a participar y asumir con responsabilidad individual y grupal la construcción social de su entorno.

Segundo, el cartel de competencias, de acuerdo a las Orientaciones para el Trabajo Pedagógica (OTP), es el conjunto de competencias que describen los logros a alcanzar por los estudiantes cuando terminen cada ciclo del nivel

⁵Al programa curricular diversificado del área de FCC, en adelante, se le llamará únicamente como programa curricular.

secundario de la EBR (Rodríguez, 2010). El nivel de complejidad de las competencias se incrementa de un ciclo a otro y se consideran las mismas competencias establecidas en el DCN (MINEDU, 2009b). Asimismo, al ser consideradas las competencias como logros que se expresan en desempeños o actuaciones, deben estar relacionadas con las capacidades, conocimientos y actitudes del área (práctica de los valores, respeto a los derechos humanos, los deberes ciudadanos, etc.).

Las competencias tienen propósitos o finalidades que, a continuación, se describen en forma general. Estas son similares para ambos ciclos:

Construcción de la cultura cívica: Es una competencia que se orienta hacia el fortalecimiento de la identidad de los peruanos y peruanas a partir del conocimiento, valoración y respeto de nuestra diversidad cultural, bajo el principio de la interculturalidad. Implica el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes en el marco de una convivencia democrática, justa y solidaria, sustentada en el respeto irrestricto de los derechos humanos, la práctica de valores éticos y cívicos, así como en el conocimiento y respeto de los principios, las normas y el orden legal vigente (Rodríguez, 2010, p.10).

Ejercicio ciudadano: Esta competencia promueve la participación ciudadana, a través del conocimiento tanto de las instituciones del Estado y organizaciones de la sociedad civil como del papel que cumplen en el funcionamiento del sistema democrático. Promueve, además, el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes para la participación activa de los estudiantes en diversas organizaciones escolares, a través de los proyectos participativos que se vinculan con asuntos públicos y problemas de su entorno (Rodríguez, 2010, p.10).

Tercero y último, el cartel de las capacidades, conocimientos y actitudes presenta las capacidades y conocimientos en dos columnas paralelas y las actitudes debajo de ellas. Tal disposición permite visualizar la relación que debe haber entre los tres elementos para la elaboración de los indicadores de aprendizaje como respuesta al desarrollo de las competencias. Además, las capacidades se encuentran diversificadas y contextualizadas para las competencias de construcción de la cultura cívica y ejercicio ciudadano (MINEDU, 2009b). A continuación, se explica en qué consisten las capacidades, conocimientos y actitudes en el programa diversificado del área de FCC.

En primer lugar, Rodríguez (2010) menciona que las capacidades del área describen los aprendizajes para lograr las competencias ciudadanas. Entonces, el conjunto de capacidades ciudadanas son el desagregado de las competencias que indican el cómo se debe avanzar hacia el desarrollo de las mismas. Por consiguiente, deben iniciarse desde la enseñanza de capacidades básicas (identifica, compara, discrimina, selecciona, etc.) hasta otras más complejas (relaciona, organiza, analiza, infiere, evalúa, etc.) (Priestley, 1996). Su logro permitirá desarrollar en los estudiantes su identidad social, cultural, la internalización de valores democráticos, el fortalecimiento de la perspectiva intercultural y la promoción del ejercicio ciudadano.

En segundo lugar, según la OTP (Rodríguez, 2010), en la misma línea, los conocimientos son el soporte teórico del área como medios para desarrollar capacidades. Además, tienen que estar relacionados con la problemática del contexto para que sean significativos. Por fines pedagógicos, se encuentran agrupados en dos grandes organizadores: identidad e interculturalidad, y sociedad democrática que son los mismos que contemplan los bloques organizadores.

En tercer lugar, de acuerdo a la OTP (Rodríguez, 2010), las actitudes están dirigidas a desarrollar y consolidar la formación integral de los estudiantes. En el programa, son priorizadas porque son procesos lentos y progresivos que, al igual que las capacidades y conocimientos, son diversificadas en las instituciones educativas. Cabe señalar que deben ser afines al respeto a la diversidad cultural, los derechos humanos, la tolerancia, la paz y el diálogo (Rodríguez, 2010).

Por tanto, como parte medular del área de FCC, su programa curricular organiza y articula las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes por grados. Además, en ella, se plasman los propósitos y el enfoque en competencias ciudadanas para que oriente el trabajo del docente en el aula; de ahí, la importancia de que exista coherencia entre estos elementos. Estas fueron las razones por las que se determinó la elección del programa curricular diversificado

como objeto de estudio y evaluación, de modo que sea posible determinar la coherencia curricular del área de FCC⁶.

Por consiguiente, en esta investigación, se evalúa la coherencia curricular del área de FCC de un PCI de una institución educativa pública de Lima metropolitana, desde su programa curricular diversificado de primero, segundo, tercero y cuarto grado de secundaria. No se considera para esta evaluación el quinto grado de secundaria por no estar consignada en el PCI de la I.E. Además, a pesar de que se buscó complementar la información de este grado con otros documentos de uso del docente a cargo, no fue posible acceder a tales datos, por lo que no fue contemplado en este estudio.

⁶ En adelante, los elementos del programa curricular diversificado serán los insumos a ser utilizados para determinar la coherencia curricular del área de FCC.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA CURRICULAR DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA

Como se mencionó en el capítulo anterior, la evaluación de la coherencia del área de Formación Ciudadana y Cívica de secundaria de un PCI se realizará a través de su programa curricular diversificado. En él, se establece la teoría educativa, el enfoque del área y la práctica pedagógica a seguir en el aula. Por tanto, evaluarlo curricularmente es importante, sobre todo cuando se quiere establecer o determinar la coherencia curricular tanto entre sus elementos, como con el enfoque que orienta su diseño. En el presente capítulo, se explicará qué es la evaluación curricular y la coherencia curricular, así como la correspondencia que debe existir entre los elementos curriculares del área de FCC para ser un currículo coherente.

1. EVALUACIÓN CURRICULAR

La toma de decisiones para mejorar los aprendizajes y, en general, el accionar educativo es un desafío primordial que aborda la evaluación. De ahí que la evaluación del currículo es una forma de respuesta para garantizar la mejora de los aprendizajes como parte de la calidad educativa. Seguidamente, se explicará la evaluación curricular, su importancia e implicaciones en el currículo.

La evaluación curricular, para algunos autores, tiene como punto de partida la obtención de información para su análisis y puesta en valor para la toma de decisiones en busca de la mejora de la educación. Así López (1995, citado en Mora, 2004), sustenta que la evaluación curricular es “el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular y, para tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios, (...) del currículo” (p.3). Del mismo modo, Wolf, Hill y Evers (2006) expresan que “curriculum assessment is a process of gathering and analyzing information from multiple sources in order to improve student learning in sustainable ways”⁷ (p.3).

En ese mismo sentido, Guzmán, Valenzuela, Larrauri y López, (2003) conceptualizan la propuesta de evaluación curricular de De Alba (1991), señalando que la autora la define como un constructo para analizar y clasificar la información obtenida. Esta tarea promueve un proceso de interpretación para emitir juicios de valor que se traduzcan en un mejoramiento, adecuación o cambio del diseño (Inciarte y Canquiz, 2001). Por tanto, la evaluación curricular es un proceso continuo de reflexión, análisis crítico y síntesis valorativa.

Además, Brovelli (2001) explica que debe evaluarse el currículum desde una perspectiva global. Ello implica evaluar sus aspectos explícitos y observables, así como sus formas de desarrollo y concreción desde los supuestos básicos que lo fundamentan y que permiten el sustento de la propuesta curricular. Es decir, la evaluación debe involucrar aspectos del diseño curricular que se encuentran presentes en su interior, como son los elementos que lo conforman y el enfoque que lo respalda. Además, al establecer ajustes, reformulaciones o cambios en su diseño, la evaluación curricular permite la mejora de la propuesta curricular.

En el caso de esta investigación, se recogerá información del programa curricular diversificado del área de FCC de un PCI para evaluar la coherencia curricular a través de la correspondencia tanto entre sus elementos, así como con el enfoque en competencias ciudadanas a desarrollar en la propuesta curricular del área, con la finalidad de establecer o determinar su coherencia.

⁷ Evaluación curricular es un proceso de recopilación y análisis de información de múltiples fuentes con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera sostenible (Traducción propia).

La evaluación curricular en los términos descritos líneas arriba implica determinar criterios. No obstante, los criterios para evaluar el currículo son variados y dependen del evaluador y del tipo de evaluación a realizar. Uno de esos criterios es la coherencia curricular considerada en la presente investigación y que, a continuación, se explicará.

2. COHERENCIA CURRICULAR

En diferentes debates, el concepto de coherencia ha sido planteado en temas relacionados con el currículo, sobre todo con miras a la mejora de la educación. Es así que, para Newmann, Smith, Allensworth y Bryk (2001), un currículo coherente presenta, principalmente, conexiones. Sin embargo, no es la única explicación, ya que los autores conceptualizan la coherencia de un currículo de diversas maneras.

Es así que, para Beane (1995) y Buchman y Flodem (1992), la coherencia es entendida como la interconectividad, el sentido de unidad, de conjunto y correspondencia entre sus partes, porque permite determinar, según Stark (1986), una “condición de consistencia lógica creado de un conjunto de principios bien entendidos” (p. 434). En ese sentido, también, Trinidad (2012) expresa que la coherencia es una relación de cohesión, conexión y articulación entre una cosa y otra o varias con la finalidad de buscar un orden o principio de organización. Por el contrario, la falta de coherencia se traduciría como la presencia de contradicción, de no conexión, de dispersión entre dos o más elementos, perdiendo el requerimiento de ser visualizados y entendidos como una unidad lógica, interconectada y articulada.

Siguiendo a Beane (1995), la búsqueda de un currículo coherente es una exploración de los modos lógicos en que se conecta y se organiza sus elementos. Entonces, un currículo escolar debe aspirar a ser coherente e integrado, donde la articulación de los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación deben evidenciar un camino claro que dirija a las metas educativas (Trinidad, 2012). Vale decir que la coherencia es la “relación de unión, correspondencia o articulación entre los diferentes elementos que conforman el currículo” (Inciarte y

Canquiz, 2001, p. 8). En este sentido, la coherencia es definida como la correspondencia entre las partes de un todo, es decir, la relación existente entre los elementos del programa curricular diversificado con el enfoque en competencias ciudadanas y entre los propios elementos (Sarmiento y Tovar, 2007) del área de Formación Ciudadana y Cívica.

Al respecto, Beltrán y San Martín (2000) refieren que en la coherencia debe existir una correspondencia entre la lógica dirigida por la articulación (secuenciación, ordenamiento) de los elementos curriculares y la lógica que guía el orden en que deben disponerse todos los elementos. En este caso, la articulación es concebida como la organización secuenciada y progresiva incremental en cada elemento (Rojas y Hawes, 2012) desde lo que posee el estudiante y de los nuevos aprendizajes a desarrollar para lograr el aprendizaje significativo. Asimismo, la secuencia implica la necesidad de ir presentando uno tras otro los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales, procedimentales), de forma que permita una equilibrada selección y no se primen algunos en detrimento de otros (Gallegos, 1998). Así, la progresión de la secuencia de los tipos de contenidos deben ir desde los básicos que implica contenidos “suficientemente pequeños como para poder ser asimilados e integrados sin dificultades especiales” (Gallegos, 1998, p. 294) hasta otros más complejos y de mayor abstracción “de forma que se procure un desarrollo integral de todas las capacidades personales” (Gallegos, 1998, p. 298).

Para esta investigación, la coherencia curricular es entendida como la conexión lógica de correspondencia entre las partes de un todo que es el programa curricular diversificado que permita concebirlo como una unidad en la que cada parte o segmento, en este caso, cada elemento se articula de modo armónico entre sí y con los otros elementos (Márquez, Sandoval, Torres y Pavié, 2010). Además, para determinar y/o establecer la correspondencia, deben producirse dos tipos de relaciones lógicas: una de conexión y otra de articulación. La conexión concierne a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad. Esta conexión es un vínculo que se realiza como una relación directa de derecha a izquierda o viceversa. Por otro lado, la articulación se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a

otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.

La evaluación de la coherencia curricular del área de FCC para esta investigación se establece desde dos objetivos específicos. El primer objetivo específico de la evaluación está referido a la presencia del enfoque en competencias ciudadanas en cada uno de los elementos del programa (competencias, capacidades conocimientos y actitudes). El segundo objetivo específico de la evaluación de la coherencia curricular es entre los propios elementos (las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes) del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica. El propósito es analizar e identificar las relaciones de conexión y articulación que debe existir entre los mismos, con el fin de averiguar las omisiones, incongruencias, contradicciones y discontinuidades que pueda afectar su calidad (Brovelli, 2001; Gimeno, 1996).

En consecuencia, la evaluación de la existencia de coherencia o incoherencia curricular del área de FCC se establece a partir de los resultados de los análisis de las correspondencias entre el enfoque del área con los elementos curriculares y, estos entre sí. Así, la coherencia curricular se define a partir de la correspondencia determinada por la conexión y articulación, de la siguiente forma:

- En primer lugar, se ha definido como coherencia destacada cuando en las correspondencias analizadas, se establecen de forma clara y explícita las relaciones de conexión y articulación de todos los elementos curriculares.
- En segundo lugar, se ha establecido como coherencia básica cuando, en las correspondencias, se evidencia la existencia de, al menos, una de las relaciones señaladas de forma explícita. Es decir, se realiza este tipo de coherencia cuando se halla o bien la relación de conexión, o bien la de articulación en la mayoría de los elementos curriculares analizados.
- En tercer lugar, se ha definido que habrá incoherencia curricular cuando se determine que, en las correspondencias analizadas, no se manifiesta ninguna

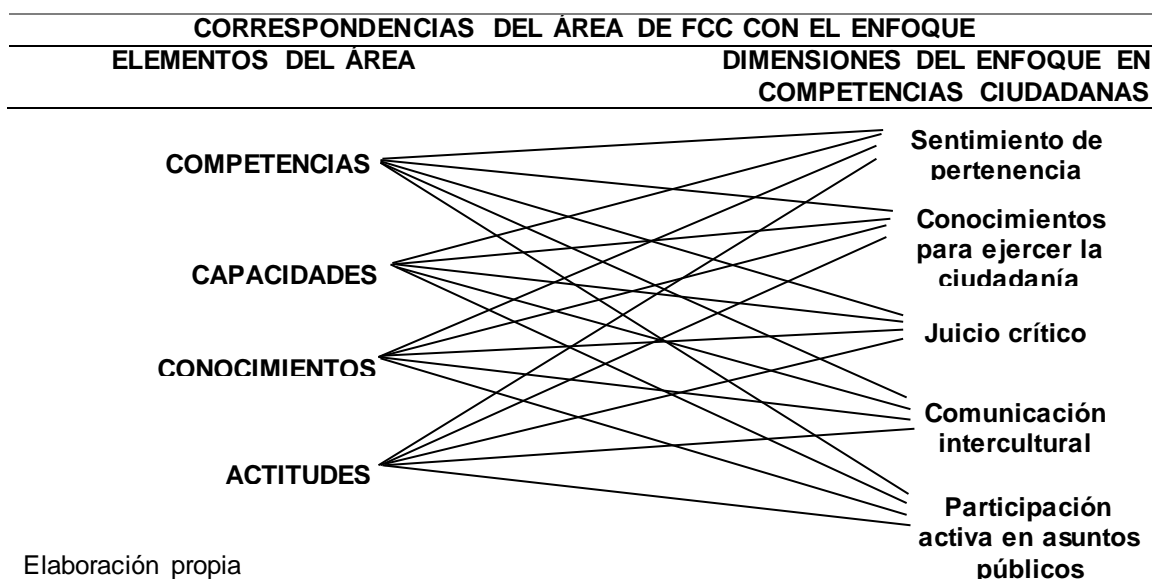
de las relaciones, ni la de conexión ni la de articulación, de los elementos evaluados.

En conclusión, el programa curricular del área de FCC de un PCI será coherente, de manera destacada, siempre que en las correspondencias existan ambas relaciones, la de conexión y articulación. Por otro lado, habrá una coherencia básica cuando se identifique una correspondencia de forma explícita, es decir, siempre que se establezca una de las relaciones señaladas. Por lo contrario, si no se evidencia ninguna correspondencia, se demostraría la incoherencia curricular del programa.

3. COHERENCIA CURRICULAR DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL CON EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

En las siguientes líneas de este apartado, se explica las correspondencias que debe existir entre los elementos del programa curricular diversificado del área de FCC del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas para establecer la coherencia curricular del área. Es decir, se orienta a determinar las correspondencias de cada elemento con el enfoque mediante la relación con cada una de las dimensiones. (Ver figura 1)

Figura 1. Matriz de correspondencia del programa curricular del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas a través de sus dimensiones



Los elementos del programa curricular son las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes que guían y orientan las actividades pedagógicas del área de FCC en la institución educativa. Mientras, las dimensiones del enfoque son “sentimiento de pertenencia”, “conocimientos para ejercer la ciudadanía”, “juicio crítico”, “comunicación intercultural” y “participación activa en asuntos públicos”.

Establecer la coherencia curricular del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas implica determinar, respectivamente, cuatro correspondencias entre las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes del programa curricular del área de FCC con las cinco dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. Ello implica que, en los elementos del programa curricular diversificado, se encuentre la presencia explícita de los aspectos llamados también indicadores de las dimensiones del enfoque. Además, para establecer las correspondencias, deben estar presentes las relaciones de conexión y de articulación.

Finalmente, de los resultados que se obtiene en las correspondencias, luego de determinar las relaciones de conexión y de articulación, es posible establecer la coherencia curricular entre los elementos del programa con el enfoque en competencias.

3.1 Correspondencia entre competencias del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Para establecer la correspondencia de las competencias del programa curricular del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas, se considera las competencias descritas por ciclos en el cartel del programa en mención. Así, la correspondencia implica que se evidencien relaciones de conexión y articulación entre las competencias del programa curricular, y las dimensiones propias del enfoque en competencia ciudadana.

De este modo, al evaluar el programa, se identifica la presencia (o ausencia) de las cinco dimensiones: sentimiento de pertenencia, conocimientos para ejercer la ciudadanía, juicio crítico, comunicación intercultural y participación activa en asuntos públicos mediante el análisis de las competencias planteadas. Ello conlleva, además, no solo que tales dimensiones estén incorporadas en el programa, sino que estén adecuadamente conectadas y articuladas. La conexión implica que se evidencia la enunciación explícita de los aspectos llamados también indicadores de la dimensiones en las competencias propuestas en el programa curricular. Por otro lado, la articulación significa que se identifique una secuencia entre los componentes de las competencias propuestas, es decir, que tales sean enunciados desde conceptos o acciones básicas hasta otros de mayor complejidad.

De esta manera, la correspondencia entre cada una de las competencias del programa y el enfoque se concreta cuando se evidencia los vínculos de conexión y de articulación. Asimismo, la presencia de ambas relaciones significa la existencia de correspondencia destacada, como principio ordenador para la coherencia curricular. Por otro lado, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación, se considera una correspondencia básica. Si, por el contrario, no existiese ninguna de las relaciones se considera la no correspondencia.

3.2 Correspondencia entre capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Para establecer la correspondencia de las capacidades del programa curricular del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas, se toma en cuenta las capacidades descritas por grados en el cartel del programa antes mencionado. Es así que la correspondencia implica que se evidencien las relaciones de conexión y de articulación entre las capacidades del programa curricular, y las dimensiones propias del enfoque en competencias ciudadanas. Por esta razón, al evaluar el programa, se identifica la presencia (o ausencia) de los aspectos llamados también indicadores de las cinco dimensiones: sentimiento de

pertenencia, conocimientos para ejercer la ciudadanía, juicio crítico, comunicación intercultural y participación activa en asuntos públicos mediante el análisis de las capacidades planteadas. Además, conlleva no solo que estas dimensiones estén incorporadas en el programa, sino que estén adecuadamente conectadas y articuladas.

La conexión implica que se evidencia la exposición explícita de los aspectos llamados también indicadores de la dimensiones en las capacidades propuestas en el programa curricular. Por otro lado, la articulación significa que se identifique una secuencia entre los componentes de las competencias propuestas, es decir, que los enunciados estén presentes desde conceptos o acciones básicas hasta otros de mayor complejidad. La presencia de ambas relaciones establece la correspondencia.

De esta manera, la correspondencia entre cada una de las capacidades de cada grado del programa y el enfoque se precisan cuando se evidencia los vínculos de conexión y de articulación. Cabe señalar que la presencia de ambas relaciones significa la existencia de correspondencia destacada, como una respuesta para la coherencia curricular. Lo contrario se considera la no correspondencia. Mientras que, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación o parcialmente ambas, se considera una correspondencia básica.

3.3 Correspondencia entre conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Para efectuar la correspondencia entre los conocimientos del programa curricular del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas, se considera los conocimientos de cada grado descritos en el cartel del programa mencionado. Asimismo, la correspondencia implica que se evidencien las relaciones de conexión y articulación entre los conocimientos del programa curricular, y las dimensiones del mismo enfoque en competencia ciudadana. Así, al evaluar el programa, se identifica la presencia (o ausencia) de los aspectos llamados también indicadores de las cinco dimensiones: sentimiento de pertenencia,

conocimientos para ejercer la ciudadanía, juicio crítico, comunicación intercultural y participación activa en asuntos públicos mediante el análisis de los conocimientos programados. Esto supone, además, que no solo las dimensiones señaladas estén incorporadas en el programa, sino que estén adecuadamente conectadas y articuladas.

En consecuencia, la correspondencia entre cada uno de los conocimientos y el enfoque en competencias ciudadanas se concreta cuando se explicita las relaciones de conexión y de articulación, de manera que permita el desarrollo de las capacidades ciudadanas. Además, la existencia de ambas relaciones significa que se establece la correspondencia destacada de los conocimientos con el enfoque. En cambio, si no se evidencia ninguna de estas relaciones significa que no existe correspondencia. Por otro lado, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación, se considera una correspondencia básica.

3.4 Correspondencia entre actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Para establecer la correspondencia de las actitudes del programa curricular diversificado del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas, se considera el listado de actitudes seleccionadas para cada grado, que se encuentra en el programa en mención. Asimismo, la correspondencia implica que se evidencien relaciones de conexión y de articulación entre las actitudes del programa curricular, y las dimensiones correspondientes del enfoque en competencia ciudadana. De este modo, al evaluar el programa, se identifica la presencia (o ausencia) de los aspectos llamados también indicadores de las cinco dimensiones a través de analizar las actitudes descritas. Ello, además, implica que no solo las dimensiones estén incorporadas en el programa, sino que estén adecuadamente conectadas y articuladas.

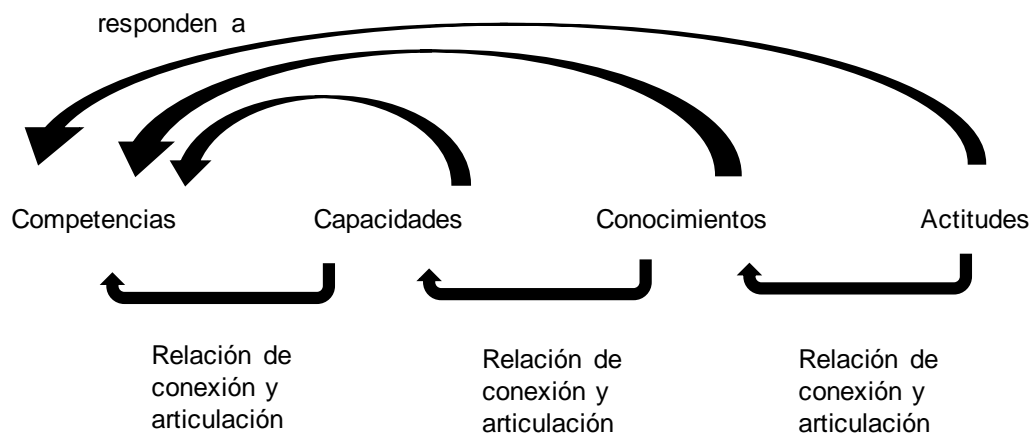
De esta manera, la correspondencia entre cada una de las actitudes del programa curricular diversificado del área de FCC con el enfoque en competencias

ciudadanas se concreta cuando se evidencia la relación de conexión y de articulación en forma evidente. Entonces, se podrá precisar, según corresponda, una correspondencia destacada o no correspondencia entre las actitudes y el enfoque. Mientras, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación, se considera una correspondencia básica.

