

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS  
APRENDIZAJES EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA  
DESDE EL ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA

Trabajo Final de Investigación Aplicada sometido a la consideración de la  
Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular para  
optar al grado y título de Maestría Profesional en Planificación Curricular

DERNIER ÁNGEL BENAVIDES SOTO

Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro, Costa Rica

2020

## **Dedicatoria**

Este trabajo de investigación aplicada está dedicado a Dios, quien me prestó su ayuda, fortaleza y bendición para alcanzar los éxitos de mi vida personal y profesional. A él gracias por su infinita misericordia.

También dedico este trabajo a mis padres y hermanos, quienes siempre han estado a mi lado, ayudándome en todos mis propósitos e impulsándome a alcanzar mis metas sin desistir. A ellos mi enorme gratitud y bendición.

Además, dedico este trabajo a todas aquellas personas que me acompañaron en este viaje académico, lleno de retos, desafíos y adversidades, a mis profesores y compañeros de estudio, de quienes obtuve muchas experiencias y aprendizajes. Gracias a ustedes, esta investigación se convirtió en una realidad.

Dernier Ángel Benavides Soto

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios la oportunidad que me otorga de ver finalizado este proyecto que con ganas y esfuerzo se produjo a lo largo de estos últimos años. Gracias a su fuerza, se logró hacer realidad.

Agradezco a mi padre Julio y mi madre Zulay, quienes siempre colocaron en nombre de Dios todos sus buenos deseos para que este proyecto finalizara con éxito, dándome todo el amor y cariño que solo los padres pueden dar. Le agradezco a mis hermanos Julio y Brainer por aguantarme en momentos difíciles, por darme consejo y por estar siempre presentes a lo largo de todo el camino.

Finalmente, agradezco a mis profesores de posgrado que me apoyaron tanto durante toda esta etapa, a mi profesor tutor Henry Arce Ramírez quien me otorgó todo el apoyo académico necesario para sacar este trabajo adelante, y a mis compañeros de estudio, Saidé Alfaro, Melissa Fernández, Gabriela Ledezma, Melissa Morales, Zianeth Moya, Keneth Quirós, Eva Ramírez, Sully Solórzano, Dayana Ureña, Noyle Vargas y Natalia Venegas, de quienes aprendí mucho durante todo este tiempo compartido. Muchas bendiciones.

Dernier Ángel Benavides Soto

Trabajo Final de Investigación Aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular para optar al grado y título de Maestría Profesional en Planificación Curricular.

---

Dra. Patricia Marín Sánchez  
**Representante del Decano**  
**Sistema de Estudios de Posgrado**

---

MEd. Henry Arce Ramírez  
**Profesor Guía**

---

MEd. César Rodríguez Hidalgo  
**Lector**

---

MEd. Christian Ocampo Hernández  
**Lector**

---

Dra. Annia Espeleta Sibaja  
**Directora**  
**Programa de Posgrado en Planificación Curricular**

---

Dernier Ángel Benavides Soto  
**Sustentante**

## Tabla de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos .....	iii
Resumen .....	vii
Capítulo I: Definición del problema .....	1
1.1. Antecedentes.....	3
1.2. Justificación .....	10
1.3. Objetivo general.....	15
1.4. Objetivos específicos .....	15
Capítulo II: Marco teórico.....	16
2.1. Educación Cívica como asignatura del currículo básico.....	16
2.1.1. Conceptualización de la enseñanza de la Educación Cívica .....	17
2.1.2. Sentido de identidad en las personas jóvenes en Educación Cívica.....	19
2.1.3. Las competencias ciudadanas en la Educación Cívica.....	20
2.1.4. Estrategias metodológicas en la enseñanza de la Educación Cívica ....	22
2.1.5. Características de las experiencias de aprendizaje en Educación Cívica .....	23
2.2. Componentes del diseño curricular.....	25
2.2.1. Conceptualización de currículo .....	25
2.2.2. Conceptualización de gestión curricular .....	27
2.2.3. Definición de currículo explícito y currículo oculto.....	29
2.2.4. Definición del nivel micro-curricular de la propuesta .....	30
2.2.5. Enfoque curricular socio re-constructivista y constructivismo social.....	31
2.2.6. Elementos curriculares .....	35
2.2.7. Fundamentos curriculares .....	43
2.2.8. Principios curriculares.....	47
2.2.9. Conceptualización y características de la contextualización curricular..	50
2.2.10. Conceptualización y características de las guías didácticas .....	52
Capítulo III: Metodología .....	56
3.1. Tipo de investigación .....	56
3.2. Método de investigación .....	58

3.3. Procedimiento metodológico.....	61
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	64
3.4.1. Cuestionario .....	64
3.4.2. Entrevista .....	65
3.4.3. Talleres.....	66
3.5. Selección de los participantes.....	70
3.6. Definición de las categorías de análisis .....	71
3.7. Análisis de la información recolectada .....	77
3.8. Elaboración de la guía didáctica .....	77
3.9. Proceso de validación de la guía didáctica .....	79
3.9.1. Aspectos estructurales de la guía.....	83
3.9.2. Aspectos metodológicos de la guía .....	84
3.9.3. Aspectos de evaluación de la guía .....	85
Capítulo IV: Análisis de la información .....	86
4.1. Análisis de los resultados obtenidos a través de los informantes .....	86
4.1.1. Contextualización curricular.....	87
4.1.2. Competencias ciudadanas en Educación Cívica .....	95
4.1.3. Metodología en la enseñanza de la Educación Cívica.....	99
4.1.4. Estrategias de enseñanza en Educación Cívica .....	100
4.1.5. Estrategias de aprendizaje en Educación Cívica .....	102
4.1.6. Taller de estrategias didácticas para la contextualización curricular de los aprendizajes en Educación Cívica .....	105
4.2. Análisis de las valoraciones generadas por los expertos .....	115
4.2.1. Aspectos estructurales de la guía didáctica .....	116
4.2.2. Aspectos metodológicos de la guía didáctica .....	118
4.2.1. Aspectos de evaluación de la guía didáctica .....	120
Capítulo V: Conclusiones.....	122
Referencias bibliográficas .....	125
Anexos.....	134

## Resumen

El trabajo titulado Propuesta curricular para la contextualización de los aprendizajes en los programas de estudio de Educación Cívica desde el enfoque socio constructivista, es el producto curricular del Trabajo Final de Investigación Aplicada para optar por el grado de Maestría Profesional en Planificación Curricular de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Dicho estudio, parte de la necesidad de establecer estrategias didácticas que permitan integrar las posturas macro curriculares existentes en el programa de estudio y lo micro curricular que se desarrolla en las instituciones educativas, mediante una guía didáctica que atienda la descontextualización del aprendizaje a la realidad socio cultural y local de las personas estudiantes.

Para atender dicha situación, se realizó una investigación educativa, aplicada y de enfoque cualitativo, a partir de las características de un estudio fenomenológico resumido en cuatro fases: etapa de preparación de la recolección de datos, etapa de recolección de datos, etapa de organización, análisis e interpretación de los datos, y la etapa de resultados, implicaciones y de diseño curricular. Este procedimiento, permitió la delimitación del problema, el marco teórico básico, el planteamiento metodológico para la investigación y la validación del producto curricular, así como el análisis de la información y las conclusiones del estudio.

En el diseño de la guía didáctica, se empleó una estructura lineal que se ajustara a los elementos fundamentales del programa de estudio y a las prácticas curriculares específicas de la asignatura, los cuales fueron complementados por los insumos obtenidos del análisis de la información generada por parte de las personas estudiantes, los docentes y el director institucional consultados. Además, para su validación, se empleó el juicio de expertos en torno a cinco pasos: definición de los aspectos por validar, elaboración de los instrumentos, selección de los expertos, gestión de la información, y la valoración de las respuestas. Este procedimiento, permitió el rediseño curricular de la guía a la luz de las mejoras sugeridas por especialistas de la asignatura y de diseño curricular.

Este trabajo, es un esfuerzo por mejorar la mediación pedagógica de los aprendizajes en la asignatura de Educación Cívica a partir de los procesos de contextualización del currículo oficial a los intereses y las necesidades del aula, por medio del enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social. Por ende, la guía didáctica representa un complemento al trabajo docente y al programa de estudio, puesto que apunta hacia el logro de los aprendizajes colectivos e individuales sugeridos mediante el uso de estrategias didácticas anuentes a la realidad institucional, facilitando los recursos necesarios para su desarrollo efectivo en el aula y en consistencia con la política educativa y curricular vigente.



## Lista de tablas

Tabla 3.1. Organización del primer taller con docentes .....	68
Tabla 3.2. Organización del segundo taller con docentes .....	68
Tabla 3.3. Contextualización curricular del programa de estudio de Educación Cívica .....	71
Tabla 3.4. Competencias ciudadanas en Educación Cívica .....	72
Tabla 3.5. Metodología en la enseñanza de Educación Cívica .....	73
Tabla 3.6. Prácticas educativas desarrolladas por los docentes de tercer ciclo en el programa de estudio .....	74
Tabla 3.7. Prácticas educativas desarrolladas por los estudiantes de tercer ciclo en el programa de estudio .....	75
Tabla 4.1. Campos de acción de la Educación Cívica .....	88
Tabla 4.2. Contextualización de los aprendizajes según la opinión de los docentes .....	89
Tabla 4.3. Aspectos que dificultan la contextualización de los aprendizajes según la opinión de los docentes .....	91
Tabla 4.4. Temas que más se relacionan con lo que vive cotidianamente el estudiante según la opinión de los docentes .....	92
Tabla 4.5. Actividades que fomentan la participación de los estudiantes en las lecciones de Educación Cívica según la opinión de los docentes .....	94
Tabla 4.6. Competencias ciudadanas en Educación Cívica .....	96
Tabla 4.7. Competencias ciudadanas desarrolladas en las clases de Educación Cívica según la opinión de los docentes .....	97
Tabla 4.8. Estrategias para llegar a acuerdos en las clases de Educación Cívica según la opinión de los docentes .....	98
Tabla 4.9. Estrategias de enseñanza más empleadas en Educación Cívica según la opinión de los docentes .....	101
Tabla 4.10. Estrategias de aprendizaje no tradicionales en Educación Cívica según la opinión de los docentes .....	103
Tabla 4.11. Principales estilos de aprendizaje .....	104
Tabla 4.12. Actividades didácticas que los estudiantes prefieren para aprender en la asignatura de Educación Cívica .....	105
Tabla 4.13. Matriz FODA sobre las posibilidades didácticas dentro del centro educativo y la realidad socioeducativa de la comunidad .....	107

Tabla 4.14. Análisis estratégico mediante la matriz MAFE .....	109
Tabla 4.15. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en Educación Cívica en torno al tema de la construcción de las identidades según la opinión de los docentes	112
Tabla 4.16. Aspectos estructurales de la guía didáctica según expertos .....	116
Tabla 4.17. Aspectos metodológicos de la guía didáctica según expertos .....	118
Tabla 4.18. Aspectos de evaluación de la guía didáctica según expertos .....	120

## **Lista de figuras**

Figura 3.1. Etapas del proceso de investigación .....	61
Figura 3.2. Validación del producto curricular por medio del juicio de expertos.....	80

## Capítulo I: Definición del problema

En el año 2009 se implementa una reforma curricular en el plan de estudio de Educación Cívica en el marco del Programa de Ética, Estética y Ciudadanía, cuyos cambios se orientaron en la formación de una educación contextualizada y bajo un enfoque constructivista y socio re-constructivista como medio para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, todo ello en concordancia con los fundamentos filosóficos de la política educativa nacional que exigían una educación más adecuada a la vivencia cotidiana de las prácticas educativas y la formación de una ciudadanía responsable.

La situación educativa del país, previo a la reforma del programa de estudio citado, evidenciaba una carencia en las capacidades pedagógicas para vincular los procesos educativos con la realidad inmediata del estudiante, así como en la aplicación práctica de los conocimientos desarrollados. Estas incongruencias, mostraban la dificultad que poseía el sistema educativo por hacer significativos los aprendizajes del estudiantado frente a los nuevos desafíos sociales y cognitivos, que demandan de personas con capacidad para hacer frente a las necesidades de formación integral de los conocimientos y las competencias sociales.

De esta manera, el programa de Ética, Estética y Ciudadanía propone un diseño curricular que solventa algunas de las dificultades detectadas en la educación costarricense, puesto que permite construir una educación centrada en los aspectos relevantes para la vida y la convivencia social de las personas, en relación con los contenidos y prácticas de las asignaturas básicas del currículo. Así, el programa proporciona un sustento teórico y práctico para gestar una educación contextualizada, con un rol más activo y participativo del estudiante respecto al aprendizaje de los contenidos, la discusión de las experiencias cotidianas y su participación en las actividades didácticas.

Así, se plantea la articulación de las actividades académicas con los festivales estudiantiles, la candelarización de actividades extra muros y otros proyectos de alcance institucional y comunal que facilitan una mayor participación

de los jóvenes y una mejor contextualización del aprendizaje desde las distintas disciplinas que integran el currículo escolar. Con ello, se cumple el interés de que los contenidos y las prácticas educativas sean gestados desde la cotidianidad, potenciando el contexto desde el trabajo que se realiza en las aulas y con el cual se procura la pertinencia de las actividades didácticas que son planificadas para el éxito de los aprendizajes por lograr establecidos.

Además, estas estrategias pedagógicas se sustentan en los principios de la flexibilidad y la contextualización a partir de los cuales el docente y el estudiantado pueden ampliar la maleabilidad de los contenidos, prácticas y actividades didácticas propuestas por el programa. No obstante, la limitación a los criterios básicos del programa de estudio, da espacio para la omisión o limitación de las actividades educativas específicas por parte del docente, derivando el peligro de desatender el contexto escolar de los estudiantes al ejecutar un currículo oculto que entre en desequilibrio con las características particulares del currículo oficial, alterando la concreción de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las prácticas escolares.

Según lo anterior, esta situación se puede manifestar en las actividades de aprendizaje que se ejecutan en los centros educativos, al darle la posibilidad a los docentes para justificar el desarrollo lineal de los contenidos temáticos a través del empleo de estrategias didácticas apartadas con los enfoques curriculares establecidos. En estos casos, la estrategia pedagógica del “aprender haciendo” se reduce a pequeñas actividades y la persona estudiante no ejerce un verdadero rol activo y participe de los procesos de aprendizaje, como resultado de actividades didácticas que no permiten la contextualización del currículo y la relevancia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos.

Por ende, la implementación de los contenidos curriculares requiere de una estrategia didáctica que permita integrar las posturas macro curriculares existentes en el programa de estudio y lo micro curricular que se realiza en las distintas instituciones educativas. Así, será la realidad escolar particular del centro educativo la que marque la pauta respecto a la operacionalización efectiva del programa básico, en una acción que permitiera resolver el problema de la descontextualización

de los aprendizajes del programa de Educación Cívica, propuesto por el Ministerio de Educación Pública, a la realidad sociocultural local de las personas estudiantes, de acuerdo a las características específicas de las instituciones de enseñanza.

De ahí, que se busca evidenciar las problemáticas existentes en las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de la asignatura de Educación Cívica y que representan una dificultad para la contextualización de los aprendizajes por lograr con los estudiantes. Lo anterior, debido a que la ausencia de prácticas para contextualizar los contenidos curriculares, representa una dificultad importante para la ejecución del programa de estudio y conlleva a un desarrollo incompleto de las pretensiones curriculares propuestas con la reforma del programa del 2009, que hace énfasis en una educación para la vida cotidiana y el “aprender haciendo” a través de estrategias didácticas contextualizadas.

Por ello, la situación problemática descrita se aborda desde el ámbito micro curricular y a partir de las características propias del profesorado, el estudiantado y la administración, cada uno visto como actor indispensable en ejecución de las estrategias de contextualización de los contenidos propuestos por el programa de estudio. Asimismo, su empleo permite identificar cuáles son los roles educativos, los procesos de mediación y las actividades evaluación que son requeridas para el cumplimiento de los aprendizajes individuales y colectivos por lograr, que permitan la construcción de conocimientos significativos para los estudiantes a partir de las características del contexto.

### **1.1. Antecedentes**

En este apartado, se identifican estudios internacionales sobre la Educación Cívica en la región latinoamericana y artículos nacionales que explican la experiencia de Costa Rica en el área. De acuerdo a lo anterior, se identifican los objetivos, la metodología y los principales resultados obtenidos de cada estudio, así como la forma en la que contribuyen en la delimitación del problema de investigación y en la construcción de los supuestos teóricos del trabajo.

Así, a nivel internacional el informe titulado *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA*, de Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito en el 2010, es una investigación desarrollada en 38 países de Asia, Europa, Latinoamérica y Australasia para la evaluación de la Educación Cívica y Ciudadana en cada uno de esos territorios. Se trabajó con estudiantes de octavo grado de 14 años aproximadamente y con docentes del grado seleccionado que estuvieran vinculados al colegio desde el comienzo del año escolar, ambos a partir de una muestra de 150 instituciones que los distintos países seleccionaron.

De este análisis, “los estudios anteriores revelaron que los países consideran importante incluir la Educación Cívica y Ciudadana en sus currículos escolares. Sin embargo, no existe un acuerdo sobre cómo deberían hacerlo” (Schulz et al, 2010: 21). Así, demuestra la variabilidad curricular y pedagógica de los países estudiados, la cual es resultado de la influencia que tienen los diferentes niveles contextuales con los cuales se enfatiza en tipo de Educación Cívica que se enseña en cada lugar.

Además, respecto a la participación cívica “en promedio, en los países el 76% de los estudiantes votó en elecciones escolares y el 61% formó parte, de manera voluntaria, de eventos de música o teatro. Cerca del 40% señaló haberse comprometido activamente en debates (...)” (Schulz et al, 2010: 57). Esto, señala una mayor significación de los aprendizajes mediante estrategias didácticas que se logran adecuar al contexto escolar e involucrar a toda la comunidad educativa por medio de actividades que propician un “aprender haciendo” propio de la asignatura.

Por lo tanto, el estudio concretiza la importancia de una educación flexible y contextualizada en el plano metodológico con el propósito impactar a la institución educativa y la comunidad local. De ahí, que los resultados de este estudio permiten visualizar estrategias didácticas que se pueden relacionar con la contextualización de los aprendizajes desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social, donde se desarrollan los aprendizajes para el caso costarricense.

Además, el *Informe Latinoamericano del ICSS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América*

*Latina*, de Schulz, Ainley, Friedman y Lietz en el 2011, es un estudio sobre la estructura del sistema educativo, políticas, enfoques, evaluación y reformas en los países de Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay. Para ello, se exponen los antecedentes y objetivos de la Educación Cívica y cómo estas influyen en la percepción cívica y en la construcción social de los deberes, derechos y competencias que los ciudadanos deben ejercer para cada nación.

Así, se evidencia que el currículo se preocupa poco por el tema de las “instituciones”, situación similar a los tópicos de “bienestar común” y “cohesión social”, mientras que da énfasis a las “relaciones interpersonales” y las “actitudes hacia otros en la comunidad”, lo cual constituye un factor importante para la convivencia pacífica en la sociedad (Schulz et al, 2011). Lo anterior, muestra cómo la convivencia social y la cotidianidad tienen mayor peso que los temas normativos y legales en la asignatura, aspecto idóneo para la contextualización del aprendizaje.

Además, se indica que “(...) el conocimiento cívico promedio [de los estudiantes] se incrementa a medida que aumenta el estatus ocupacional [de los padres] (...)” (Schulz et al, 2011: 70), lo cual muestra el grado de influencia del elemento social y familiar en la educación. De ahí, la relevancia de articular las experiencias pedagógicas del currículo oficial a partir de la lectura del medio social de los estudiantes, de manera que solvete las carencias contextuales que dificultan el logro de los aprendizajes esperados de acuerdo con los programas de estudio.

Asimismo, se muestra que en el contexto institucional no existe una definición congruente respecto al campo de acción de la Educación Cívica y su presencia en el currículo escolar (Schulz et al, 2011). Esto, evidencia la inconsistencia entre lo macro y micro curricular debido a que en la práctica no se muestra la concreción de los contenidos de la asignatura en las actividades cívicas y representativas donde se desarrollan, mostrando rezagos en el grado de contextualización del aprendizaje.

También, se establece que “el aprendizaje cívico de los estudiantes está influenciado no solo por lo que pasa en la escuela sino también por lo que sucede en su contexto social más amplio” (Schulz et al, 2011: 78), esto debido a la influencia



de los recursos culturales de la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes. Por ende, el contexto social debe ser un elemento de peso a considerar en conjunto con los intereses del currículo oficial y las particulares de las instituciones educativas.