4. COHERENCIA CURRICULAR ENTRE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

En esta sección, se describirá cómo se establece la coherencia curricular entre los propios elementos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de un Proyecto Curricular Institucional, a partir de la determinación de sus correspondencias. Para tal fin, es importante comprender la dinámica existente entre dichos elementos, la cual se representa en el siguiente gráfico (Figura 2).

Figura 2. Matriz de coherencia curricular entre los elementos del programa curricular del área de FCC



Elaboración propia

En el gráfico, se observa que las capacidades, conocimientos y actitudes deben responder a la competencia, pero no de manera aislada, sino en un trabajo combinado de los tres. De esta forma, se logra la competencia, la que se evidencia en la acción competente del individuo frente a una situación

determinada. Esta lógica es la que se plantea para establecer la correspondencia de los elementos del programa, correspondencia que se determina con la relación de conexión y la relación de articulación entre competencias y capacidades, entre capacidades y conocimientos, y por último entre conocimientos y actitudes, pero sin perder la visión de conjunto.

Además, para determinar las relaciones de conexión y de articulación, se considera los bloques organizadores, que, para esta investigación, se refieren a la concreción de las orientaciones de los dos grandes organizadores del área, que son construcción de la cultura cívica y ejercicio ciudadano (Ver Tabla 2). Como se observa, estos bloques organizadores son seis: diversidad y pertenencia, convivencia democrática y cultura de paz, valores cívicos, derechos y responsabilidades, sistema democrático y proyectos participativos.

Tabla 2. Bloques organizadores a utilizar en las relaciones de conexión

ORGANIZADORES DEL ÁREA	BLOQUES ORGANIZADORES
Construcción de la cultura cívica	Diversidad y pertenencia: orientadas al fortalecimiento de la identidad peruana, a partir del respeto a la diversidad cultural y desde una perspectiva intercultural.
	Convivencia democrática y cultura de paz: relacionadas a los principios, problemática y propuestas de una convivencia democrática, justa y solidaria.
	Valores éticos y cívicos: coadyuvan a la cohesión social
	Derechos y responsabilidades: relacionados al conocimiento y defensa de los derechos de la persona y las leyes y normas que regulan la vida social.
Ejercicio Ciudadano	Sistema democrático: relacionado a la organización y funcionamiento de las instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil.
	Proyectos participativos: dirigidos a la participación ciudadana en torno a asuntos y problemática de su localidad, región y país.

Elaboración propia

En resumen, la evaluación del área de FCC a través del programa curricular diversificado bajo el criterio de coherencia curricular, implica establecer correspondencias, entendidas como relaciones de conexión y articulación entre sus elementos, para determinar la coherencia o incoherencia del programa.

4.1 Correspondencia entre competencias y capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional

Esta correspondencia se sustenta en la relación que existe entre competencias y capacidades ciudadanas, en la que el desarrollo de las últimas llevará al logro de las primeras. En ese sentido, la correspondencia implica que se establezca entre competencias y capacidades relaciones de conexión y articulación, manifestadas al momento de evaluar el programa curricular diversificado.

La relación de conexión entre competencia y capacidades se evidencia en los aprendizajes a alcanzar, a partir de la ubicación en ambos de los bloques organizadores (en la etapa analítica, se les denominará “indicadores”). De este modo, la relación será explícita cuando dichos bloques organizadores estén presentes, de manera literal o inferencial, tanto en las competencias como en las capacidades. Por otro lado, la relación de articulación, entendida como la secuencia desde conceptos o acciones básicas hasta otros de mayor complejidad, se visualiza ubicando secuencias de las capacidades referidas a alguno(s) de los bloques organizadores del área y a la progresión en las habilidades de pensamiento expresadas en verbos de acción, como pasos a seguir hacia el logro de las competencias. Así, se puede afirmar que hay una articulación explícita en la medida en que se evidencie una secuencia en los verbos de acción y los conocimientos de las capacidades.

Entonces, la correspondencia entre competencias y capacidades del programa curricular diversificado se concreta cuando se evidencia los vínculos de conexión y de articulación. Es decir, la presencia de ambas relaciones significa la existencia de correspondencia destacada, como principio ordenador para la coherencia curricular. Por otro lado, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación, se estaría produciendo una correspondencia básica. Si, por el contrario, no existiese ninguna de las relaciones, se considera la no correspondencia.

4.2 Correspondencia entre capacidades y conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica 1° a 4° de secundaria del Proyecto de Curricular Institucional

Esta correspondencia se sostiene en que las capacidades se relacionan con los conocimientos, en el sentido de que los últimos son intermediarios para alcanzar capacidades y competencias ciudadanas. Así, la correspondencia implica que se establezca entre capacidades y conocimientos relaciones de conexión y articulación.

La relación de conexión entre capacidades y conocimientos se evidencia a través de la selección adecuada de conocimientos para desarrollar las capacidades relacionadas con el aprendizaje de la democracia, valores éticos y cívicos, derechos humanos, entre otros, a partir de la ubicación de los bloques organizadores entre ambos. De este modo, la relación será explícita cuando dichos bloques estén presentes, de manera literal o inferencial, tanto en las capacidades como en los conocimientos. Por otro lado, la relación de articulación desde los conceptos básicos hacia otros más complejos se visualiza ubicando la secuencia en los conocimientos referidos a alguno(s) de los bloques organizadores del área.

Entonces, la correspondencia entre capacidades y conocimientos del programa curricular diversificado se concreta cuando se evidencia los vínculos de conexión y de articulación. De tal modo, la presencia de ambas relaciones significa la existencia de correspondencia destacada. Por otro lado, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación, se demuestra una correspondencia básica. Si, por el contrario, no existiese ninguna de las relaciones se considera la no correspondencia.

4.3 Correspondencia entre conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional

Esta correspondencia se sustenta en que los conocimientos se vinculan con las actitudes, en el sentido de que permite a los estudiantes, a partir de conocimientos ciudadanos, interactuar adecuadamente con sus pares y consolidar su formación integral. En tal sentido, la correspondencia implica que se establezca entre conocimientos y actitudes relaciones de conexión y articulación.

La relación de conexión entre conocimientos y actitudes se evidencia en el desarrollo de actitudes relacionadas al respeto a la diversidad, la paz, el diálogo, defender la democracia, entre otros, a partir de la ubicación de los bloques organizadores entre ambas. De este modo, la relación será explícita cuando los aspectos resaltantes estén presentes, de manera literal o inferencial, tanto en los conocimientos como en las actitudes. Por otro lado, la relación de articulación se visualiza ubicando la secuencia en las actitudes, referidas a alguno(s) de los bloques organizadores del área.

Entonces, la correspondencia entre conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado se concreta cuando se evidencia los vínculos de conexión y de articulación. Asimismo, la presencia de ambas relaciones significa la existencia de correspondencia destacada. Por otro lado, si se identifica solo una de las relaciones de conexión o de articulación se demuestra una correspondencia básica. Si, por el contrario, no existiese ninguna de las relaciones, se considera la no correspondencia.

PARTE II

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

En esta sección, se describe, explica y fundamenta el proceso metodológico seguido para la investigación del problema. Para ello, se inicia con el planteamiento del enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación para evaluar la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del 1° a 4° secundaria en una institución educativa pública de educación básica regular de Lima metropolitana, y su justificación desde la línea de investigación correspondiente a la evaluación curricular.

Se continúa con el planteamiento, sustento y explicación del problema de investigación. Además, se presenta los objetivos de la misma, así como las categorías y subcategorías de estudio. Se prosigue con la descripción y justificación del método y de los criterios de selección del documento materia de análisis. Luego, se precisa las técnicas e instrumentos para el recojo de la información, así como el diseño y validación de los instrumentos.

Finalmente se explica el procedimiento seguido para asegurar la ética de la investigación, en cumplimiento del mandato del comité para la ética de la

investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú; los procedimientos para organizar la información recogida; y la técnica utilizada para su análisis respectivo.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO TIPO Y NIVEL

La presente investigación, por sus características inherentes, es una investigación enmarcada en el enfoque cualitativo, de tipo documental y nivel descriptivo. Se optó por el enfoque cualitativo, porque el propósito es describir, analizar e interpretar un material documental. Así también, se consideró que este enfoque se orienta a la comprensión de fenómenos educativos para transformar las prácticas y contextos pedagógicos (Sandín, 2003).

En complemento, Strauss y Corbin (2002) afirman que la investigación cualitativa consiste en descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos para analizarlos, organizarlos y luego explicarlos teóricamente. En el mismo sentido, señalan Cubo, Martín y Ramos (2011), que implica “detectar los elementos clave y distinguirlos de los menos relevantes” (p.390). De acuerdo con lo mencionado para la presente investigación, los “datos brutos” o los “elementos clave” se refieren al contenido de los elementos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de un PCI.

Esta investigación es de tipo documental, porque, como explica Behar (2008), “se realiza (...) apoyándose en fuentes de carácter documental” (p.20). Asimismo, Rojas (2011) manifiesta que no solo es la presentación del material físico, sino los datos o la información contenida en él. En esta investigación, el documento es el programa curricular diversificado del área de FCC y la información o datos, el contenido de los elementos.

La investigación se ubica en el nivel descriptivo, porque buscó especificar las propiedades, los elementos o características y relaciones importantes del objeto de estudio. Fue analizado desde sus diversos aspectos o componentes de la forma más objetiva y comprobable. Por consiguiente, fue importante la precisión

de los datos para la fiabilidad del estudio. (Best, 1970; Cubo et al., 2011; Encinas, 1991; Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS DE ESTUDIO

El problema de investigación surgió de la reflexión crítica sobre la sociedad actual y, en específico, de la sociedad peruana, la cual experimenta un ritmo constante y acelerado de cambios en los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales. Como consecuencia de este fenómeno globalizador, en el Perú, surgen nuevas situaciones problemáticas y demandas sociales que el Estado está obligado a atender, por ejemplo, el problema de la violencia y la no representatividad de las instituciones democráticas. Preguntas como ¿qué tipo de ciudadano es el que estamos formando? o ¿Es un ciudadano en y para una sociedad democrática? nos llevan a repensar en el tipo de educación que se imparten en las aulas.

Entonces, se debe pensar en la enseñanza a los estudiantes en valores, con autonomía, con identidad colectiva, que respeten la diversidad cultural, que sean críticos en su pensamiento, y solidarios con sus semejantes y con el planeta que habitan. Como respuesta al problema educativo mencionado, el Diseño Curricular Nacional (DCN), documento rector de la educación peruana, propone en el área curricular de FCC el desarrollo de las competencias ciudadanas (MINEDU, 2009a; MINEDU, 2009b). En tal sentido, para este estudio, las interrogantes anteriores llevaron a plantear la siguiente pregunta: ¿cuál es la coherencia curricular del área de formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública-EBR de Lima metropolitana?

Objetivo general:

Evaluar la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública de Lima metropolitana

Objetivos específicos:

1. Establecer la coherencia curricular que existe entre los elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional con el enfoque en competencias ciudadanas
2. Determinar la coherencia curricular que existe entre los distintos elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa

Categorías y subcategorías de estudio:

A continuación, en la tabla 3, se presentan las categorías de análisis del estudio, con sus respectivas subcategorías, las que guiaron la elaboración de los instrumentos para el recojo y organización de la información, y el proceso de análisis de los documentos.

Tabla 3. Categorías y sub categorías de la investigación

Categorías de análisis:	Subcategorías de análisis:
Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque en competencias ciudadanas	Correspondencia entre competencias del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas
	Correspondencia entre capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas
	Correspondencia entre conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas
	Correspondencia entre actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas
Coherencia curricular entre los distintos elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional	Correspondencia entre competencias y capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional
	Correspondencia entre capacidades y conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional
	Correspondencia entre conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional

Elaboración propia

Categoría: Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

La categoría de estudio cuenta con subcategorías de análisis, expresadas en cuatro correspondencias. Estas correspondencias permitieron establecer la relación de conexión y de articulación entre las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes con el enfoque en competencias ciudadanas, respectivamente. Para establecer estas relaciones de conexión y articulación, se construyó indicadores basados en la teoría⁸. Para ello, se consideró los aspectos del enfoque en competencias ciudadanas, que luego pasaron a denominarse indicadores; así, también, de los significados de los aspectos se desprendieron los descriptores operacionales. (Ver apéndice 1)

De tal modo, la relación de conexión se estableció a partir del reconocimiento de los aspectos llamados también indicadores y sus descriptores operacionales del enfoque en competencias ciudadanas. Dichos indicadores facilitaron la identificación del vínculo o no entre los elementos del programa, y la presencia o ausencia del enfoque. En la relación de articulación, se utilizó, también, los indicadores antes mencionados, buscando en los elementos del programa, bloques de secuencia de lo básico a lo complejo en relación con las dimensiones del enfoque.

Categoría: Coherencia curricular entre los distintos elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica del PCI

Esta categoría de estudio cuenta con tres subcategorías de análisis expresadas en tres correspondencias. Las correspondencias sirvieron para determinar la relación de conexión y de articulación entre los propios elementos del programa curricular diversificado del área de FCC; es decir, entre competencias y capacidades, capacidades y conocimientos, y conocimientos y actitudes. Se establecieron relaciones de conexión a partir de la presencia de bloques organizadores del área que vinculen a ambos elementos, según sea la

⁸ También se explica en la página 15.

correspondencia. La relación de articulación también se realizó a partir de los bloques organizadores que plantea el área. Para ello, se buscó la secuencia en los elementos del programa desde lo básico a lo complejo.

3. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

El método de investigación es el análisis documental, porque, según Vickery (1970, como se cita en Peña y Pirela, 2007), se encuentra dentro de los métodos de recuperación que permiten “conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y (...) conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico” (p.58). En esta línea, el investigador, al leer los documentos escritos, les otorga sentido al reconocer que poseen una intención, e intenta comprenderlos para sistematizar y dar a conocer un conocimiento que fuera producido con anterioridad (Gómez, 2011). Este método se centra en un proceso racional, que sintetiza atributos primordiales del texto para establecer relaciones vinculadas al documento como base para la interpretación profunda del mismo (Encinas, 1991). Acotan, Ruiz e Ispizua (como los cita Valles, 2000) que a los documentos y textos se les puede entrevistar y observar de la misma forma como con la que se hace a una persona o situación, respectivamente.

Para esta investigación, se ha seleccionado intencionalmente el documento correspondiente al programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica por ser un documento que orienta la labor pedagógica en la I.E. Además, porque este programa ha sido planificado en coherencia con el desarrollo en competencias ciudadanas. También, se consideró que, al ser un programa curricular, este es uno de los componentes esenciales del Proyecto Curricular Institucional y comprende el conjunto de competencias, capacidades, conocimientos y actitudes priorizadas y contextualizadas de la institución educativa (MINEDU, 2009b).

A continuación, se señala algunos datos importantes acerca del documento seleccionado para esta investigación (Ver Tabla 4):

Tabla 4: Matriz de datos para identificar la fuente de evaluación

DOCUMENTO	Programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de un PCI
Año de publicación	2012 – 2014
Nivel /grado educativo	Secundaria de menores
Tipo de documento	Público institucional
Finalidad	Recoge las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes por grados del área de Formación Ciudadana y Cívica de la I.E.
Cuándo se usa	Para realizar los programas anuales, proyectos y unidades didácticas.
Soporte	Impreso

Elaboración propia

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Técnicas e instrumentos de recojo de información

En coherencia con el método de investigación, se decidió utilizar la técnica de análisis documental para recoger la información. Como explica Bisquerra (2004), esta técnica de investigación nos ayudó a examinar el documento ya escrito para complementar, contrastar y validar la información. Además, se resumió los datos fundamentales del documento para establecer las relaciones entre sí, que permitieron interpretarlos de manera que se obtuviese la máxima coherencia entre los datos registrados y la explicación que de ellos se realice (Arroyo, 1996; Quintana y Montgomery, 2006).

Precisada la técnica de análisis documental para el recojo de la información, se procedió a realizar las observaciones al documento, es decir, al programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de un PCI, para identificar los elementos que la conforman y a la vez para observar la concreción del enfoque en competencias, en su contenido. Por tanto, los instrumentos utilizados fueron las matrices de recojo de información que en total fueron cinco y las denominamos de la siguiente manera:

- Una matriz de recojo de información de competencias por ciclos
- Dos matrices de recojo de información de capacidades, una matriz para el primero y cuarto grado de secundaria cuyas capacidades estaban

organizadas de acuerdo a las competencias. La otra para el segundo y tercer grado donde las capacidades se encontraron como un listado.

- Una matriz de recojo de información de conocimientos, por grados
- Una matriz de recojo de información de actitudes, por grados

Estas matrices para el recojo de información fueron diseñadas para cada elemento del programa, teniendo en cuenta la finalidad y las categorías de uso. Asimismo, en cada matriz se formó columnas correspondientes a cada grado con su respectiva columna de códigos, sección que sirvió posteriormente para la transcripción textual de la información seleccionada del programa. En la parte inferior de la matriz, se agregó tres filas: la primera para consignar la ubicación de las citas textuales, la segunda y tercera para anotar los comentarios y las observaciones que surgieran en el proceso, respectivamente. (Ver apéndice 2)

El diseño de las matrices de análisis se realizó por cada categoría y subcategoría por ciclos para las competencias y por grados para las capacidades, conocimientos y actitudes, según la característica del elemento del programa. Además, se consideró las relaciones de conexión y articulación para determinar las correspondencias. (Ver apéndice 5 y 10)

Diseño y validación de los instrumentos de recojo de información

El Diseño de los instrumentos de recojo y análisis de información fueron sometidos a la validación de expertos. Los aportes de los validadores sirvieron para reorientar la investigación siempre en la línea de evaluación curricular, así también para replantear las subcategorías y en consecuencia la reestructuración de los instrumentos de análisis.

El criterio de validez que usaron los expertos fue el de constructo, porque les permitió delimitar de forma clara y precisa los conceptos teóricos de las categorías y subcategorías de la investigación, así como la operacionalización o funcionalidad de los instrumentos (Cea, 1998). Estos criterios fueron:

- **Pertenencia:** en cuanto a la asociación del ítem a la sub-categoría de estudio

- **Suficiencia:** presencia de todos los elementos necesarios para el recojo de información
- **Claridad:** en la redacción de la sub-categoría para las matrices de análisis
- **Coherencia:** entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación

Para la versión final de los instrumentos, se tomaron las sugerencias de los expertos, como fue el de ajustar las matrices de análisis a los objetivos de la investigación.

5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Los códigos de ética constituyen, según Sandín (2003), la explicación del ejercicio profesional y el compromiso de todo investigador hacia sí mismo y hacia las personas a las que se dirige. En el caso de la presente investigación, se asumió la norma ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para su ejecución, se realizó los siguientes pasos:

- Se comunicó inicialmente en forma verbal y luego a través de una carta las pretensiones de la investigación al Subdirector de Formación General de la institución educativa para acceder a sus documentos objeto de estudio.
- Se realizó reuniones de coordinación para explicar el objetivo de la investigación, y los beneficios para la institución y los estudiantes.
- Se informó y se tomó acuerdos respecto de las medidas de protección de los documentos a ser evaluados, así como el derecho de reserva y/o proporcionarlos voluntariamente.
- Se firmó el formato de consentimiento que incluía los acuerdos anteriormente mencionados.

6. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.

Una primera etapa consistió en procesar la información. Para ello, fue importante observar profundamente y precisar la información del documento materia de

estudio. Algunas de las estrategias más importantes para este procesamiento fueron registrar y transcribir en forma textual la información predeterminada de cada elemento del Programa Curricular Diversificado del área de FCC, formando categorías. Estos datos fueron ordenados en las matrices de recojo de información previamente elaboradas.

Luego, a la información seleccionada, se procedió a asignar un código de acuerdo a los elementos en cada matriz. Para ello, se utilizó letras mayúsculas, números romanos y arábigos. Es así que, para las competencias, se les asignó la letra "A"; para las capacidades, la letra "B"; para los conocimientos, la letra "C"; y, para las actitudes, la letra "D". Se usó los números romanos para identificar el ciclo al cual corresponde el grado y los números arábigos, para cada grado y contenido de los elementos. (Apéndice 3)

La transcripción de los datos de las competencias, capacidades y actitudes del programa curricular no fue depurada, porque la información se encontraba precisa y clara, lo que permitió una selección rápida. Sin embargo, los conocimientos sí pasaron por una depuración, ya que no se pudieron levantar los datos con rapidez porque, dentro del programa curricular diversificado, existían tres carteles de conocimientos con ciertas particularidades y algunas variaciones en la temática de los conocimientos de algunos grados y de otros no.

Es así que, en el primer cartel, los conocimientos estaban divididos por los criterios de evaluación del área. El segundo cartel estuvo dividido por grados, e incluía un listado de conocimientos, conjuntamente con las capacidades y actitudes. El tercer y último cartel correspondía a los conocimientos diversificados y contextualizados por bloques temáticos para cada unidad e, igualmente, por cada grado de estudios.

Teniendo la disyuntiva de los tres carteles de conocimientos, para esta investigación, se decidió hacer uso del tercer cartel de conocimientos, porque su selección fue realizada por los docentes de los distintos grados de estudios, con una secuencia para ser desarrollados por bimestres en las aulas. Además, este cartel de conocimientos había sido diversificado de acuerdo al problema

priorizado de la institución educativa, así como el desagregado de los conocimientos del DCN de la EBR e incorporado con contenidos concernientes a su contexto local. Pese a ello, en ninguno de los tres carteles, se encontró conocimientos para el quinto de secundaria. Al presentarse esta limitación, no se consideró en esta investigación realizar la evaluación de este grado.

Una segunda etapa del procesamiento de la información fue leer, de manera distinta, los datos recogidos. Ello se efectuó con la finalidad de facilitar la lectura de estos datos en el momento de efectuar el análisis. Para ello, se procedió a reagrupar y colocar los datos en las matrices de análisis de correspondencia. (Ver Apéndices 5 y 10)

Este procesamiento se ejecutó luego de que se relacionaran y se articularan los datos con el enfoque en competencias ciudadanas y entre los propios elementos del programa curricular, dando lugar a nuevas categorías. Este fue el motivo por el que se realizó la codificación de los indicadores y dimensiones del enfoque (Ver Tabla 5 y Apéndice 1).

Tabla 5. Tabla de los códigos del enfoque en competencias ciudadanas

Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	Aspectos o indicadores	CÓDIGO
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1
		Autonomía personal	SP2
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1
		Conocimiento de deberes	CEC2
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1
		Capacidad de deliberación	JC2
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa.	CI1
		Asertividad	CI2
		Diálogo argumentado.	CI3
		Empatía	CI4
		Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1
		Asunción de procesos de cambio	PA2

Elaboración propia

7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta etapa permitió la estructuración sintética y conceptualizada de los datos ya codificados, después de la interrelación entre los elementos del programa curricular con el enfoque en competencias ciudadanas y otra entre sus propios elementos. Para estas nuevas relaciones, se utilizó un procedimiento lógico de análisis y síntesis que permitió la construcción de categorías axiales con una descripción simple, a modo de comentario, para luego realizar la explicación e interpretación (Quintana y Montgomery, 2007; Miles y Huberman, 1994). Este proceso de análisis se efectuó con los elementos curriculares del 1°, 2°, 3° y 4° grado de secundaria, los que se pudo visualizar en las matrices de análisis elaboradas para dicho proceso. (Ver Tablas 6 y 7)

Como explican Miele, Huberman y Saldaña (2014), “the matrix is a tabular format that collects and arranges data for easy viewing in one place, permits detailed analysis, and sets the stage for later (...) analysis”. (p. 111)⁹. Es así que cada matriz permitió visualizar las relaciones de conexión y las de articulación que se identificaron, lo que facilitó el análisis de las relaciones y el posterior análisis e interpretación para determinar las correspondencias.

Tabla 6. Ejemplo de matriz de análisis de la primera categoría de estudio.

Dimensiones enfoque de competencias ciudadanas	CÓDIGO	ASPECTOS E INDICADORES	CÓDIGO	CAPACIDADES	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACION DE ARTICULACIÓN		COMENTARIOS
						RELACION EXPLÍCITA	SIN RELACION			RELACION EXPLÍCITA	NO HAY RELACION	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	“Comprende el concepto de cultura, los aspectos que la componen y las diversas manifestaciones de la diversidad cultural, local y nacional”	B.1.2	X		B.1.2-SP1.1/ Comprende la diversidad cultural	Se encuentra relacionada en forma explícita porque la construcción de la identidad parte del aprender a convivir con otros grupos culturales y la diversidad de sus manifestaciones.		X	A pesar de encontrarse la relación de conexión con los indicadores de la identidad cívica y las actitudes para la vida comunitaria, las capacidades no se encuentran articuladas entre sí porque para ser desarrollada, no guarda secuencialidad, las acciones van de ser una capacidad básica a otra más compleja y retomando otra capacidad básica o simple.
				“Argumenta la peruanidad y la nacionalidad”	B.1.3	X		B.1.3-SP1.2/ Argumenta nacionalidad	Se relaciona en forma explícita ya que comprende el sentido de pertenencia a una nación y como miembro de la comunidad peruana.		X	Asimismo el sentido de pertenencia tiene tres indicadores y en el indicador para el desarrollo de la autonomía personal no se evidencia articulación porque no existe ninguna capacidad a desarrollar siendo un aspecto muy importante para el aprendizaje integral del estudiante, perdiéndose también la secuencia de capacidades que respondan al desarrollo de esta dimensión.
		Autonomía personal	SP2									
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	“Comprende la existencia en la sociedad de espacios públicos y privados, el respeto de ellos nos conducen a la convivencia social y armoniosa”	B.1.6	X		B.1.6-SP3.3/ Comprende el respeto a espacios públicos y privados.	Esta capacidad se relaciona explícitamente con el aprendizaje del respeto como un valor para la convivencia en comunidad.		X	

Elaboración propia

⁹ La matriz es un formato de tabla que recoge y organiza los datos para facilitar la visualización en un solo lugar, permite el análisis detallado, y sienta las bases para su posterior (...) análisis. (Traducción propia)

Tabla 7. Ejemplo de matriz de análisis de la segunda categoría de estudio.

COMPETENCIAS CICLO VI	codigo	CAPACIDADES DEL 1º GRADO	codigo	CONOCIMIENTOS 1º GRADO	codigo	ACTITUDES 1º GRADO	codigo	RELACION DE CONEXION		COMENTARIOS
								RELACION EXPLICITA	SIN RELACION	
CONSTRUCCION DE LA CULTURA CIVICA Se reconoce así mismo y a los demás como sujeto con <u>derechos y responsabilidades</u> , afirmando su <u>identidad personal, social y cultural</u> , a partir de una <u>cultura de paz</u> , la práctica de <u>valores cívicos</u> y una perspectiva inclusiva e intercultural.	A.CC.VI.1	Analiza los <u>problemas ambientales</u> locales.	B.1.1	Desastres: clasificación de la ONU y que afectan a personas, familia, sociedad, país.	C.1.1	Valora y asume una actitud de respeto y defensa de su <u>identidad personal, familiar y nacional</u> en diversos espacios donde se desenvuelve.	D.1.1	B.1.1 <i>Problemas Ambientales</i> -C.1.2 <i>Problemas Ambientales</i>	C.1.1	B.1.1, está vinculado a C.1.2, pero el primero no tiene vínculo con la competencia. C.1.1, no está vinculado a los otros elementos.
		Comprende el concepto de cultura, los aspectos que la componen y las diversas manifestaciones de la <u>diversidad cultural</u> , local y nacional.	B.1.2	Problemas ambientales de mi localidad y colegio.	C.1.2	Se reconoce como <u>ciudadano comprometido</u> en la defensa del patrimonio, la libertad, la justicia, el <u>bien común</u> , el <u>Estado de derecho</u> y los <u>DD.HH.</u>	D.1.2		C.1.2	Presenta vínculo con la capacidad B.1.1, pero esta no con la competencia.
		Comprende y <u>argumenta</u> la <u>peruanidad</u> y la <u>nacionalidad</u> .	B.1.3	<u>Cultura</u> : concepto, aspectos o elementos y las manifestaciones de la cultura en el Rimac, en el Perú.	C.1.3	Valora y demuestra respeto por los <u>símbolos patrios</u> y por los <u>héroes</u> , mártires y personajes ilustres.	D.1.3	A.CC.VI.1 <i>Identidad Cultural</i> -B.1.2 <i>Diversidad Cultural</i> B.1.2 <i>Diversidad Cultural</i> -C.1.3 <i>Cultura</i> C.1.3 <i>Cultura</i> -D.1.1 <i>Identidad Nacional</i>		Estas tres conexiones pueden ser agrupadas bajo el concepto de DIVERSIDAD CULTURAL, el cual constituye un elemento fundamental para la formación en de la IDENTIDAD NACIONAL
		<u>Argumenta</u> sobre la importancia de la <u>interculturalidad</u> para la formación de su <u>identidad</u> en su familia y en la sociedad local y nacional.	B.1.4	<u>Diversidad cultural</u> en la familia	C.1.4	Valora la importancia de cumplir con las <u>obligaciones tributarias</u> para lograr el bien común de todos los peruanos.	D.1.4	A.CC.VI.1 <i>Identidad Cultural</i> -B.1.3 <i>Nacionalidad</i> B.1.3 <i>Nacionalidad</i> -C.1.5 <i>Peruanidad</i> C.1.5 <i>Peruanidad</i> -D.1.1 <i>Identidad Nacional</i>		

Elaboración propia

Este análisis de la primera categoría de estudio fue para establecer las correspondencias entre los elementos del programa curricular con el enfoque en competencias ciudadanas. Para ello, se utilizaron las matrices de análisis de correspondencia de cada uno de los elementos de cada grado de estudios. Cabe señalar que, en esta parte del análisis, surgieron nuevos códigos para identificar las relaciones realizadas. (Ver apéndice 4)

El análisis e interpretación de las correspondencias se realizó entre los elementos del programa curricular con los indicadores de las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas a través de las relaciones de conexión y articulación de forma visible o explícita, para otorgar sentido de unidad (Ver apéndice 1 y 5). En otras palabras, el análisis e interpretación de las correspondencias entre los elementos y el enfoque se realizó por cada ciclo para las competencias y, para las capacidades, conocimientos y actitudes, por cada grado, e igualmente con los indicadores de las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. (Ver Tabla 8)

Tabla 8. Ejemplo de matriz de análisis para realizar las relaciones de conexión y articulación con los indicadores del enfoque en competencias ciudadanas.

Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	ASPECTOS E INDICADORES	CÓDIGO	COMPETENCIA	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACION DE ARTICULACION		COMENTARIOS
						RELACION EXPLICITA	SIN RELACION			PRESENTA SECUENCIA	NO HAY SECUENCIA	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1									
		Autonomía personal	SP2									
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3									
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1									
		Conocimiento de deberes	CEC2									
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3									
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1									
		Capacidad de deliberación	JC2									
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3									
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa	CI1									
		Asertividad	CI2									
		Diálogo argumentado	CI3									
		Empatía	CI4									
		Reconocimiento y manejo de emociones	CI5									
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1									
		Asunción de procesos de cambio	PA2									
OBSERVACIONES												

Elaboración propia

De tal modo, para establecer la relación de conexión, se realizó entre una parte integrante y otra o varias que permitan determinar el principio de unidad. Es así que, para comprobar este vínculo, como se explicó anteriormente, se ha realizado una relación directa de derecha a izquierda o viceversa a partir de cada ítem consignado en cada elemento, es decir, los ítems de las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes del programa curricular con los indicadores de cada dimensión del enfoque en competencias ciudadanas. Una vez terminada las relaciones, se redujeron los datos y se prosiguió a realizar el análisis, es decir, se evaluó la forma como se encontraban relacionados unos con otros, siempre teniendo en cuenta el principio de unidad. Las reflexiones que surgieron durante el proceso fueron descritas en el rubro de comentarios.

En el caso de la relación de articulación, como ya se explicó, esta es la secuencia de los conceptos y/o de acciones básicas a otras de mayor complejidad. Para esta relación, se consideró hacer uso de las relaciones de conexión ya encontradas, porque hizo posible la observación de la articulación a través de la sucesión formada, de manera que no perdiera el sentido de la secuencia que debían guardar entre conceptos y/o acciones, en el caso de las capacidades, con los indicadores de las dimensiones del enfoque. Para delimitar la articulación, este

proceso se realizó en forma perpendicular entre sí y por cada dimensión. Luego, se continuó con el análisis y explicación, vale decir, cómo se articulaban unos con otros en cada secuencia e, igualmente, los hallazgos se describieron en el rubro de comentarios. (Ver apéndice 7)

El análisis de la segunda categoría apuntó a establecer las correspondencias entre las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado, lo que se realizó mediante la identificación de la existencia o no de las dos relaciones de conexión y de articulación. Para ello, primero, se comprobó las relaciones de conexión, a partir de la ubicación de los bloques organizadores del área, que, para esta investigación, se refieren a la concreción de las orientaciones de los dos grandes organizadores del área: la construcción de la cultura cívica y el ejercicio ciudadano.

La presencia de los bloques organizadores se visualizó en palabras y/o frases los que se fueron subrayando en cada ítem de los elementos del programa, de forma que permitió, después, realizar la ubicación de las conexiones y la reducción de los datos. Estas conexiones generaron nuevos códigos y descripciones simples, los que se registraron y explicaron en el espacio destinado a los comentarios. Un ejemplo de la relación de conexión explicada es el caso que se presenta en la Tabla 9 sobre la conexión entre competencia y capacidad.

Tabla 9. Ejemplo de conexión

COMPETENCIA (A1.CC)	CAPACIDAD (B.1.2)
Se reconoce a sí mismo y a los demás como sujeto con derechos y responsabilidades, afirmando su identidad personal, social y <u>cultural</u> , a partir de una cultura de paz, la práctica de valores cívicos y una perspectiva inclusiva e intercultural.	Comprende el concepto de <u>cultura</u> , los aspectos que la componen y las diversas manifestaciones de la <u>diversidad cultural</u> , local y nacional

Elaboración propia

En este ejemplo, se puede observar que los conceptos de cultura y diversidad cultural de la capacidad están conectados o vinculados con “afirmación de la identidad personal, social y cultural” de la competencia. Las palabras y/o frases que expresan el vínculo se subrayan como evidencia de dicha relación de conexión.

Ahora bien, para realizar el análisis de la relación de articulación de las correspondencias entre los elementos del programa curricular diversificado, se identificó en cada elemento un conjunto de ítems que respondieran a los bloques organizadores del área, y que además guardaran una relación de secuencia, es decir de lo básico a lo complejo. De igual forma que en la relación de conexión, en este caso, se registró los hallazgos en el rubro de los comentarios.

Esta forma de relacionar la articulación se realizó con todos los elementos, pero en las capacidades, además, había que tomar en cuenta los verbos de acción. Es así que, de un conjunto de capacidades, se buscó el encadenamiento no solo a partir del conocimiento, sino también por el verbo de acción, de lo básico a lo complejo. Para evidenciar la relación de la secuencia, se iba subrayando palabras y/o frases que así lo denotaran. Se presenta un ejemplo extraído del apéndice 11.

CAPACIDADES

Analiza los principios de la No violencia para lograr una cultura de paz en el país.

(B.1.5)

Comprende la existencia en la sociedad de espacios públicos y privados, el respeto de ellos nos conducen a la convivencia social y armoniosa. (B.1.6)

Como se puede observar, estas dos capacidades no guardan articulación, ya que el verbo de acción “analiza” es de nivel complejo y el verbo de acción “comprende” es básico, cuando debieran estar presentados a la inversa, es decir, de lo básico a lo complejo. Del mismo modo sucede con los conocimientos que, aunque estén relacionados al bloque organizador de convivencia democrática y cultura de paz, no están enunciados de lo básico a lo complejo.

Culminado el análisis de las correspondencias y para una mejor interpretación, se utilizó como complemento la técnica del conteo, que consiste en identificar un patrón, es decir, aquello que sucede de manera consistente o un cierto número de veces, los que sirven para el proceso de conteo y para el análisis (Quintana y Montgomery, 2006). En esta investigación, el patrón identificado consistentemente fueron las relaciones tanto de conexión como la de articulación durante el proceso del análisis de las correspondencias. También, se consideró esta técnica, porque,

a partir de la visualización rápida del gran cúmulo de relaciones (conexión y articulación), se posibilitó la construcción de la síntesis sobre los hallazgos previamente encontrados durante la evaluación. Asimismo, esta técnica evitó que se efectuara un sesgo subjetivo en el análisis, lo que implicó resguardar la validez de esta investigación.

Después de establecer las relaciones de conexión y de articulación de cada correspondencia, y luego del conteo, se estuvo en condiciones de responder a los dos objetivos específicos. Es así que la correspondencia se definió de la siguiente forma:

- Cuando se encontró ambas relaciones de conexión y de articulación en todos los elementos del programa curricular, se consideró la existencia de correspondencia destacada.
- Cuando se encontró, al menos, una de las relaciones de conexión o de articulación, o parcialmente ambas en los elementos del programa curricular, se consideró una correspondencia básica.
- Cuando no se encontró ninguna de las relaciones mencionadas en los elementos del programa curricular, se consideró la no correspondencia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se explican los resultados del análisis e interpretación del programa curricular diversificado de 1° a 4° de secundaria del área de FCC de una institución educativa pública de EBR de Lima Metropolitana. Para ello, se organiza a partir de los objetivos específicos de la presente investigación que son, primero, establecer la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de un PCI con el enfoque en competencias ciudadanas, y, segundo, determinar la coherencia curricular entre los distintos elementos del área curricular de Formación Ciudadana y Cívica de un PCI. Este proceso permitió responder al objetivo general, que es evaluar la coherencia curricular del área de FCC de secundaria de un PCI de una institución educativa pública de Lima metropolitana. Esta parte de la investigación se sostiene en el marco de referencia trabajado y las transcripciones textuales del programa curricular diversificado por grados.

En primer lugar, se realizó el análisis de las correspondencias entre los elementos del programa curricular diversificado del área de FCC con el enfoque en competencias ciudadanas. Para ello, se utilizó los indicadores de cada una de las dimensiones del enfoque. En segundo lugar, se efectuó el análisis entre los propios elementos del programa, en concordancia con las correspondencias señaladas. Los procesos de análisis se han ejecutado con los elementos curriculares de cada grado, es decir, de 1°, 2°, 3° y 4° grado de secundaria, como se mencionó en un párrafo anterior.

1. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE LA COHERENCIA CURRICULAR DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA DEL PCI CON EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

Antes de iniciar el escrito, es preciso aclarar que, a lo largo del análisis de este punto, los hallazgos e interpretación estarán redactadas en función de los indicadores de cada dimensión del enfoque, que son el “sentimiento de pertenencia” (SP), “conocimientos para el ejercicio ciudadano” (CEC), el “juicio crítico” (JC), la “comunicación intercultural” (CI) y la “participación activa en asuntos públicos” (PAP).

Realizada las correspondencias de los elementos (competencias, capacidades, conocimientos y actitudes) del programa curricular diversificado del área de FCC del 1° al 4° de secundaria con el enfoque en competencias ciudadanas, se halló, en general, relaciones de conexión en cuatro de las cinco dimensiones que lo conforman. En cuanto a las relaciones de articulación, se halló una secuencia en los conocimientos del 4° grado de secundaria. Sin embargo, en la mayoría de los cuatro grados, no se encontró articulación con cada parte integrante de los elementos relacionados. La falta de secuencia podría explicarse como la no presencia de articulación de los elementos del programa con el enfoque. Por lo tanto, y, al demostrarse una mayor cantidad de relaciones de conexión en las correspondencias, no sería posible establecer una coherencia destacada, sino una coherencia básica, como se estableció para esta investigación (p.35).

Si se analiza en conjunto los datos revisados de los elementos del programa, la dimensión de conocimientos para ejercer la ciudadanía aparece con la mayor cantidad de relaciones de conexión y articulación, lo que da cuenta explícitamente de la importancia y privilegio que ocupa el desarrollo de conocimientos en relación a las otras dimensiones de las competencias ciudadanas. Ello favorece las habilidades cognitivas y no necesariamente el aprendizaje de capacidades de acción. Asimismo, y pese a que cada grado cuenta con capacidades, no se aprecia que estas permitan el desarrollo de la autonomía personal y las habilidades comunicativas. Otro hallazgo importante es la falta de datos en la dimensión de comunicación intercultural en los cuatro grados de secundaria y, en

el segundo y tercer grado de secundaria, además, la dimensión de participación activa en asuntos públicos.

Correspondencia entre competencias del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Para determinar la correspondencia de las competencias del programa curricular con el enfoque en competencias ciudadanas, se inició estableciendo las relaciones de conexión de las cuatro competencias; como ya se mencionó, dos por cada ciclo.

Una evidencia de la relación de conexión de las competencias del ciclo VII se muestra en la tabla 10. En ella, se puede observar la conexión de las competencias con los indicadores de dos dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas y la no conexión con una dimensión.

Tabla 10. Ejemplo de la relación de conexión de las competencias del ciclo VII

Dimensiones enfoque de competencias ciudadanas	CÓDIGO	Indicadores	CÓDIGO	COMPETENCIA	CÓDIGO	RELACION DE CONEXION		CÓDIGO	
						RELACION EXPLICITA	SIN RELACION		
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Se compromete como sujeto con derechos y responsabilidades dispuesto a contribuir al logro de una cultura de legalidad y de paz, a partir de la práctica de valores cívicos y de una perspectiva inclusiva e intercultural.	A.CCVII	X		A.CCVII/SP1/ practica de valores	
		Autonomía personal	SP2			X		A.CCVII/SP2-SP3/ dispuesto a contribuir al logro	
		Actitudes básicas-vida comunitaria	SP3			X			
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1			X			A.CCVIII/CEC1-CEC2 / se compromete
		Conocimiento de deberes	CEC2			X			
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3			X		A.ECVI /CEC3/ se compromete al fortalecimiento de organizaciones	
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1						
		Capacidad de deliberación	JC2						
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3						

Elaboración propia

Siguiendo con la relación de conexión, las dos competencias del ciclo sexto (A.CCVI; A.ECVI) se vincularon con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas, complementándose ambas. En otras palabras, la competencia “construcción de la cultura cívica” del ciclo VI se complementa con la competencia “ejercicio ciudadano” del mismo ciclo y entre ambas se conectan con

cuatro de las cinco dimensiones del enfoque (SP/CEC/JC/C/PA). Esta figura se repite con las competencias del séptimo ciclo; sin embargo, solo se conectan con tres de las cinco dimensiones del enfoque (A.CCVII; A.ECVII). (Ver tabla 11)

Tabla 11. Resultados de la relaciones de conexión de las competencias del ciclo VI y VII con el enfoque de competencias ciudadanas

Dimensiones del enfoque de competencias ciudadanas	CICLO VI				CICLO VII			
	Construcción de la cultura cívica		Ejercicio ciudadano		Construcción de la cultura cívica		Ejercicio ciudadano	
	Relación de conexión		Relación de articulación		Relación de conexión		Relación de articulación	
	Relación explícita	Sin relación	Presenta secuencia	No hay secuencia	Relación explícita	Sin relación	Presenta secuencia	No hay secuencia
Sentimiento de pertenencia	X		X		X		X	
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	X		X		X		X	
Juicio crítico	X		X			X		X
Comunicación Intercultural		X		X		X		X
Participación activa en asuntos públicos	X		X		X		X	

Elaboración propia

En consecuencia, las cuatro competencias del programa curricular diversificado del área de FCC establecen relaciones de conexión con, al menos, tres de las cinco dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. Es de resaltar que, en ambos ciclos, las competencias coinciden en no tener relación de conexión alguna con los indicadores de la dimensión de “comunicación intercultural” (CI). Así también, existe una diferencia en las relaciones de conexión con los indicadores del “juicio crítico” (JC). En las competencias del ciclo VI, al menos se relaciona con uno de los tres indicadores (JC1); mientras que, en las competencias del ciclo VII, no se relacionan con ninguno de los tres indicadores de esta dimensión (Ver Apéndice 6). Por lo tanto, se puede decir que la mayoría de las competencias tienen relaciones de conexión con el enfoque.

Con respecto a las relaciones de articulación de las competencias tanto del ciclo VI como del ciclo VII con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas (SP/CEC/JC/C/PA), se encontró que sí existe una secuencia con las mismas dimensiones con las que se produjeron las conexiones (Ver Apéndice 6). Es decir, en el ciclo VI y en el ciclo VII, se articulan las dimensiones “sentido de

pertenencia”, “conocimiento para ejercer la ciudadanía” y “participación activa en asuntos públicos”. Como ejemplo, se muestra la Tabla 12:

Tabla 12. Ejemplo de la relación de articulación de las competencias del ciclo VI

Dimensiones enfoque de competencias ciudadanas	CÓDIGO	Indicadores	CÓDIGO	COMPETENCIA	CÓDIGO	RELACION DE ARTICULACIÓN		CÓDIGO
						RELACIÓN EXPLÍCITA	NO HAY RELACIÓN	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Se reconoce así mismo y a los demás como sujeto de derechos y responsabilidades afirmando su identidad personal, social y cultural a partir de una cultura de paz, la práctica de valores cívicos y una perspectiva inclusiva e intercultural.	A.CC VI	X		A.CCVI-SP1-SP3/ Cultura de paz y practica de valores cívicos
		Autonomía personal	SP2			X		A.CCV-SP2/ Afirmando identidad
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3					
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1	Comprende el funcionamiento del sistema democrático y su importancia para la construcción de una sociedad más justa.	A.EC VI	X		A.CCVI-CEC1-CEC2/ Conoce y reconoce derecho y responsabilidades
		Conocimiento de deberes	CEC2					
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3			X		A.ECVI/ CEC3/ Comprende sistema democrático
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1			X		A.ECVI.b-JC1/ valora construcción sociedad
		Capacidad de deliberación						
		Solución de problemas y toma de decisiones						
Comunicación intercultural	CI							
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1	Participa organizadamente en proyectos que atiendan asuntos o problemas vinculados a su institución educativa y localidad	A.EC VI	X		A.ECVI-PA1/ PA2.4/ Participa organizadamente
		Asunción de procesos de cambio	PA2					

Elaboración propia

Siguiendo con la descripción, de igual forma, no se halló relaciones de articulación con los indicadores de dos dimensiones, “juicio crítico” y “comunicación intercultural”. Por tanto, en ambos ciclos, se identificó que las competencias establecieron relaciones de conexión y articulación en forma explícita con solo tres de las cinco dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas (SP/CEC/PA) y, en el ciclo VI, con un indicador (JC1) de la dimensión de “juicio crítico” (JC). (Ver tabla 12)

No obstante, como se puede observar, en ninguno de los ciclos se presentó relación alguna de las cuatro competencias con la dimensión “comunicación Intercultural” (CI), la cual tiene como indicadores “escucha activa”, “asertividad”, “diálogo argumentado”, “empatía”, “reconocimiento y manejo de emociones”, los que son importantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales. Su enseñanza permite el aprendizaje integral de las competencias ciudadanas que luego se evidencian en el accionar del ciudadano (Rodríguez, 2010; Ruiz y Chaux, 2005). Por ese motivo, el desarrollo de esta dimensión debería ser primordial para las competencias ciudadanas, porque el aprender a convivir, dialogar y conciliar intereses individuales y colectivos sirven como base de

principios para una sociedad sin discriminaciones y con valores validados universalmente para el ejercicio ciudadano (Montoya, 2008).