Por ende, se propone la realización de otros estudios que detallen las influencias contextuales en las actitudes y el conocimiento cívico de los estudiantes, por medio de investigaciones adicionales en las regiones del estudio (Schulz et al, 2011). Así, este informe es un antecedente directo para la presente tesis al exponer la necesidad de contextualizar en el nivel micro curricular las relaciones de aprendizaje, lo cual permite evidenciar el vínculo entre el currículo oficial y el currículo oculto en un nivel más didáctico, como es el objeto de la presente tesis.

Además, el informe regional sobre la *Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*, de Magendzo y Arias en el 2015, es un estudio que especifica la situación de Costa Rica partir de los cambios propiciados por el Consejo Superior de Educación en el 2008, que buscan una asignatura más dirigida al ser y al hacer que exclusivamente en el saber a través del Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía. Esto, por medio de un estudiante activo y partícipe de su propio aprendizaje, mediante una educación para la vida y la convivencia social.

Se detalla, la discontinuidad de ciertas habilidades y competencias cognitivas a lo largo del currículo que dificultan la concatenación de las experiencias de aprendizaje y la construcción individual y colectiva de los conocimientos útiles para la vida (Magendzo y Arias, 2015). Esto, responde a la ausencia de un eje vertebral de habilidades, destrezas y actitudes que potencien las prácticas y competencias que permeen los contenidos y las actividades pedagógicas del programa.

Así, se indica que el aprendizaje activo, creativo, integrador y flexible que involucra al estudiante desde una perspectiva cualitativa, grupal y de proceso, obedece a una concepción centrada en el estudiante pero anclada al entorno social del mismo, de manera que las unidades de estudio apuntan a impactar la institución educativa y la comunidad, por medio de una dualidad propia de la reconstrucción

social (Magendzo y Arias, 2015). De ahí, la relevancia de la contextualización de los aprendizajes y de la integración de la cotidianidad social en los mismos.

Por lo tanto, el informe plantea la importancia de la educación contextualizada haciendo énfasis en el papel que cumple el enfoque socio re-constructivista en la mirada teórica y práctica de los contenidos y su relación con el entorno social que rodea al estudiante. Por ello, la relevancia de este estudio está en visualizar la necesidad de darle continuidad a prácticas y competencias cívicas indispensables para la asignatura a través del desarrollo de las actividades didácticas específicas que permitan integrar el contexto con el perfil ciudadano definido en el currículo.

Por su parte, el estudio titulado *Formación de competencias ciudadanas*, de Ruiz y Chaux en el 2005, detalla el caso de Colombia en relación con la Educación Cívica y su recorrido en la formación en competencias ciudadanas. Aquí, se ejemplifica cómo se desarrollan las competencias ciudadanas en el marco de las necesidades políticas y sociales del país, a partir de una lectura del contexto nacional, local y escolar para la articulación de las estrategias pedagógicas, las competencias cívicas y los aprendizajes por alcanzar esperados por el programa.

Así, que para el desarrollo de iniciativas pedagógicas dirigidas a la formación de competencias ciudadanas con posibilidades de éxito, se debe tener en consideración, según Ruiz y Chaux (2005: 72-73) las siguientes estrategias:

- La participación coordinada del mayor número posible de integrantes de la comunidad educativa.
- La vinculación de los directivos de las instituciones educativas al desarrollo de las iniciativas y proyectos de ejecución.
- El protagonismo de los estudiantes en la realización de las actividades centrales promovidas, valorando su participación, comunicación y expresión.
- El diseño y desarrollo de proyectos de investigación y/o de innovación pedagógica para un mayor grado de sistematización, continuidad y pertinencia.

- La necesidad de fortalecer el gobierno escolar haciéndolos cada vez más participativos, creando y manteniendo espacios para la discusión, análisis y legitimación de las formas de administración de la justicia y disciplina escolar.

Así, la experiencia colombiana en el desarrollo de competencias ciudadanas representa un insumo relevante para la presente investigación, en tanto proporciona una ruta para el diseño de estrategias didácticas contextualizadas de acuerdo a los intereses del programa de estudio y el plano micro curricular. Además, enfatiza la construcción y reconstrucción de las experiencias de aprendizaje a partir de las políticas escolares vigentes, las actividades establecidas y según la realidad socio cultural de los estudiantes, para generar un impacto significativo en la contextualización del aprendizaje, como se busca desarrollar en la presente tesis.

Por otra parte, el artículo titulado *La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural*, de Alfaro y Badilla en el año 2007, es un estudio nacional que establece algunas reflexiones teóricas en torno al replanteamiento de la Educación Cívica desde una perspectiva integral, inclusiva e intercultural. Para ello, emplea entrevistas a docentes activos, asesores nacionales y regionales de la asignatura, directores de colegios, investigadores y coordinadores de los Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad de Costa Rica y los participantes de un taller pedagógico en el 2006.

Así, se señala a la educación ciudadana integradora como una práctica pedagógica alternativa a la educación tradicional, donde se contextualicen los contenidos, las experiencias y las acciones educativas desde las vivencias diarias de los estudiantes, por medio de la gestión de lo cotidiano y el estudio de las áreas de conocimiento de una forma más crítica y creativa (Alfaro y Badilla, 2007). No obstante, algunos de estos elementos fueron incorporados teóricamente en las reformas curriculares de la asignatura en el año 2008, pero sujetos a la flexibilidad del currículo oculto y a la aplicación didáctica de los docentes.

Por ende, el estudio es un antecedente importante para esta investigación en tanto identifica una serie de vacíos del Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía que

están ausentes en la práctica escolar. De ahí, la importancia de la contextualización de los aprendizajes para el logro de conocimientos significativos en la asignatura.

Además, el artículo titulado *La conceptualización de la Educación Cívica en Costa Rica: aportes de profesionales vinculados con esta disciplina* de Alfaro y Badilla del 2013, es un análisis de catorce entrevistas directas realizadas a especialistas en la disciplina con el objetivo de plantear algunas reflexiones en torno a la conceptualización de la Educación Cívica en Costa Rica. Para ello, se expone un recorrido histórico acerca de la creación de la disciplina y su relación con la idea de convertir a los jóvenes en buenos ciudadanos y en servidores de la patria.

Así, de acuerdo con la percepción de los informantes “(...) se le da gran importancia a la “instrumentalización didáctica”, donde lo que interesa son las técnicas, y más la teoría, que la práctica. Esto se ratifica cuando los entrevistados opinan que “existe un divorcio entre la teoría y la práctica”” (Alfaro y Badilla, 2013: 55); es decir, en una situación de aprendizaje donde se dificulta la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Por ende, se llama a la incorporación de estrategias didácticas que propicien la participación activa del estudiante, para la atención de sus intereses y los propósitos escolares y sociales.

Por ende, la relación entre los contenidos de esta asignatura con el desarrollo de competencias ciudadanas a partir de una educación problematizadora, es un recurso importante como mecanismo de lectura del contexto socio cultural local. Esto, revela la necesidad de entrelazar las acciones del currículo oficial y el oculto, mediante el uso de estrategias didácticas que permitan el logro de los objetivos curriculares del programa de estudio y el desarrollo exitoso de los aprendizajes.

Además, el estudio titulado *Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense*, de Arce en el 2019 expone la conceptualización de las competencias ciudadanas dentro del contexto educativo costarricense. Para ello, se define que el aprendizaje por competencias “(...) no puede ser planificado en el currículo como un contenido aislado de la realidad, ya que trasciende los libros de texto, las aulas, las asignaturas y el centro

educativo” (Arce, 2019: 9), por cuanto se pretende el desarrollo de prácticas, habilidades y destrezas útiles para la vida, un lineamiento establecido por el programa de estudio a través de la ejecución de los enfoques curriculares.

Lo anterior, se establece debido a que en el constructivismo “(...) el estudiante es el gestor y constructor de su propio conocimiento, el cual se desarrolla de forma gradual a partir de la realidad social y la contextualización del contenido” (Arce, 2019: 13). Por ende, el proceso de aprendizaje que se propone desde este enfoque es el que faculta el desarrollo de las competencias ciudadanas por medio de un estudio contextualizado de la realidad social.

Al respecto, las competencias ciudadanas se desarrollan en tres líneas de acción: la primera es conceptual por medio de la unidad de undécimo año “las personas jóvenes como ciudadanos y ciudadanas fortalecemos actitudes y prácticas democráticas”, una segunda es desde la transversalidad de los contenidos curriculares, y la tercera es dimensional donde se busca mejorar los procesos de convivencia del estudiantado e incentivar la participación activa de la ciudadanía joven en los contextos democráticos (Arce, 2019). Esto, da un panorama integrado sobre el manejo de las competencias ciudadanas desde el currículo oficial.

De esta manera, se concluye la necesidad de que la metodología sea acorde con una educación contextualizada para el logro de los propósitos del programa de estudio y la definición del rol del docente en la creación de espacios propicios para el aprendizaje de las competencias cívicas. Por tanto, todos estos estudios representan un acercamiento teórico de la ruta investigativa del presente estudio.

## **1.2. Justificación**

Es importante establecer un puente entre las políticas educativas vigentes con la realidad escolar de los estudiantes, mediante la coherencia entre lo que se realiza en las aulas con lo que se procura en los programas de estudio. Lo anterior, es una exigencia para la asignatura de Educación Cívica, la cual “(...) supone

dinámicas y espacios de aprendizaje, de reflexión y de vida en torno al acontecer diario, tanto en el entorno inmediato como global; de lo contrario los valores, los derechos, las normas representarían palabras vacías (...)" (Ministerio de Educación Pública, 2009: 17), de manera que las experiencias de aprendizaje logren ser útiles para la cotidianidad individual y social del estudiante.

Sin embargo, la labor de desarrollar la práctica educativa a partir del entorno inmediato de los estudiantes no siempre constituye una tarea sencilla, debido a que

uno de los retos más importantes que se le plantea al mundo escolar de hoy es la articulación de las intencionalidades teóricas y las prácticas sociales, en otras palabras, entre lo que se formula en el PEI [Programación Educativa Institucional] y lo que realmente ocurre en la cotidianidad escolar (Ruíz y Chaux, 2005: 73).

Ante ello, se debe realizar una planificación adecuada de las estrategias de mediación para el logro de los propósitos y las metas del currículo oficial. Lo anterior, concuerda con uno de los desafíos del sistema educativo nacional donde se pretende "implementar con eficacia los programas de estudio, tomando en cuenta aspectos como la gestión del tiempo en los centros educativos" (Programa Estado de la Nación, 2017: 236), debido a que las actividades escolares tradicionales no responden por completo a las intencionalidades educativas y curriculares actuales.

Cabe señalar, que la inconsistencia entre las posturas oficiales y el trabajo que se realiza en las aulas, está vinculado a la falta de herramientas que el estudiante dispone para construir su propio conocimiento. Por el contrario, un educador exitoso debería ser "este tipo de profesor [que] consigue involucrar a los estudiantes en las actividades propuestas, contextualizar los nuevos temas para facilitar su comprensión y crear un ambiente propicio para el aprendizaje, por lo que logra aprovechar mejor su tiempo" (Programa Estado de la Nación, 2017: 348), por lo que dicha inconsistencia interfiere en la formación integral de los estudiantes de acuerdo a sus experiencias previas y contexto de aprendizaje, así como en el éxito de las prácticas educativas de los programas de estudio.

Sin embargo, la contextualización del aprendizaje permite superar los límites de la práctica tradicional y atender los desafíos actuales para la construcción de un perfil de estudiante donde “(...) cada uno pueda apropiarse de estos contenidos para la vida, [por lo que] hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos en el quehacer cotidiano de la vida” (Ministerio de Educación Pública, 2009: 17). Esto, sólo es palpable mediante una práctica activa, crítica y reflexiva del conocimiento basado en las experiencias vividas y la realidad inmediata de los estudiantes, a través de actividades constructivas de aprendizaje.

Ante ello, se puede precisar que la Educación Cívica debe orientarse hacia el contexto sociocultural local, regional y nacional por medio de procesos didácticos problemáticos, críticos y reflexivos que promuevan la transversalidad, la vivencia democrática activa y la formación integral de los diversos involucrados en el proceso educativo (Alfaro y Badilla, 2007). Esto, con el propósito de que se puedan vincular los aprendizajes del programa con lo que sucede en el espacio micro curricular.

No obstante, la efectividad de las políticas nacionales en el nivel de las aulas constituye una de las carencias de la educación en la región, donde

(...) los países latinoamericanos enfrentan otra situación de fondo, es la deficiencia organizacional del sistema educativo, pues se ha trabajado haciendo énfasis en contenidos e informando a los estudiantes, dejando de lado la urgencia de implementar estrategias didácticas, concordantes con los modelos pedagógicos vigentes; que permitan a los jóvenes apropiarse del conocimiento. (Ander, 2001; Alfaro y Badilla, 2007: 33)

Así, la inconsistencia entre los contenidos y las prácticas didácticas que se desarrollan en el aula apuntan a la necesidad de una planificación didáctica que contemple la contextualización efectiva del programa de estudio con la realidad socio cultural del estudiante a través de actividades de mediación significativas. Así, la distancia entre el currículo oficial y el currículo oculto es sinónimo de la ausencia de habilidades, destrezas, actitudes y competencias que logren integrar con un

mismo propósito, las prácticas sugeridas en el programa de estudio con las actividades didácticas que finalmente se realizan en el aula.

Por lo tanto, la no concatenación entre lo macro y micro curricular genera las discrepancias que los estudiantes, los docentes y los administrativos vivencian en el trabajo diario de esta asignatura. Esto, es consistente con los resultados del Informe Regional del ICSS, donde se indica que a pesar de que los estudiantes eran parte activa de las actividades cívicas y de participación estudiantil, no lo lograban vincular estas prácticas con los contenidos propios de la Educación Cívica (Schulz et al, 2011), lo cual pone en evidencia los problemas de mediación existentes.

Por lo tanto, la no contextualización de los aprendizajes al entorno inmediato, local y nacional de los estudiantes representa un problema para el desarrollo del currículo oficial de Educación Cívica en el marco del programa de Ética, Estética y Ciudadanía, debido a que uno de los justificantes de su reformulación fue

(...) la incorporación de un espacio en el programa de estudios, para el planteamiento de una serie de sugerencias para impactar la vida institucional, y desde ahí, la comunidad en sus diversos sentidos: desde la comunidad local hasta la comunidad global en que se siente inmerso cada estudiante. (Ministerio de Educación Pública, 2009: 20)

Es decir, la Educación Cívica es un espacio que integra las experiencias locales, nacionales e internacionales mediante el uso de las vivencias cotidianas, la crítica y la reflexión. Para ello, se requiere de estrategias didácticas anuentes con el programa donde se enfatice en la realidad socio cultural de los estudiantes y su vinculación con sus intereses escolares y el currículo nacional.

De esta manera, una adecuada orientación didáctica da las herramientas para relacionar el currículo oficial con el currículo oculto, guiando el desarrollo de los aprendizajes que se demandan por la sociedad, sin descuidar los intereses del estudiante ni su papel como actor escolar. De lo contrario, la desorientación curricular y pedagógica podría obviar los propósitos del programa de estudio, los enfoques, la metodología sugerida y por ende, la significación de los aprendizajes.



Así, la elaboración de la guía didáctica es la oportunidad para solventar el vacío práctico que se gesta en la concreción de los objetivos y el programa de estudio, al responder a uno de los desafíos del sistema educativo por cuanto "(...) la manera en que el docente imparte la clase y las técnicas de mediación que aplica determinan el aprovechamiento que logran los estudiantes de los contenidos académicos" (Programa Estado de la Nación, 2017: 349). Así, a mayor eficiencia de las prácticas educativas, mayor efectividad en los resultados esperados y perdurabilidad de los conocimientos construidos.

Por lo tanto, la concreción de la guía didáctica permite alcanzar lo que se establece en el programa de estudio por medio del desarrollo de una persona capaz de utilizar en la vida cotidiana los aprendizajes logrados en la asignatura. Además, su confección desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social otorga facilidades para que el docente pueda utilizar, adaptar o reelaborar las estrategias que mejor se adecuen al contexto de los estudiantes.

De la misma manera, la guía didáctica es una oportunidad de innovación en el campo educativo, al emplear un concepto de currículo a partir de la reconstrucción del contexto escolar desde la mirada de los actores educativos como base para el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas a las necesidades del ámbito micro curricular, de forma que permita la concreción de los objetivos del currículo prescrito sin el descuido de la realidad socio cultural. Además, la propuesta curricular innova al integrar las necesidades contextuales y los propósitos del programa de estudio de Educación Cívica con la política educativa "La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad" y la política curricular "Educar para una Nueva Ciudadanía" que orientan la educación nacional actual, dando viabilidad al diseño de la guía y permitiendo la vinculación de las actividades con los enfoques curriculares y una evaluación integral transformadora.

Por ende, como elementos orientadores para la presente investigación, se establecen como objetivo general y objetivos específicos los que se detallan.

### **1.3. Objetivo general**

Diseñar una guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.

### **1.4. Objetivos específicos**

- Identificar las prácticas educativas desarrolladas por los docentes y estudiantes de Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el programa de estudio de Educación Cívica, para la elaboración de una guía didáctica desde un enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
- Identificar los elementos curriculares relacionados con el programa de estudio de Educación Cívica, para la construcción de una guía didáctica desde un enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
- Elaborar una guía didáctica fundamentada en el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social, para la adaptación curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica según los elementos del contexto escolar.
- Validar la guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social, para su rediseño curricular a partir de los elementos del contexto.

## **Capítulo II: Marco teórico**

En este capítulo, se expone el propósito de la Educación Cívica como asignatura, el sentido de identidad de las personas jóvenes, la definición de las competencias cívicas y de la metodología según el programa de estudio. Además, se definen las características de las estrategias didácticas más apropiadas para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en la Educación Cívica.

Para ello, se define el currículo desde la vinculación teoría-práctica y las relaciones entre el currículo explícito y el currículo oculto, el enfoque curricular socio re-constructivista del programa de estudio y el constructivismo social de la política educativa. También, se define el nivel micro curricular para la concretización de los elementos, los fundamentos y los principios curriculares que son la base para la elaboración de una guía didáctica que le permita al docente aproximar al estudiante al conocimiento esperado, a través de prácticas didácticas específicas.

Por ende, a continuación se conceptualizan los principales aspectos teóricos y curriculares que orientan la investigación. Además, esta información es relevante para el análisis de la información y la construcción del diseño curricular propuesto.

### **2.1. Educación Cívica como asignatura del currículo básico**

A nivel internacional, la Educación Cívica como asignatura curricular se define bajo distintos nombres (como educación ciudadana, formación ética, moral y valores, entre otros) en torno a la percepción individual y social de la responsabilidad cívica, los Derechos Humanos, la ciudadanía, la convivencia social, entre otros aspectos mediante el desarrollo común de contenidos, habilidades, actitudes, destrezas y competencias cívicas. A continuación, se conceptualiza la enseñanza de la Educación Cívica, sus características, habilidades, competencias ciudadanas y otros rasgos que se le atañen a esta área del conocimiento escolar.

### **2.1.1. Conceptualización de la enseñanza de la Educación Cívica**

La Educación Cívica se define en torno a acepciones relacionadas con los temas de ciudadanía, la convivencia social, los derechos y deberes del ciudadano, la ética y la moral, entre otros contenidos afines. Así, se plantea que la Educación Cívica está “(...) orientada a la construcción de un etos público que sustente las instituciones democráticas. Por esto, se busca traducir los conceptos de igualdad, autonomía y libertad a la existencia de la comunidad que le da origen y sentido a estos conceptos” (Magendzo y Arias, 2015: 18); es decir, como un saber dispuesto para el orden público, su mejora continua y el sentido de identidad social.

Lo anterior, es una definición comunitarista de la Educación Cívica, que la relaciona a la cultura, la política y la sociedad. Por ello,

(...) la educación cívica no debe únicamente capacitar al ciudadano en función de requisitos legales, sino brindarle un marco más amplio que le genere identidad cultural y política, a través de la promoción y enseñanza de los valores y actitudes como la tolerancia, el pluralismo, el consenso, el acuerdo, la participación o el diálogo. La educación cívica es limitada si sólo promueve a la ciudadanía como la adquisición de un estatus o una condición legal que alude únicamente a las relaciones formales entre individuo y el Estado. Su misión es atender lo anterior y buscar de manera paralela, el establecimiento de un conjunto de lazos sociales y compromisos comunes bajo principios democráticos. (Tapia, 2009: 94-95)

Es decir, la Educación Cívica es un elemento donde se integra al individuo y su realidad de acuerdo con las particularidades de la comunidad social, debido a que es un proceso de reflexión donde los temas de la convivencia, los derechos y deberes y el papel de la ciudadanía destacan notablemente. Esto, se debe a que la democracia es uno de los ejes centrales para el abordaje de los contenidos y las prácticas que se planifican en esta asignatura.