Por tanto, se puede determinar que se encontró una correspondencia básica, porque existe la relación de conexión y la relación de articulación con tres de las cinco dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas en ambos ciclos, además de que la dimensión relativa al juicio crítico solo se identificó parcialmente en el ciclo VI.

Correspondencia entre capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Este análisis estuvo abocado a determinar la correspondencia de las capacidades del 1° al 4° de secundaria del programa curricular con los indicadores de las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. En principio, se procedió a realizar un conteo de la cantidad de capacidades y se encontró un total de 58 capacidades distribuidas entre los cuatro grados de secundaria de la siguiente manera: 16 capacidades en 1° grado, 7 capacidades en 2° grado, 8 capacidades en 3° grado y 27 capacidades en 4° grado. Con este conjunto de capacidades, se estableció la relación de conexión con las dimensiones del enfoque. En esta primera relación, se obtuvo los siguientes resultados: (Ver Tabla 13)

Tabla 13. Resultados de las relaciones de conexión entre las capacidades de 1° a 4° con el enfoque en competencias ciudadanas

Dimensiones del enfoque de competencias ciudadanas	Capacidades de 1° grado		Capacidades de 2° grado		Capacidades de 3° grado		Capacidades de 4° grado	
	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación
Sentimiento de pertenencia	3	0	5	0	6	0	4	1
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	5	1	0	0	0	0	10	1
Juicio crítico	4	1	2	0	1	1	7	1
Comunicación Intercultural	1	0	0	0	0	0	0	0
Participación activa en asuntos públicos	1	0	0	0	0	0	3	0
Total general.	14	2	7	0	7	1	24	3

Elaboración propia

Respecto del análisis de la relación de conexión de las capacidades de los cuatro grados de secundaria con el enfoque, se halló que la mayoría de capacidades (52) se encuentran conectadas, por lo menos, con tres dimensiones del enfoque y solo un reducido número de capacidades (6) no guardan relación con ninguna de ellas.

Un ejemplo de las relaciones de conexión de las capacidades con el enfoque en competencias ciudadanas es el que se presenta en la Tabla 14. En él, se puede observar la conexión de las capacidades del 4° grado con cuatro indicadores de dos dimensiones del enfoque.

Tabla 14. Ejemplo de la relación de conexión de las capacidades.

Dimensiones enfoque de competencias ciudadanas	código	INDICADORES	código	CAPACIDADES	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		CÓDIGO
						RELACIÓN EXPLÍCITA	SIN RELACIÓN	
Sentimiento de pertenencia	sp	Identidad cívica	SP1	"Reconoce al Perú como uno de los países más ricos en diversidad"	B.4.1		X	B.4.1/SP1.1/ reconoce al Perú diversidad
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	Analiza el valor de la solidaridad social y reconoce su importancia para la cohesión social.	B.4.7	X		B.4.7/SP3.3/ analiza solidaridad y cohesión social
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1	"Analiza las características de los grupos más vulnerables, en el marco del respeto a los Derechos Humanos y formula alternativas para prevenirla"	B.4.4	X		B.4.4/CEC1.1/ analiza grupos vulnerables y DDHH
				Identifica la importancia de la Constitución en la organización del Estado.	B.4.13	X		B.4.13/CEC1.3/ identifica la Constitución
		Conocimiento de deberes	CEC2	"Identifica los dispositivos de control de tránsito"	B.4.6	X		B.4.6/CEC2.3/ identifica dispositivos tránsito

Elaboración propia.

Siguiendo con el análisis, en cuanto a las relaciones de conexión entre las capacidades con la dimensión "sentimiento de pertenencia", se halló que, en el programa de tercer grado, se evidencia la mayor cantidad de conexiones, seguido por el segundo, cuarto y primer grado de secundaria, con una diferencia de una capacidad entre cada uno. Por otro lado, en la relación de conexión de las capacidades con la dimensión de "conocimientos para ejercer la ciudadanía", se evidenció que el cuarto grado cuenta con el mayor número de relaciones de conexión (10), seguido por el primer grado (5). Cabe señalar que el segundo y tercer grado no cuentan con ninguna relación de conexión.

Con respecto a las relaciones de conexión de las capacidades con la dimensión “juicio crítico”, se identificó una mayor cantidad de relaciones de conexión en el cuarto grado de secundaria (7), seguido del primer grado (4), el segundo (2) y tercer grado (1). En cuanto a la relación de conexión de capacidades con la dimensión de la “comunicación intercultural”, se halló solo una relación en el primer grado. En el segundo, tercer y cuarto grado, no se reconoció ninguna relación de conexión. Por último, las capacidades manifiestan relaciones de conexión con la dimensión “participación activa en asuntos públicos” solamente en el cuarto grado y el primer grado; este último, con una sola relación de conexión.

A continuación, se presenta como evidencia la única capacidad identificada en la dimensión “comunicación intercultural” del 1° de secundaria en el indicador “diálogo argumentado”, que es la siguiente:

“Argumenta sobre la importancia de la interculturalidad para la formación de su identidad en su familia y en la sociedad local y nacional” (B.1.4- CI3)

De los hallazgos encontrados y después del análisis, se interpreta que del conjunto de capacidades conectadas con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas, la mayoría de relaciones de conexión se establecieron con las tres primeras dimensiones (SP, CEC, JC). Cabe resaltar que, pese a que se reconoció la mayor cantidad de capacidades conectadas con la dimensión “conocimientos para ejercer la ciudadanía”, se apreció la ausencia total de conexiones en el segundo y tercer grado, lo que es preocupante porque no se puede determinar la presencia del enfoque en los conocimientos que el estudiante debe aprender para que pueda ejercerlos. Por el contrario, en relación con la dimensión “comunicación intercultural” y la dimensión “participación activa en asuntos públicos”, se identificó una menor cantidad de relaciones de conexión, más aún si se considera que el segundo y tercer grado son aquellos con los que no se determinó ningún vínculo.

Es relevante tener en cuenta la falta de capacidades en las dos últimas dimensiones mencionadas, porque su aprendizaje está relacionado con las

capacidades socio-afectivas para garantizar una formación integral en los estudiantes. Así, también, estas dimensiones de las competencias ciudadanas promueven una actitud participativa e integradora en la práctica de valores, actitudes y habilidades necesarias para que el estudiante aprenda a participar efectivamente en su contexto (Cabrera, 2007). En otras palabras, esta ausencia de conexiones de las capacidades con el enfoque perjudica a los estudiantes en el aprendizaje de habilidades interpersonales que les permitan participar activamente en asuntos públicos de su comunidad. De igual modo, impide que los alumnos desarrollen la capacidad para sustentar sus posiciones de manera asertiva o participen en la construcción de proyectos que les ayude a reconocer la importancia de la organización con sus pares y mejorar sus relaciones con el entorno. Más aún, ello se agrava si no aprenden a expresar sus ideas sin someterse ni agredir, sin discriminar o sin asumir acciones estereotipadas, entre otras. Sin embargo, a pesar de estas falencias, se puede interpretar que se halló un mayor número de relaciones de conexión, lo que implica que sí presenta una parte de la correspondencia.

En cuanto al análisis de la relación de articulación establecida con cada dimensión del enfoque, se evidencia una ausencia de esta. Es así que, en la dimensión del “sentimiento de pertenencia”, no se pudo encontrar una secuencia que vaya de capacidades básicas a otras de mayor complejidad, como se demuestra en la siguiente evidencia:

“Analiza nuestra diversidad cultural y las convivencias con los grupos y familias”
(B.3.3-SP1)

“Comprende las diversas manifestaciones culturales de la localidad y región”
(B.3.4-SP1)

“Explica la importancia de la peruanidad y valora la patria” (B.3.5-SP1)

“Identifica las costumbres en el Perú” (B.3.6-SP1)

Como se puede observar en esta sucesión de capacidades, no se establece una secuencia. Es así que la primera capacidad es compleja y la siguiente es una capacidad básica. Luego, se enuncia nuevamente una capacidad compleja y

luego se plantea otra capacidad básica. Esta falta de secuencia dificulta su articulación. (Ver apéndice 7)

La falta de articulación, por no existir secuencia en las capacidades, también se manifiesta con otras dimensiones e, incluso, se identificó capacidades que no han sido desagregadas, pese a estar redactadas con dos verbos de acción que implican distintos niveles de ejecución, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“Evalúa la ejecución del proyecto participativo sobre un asunto de interés público local y reflexiona sobre la importancia de participar organizadamente” (B.1.16-PA1/PA2).

Esta situación tampoco ayudó a establecer la relación de articulación, porque, como se puede observar, la capacidad “evalúa” es una acción más compleja que la capacidad “reflexiona”, la cual es inferencial. Estas formas de no articulación son falencias que impiden que el conjunto de capacidades ciudadanas respondan al logro de las competencias, porque no indican el cómo se debe avanzar para su aprendizaje en el desarrollo integral del estudiante (Rodríguez, 2010). Entonces, se puede afirmar que, en general, las capacidades no se hallaron articuladas.

Por lo tanto, se reconoció que, en la correspondencia de las capacidades de los cuatro grados de secundaria con el enfoque, se establecieron mayormente relaciones de conexión y esta figura no se repite en la relación de articulación con cada una de las dimensiones. De ahí que, al haber por lo menos una mayoría de capacidades conectadas, se puede determinar que existe una correspondencia básica.

Correspondencia entre conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

Este análisis se enfocó en la correspondencia entre los conocimientos del 1° al 4° de secundaria del programa curricular con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. En principio, se efectuó el conteo de los conocimientos

por grado a través de las matrices de recojo de información. Es así que, en el programa curricular, se reconoció un total de 133 conocimientos distribuidos en 26 conocimientos para el 1° de secundaria, 38 conocimientos para el 2° de secundaria, 41 conocimientos para el 3° de secundaria y 28 conocimientos para el 4° de secundaria.

Siguiendo la metodología para determinar la correspondencia, en primer lugar, se realizó el análisis de la relación de conexión del conjunto de conocimientos con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. De esta primera relación y luego del conteo, se consiguió los siguientes resultados: (Ver Tabla 15)

Tabla 15. Resultados de las relaciones de conexión entre los conocimientos de 1° a 4° con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas

Dimensiones del enfoque de competencias ciudadanas	Conocimientos de 1° grado		Conocimientos de 2° grado		Conocimientos de 3° grado		Conocimientos de 4° grado	
	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación
Sentimiento de pertenencia	6	2	6	4	7	3	3	1
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	12	1	12	3	18	0	12	0
Juicio crítico	3	1	11	0	8	1	6	0
Comunicación Intercultural	0	0	0	0	0	0	0	0
Participación activa en asuntos públicos	1	0	2	0	4	0	6	0
Total general.	22	4	31	7	37	4	27	1

Elaboración propia

En referencia al análisis de la relación de conexión de los conocimientos de los cuatro grados de secundaria con el enfoque, se halló que, del total de conocimientos, la mayoría de ellos (117) se encuentran conectados con tres dimensiones del enfoque y una minoría de conocimientos (16) no guarda relación con ninguna de ellas.

Es así que, cuando se observó las relaciones de conexión entre los conocimientos con la dimensión del “sentimiento de pertenencia”, se halló que, en el tercer grado, se evidencia la mayor cantidad de conexiones (7); seguido, con igual número, el primer y segundo grado (6); y el cuarto grado es el que evidencia un menor número de conexiones (3). En la relación de conexión de los conocimientos con la dimensión de “conocimientos para ejercer la ciudadanía”, se apreció que esta dimensión es la que cuenta con la mayor cantidad de relaciones

de conexión. El que lidera el grupo con una mayor cantidad de relaciones es el tercero de secundaria (18) y los otros tres grados guardan relación con la misma cantidad de conocimientos (12). Esto se puede observar en el ejemplo de la Tabla 16.

Tabla 16. Ejemplo de la relación de conexión de los conocimientos con la dimensión “conocimientos para ejercer la ciudadanía”.

Dimensiones enfoque de competencias ciudadanas	CÓDIGO	INDICADORES	CÓDIGO	CONOCIMIENTOS	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		CÓDIGO
						RELACION EXPLÍCITA	SIN RELACION	
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1	Clasificación de los Derechos Humanos, las tres generaciones: Características, primera, segunda y tercera generación.	C.3.30	X		C.3.30-CEC1/ Clasificación de los Derechos Humanos
				Derechos fundamentales, libertad e igualdad: importancia, derecho de la libertad, derecho a la igualdad, ejemplos.	C.3.31	X		C.3.31-CEC1/ Derechos fundamentales
				Protección de los Derechos Humanos, derechos y garantías: conceptos, características, ejemplos.	C.3.32	X		C.3.32-CEC1/Protección de los DDHH
				Derecho Internacional humanitario: Características, el DNI, convenios de Ginebra, la Cruz Roja Internacional, ejemplos.	C.3.33	X		C.3.33-CEC1/ Derecho Internacional humanitario
				Estado y Derechos Humanos: Características, relación.	C.3.34	X		C.3.34-CEC1/ Estado y DDHH
				Organismos de protección y promoción de los Derechos Humanos en el Perú: El papel del estado, ilustraciones que nos protegen en el Perú	C.3.36	X		C.3.36-CEC1/ Organismos de protección DDHH
		Conocimiento de deberes	CEC2	Seguridad ciudadana: conceptos, características, tipos, responsabilidad compartida.	C.3.18	X		C.3.18-CEC2/ Seguridad ciudadana
				Medios y medidas de seguridad: Tipos, características.	C.3.19	X		C.3.19-CEC2/ seguridad
				Seguro Obligatorio de accidentes de tránsito (SOAT): Tipos, características.	C.3.20	X		C.3.20-CEC2/ SOAT
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3	Cultura tributaria, obligaciones de los contribuyentes sin negocio: Conceptos, características, boletas, factura, impuestos.	C.3.38	X		C.3.38-CEC3/ Cultura tributaria
				La democracia como estilo de vida: Conceptos, características, ejemplos.	C.3.10	X		C.3.10-CEC3/ democracia estilo de vida
				Estado de derecho y democracia. Significado, rol que cumplen, características, la ley, los ciudadanos, derechos, obligaciones, sociedad civil.	C.3.14	X		C.3.14-CEC3/ Estado de derecho
				La justicia: Su valor, manifestaciones, justicia e injusticia en el Perú, ejemplos.	C.3.22	X		C.3.22-CEC3/ La justicia
				Regímenes democráticos y no democráticos: Diferencias, igualdad de derechos, libertad	C.3.35	X		C.3.35-CEC3/ Regímenes democráticos y no
				Presupuesto participativo: Características, ejemplos.	C.3.40	X		C.3.40-CEC3/ Presupuesto

Elaboración propia

En el caso de las relaciones de conexión de las conocimientos con la dimensión del “juicio crítico”, se identificó que el segundo grado de secundaria cuenta con más relaciones de conexión (11), seguido, en forma descendente, del tercero (8), cuarto (6) y primer grado (3). En cuanto a la relación de conexión de conocimientos con la dimensión “comunicación intercultural”, no se halló ninguna relación en los cuatro grados. Finalmente, en la relación de conexión de conocimientos con la dimensión de “participación activa en asuntos públicos”, se identificó que el cuarto grado evidenció más conexiones (6) y le siguen, en forma descendente, el tercero (4), segundo (2) y primero; este último, con una sola relación de conexión. (Ver apéndice 8)

Como evidencia, se tiene:

“Participación ciudadana: formas, principios y mecanismos de participación”
(C.1.22-PA1)

Además, del conjunto de conocimientos conectados con la dimensión de “sentimiento de pertenencia”, de los tres indicadores que le corresponde, no se halló ninguna relación de conexión con el indicador de “autonomía personal” en los cuatro grados, lo que implica que no se desarrolla conocimientos para la capacidad de auto-reflexión y corrección del comportamiento (Metacognición) del estudiante. Del mismo modo, con la dimensión “participación activa en asuntos públicos”, en los tres primeros grados de secundaria, no se evidenció relaciones de conexión con el indicador “asunción de procesos de cambio”. A partir de ello, se infiere que no se consideran conocimientos para desarrollar capacidades que orienten al estudiante a la construcción de proyectos para transformar su desarrollo personal y social.

Sin embargo, el hallazgo a resaltar es el encontrado en el cuarto de secundaria, ya que fue el único grado que manifestó relaciones de conexión de conocimientos con el indicador de “asunción de procesos de cambio”. Esto implica que es posible que, en ese grado, se planteen proyectos participativos que permiten el desarrollo, justamente, de habilidades de comunicación intercultural y las competencias ciudadanas. Como evidencia, se tiene:

“Proyecto ciudadano: aplicando etapas para la solución de asuntos de interés común” (C.4.19-PA2),

“Proyectos participativos: Presentación final de las etapas de proyecto ciudadano” (C.4.28-PA2).

De los hallazgos encontrados en esta relación de conexión, al evidenciarse que una mayoría de conocimientos estuvieron conectados con las dimensiones del enfoque, se puede afirmar que presenta una parte de la correspondencia. Sin embargo, es preocupante reconocer que la mayor cantidad de relaciones de conexión se encuentra en la dimensión “conocimientos para ejercer la ciudadanía”. Ello puede expresar que los conocimientos aún mantienen una posición privilegiada respecto de los otros elementos del currículo y que lo importante es transmitir, más que formar al educando de manera integral. Es decir, la presencia de un mayor número de conexiones con esta dimensión lleva a

deliberar que los conocimientos no son considerados como un medio para desarrollar el proceso de incorporación y producción de nuevos conocimientos que garanticen la formación integral en los estudiantes. Además, a partir de esto, se podría afirmar que no se están considerando como medios que permitan el logro de capacidades y, por ende, de las competencias ciudadanas (Castillo y Cabrerizo, 2005; Ferreyra y Peretti, 2010; Moral y Pérez, 2009).

Asimismo, el que no se hallara ninguna relación de conexión de conocimientos con la dimensión de la “comunicación intercultural” puede evidenciar la falta de relevancia de su aprendizaje, porque impide el desarrollo de las competencias ciudadanas socioafectivas que son importantes para la vida en común en la sociedad. De manera semejante, ocurre con las relaciones de conexión de los conocimientos con la dimensión “participación activa en asuntos públicos”, que presentó pocas relaciones. Esto dificulta la práctica de los conocimientos aprendidos; más aún, porque en la puesta en práctica de estos conocimientos se prepara a los estudiantes para que puedan actuar como ciudadanos participativos en la sociedad.

Con respecto al análisis de la relación de articulación con cada dimensión del enfoque, no se halló relaciones de articulación, porque no fue posible determinar la secuencia de los conocimientos en cada dimensión, asumiendo que estos debían partir desde conceptos básicos hacia otros de mayor complejidad. Es así que, en la organización de conocimientos formados en cada dimensión del primero, segundo y tercero de secundaria, no se evidenció la relación de articulación, como muestra la siguiente secuencia:

“Las garantías constitucionales y el régimen de excepción: Importancia, características, poniéndolas en prácticas, valor” (C.2.25-CEC3)

“Cultura Tributaria. Todos pagamos tributos: Concepto, características, boleta, factura, impuestos, obligaciones de los contribuyentes sin negocio” (C.2.28-CEC3)

“El Estado. Elementos. Formas de Estado: conceptos, importancia, características” (C.2.30-CEC3).

Como puede observarse en estos conocimientos presentados, no se establece una secuencia, puesto que se evidencia que los tres conocimientos no se articulan entre sí.

Esta falta de articulación en los conocimientos se encuentra en los tres grados y con varias secuencias de las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas. No obstante, se halló algunas secuencias articuladas con algunos indicadores como “identidad cívica” de la dimensión “sentido de pertenencia” o el indicador “funcionamiento de la democracia” de la dimensión “conocimientos para ejercer la ciudadanía”. Esto puede deberse a que fueron planteadas de la misma forma como se presentan en el cartel de conocimientos del DCN, lo que podría demostrar que los docentes no diversifican ni contextualizan adecuadamente los conocimientos.

Un hallazgo de articulación, pero de excepción es el identificado en el cuarto año de secundaria, porque los conocimientos hallados en cada dimensión sí mantienen una secuencia, sobre todo con la dimensión de “conocimientos para ejercer la ciudadanía”, en específico, con el indicador “conocimiento del funcionamiento de la democracia”. Otra particularidad que resalta son los conocimientos que conforman la dimensión de “participación activa en asuntos públicos” que, igualmente, guardan articulación. Por consiguiente, hay una mayor secuencia en los conocimientos de este grado. Una muestra de ello es la siguiente:

“La participación ciudadana como un derecho en la comunidad rimense y país: Proyecto ciudadano” (C.4.22-PA1).

“Proyecto ciudadano: aplicando etapas para la solución de asuntos de interés común” (C.4.19-PA2).

“Proyectos participativos: Presentación final de las etapas de proyecto ciudadano” (C.4.28-PA2).

A partir de estos hallazgos en la relación de articulación, se puede interpretar que la mayoría de conocimientos no guarda una secuencia con las dimensiones del enfoque. Así, en esta parte de la correspondencia, los conocimientos no se

articulan mayoritariamente entre sí. Entonces, cabría preguntarse si realmente los docentes se preocupan por la formación integral de los estudiantes.

Es así que, teniendo ambas relaciones ya analizadas y considerando que hay una mayor cantidad de relaciones de conexión en los conocimientos con respecto a la poca cantidad de secuencias articuladas, se considera que la correspondencia entre conocimientos y el enfoque en competencias ciudadanas es básica.

Correspondencia entre las actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas

El análisis para establecer la correspondencia de las actitudes del 1° al 4° de secundaria con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas se inició contando las actitudes encontradas en el programa curricular, siendo en total 24 actitudes. Estas estuvieron distribuidas de la siguiente manera: 6 actitudes en 1° de secundaria, 3 actitudes en 2° de secundaria, 4 actitudes en 3° de secundaria y 6 actitudes en 4° de secundaria. Siguiendo la misma metodología, primero, se estableció la relación de conexión de las actitudes con los indicadores de las dimensiones del enfoque y, luego, la relación de articulación. Los resultados que se obtuvieron del registro de la relación de conexión del conjunto de actitudes se muestran en la tabla 17.

Tabla 17. Resultados de las relaciones de conexión entre las actitudes de 1° a 4° con las dimensiones del enfoque en competencias ciudadanas

Dimensiones del enfoque de competencias ciudadanas	Actitudes de 1° grado		Actitudes de 2° grado		Actitudes de 3° grado		Actitudes de 4° grado	
	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación	Relación explícita	Sin relación
Sentimiento de pertenencia	4	0	3	0	2	0	5	0
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	0	0	0	0	0	0	0	0
Juicio crítico	2	0	0	0	2	0	2	0
Comunicación Intercultural	0	0	0	0	0	0	2	0
Participación activa en asuntos públicos	0	0	0	0	0	0	2	0
Total general	6	0	3	0	4	0	11	0

Elaboración propia

En cuanto al análisis de la relación de conexión de las actitudes de los cuatro grados de secundaria con el enfoque, se halló que todas las actitudes (24) se encuentran conectadas, por lo menos, con una dimensión del enfoque. En las relaciones de conexión de actitudes con la dimensión del “sentimiento de pertenencia”, se identificó una mayor relación de conexión de actitudes en el cuarto grado (5), seguido, en forma descendente, del primer grado (4), el segundo grado (3) y el tercer grado con menos relaciones de conexión (2). En la relación de conexión de actitudes con la dimensión de “conocimientos para ejercer la ciudadanía”, no se halló ninguna relación con los cuatro grados. Un ejemplo de estas relaciones se puede observar en la Tabla 18.

Tabla 18. Ejemplo de la relación de conexión de las actitudes con la dimensión “sentimiento de pertenencia”

Dimensiones enfoque de competencias ciudadanas	CÓDIGO	INDICADORES	CÓDIGO	ACTITUDES	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		CÓDIGO
						RELACION EXPLICITA	SIN RELACION	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Valora y asume una actitud de respeto y defensa de su identidad personal, familiar y nacional en diversos espacios donde se desenvuelve.	D.1.1	X		D.1.1-SP1.3/ Valora y asume defensa de su identidad
				Valora y demuestra respeto por los símbolos patrios y por los héroes, mártires y personajes ilustres.	D.1.3	X		D.1.3-SP1.1/ Valora y demuestra respeto
		Autonomía personal	SP2	Se reconoce como ciudadano comprometido en la defensa del patrimonio, la libertad, la justicia, el bien común, el Estado de derecho y los DD.HH.	D.1.2	X		D.1.2-SP2.1/ se reconoce como ciudadano
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	Demuestra respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad en la interacción con sus pares y entorno social.	D.1.5	X		D.1.5-SP3/ Demuestra respeto, tolerancia
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1					
		Conocimiento de deberes	CEC2					
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3					

Elaboración propia

En el 1°, 3° y 4° de secundaria, se identificó relaciones de conexión con la dimensión “juicio crítico”, vinculada con dos actitudes en cada grado; sin embargo, en el 2° grado, no se halló ninguna relación de conexión. En cuanto a las relaciones de conexión de actitudes con las dimensiones “comunicación intercultural” y “participación activa en asuntos públicos”, solamente en el 4° grado se identificó dos actitudes con cada dimensión. Por el contrario, no se halló ninguna relación de conexión de actitudes con el enfoque en los otros tres grados. (Ver apéndice 9)

Una particularidad en esta relación de conexión fue la hallada en las actitudes del 4° grado con la dimensión “comunicación intercultural”, pues se encontraban relacionadas con los indicadores “escucha activa” y “diálogo argumentativo”, como se evidencia en la enunciación de las siguientes actitudes:

“Escucha atentamente la opinión de los demás”(D.4.7-C11).

“Demuestra respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad en la interacción con sus pares y entorno social”(D.4.5-C13).

De las relaciones identificadas entre las actitudes de los cuatro grados de secundaria con el enfoque, se puede afirmar que si bien se reconocieron conexiones con las dimensiones de “sentimiento de pertenencia” y “juicio crítico”, no se puede generalizar que existen conexiones entre las actitudes del programa curricular y el enfoque. Esto se debe a la poca cantidad de actitudes seleccionadas y diversificadas por los docentes de la I.E. Así también, a causa de que no se evidenció relaciones de conexión de actitudes con la dimensión de “conocimientos para ejercer la ciudadanía”. Además, en las relaciones de conexiones con las dimensiones “comunicación intercultural” y “participación activa en asuntos públicos”, solo se identificó dos actitudes del cuarto de secundaria.

Sin embargo, y pese a que no fue posible delimitar totalmente la relación de conexión con todas las dimensiones, se puede interpretar que sí presenta una parte de la correspondencia. Es posible afirmar ello, debido al hallazgo de que todas las actitudes se conectaban con alguna dimensión.

Ahora bien, no ha sido posible establecer relaciones de articulación de las actitudes. Una primera razón es la poca cantidad de actitudes que solo abarcan las dimensiones del sentido de pertenencia y el juicio crítico; y la segunda, porque tanto los valores como las actitudes son acciones que pueden favorecer (o no) la convivencia pacífica, la participación, la valoración y el respeto a las diferencias, o pueden entenderse solamente como evaluaciones de situaciones particulares de interacciones positivas y respetuosas (o no) (Ochman y Cantú, 2013; Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007). Esto último, finalmente, hace que no pudieran ser distinguidas en forma jerárquica, ya que su desarrollo se efectúa en forma transversal. Así, no se cumplió con el requisito de mostrar la secuencia de las actitudes. Con todo, pese a la poca cantidad de actitudes y, habiéndose

encontrado al menos relaciones de conexión, puede determinarse que la correspondencia entre actitudes y el enfoque es eminentemente básica.

En síntesis, luego de realizados el análisis e interpretación de los hallazgos en cada una de las correspondencias, se identificó una mayor cantidad de relaciones de conexión que de articulación. Tal resultado determinó que, en cada subcategoría de análisis, se encuentre una correspondencia básica. En consecuencia, en esta categoría, se establece que existe una coherencia curricular básica, con lo que se responde al primer objetivo, que es establecer la coherencia curricular que existe entre los elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional con el enfoque en competencias ciudadanas.

2. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE LA COHERENCIA CURRICULAR ENTRE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL ÁREA CURRICULAR DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA DEL PCI

El análisis de la coherencia curricular entre los distintos elementos del programa curricular diversificado del área de FCC de 1° al 4° grado de secundaria se realizó a partir de la determinación de correspondencias entre dichos elementos. La correspondencia, como se expresó, implica la relación de conexión y la relación de articulación.

Correspondencia entre las competencias y las capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional

Se expone, en primer lugar, los hallazgos vinculados a la relación de conexión entre competencias y capacidades del programa curricular diversificado del área. Primero, se procedió a realizar un conteo de la cantidad de capacidades que se encontró en los cuatro grados, que, sumados, dieron un total de 58 capacidades, cuya distribución por grados se puede observar en la Tabla 19, así como del número de relaciones de conexión de éstas con las competencias.

Tabla 19. Consolidado de la relación de conexión entre competencias y capacidades.

Competencias ciudadanas	Capacidades 1°			Capacidades 2°			Capacidades 3°			Capacidades 4°		
	Existe vínculo	Sin vínculo	total	Existe vínculo	Sin vínculo	total	Existe vínculo	Sin vínculo	total	Existe vínculo	Sin vínculo	total
Construcción de la cultura cívica	10	1	11	7	0	7	6	1	7	12	3	15
Ejercicio ciudadano	5	0	5	-	-	-	1	0	1	7	5	12
Total	15	1	16	7	0	7	7	1	8	19	8	27

Elaboración propia

Como primera evidencia, se halló que las capacidades planteadas en los carteles diversificados de los grados de 1° a 4°, en gran parte, se encontraban conectadas a las competencias ciudadanas. En la primera competencia, “construcción de la cultura cívica”, las capacidades del 1° grado, en su mayoría, evidenciaron una relación de conexión (10), mientras que sólo una (B.1.1) no guardaba conexión. De igual forma, en el 3° grado, la mayoría de capacidades (7) se conectaban con la competencia y solo una (B.3.2) no lo estaba. Mientras, en cuanto a las capacidades del 2° grado, todas (7) se encontraron conectadas con la competencia antes mencionada. Por último, en el 4° grado, las capacidades (15) evidenciaron, también, estar conectadas en su mayoría, mientras que solo tres no estaban vinculadas (B.4.2, B.4.10, B.4.15).

La segunda evidencia referida a la competencia ejercicio ciudadano mostró que, en cuanto a las capacidades planteadas (5) para 1° grado, todas estaban conectadas. Destacó el caso de 2° y 3°, en los que no se encontró capacidades que se conecten con esta competencia, mientras que, en 4° grado, la mayoría de capacidades (7) se encontraban conectadas, pero tres de ellas no estaban vinculadas (B.4.19, B.4.22 y B.4.25). Generalmente, las capacidades no conectadas son capacidades que no fueron ubicadas en la competencia correspondiente. Por tanto, de las dos competencias del área, la competencia “ejercicio ciudadano” es la que menos capacidades conectadas presenta,

concentrándose las mayores conexiones de capacidades en la competencia “construcción de la cultura cívica”.

Una tercera evidencia en el análisis lo constituyó el hecho de que las capacidades mejor conectadas fueron las de 1° y 4° grado de secundaria. Pero también se comprobó que estas fueron transcripciones textuales del cartel de capacidades del DCN. Esta figura se repite con las capacidades del 2° grado.

En el 3° grado, las capacidades encontradas estaban adecuadas, pero, pese a ello, estaban enunciadas en forma similar a las propuestas de las capacidades para el 1° grado del DCN. Esto hace evidenciar que no se hace uso de los lineamientos del documento marco para el grado en mención. Además, las capacidades estaban redactadas como indicadores para una sesión de aprendizaje (A3.CC, B.3.10, B.3.11, B.3.12). Este hallazgo dificultó la ubicación de los bloques organizadores para establecer la relación de conexión; ejemplo de esta dificultad se puede observar en la Tabla 20.

Tabla 20. Ejemplo de dificultades para establecer la conexión entre competencias y capacidades

COMPETENCIA 3°	CAPACIDADES	CÓDIGO
CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA CÍVICA	Analiza el <u>Estado de Derecho</u>	B.3.10
Se compromete como sujeto con <u>derechos y responsabilidades</u> ,	Comprende los <u>mecanismos para resolver conflictos</u> .	B.3.11
dispuesto a contribuir al logro de una <u>cultura de legalidad y de paz</u> , a partir de la práctica de valores cívicos y de una perspectiva inclusiva e intercultural.	Explica las medidas de <u>seguridad en la vía pública</u>	B.3.12
	Analiza los <u>derechos humanos</u>	B.3.13

Elaboración propia

En la tabla, se puede observar que la capacidad B.3.10 pertenece al bloque organizador denominado “convivencia democrática y cultura de paz”, bloque que está relacionado no tan explícitamente con “cultura de legalidad y paz”. En el caso de las capacidades B.3.11 y B.3.12, se requirió agudizar el análisis para poder definir su relación con tres bloques organizadores: “convivencia democrática y

cultura de paz”, “valores cívicos”, o “derechos y responsabilidades” del ciudadano. Opuesto fue el caso de la capacidad B.3.13 que expresa claramente su pertenencia al bloque organizador “derechos y responsabilidades”. Ello puede observarse en las palabras o frases subrayadas que ayudaron a evidenciar dicha conexión entre competencia y capacidad.

Finalmente, se observó que, en la mayoría de capacidades ciudadanas, se utilizó verbos de acción dirigidos a desarrollar procesos cognitivos básicos e inferenciales, como comprende, discrimina, explica, analiza, argumenta, etc.. Mientras, los referidos a procesos más complejos son menos frecuentes; solo en el 4° grado se encontró para la competencia “ejercicio ciudadano” capacidades como “evalúa” (B.4.20, B.4.27), “aplica” (B.4.21) y, en 2°, “propone alternativas” (B.2.5).

De los hallazgos encontrados, se interpreta que hay una mayoría de relaciones de conexión de capacidades con las competencias ciudadanas, lo que nos lleva a pensar que, a nivel de la planificación curricular, se está cumpliendo con el objetivo de desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes. Del mismo modo, se puede inferir que las capacidades ciudadanas han sido desagregadas apropiadamente de las competencias. (Rodríguez, 2010). Por otro lado, merece una reflexión crítica el hecho de haber identificado una mayoría de conexiones para la competencia “construcción de la cultura cívica”, sobre todo en los bloques relacionados a “diversidad y pertenencia”, “convivencia democrática y cultura de paz” y “valores cívicos”. Esta situación se produce en desmedro de las pocas conexiones para la competencia “ejercicio ciudadano”, y principalmente en su bloque organizador “proyectos participativos”, donde se busca el desarrollo de la participación ciudadana importante para lograr el compromiso y la acción de los estudiantes con los ideales de una sociedad democrática, más justa, comprometida y solidaria.

Este hallazgo también repercute en la formación ciudadana del estudiante, quien debe desarrollar aspectos relacionados a su identidad personal, cultural y nacional, en el marco de una sólida conciencia cívica-ciudadana para que pueda manifestar su compromiso con los diversos entornos en los que se desenvuelve.

Asimismo, refleja la falta de claridad del manejo del enfoque en competencias ciudadanas, enfoque que pone énfasis en la formación de un ciudadano que participa activamente, es responsable y se compromete con su comunidad, más que un ciudadano con meros conocimientos de civismo. Además, las capacidades ciudadanas planteadas deben promover que los actores educativos en las aulas no se limiten solo al conocimiento de teorías cívicas, muchas veces complejas, sino que fortalezcan la vivencia práctica del ejercicio ciudadano (Ruiz y Chau, 2005).

Otro hallazgo para reflexionar es que, en las capacidades, se identificó el uso frecuente de verbos de acción, prioritariamente básicos o literales e inferenciales, en clara disminución de verbos complejos o de orden crítico (Priestley, 1996) que no complementan en el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes. Este hecho, como señalan Ferreyra y Peretti (2010), no permite la formación integral del estudiante ni el logro de las competencias ciudadanas, porque se estaría desarrollando solo una parte de la integralidad que representa el individuo. Ello se debe a que la educación en competencias ciudadanas implica el manejo de estas habilidades del pensamiento para desarrollar destrezas, valores y actitudes, de manera que se forme la capacidad de generar cambios y transformaciones reales en su entorno (Ruiz y Chau, 2005).

En cuanto a la relación de articulación, no se halló una secuencia explícita en las capacidades. Un ejemplo de hallazgo cercano a una articulación se ubicó en las capacidades de 1° grado B.1.9 y B.1.10, en las que los verbos “discrimina” y “reconoce” están articulados (primero, se discrimina características y, luego, se reconoce esas características). Pese a ello, en B.1.9, hay otro verbo que es “reflexiona”, que debiera estar después de “reconocer” y de otros verbos de acción como “explica”, “analiza” (Ver Apéndice 11). Entonces, se observa que en los verbos de acción hay desarticulación, del mismo modo como sucede con los conocimientos. Un último ejemplo es el caso de B.1.12 y B.1.13, que, a nivel de verbos de acción, parece presentar una secuencia (aunque entre “reconoce” y “argumenta” debería incluirse un “analiza”); sin embargo, el conocimiento que los acompaña no obedece a una sucesión de lo básico a lo complejo.

En líneas generales, en esta correspondencia, se observó dispersión en relación a la complejidad de los verbos de acción y especificidad en el tratamiento de los conocimientos que lo acompañan. Si esta práctica se modifica, la articulación en el programa curricular diversificado serviría de guía para la secuencia de las capacidades a ser implementadas.

En resumen, entre competencias y capacidades, existe, en gran medida, la relación de conexión, pero no de articulación. Una propuesta para superar el problema de la articulación en las capacidades es plantear su construcción desde los bloques organizadores del área que conducen al desarrollo de las competencias ciudadanas. Otra propuesta de mejora se orienta al planteamiento de capacidades por cada competencia en número equilibrado y de un manejo más adecuado de los verbos de acción, es decir que presenten secuencia de lo básico a lo complejo para lograr el desarrollo integral del estudiante. En términos de calidad educativa, esto significaría avanzar de manera coherente hacia el desarrollo de competencias ciudadanas y lograr aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes desenvolverse eficazmente en la vida ciudadana de nuestro país.

Por lo tanto, en la correspondencia de las competencias con las capacidades de los cuatro grados de secundaria, se establecieron mayormente relaciones de conexión. Cabe señalar que esta figura no se repite en la relación de articulación. De ahí que, al haber por lo menos una mayoría de capacidades conectadas, se puede determinar que existe una correspondencia básica.

Correspondencia entre capacidades y conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional

A continuación, se expone, en primer lugar, los hallazgos en cuanto a la relación de conexión entre capacidades y conocimientos. Al respecto, se obtuvieron los siguientes resultados (Ver Tabla 21):

Tabla 21. Consolidado de la relación de conexión entre capacidades y conocimientos

Grados	1°			2°			3°			4°		
	Existe vínculo	Sin vínculo	Total	Existe vínculo	Sin vínculo	Total	Existe vínculo	Sin vínculo	Total	Existe vínculo	Sin vínculo	Total
Conocimientos	24	2	26	8	30	38	8	33	41	20	8	28
Bloques organizadores de mayor presencia	Diversidad e identidad Convivencia Valores cívicos Derechos y responsabilidades			Diversidad e identidad Convivencia			Diversidad e identidad.			Diversidad e identidad Convivencia Valores cívicos Sistema democrático Proyecto Participativo.		

Elaboración propia

Una primera mirada en la tabla a la sección correspondiente a los conocimientos muestra que hay una mayor cantidad de relaciones de conexión entre conocimientos y capacidades del 1° (24) y 4° grado (20). También, se reconoció que pocos conocimientos (10) no estaban conectados a las capacidades ciudadanas. Mientras, se evidenció que los conocimientos relativos a 2° y 3° grado solo se conectan con 8 capacidades respectivamente, pues, en su mayoría, no están vinculados: 2° (30) y 3° grado (33).

Una segunda mirada más profunda al Apéndice 11 permitió observar otros hallazgos que, a continuación, se detalla:

- Que los conocimientos que no están vinculados, mayormente, no responden a ninguna capacidad planificada, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

“Los derechos de las personas con necesidades educativas especiales: características, la inclusión, importancia.” (C.2.29),

Aunque este ejemplo puede estar conectado con derechos e inclusión del bloque organizador de “derechos y responsabilidades”, no se ha encontrado capacidad alguna con la que estén conectadas. También, se evidencia un número reducido de capacidades que guardan mayor relación con conocimientos disciplinares de Historia, Geografía y Economía, o Ciencia,

Tecnología y Ambiente, como se muestra en el ejemplo de la capacidad C.1.1 del 1° grado (ver apéndice 11).

- Otro grupo de conocimientos no están conectados con las capacidades, porque han sido ubicados en los organizadores del área que no les corresponde; como ejemplo, se muestran los conocimientos C.1.2 y C.1.6 (ver apéndice 11) que, siendo capacidades que desarrollan el ejercicio ciudadano, están enunciados como capacidades para desarrollar la competencia “construcción de la cultura cívica”. De modo similar, el conocimiento C.1.26, que corresponde al organizador del área “construcción de la cultura cívica”, está ubicado en “ejercicio ciudadano”. Este hallazgo es similar en los carteles de los otros grados.
- En los grados de 2° y 3°, los conocimientos planteados por el área en el DCN fueron disgregados en conocimientos más específicos que, incluso, incluyen actividades. A continuación, se muestra un ejemplo:

“Diversidad cultural en la familia: Características, costumbres de la familia, entrevista a los familiares, lugar de origen de los padres, ejemplos” (C.2.1).

Esto demuestra la falta de precisión para diferenciar entre actividades de aprendizaje y selección de conocimientos al momento de realizar la planificación curricular del área de FCC.

En su gran mayoría, los conocimientos hacen referencia a conceptualizaciones como en el siguiente ejemplo:

“Los valores cívicos. Dimensiones. La libertad. La tolerancia” (C.1.11).

A diferencia, en el 3° y 4° grado, se indican conocimientos más contextualizados como se muestra en los siguientes ejemplos:

“Costumbres: concepto, el techado, pedir la mano, la navidad” (C.3.6)

“Manifestaciones culturales de la localidad y la región. Conceptos, grupos, vestimenta, gastronomía, danzas, costumbres, etc. del distrito del Rímac...”
(C.3.4)

“Los dispositivos de control de tránsito de señales que salvan la vida en mi comunidad rimense y país” (C.4.11).

Teóricamente, los conocimientos son los intermediarios que, adecuadamente seleccionados, organizados y secuenciados, llevarán al logro de capacidades y competencias ciudadanas. Sin embargo, de acuerdo a los hallazgos, se interpreta que los conocimientos no están cumpliendo con su función mediadora, pues no bastaban con ser adecuadamente seleccionados, ya que debían estar también vinculados no solo con la capacidad, sino también con la competencia. Asimismo, la selección adecuada, pertinente y contextualizada (Rodríguez, 2010) de los conocimientos dependerá, en gran medida, de su correcta desagregación sin confundirlos con actividades de aprendizaje. Cabe señalar que la mayor o menor cantidad de conocimientos propuestos no garantiza el logro de capacidades y competencias, pero la estrecha relación de conexión que exista entre ellos sí podría ser un elemento facilitador.

Respecto de la relación de articulación y, a pesar de encontrarse los conocimientos en bloques organizadores del área, en el 1° grado, se identifican hasta cinco bloques (Ver apéndice 11), pero que no guardan una secuencia, porque no estaban expresados desde conocimientos básicos a otros de mayor complejidad que permitan determinar la relación de articulación. Ejemplo de ellos son el bloque C.1.3 - C.1.4 - C.1.5, correspondiente a los conocimientos relacionados a la “diversidad y pertenencia”; el bloque C.1.7 - C.1.8 - C.1.9, correspondiente a los conocimientos relacionados a la “convivencia democrática y cultura de paz”; el bloque C.1.11- C.1.12 - C.1.13, correspondiente a la “valores cívicos”; y el bloque C.1.15 hasta el C.1.19, relativo a los conocimientos relacionados a los “derechos y responsabilidades”.

Esta forma de secuenciar los conocimientos es similar en 2° y 3° grado. Sin embargo, en el 4° grado, se identificó algunas secuencias en las que se evidenció articulación solo entre dos conocimientos, pero de manera dispersa. Además, a

diferencia de los otros elementos del programa, se reconoció un número mayor de relaciones de articulación.

En suma, se concluye que, en la correspondencia entre capacidades y conocimientos de los cuatro grados de secundaria, también se halló una mayor presencia de las relaciones de conexión que de articulación. Al haber, por lo menos, una mayoría de conocimientos conectados, se puede determinar que también existe una correspondencia básica entre estos dos elementos.

Correspondencia entre conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado del área de FCC de 1° a 4° de secundaria del PCI

El análisis de correspondencia que se realizó en esta parte fue entre los conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado de los cuatro grados de la educación secundaria. En la siguiente tabla, se presentan las relaciones de conexión de las actitudes del 1° grado que son 6; las del 2°, que son 3; las del 3°, que son 4; y las 4° grado, que son 10. Cabe señalar que la mayoría se relaciona con las mismas actitudes que propone el DCN para el área de FCC, que son actitudes orientadoras y que constituyen aprendizajes previstos para todo el país (Ver tabla 22).

Ahora bien, en el 4° grado, a pesar de haber considerado las actitudes enunciadas en el DCN, también se propusieron otras que fueron producto de la demanda educativa, por lo que se incorporaron actitudes relacionadas con el contexto y la problemática de la institución educativa. Esta forma de diversificar no se encontró en los tres primeros grados.

Tabla 22. Consolidado de la relación de conexión entre actitudes y conocimientos

Actitudes	Conocimientos							
	1°		2°		3°		4°	
	Existe relación	Sin relación	Existe relación	Sin relación	Existe relación	Sin relación	Existe relación	Sin relación
Diversidad e identidad	x		x		x		x	
Derechos y responsabilidades	x				x		x	
Convivencia democrática y cultura de paz.	x		x		x			

Valorar los aprendizajes desarrollados	-	-	-	-
Elaboración propia				

Siguiendo con el análisis, se observó que el 2° y 3° grado se conectan con menos actitudes en relación con los bloques organizadores del área. Mientras, el 1° y 4° grado se conectan con más actitudes correspondientes a tres bloques organizadores del área. También, se observó que la actitud relacionada con “*valorar sus aprendizajes*” (D.1.6) es incorporada en el cartel diversificado, pero, en la práctica, no se conecta con ninguno de los otros elementos del programa.

En cuanto a la relación de articulación, no se ha podido establecer una secuencia. Esto es a causa de que las actitudes, por su propia naturaleza, conforman un patrón que guía las acciones y conductas de los estudiantes, por lo que responden a la jerarquía de valores que posee cada persona y, por tanto, pueden obedecer a distintas percepciones. Las actitudes se desarrollan en todo momento y son transversales, sea de modo estructurado o no. Estas razones constituyen el motivo por el cual no pueden ser articuladas en forma secuenciada.