Cabe añadir, que esta asignatura materializa las relaciones del individuo y su interacción con los demás sujetos, de acuerdo con la ley y el componente político específico que define cada nación. Por ello, se puede afirmar que

en la Educación Ciudadana, yo identifico dos ejes: uno sería la relación que el individuo tiene con esa estructura política, que es el Estado. Ese gran eje implicaría el conocimiento de las políticas dentro del marco en el que se desenvuelve, que varía naturalmente de un país a otro, entonces, eso implica conocimiento de las instituciones, de las legislaciones, y el otro gran eje tiene que ver con las relaciones de los individuos con sus semejantes, con la sociedad; ello implica, poner en funcionamiento una serie de conocimientos y valores que tienen que ver con la concepción del mundo que se tenga. Desde esa perspectiva, la Educación Ciudadana, en la actualidad, plantea una serie de retos, por ejemplo, la protección del medio ambiente, una comprensión de la importancia de los derechos humanos de todos los pueblos. (Quesada, 2006; Alfaro y Badilla, 2013: 51)

Desde esta perspectiva, la Educación Cívica permite utilizar el conocimiento previo del estudiante desde su óptica individual para su interacción con las demás personas, a partir de los conocimientos culturalmente válidos que la sociedad define como saberes sociales transmisibles. Así, se propone el estudio de diversos temas que atañen a la lógica de la sana convivencia de las personas dentro de los marcos legales que regulan la vida en sociedad.

Por lo tanto, esta asignatura es un elemento que integra las características individuales de los estudiantes con las prácticas colectivas y los desafíos que caracterizan a la sociedad. Por ende, el desarrollo de una guía didáctica debe partir de la premisa de que el aprendizaje es un proceso de construcción colectiva, de reflexión a partir de las experiencias personales y sociales el logro de nuevos conocimientos según las expectativas explícitas e implícitas de la comunidad local, nacional e internacional, alrededor del bienestar común y la sana convivencia.

### **2.1.2. Sentido de identidad en las personas jóvenes en Educación Cívica**

De acuerdo con el programa de estudio de Educación Cívica, uno de los retos que enfrenta la sociedad costarricense contemporánea es la fragmentación de la identidad. Según lo anterior, esta se ve amenazada por la globalización, la cual sin embargo, ofrece las facilidades para la construcción de la identidad colectiva y la adquisición de conocimiento en el mundo global (Ministerio de Educación Pública, 2009). Por ende, la noción del sentido de identidad de las personas jóvenes es medular debido a la relevancia social e individual que adquiere el estudiante dentro de la lógica del aprendizaje cívico.

Al respecto, la construcción del sentido de identidad varía respecto al grupo etario, por cuanto "(...) las percepciones de los estudiantes llegan a determinar la forma en la que ellos afrontan el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Escobar, 2015: 5). Es decir, que el entendimiento de la autoimagen de los jóvenes es básico para la construcción del conocimiento, debido a que valida sus puntos de vista así como sus percepciones sociales y políticas dentro de la realidad contextual que le rodea, lo que a su vez le permite analizar la sociedad desde la reflexión cívica.

Lo anterior, se visualiza concretamente en la primera unidad del programa de estudio de Educación Cívica, debido a que se centra en la construcción del sentido de identidad de las personas jóvenes. Así, sus percepciones y valoraciones como ciudadanos permiten el desarrollo integral del aprendizaje al contextualizar los contenidos estudiados con la realidad socio cultural imperante y en su definición como sujetos activos del proceso de aprendizaje.

Por ende, se deben contemplar "(...) factores como el peso que los medios de comunicación tienen en la mentalidad de los ciudadanos; la irrupción de Internet y de las redes sociales en la vida cotidiana (...)" (Arroyo, Huertas, Peirano y Pérez, 2014: 30). Por ello, se deben incorporar los elementos tecnológicos, la crítica social y el análisis contextualizado de la realidad como medios para integrar a las personas jóvenes en los procesos de aprendizaje por medio de estrategias innovadoras.

De esta manera, “se reclama además por una educación con sentido, que proporcione identidad y permanencia que vincule a la cultura juvenil con la sociedad más amplia mediante un aprendizaje significativo y relevante” (Rico y Trucco, 2014: 69; Trucco y Ullmann, 2015: 59). Por ello, se requiere de propuestas que se adapten a los contextos escolares y que adecuen el conocimiento a la realidad inmediata del estudiante, mediante la construcción de aprendizajes mediante estrategias didácticas acordes con la identidad local, nacional e internacional desde la mirada del rol juvenil y su participación en la realidad socio cultural que le determina.

### **2.1.3. Las competencias ciudadanas en la Educación Cívica**

Para la Educación Cívica, las competencias ciudadanas “(...) se entienden como un conjunto integrado de conocimientos, capacidades y destrezas que abren la posibilidad de actuar como persona ciudadana” (Ministerio de Educación Pública, 2009: 33). Es decir, constituyen no solo la reunión de saberes sino que contemplan la formación en habilidades y actitudes que permiten a la ciudadanía hacer frente a los retos de la sociedad y para la sana convivencia pacífica de sus miembros.

Así, las competencias ciudadanas son “(...) las capacidades integrales que la educación debe formar en los estudiantes, para que estos puedan desempeñarse como seres humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, en forma responsable” (Rojas, 2015: 137). De ahí, que son sustanciales en los procesos de aprendizaje porque están configuradas para su aplicación en la vida cotidiana más allá de los espacios del aula y de los conocimientos específicos de la asignatura.

Al respecto, la dimensión de competencias del programa de estudio integra, según el Ministerio de Educación Pública (2009: 33-34) los siguientes componentes:

- Deliberación, la cual busca desarrollar la capacidad de formar criterio y contrastar las opiniones diferentes; saber darse a entender y lograr transmitir argumentos sobre apoyos lógicos racionales; saber escuchar y tener disposición de cambiar de opinión; participar o delegar sobre la base del “buen juicio”.

- Negociación, generación de consensos y manejo de disensos, donde se debe saber a darse a entender; saber escuchar; saber discriminar entre lo más relevante y lo negociable; saber cuándo se pueden tomar decisiones por consenso; poder manejar el desacuerdo en forma reglada; tener aprecio hacia el gradualismo; saber desarrollar liderazgos democráticos; respetar el papel de las mayorías y el de las minorías.
- Participación-representación, en la cual se debe apreciar los espacios de participación; respetar las instancias de representación; tener capacidad de participar y de delegar; relacionarse con reciprocidad, respeto y lealtad; usar los espacios de organización para enfrentar los problemas; comprender y ser capaz de usar los mecanismos de rendición de cuentas; conocer el sistema político costarricense.
- Comunicación social y política, lo cual significa la alfabetización en comunicación social y política; analizar los discursos clásicos, anuncios especiales y noticias; analizar los principales medios usados por la juventud; haber recibido una alfabetización en comunicación social y política mediante el análisis crítico de la forma y el mensaje; tener conocimiento de la opinión pública y del uso de encuestas.

Cada una de estas competencias, posibilita integrar los conocimientos que se construyen por parte de los estudiantes a partir de sus experiencias personales y colectivas, en conjunto con las capacidades y las destrezas que se desarrollan en el aula mediante la mediación del docente y su acercamiento a la cotidianidad y la dinámica social. Además, permite el desarrollo de otros conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que son de utilidad para los estudiantes, dado que busca la concreción de intereses comunes de acuerdo a la realidad social.

Además, las competencias ciudadanas pretenden que las prácticas educativas "(...) se reflejen en diversos ámbitos (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias)" (González y Santiesteban, 2016: 94). Es decir, en los campos sociales donde participan cotidianamente los estudiantes en su diario vivir.



Por lo tanto, el diseño de una guía didáctica para la contextualización de los aprendizajes debe integrar el trabajo de las competencias ciudadanas en la construcción del conocimiento. Lo anterior, debido a que permite la planificación de actividades anuentes al programa de estudio y en atención de las necesidades de contextualización que se requieren para el logro de los objetivos planteados y desde la utilidad que ofrecen esos contenidos a la vivencia cotidiana de los estudiantes.

#### **2.1.4. Estrategias metodológicas en la enseñanza de la Educación Cívica**

Las experiencias previas del estudiante y su relación con el componente social son fundamentales para el aprendizaje en esta asignatura. Así, “(...) la metodología se vincula con la cotidianidad, la realidad social, económica y cultural del estudiantado, la cual debe propiciar la investigación y la experimentación, mediante estrategias lúdicas de aprendizaje y actividades desarrolladas como procesos y no como momentos aislados” (Arce y Chévez, 2016: 13). Por ello, las estrategias metodológicas deben siempre estar vinculadas con la cotidianidad.

En relación a esto, Osborne (1991), citado por Print (2003: 14-15), señala los principios básicos para implementar estrategias apropiadas en Educación Cívica:

- Los profesores tienen una visión claramente articulada de la educación.
- El material que se imparte es importante y digno de conocer.
- Se organiza el material como un problema o tema que hay que investigar.
- Se dedica cuidadosa e intencionada atención a enseñar a cómo pensar dentro del contexto del conocimiento valioso.
- Los profesores son capaces de conectar el material con el conocimiento y la experiencia del estudiante.
- Se pide a los estudiantes que sean activos en su propio aprendizaje.
- Se animan a los estudiantes a compartir, a construir sobre las ideas del otro.
- Se establecen conexiones entre la clase y el mundo exterior.
- Las clases se caracterizan por la confianza y la apertura, de modo que a los estudiantes les sea fácil participar.

Lo anterior, permite al docente interactuar con el estudiante y los contenidos para contextualizar los saberes por medio de estrategias metodológicas afines con la asignatura. De ahí, que su empleo permite construir y reconstruir el conocimiento mediante la integración de los intereses personales del estudiantado junto a las experiencias de los demás y los intereses de la sociedad.

Ante ello, se debe dar paso a estrategias dinámicas de aprendizaje, donde se propicie la clarificación de valores, debates, grupos de resolución de problemas, clase-parlamento, juegos de roles, simulaciones, aprendizaje cooperativo, investigación de campo, elecciones escolares, actividades escolares, proyectos para toda la escuela, la escuela como modelo, entre otros (Print, 2003). Esto, prioriza el papel del estudiante en el aprendizaje a través de un modelo centrado en el autoaprendizaje y en la reconstrucción de los conocimientos.

Así, cobra relevancia la definición de las estrategias didácticas donde se favorezca el desarrollo de las competencias sociales y cívicas, donde se destaca “(...) el diálogo, la relación de lo estudiado con la realidad del alumnado, el trabajo en grupo, la participación en el aula, el debate y el juego (...)” (Escámez y Gil, 2002; Marco 2002, Bolívar, 2007; Marina y Bernabeu, 2007; citado por Puig y Morales, 2012: 456). Lo anterior, a través de la integración de las características de la enseñanza y aprendizaje en Educación Cívica con el contexto escolar inmediato.

Por lo tanto, la definición de estrategias metodológicas útiles para la construcción del conocimiento es trascendental para elaboración de una guía didáctica para la contextualización de los aprendizajes, ya que permite correlacionar el currículo oficial y el currículo oculto. Ante ello, la guía didáctica debe contemplar las actividades de mediación que logren ajustar el rol del estudiante a un perfil activo en la construcción del conocimiento y un papel de facilitador del aprendizaje al docente a partir de los enfoques curriculares específicos de la asignatura.

### **2.1.5. Características de las experiencias de aprendizaje en Educación Cívica**

La Educación Cívica, tiene como campo de acción las relaciones del individuo con la sociedad para el mejoramiento individual y colectivo de las personas y el

bienestar común. Lo anterior, se proyecta desde la práctica de habilidades, destrezas, actitudes y valores, así como por medio de la actividad didáctica del aula, de acuerdo con los distintos contenidos temáticos que se abordan en la asignatura.

De esta forma, la Educación Cívica representa una parte importante en el currículo escolar, por cuanto “(...) el objeto de estudio de la educación cívica es la condición y el comportamiento del individuo en la sociedad con patriotismo y cortesía; condición que está íntimamente relacionada con el Estado, la familia, las relaciones, el Derecho (...)” (Quiroz y Jaramillo, 2009: 129). Ante ello, se prioriza la forma como se relaciona el estudiante con las distintas esferas sociales.

Así, los contenidos en esta asignatura se pueden clasificar desde una función informativa, para la transmisión de normas jurídicas, derechos fundamentales, virtudes cívicas, la moral, el Derecho, el Estado, la familia; mientras que la función formativa permite la enseñanza de la Constitución, la moral, la formación de futuros ciudadanos, el respeto del orden establecido y las normas (Quiroz y Jaramillo, 2009). De ahí, que la Educación Cívica va más allá de la transmisión inmuta de contenidos para la formación de los ciudadanos según el perfil social requerido.

Con esto, se puede afirmar que “(...) la educación cívica contribuye a generar ciudadanos potencialmente participativos, informados y conocedores de lo que implica un régimen político democrático con capacidad de participar en la vida pública si así lo desean” (Tapia, 2009: 96). De esta manera, la vinculación entre ciudadanía, democracia y civismo se materializa en ciudadanos capaces de atender las características cambiantes de la sociedad, a través de los principios de la responsabilidad, la justicia, la tolerancia y la participación respetuosa con el otro.

Por ende, la Educación Cívica debe permitir la participación adecuada de los individuos en el ámbito de lo político y el acuerdo con ideas comunes. Es así, que

la educación cívica tiene su máxima expresión en lo público y es justamente en lo público donde se expresa la democracia, lo colectivo, lo común y la diferencia, definida esta última como el espacio donde deben tener lugar las mayorías y con ellas las minorías. (Quiroz y Jaramillo, 2009: 129)

Es decir, se debe permitir al estudiante retribuir a la sociedad en aquellos campos donde se requiere de su participación, compromiso y responsabilidad ciudadana para la sostenibilidad, el ordenamiento y la organización de la nación. Por esto, la práctica de vivencias democráticas y el respeto por las diferencias, permiten la sana interacción entre los sujetos con la comunidad local y nacional, y constituyen elementos indispensables para el diseño de la guía didáctica de acuerdo a los intereses y las necesidades del contexto específico.

## **2.2. Componentes del diseño curricular**

Para el diseño de la guía didáctica, es necesario definir el concepto de currículo que guía la propuesta curricular y su relación con los componentes teóricos del currículo. Para ello, se presentan los componentes curriculares necesarios para la guía didáctica, de acuerdo a su caracterización y aportes a la investigación.

### **2.2.1. Conceptualización de currículo**

Por currículo, se entiende la construcción teórico-práctica que permite diseñar, planificar, ejecutar y evaluar las actividades que fomentan el aprendizaje, a través del diálogo y la reflexión para la integración de las experiencias individuales y colectivas con la cultura sistematizada, a través de la contextualización de los conocimientos a los intereses de la persona y de la sociedad. Para ello, se requiere del diseño de estrategias didácticas que orienten la participación activa del estudiante en los procesos educativos, desde los parámetros del currículo oficial y según las particularidades del contexto.

Lo anterior, se sustenta en la concepción del currículo como la “construcción conjunta a partir de reflexiones sistemáticas entre todos los participantes del proceso educativo por medio de la reflexión-acción” (Seas, 2016: 113), en una relación dialéctica e indisoluble entre la teoría y la práctica. Así, el currículo es parte de un proceso de construcción y reconstrucción social del aprendizaje, por medio de la unión entre los saberes previos, los nuevos y los culturalmente sistematizados.

Cabe añadir, que el currículo también puede ser visto como una práctica social y educativa que pone en interacción los lineamientos oficiales preestablecidos y otros componentes del contexto. De acuerdo con esta apreciación,

el currículo es concebido entonces como práctica pensada y vivida. Práctica pensada en tanto recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc. que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos. (Furlán, 1981: 55; Ruiz, 2009: 25)

Ante ello, el currículo permite la interacción de lo formal e informal, entre lo diseñado y lo ejecutado. Es decir, el currículo se comprende como una confluencia entre lo individual y lo grupal, entre lo explícito y lo operativo, ya que es un

(...) proceso educativo que se está desarrollando en un contexto particular de enseñanza. Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente ruptura entre las previsiones (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc.) y lo que realmente se hace: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículo real (lo que los profesores y alumnos hacen en clase al margen de que fuera lo que estaba previsto o lo que se debería hacer). (Cazares, 2012: 6-7)

Así, se debe transformar la teoría en la práctica por medio de la ejecución didáctica de los programas de estudio, buscando equilibrar los objetivos de la asignatura y el contexto educativo de los estudiantes. Además, el currículo es

una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el

cómo se enseña: presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados la construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado. (Pansza, 1990: 42; Molina, 2016: 29)

De esta forma, el currículo es una práctica de aula y una interacción entre personas donde se responde el qué y cómo enseñar un determinado conocimiento, a través de las prácticas educativas para un aprendizaje significativo y útil para la vida. Ante ello, el currículo es un componente que permite asociar diferentes realidades para ponerlas en sinergia con los principios y las normas sociales para alcanzar con el éxito el aprendizaje propuesto por el sistema escolar.

Por lo tanto, para la presente investigación se hace uso una definición ampliada del currículo, como un medio para garantizar el cumplimiento del enfoque curricular socio re-constructivista y el constructivismo social que se establece en el sistema educativo nacional y que es fundamento para la guía didáctica. De ahí, la relevancia de estas definiciones para respaldar con criterios teóricos la construcción específica de currículo que se pone en ejecución en este trabajo.

### **2.2.2. Conceptualización de gestión curricular**

La gestión del currículo cumple una función importante, debido a que es "(...) parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y (...) con el currículum escolar" (Castro, 2005: 13). Es decir, constituye el eje integrador de los distintos elementos que confluyen en la construcción del currículo escolar.

Lo anterior, enlaza los distintos componentes curriculares con los actores educativos que participan en el proceso de aprendizaje. Al respecto, se indica que

(...) la gestión administrativa continúa ligada estrechamente con la gestión curricular, ya que la primera debe ir en función de la segunda. Todas las

acciones que se desarrollan en el centro educativo tendrían que priorizar el área curricular como eje dinamizador, es así como la preparación del cuerpo docente debería establecerse teniendo en cuenta las necesidades curriculares determinadas para el centro educativo de acuerdo con la especificidad de su contexto. (García, Cerdas y Torres, 2018: 6)

Por lo tanto, la gestión curricular conlleva una mirada más amplia sobre lo que significa integrar al cuerpo docente en las actividades de planificación institucional y curricular, debido a que es la integración activa de cada uno de ellos en función de lo que el sistema escolar busca en las aulas. Así, cobra relevancia el contexto socio cultural, los actores educativos y la realidad institucional, debido a que el diseño curricular debe complementarse con las características propias de la comunidad educativa donde se desarrolla el aprendizaje.

Por ende, el especialista en currículo, el directivo y el docente deben cumplir con una serie de funciones, las cuales según lafranceso (2004: 122-130) son:

- El especialista en currículo, debe definir los fundamentos antropológico, axiológico, sociológico, epistemológico, psicológico y pedagógico del currículo. Debe hacerlo de forma interdisciplinaria, ya que no abarca todos los campos del conocimiento que la gestión curricular implica.
- El directivo docente debe asumir estas mismas tareas, pero no aplicadas a nivel nacional sino directamente en su institución educativa. Para esto consideramos que debe asumir una serie de líneas de acción para poder implementar una nueva tarea curricular, como: preparar el docente; estudiar las políticas educativas, sus fines, fundamentos y principios; plantear las políticas educativas institucionales; elaborar los perfiles de agentes y actores educativos; adecuar los contenidos programáticos; ayudar a seleccionar las estrategias generales que permitan operar la gestión curricular en términos de currículo oculto y manifiesto; establecer principios, criterios e indicadores evaluativos de la propuesta curricular; y trabajar hombro a hombro con el docente.

- El docente debe capacitarse, actualizarse y perfeccionarse y asumir el reto de la transformación o de la innovación. Debe contextualizarse en las nuevas propuestas nacionales o institucionales y profundizar sobre estas propuestas con crítica constructiva e iniciar el proceso de transformación.

Así, la gestión curricular que se desarrolla en el centro educativo debe tomar en referencia todos los sujetos para la concreción de los objetivos, los propósitos y las metas institucionales en estrecha relación con los programas de estudio; y por ende, con el contexto socio cultural específico de los estudiantes. Esto, de la mano con el enfoque curricular, las estrategias pedagógicas y las actividades didácticas que permiten alcanzar los aprendizajes individuales y colectivos esperados.

Por lo tanto, la gestión curricular es un componente necesario para el diseño de la guía didáctica debido a que integra a todos los sujetos educativos para el logro de los objetivos curriculares. Por eso, dependerá del uso del currículo explícito y del currículo oculto para abordar desde ambos, la construcción del conocimiento que mejor se adecue a las necesidades del estudiante y de la sociedad misma.

### **2.2.3. Definición de currículo explícito y currículo oculto**

El currículo explícito “(...) es también referido por varios autores como currículo prescrito. Este alude, básicamente, al plano normativo u oficial y obligatorio que emana del poder central y que debe ser cumplido por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Rojas, 2015: 358). Esto, por cuanto se refiere al currículo oficial propuesto por las autoridades de educación en el país a través de los programas de estudio, como es el caso de la asignatura de Educación Cívica.