En síntesis, en la correspondencia entre conocimientos y actitudes de los cuatro grados de secundaria, también se establecieron solo relaciones de conexión, mas no de articulación. Al haber una mayoría de actitudes conectadas, se puede determinar que existe una correspondencia básica entre estos dos elementos.

En general, también se halló otras evidencias producto del análisis (Ver Apéndice 11). Así, se identificó, en los cuatro grados de estudio, conexiones entre dos elementos curriculares, como capacidad y conocimiento (B.1.1-C.1.2); entre tres elementos curriculares, como competencia, conocimiento y actitud (A.CC.VI.1-C.1.14-D.1.2); y entre cuatro elementos curriculares, es decir, entre competencia, capacidad, conocimientos y actitudes (A.CC.VI.1-B.1.8-C.1.13-D.1.3). Las conexiones que involucran a los cuatro elementos (aproximadamente, 52 conexiones de 64) son las que, en su mayoría, están presentes en el programa curricular de los cuatro grados de secundaria.

En referencia a las formas de conexiones identificadas -de dos, tres y cuatro elementos curriculares- merece atención la última, es decir, la de cuatro elementos curriculares (competencia, capacidad, conocimientos y actitudes), porque estas relaciones de conexión expresan el concepto de competencias. Vale decir que capacidades, conocimientos y actitudes, en conjunto, se dirigen a desarrollar las competencias ciudadanas. Por ello, es importante que este tipo de relación de conexión se torne en una práctica consciente al momento de la planificación curricular, ya que estaría fortaleciendo, aún más, el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Otro hallazgo que se encontró de modo complementario (ver apéndice 11) es que, en la redacción de una capacidad (B.1.12), por ejemplo de 1° grado, primero, se utilizaron dos verbos de diferente nivel de complejidad, “reconoce” y “reflexiona”. Esta práctica genera ambigüedad y distrae el logro de la capacidad; podría, en todo caso, desagregarse “reconoce” y “reflexiona”, o utilizar un verbo que agrupe a las dos, como es “evalúa”. Segundo, se identificó que no hay secuencia de capacidades de grado a grado, pues estas se repiten casi de manera textual en los carteles de capacidades, conocimientos y actitudes de 1°, 2° y 3°, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“Comprende y argumenta la peruanidad y la nacionalidad” (B.1.3)

“Analiza los aspectos que fundamentan la peruanidad” (B.2.3)

“Explica la importancia de la peruanidad y valora la patria” (B.3.5).

Como se puede observar, los verbos de acción no responden a una secuencia de lo básico a complejo y, en el caso de los conocimientos, no se expresa la especificación que haría la diferencia entre grado a grado. Generalmente, esto sucede con el bloque organizador de “diversidad y pertenencia”. También, se evidenció el caso de capacidades presentes en 4° grado, pese a que, en los grados anteriores, no se han formulado capacidades para su tratamiento previo, como el presente ejemplo:

“Identifica información sobre el papel del ciudadano en la formulación de las políticas públicas” (B.4.10).

Estos dos hallazgos mencionados anteriormente se repiten, en su mayoría, en los carteles de capacidades, conocimientos y actitudes de los grados analizados del programa curricular diversificado de FCC.

Por último, un hallazgo colateral es que muchos conocimientos, por ejemplo del bloque organizador “diversidad e identidad” o “derechos y responsabilidades”, se repiten sin ninguna variación de un grado a otro, en especial en los carteles diversificados de 1°, 2° y 3°. Este hecho nos indicaría que, al momento de construir el programa curricular diversificado, no se realizó la secuencia de los conocimientos del área FCC en relación a los grados de estudio. Es así que si en primer año se trata la identidad y diversidad cultural en la localidad, en grados superiores, se debería tratar el tema en el ámbito regional, nacional y mundial. Una consecuencia positiva de esta propuesta sería evitar la repetición o desconexión de conocimientos grado tras grado, como se evidencia en varias partes de los carteles diversificados, materia de estudio.

En conclusión, a partir del análisis y la interpretación de los hallazgos, se identificó que, en cada una de las correspondencias, hay mayor cantidad de relaciones de conexión que de articulación, por lo que se determina que las relaciones de los elementos del programa curricular diversificado del área de FCC, en sus tres correspondencias, son básicas. De esta manera, al encontrar que estas tres subcategorías mantienen una correspondencia básica, se determina que los distintos elementos del área de FCC evidencian una coherencia curricular básica. En consecuencia, se responde al segundo objetivo, que es determinar la coherencia curricular entre los distintos elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de un Proyecto Curricular Institucional.

Finalmente, se aprecia que, en las correspondencias analizadas, existe una mayor cantidad de relaciones de conexión en los elementos curriculares, lo que da lugar a una correspondencia básica. En el mismo sentido, se determinó que las categorías evaluadas guardan una coherencia curricular básica, lo que permite, a su vez, responder al objetivo general, que es evaluar la coherencia

curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública de Lima metropolitana. En conclusión, se ha establecido que el área de Formación Ciudadana y Cívica evidencia, como resultado, una coherencia básica.

CONCLUSIONES

A continuación, se presenta las conclusiones a las que se arribó en la investigación, luego de haber analizado y consignado los resultados.

- Al evaluar la coherencia curricular del área de FCC del PCI, se halló una coherencia curricular básica. Puesto que, sus elementos no estaban vinculados íntegramente como se evidenció en las relaciones de conexión y de articulación porque se halló una mayor cantidad de conexiones que de articulaciones. Es decir, que de las correspondencias analizadas no todos los elementos curriculares se encontraban conectados ni guardaban una secuencia.
- Al establecer la coherencia curricular de los elementos del área de FCC (competencias, capacidades, conocimientos y actitudes) del 1° al 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas, se halló relaciones de conexión con cuatro de las cinco dimensiones que lo conforman. En cuanto a la articulación, no se identificó una secuencia en la mayoría de los elementos relacionados, salvo en los conocimientos del 4° grado de secundaria. Esta falta de conexión y secuencia podría explicarse como la falta de correspondencias, por lo cual no se establece una coherencia destacada, sino una coherencia curricular básica entre los elementos del área y el enfoque en competencias ciudadanas.
- Al determinar la coherencia curricular entre los distintos elementos del programa curricular diversificado del área de FCC del 1° al 4° de secundaria, se halló que existen relaciones de conexión. Sin embargo, en las relaciones de articulación de cada elemento, no fue posible identificar la secuencia. Esto podría deberse a la inadecuada diversificación y contextualización de los elementos por parte de los docentes. A partir de estos hallazgos, se puede determinar que existe una coherencia curricular básica entre los distintos elementos del programa.

- En el análisis de los elementos, predomina el desarrollo de capacidades relacionadas con los procesos cognitivos, mientras que los procesos socio-afectivos son los menos frecuentes en las relaciones de conexión y de articulación. Esta particularidad no coadyuva al desarrollo de las competencias ciudadanas; por el contrario, permite priorizar el aprendizaje de conocimientos. Del mismo modo, la falta de capacidades para el logro de la competencia referida al ejercicio ciudadano no contribuye al desarrollo de proyectos participativos que permitan la actuación de los estudiantes en su contexto.
- De acuerdo a los resultados de la coherencia del área de FCC relacionada con el enfoque de las competencias ciudadanas, el programa curricular diversificado no presenta relaciones de conexiones con las dimensiones de comunicación intercultural y participación activa en asuntos públicos, pero sí guarda semejanza con los resultados de la coherencia curricular entre los propios elementos, correspondientes a la relación de conexión de la competencia relativa al ejercicio ciudadano. Esto podría sugerir que los docentes priorizan la enseñanza de conocimientos. Por tanto, no se estaría brindando una educación integral a los estudiantes.
- En las relaciones de conexión analizadas se identificó conexiones que involucran a los cuatro elementos curriculares, es decir, entre competencia, capacidades, conocimientos y actitudes del programa curricular de FCC, que son las ideales para desarrollar las competencias ciudadanas. Este tipo de relación es importante porque el trabajo combinado de estos elementos están dirigidos al logro de las competencias ciudadanas y debería ser una práctica consciente de los docentes al momento de la planificación curricular.

RECOMENDACIONES

Finalizado el proceso de investigación, como producto de los hallazgos encontrados, se sugieren algunas recomendaciones:

- El área de Formación Ciudadana y Cívica hace propicia la enseñanza del enfoque en competencias ciudadanas, por lo que se recomienda realizar una adecuada diversificación de los elementos del programa curricular, al ser este un documento base para las programaciones anuales y unidades didácticas.
- Se recomienda reforzar la articulación de los elementos del programa curricular diversificado del PCI, así como la gradualidad de grado a grado. Esto permitiría que exista una mejor secuencia entre todos los elementos, lo que generaría así una mejor coherencia curricular. Por ende, se brindaría una educación integral y de mejor calidad.
- Se recomienda que, para posteriores investigaciones de este tipo, no solo se utilice la técnica de análisis documental, sino que se complemente con otras tales como entrevistas a los docentes, focus group con los estudiantes y observaciones durante las sesiones de aprendizaje, de modo que la investigación se enriquezca.
- El área de FCC permite el desarrollo de las competencias ciudadanas, lo que implica la formación de estudiantes con capacidades para convertirse en referentes de ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad que enaltezca la dignidad humana, la participación y el respeto a los derechos humanos. Por ello, se recomienda que las instituciones educativas desarrollen proyectos participativos en los que se involucren los estudiantes y ejerzan su ciudadanía como parte de la cultura escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, A. (1996). *Metodología de la investigación científica*. Cusco: Editorial ALPHA.
- Basto, C., Díaz, M., Ospina, C. y Tabares, L. (s.f.). Desarrollo de prácticas educativas en el tema de competencias ciudadanas. *EP y DH de la Universidad Católica de Pereira*. Recuperado de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/1558/articulo%20competencias%20ciudadanas.pdf?sequence=1>
- Beane, J. (1995). *Introducción: ¿qué es un currículo coherente?* En: *Hacia un currículo coherente*. Anuario ASCD. Recuperado de <http://academiapepbogota2011.wikispaces.com/file/view/Que+es+un+curriculo+coherente.pdf>
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Best, J. (1970). *Research in Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Shalom. Recuperado de <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.S.A.
- Bixio, C. (2004). *Cómo planificar y evaluar en la escuela*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Revista Fundamentos en humanidades: Año II-Nº2*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-4.pdf>
- Buchman, M. & Floden, R. (1992). Coherence; the Rebel Angel. *Educational Researcher* 21(9), 4-9. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/content/21/9/6.full.pdf+html?ikey=A5nJLkvhcZUIQ&keytype=ref&siteid=spedr>
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), 375 – 398.
- Caine, R. and Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria. Va:ASCD. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335141.pdf>

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Currículum*. Vol. I. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cea, M. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A
- Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. (CIRCLE) (2003). Civic Mission of Schools. Recuperado de http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f7/1/172/2003_Civic_Mission_of_Schools_Report.pdf
- Chaux, E., Lleras J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Corcas Editores Ltda. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: ediciones Pirámide
- Embassy United State of American. (s.f.). "Project citizen". Recuperado de <http://lima.usembassy.gov/projectcitizen.html>
- Encinas, I. (1991). *Teoría y técnicas en la investigación educacional*. Lima: Editorial AVE. S.A.
- Ferreyra, A. y Peretti, G. (2010). Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Universidad Católica de Córdoba*. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf
- Gallegos, J. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de Educación*, 315, 293-315. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3151700463.pdf?documentId=0901e72b81270fdd>
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Godás, A., Santos, M. y Lorenzo M. (2009). What matters most in Education for Citizenship? Assessment of a questionnaire for teachers. *Teoría de la educación*, 21 (2), 95-129.
- Gómez, L. (2011) Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*. 1(2), 226-233. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-UnEspacioParaLaInvestigacionDocumental-4815129.pdf>
- Guzmán, J., Valenzuela, G., Larrauri, R. y López, J. (2003). La evaluación curricular en la década de los noventa. *Consejo Mexicano de investigación educativa, A.C.*, 5, 207-258. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v05.pdf

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Hernández, F. y García, M. (2001). *Evaluación del proyecto curricular de educación secundaria obligatoria*. Madrid: editorial La Muralla.
- Inciarte, A. y Canquiz L. (2001). Análisis de la Consistencia Interna del Currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*, 15 (1 y 2). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/156227035/Analisis-de-La-Consistencia-Interna-Del-Curriculo#scribd>
- Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (2011). *Proyecto Ciudadano*. Lima: IPEDEHP.
- Jornet, J., González, J., Suárez J. y Perales M. (2011). Design of the process in the evaluation of competencies: considerations on standards in mastering skills. *Bordón* 63(1), 125-145.
- Márquez, M.; Sandoval, J.; Torres, M. y Pavié, S. (2010). Estudio de caso de la coherencia interna de programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 117-133. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art07.pdf>
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. y Domínguez, C. (1998). *Evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, 53-75. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n40/n40a03>
- Miles, M.; Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A Methods Sourcebook*. Arizona State University. New York D.C.: SAGE.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2009a). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2009b). *Diversificación y programación curricular*. Lima: Dirección de Educación básica. Recuperado de ebr.minedu.gob.pe/dep/pdfs/-guias/diversificacion_y_programacion.pdf
- Ministerio de Educación (2010). Resolución Directoral 0166 del 09 de febrero de 2010. Recuperado de <http://photos.state.gov/libraries/peru/144672/proyecto%20ciudadano/Resolucion%20directoral%20Proyecto%20Ciudadano.pdf>

- Montoya, J. (2008). Segundo avance de investigación - El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 24. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220359004.pdf>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf
- Moral, C. y Pérez, M. (Coords). (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: ediciones Pirámide.
- National Center for Learning and Civic Engagement. (NCLCE). (2015). Civic education. Recuperado de <http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueID=19&Site=1>
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. (2001) *Improving Chicago's schools. School Instructional Program Coherence: Benefits and Challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Recuperado de <https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0d02.pdf>
- Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 63-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581004.pdf>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- Peñas, O. (2011). *Propuesta de definición de Áreas curriculares*. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Documento de trabajo: Bdigital. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1713/>
- Pizano, G. y López, T. (2000). *Planificación Curricular*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias de pensamiento crítico*. México: Editorial Trillas
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reátegui, F. (Coord.) (2007). *Educación para la democracia: un debate necesario*. Lima: IDEHPUCP. Recuperado de http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/educacion_para_la_democracia_un_debate_necesario.pdf

- Reátegui, F. (Coord.) (2009). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Lima: IDEHPUCP. Recuperado de http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion_en_ciudadania_escuela_peruana.pdf
- Rodríguez, A., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 140-158. Recuperada de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art10.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). Orientaciones del Trabajo Pedagógico en el área de Formación Ciudadana y Cívica. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/otpciudadania2010.pdf>
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Rojas, A. y Hawes, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *Revista de Docencia universitaria*, 10, 55-81. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/464>
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0022/0031/02580031.pdf>
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Tercera edición. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Sarmiento, P. y Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4)(2), 54-63. Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/537/555>
- Stark, J. (1986). On defining coherence and integrity in the curriculum. *Research in Higher Education*, 24(4), 433-136. University of Michigan. Recuperado de http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43597/11162_2004_Article_BF00991778.pdf?sequence=1
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tedesco, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/la-educacion-y-los-nuevos-desafios-de-la-formacion-del-ciudadano/>

- Trinidad, R. (2012). *La coherencia curricular, la interdisciplinariedad y los Estudios Generales*. Recuperado de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/2529.pdf>
- UNESCO. (2005). *Education for Citizenship Learning to live together with respect for the other, that is the essential challenge of education for citizenship*. París: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights. Recuperado de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi03_citizenship_en.pdf
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis. S.A
- White, Ch. (2005). *Monitoring the Effectiveness of Youth Participation in Project Citizen. Center for Civic Education*. Boston University. Recuperado de <http://www.civiced.org/resources/research/researchevaluation/re-project-citizen>
- Wolf, P., Hill, A. & Evers, F. (2006) *Handbook for Curriculum Assessment*. Guelph, Ontario: University of Guelph. Recuperado de <https://www.uoguelph.ca/tss/resources/pdfs/HbonCurriculumAssmt.pdf>



APÉNDICE 1

INDICADORES OPERACIONALES DEL ENFOQUE EN COMPETENCIAS CIUDADANAS								
CATEGORÍA	DIMENSIONES	CÓDIGO	Aspectos o indicadores	CÓDIGO	Descriptorios			
Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque en competencias ciudadanas	Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Reconocerse miembro de una comunidad. Establecer vínculos afectivos y efectivos con los miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía.			
			Autonomía personal	SP2	Implica ser responsable de las acciones propias Capacidad de dirigir su propia conducta a partir de normas propias Capacidad de auto-reflexionar sobre el manejo de sí mismo en la interacción y corrección de su comportamiento (Metacognición).			
			Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	Desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la convivencia social. Desarrollar valores y normas de convivencia desde distintas miradas culturales. Analizar críticamente todo tipo de discriminación.			
		Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	CEC1	Conocimiento de derechos	CEC1	Estudio de los derechos humanos. Conocimiento sobre derechos fundamentales. Conocimiento sobre mecanismos constitucionales. Conocimiento y comprensión de derechos para el ejercicio ciudadano y de los procesos electorales.	
					Conocimiento de deberes	CEC2	Estudio de responsabilidades anexas de los derechos humanos. Conocimiento sobre las responsabilidades de cada uno de los derechos fundamentales. Conocimiento y comprensión de sus deberes ciudadanos.	
					Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3	Comprensión de cómo funciona la democracia y sus límites. Comprensión del uso de mecanismos democráticos. Formas de organización democrática en las escuelas.	
			Juicio crítico	JC	JC1	Pensamiento crítico	JC1	Capacidad para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información. Comprender causas, puntos de vista y valorar acciones, para emitir juicios posicionados. Asunción de valores para el desarrollo de la ciudadanía, sirven de criterio para formar juicios ante problemas sociales y políticos.
						Capacidad de deliberación	JC2	Distinguir efectos de una acción: para sí mismo y otras personas o incluso para animales o el medio ambiente. Saber argumentar y, al tiempo, dejarse persuadir en acciones de decisión, para participar activamente. Evaluar adecuadamente intenciones y propósitos de las acciones de los demás.
						Solución de problemas y toma de decisiones	JC3	Detección y crítica constructiva de estereotipos, prejuicios o acciones discriminatorias. Saber transmitir asertivamente sus intereses y decisiones. Generar opciones creativas de manejo en una situación de conflicto y formas de resolverlos.
	Comunicación intercultural	CI		CI1	Escucha activa	CI1	Implica estar atento a comprender y demostrarles que están siendo escuchados. Competencia para la superación de obstáculos potenciales y ciertas tendencias etnocéntricas.	
					Asertividad	CI2	Capacidad para expresar, derechos e ideas propias pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones. Promueve una comunicación efectiva sin someterse ni agredir. Comunicar sus ideas de forma que las entiendan sin recurrir a la fuerza o al uso del poder.	
				CI3	Diálogo argumentado	CI3	Establecer diálogos constructivos para comunicar puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas y comprender los buscan comunicar. Ser consciente de cómo la cultura influye en la manera de comunicarnos. Capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que puedan comprender y evaluarla seriamente.	
			Empatía		CI4	Capacidad para sentir lo que otros sienten. Capacidad de modificar nuestro comportamiento según la persona con quien dialogamos. Identifica emociones de los demás, tanto expresiones verbales y no verbales en la situación que se encuentran.		
			CI5	Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5	Capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y de los demás. Capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Dominio sobre las propias emociones.		
				Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1	Actitudes y habilidades necesarias para una participación efectiva en la sociedad. Aprender a ver y a leer la vida a partir de situaciones problemáticas. Creación de oportunidades accesibles a los miembros de una comunidad Desarrollo de la capacidad de participar responsablemente.
	PA2	Participación activa de las personas en su comunidad con carácter democrático Espacios de encuentro que potencian la deliberación y favorezcan la cultura y proceder democrático. Exige la participación para la construcción de proyectos. Actitud que orienta a la capacidad para transformar y para el desarrollo personal y social. Procesos de cambio desde la organización y la acción voluntaria.						

Elaboración propia.

APÉNDICE 2

MODELO MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Nombre de la responsable:

Fecha de levantamiento de la información:

FINALIDAD.-								
CATEGORIA 1								
CATEGORIA 2								
DOCUMENTO								
INDICADOR DE SELECCIÓN	ELEMENTO DEL AREA							CODIGO:
	CICLO VI	CODIGO	CICLO VI	CODIGO	CICLO VII	CODIGO	CICLO VII	CODIGO
	1° de secundaria	1	2° de secundaria	2	3° de secundaria	3	4° de secundaria	4
TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL								
UBICACIÓN								
COMENTARIOS								
OBSERVACIONES								

APÉNDICE 3

TABLA DE CÓDIGOS DEL RECOJO DE INFORMACIÓN

Nº MATRIZ	TIPO DE MATRIZ	TÍTULO DE LA MATRIZ	CÓDIGO DEL COMPONENTE DEL ÁREA DE FCC	SUB-CÓDIGOS	DEFINICIÓN DE LOS SUB-CÓDIGOS
1	Recojo de información	<u>COMPETENCIAS</u> DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍMCA	A	A.CCVI	COMPETENCIA: Construcción de la cultura cívica Ciclo VI – 1° y 2° de secundaria
				A.ECVI	COMPETENCIA: Ejercicio ciudadano Ciclo VI – 1° y 2° de secundaria
				A.CCVII	COMPETENCIA: Construcción de la cultura cívica Ciclo VII – 3° y 4° de secundaria
				A.ECVII	COMPETENCIA: Ejercicio ciudadano Ciclo VII – 3° y 4° de secundaria
2		<u>CAPACIDADES</u> DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍMCA	B	B1	Capacidades de 1° de secundaria
				B2	Capacidades de 2° de secundaria
				B3	Capacidades de 3° de secundaria
				B4	Capacidades de 4° de secundaria
3		<u>CONOCIMIENTOS</u> DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍMCA	C	C1	Conocimientos de 1° de secundaria
				C2	Conocimientos de 2° de secundaria
				C3	Conocimientos de 3° de secundaria
				C4	Conocimientos de 4° de secundaria
4		<u>ACTITUDES</u> DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍMCA	D	D1	Actitudes de 1° de secundaria
				D2	Actitudes de 2° de secundaria
				D3	Actitudes de 3° de secundaria
				D4	Actitudes de 4° de secundaria

APÉNDICE 4

TABLA DE CÓDIGOS DEL ANALISIS

N° MATRIZ	TIPO DE MATRIZ	CATEGORÍA	TÍTULO DE LA MATRIZ	CÓDIGO		DEFINICIÓN DE LOS CÓDIGOS		
5.1	De análisis	Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque de competencias ciudadanas.	ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE <u>COMPETENCIAS</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE	SP/CC/JC/CI/PA: ACCVI / AECVI		Análisis de las competencias del ciclo VI con el enfoque		
5.2				SP/CC/JC/CI/PA: ACCVII / AECVII		Análisis de las competencias del ciclo VII con el enfoque		
6.1			ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE <u>CAPACIDADES</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE	SP/CC/JC/CI/PA: B.1		Análisis de las capacidades del 1° sec. con el enfoque		
6.2				SP/CC/JC/CI/PA: B.2		Análisis de las capacidades del 2° sec. con el enfoque		
6.3				SP/CC/JC/CI/PA: B.3		Análisis de las capacidades del 3° sec. con el enfoque		
6.4				SP/CC/JC/CI/PA: B.4		Análisis de las capacidades del 4° sec. con el enfoque		
7.1				ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE <u>CONOCIMIENTOS</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL L ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE	SP/CC/JC/CI/PA: C.1		Análisis de los conocimientos del 1° sec. con el enfoque	
7.2					SP/CC/JC/CI/PA: C.2		Análisis de los conocimientos del 2° sec. con el enfoque	
7.3					SP/CC/JC/CI/PA: C.3		Análisis de los conocimientos del 3° sec. con el enfoque	
7.4					SP/CC/JC/CI/PA: C.4		Análisis de los conocimientos del 4° sec. con el enfoque	
8.1			ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE <u>ACTITUDES</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE	SP/CC/JC/CI/PA: D.1		Análisis de las actitudes del 1° sec. con el enfoque		
8.2				SP/CC/JC/CI/PA: D.2		Análisis de las actitudes del 2° sec. con el enfoque		
8.3				SP/CC/JC/CI/PA: D.3		Análisis de las actitudes del 3° sec. con el enfoque		
8.4				SP/CC/JC/CI/PA: D.4		Análisis de las actitudes del 4° sec. con el enfoque		
9.1			De análisis	Coherencia curricular entre los elementos del área curricular de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional	ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE LAS <u>COMPETENCIAS</u> Y LAS <u>CAPACIDADES</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL ÁREA DE FCC	A.CCVI/B1	A.ECVI/B1	Análisis entre las competencias y capacidades del área de FCC del 1° de secundaria.
9.2						A.CCVI/B2	A.ECVI /B2	Análisis entre las competencias y capacidades del área de FCC del 2° de secundaria.
9.3	A.CCVII/B3	A.ECVII/B3				Análisis entre las competencias y capacidades del área de FCC del 3° de secundaria.		
9.4	A.CCVII/B4	A.ECVII/B4				Análisis entre las competencias y capacidades del área de FCC del 4° de secundaria.		
9.1	ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE LAS <u>CAPACIDADES</u> Y LOS <u>CONOCIMIENTOS</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL ÁREA DE FCC	B1/C1			Análisis entre las capacidades y los conocimientos del área de FCC del 1° de secundaria.			
9.2		B2/C2			Análisis entre las capacidades y los conocimientos del área de FCC del 2° de secundaria.			
9.3		B3/C3			Análisis entre las capacidades y los conocimientos del área de FCC del 3° de secundaria.			
9.4		B4/C4			Análisis entre las capacidades y los conocimientos del área de FCC del 4° de secundaria.			
9.1	ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE LOS <u>CONOCIMIENTOS</u> Y LAS <u>ACTITUDES</u> DEL PROGRAMA CURRICULAR DIVERSIFICADO DEL ÁREA DE FCC	C1/D1			Análisis entre los conocimientos y las actitudes del área de FCC del 1° de secundaria			
9.2		C2/D2			Análisis entre los conocimientos y las actitudes del área de FCC del 2° de secundaria			
9.3		C3/D3			Análisis entre los conocimientos y las actitudes del área de FCC del 3° de secundaria			
9.4		C4/D4			Análisis entre los conocimientos y las actitudes del área de FCC del 4° de secundaria.			

APÉNDICE 5

MODELO. MATRIZ DE ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA ENTRE DE LA COMPETENCIA DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE

Nombre de la responsable:

Fecha de levantamiento de la información:

INSTRUCCIONES.-												
CATEGORIA												
SUBCATEGORIA												
CÓDIGO:										CICLOVI:		
INDICADORES DE CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Conciene a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.					Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.					
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.					Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.					
Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	Aspectos e indicadores	CÓDIGO	COMPETENCIA	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACION DE ARTICULACIÓN		COMENTARIOS
						RELACION EXPLICITA	SIN RELACION			PRESENTA SECUENCIA	NO HAY SECUENCIA	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1									
		Autonomía personal	SP2									
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3									
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1									
		Conocimiento de deberes	CEC2									
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3									
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1									
		Capacidad de deliberación	JC2									
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3									
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa.	CI1									
		Asertividad	CI2									
		Diálogo argumentado.	CI3									
		Empatía	CI4									
		Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5									
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1									
		Asunción de procesos de cambio	PA2									
OBSERVACIONES												

APÉNDICE 6

MATRIZ 5.2: ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE COMPETENCIA DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE

Nombre de la responsable: Nancy PORTILLO SALAS

Fecha de levantamiento de la información: 05 / 08 /2015

INSTRUCCIONES.- Colocar la información textual de cada una de las competencias de la Matriz de recojo de información N° 1 con los aspectos esenciales del enfoque de competencias ciudadanas con el que se vincule, luego establecer las relaciones de conexión y articulación y, marcar el indicador de relación que corresponda.												
CATEGORIA 1		Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque de competencias ciudadanas.										
SUBCATEGORIA 1.1		Correspondencia entre las competencias del área curricular de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.										
CÓDIGOS:		SP/CEC/JC/CI/PA: A.CCVII			SP/CEC/JC/CI/PA: A.ECVII			CICLOVII: 3° y 4° de secundaria				
INDICADORES DE CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Concierno a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.				Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.						
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.				Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.						
Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	Aspectos e indicadores	CÓDIGO	COMPETENCIA	CÓDIGO	RELACIÓN DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACIÓN DE ARTICULACIÓN		COMENTARIOS
						RELACIÓN EXPLÍCITA	SIN RELACIÓN			PRESENTA SECUENCIA	NO HAY SECUENCIA	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Se compromete como sujeto con derechos y responsabilidades dispuesto a contribuir al logro de una cultura de legalidad y de paz, a partir de la práctica de valores cívicos y de una perspectiva inclusiva e intercultural.	A.CCVII	X		A.CCVII/SP1/ practica de valores	Hay una conexión explícita a través de la práctica de valores vinculado a las normas de convivencia que permiten visualizar desde distintas perspectivas de diversidad e intercultural.	X		La competencia consigna articulación con las dimensiones del Sentido de pertenencia y el conocimiento para ejercer la ciudadanía porque desde el compromiso de reconocer los derechos y deberes y la disposición para contribuir a su logro a su a través de la práctica de los valores existe una secuencialidad de lo básico a o complejo.
		Autonomía personal	SP2			X		A.CCVII/SP2-SP3/ dispuesto a contribuir al logro		X		
		Actitudes básicas-vida comunitaria	SP3			X				X		
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1	Se compromete a contribuir al fortalecimiento de las organizaciones e instituciones del sistema democrático	A.ECVII.1	X		A.CCVII/CEC1-CEC2 / se compromete	La conexión es explícita porque el conocimiento de los derechos y responsabilidades es comprender los mecanismos de protección de los derechos y la comprensión de los deberes para luego comprometerse con los mismos.	X		Esta segunda competencia (A.ECVII.1) también guarda relación de articulación porque la secuencialidad se da desde el conocimiento de las organizaciones democráticas como parte de fortalecimiento del funcionamiento de la democracia con la práctica organizada que implica el accionar de actitudes y habilidades para una participación activa como opción del actuar con carácter democrático .
		Conocimiento de deberes	CEC2			X				X		
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3			X		A.ECVI /CEC3/ se compromete al fortalecimiento de organizaciones		X		

Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1									
		Capacidad de deliberación	JC2									
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3									
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa.	CI1									
		Asertividad	CI2									
		Diálogo argumentado.	CI3									
		Empatía	CI4									
		Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5									
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1	Participa organizadamente en proyectos que atiendan asuntos públicos o problemas vinculados a su institución educativa, localidad, región y país	A.ECVII.2	X	A.ECVI/PA1-PA2/ participa organizadamente	La relación es explícita porque la participación organizada parte del desarrollo de la capacidad de participar activamente y exige una actitud orientada a la asunción responsable para la transformación y desarrollo personal y de la sociedad.	X		Al igual que con las competencias del ciclo VI del criterio del ejercicio ciudadano, esta segunda competencia (A.ECVII.2) se articula y complementa con la relación de secuencialidad de la competencia A.ECVII.1 porque el contribuir para el fortalecimiento de las instituciones significa participar en forma responsable y activa en asuntos públicos que puedan generar procesos de cambio desde su contexto.	
		Asunción de procesos de cambio	PA2									
OBSERVACIONES		<p>Las competencias del ciclo VII se complementan en relación con las dimensiones del enfoque de competencias ciudadanas, sin embargo no se encuentra relación con ningún indicador de las dimensiones del juicio crítico y comunicación intercultural que son parte importante en el desarrollo de las competencias ciudadanas para la formación de ciudadanos comprometidos, dialógicos, críticos. (poner autores)</p> <p>La competencia correspondiente al criterio del Ejercicio ciudadano para el ciclo VI de la EBR relacionada a la participación organizada es similar a la del ciclo VII, la diferencia se encuentra con el vínculo del espacio, ya que en el primero se vincula a la institución educativa y la localidad, mientras que el segundo amplía su vínculo espacial a la región y el país.</p>										

APÉNDICE 7

MATRIZ 6.3: ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE CAPACIDADES DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE

Nombre de la responsable: Nancy PORTILLO SALAS

Fecha de levantamiento de la información: 12 / 09 /2015

INSTRUCCIONES.- Colocar la información textual de cada una de las capacidades de la Matriz de recojo de información N° 2 con los aspectos esenciales del enfoque de competencias ciudadanas con el que se vincule, luego establecer las relaciones de conexión y articulación y, marcar el indicador de relación que corresponda.												
CATEGORIA 1		Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque de competencias ciudadanas.										
SUBCATEGORIA 1.2		Correspondencia entre las capacidades del área curricular de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.										
CÓDIGO:		SP/CEC/JC/CI/PA: B.3						CICLOVII: 3° de secundaria				
INDICADORES PARA LA CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Concierno a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.				Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.						
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.				Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.						
Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	Aspectos e indicadores	CÓDIGO	CAPACIDADES	CÓDIGO	RELACIÓN DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACIÓN DE ARTICULACIÓN		COMENTARIOS
						RELACIÓN EXPLÍCITA	SIN RELACIÓN			PRESENTA SECUENCIA	NO HAY SECUENCIA	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Analiza nuestra diversidad cultural y las convivencias con los grupos y familias.	B.3.3	X		B.3.3-SP1.3/ Analiza diversidad cultural	Hay relación porque la capacidad de analizar permite extraer conclusiones sobre las distintas miradas para desarrollar el respeto y la pluralidad sobre la diversidad cultural.		X	Es evidente que no existe secuencialidad en las capacidades que comprende la dimensión del sentimiento de pertenencia porque las acciones no responde a un orden que inicie con capacidades básicas hacia el desarrollo de capacidades con mayor complejidad como respuesta al desarrollo de competencias ciudadanas, por el contrario se observa una composición de capacidades complejas para retornar a capacidades básicas y sucesivamente Por lo que se concluye que no se evidencia la relación de articulación y no hay una relación clara.
				Comprende las diversas manifestaciones culturales de la localidad y región.	B.3.4	X		B.3.4-SP1.3/ Comprende manifestacion es culturales	Se relaciona porque el comprender las manifestaciones de su localidad el estudiante desarrolla la convivencia desde distintas miradas culturales, siempre con el respeto a la diversidad cultural.		X	
				Explica la importancia de la peruanidad y valora la patria.	B.3.5	X		B.3.5-SP1-2/ Explica peruanidad y patria	Es evidente su relación porque al explicar y valorar el sentimiento de peruanidad y de patria permite que es estudiante se reconozca primero como miembro del país.		X	
				Identifica las costumbres en el Perú.	B.3.6		X	B.3.6-SP1/ Identifica costumbres	Esta capacidad no ha sido posible relacionarla explícitamente con los indicadores de las competencias ciudadanas porque el identificar no implica el desarrollo de modificar comportamientos frente a diversas costumbres existentes en el Perú o el respetarlas. Cuando el conocimiento podría permitir una forma de compatibilizar el sentir de otras expresiones culturales y desarrollarla con otras capacidades.	X		
		Autonomía personal	SP2	Analiza las características de la cultura de su localidad y región.	B.3.1	X		B.3.1-SP2.2/ Analiza la cultura	Existe interconectividad en relación al análisis de la propia cultura que implica el acercamiento a conocer la cultura que lo adscribe.	X		
Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	Reconoce el valor de nuestro patrimonio cultural.	B.3.7	X		B.3.7-SP2.2/ Reconoce patrimonio cultural	La relación es clara, ya que al reconocer el valor de nuestro legado es un acercamiento a la comunidad y un compromiso de respeto a la cultura que representa el patrimonio cultural.		X			
Conocimientos	CEC	Conocimiento de	CEC1									

para ejercer la ciudadanía	derechos											
	Conocimiento de deberes	CEC2										
	Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3										
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1									
		Capacidad de deliberación	JC2	Identifica las causas y da solución a la contaminación de nuestra I.E.	B.3.8	X		B.3.8-JC2.1/ Identifica causas contaminación	Se vincula en forma explícita porque el identificar causas y dar soluciones a los problemas de contaminación en su I.E, significa que el estudiante puede aprender a prevenir la contaminación o participar activamente para enfrentarla.	X		Nuevamente en esta dimensión no se encuentran capacidades para el desarrollo del pensamiento crítico.
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3	Explica los diferentes tipos de sociedad en el Perú.	B.3.2		X	B.3.2-JC3.1/ Explica tipos de sociedad	No se relaciona porque la sola explicación de diferentes tipos de sociedad no genera la capacidad de una crítica constructiva a situaciones de discriminación, a pesar de que este conocimiento debiera servir para generar el pensamiento crítico.	X		Sin embargo las capacidades a desarrollar para los indicadores de la capacidad de deliberación, la solución de problemas y toma de decisiones es explícita porque respeta la secuencia de capacidades básicas hacia complejas lo permite viabilizar su implementación.
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa.	CI1									
		Asertividad	CI2									
		Diálogo argumentado.	CI3									
		Empatía	CI4									
		Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5									
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1									
		Asunción de procesos de cambio	PA2									
OBSERVACIONES		Nuevamente en este grado la mayoría de las capacidades están conectadas con las competencias ciudadanas y de igual modo no hay articulación entre las capacidades, por tanto no se da una correspondencia completa (puede implicar que existe una coherencia básica). De igual forma hay dimensiones como Conocimientos para ejercer la ciudadanía, Comunicación intercultural y Participación activa en asuntos públicos que no cuentan con ninguna capacidad, la falta de estas capacidades es muy preocupante sobre todo porque es primordial para la práctica de la participación activa de los estudiantes en problemas de su comunidad y el no adquirir capacidades para alcanzar estas competencias ciudadanas no pueden permitirle ejercer sus derechos y ser en un futuro ciudadanos comprometidos.										

APÉNDICE 8

MATRIZ 7.1: ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE CONOCIMIENTOS DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE

Nombre de la responsable: Nancy PORTILLO SALAS

Fecha de levantamiento de la información: 05 / 08 /2015

INSTRUCCIONES.- Colocar la información textual de cada uno de los conocimientos de la Matriz de recojo de información N° 3 con los aspectos esenciales del enfoque de competencias ciudadanas con el que se vincule, luego establecer las relaciones de conexión y articulación y, marcar el indicador de relación que corresponda.												
CATEGORIA 1		Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque de competencias ciudadanas.										
SUBCATEGORIA 1.3		Correspondencia entre los conocimientos del área curricular de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.										
CÓDIGO:		SP/CEC/JC/CI/PA: C.1					CICLOVI: 1° de secundaria					
INDICADOR PARA LA CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Concierno a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.				Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.						
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.				Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.						
Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	Aspectos e indicadores	CÓDIGO	CONOCIMIENTOS	CÓDIGO	RELACIÓN DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACIÓN DE ARTICULACIÓN		COMENTARIOS
						RELACIÓN EXPLÍCITA	SIN RELACIÓN			PRESENTA SECUENCIA	NO HAY SECUENCIA	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Cultura: concepto, aspectos o elementos y las manifestaciones de la cultura en el Rímac, en el Rímac y el país.	C.1.3	X		C.1.3-SP1.3/ cultura	Es vinculante porque se consideran las manifestaciones de cultura desde distintas miradas culturales de su localidad y el país.	X		Pese a encontrarse una relación de articulación con los indicadores de la identidad cívica, en indicador de las actitudes para la vida comunitaria no se articula con los otros conocimientos. Esto porque los conocimientos entre sí no guardan secuencialidad, las acciones van de ser una conceptos generales a otra más específicos y retornando otra concepto general. Asimismo el sentido de pertenencia tiene tres indicadores y en el indicador para el desarrollo de la autonomía personal no tiene ningún conocimiento que permita evidenciar la articulación un aspecto muy importante para el aprendizaje integral del estudiante, perdiéndose la secuencia de conocimientos que
				Diversidad cultural en la familia.	C.1.4	X		C.1.4-SP1.2/ diversidad	Se vincula explícitamente porque se reconoce como miembro de una comunidad en diversidad.	X		
				Aspectos que fundamentan la peruanidad. La nacionalidad peruana. Casos.	C.1.5	X		C.1.5-SP1.2/ peruanidad	La relación se encuentra explícita porque plantea fundamentos para reconocerse como miembro de la comunidad peruana.		X	
				Los valores cívicos. Dimensiones. La libertad. La tolerancia.	C.1.11	X		C.1.11-SP1.3/ valores	El vínculo es evidente porque refiere sobre el conocimiento de valores como la libertad y la tolerancia para el desarrollo de la convivencia en la comunidad.		X	
				Héroes civiles, militares, policiales y personajes ilustres de la localidad y el país.	C.1.12		X	C.1.12-SP1.4/ héroes	No es una relación explícita ya que solo se establece vínculos del estudio de héroes y personajes y no como referencia sobre el ejercicio de la ciudadanía.		X	
				El Patriotismo. Símbolos patrios constitucionales.	C.1.13		X	C.1.13-SP1.2/ patriotismo	No queda claro su vínculo, sin embargo el patriotismo puede ser considerado como reconocimiento a actos de valentía e identidad cívica.	X		
		Autonomía personal	SP2									
Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	Cultura de paz. Estrategias para construir la paz. La No violencia, sus principios.	C.1.8	X		C.1.8-SP3/ Cultura de paz	La relación es evidente porque considera la construcción de la paz a través de estrategias que es una forma activa de participar en una la vida democrática.		X			

				La convivencia social. Normas para la convivencia en los espacios públicos y privados.	C.1.9	X		C.1.9-SP3.3/ convivencia	Se relaciona en forma explícita porque para cumplir normas de convivencia es necesario desarrollar actitudes como el respeto a los espacios públicos y privados.		X	respondan al desarrollo de esta dimensión.
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1	Derechos y obligaciones de los ciudadanos peruanos.	C.1.14	X		C.1.14-CEC1.2/ derechos	Relación explícita a saber sobre el conocimiento de derechos y obligaciones.		X	En esta dimensión sobre el aprendizaje de conocimientos para ejercer ciudadanía no se encuentra articulación, toda vez que el conocimiento de derechos y deberes no se encuentra articuladas, y por el contrario las del conocimiento sobre el funcionamiento de la democracia si están articuladas. De ello se infiere que en conjunto los conocimientos de esta dimensión no guardan secuencialidad, por tanto no están articuladas entre sí con un sentido de integridad.
				Derechos humanos y dignidad de la persona.	C.1.15	X		C.1.15-CEC1.1/ DDHH	Es explícita porque su estudio se relaciona con la dignidad de las personas y a su vez es un valor común entre individuos.		X	
				Características y evolución de los DDHH.	C.1.16		X	C.1.16-CEC1.1/ evolución DDHH	No se relaciona en forma evidente porque solo se consigna como el estudio histórico de los DDHH.		X	
				Los DDHH en la legislación. Declaración Universal de DDHH y la Constitución Política del Perú 1993.	C.1.17	X		C.1.17-CEC1.3/ DDHH y Constitución Política	Al presentar el estudio de los DDHH y la Constitución se relaciona explícitamente porque los DDHH como la Carta Magna nos protegen y podemos recurrir a ellos.		X	
				Niños y adolescentes: sujetos de derechos.	C.1.18	X		C.1.18-CEC1.2/ sujetos de derechos	Es explícito porque los niños y adolescentes al ser sujetos de derechos, deben tener conocimiento sobre los derechos fundamentales que los protegen.		X	
		Conocimiento de deberes	CEC2	Seguridad ciudadana: concepto, características, responsabilidades. Seguridad vial: importancia en la educación vial.	C.1.10	X		C.1.10-CEC2.3/ Seguridad ciudadana y vial	Su vinculación es explícita porque todo ciudadano debe conocer y comprender sus responsabilidad tanto en el conocimiento de la seguridad ciudadana como en la seguridad vial, por ser miembro de un comunidad.		X	
				Conciencia Tributaria: Obligación de emitir y exigir los comprobantes de pago (boletas, facturas).	C.1.20	X		C1.20-CEC2.3/ Conciencia Tributaria	El vínculo es con los deberes ciudadanos y la obligación que tiene cuando debe emitir o exigir comprobantes de pago.		X	
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3	Democracia como régimen político.	C.1.6	X		C.1.6-CEC3.1/ democracia-régimen	Al delimitarse la función de la democracia como régimen político se vinculó en forma explícita.		X	
				La convención de los derechos del Niño y Adolescente.	C.1.19	X		C.1.19-CEC3.2/ derechos del niño	Se relaciona en forma explícita porque al ser un evento la convención es parte de un mecanismo democrático para generar cambios en los derechos de los niños y adolescentes.		X	
				Democracia: orígenes. Manifestaciones.	C.1.21	X		C.1.21-CEC3.1/ Democracia: orígenes	Es estudio de este conocimiento se vincula en forma evidente con la función, manifestaciones de la democracia desde su origen.		X	
				Organizaciones civiles: conceptos, ejemplos.	C.1.23	X		C.1.23-CEC3.3/ Organizaciones civiles	Las organizaciones civiles son ejemplos de cómo se establecen organismos democráticos, por ende su vínculo es explícito.		X	
				La participación juvenil: municipios escolares, defensoría escolar.	C.1.24	X		C.1.24-CEC3.3/ participación juvenil	Este tema pone de relevancia el establecimiento de organizaciones democráticas al interior de las escuelas que implican el ejercicio de la democracia, por tanto se vincula en forma explícita.		X	

				La Administración Tributaria y el círculo virtuoso de la tributación en el Perú.	C.1.26	X		C.1.26-CEC3.2/ Administración Tributaria	Su vínculo es explícito porque la administración tributaria es parte de los mecanismos que implementa la democracia para generar ingresos que redundan en la sociedad.		X	
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1	Defensa Civil: Sistema Nacional de defensa civil. Creación. Instituciones integrantes. El INDECI: acciones locales y nacional.	C.1.25		X	C.1.25-JC1.1/ defensa civil	Se considera no explícito porque el tema se relaciona simplemente como conocimiento de las acciones que realiza la institución frente a un problema determinado y no como una manera de que el estudiante aprenda a enfrentar o dar solución a una problemática de su entorno.		X	En esta dimensión para el aprendizaje del juicio crítico no se encuentra articulación, ya que se inicia con un conocimiento general y no se encuentra articuladas, y luego a otro conocimiento más básico. De ello se infiere que en conjunto los conocimientos de esta dimensión no guardan secuencialidad porque no se articulan un conocimiento con otro.
		Capacidad de deliberación	JC2	Desastres según la ONU y que afectan a la sociedad y país.	C.1.1	X		C.1.1-JC2.1/ desastres	La relación es vinculante porque distingue los efectos que pueden causar los desastres en su entorno.		X	
				Problemas ambientales de mi localidad y colegio.	C.1.2	X		C.1.2-JC2.1/ Problemas ambientales	Tiene en cuenta como capacidad de deliberación los problemas ambientales de su entorno, haciendo que sea vinculante con este contenido.		X	
Solución de problemas y toma de decisiones	JC3	Problemas de convivencia en el Perú: discriminación y exclusión. Causas y dimensiones. Grupos vulnerables.	C.1.7	X		C.1.7-JC3.1/ problemas de convivencia	La detección de problemas de convivencia como la discriminación y otras la relacionan en forma explícita.		X			
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa.	CI1									
		Asertividad	CI2									
		Diálogo argumentado.	CI3									
		Empatía	CI4									
		Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5									
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1	Participación ciudadana: formas, principios y mecanismos de participación.	C.1.22	X		C.1.22-PA1.4/ Participación ciudadana	Existe un vínculo evidente porque la participación ciudadana se hace efectiva a través de los mecanismos que conlleva el desarrollo de participar con responsabilidad en la sociedad.		X	Este es el único conocimiento a desarrollar y es imposible articularlo por dimensión
		Asunción de procesos de cambio	PA2									
OBSERVACIONES		La mayor parte de los conocimientos han sido redactados en términos para el aprendizaje del conocimiento en general y no como un conocimiento para desarrollar acciones que el estudiante pueda asumirlo en su vida cotidiana.										