Asimismo, el currículo explícito “(...) son las intenciones que, de manera directa, indican tanto normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar” (Torres, 1992; lafrancesco, 2004: 23). Por esto, el currículo oficial contempla los aprendizajes que se deben trabajar con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad para responder a las particularidades específicas de los sujetos.



Debido a lo anterior, el currículo oficial contesta a las preguntas sobre qué aprender, cómo, cuándo y dónde se debe desarrollar la actividad educativa, teniendo como referencia los enfoques curriculares y los fundamentos pedagógicos que se pretenden alcanzar. Así, se requiere poner en práctica la teoría educativa y curricular, para evaluar el currículo y realizar las mejoras que se requieran.

Por ello, el currículo explícito se vincula con el currículo oculto, el cual “(...) por sus características no obedece a una programación oficial que emana de un poder central, es decir, no está sometido al control y planificación sistematizada” (Rojas, 2015: 362). Esto, puesto que se interesa en la forma como los estudiantes, los docentes y la comunidad interactúan con el aprendizaje mediante percepciones personales y sociales que influyen en la forma como se construye el conocimiento.

Así, el currículo oculto corresponde a “(...) todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres, 1992; lafrancesco, 2004: 23). Esto, por cuanto en las relaciones entre cada uno de los actores educativos representan la construcción social de los conocimientos, sus significados y la valoración acerca de utilidad de los aprendizajes obtenidos.

Por lo tanto, para la presente investigación se entiende por currículo explícito los lineamientos, objetivos y metas del programa de estudio de Educación Cívica; mientras que por currículo oculto las estrategias didácticas que se aplican para el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura. De ahí, que para el diseño de la guía didáctica se debe entrelazar ambos tipos de currículo para operacionalizar los elementos oficiales con las prácticas didácticas que se gestan en el aula.

#### **2.2.4. Definición del nivel micro-curricular de la propuesta**

El diseño de la guía didáctica se enmarca en el ámbito micro-curricular. Esto, debido a que se centra en la interacción que realiza el estudiante con el docente a través de las actividades didácticas que integran a la persona, los objetivos de aprendizaje del programa y el contexto socio cultural. Por ello, se define como

(...) el último nivel de concreción del currículo (...) Lo anterior se ejecuta en el documento curricular en que los docentes planifican o contextualizan los lineamientos curriculares de los niveles anteriores (nacional y regional) a la realidad de su aula y de sus alumnos. (Molina, 2016: 19)

Es decir, es la ejecución de los enfoques, objetivos y contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y actividades didácticas de acuerdo al tema de estudio, lo previamente programado y de acuerdo a las características del contexto educativo y de sus participantes. Es por esto, que para el diseño de la guía didáctica debe existir un acercamiento efectivo entre la teoría y la práctica en el ámbito micro curricular, de manera que permita concretar el conocimiento en el estudiante.

De ahí, la relevancia del ámbito micro-curricular como marco para la delimitación teórica, contextual y curricular de la investigación y de la guía didáctica. Además, su comprensión permite tener una mayor precisión de las características contextuales que deben ser integradas a los procesos de aprendizaje, de forma que posibilite una mayor aplicabilidad curricular de las estrategias didácticas diseñadas según las características de la realidad estudiantil.

### **2.2.5. Enfoque curricular socio re-constructivista y constructivismo social**

El enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social representan los lineamientos sobre los que se basa el diseño curricular de este estudio. El primero, se toma del programa de estudio de Educación Cívica y el segundo es parte de la política educativa “La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”.

Al respecto, el enfoque constructivista “(...) puede entenderse como una epistemología, es decir, como un sistema teórico en el que el conocimiento se obtiene mediante un proceso de construcción propia del hombre” (Rivera, 2016: 611); es decir, en un proceso donde el individuo crea su propio conocimiento con la integración de las experiencias sociales. Además, se sostiene que “este enfoque se basa en el planteamiento de que todas las acciones del ser humano corresponden

a un proceso mental que se deriva del entorno en donde se desenvuelve” (Rojas, 2015: 190), por lo que la comprensión del medio social es trascendental.

De igual forma, el constructivismo es un proceso complejo a partir del cual se elaboran esquemas mentales que permiten el aprendizaje en los individuos. No obstante, “uno de los pilares de la enseñanza con enfoque constructivista es que el aprendizaje se conceptualiza como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados” (Salcedo, Alba y Zarza, 2010: 23), lo cual enfatiza el papel del contexto en la construcción de conocimientos a partir de la cultura sistematizada.

Además, el constructivismo “es la idea que sostiene que el alumno (...) no es un mero producto de sus disposiciones internas ni de las del medio, sino de una construcción propia, que se produce día a día, como resultado de la interacción” (Giacobbe, 2003: 125), un resultado de los factores internos que determinan el aprendizaje del estudiante así como del contexto que el rodea. A partir de lo anterior, “(...) se propone que las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden y entienden. Además, subraya la interacción de las personas con su entorno en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos” (Molina, 2016: 120), de manera que se enfatiza al sujeto en la construcción de su propio aprendizaje.

Ante ello, las principales características que identifican a este enfoque curricular en el ámbito educativo, de acuerdo con Rojas (2015: 190-191) son:

- Se fomenta la crítica y la autocrítica, por lo que el estudiante se debe expresar con libertad.
- El papel del docente es mediar, ser interlocutor, dialogar, motivar al estudiante para que despierte la curiosidad por el conocimiento.
- El estudiante se visualiza como una persona activa, reflexiva, capaz de aprender y construir aprendizaje.
- La metodología es activa, dinámica y participativa e invita a la investigación a los estudiantes.

- La evaluación debe llevar a los estudiantes a autoevaluarse durante el proceso de construcción del conocimiento y, a aprender de lo actuado y corregir los errores.
- Los instrumentos que se utilizan son básicamente cualitativos y centrados en la valoración de cada estudiante.
- Un concepto fundamental es el aprendizaje significativo.

De esta manera, se identifican los roles que debe cumplir cada actor educativo dentro para la concreción de los proceso de aprendizaje. Esto, por cuanto “(...) la labor de enseñanza implica asumir estrategias metodológicas que puedan atender a los saberes previos del alumnado, a sus necesidades cognitivas y afectivas” (Rosa, 2009: 53). Es así, que resalta la importancia del constructivismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo nacional, y más puntualmente dentro de la lógica del “aprender haciendo” de la Educación Cívica.

Por otro lado, se enfatiza el enfoque de reconstrucción social, el cual “(...) supone que la sociedad se encuentra en condición de enfermedad, entendiendo que su supervivencia está amenazada porque los mecanismos para tratar sus problemas son obsoletos e ineficaces y que se puede hacer algo para evitar la autodestrucción social” (Magendzo y Arias, 2015: 23). Bajo este supuesto, se promueve que los estudiantes reflexionen sobre el contexto para reconstruir el conocimiento y ofrecer soluciones que atiendan las necesidades identificadas.

Lo anterior, confronta las demandas de la sociedad actual con los retos pedagógicos del presente, puesto que se “(...) está requiriendo en estos momentos una reorientación de los enfoques teóricos y prácticos de los procesos educativos, de manera que se afronte la reconstrucción del sujeto en relación inevitable con su identidad, con el otro y con lo otro” (García de Dujo y Mínguez, 2011: 267). Esto, ya que los procesos educativos deben reflexionar las particularidades sociales, con el objeto investigar y analizar la realidad inmediata de los estudiantes.

Frente a ello, es importante señalar que “el enfoque socio construccionista enfatiza en la dimensión social del currículo. En este sentido, la interacción se da

entre los actores y entre estos y el entorno garantiza la aprehensión de la cultura cotidiana, como contenido curricular básico (...)” (Molina, 2016: 121). De esta manera, se prima el conocimiento que puede aportar el estudiante a través de sus experiencias y se construye en complemento con los conocimientos socialmente aceptados y otras realidades individuales y colectivas del contexto.

Por ende, el enfoque socio re-constructivista del programa de estudio procura no solo la inserción del estudiante en la realidad del contexto, sino que pueda construir nuevas experiencias de aprendizaje que le permitan apropiarse de las características de la realidad socio cultural que le rodea. Así, de acuerdo con Rojas (2015: 187), los aspectos que caracterizan a este enfoque curricular son:

- Se busca que los objetivos contribuyan a conocer la realidad y a sustentar las propuestas de cambio de la problemática.
- Al estudiante se le asigna un papel de agente de cambio, en el tanto sea una realidad sociocultural.
- El estudiante participa en la elaboración y redacción de algunos elementos del currículo, como son los objetivos de aprendizaje, los contenidos y los recursos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El docente es un guía y mediador entre el contenido y el aprendizaje de los estudiantes; debe ser crítico, analítico y reflexivo.
- La metodología promueve espacios de socialización, trabajo en equipo, análisis de ejes problematizadores e investigación-acción.
- La evaluación se centra en los procesos y en la evaluación diagnóstica y formativa.

Por ende, este enfoque se complementa con el constructivismo social puesto que ubica al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje partiendo de su realidad cercana y del medio socio cultural más amplio. Esto, por cuanto

(...) el constructivismo social se funda en la importancia de las ideas alternativas y del cambio conceptual, además de las teorías sobre el procesamiento de la información. Para esta versión del constructivismo tiene

gran importancia las interacciones sociales entre los que aprenden, proceso que se da fundamentalmente a nivel de aula, aunque no exclusivamente. (Rosa, 2009: 56)

Así, se reta al estudiante a crear conocimientos, habilidades y actitudes a partir del análisis del contexto y desde las experiencias personales. Además, “el propósito se cumple cuando se considera el aprendizaje en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes” (Consejo Superior de Educación, 2017: 10), por lo que cumple una función estratégica al desarrollar las habilidades del estudiante para su interacción social.

Por ende, para el diseño de la guía didáctica es fundamental el diseño de estrategias didácticas según las características de los enfoques curriculares establecidos. Por ello, se propone la combinación de ambos enfoques a través de estrategias didácticas contextualizadas a la realidad de los estudiantes, de manera que se permita utilizar las experiencias previas, el conocimiento social y las estructuras mentales individuales de los participantes para la significación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Educación Cívica.

### **2.2.6. Elementos curriculares**

La definición de los fines y objetivos educativos, el papel de los estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad educativa, los objetivos específicos, los contenidos y las formas de evaluación más adecuadas según las experiencias educativas y los conocimientos previos de los actores escolares, constituyen un rasgo que vincula al currículo explícito con el currículo oculto, los cuales entran en equilibrio gracias a la contextualización de los aprendizajes. Por ello, a continuación se detallan los elementos curriculares básicos y su función dentro del estudio.

#### ***a. Elementos orientadores***

Estos elementos constituyen “(...) los fines y objetivos de nivel macro o nacional. Es decir, se refiere a los fines y objetivos de la educación del país” (Molina,

2016: 49). Es decir, refieren a las características fundamentales que regulan el hecho educativo en todas las modalidades y formas a nivel nacional.

Por ende, los elementos orientadores son la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación donde se señalan los fines y objetivos que dirigen la educación costarricense. Así, el diseño de la guía didáctica deberá desarrollarse según los elementos orientadores del currículo y constituirse en potenciador de lo que en ellos se establece, junto a la política curricular y política educativa vigente.

### ***b. Elementos generadores***

Estos elementos están integrados por “los actores principales en el desarrollo del currículo [como] son el alumno, el docente, otros miembros de la familia (...) y otras personas de la comunidad (...) Los primeros (alumnos y docentes) son los responsables directos del proceso curricular (...)” (Molina, 2016: 49). Por ende, se centran en el papel que cumplen los sujetos miembros de la comunidad educativa en la construcción de saberes y prácticas educativas.

Así, se debe destacar la función que cumplen los docentes, estudiantes y comunidad en la construcción y reconstrucción de los conocimientos desde la asignatura Educación Cívica, en el marco de las características del enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social que fundamentan el diseño de la guía didáctica. Esto, en el cumplimiento con los propósitos básicos de la asignatura, así como por los fines y propósitos educativos nacionales vigentes.

De esta manera, estudiante es el centro del proceso educativo, por cuanto “(...) no es más un receptor pasivo de la información que le transmite el docente. Por el contrario, es él quien construye o reconstruye el conocimiento, estimulado por el docente, quien propicia una serie de experiencias de aprendizaje activas y participativas” (Molina, 2016: 49). Es decir, asume un rol activo en la construcción del significado y de la utilidad del aprendizaje en contexto inmediato y global.

Por ello, es relevante considerar las características de los estudiantes para el desarrollo curricular; no obstante, “(...) lo planteado es una de las tantas críticas

que se le hacen al currículo prescrito de nuestro país, para los objetivos y contenidos carecen de significancia para los estudiantes, porque estos nunca han sido tomados en cuenta (...)” (Rojas, 2015: 212). Por ello, la planificación del aprendizaje debe partir de la definición de cuál es el papel que cumple el estudiante en ese proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo debe ser la contextualización de esa realidad.

Así, los principales estilos de aprendizaje que se deben considerar al planificar un proceso escolar de aula, de acuerdo con Alonso, Gallego y Honey (2012), citado por Seas (2016: 136) son:

- Aprendizaje activo. Hace énfasis en la experiencia concreta. Las personas con un estilo de aprendizaje activo, prefieren resolver problemas, competir en equipo, hacer presentaciones y otro tipo de actividades lúdicas. Por su parte, se les dificulta exponer temas con fuertes fundamentación teórica, mantener la atención, trabajar individualmente, y en general, estar pasivos.
- Aprendizaje reflexivo. Hace énfasis en la observación reflexiva. Las personas con este estilo de aprendizaje prefieren observar y reflexionar, llevar su propio ritmo, tener tiempo para asimilar y analizar puntos de vista de otros. Se les dificultan las actividades lúdicas, espontáneas y colectivas.
- Aprendizaje teórico. Hace énfasis en la conceptualización abstracta, prefieren las situaciones claras y estructuradas. Se les dificulta la improvisación, las situaciones donde predominen las emociones y los sentimientos.
- Aprendizaje pragmático. Pone énfasis en la experimentación activa y la aplicación práctica de ideas. Las personas con este estilo de aprendizaje prefieren aprender técnicas, la experimentación y la práctica. Se les dificulta aprender cosas que no tengan aplicabilidad inmediata y trabar sin instrucciones claras.

Al respecto, el docente como elemento generador del currículo es aquel que se encarga de “(...) organizar y planificar el proceso curricular, para lo cual se torna esencial su papel como permanente investigador de las necesidades y expectativas



del alumno y de su entorno sociocultural” (Molina, 2016: 50). Esto, debido a que es complemento de las experiencias de aprendizaje que vive el estudiante dentro del aula, por lo que debe ser un sujeto competente y tener la capacidad para adecuar los aprendizajes del currículo prescrito en el contexto inmediato del estudiante.

Ante ello, el docente “(...) influye tanto en los individuos que tiene a su cargo, como en la sociedad que le rodea; por lo tanto, debe ser un conocedor de la realidad del contexto, lo local y del mundo (...)” (Seas, 2016: 123). Es decir, es un miembro activo del aprendizaje, debido a que tiene el deber de entrelazar el contexto sociocultural con los conocimientos previos de los estudiantes, para establecer las estrategias didácticas que le permitan alcanzar los objetivos planteados.

Ante ello, para Aldana (2010: 80-81), citado por Seas (2016: 132), las características de la práctica docente deben:

- Basarse principalmente en el aprendizaje, más que en la enseñanza.
- Tomar en cuenta las condiciones de vida de estudiantes y del entorno.
- Considerar que los aprendizajes surgen de los intereses o de las experiencias de vida de quienes aprenden.
- Otorgar mucha importancia al clima afectivo del aula y el establecimiento educativo.
- Desarrollar una práctica dialéctica propiciando la acción-reflexión, el trabajo individual y colectivo, el análisis crítico y la propuesta creativa.
- Enfatizan en el juego, la expresión, la alegría, la espontaneidad, el arte, como factores de desarrollo y como consecuencias del proceso educativo.
- Estimular la creatividad de estudiantes y docentes en formas diversas: intelectual, práctica, estética, social y política.
- Partir de la combinación de vivencias fuera y dentro del aula y de la institución educativa.
- Generar interés y ejercicio constante de habilidades intelectuales.
- Constituirse en una vivencia de valores, actitudes y visiones de identidad y convivencia en la diversidad.

Por ende, para el diseño de la guía didáctica se deben delimitar los roles y competencias de estudiantes y docentes como elementos generadores del currículo dentro del proceso de aprendizaje. No obstante, la definición de sus roles requiere adecuar las prácticas educativas según la realidad contextual de los participantes.

### ***c. Elementos reguladores***

En relación con estos elementos, “(...) se incorporan los componentes que norman el proceso curricular, de acuerdo con la política educacional vigente; esto es: los objetivos, los contenidos y la evaluación” (Molina, 2016: 52). A partir de lo anterior, para la guía didáctica toman relevancia los aprendizajes individuales y colectivos por lograr, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las estrategias de evaluación formativas y sumativas, así como las formas de contextualización de los procesos de aprendizaje en la asignatura.

Por ello, los objetivos son “(...) la columna vertebral del proceso [educativo], ya que los demás elementos dependen de ellos. Delimitan qué deben aprender los alumnos; por lo tanto, son el resultado anticipado del aprendizaje de los estudiantes” (Rojas, 2015: 223). Así, constituyen el resultado previo del análisis de la situación educacional imperante en los centros escolares, pero que deben responder a las necesidades detectadas para la formación integral de los estudiantes como personas íntegras de una sociedad global y local.

Así, la definición de los aprendizajes colectivos e individuales por lograr que surgen del planteamiento previo del aprendizaje en la asignatura de Educación Cívica y que se definen en el programa de estudio. Por tanto, guía didáctica debe desarrollarse dentro de los parámetros del currículo prescrito, mediante una consistencia vertical y horizontal y la adecuación de las orientaciones básicas de este currículo a la realidad socio cultural de los estudiantes.

Por ello, los contenidos como elementos reguladores constituyen los “(...) aprendizajes que deben lograr los estudiantes; son los elementos básicos de cada asignatura y están determinados por objetivos. Constituyen el conjunto de conocimientos que se encuentran insertos en el currículo prescrito y que los

docentes no pueden modificar ni eliminar” (Rojas, 2015: 226). Es decir, representan los aspectos teóricos que definen y caracterizan a cada asignatura del currículo y que se deben operacionalizar en el trabajo de aula.

Además, según Quesada (2001: 53-54; citado por Molina, 2016: 54-55) los contenidos se pueden definir como:

- Conceptuales o declarativos. Son aquellos saberes referidos a conceptos, hechos, datos y principios. Es el saber acerca de...
- Procedimentales. Es el saber instrumental que comprende la ejecución de habilidades, estrategias, técnicas o métodos. Es el saber hacer, su carácter es dinámico porque se refiere a los pasos para realizar las acciones y está condicionado por la situación y meta deseada.
- Actitudinales. Implica los saberes y comportamientos afectivo-sociales como son el acatamiento de las normas y valores, así como saber comportarse de manera socialmente aceptable. La actitud es una construcción que media nuestras acciones en tres planos: el cognoscitivo, el afectivo y el del comportamiento, es el saber ser.

Esta clasificación, determina los conocimientos que el diseño curricular debe integrar a la guía didáctica, debido a que corresponden a los tipos de contenido que se desarrollan en el programa de estudio de Educación Cívica. Por ende, la construcción del diseño curricular debe enmarcarse en el uso efectivo de los contenidos propuestos en el currículo prescrito, adecuando sus estrategias de aprendizaje a los elementos del contexto escolar y social del estudiante.

Por otra parte, la evaluación “(...) no es una acción aislada; por el contrario forma una amalgama con todo el proceso educativo” (Seas, 2016: 201). Por ende, como elemento surge de la combinación de los objetivos y contenidos, debido a que

su finalidad es orientar el proceso de aprendizaje y saber cuáles son las dificultades por mejorar; por lo tanto (...) es para el mejoramiento continuo de los alumnos y de los docentes, quienes deben hacer valoraciones sobre

su práctica en relación con los resultados obtenidos por los discentes (Rojas, 2015: 231).

Así, el propósito de la evaluación es orientar y reorientar las actividades realizadas por todos los sujetos educativos con motivo de identificar y saldar los criterios que no fueron adecuadamente ejecutados. Es así, que la evaluación debe implementarse en todas sus formas, las cuales según Molina (2016: 59-60) son:

- La evaluación diagnóstica. Este tipo de evaluación constituye un punto de partida básico para la planificación y el desarrollo del proceso de aprendizaje. Mediante ella se logra rescatar los aprendizajes previos de los alumnos, los cuales serán el sostén para integrar nuevos aprendizajes a su estructura mental.
- La evaluación formativa. Consiste en un proceso sistemático de recolección de información, el cual se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación sumativa o acumulativa. Este tipo de evaluación tiene como propósito valorar los resultados finales del proceso de construcción de aprendizaje, en términos cuantitativos. Se concentra en cuantificar lo logrado por el alumno, se comprueba si es suficiente, se juzga a partir de estos juicios, se toman decisiones para reorientar el proceso de aprendizaje. Se concentra esta evaluación en el producto del aprendizaje y no en el proceso.

Así, la evaluación supone valoraciones diagnósticas, formativas y sumativas para determinar el logro de los aprendizajes desarrollados, hacer los cambios requeridos y mejorar las experiencias de aprendizaje. Esto, es fundamental para el diseño de la guía didáctica al permitir construir concordancia con los enfoques curriculares, los aprendizajes por lograr y los contenidos de la asignatura, así como para valorar la efectividad de la contextualización que se realizan en el aula.

#### ***d. Elementos activadores o metódicos***

Estos elementos corresponden a "(...) las propuestas concretas sobre la forma en que los alumnos lograrán construir o reconstruir sus propios aprendizajes"

(Molina, 2016: 63). Por ello, los mismos hacen referencia al desarrollo metodológico de las actividades de aprendizaje que son implementadas en los centros escolares; y constituyen la clave para la concretización de los fines, objetivos, actividades de mediación y de evaluación que supone el hecho educativo.

De esta manera, son relevantes para el diseño de la guía didáctica por cuanto representan el medio para operacionalizar los aspectos teóricos del currículo explícito en las prácticas educativas cotidianas. Esto, debido a que un adecuado empleo de los elementos metódicos conlleva al cumplimiento de los objetivos del programa de estudio, a través de la ejecución de prácticas didácticas efectivas para el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas para el estudiante.

De esta forma, para el diseño de la guía didáctica se deben involucrar activamente los saberes previos del estudiante y las experiencias acumuladas de la sociedad, a través de procesos de aprendizaje que logren articular los objetivos deseados por el currículo oficial y los intereses y las necesidades de los estudiantes como ciudadanos activos. Así, se permite la adecuación de las prácticas escolares y una mayor significatividad de los conocimientos obtenidos desde la cotidianidad.

#### ***e. Elementos multimediales***

Aquí, se concentran los relacionados con “(...) el ambiente escolar y a los recursos que se emplean para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje” (Molina, 2016: 65). Así, corresponden a las características que determinan la manera como se desarrollan los procesos educativos y que influyen en la adaptación del currículo oficial en los centros escolares; es decir, a partir del contexto y de las relaciones existentes entre los sujetos aprendientes.

Por ello, para el diseño de la guía didáctica se debe tener entendimiento de los elementos multimediales que intervienen en el ámbito micro curricular. De esta manera, se debe caracterizar el ambiente escolar, la comunidad y la realidad socio cultural de los estudiantes, para que las actividades didácticas de contextualización impacten positivamente en el desarrollo de los aprendizajes de la asignatura.

Por lo tanto, a partir de cada uno de los elementos del currículo anteriormente expuestos, se puede sustentar la construcción de una guía curricular que responda a los intereses de una educación contextualizada a partir de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y de los lineamientos oficiales del programa de estudio, acercando el currículo explícito y el currículo oculto. Lo anterior, en fomento de los objetivos educativos de la asignatura y la práctica contextualizada de las competencias ciudadanas a través de las actividades didácticas planificadas.

### **2.2.7. Fundamentos curriculares**

Los fundamentos curriculares permiten la correlación entre los sujetos y los elementos que intervienen en la educación. Por ello, su delimitación proporciona un panorama útil dentro del diseño de la guía didáctica debido a que representan la base para caracterizar al estudiante como sujeto activo, diverso y generador de su propio conocimiento a partir de los lineamientos educativos y la acción particular de los docentes, la comunidad educativa y la sociedad como agentes de aprendizaje. Así, se trabaja con los fundamentos que dan sustento a la guía didáctica.

#### ***a. Fundamento filosófico***

Según este fundamento, “la filosofía, concretamente con el aporte de la axiología, sistematiza las aspiraciones en cuanto al tipo de ser humano y de sociedad que se espera alcanzar” (Molina, 2016: 74). Así, se enfatiza la formación del estudiante según el perfil que la educación y la sociedad determinan como ideal.

Por otro lado, epistemológicamente la filosofía establece que “si partimos básicamente de cada disciplina (...), deberán ser los especialistas respectivos los que tendrán que decir cuáles son los conocimientos esenciales y cuáles los secundarios, cuál es la estructura lógica de estos conocimientos y qué relaciones se dan entre ellos” (Antúnez et al, 2000: 59). Por ende, se resalta la importancia de las políticas educativas y curriculares vigentes en la orientación del currículo y donde establecen un aprendizaje más centrado en el estudiante y su cotidianidad.

Esto, facilita la definición del tipo de estudiante que se pretende fomentar en los procesos educativos, como “ser” único e individual y como “ser” social desde la conceptualización de la asignatura de Educación Cívica. De ahí, que su comprensión es indispensable la guía didáctica debido a que permite esclarecer los propósitos de la propuesta y cuál es el orden lógico secuencial de las actividades didácticas requeridas para el desarrollo contextualizado de los procesos educativos desde la mirada específica de los estudiantes como individuos sociales.

Por lo tanto, se facilita la comprensión de las relaciones entre los elementos curriculares y contextuales que tienen presencia en los procesos educativos y el rol que cumplen en la construcción de los conocimientos. Por ello, es necesaria la comprensión de la realidad inmediata de los centros educativos y la participación de cada uno de los actores escolares en la consecución de los aprendizajes.

### ***b. Fundamento epistemológico***

Es el responsable de interpretar la relación que se da entre el sujeto con el objeto de estudio en la construcción del conocimiento. Esto, para guía didáctica corresponde a la manera como el estudiante se aproxima a los conocimientos mediante las prácticas, aptitudes, habilidades, valores y competencias cívicas específicas de la asignatura, en una interrelación entre el sujeto y el objeto de estudio de esta área disciplinar.

Por ende, permite comprender la manera como se construye el conocimiento, debido a que “(...) la epistemología brinda los elementos y fundamentos para comprender el proceso mediante el cual el hombre construye el conocimiento” (Dávalos, 2005: 87). Esto, es fundamental desde la base del constructivismo, debido a que clarifica el proceso por el cual la persona accede a nuevos aprendizajes a partir de su propia experiencia y la del medio social que le rodea y determina.

Además, la epistemología permite visualizar la manera como el contexto influye en la comprensión de los conocimientos específicos de la Educación Cívica y como es clave dentro de los procesos de socio re-construcción del aprendizaje. Esto, debido a que logra complementar los aspectos individuales con los aportes

colectivos propios de las ciencias sociales, para facilitar en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes útiles para la vida cotidiana y la sana convivencia, ante lo cual es necesaria la contextualización del conocimiento que sugiere la guía.

### ***c. Fundamento socio antropológico***

El fundamento sociológico permite “(...) establecer cuáles son los contenidos que el alumno ha de asimilar para poder convertirse en un miembro activo de la sociedad cuando sea adulto” (Antúñez et al, 2000: 60); de ahí, la relevancia del contexto en la definición de los conocimientos indispensables para las personas. Lo anterior, debido a que la sociología es “(...) el proceso de concreción de las intencionalidades y expectativas educativas que plantea la sociedad” (Molina, 2016: 72), de manera que entrelaza la cultura sistematizada y los intereses de realización individual y personal de los estudiantes en la educación.

Por lo tanto, la sociología permite interpretar la realidad socio cultural de los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través del desarrollo didáctico de las actividades de mediación contextualizadas que se aportan desde la guía. Esto, por cuanto se da relevancia al contexto en los procesos educativos y al grado de influencia que pueden generar en el tipo de aprendizaje que es construido por parte de los estudiantes y su aplicación en la cotidianidad escolar.

Además, la antropología establece que “(...) todos los comportamientos del individuo deben comprenderse y valorarse de acuerdo con el grupo sociocultural a que este pertenece. A la vez, hay que considerar que toda acción pedagógica debe adecuarse a las características culturales de los grupos (...)” (Molina, 2016: 73). Por ende, facilita la adecuación del proceso educativo según la realidad del estudiante y bajo el entendimiento de que el aprendizaje está correlacionado al contexto.

Así, la guía didáctica identifica al estudiante como un sujeto cultural único, pero perteneciente a un grupo social que lo define. De ahí, que la antropología es determinante para los supuestos teóricos y prácticos del constructivismo social del aprendizaje, así como en la potencialización del contexto para generar los aprendizajes que sean más significativos para los estudiantes y la sociedad.



Ante ello, fundamento socio antropológico integra las posiciones sociológicas y antropológicas del aprendizaje, debido a que “(...) ayuda a establecer cuáles son los contenidos que el alumno ha de asimilar para poder convertirse en un miembro activo de la sociedad cuando sea adulto” (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2000: 60). Esto, es un aspecto trascendental para la guía didáctica debido a que da las bases para determinar las actividades de mediación que mejor propicien la construcción de conocimientos útiles para realidad inmediata, local y global del estudiante; por ende, para la contextualización del conocimiento.

#### ***d. Fundamento psicopedagógico***

El fundamento psicológico establece “(...) cómo se produce el aprendizaje y sobre cuáles son los requisitos que lo favorecen [y que] se tornan fundamentales en el momento de plantearnos la concreción de la intervención didáctica, y en concreto en el momento de plantearnos el currículum” (Antúnez, Imbernón, del Carmen, Parcerisa y Zabala, 2000: 63). Es decir, se refiere a la manera como se entiende el desarrollo cognitivo del estudiante dentro de los procesos educativos y cómo se debe abordar el aprendizaje de acuerdo a su funcionamiento mental.

Por ende, en la psicopedagogía “(...) nos orientan tanto sobre cómo se produce el aprendizaje (campo de la psicología) como sobre los criterios que han de guiar la actuación o la intervención del enseñante (campo específicamente pedagógico y, más concretamente, didáctico)” (Antúnez et al, 2000: 64). De ahí, el papel del quehacer didáctico como mecanismo para la mediación del aprendizaje, que permite orientar los esfuerzos individuales y colectivos en torno a la construcción de conocimientos útiles para la vida, la sociedad y las personas.

Así, para la elaboración de la guía didáctica se debe comprender el nivel de desarrollo cognitivo que poseen los estudiantes y el grado de entendimiento que se desea lograr a través de las experiencias de aprendizaje indicadas por el programa de estudio. Su conocimiento, permite dar las pautas metodológicas respecto a qué actividades y qué recursos deben emplearse para conseguir contextualizar el

aprendizaje desde el enfoque curricular socio re-constructivista y el constructivismo social en los cuales se diseña la guía didáctica.

### **2.2.8. Principios curriculares**

Los principios curriculares “(...) son aquellas normas o ideas fundamentales que rigen la elaboración y aplicación del currículo” (Rojas, 2015: 204). Por eso, la definición de estos componentes es un aspecto clave en la construcción de un diseño curricular, debido a que ajusta la formulación de los componentes educativos a las características del sistema escolar vigente.

#### ***a. Continuidad***

Este principio curricular “(...) se refiere a la capacidad del currículo, los planes y los programas de estudio para establecer una articulación entre los ciclos y los niveles educativos” (Rojas, 2015: 205). Por ende, corresponde a la importancia de que el contenido, los aprendizajes, la metodología y la evaluación respondan a un orden lógico y cognitivo que permita a los estudiantes avanzar en la construcción de los conocimientos, de acuerdo a la asignatura y a los propósitos de la educación.

De esta manera, el principio de continuidad es básico para que el sistema educativo mantenga un orden lógico en relación a qué experiencias de aprendizaje y qué contenidos se deben trabajar desde las asignaturas. Por ende, el diseño de la guía didáctica no puede desligarse de la organización cognitiva, teórica y metodológica del currículo oficial, de manera que la misma sea un complemento de los recursos existentes y no una contradicción al diseño oficial.

#### ***b. Correlación***

Este principio se define como “(...) las relaciones que, desde el nivel macro o general, se establecen entre los planes de estudio y las diferentes asignaturas que lo conforman” (Rojas, 2015: 205). Es decir, la coordinación con cada una de las áreas del saber, sin perder el interés específico de un área de estudio en particular.

Por lo tanto, la correlación faculta la integración de los elementos que se potencializan a través de la guía didáctica con el propósito de mejorar la práctica

educativa de los contenidos estudiados y asegurar una adecuada ejecución de los preceptos teóricos y metodológicos que se establecen en la asignatura de Educación Cívica. De ahí, que permite una mayor consistencia entre la teoría y la práctica educativa, aspecto necesario para la contextualización curricular propuesta por la guía didáctica.

### ***c. Secuencia vertical***

Este punto se refiere “(...) la interrelación de los elementos que lo componen [el planeamiento didáctico] con la política educativa y curricular nacional, los programas de estudio y la planificación institucional (Rojas, 2015: 31). Esto, permite integrar la normativa que regula la educación con lo que se establece en los programas de estudio, a partir de los intereses propios de cada área del conocimiento, así como de los fines y objetivos máximos del sistema escolar.

Así, la secuencia vertical vincula la guía didáctica con las normas legales que dirigen la educación y los objetivos educativos del país, marcando consistencia entre el marco normativo de la educación y los elementos específicos de la asignatura de Educación Cívica y unidades de estudio del diseño curricular propuesto. Por ello, la secuencia vertical da validez e integralidad a la guía didáctica al marcar la ruta pedagógica, metodológica y filosófica a seguir para su diseño.

### ***d. Coherencia***

Este es un principio curricular donde “(...) los elementos que constituyen el currículo actúan como un sistema, se interrelacionan, autorregulan y convergen en un sentido, una totalidad y una identidad específicas” (lafrancesco, 2004: 93). Por ende, se entiende el proceso educativo como un sistema de múltiples relaciones, de manera que debe existir consistencia entre las partes y el todo según las características existentes y los cambios que se van gestando durante el proceso.

Así, se establece una sinergia entre la organización institucional, la cultura sistematizada, los propósitos de la educación, los enfoques curriculares, la metodología, las actividades de aprendizaje, los conocimientos previos de los estudiantes, los recursos del medio socio cultural y las estrategias de evaluación.

Esto, porque se busca concatenar los componentes curriculares con la normativa escolar y las características propias de la asignatura y el diseño curricular.

#### ***e. Flexibilidad***

Según este principio, “(...) el currículo es concebido y diseñado de tal manera que sea perfectible mediante modificaciones y mejoras constantes, pero sin perder de vista su finalidad” (lafrancesco, 2004: 93). De esta manera, se plantea el proceso educativo como una realidad en constante cambio y que debe ser mejorado permanentemente para responder a las necesidades de la cotidianidad.

Por ende, la flexibilidad debe permear todo el sistema educativo de forma que posibilite la mejora constante del quehacer escolar. De ahí, que su estructura no puede estar limitada al diseño original de un programa, sino que debe tener apertura a las características particulares de los propios centros educativos, estableciendo un nexo entre la realidad socio cultural de los estudiantes y los espacios de aprendizaje que se gestionan a través de la mediación docente, una relación que se busca fortalecer mediante guía didáctica propuesta.

#### ***f. Contextualización***

Este es un principio curricular donde “(...) el planificador (docente) debe conocer las características y peculiaridades del grupo de estudiantes y la comunidad a la que pertenece la institución educativa; esta contextualización facilitará un proceso significativo para los estudiantes y el mismo docente” (Rojas, 2015: 69). Así, el sistema educativo debe analizar la realidad cotidiana de los estudiantes, para facilitar la aprehensión de los conocimientos, el empleo de los saberes sociales, las experiencias previas y todo aquello que facilite la significación del aprendizaje.

De ahí, que es un principio básico dentro de las particularidades de la guía didáctica, debido a que busca desarrollar estrategias que respondan a la realidad inmediata de los estudiantes, en un ejercicio que ajuste el currículo oficial con las prácticas cotidianas del aula en los centros escolares. Por ende, la contextualización es fundamental dentro de los propósitos curriculares de la presente investigación.

Así, los principios curriculares permiten la elaboración sistemática, ordenada y objetiva de las programaciones educativas debido a que indican las orientaciones básicas que debe integrar un diseño curricular. Por ende, la guía didáctica debe ser planificada a partir de los principios de la continuidad, correlación, secuencia y coherencia que resultan indispensables para su confección. Además, permiten la inserción del diseño dentro del marco educativo, jurídico y cultural preestablecido, favoreciendo su implementación práctica en el ámbito micro curricular.

### **2.2.9. Conceptualización y características de la contextualización curricular**

El acercamiento entre las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes con los conocimientos sistematizados de la cultura nacional es una de las razones para contextualizar el aprendizaje. Ante ello, la contextualización curricular "(...) debe fundamentarse en la descripción, delimitación y definición de los problemas de nuestro entorno, a los cuales se les busca dar alternativas de solución desde la propuesta curricular, desde el plan de estudios" (Iafrancesco, 2004: 99), a partir de la identificación de la realidad inmediata del estudiante.

Lo anterior, responde a las necesidades educativas particulares, debido a que "ser ciudadano hoy es, ante todo, vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro" (García de Dujo y Mínguez, 2011: 269). Esto, debido a que las experiencias previas de aprendizaje y la interacción social, constituyen componentes importantes en la construcción de los conocimientos por parte de las personas y en el desarrollo de las habilidades, actitudes y competencias cívicas que posibilitan la formación integral de la persona.

No obstante, esta situación requiere de una efectiva la operacionalización del currículo, mediante el ejercicio de un rol más dinámico, crítico y reflexivo por parte de los estudiantes en el estudio de los contenidos desarrollados en clase, debido a

(...) que las posiciones idealistas (mentalistas, cognitivas, sistémicas, etc.) acerca de la educación han servido para elaborar discursos pedagógicos escasamente operativos para orientar la praxis educativa. Se ha obviado que la educación es una realidad que encuentra sus claves de explicación en el

contexto en el que se manifiesta, en un “aquí y en un ahora”, al igual que ha pasado por alto la condición histórica del ser humano. (García de Dujo y Mínguez, 2011: 272)

Por ende, se requiere de una adecuada administración y diseño del currículo que responda a los propósitos básicos del aprendizaje en los estudiantes, debido a que “la participación colegiada de docentes en esta construcción de saberes [teóricos y prácticos] cobra relevancia para una gestión curricular que responda a los contextos de cada centro educativo” (García, Cerdas y Torres, 2018: 21). De esta manera, es indispensable el papel que cumple el contexto en la gestión de los currículos oficiales y en su vinculación con el estudiante como sujeto de aprendizaje.

Ante ello, al referirse a la contextualización curricular, lafrancesco (2004: 100-101) señala que se deben considerar los siguientes aspectos:

- Contexto externo. Donde se defina la situación nacional y cuáles son las implicaciones sobre la organización de una gestión curricular, y la comparación del actual programa académico de la institución con otros programas similares ofrecidos por centros educativos similares en: enfoque, objetivos, perfiles y plan de estudios.
- Contexto interno. Desde el Proyecto Educativo Institucional se debe contextualizar ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestra realidad?, ¿cuáles son nuestras metas?, ¿cómo se van a lograr?, ¿qué tareas debe asumir el currículo respectivo?, y ¿cómo vamos a evaluarlas?

La consideración de ambos contextos, posibilita la integración de la realidad inmediata y lejana de los estudiantes en los procesos educativos. Sin embargo, demanda de un alto grado de organización donde los procesos de aprendizaje se deben ajustar a la realidad teórica, práctica, metodológica y evaluativa del quehacer escolar, la institución educativa y los programas de estudio.

Al respecto, “la contextualización curricular no solo implica la incorporación de elementos de orden cultural propios de los contextos de desarrollo institucional

sino que además recurre a la organización institucional para el desarrollo del currículo y las prioridades de formación” (Salazar, 2010: 57). Esto, por cuanto la contextualización curricular es una acción que se visualiza en las actividades didácticas, la priorización de los contenidos y la potencialización de las habilidades y competencias según los objetivos escolares particulares.

Por lo tanto, “en la lectura de los contextos educativos se requiere de la participación de las personas que están inmersas en estos y que pueden aportar elementos sustantivos para la búsqueda de soluciones, que respondan a las realidades diversas” (García, Cerdas y Torres, 2018: 22). Esto, debido a que la contextualización del currículo supone la participación activa de los estudiantes en la construcción del aprendizaje, como sujetos críticos y reflexivos de la realidad.

Por ende, en el diseño de la guía didáctica se requiere de la contextualización de las prácticas escolares según la realidad socio cultural específica que caracteriza a la comunidad educativa. Así, se debe considerar la interacción de los elementos, fundamentos y principios curriculares que influyen en el hecho educativo y que son determinantes del perfil educativo y ciudadano de las personas en la sociedad.