APÉNDICE 9

MATRIZ 8.4: ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE ACTITUDES DEL ÁREA DE FCC CON EL ENFOQUE

Nombre de la responsable: Nancy PORTILLO SALAS

Fecha de levantamiento de la información: 15 / 08 /2015 – 22 / 09 / 2015

INSTRUCCIONES.- Colocar la información textual de cada una de las actitudes de la Matriz de recojo de información N° 4 con los aspectos esenciales del enfoque de competencias ciudadanas con el que se vincule, luego establecer las relaciones de conexión y articulación y, marcar el indicador de relación que corresponda.												
CATEGORIA 1		Coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional con el enfoque de competencias ciudadanas.										
SUBCATEGORIA 1.4		Correspondencia entre las actitudes del área curricular de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas.										
CÓDIGO:		SP/CEC/JC/CI/PA: D.4						CICLO VII: 4° de secundaria				
INDICADOR PARA LA CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Concierno a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.				Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.						
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.				Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.						
Dimensiones enfoque en competencias ciudadanas	CÓDIGO	Aspectos e indicadores	CÓDIGO	ACTITUDES	CÓDIGO	RELACIÓN DE CONEXIÓN		CÓDIGO	COMENTARIOS	RELACIÓN DE ARTICULACIÓN		COMENTARIOS
						RELACION EXPLICITA	SIN RELACION			PRESENTA SECUENCIA	NO HAY SECUENCIA	
Sentimiento de pertenencia	SP	Identidad cívica	SP1	Valora y asume una actitud de respeto y defensa de su identidad personal, familiar y nacional los diversos contextos donde se desenvuelve	D.4.1	X		D.4.1-SP1.3/ Valora y asume defensa de su identidad	Se encuentra relacionada en forma explícita porque el respeto y la defensa de la identidad parten de vínculos afectivos y efectivos que como miembros de una comunidad deben asumirse.			La articulación de valores no es posible ejecutarla porque tanto actitudes como valores no son susceptibles de medición ya que cada persona o estudiante tiene su propia escala de valoración y sería muy subjetivo el tratar de secuencializarla.
				Valora y demuestra respeto por los símbolos patrios y por los héroes y personajes ilustres	D.4.3	X		D.4.3-SP1.1/ Valora y demuestra respeto	Se relaciona en forma explícita ya que comprende el valor del respeto por los símbolos y héroes como parte del sentido de pertenencia a una nación que es la comunidad peruana.			
		Autonomía personal	SP2	Trae el material solicitado en el área y lo emplea en las actividades realizadas en clase y en el entorno.	D.4.8	X		D.4.8-SP2.1/ Trae el material solicitado y lo emplea	Estas tres actitudes se relacionan claramente porque la autonomía personal se aprende en la práctica asumiendo las responsabilidades haciendo que el estudiante asuma las acciones propias de sus deberes. Así también por que desarrolla la capacidad de auto-reflexionar sobre el manejo de sus actitudes sobre su formación escolar y sus relaciones interpersonales.			
				Valora los aprendizajes desarrollados en el área, como parte de su proceso formativo.	D.4.6	X		D.4.6-SP2.2/ Valora aprendizajes desarrollados				
				Presentan oportunamente sus trabajos individuales y/o grupales	D.4.9	X		D.4.9-SP2.1/ Presentan oportunamente				
		Actitudes básicas para la vida comunitaria	SP3	Se reconoce como ciudadano comprometido en la defensa del patrimonio, la libertad, la justicia, el	D.4.2	X		D.4.2-SP3.1/ Se reconoce como ciudadano comprometido	La conexión es explícita con el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para asumir compromisos que implican la convivencia social.			

				bien común, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos							
Conocimientos para ejercer la ciudadanía	CEC	Conocimiento de derechos	CEC1								
		Conocimiento de deberes	CEC2								
		Conocimiento del funcionamiento de la democracia	CEC3								
Juicio crítico	JC	Pensamiento crítico	JC1	Valora la importancia de cumplir con las obligaciones tributarias para lograr el bien común de todos los peruanos	D.4.4	X		D.4.4-JC1.1/ Valora la importancia de cumplir	La conexión es explícita porque el valorar y cumplir obligaciones es una forma de participación y asunción del ejercicio de su ciudadanía.		
		Capacidad de deliberación	JC2								
		Solución de problemas y toma de decisiones	JC3								
Comunicación intercultural	CI	Escucha activa.	CI1	Escucha atentamente la opinión de los demás.	D.4.7	X		D.4.7-CI1/ Escucha atentamente	Se evidencia la relación porque el escuchar implica estar atento a comprender y demostrar que están siendo escuchados.		
		Asertividad	CI2								
		Diálogo argumentado.	CI3	Demuestra respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad en la interacción con sus pares y entorno social	D.4.5	X		D.4.5-CI3.2/ Demuestra respeto, tolerancia	La conexión es evidente porque el demostrar los valores es una forma de desarrollar la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que puedan interactuar de manera asertiva.		
		Empatía	CI4								
		Reconocimiento y manejo de emociones.	CI5								
Participación activa en asuntos públicos	PA	Toma de conciencia	PA1	Promueve y participa en acciones para la conservación del ambiente manteniendo el aula y la I.E. limpia y saludable	D.4.10	X		D.4.10-PA1.4/ Promueve y participa en acciones de conservación	Existe conexión porque es una forma de que el estudiante desarrolle la capacidad de participar responsablemente con acciones de participación en el entorno.		
		Asunción de procesos de cambio	PA2	Participa activamente en las actividades cívico-patriótico.	D.4.11	X		D.4.11-PA2.1/ participa activamente	Si existe una conexión porque se evidencia la participación activa de los estudiantes en su comunidad ya que las actividades están relacionadas con la identidad.		
OBSERVACIONES		Esta es la única sección en el que se encontró relaciones para la dimensión comunicación intercultural y no se encontró ninguna actitud para la dimensión conocimientos para ejercer la ciudadanía.									

APÉNDICE 10

MODELO. MATRIZ DE ANALISIS DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE COMPETENCIAS, CAPACIDADES, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DEL ÁREA DE FCC

Nombre de la responsable: **Miriam MOLLO GÓMEZ**

Fecha de levantamiento de la información: **04/08/2015 - 13/08/2015**

INSTRUCCIONES: Utilizando la información de las matrices de recojo de información 1, 2, 3 y 4, y determinar las relaciones de conexión y articulación.										
Categoría										
Subcategorías:										
INDICADOR PARA LA CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Concierno a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.					Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.			
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.					Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.			
COMPETENCIAS CICLO VI	CÓDIGO	CAPACIDADES DEL 1° GRADO	CÓDIGO	CONOCIMIENTOS 1° GRADO	CÓDIGO	ACTITUDES 1° GRADO	CÓDIGO	RELACION DE CONEXIÓN		COMENTARIOS
								RELACIÓN EXPLÍCITA	SIN RELACIÓN	
CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA CIVICA										
EJERCICIO CIUDADANO										
RELACIÓN DE ARTICULACIÓN	PRESENTA SECUENCIA									
	NO HAY SECUENCIA									
COMENTARIOS										

APÉNDICE 11

MATRIZ 9.1: ANÁLISIS DE LACORRESPONDENCIA ENTRE COMPETENCIAS, CAPACIDADES, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE 1° DEL ÁREA DE FCC

Nombre de la responsable: Miriam MOLLO GÓMEZ		Fecha de levantamiento de la información: 04/08/2015 - 13/08/2015									
INSTRUCCIONES: Utilizando la información de las matrices de recojo de información 1, 2, 3 y 4, y determinar las relaciones de conexión y articulación.											
Categoría 2		Coherencia curricular entre los elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica del Proyecto Curricular Institucional									
Subcategorías		Correspondencia entre competencias y capacidades del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional Correspondencia entre capacidades y conocimientos del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional Correspondencia entre conocimientos y actitudes del programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional									
INDICADOR PARA LA CORRESPONDENCIA		Relación de conexión.- Concierno a la relación entre una parte integrante y otra o varias para determinar un principio de unidad.					Relación de Articulación.- Se entiende como la secuencia de conceptos y/o acciones básicas a otras de mayor complejidad para posibilitar su posterior implementación en el aula.				
INDICADORES DE RELACIÓN		Relación explícita: Si se encuentra completamente claro y evidente el vínculo. Sin relación: En el caso de que no existe ningún vínculo.					Presenta secuencia: Si se encuentra totalmente claro y evidente la secuencia. No hay secuencia: Cuando no existe articulación.				
COMPETENCIAS CICLO VI	Código	CAPACIDADES DEL 1° GRADO	Código	CONOCIMIENTOS 1° GRADO	Código	ACTITUDES 1° GRADO	Código	RELACIÓN DE CONEXIÓN		COMENTARIOS	
								RELACIÓN EXPLÍCITA	SIN RELACIÓN		
CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA CIVICA Se reconoce así mismo y a los demás como sujeto con <u>derechos y responsabilidades</u> , afirmando su <u>identidad personal, social y cultural</u> , a partir de una <u>cultura de paz</u> , la práctica de <u>valores cívicos</u> y una perspectiva inclusiva e intercultural.	A.CC.VI.1	Analiza los <u>problemas ambientales locales</u> .	B.1.1	Desastres: clasificación de la ONU y que afectan a personas, familia, sociedad, país.	C.1.1	Valora y asume una actitud de respeto y defensa de su <u>identidad personal, familiar y nacional</u> en diversos espacios donde se desenvuelve.	D.1.1	B.1.1 Problemas Ambientales - C.1.2 Problemas Ambientales		B.1.1, está vinculado a C.1.2, pero el primero no tiene vínculo con la competencia A.CC.VI.1	
		Comprende el concepto de cultura, los aspectos que la componen y las diversas manifestaciones de la <u>diversidad cultural</u> , local y nacional.	B.1.2	<u>Problemas ambientales</u> de mi localidad y colegio.	C.1.2	Se reconoce como <u>ciudadano comprometido</u> en la defensa del patrimonio, la libertad, la justicia, el <u>bien común</u> , el <u>Estado de derecho</u> y los <u>DD.HH.</u>	D.1.2		C.1.1	C.1.1, no está vinculado a los otros elementos.	
		Comprende y argumenta la <u>peruanidad</u> y la <u>nacionalidad</u> .	B.1.3	Cultura: concepto, aspectos o elementos y las <u>manifestaciones de la cultura</u> en el Rímac, en el Perú.	C.1.3	Valora y demuestra <u>respeto</u> por los símbolos patrios y por los <u>héroes</u> , mártires y personajes ilustres.	D.1.3	A.CC.VI.1 Identidad Cultural - B.1.2 Diversidad Cultural - B.1.2 Diversidad Cultural - C.1.3 Manifestación Cultural - C.1.3 Manifestación Cultural -D.1.1 Identidad Nacional		Estas tres conexiones están agrupadas o pertenecen al bloque organizador DIVERSIDAD Y PERTENENCIA , en el que el concepto de diversidad cultural constituye un elemento fundamental para la formación de la identidad nacional.	
		Argumenta sobre la importancia de la <u>interculturalidad</u> para la formación de su <u>identidad</u> en su familia y en la sociedad local y nacional.	B.1.4	<u>Diversidad cultural</u> en la familia	C.1.4	Valora la importancia de cumplir con las <u>obligaciones tributarias</u> para lograr el bien común de todos los peruanos.	D.1.4	A.CC.VI.1 Identidad Cultural - B.1.3 Peruanidad y Nacionalidad - B.1.3 Peruanidad y Nacionalidad - C.1.5 Nacionalidad - C.1.5 Nacionalidad - Peruanidad-D.1.1 Identidad Nacional			
		Analiza los principios de la No violencia para lograr una <u>cultura de paz</u> en el país.	B.1.5	Aspectos que fundamentan la peruanidad. La <u>nacionalidad peruana</u> .	C.1.5	Demuestra <u>respeto</u> , tolerancia, honestidad y solidaridad <u>en la interacción</u> con sus pares y entorno	D.1.5	A.CC.VI.1 Identidad Cultural - B.1.4 Interculturalidad - B.1.4 Interculturalidad -C.1.4			

		Casos		social		Diversidad Cultural	
						C.1.4 Diversidad Cultural-D.1.1 Identidad Nacional	
Comprende la existencia en la sociedad de espacios públicos y privados, el respeto de ellos nos conducen a la <u>convivencia social</u> y armoniosa.	B.1.6	Democracia como régimen político	C.1.6	Valora los aprendizajes desarrollados en el área, como parte de su proceso educativo.	D.1.6	A.CC.VI.1 Cultura de paz- B.1.5 Cultura de paz B.1.5 Cultura de paz -C.1.8 Cultura de paz C.1.8 Cultura de paz-D.1.5 Respeto en la interacción	
Argumenta sobre la importancia y responsabilidad de la <u>seguridad ciudadana</u> y <u>seguridad vial</u> local y nacional.	B.1.7	Problemas de <u>convivencia</u> en el Perú: discriminación y exclusión. Causas y dimensiones. Grupos vulnerables	C.1.7				C.1.6 D.1.6 C.1.6 no está conectado con la competencia CC ni con ninguno de los otros elementos relacionados a dicha competencia. Este conocimiento estaría adecuado para la competencia EC. Del mismo modo, la actitud D.1.6 no está conectado a los otros elementos.
Organiza información sobre el <u>patriotismo</u> y los fundamentos de los <u>derechos humanos</u> .	B.1.8	<u>Cultura de paz</u> . Estrategias para construir la paz. La No violencia, sus principios.	C.1.8			A.CC.VI.1 Cultura de paz- B.1.6 Convivencia social B.1.6 Convivencia social - C.1.7 Problemas de convivencia C.1.7 Problemas de convivencia- D.1.5 Respeto en la interacción	Estas tres conexiones se agrupan en el bloque organizador CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ . Una sociedad que promueva entre sus ciudadanos los mencionados conceptos, estará garantizando una convivencia justa y solidaria
Discrimina las etapas de la evolución de los <u>DDHH</u> y reflexiona sobre la importancia de su incorporación DDHH en la Carta Magna del Perú.	B.1.9	La <u>convivencia social</u> . Normas para la convivencia en los espacios públicos y privados.	C.1.9			A.CC.VI.1 Cultura de paz- B.1.6 Convivencia social B.1.6 Convivencia social - C.1.9 Convivencia social C.1.9 Convivencia social - D.1.5 Respeto en la interacción	
Reconoce la importancia de la convención de los <u>derechos del niño y adolescente</u> .	B.1.10	<u>Seguridad ciudadana</u> : Características, responsabilidades. <u>Seguridad vial</u> : importancia de la educación vial	C.1.10			A.CC.VI.1 Cultura de paz - B.1.7 Seguridad ciudadana B.1.7 Seguridad ciudadana - C.1.10 Seguridad ciudadana C.1.10 Seguridad ciudadana - D.1.2 Bien común	
Analiza la importancia de cumplir con la emisión de los <u>comprobantes de pago</u> .	B.1.11	Los <u>valores cívicos</u> . Dimensiones. La libertad. La tolerancia.	C.1.11			A.CC.VI.1 Valores Cívicos- B.1.8 Patriotismo B.1.8 Patriotismo - C.1.11 Valores cívicos C.1.11 Valores cívicos D.1.3 Respeto símbolos patrios	La conexión sería más explícita si el conocimiento C.1.11 dijera "valores cívicos-patrióticos" B.1.8 debería desdoblarse porque patriotismo y DD.HH no son tan relacionables,

		<u>Héroes civiles, militares</u> , policiales y personajes ilustres de la localidad y el país	C.1.1 2		A.CC.VI.1 Valores Cívicos- B.1.8 Patriotismo B.1.8 Patriotismo - C.1.12 Héroes civiles y militares C.1.12 Héroes civiles y militares - D.1.3 Respeto a los héroes	aunque a nombre del patriotismo muchos DD.HH se trasgredieron y trasgreden.
-		El <u>Patriotismo</u> . Símbolos patrios constitucionales.	C.1.1 3		A.CC.VI.1 Valores cívicos- B.1.8 Patriotismo B.1.8 Patriotismo - C.1.13 Patriotismo C.1.13 Patriotismo - D.1.3 Respeto símbolos patrios	El bloque organizador que engloba a estas relaciones es VALORES CÍVICOS . Reconocer y valorar a nuestros héroes militares y civiles, es una forma de fortalecer nuestros valores cívicos-patrióticos.
-		<u>Derechos y obligaciones</u> de los ciudadanos peruanos.	C.1.1 4		A.CC.VI.1 Derechos y responsabilidades C.1.14 Derechos y obligaciones - D.1.2 Ciudadano comprometido	No se ha establecido capacidad.
-		<u>Derechos humanos</u> y dignidad de la persona.	C.1.1 5		A.CC.VI.1 Derechos - B.1.8 Derechos humanos B.1.8 Derechos humanos C.1.15 Derechos humanos D.1.2 Derechos humanos	Estas relaciones están vinculadas al bloque organizador DERECHOS Y RESPONSABILIDADES . Los derechos de los niños y los adolescentes, de los ciudadanos, etc. y cómo se han ido reconociendo a través de su evolución o desarrollo, son aspectos esenciales para fortalecer el respeto a los derechos humanos.
-		Características y evolución de los <u>DDHH</u> .	C.1.1 6		A.CC.VI.1 Derechos - B.1.9 Derechos humanos B.1.9 Derechos humanos C.1.16 Derechos humanos C.1.16 Derechos humanos - D.1.2 Derechos humanos	
-		Los <u>DDHH</u> en la legislación. Declaración Universal de DDHH y la Constitución Política del Perú 1993.	C.1.1 7		A.CC.VI.1 Derechos B.1.9 Derechos humanos B.1.9 Derechos humanos C.1.17 Derechos humanos C.1.17 Derechos humanos D.1.2 Derechos humanos	
-		Niños y adolescentes: sujetos de <u>derechos</u> .	C.1.1 8		A.CC.VI.1 Derechos B.1.10 Derechos NN y AA B.1.10 Derechos NN y AA C.1.18 Derechos NN y AA C.1.18 Derechos NN y AA D.1.2 Derechos humano.	
-		La convención de los <u>derechos del Niño y Adolescente</u> .	C.1.1 9		A.CC.VI.1 Derechos B.1.10 Derechos NN y AA	

							B.1.10 Derechos NN y AA C.1.19 Derechos NN y AA C.1.19 Derechos NN y AA D.1.2 Derechos humanos		
			Conciencia Tributaria: Obligación de emitir y exigir los <u>comprobantes de pago</u> (boletas, facturas).	C.1.20			A.CC.VI.1 Derechos y responsabilidades B.1.11 Comprobante de pago B.1.11 Comprobante de pago - C.1.20 Comprobante de pago C.1.20 Comprobante de pago - D.1.4 Obligación tributaria		Relación perteneciente al bloque organizador DERECHOS Y RESPONSABILIDADES.
<p>EJERCICIO CIUDADANO</p> <p>Comprende el funcionamiento del <u>sistema democrático</u> y su importancia para la construcción de una sociedad más justa. <u>Participa organizadamente</u> en proyectos que atiendan asuntos o problemas vinculados a su institución educativa y localidad.</p>	A.EC.VI.1	Reconoce las formas, principios y mecanismos de <u>la participación ciudadana</u> y reflexiona sobre la importancia de vivir en un <u>sistema democrático</u> .	B.1.12	<u>Democracia</u> : orígenes. Manifestaciones	C.1.21		A.EC.VI.1 Sistema democrático - B.1.12 Sistema democrático B.1.12 Sistema democrático - C.1.21 Democracia C.1.21 Democracia - D.1.2 Estado de derecho		Esta relación está dirigida al conocimiento del SISTEMA DEMOCRÁTICO y su relación con el Estado de derecho
		Argumenta sobre la <u>participación juvenil</u> en diversas organizaciones escolares como espacio de ejercicio democrático.	B.1.13	<u>Participación ciudadana</u> : formas, principios y mecanismos de participación.	C.1.22		A.EC.VI.1 Participa organizadamente - B.1.12 participación ciudadana B.1.12 participación ciudadana - C.1.22 participación ciudadana C.1.22 participación ciudadana D.1.2 ciudadano comprometido		Esta relación tiene como eje conductor la participación ciudadana como conocimiento y no como proyecto participativo, por ello está relacionado con el bloque organizador SISTEMA DEMOCRÁTICO
		Evalúa el papel y funcionamiento del <u>Sistema Nacional de Defensa Civil</u> y su órgano rector el INDECI.	B.1.14	<u>Organización civil</u> , conceptos ejemplos.	C.1.23		A.EC.VI.1 Sistema democrático C.1.23 Organización civil		No hay capacidad y actitudes que se conecten.
		Comprende el funcionamiento y el beneficio de la <u>administración tributaria</u> local y nacional.	B.1.15	<u>La participación juvenil</u> : Municipios Escolares, Defensoría Escolar.	C.1.24		A.EC.VI.1 Participa organizadamente B.1.13 Participación juvenil B.1.13 Participación juvenil C.1.24 Participación juvenil C.1.24 Participación juvenil - D.1.2 Ciudadano comprometido		Esta relación está dirigido a promover la PARTICIPACIÓN CIUDADANA
		Evalúa la ejecución del <u>proyecto participativo</u> sobre un asunto de interés público local y	B.1.16	<u>Defensa Civil</u> : Sistema Nacional de defensa civil e INDECI.	C.1.25		A.EC.VI.1 Sistema democrático B.1.14 Funcionamiento Indeci		Ambas relaciones están dirigidas al conocimiento del SISTEMA DEMOCRÁTICO , de sus instituciones y

		reflexiona sobre la importancia de participar organizadamente						B.1.14 Funcionamiento indeci - C.1.25 Indeci	organizaciones y su relación con el Estado de derecho.
		-		La <u>Administración Tributaria</u> y el círculo virtuoso de la tributación en el Perú.	C.1.26			C.1.25 Indeci - D.1.2 Estado de derecho A.EC.VI.1 Sistema democrático B.1.15 Administración Tributaria B.1.15 Administración Tributaria - C.1.26 Administración Tributaria C.1.26 Administración Tributaria D.1.2 Estado de derecho	
		-						A.EC.VI.1 Participa organizadamente B.1.16 Proyecto participativo	No se establece conocimiento ni actitud.
RELACIÓN DE ARTICULACIÓN	PRESENTA SECUENCIA								
	NO HAY SECUENCIA	X		X			X		
COMENTARIOS		<p>- B.1.5 y B.1.6, podrían haber sido ejemplo de articulación si es que el verbo comprende estuviese antes de analiza. Igualmente sucede con el contenido, no va de lo básico a lo complejo.</p> <p>- Otro ejemplo es B.1.9 y B.1.10, donde el verbo discrimina y reconoce, están articulados (primero se discrimina características y luego se reconoce esas características), pero en B.1.9 hay otro verbo que es reflexiona, el cual debiera estar después de reconocer. Entonces, los verbos de acción al igual que el conocimiento no están en secuencia.</p> <p>- B.1.12 y B.1.13, a nivel de verbos hay cierta secuencia (aunque entre reconoce y argumenta debería ir un analiza), pero el contenido no va de lo básico a lo complejo.</p>		<p>C.1.3/C.1.4/C.1.5 Bloque diversidad y pertenencia C.1.7/C.1.8/C.1.9 Bloque convivencia democrática y cultura de paz C.1.11/C.1.12 /C.1.13 Bloque valores cívicos C.1.15/C.1.16/C.1.17/C.1.18/C.1.19 Bloque derechos y responsabilidades.</p> <p>Estos bloques de conocimiento no presentan articulación porque el contenido no va de lo básico a lo complejo.</p>		No hay secuencia entre ellas.			