#### **2.2.10. Conceptualización y características de las guías didácticas**

La guía didáctica representa la herramienta idónea para el diseño de una propuesta curricular contextualizada del programa de estudio de Educación Cívica. Esto, debido a que permite acercar el currículo oficial con el currículo operativo de acuerdo con la lectura del contexto específico y de los intereses de los estudiantes en una comunidad educativa en particular.

Ante ello, por guía didáctica se entiende “(...) el material educativo que deja de ser auxiliar, para convertirse en herramienta valiosa de motivación y apoyo; pieza clave para el desarrollo el proceso de enseñanza, porque promueve el aprendizaje autónomo al aproximar el material de estudio al alumno (...)” (Aguilar, 2004: 183). Es decir, es un elemento que promueve el autoaprendizaje, a través de la guía del docente y de acuerdo a los objetivos y los contenidos deseados.

Lo anterior, es fundamental el ámbito del constructivismo social y el enfoque socio re-constructivista debido a la función que asume el estudiante en el proceso de aprendizaje. Por ende, la guía didáctica "(...) debe estar fundamentada en los contenidos de los programas del curso y debe tomarse en consideración la experiencia, la práctica docente, y los ejes curriculares que contemplan los planes de estudio" (Benavides, 2006; Calvo, 2016: 5); es decir, mantener coherencia y consistencia con lo establecido y las particularidades del contexto.

Por ello, la guía didáctica representa un medio indispensable para la contextualización de los aprendizajes al procurar la autonomía del estudiante en torno a los contenidos de aprendizaje que mejor se adecuan a su realidad particular. Además, en relación con lo anterior,

la guía didáctica debe tomar en consideración la estructura interna, la cual se refiere a la selección de los contenidos, y la estructura externa, la cual consiste en el diseño o disposición de los elementos. La primera es la base teórica, los conceptos que se requieren para transmitir los contenidos del programa de estudio (objetivos, temas, actividades y criterios de evaluación). La segunda está constituida por el orden lógico a seguir para lograr la integración de los contenidos. (Calvo, 2015: 6)

Por ende, contempla la conjunción de la teoría con la práctica en torno al tipo de experiencias de aprendizaje que se desean desarrollar con los estudiantes. Así, para el diseño de una guía didáctica desde el componente interno, Sanmartí (2000); citado por Calvo (2015: 6) indica los siguientes criterios básicos:

1. Definición de finalidades/objetivos.
2. Selección de contenidos.
3. Organizar y secuenciar los contenidos.
4. Selección y secuenciación de actividades.
5. Selección y secuenciación de las actividades de evaluación.
6. Organización y gestión del aula.



Además, en relación al diseño externo de una guía didáctica, Cárdenas, Paladines, Cabrera, Blacio y Ramírez (2013: 260-265) indican que debe contener:

1. Datos informativos, se incluyen los siguientes datos: institución, titulación, nombre del componente educativo, ciclo, número de créditos, periodo académico, nombre del autor quien ha elaborado y/o reestructurado la guía.
2. Índice, detalla las partes que comprende la guía didáctica, títulos de los temas y subtemas de las unidades.
3. Introducción, consistente en una redacción sencilla e interesante, que presenta de manera global lo esencial del componente educativo.
4. Bibliografía, constituye un elemento que permite al estudiante conocer las fuentes bibliográficas que utilizará en su proceso formativo (...)
5. Orientaciones generales para el estudio, ofrecen al estudiante un conjunto de sugerencias y ayudas para que organice mejor su tiempo, busque condiciones favorables para estudiar, integre las diferentes fuentes de información, controle sus progresos y obtenga el mejor provecho en sus estudios (...)
6. Proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de competencias, comprende varios elementos distribuidos en dos bimestres según la planificación académica, los mismos inician con las competencias genéricas institucionales que van a ser potenciadas en la materia, así como la planificación del trabajo del alumno, sistema de evaluación y las orientaciones específicas para el aprendizaje por competencias.
  - Planificación para el trabajo del alumno.
  - Sistema de evaluación del componente educativo (...)
  - Orientaciones específicas para el aprendizaje por competencias.
7. Solucionario, constituye el espacio destinado a colocar las respuestas a las autoevaluaciones. Se ubica al final de la guía didáctica para evitar que las respuestas estén junto a las preguntas, desvirtualizando el sentido de la autoevaluación. Las claves de respuesta de las unidades y/o capítulos, se organizan secuencialmente.

8. Glosario, incluye una lista de términos nuevos o aquellos de difícil comprensión que surgen en el desarrollo del componente y que se consideran de importancia para el estudio del mismo.
9. Anexos, son documentos que complementan el estudio del componente educativo y que se introducen en esta parte de la guía. Entre ellos tenemos:
  - Leyes, normas.
  - Artículos científicos, investigaciones, publicaciones de revistas, periódicos...
  - Formularios, etc.

Cada uno de estos elementos, se deben ajustar a la realidad educativa y contextual del currículo nacional costarricense, así como con el programa oficial de estudio de Educación Cívica en el nivel de octavo año. Así, este producto curricular integra los insumos obtenidos a través del análisis de los instrumentos aplicados a los estudiantes, docentes y director institucional como sujetos informantes, así como los criterios teóricos requeridos en torno a prácticas contextualizadas del aprendizaje por medio de actividades didácticas específicas en esta asignatura.

Por ende, el marco teórico de la presente investigación expone los fundamentos disciplinares en torno al estudio de la Educación Cívica, su metodología y competencias cívicas. Además, conceptualiza el currículo a partir de la relación teoría-práctica y puntualiza los elementos y fundamentos que se vinculan con la guía didáctica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social presentes en el sistema educativo, por medio de los principios curriculares de la continuidad, correlación, secuencia vertical, coherencia, flexibilidad y contextualización que dan el sentido lógico y didáctico al diseño propuesto.

## Capítulo III: Metodología

Para la elaboración de la guía didáctica, se requiere evidenciar cuándo, cómo y qué aspectos fueron abordados para el desarrollo de la investigación. Por ello, se define el alcance de una investigación educativa y la relevancia de desarrollar un tipo de investigación aplicada como mecanismo sugerente para analizar la temática del estudio, por medio del enfoque cualitativo de investigación.

Además, se emplea el método fenomenológico para describir los significados de la experiencia vivida de los informantes y su interpretación de la realidad escolar. Por ello, se adapta el método fenomenológico de acuerdo a los intereses del diseño curricular y la validación, para la recolección de la información necesaria a través de la aplicación de cuestionarios, entrevistas y talleres que respondan a los objetivos del estudio de acuerdo a las categorías de análisis definidas.

También, se definen los pasos metodológicos para la confección de la guía didáctica a partir de las prácticas sugeridas del programa de estudio y los resultados obtenidos en la investigación, enfatizando el uso del contexto en la construcción de las estrategias didácticas. Además, se emplea el juicio de expertos y el método analítico-sintético para valorar cada una de las partes del producto curricular y el aporte que realizan en la construcción de la guía didáctica.

Por lo tanto, a continuación se detalla el tipo de investigación, método y procedimiento metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, la selección de los participantes, la definición de las categorías de análisis y el procedimiento para el escrutinio de la información. Todos estos criterios, representan la toma de decisiones planificada para el análisis de los resultados.

### 3.1. Tipo de investigación

El estudio se enmarca dentro de las características de la investigación educativa, la cual se define como "(...) un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia (...) describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos

conocimientos (...)" (Pinto y Sanabria, 2010: 191). Esto, debido a que trabaja los objetivos propios de la educación para dar respuesta a sus necesidades.

Además, se caracteriza por la "(...) transformación en el hacer docente, debido a que busca el trabajo en equipo, cooperativo, comunitario con una secuencia sistemática y con cambios permanentes en el proceso, con el objetivo de llegar al contexto a la realidad social de los actores" (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007: 29). Esto, enfatiza la importancia de comprender la singularidad de los procesos escolares, las características de los estudiantes y la concatenación con el medio social como marco general curricular para contextualizar los aprendizajes.

En complemento, también es una investigación aplicada por cuanto "busca confrontar la teoría con la realidad. Es el estudio y aplicación de la investigación a problemas concretos, en circunstancias y características concretas. Esta forma de investigación se dirige a su aplicación inmediata y no al desarrollo de teorías" (Behar, 2008: 20). Esto, porque se aplica en una realidad específica donde se puede identificar el vínculo entre el programa de estudio con la práctica educativa que se desarrolla en las aulas, mediante el análisis de las particularidades del contexto.

Lo anterior, es importante debido a que "la investigación aplicada, como investigación básica, es abstracta y general, y emplea un lenguaje común dentro de un campo (....) La generalizabilidad de la investigación aplicada se limita normalmente al campo descrito" (McMillan y Schumacher, 2005: 24). Por ende, es útil en la caracterización del problema de contextualización de los aprendizajes al describir fenómeno a partir de la realidad educativa de los sujetos en estudio.

Además, se selecciona el enfoque cualitativo de investigación como el más adecuado para el análisis de los criterios, debido al uso exhaustivo de la información individual proporcionada por cada informante para la delimitación de la realidad en análisis. Por ello, este enfoque posibilita la recolección de los criterios, las opiniones y las percepciones de los informantes, haciendo significativas las vivencias de los sujetos analizados para la toma de decisiones necesaria en relación a la construcción de la guía didáctica.

Por ello, el enfoque cualitativo de investigación es aquel donde “(...) el investigador es parte del mundo social que estudia. Este supuesto significa asumir el carácter reflexivo del hecho social e implica considerar al investigador como el principal instrumento de investigación” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006: 39). Debido a lo anterior, se procura la construcción de instrumentos y formas de análisis que recolecten la información requerida para la toma de decisiones oportuna y la construcción de los contenidos que conforman la guía.

Es decir, que la investigación cualitativa permite adaptar el trabajo según las características específicas del fenómeno que se analiza. Esto, es fundamental para el diseño de la guía didáctica debido a que su construcción requiere del encuentro de múltiples consideraciones teóricas y metodológicas, donde el contexto tiene un peso significativo en el diseño de las estrategias didácticas que operacionalizan el currículo oficial según la realidad socio cultural determinada.

Aunado, existe un predominio del paradigma cualitativo en la educación, por cuanto se caracteriza “(...) por elementos que envuelven la esencia del ser humano, como los valores, las creencias, las actitudes, los sentimientos, entre otras” (Pinto y Sanabria, 2010: 199). Es decir, representa un amplio espectro para trabajar según las situaciones específicas de la educación, recolectar las opiniones de los sujetos participantes y comprender de una forma más efectiva la realidad escolar de acuerdo a la situación planteada. De ahí su relevancia en este estudio.

### **3.2. Método de investigación**

El estudio enfatiza las características del método fenomenológico, donde el “(...) énfasis está puesto en la experiencia subjetiva individual. Tiene que ver con la indagación de la vida cotidiana percibida por el sujeto. Pretende alcanzar la esencia de los fenómenos” (Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015: 124). Por ende, es el medio para caracterizar el fenómeno de estudio según los elementos del contexto, por lo que su empleo es útil para determinar cómo se efectúan los

procesos de enseñanza y aprendizaje del programa de estudio y cuáles deben ser las estrategias didácticas que mejor se adecúan a la realidad institucional analizada.

Además, los estudios fenomenológicos constituyen un método relevante en el campo de las ciencias sociales, debido a su carácter ampliado y subjetivado para realizar la interpretación de la información. Esto, es debido a que

(...) el aporte de la fenomenología a la investigación educativa básicamente [está] en torno a los ejes: a) primacía de la experiencia subjetiva, b) perspectiva desde los sujetos y su experiencia, c) comprensión e interpretación del mundo por parte de los sujetos a partir de su interrelación. (Abero et al, 2015: 125)

Así, este método permite al investigador inmiscuirse dentro de una realidad compleja al utilizar las experiencias subjetivas de los informantes para interpretar y comprender una situación contextual específica. Esto, se ajusta a la intención por comprender el nivel de contextualización de las prácticas educativas gestadas en las instituciones escolares y que permitan diseñar una guía didáctica donde se adecue el currículo oficial con el currículo operativo de la Educación Cívica.

Conjuntamente, “en el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (Carabajo, 2008: 411), De ahí, su relevancia para el análisis de las experiencias subjetivas del aprendizaje, ya que “el propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica” (Carabajo, 2008: 414); es decir; su fortaleza está en la delimitación del fenómeno.

De esta manera, se detallan los procedimientos que son requeridos para la aplicación del método fenomenológico en el campo educativo. Para esto, se emplea la estructura metodológica planteada por Moustakas (1994: 181-182); citado por Aguirre y Jaramillo (2012: 64-65), que contempla los siguientes pasos:

- A. Preparación de la recolección de datos.
  - 1. Formular la pregunta: definir los términos de la pregunta.
  - 2. Hacer una revisión de la literatura y determinar la naturaleza original del estudio.
  - 3. Desarrollar criterios para seleccionar a los participantes: establecer contacto, obtener consentimiento informado, asegurar la confidencialidad, acordar el lugar y tiempo de los encuentros, obtener los permisos para grabar y publicar.
  - 4. Desarrollar instrucciones y preguntas o temas guía necesarios para la entrevista de investigación fenomenológica.
- B. Recolección de datos.
  - 1. Participar en el proceso de epojé como una forma de crear una atmósfera y relación que permita la adecuada conducción de la entrevista.
  - 2. Precisar la pregunta.
  - 3. Conducir la entrevista de investigación cualitativa para obtener descripciones de la experiencia. Téngase en cuenta:
    - a. Entrevistas informales.
    - b. Preguntas abiertas.
    - c. Entrevistas guiadas por un tema.
- C. Organizar, analizar y sintetizar los datos.
  - 1. Aquí el autor sugiere usar otros métodos, por ejemplo, el de van Kaam o el de Stevick-Colaizzi-Keen. Este punto consiste en desarrollar descripciones textuales y estructurales; componer descripciones textuales y estructurales; y realizar una síntesis de los significados y esencias textuales y estructurales de la vivencia.
- D. Resumen, implicaciones y resultados.
  - 1. Resumir todo el estudio.
  - 2. Relacionar los hallazgos del estudio y diferenciarlo de lo hallado en la revisión de la literatura.
  - 3. Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras y desarrollar un bosquejo de un estudio posterior.

4. Relacionar el estudio con los resultados personales.
5. Relacionar el estudio con los resultados profesionales.
6. Relacionar el estudio con los significados sociales y su relevancia.
7. Comentarios finales: futuras direcciones y metas del investigador.

Con ello, se pretende detallar cómo docentes, estudiantes y administrativos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la unidad de estudio específica y determinar cuál es la necesidad didáctica para el cumplimiento contextualizado de los objetivos del currículo oficial. Por lo tanto, las etapas fueron adaptadas a los objetivos de investigación, los informantes y las particularidades del diseño curricular en el procedimiento metodológico de la investigación.

### 3.3. Procedimiento metodológico

Para la investigación, se definen una serie de pasos que permiten mantener el orden y la coherencia en cada una de las etapas del estudio, de acuerdo con el método fenomenológico. Estas etapas, se sintetizan en la figura 3.1.

Figura 3.1. Etapas del proceso de investigación



Fuente: elaboración propia.



En relación con lo anterior, el primer paso corresponde a la preparación de la recolección de datos, donde se conceptualiza el problema y se revisa la teoría con el propósito de desarrollar los criterios necesarios para la selección de los informantes del estudio. Además, se determina el tipo y el método de investigación, la selección de los informantes, el método para la validación del estudio, así como los medios para la recolección de los insumos requeridos por el trabajo.

Así, se establece el perfil de los participantes, donde se elige a los docentes, el director y al grupo de estudiantes con los cuales se va a identificar el problema de investigación. Asimismo, se establece el contacto con la institución educativa para acordar los espacios que permitan la aplicación de los instrumentos según las características del método indicado.

Seguidamente, en la etapa de recolección de datos se aplican los instrumentos elaborados. Para ello, se tramitan los permisos y se establecen las consideraciones éticas de la investigación, aplicando los cuestionarios a los estudiantes y las entrevistas a los docentes y el director con el propósito de diagnosticar el problema y luego efectuar un taller con los docentes y a partir de los resultados iniciales obtenidos.

Esto, se realiza con el propósito de identificar las necesidades de contextualización detectadas por los informantes en relación con la primera unidad de Educación Cívica de octavo año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Por ello, se utilizan variedad de instrumentos para que los insumos sean contrastados y se puedan emplear en el diseño de la guía didáctica.

Además, en la etapa de organización, análisis y síntesis de los datos, se triangula la información obtenida con el fin de validar las opiniones, sintetizar los resultados y exponer las principales conclusiones de acuerdo a las particularidades del contexto. Este análisis e interpretación, se hace de acuerdo a las características de una investigación educativa, fenomenológica y cualitativa, por lo que se codifica la información obtenida por parte de los informantes.

Al respecto, “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorft, 1997: 28). Así, su empleo es importante para el análisis de la información desde el carácter cualitativo.

Acto seguido, se definen las categorías de análisis que consisten en una “(...) operación mediante la cual se clasifican conceptualmente las unidades referidas a un mismo tema. Cada categoría contiene un significado o tipo de significados y puede estar referida a una gran diversidad de registros: situaciones, contextos, actividades, eventos, métodos, procesos, estrategias” (Aravena et al, 2006: 84). Estas, son indispensables para operatividad de los componentes teóricos, así como para el análisis y la interpretación de la información según los objetivos del estudio.

Conjuntamente, se emplea la triangulación definida como “(...) la mezcla de dos o más teorías, fuentes de datos, técnicas de investigación, en el estudio de un fenómeno singular, o sea, es el uso de diferentes formas de estudiar un mismo objeto” (Barrantes, 2013: 135). A través de este, se contrasta la información de todos los informantes con la teoría, los objetivos del estudio y el diseño curricular.

Finalmente, la etapa de diseño curricular hace uso de los insumos obtenidos por la investigación y las necesidades de contextualización detectadas a nivel institucional para diseño de la guía didáctica. A partir de lo anterior, se establecen los aspectos requeridos para la construcción del producto curricular, así como el procedimiento necesario para su respectivo proceso de validación y rediseño.

Para ello, se definen los aprendizajes por lograr, los contenidos, las estrategias de mediación y actividades de evaluación que deben mediar el proceso educativo, según la teoría y los insumos recabados. Además, se establecen los criterios para la validación del diseño curricular por medio de la revisión de expertos de forma tal que se incorporen las observaciones en la guía didáctica para su rediseño y presentación final a los sujetos partícipes de la investigación.

### **3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

Los instrumentos implementados fueron elaborados según las características del método fenomenológico y de acuerdo con el tipo de información requerida para el diseño de la guía didáctica. Además, los instrumentos fueron revisados por expertos en materia curricular y disciplinar, de manera que su aplicación permitiera la obtención de los insumos requeridos por la investigación.

De esta manera, con los estudiantes se trabaja con un cuestionario de opciones múltiples, respuestas abiertas y cerradas y escalas de calificación, de acuerdo a los criterios previamente definidos en la teoría y las sugerencias aportadas por la revisión de los expertos consultados. En complemento, se trabaja con los docentes y el director mediante entrevistas individuales de acuerdo a los intereses de la investigación y para la triangulación de la información.

Ambos resultados, son trabajados con los docentes mediante la aplicación de talleres donde se prima la construcción de actividades didácticas contextualizadas. Así, la integración de la información permite determinar las prácticas educativas y los niveles de contextualización gestados en el proceso de aprendizaje, los cuales se adaptan a estrategias didácticas adecuadas según las experiencias de aprendizaje de los sujetos analizados.

#### **3.4.1. Cuestionario**

Se aplica a un grupo de estudiantes matriculados en octavo año de la asignatura de Educación Cívica, debido a que “los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes. El investigador elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide al sujeto que las conteste (...)” (McMillan y Schumacher, 2005: 50), por lo que representa un instrumento útil para determinar la descripción del fenómeno educativo por parte del estudiantado.

Además, estos cuestionarios comprenden preguntas cerradas y abiertas. Cabe indicar, que las preguntas cerradas “(...) contienen categorías o alternativas

de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a éstas (...)” (Aravena et al, 2006: 153). Es decir, permiten extraer datos de los informantes a partir de la teoría previa, por lo son complementarios a las opiniones amplias de los informantes.

Por ello, también contemplan preguntas abiertas, las cuales “(...) no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito” (Behar, 2008: 64); esto con el fin recolectar las opiniones subjetivas de los informantes en torno a la temática. Por ello, se busca comparar, contrastar y complementar los criterios que se obtienen de todos los informantes, con el fin de dar validez y confiabilidad a los resultados.

### **3.4.2. Entrevista**

Este instrumento se aplica a los docentes de Educación Cívica y al director de la institución, debido a que “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003: 109). Así, permite comprender las particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, al contrastar los criterios con los estudiantes, el contexto y el programa de estudio.

Para lo anterior, se implementa una entrevista semiestructurada, en la cual existen “(...) temáticas o interrogantes guía, que son flexibles dependiendo de cada entrevistado” (Abero et al, 2015: 149). Mediante ello, el investigador puede ampliar la información que está recolectando a través de las preguntas guía y clarificar aquellos aspectos dudosos o contradictorios que se muestran durante la entrevista.

Así, se permite generar mucha información a partir de los docentes, quienes por la naturaleza de sus funciones, administran currículo oficial y el currículo oculto. Además, la posición del director permite una visión general de la contextualización institucional de la asignatura, lo cual sustenta los procesos de contextualización de los aprendizajes en la opinión de los estudiantes y docentes.

### 3.4.3. Talleres

En el campo de la educación “(...) el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Ghiso, 1999: 141-142), por lo cual resulta en una herramienta útil para compartir los resultados diagnósticos obtenidos y para construir las estrategias didácticas contextualizadas.

Además, los talleres como herramienta de investigación, permiten

(...) considerar la posibilidad de que en él se encadenen diferentes haceres como: el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar y muchos más haceres que permiten que el objeto del quehacer de investigación se haga visible, transparente, relacionable, transitivo o se convierta en un ente invisible, opaco, aislado y vacío. (Ghiso, 1999: 143).

Debido a lo anterior, se extraen conclusiones de los resultados obtenidos previamente y se comentan las posibilidades de contextualización de primera unidad de octavo año del programa de Educación Cívica. Para ello, se construyen estrategias didácticas a partir de las fortalezas y oportunidades, debilidades y amenazas de la institución en torno a la contextualización de los aprendizajes, de manera que se genere la información necesaria para la confección de la guía didáctica a partir de la caracterización del fenómeno educativo.

#### *Estructuración del taller*

En la primera sesión, se hace presentación puntual de los objetivos que se pretenden abordar mediante el taller y se trabaja en sub grupos para conceptualizar la frase “contextualización de los aprendizajes”. Esto, a partir de las percepciones personales y las características específicas de la profesión docente.

Tras la exposición de la primera actividad, se completa en sub grupos una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) a partir de los

aspectos positivos y por mejorar de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución. Posteriormente, mediante un conversatorio se presentan los resultados con el fin de reconocer elementos comunes e integrarlos en una sola propuesta que pueda ser integrada en la elaboración de la guía didáctica.

Al respecto, la matriz FODA consiste en “realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas” (Ponce, 2007: 114). Por ende, es una estrategia útil para reconocer las estrategias que pueden atender los elementos del contexto interno y externo de la institución, a fin de confeccionar las actividades didácticas que la guía requiere.

Por otro lado, en una segunda sesión se trabaja con las actitudes y prácticas cívicas y el tema de la identidad etaria, comunal y nacional definidos por el programa de estudio. En esta actividad, los docentes indican con el mayor detalle posible las estrategias didácticas que permiten contextualizar los aprendizajes solicitados, de acuerdo con un análisis grupal. Se exponen los resultados y se intercambian opiniones en torno al trabajo realizado, de manera que se logran integrar todas las propuestas en una sola y bajo la revisión de los sujetos partícipes del taller.

Así, en ambas sesiones el investigador hace uso de listas de cotejo construidas a partir de la teoría, la práctica de la Educación Cívica y el desarrollo curricular, que permite analizar los aportes realizados por cada docente en cada actividad. Además, esta información se complementa con un diario de campo utilizado por el investigador, donde se registra lo acontecido en cada sesión, para la integrar todas las observaciones válidas dentro de la guía.

De esta manera, en la tabla 3.1 y 3.2, se detalla la organización de ambos talleres. En cada uno, se detallan los objetivos, las actividades de trabajo, los recursos necesarios, las actividades de evaluación y el tiempo de ejecución.

Tabla 3.1. Organización del primer taller con docentes

<b>Nombre del taller:</b> Contextualizando los aprendizajes en Educación Cívica		
<b>Objetivos del taller:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar estrategias didácticas contextualizadas en relación con los aprendizajes en la asignatura de Educación Cívica, para la adecuación de los conocimientos del programa de estudio de la primera unidad de octavo año a la realidad estudiantil.</li> <li>2. Integrar las experiencias profesionales de los docentes de Educación Cívica del Colegio de Naranjo, para la construcción de estrategias didácticas contextualizadas al contexto institucional y comunal.</li> <li>3. Determinar metodologías creativas e innovadoras para el abordaje de los contenidos de la primera unidad de octavo año de la asignatura de Educación Cívica, para la asimilación de las experiencias educativas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.</li> </ol>		
<b>Sujetos participantes:</b> Docentes de Educación Cívica del Colegio de Naranjo		
<b>Tiempo probable:</b> Dos lecciones (80 minutos)		
<b>Primera sesión de trabajo</b>		
<b>Actividades de trabajo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Estrategias de evaluación</b>
1. Trabajo en grupos para la conceptualización del concepto “contextualización de los aprendizajes” y exposición de los resultados en un conversatorio.	Marcador de pizarra. Hojas blancas.	1. Diario de trabajo y lista de cotejo con síntesis de los aspectos teóricos y del programa de estudio.
2. Construcción de la matriz FODA en forma grupal para la posterior exposición en un conversatorio para conocer los resultados del trabajo realizado.	Tabla de matriz FODA	2. Diario de trabajo y lista de cotejo con síntesis de los aspectos teóricos y del programa de estudio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.2. Organización del segundo taller con docentes

<b>Nombre del taller:</b> Construyendo estrategias para la contextualización de los aprendizajes en Educación Cívica
<b>Objetivos del taller:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar estrategias didácticas contextualizadas en relación con los aprendizajes en la asignatura de Educación Cívica, para la adecuación de los conocimientos del programa de estudio de la primera unidad de octavo año a la realidad estudiantil.</li> <li>2. Integrar las experiencias profesionales de los docentes de Educación Cívica del Colegio de Naranjo, para la construcción de estrategias didácticas contextualizadas al contexto institucional y comunal.</li> <li>3. Determinar metodologías creativas e innovadoras para el abordaje de los contenidos de la primera unidad de octavo año de la asignatura de Educación Cívica, para la</li> </ol>

asimilación de las experiencias educativas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.		
<b>Sujetos participantes:</b> Docentes de Educación Cívica del Colegio de Naranjo		
<b>Tiempo probable:</b> Dos lecciones (80 minutos)		
<b>Segunda sesión de trabajo</b>		
Actividades de trabajo	Recursos	Estrategias de evaluación
<p>1. Trabajo en grupos en relación con contenidos y competencias ciudadanas, mediante la respuesta a preguntas generadoras: <i>¿Qué actividades de mediación se pueden emplear para el desarrollo contextualizado de estos aprendizajes/competencias en los estudiantes? ¿Qué aspectos del entorno interno y externo de la institución pueden potencializar la contextualización de estos contenidos? ¿Qué recursos didácticos y/o humanos se requieren para contextualizar estos contenidos para los estudiantes? ¿Qué formas de evaluación creativas se pueden emplear para trabajar con estos contenidos temáticos en el desarrollo de las lecciones?</i></p> <p>El resultado del trabajo realizado, se expone al resto del grupo para realizar observaciones generales y dar un cierre a la actividad.</p>	<p>Marcador de pizarra. Hojas blancas. Hojas con contenidos y preguntas de trabajo.</p>	<p>1. Diario de trabajo y lista de cotejo con síntesis de los aspectos teóricos y del programa de estudio.</p>

Fuente: elaboración propia.

Así, se obtienen insumos válidos para la construcción de la guía didáctica. Además, estos aportes se complementan con los criterios obtenidos mediante las entrevistas y el cuestionario aplicado a los docentes, el director y los estudiantes, lo cual permite identificar el fenómeno de la contextualización de los aprendizajes en la institución analizada y responder a sus necesidades particulares a partir de un diseño curricular específico.



### 3.5. Selección de los participantes

Se usa una muestra por conveniencia definida como “(...) un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados. Es conveniente usar los grupos como sujetos” (McMillan y Schumacher, 2005: 140). Por ello, se procede a trabajar con la totalidad de los docentes de la asignatura, el director y un grupo de estudiantes del nivel de educación secundaria.

Los estudiantes, son elegidos en el nivel de octavo año debido al desarrollo de los contenidos de la primera unidad del eje temático identidad-tolerancia de Educación Cívica, aprendizajes que según la matriz temática del programa de estudio desarrollan una mayor cercanía entre el estudiante, las experiencias de aprendizaje y el sentido de identidad (Ministerio de Educación Pública, 2009). Así, se seleccionan 75 estudiantes (un tercio del total de los matriculados en este nivel) con el propósito de obtener una perspectiva particular del tema analizado.

Además, se trabaja con la totalidad de los profesores de Educación Cívica de la institución. Con ellos, se define su perspectiva en torno a la contextualización del programa de estudio, los elementos socio culturales de la realidad inmediata y la caracterización del estudiantado. Estos datos, son contrastados en el taller docente con los resultados obtenidos por los estudiantes en los instrumentos diagnósticos.

Asimismo, el director funge de enlace entre las percepciones de los docentes y los estudiantes con la institución. Por ello, su participación es estratégica para la discusión de los resultados obtenidos en las etapas iniciales, así como en la viabilidad de las estrategias de contextualización propuestas por los docentes, de acuerdo con la realidad curricular detectada y de la institución escolar.

Debido a esto, se solicitaron los permisos para trabajar en el centro educativo, mediante la exposición de los objetivos de la investigación, los alcances y beneficios de la misma a la dirección escolar y los docentes. Además, al final del proceso de investigación, se presenta la guía didáctica como una retribución por la colaboración prestada a los docentes y como una oportunidad para su aplicación.

### 3.6. Definición de las categorías de análisis

Las categorías de análisis detallan la manera como es instrumentalizada la teoría en la construcción de los instrumentos para la recolección de la información. Debido a lo anterior, se definen las siguientes categorías de análisis:

- *Contextualización curricular.* Contexto externo y contexto interno.
- *Competencias ciudadanas.* Deliberación, la negociación, la representación-participación, y la comunicación social y política.
- *Metodología en la enseñanza de la Educación Cívica.* Principios básicos para la implementación de estrategias adecuadas por parte de los docentes, la articulación, la investigación y el uso de las experiencias de los estudiantes.
- *Estrategias de enseñanza.* Características de la práctica docente para la significatividad del aprendizaje.
- *Estrategias de aprendizaje.* Estilos de aprendizaje del estudiante y su papel en el proceso educativo.

Estas categorías, vinculan los objetivos de la investigación, las definiciones teóricas, operativas y los instrumentos. Esto, permite tener claridad en la secuencia horizontal y vertical de la investigación, de acuerdo con las tablas 3.3 a 3.7.

Tabla 3.3. Contextualización curricular del programa de estudio de Educación Cívica

<b>Objetivo general</b>	Diseñar una guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Objetivo específico</b>	Elaborar una guía didáctica fundamentada en el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social, para la adaptación curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica según los elementos del contexto escolar.
<b>Categoría de análisis</b>	Contextualización curricular.
<b>Definición conceptual</b>	La contextualización curricular "(...) debe fundamentarse en la descripción, delimitación y definición de los problemas de nuestro entorno, a los cuales se les busca dar alternativas de solución desde la propuesta curricular, desde el plan de estudios" (lafrancesco, 2004: 99).

	Además, se puede indicar que “(...) las posiciones idealistas (mentalistas, cognitivas, sistémicas, etc.) acerca de la educación han servido para elaborar discursos pedagógicos escasamente operativos para orientar la praxis educativa. Se ha obviado que la educación es una realidad que encuentra sus claves de explicación en el contexto en el que se manifiesta, en un “aquí y en un ahora”, al igual que ha pasado por alto la condición histórica del ser humano” (García de Dujo y Mínguez, 2011: 272).
<b>Definición operativa</b>	La contextualización curricular corresponde al proceso por medio del cual se identifican las características particulares del entorno que permiten diagnosticar las situaciones problemáticas y que requieren de mayor atención para la obtener los resultados que son deseados desde la perspectiva del currículo operacional que se gestiona en las instituciones. Por ello, la contextualización curricular corresponde al vehículo por medio del cual se pueden atender las demandas específicas de los educandos, las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad local, con miras a la significación de los aprendizajes y la proyección de estos conocimientos hacia la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del presente en una sociedad globalizada.
<b>Indicadores</b>	Aspectos a considerar para realizar la contextualización curricular (Iafrancesco, 2004: 100-101): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto externo. Donde se defina la situación nacional y cuáles son las implicaciones sobre la organización de una gestión curricular, y la comparación del actual programa académico de la institución con otros programas similares ofrecidos por centros educativos similares en: enfoque, objetivos, perfiles y plan de estudios.</li> <li>• Contexto interno. Desde el Proyecto Educativo Institucional se debe contextualizar ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestra realidad?, ¿cuáles son nuestras metas?, ¿cómo se van a lograr?, ¿qué tareas debe asumir el currículo respectivo?, y ¿cómo vamos a evaluarlas?</li> </ul>
<b>Instrumentalización:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a estudiantes: Parte II, preguntas 5, 6, 7, 8, 9 y 10.</li> <li>• Entrevista a docentes: Parte II, preguntas 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.</li> <li>• Entrevista a director institucional: Parte II, preguntas 9, 10, 11, 12 y 13.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.4. Competencias ciudadanas en Educación Cívica

<b>Objetivo general</b>	Diseñar una guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Objetivo específico</b>	Identificar los elementos curriculares relacionados con el programa de estudio de Educación Cívica, para la construcción de una guía didáctica desde un enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Categoría de análisis</b>	Competencias ciudadanas en Educación Cívica.
<b>Definición conceptual</b>	Las competencias ciudadanas “(...) se entienden como un conjunto integrado de conocimientos, capacidades y destrezas que abren la

	<p>posibilidad de actuar como persona ciudadana” (Ministerio de Educación Pública, 2009: 33).</p> <p>Además, las competencias se puede definir como “(...) las capacidades integrales que la educación debe formar en los estudiantes, para que estos puedan desempeñarse como seres humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, en forma responsable” (Rojas, 2015: 137).</p>
<b>Definición operativa</b>	Las competencias ciudadanas corresponden a aquellas capacidades, habilidades y actitudes que se deben fomentar en los estudiantes para su desarrollo integral como individuos y como parte de un colectivo social, de manera que les permita desempeñarse en la vida cotidiana de una manera responsable. De ahí, que requiere la potencialización de los conocimientos como prácticas útiles y aplicables a la realidad individual y social inmediata y mundial por medio de procesos de contextualización educativa que hagan significativos los aprendizajes estudiados.
<b>Indicadores</b>	<p>Competencias cívicas (Ministerio de Educación Pública, 2009: 33-34):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deliberación</li> <li>• Negociación.</li> <li>• Participación-representación.</li> <li>• Comunicación social y política.</li> </ul>
<p><b>Instrumentalización:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a estudiantes: Parte II, preguntas 11 y 12.</li> <li>• Entrevista a docentes: Parte II, preguntas 16 y 17.</li> <li>• Entrevista a director institucional: Parte II, pregunta 14.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5. Metodologías en la enseñanza de la Educación Cívica

<b>Objetivo general</b>	Diseñar una guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Objetivo específico</b>	Identificar los elementos curriculares relacionados con el programa de estudio de Educación Cívica, para la construcción de una guía didáctica desde un enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Categoría de análisis</b>	Metodología en la enseñanza de la Educación Cívica.
<b>Definición conceptual</b>	<p>En la Educación Cívica “(...) la metodología se vincula con la cotidianidad, la realidad social, económica y cultural del estudiantado, la cual debe propiciar la investigación y la experimentación, mediante estrategias lúdicas de aprendizaje y actividades desarrolladas como procesos y no como momentos aislados” (Arce y Chévez, 2016: 13).</p> <p>Ante ello, se podría pasar de estrategias como presentación de explicaciones, análisis de documentos, estudios de casos, materiales para el plan de estudio, enseñanza interactiva, pensamiento crítico, asambleas escolares, conferencias y jornadas de multiculturalidad, hacia una realidad más dinámica donde se propicie: clarificación de valores, debates, grupo de resolución de problemas, clase-parlamento, juegos de roles, simulaciones, aprendizaje cooperativo, investigación de campo,</p>

	elecciones escolares, actividades escolares, proyectos para toda la escuela, la escuela como modelo (Print, 2003).
<b>Definición operativa</b>	La metodología en la enseñanza de la Educación Cívica debe estar vinculada con la realidad contextual de los estudiantes y sus capacidades, de manera que responda a los intereses de estos de una forma articulada, lúdica e innovadora pero con propósito didáctico según sean los objetivos propuestos por el programa de estudio y la temática desarrollada. Por ello, se debe cumplir con un rol activo y participativo del estudiante y con un docente que sea guía, facilitador y administrador de las experiencias de aprendizaje que se viven en el espacio escolar del aula y su aplicabilidad y funcionalidad en el contexto social inmediato y global que los determina.
<b>Indicadores</b>	Los principios básicos para implementar estrategias adecuadas son (Osborne, 1991; Print, 2003: 14-15): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores tienen una visión claramente articulada de la educación.</li> <li>• El material que se imparte es importante y digno de conocer.</li> <li>• Se organiza el material como un problema o tema que hay que investigar.</li> <li>• Se dedica cuidadosa e intencionada atención a enseñar a cómo pensar dentro del contexto del conocimiento valioso.</li> <li>• Los profesores son capaces de conectar el material con el conocimiento y la experiencia del estudiante.</li> <li>• Se pide a los estudiantes que sean activos en su propio aprendizaje.</li> <li>• Se animan a los estudiantes a compartir, a construir sobre las ideas del otro.</li> <li>• Se establecen conexiones entre la clase y el mundo exterior.</li> <li>• Las clases se caracterizan por la confianza y la apertura, de modo que a los estudiantes les sea fácil participar.</li> </ul>
<b>Instrumentalización:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a estudiantes: Parte II, pregunta 13.</li> <li>• Entrevista a docentes: Parte II, pregunta 18.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.6. Prácticas educativas desarrolladas por los docentes de tercer ciclo del en el programa de Educación Cívica

<b>Objetivo general</b>	Diseñar una guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Objetivo específico</b>	Identificar las prácticas educativas desarrolladas por los docentes y estudiantes de Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el programa de estudio de Educación Cívica, para la elaboración de una guía didáctica desde un enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Categoría de análisis</b>	Estrategias de enseñanza del docente de Educación Cívica.

<b>Definición conceptual</b>	<p>En docente es aquel que se encarga de “(...) organizar y planificar el proceso curricular, para lo cual se torna esencial su papel como permanente investigador de las necesidades y expectativas del alumno y de su entorno sociocultural” (Molina, 2016: 50).</p> <p>Además, el docente en la concreción del currículo “(...) influye tanto en los individuos que tiene a su cargo, como en la sociedad que le rodea; por lo tanto, debe ser un conocedor de la realidad del contexto, lo local y del mundo (...)” (Seas, 2016: 123).</p>
<b>Definición operativa</b>	Las estrategias de enseñanza del docente corresponden a aquellas actividades por medio de las cuales se planifica y organiza el contenido curricular en torno a las características de los estudiantes así como las particularidades del contexto local y global, facilitando el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje según sea el entorno sociocultural que le rodea.
<b>Indicadores</b>	<p>Características de la práctica docente (Aldana, 2010: 80-81; Seas, 2016: 132):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basarse principalmente en el aprendizaje, más que en la enseñanza.</li> <li>• Tomar en cuenta las condiciones de vida de estudiantes y del entorno.</li> <li>• Considerar que los aprendizajes surgen de los intereses o de las experiencias de vida de quienes aprenden.</li> <li>• Otorgar mucha importancia al clima afectivo del aula y el establecimiento educativo.</li> <li>• Desarrollar una práctica dialéctica propiciando la acción-reflexión, el trabajo individual y colectivo, el análisis crítico y la propuesta creativa.</li> <li>• Enfatizan en el juego, la expresión, la alegría, la espontaneidad, el arte, como factores de desarrollo y como consecuencias del proceso educativo.</li> <li>• Estimular la creatividad de estudiantes y docentes en formas diversas: intelectual, práctica, estética, social y política.</li> <li>• Partir de la combinación de vivencias fuera y dentro del aula y de la institución educativa.</li> <li>• Generar interés y ejercicio constante de habilidades intelectuales.</li> <li>• Constituirse en una vivencia de valores, actitudes y visiones de identidad y convivencia en la diversidad.</li> </ul>
<b>Instrumentalización:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a estudiantes: Parte II, pregunta 14.</li> <li>• Entrevista a docentes: Parte II, pregunta 19.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.7. Prácticas educativas desarrolladas por los estudiantes de tercer ciclo en el programa de Educación Cívica

<b>Objetivo general</b>	Diseñar una guía didáctica para la contextualización curricular de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica de Tercer Ciclo de la Educación General Básica desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Objetivo específico</b>	Identificar las prácticas educativas desarrolladas por los docentes y estudiantes de Tercer Ciclo en el programa de estudio de Educación

	Cívica, para la elaboración de una guía didáctica desde un enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social.
<b>Categoría de análisis</b>	Estrategias de aprendizaje del estudiante.
<b>Definición conceptual</b>	El estudiante constituye el centro del proceso educativo, por cuanto "(...) no es más un receptor pasivo de la información que le transmite el docente. Por el contrario, es él quien construye o reconstruye el conocimiento, estimulado por el docente, quien propicia una serie de experiencias de aprendizaje activas y participativas" (Molina, 2016: 49).
<b>Definición operativa</b>	El aprendizaje del estudiante se realiza a través de la participación activa, reflexiva y dinamizadora frente al conocimiento, el cual se construye como consecuencia del aporte de las experiencias previas propias de la persona, como en su relación con los saberes sistematizados de la sociedad y las intervenciones y experiencias de los demás estudiantes y del docente como sujetos educativos del aprendizaje.
<b>Indicadores</b>	<p>Los principales estilos de aprendizaje de los estudiantes son (Alonso, Gallego y Honey, 2012; Seas, 2016: 136):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje activo. Hace énfasis en la experiencia concreta. Las personas con un estilo de aprendizaje activo, prefieren resolver problemas, competir en equipo, hacer presentaciones y otro tipo de actividades lúdicas. Por su parte, se les dificulta exponer temas con fuertes fundamentación teórica, mantener la atención, trabajar individualmente, y en general, estar pasivos.</li> <li>• Aprendizaje reflexivo. Hace énfasis en la observación reflexiva. Las personas con este estilo de aprendizaje prefieren observar y reflexionar, llevar su propio ritmo, tener tiempo para asimilar y analizar puntos de vista de otros. Se les dificultan las actividades lúdicas, espontáneas y colectivas.</li> <li>• Aprendizaje teórico. Hace énfasis en la conceptualización abstracta, prefieren las situaciones claras y estructuradas. Se les dificulta la improvisación, las situaciones donde predominen las emociones y los sentimientos.</li> <li>• Aprendizaje pragmático. Pone énfasis en la experimentación activa y la aplicación práctica de ideas. Las personas con este estilo de aprendizaje prefieren aprender técnicas, la experimentación y la práctica. Se les dificulta aprender cosas que no tengan aplicabilidad inmediata y trabar sin instrucciones claras.</li> </ul>
<b>Instrumentalización:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a estudiantes: Parte II, preguntas 15 y 16.</li> <li>• Entrevista a docentes: Parte II, preguntas 20 y 21.</li> <li>• Entrevista a director institucional: Parte II, pregunta 15.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

### **3.7. Análisis de la información recolectada**

Para el análisis de la información, se realiza la triangulación donde “(...) puede recoger datos desde fuentes diferentes y complementarias: el observador participante; el profesor o profesora; los alumnos y alumnas; los padres, madres y apoderados; los documentos tales como libros de clase, actas diversas, etc.” (Aravena et al, 2006: 91). Así, se contrastan los criterios de los cuestionarios, las entrevistas y los talleres con el fin de identificar las similitudes, diferencias o temas que se requieren profundizar la información de acuerdo al análisis efectuado.

Por ello, la triangulación es una técnica necesaria para caracterizar los resultados del estudio. Además, “la triangulación se puede utilizar como un enfoque para fundamentar más el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar aquí no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento” (Flick, 2007: 244). Es decir, representa la oportunidad de utilizar el conocimiento que se genera de las apreciaciones de los informantes frente a temas comunes de una forma eficaz y científica. Por ello, se triangularán fuentes e instrumentos.

Por lo tanto, se requiere de la tabulación mediante el uso de tablas de contingencia, las cuales son “(...) una tabla de frecuencias que resulta de la distribución conjunta al relacionar o cruzar dos o más variables cualitativas” (López-Roldán y Fachelli, 2015: 7). Así, se exponen las variables según lo indicado por los estudiantes, los docentes y el director, para su comparación y síntesis a la luz la contextualización de las experiencias de aprendizaje que se requieran abordar.

### **3.8. Elaboración de la guía didáctica**

La guía didáctica busca otorgarle al docente las herramientas útiles para el trabajo didáctico contextualizado de los aprendizajes de la primera unidad de octavo año de Educación Cívica. Por eso, se condensan las percepciones cada uno de los informantes consultados, en contraste con la teoría educativa y curricular vigentes.



Debido a lo anterior, se establece un diseño curricular donde se “(...) establecen relaciones lineales entre los elementos del currículo, y por tanto, se espera una reacción en cadena y de forma escalonada para su realización” (Corrales et al, 2006: 26; Universidad Estatal a Distancia, s.f.: 55), ante lo cual se busca el cumplimiento del currículo oficial a través del seguimiento de los aprendizajes colectivos e individuales por lograr del programa de estudio, mientras que desarrollan actividades didácticas contextualizadas que respondan a las características del currículo operativo del aula. Al respecto, el modelo de Hilda Taba

(...) parte de investigar las demandas y requisitos de la cultura de la sociedad para determinar los principales objetivos de la educación, seleccionar contenidos y decidir cuáles tipos de actividades de aprendizaje deben considerarse. Establece explícitamente el vínculo escuela - sociedad como sustento al proyecto curricular. (Molina, 2016: 140)

Lo anterior, es el resultado de las necesidades de contextualización del currículo oficial de Educación Cívica para el desarrollo de los aprendizajes colectivos e individuales por lograr de la primera unidad de octavo año titulado “*Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad*”. De ahí, que el diseño curricular de Hilda Taba permite estructurar la guía didáctica de acuerdo al diagnóstico de las necesidades para la formulación de las actividades de mediación y estrategias didácticas que mejor se adecúen a la realidad de los estudiantes.

Por ende, para su confección se consideraron las prácticas curriculares específicas del programa de estudio y los insumos generados por los estudiantes, los docentes y el director, obtenidos de los instrumentos y de los talleres. De esta manera, el producto curricular final se centra en el estudio del contexto local, comunal, nacional e internacional para la construcción de la identidad individual y colectiva de los estudiantes, por medio de la contextualización del aprendizaje a través de estrategias didácticas adecuadas a la realidad operativa del aula.

### 3.9. Proceso de validación de la guía didáctica

Se establece el juicio de expertos como mecanismo de validación, el cual corresponde "(...) básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto" (Cabero y Llorente, 2013: 14). Por ende, consiste en la revisión de un producto determinado con el interés de identificar criterios de mejora, de acuerdo a criterios técnicos y profesionales en la temática.

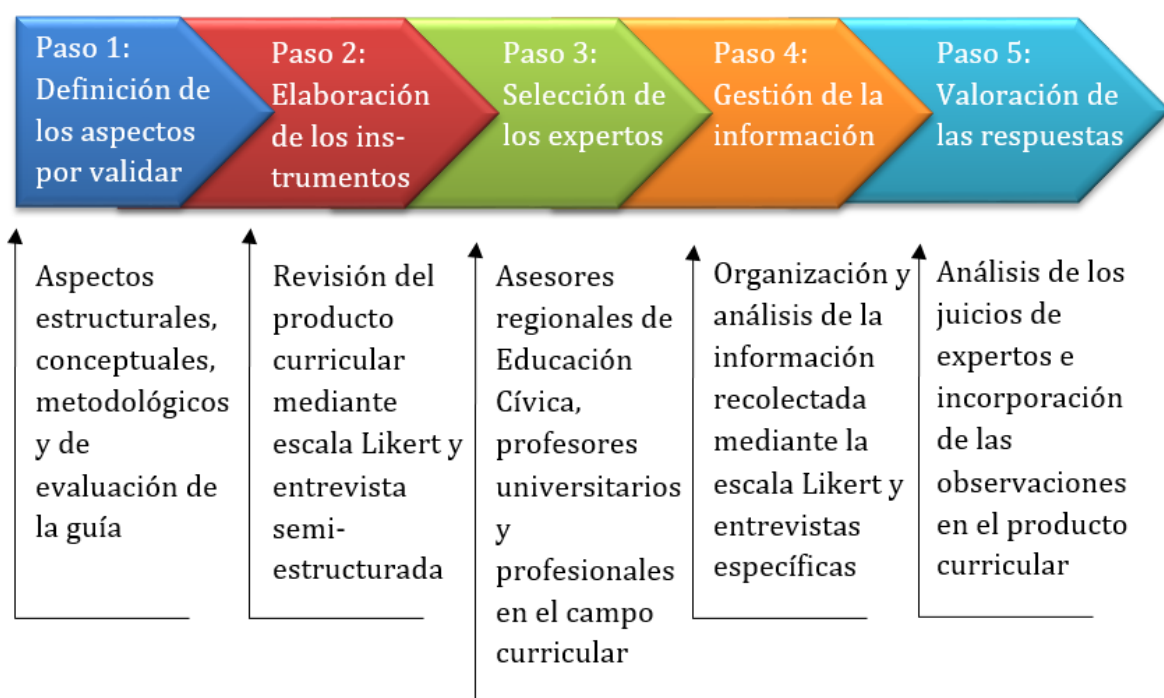
Al respecto, para la aplicación de esta estrategia de validación por medio del juicio de expertos, Calduch (2014: 157-161) propone los siguientes pasos:

- Paso 1. Consiste en definir y dividir el suceso o problema en cuestiones o preguntas parciales que puedan ser despejadas con la ayuda de los expertos.
- Paso 2. A partir de las cuestiones o interrogantes parciales que se han definido como relevantes en la fase anterior, hay que elaborar un cuestionario.
- Paso 3. Para la selección de las personas sometidas al cuestionario y atendiendo a los objetivos y naturaleza de la investigación, debemos adoptar una decisión metodológica fundamental, a saber: ¿debemos seleccionar a personas que forman parte del círculo de asesores de los que adoptan las decisiones o, por el contrario, debemos interrogar a expertos independientes o ajenos al proceso de toma de decisiones?
- Paso 4. También debemos establecer una ponderación del valor de las opiniones o juicios de los expertos expresados en los cuestionarios. Esta ponderación puede realizarse en función de distintos criterios según los requerimientos de la investigación.
- Paso 5. Tras la realización de los cuestionarios, hay que gestionar la información obtenida a través de las respuestas a las preguntas formuladas. La mejor forma de recabar las respuestas de los expertos es a través de un cuestionario escrito o de entrevistas personales grabadas.

- Paso 6. La explotación de la información obtenida por los cuestionarios se realiza mediante la valoración de las respuestas y la presentación de los resultados o conclusiones que se derivan de ellas.

Cada uno de estos pasos, es guía para la evaluación del producto curricular. Por eso, los mismos se adecuaron a las características propias de la investigación, de acuerdo a las particularidades del estudio y los instrumentos implementados para obtener ese fin, como se observa en la figura 3.2.

Figura 3.2. Validación del producto curricular por medio del juicio de expertos



Fuente: elaboración propia con base en los pasos de Calduch (2014: 157-161).

Además, se empleó el método analítico-sintético, el cual “(...) estudia los hechos partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para examinarlas en forma individual (análisis) y luego se integran dichas partes para estudiarlas de manera holística a integral (síntesis)” (Rodríguez, 2007: 7). Esto, por cuanto permite valorar cada una de las partes y el aporte que realiza cada una en la construcción del propósito general de la guía didáctica.

Asimismo, este método de investigación es útil para la validación de expertos que se realiza del producto curricular, por cuanto

el análisis de la información posibilita descomponerla en busca de los que es esencial en relación con el objeto de estudio, mientras que la síntesis puede llevar a generalizaciones que van contribuyendo paso a paso a la solución del problema científico como parte de la red de indagaciones necesarias (...). (Rodríguez y Pérez, 2017: 187)

Es decir, es un método donde se puede disgregar el estudio científico a partir de las partes que conforman el producto curricular, para posteriormente evaluarlo desde la totalidad de las mismas. Esto, se ajusta a la intención de la validación por expertos por cuanto permite el análisis individual de las secciones necesarias desde la investigación, así como de la totalidad del producto elaborado.

De esta manera, la selección de los expertos se relaciona con la práctica profesional en el campo curricular, la actividad docente y el conocimiento específico de la asignatura de Educación Cívica. Con ello, se procura analizar el impacto de la guía didáctica en la unidad específica del programa de estudio, así como en relación al propósito de integración del currículo, la disciplina y la mediación docente desde la realidad contextual del estudiante.

Al respecto, “diversos son los procedimientos que podemos utilizar para la selección de los expertos, y van desde aquellos que no implican ningún tipo de estructuración o filtro de selección (...) hasta aquellos que son algo más estructurados (...)” (Cabero y Llorente, 2013: 15). Así, se consideró la selección de cinco expertos en la materia con el fin de explotar ampliamente la información proporcionada por cada uno y evidenciar más fácilmente los aspectos técnicos y de contenido que se deben mejorar. Esto, es debido a que

se deben definir las características del experto y, a la vez, determinar el número de ellos. Delgado y otros [2012] señalan que deben ser 3, como mínimo, mientras que García y Fernández [2008], al aplicar variables estadísticas, concluyeron que la cantidad ideal varía entre 15 y 25 expertos;

sin embargo, Varela y otros [2012], señalan que el número dependerá de los objetivos del estudio, con un rango entre 7 y 30 expertos. (Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga, 2014: 550)

Así, debido a las características de la guía didáctica y las necesidades de la investigación, se sigue una línea intermedia entre Delgado y otros (2012) y Varela y otros (2012) al seleccionar un total de cinco expertos. Por ende, el empleo de sus valoraciones es de gran relevancia para la toma de decisiones en el nivel curricular y disciplinar debido a que se valora a profundidad cada uno de los aportes generados y a partir de los distintos puntos de vista profesionales.

Cabe añadir, que “en el proceso de validez de contenido se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos y, aunque no se encuentren acuerdos unánimes, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento” (Galicia, Balderrama y Edel, 2017: 46). Esto, es importante puesto que los aspectos de mejora no necesariamente deben ser compartidos por todos los expertos consultados debido a su heterogeneidad; de ahí, que el empleo adecuado de esta información será clave para la mejora del producto curricular.

Además, se considera la agregación individual de los expertos, la cual “(...) consiste en obtener la información de manera individual de cada uno de ellos, sin que estos se encuentren en contacto” (Cabero y Llorente, 2013: 17), por cuanto no existe interés investigativo en reunir a todos los expertos para la consideración del producto curricular conjuntamente, sino sólo mediante un acercamiento individual para identificar los aportes de cada experto. De ahí, que se emplea una escala Likert y una entrevista semiestructurada con cada experto, debidamente adecuada al área profesional de cada evaluador para la recolección de la información más oportuna.

La utilización de estos instrumentos, se sustenta en que “(...) la valoración de los expertos suele realizarse en base a una escala tipo Likert” (Pedrosa, Suárez y García, 2013: 7); mientras que Cabero y Llorente (2013) agregan que se puede hacer uso de cuestionarios, matrices de evaluación y listas de chequeo como instrumentos cuantitativos; y elaborar entrevistas individuales o grupos de discusión

como aspectos más cualitativos. En consecuencia, se emplearon las escalas de Likert para guiar los criterios que se requieren evaluar en el producto curricular y entrevistas semiestructuradas para ahondar en la información.

Por ende, la validación de la guía se hará a partir los aspectos estructurales, conceptuales, metodológicos y de evaluación indicados. A continuación su detalle.

### **3.9.1. Aspectos estructurales de la guía**

Se pretende obtener criterios relacionados con la estructura general de la guía. Esto, en torno a los aspectos preliminares y la confección de las unidades didácticas, de acuerdo al diseño curricular establecido.

#### *Aspectos preliminares*

- Organización de las páginas preliminares de la guía didáctica.
- Continuidad de los contenidos educativos y curriculares de la guía didáctica.
- Correlación entre los propósitos del plan de estudios de Educación Cívica con el propósito específico de la guía didáctica.
- Secuencia vertical de los aspectos legales, la política educativa, la política curricular y el programa de estudios.

#### *Unidades didácticas*

- Organización de los elementos específicos de cada unidad didáctica.
- Continuidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa de estudio en cada una de las unidades didácticas de la guía.
- Correlación entre las experiencias de aprendizaje de la unidad de estudio del programa de Educación Cívica con las estrategias de mediación sugeridas para las unidades didácticas de la guía.
- Secuencia vertical con los aspectos legales, la política curricular, la política educativa y el programa de estudios con la organización de los aprendizajes en la guía didáctica.

- Coherencia entre el propósito general de las tres unidades didácticas específicas de la guía con las estrategias de mediación sugeridas para cada unidad didáctica.

### **3.9.2. Aspectos metodológicos de la guía**

Se determina la coherencia, la secuencia y la pertinencia de las actividades de mediación propuestas de acuerdo al programa de estudio y la contextualización del aprendizaje. Ante ello, se busca identificar la consistencia entre las estrategias de mediación sugeridas con el objetivo de la guía curricular propuesta, a través de la valoración de las actividades didácticas según los aprendizajes colectivos e individuales por lograr del programa de estudio.

Para la validación de estos componentes, se toman en cuenta los siguientes criterios metodológicos:

- Continuidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con el propósito de las unidades didácticas.
- Correlación entre las actividades metodológicas de la unidad de estudio del programa de Educación Cívica con las estrategias de mediación sugeridas de las unidades didácticas de la guía.
- Secuencia vertical entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa de estudios con los contenidos abordados por las unidades didácticas de la guía.
- Coherencia entre las actitudes y prácticas cívicas en ejecución con las estrategias de mediación, las actividades didácticas y los indicadores de evaluación que se indican en cada unidad didáctica.
- Flexibilidad de las actividades didácticas sugeridas en las unidades didácticas de la guía con relación a las estrategias metodológicas de la unidad de estudio.
- Contextualización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la unidad de estudio del programa de Educación Cívica por medio de las unidades didácticas sugeridas en la guía.

### 3.9.3. Aspectos de evaluación de la guía

Se valoran las estrategias de evaluación sugeridas por la guía didáctica. Se analiza el aporte de las estrategias de evaluación respecto al propósito de la guía curricular y las posibilidades de contextualización del aprendizaje propuesto. De esta manera, se determinan los elementos de coherencia y pertinencia entre los aprendizajes esperados, las estrategias de mediación y el tipo de evaluación desarrollada para cada componente.

Para la validación de estos componentes, se toman en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Correlación entre las estrategias de mediación de cada una de las unidades didácticas de la guía con los indicadores de evaluación sugeridos.
- Coherencia entre las actitudes y prácticas cívicas en ejecución con los indicadores de evaluación sugeridos para los distintos momentos de aprendizaje propuestos en las unidades didácticas de la guía.

Por lo tanto, en este capítulo se logra aprovechar las características de una investigación aplicada al describir el fenómeno de estudio a partir de las apreciaciones de los participantes. Esto, mediante el seguimiento de las etapas de la investigación y el empleo de los cuestionarios, las entrevistas y los talleres que permitieron caracterizar las prácticas educativas empleadas en relación con la unidad de estudio y la realidad contextual específica. De ahí, que el trabajo con las categorías de análisis fue importante para articular la teoría, los informantes y las características del diseño curricular.

Por eso, la elaboración de la guía didáctica responde a un diseño curricular lineal consistente con el programa de estudio, relacionando las prácticas curriculares específicas del programa y los aportes didácticos de la guía. Por ello, el juicio de expertos permite la validación a través de un conjunto de categorías que permiten valorar la totalidad y las partes del diseño curricular, para el rediseño de la guía didáctica para su uso en las aulas de forma efectiva.



## **Capítulo IV: Análisis de la información**

En este capítulo, se analizan las categorías de la contextualización curricular, las competencias ciudadanas en Educación Cívica, la metodología en la enseñanza de la Educación Cívica, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en Educación Cívica, y el taller de estrategias didácticas para la contextualización curricular de los aprendizajes en Educación Cívica. Además, se analiza construcción del concepto de contextualización curricular y el resultado del análisis estratégico MAFE para valorar las posibilidades didácticas de contextualización de los aprendizajes en torno al centro educativo y la comunidad.

También, se analiza la construcción de estrategias didácticas por parte de los docentes para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Cívica donde se integran los contenidos y las actitudes y prácticas cívicas por desarrollar, indicando las actividades de mediación, los recursos y las estrategias de evaluación necesarias a partir de los elementos del contexto. Estos aportes iniciales, junto a las valoraciones realizadas por los expertos, permiten el diseño y rediseño de la guía didáctica.

### **4.1. Análisis de los resultados obtenidos a través de los informantes**

Se aplicaron 66 cuestionarios a estudiantes de octavo año con edades entre los 14 y 15 años, los cuales clasifican su desempeño como “excelente” o “muy bueno” en relación con la asignatura. También, se entrevista a cinco docentes, donde tres poseen entre 4 a 6 años de impartir lecciones y dos tienen 10 años o más de trabajar estos contenidos. Además, dos tienen 3 años o menos de laborar en la institución, dos poseen 4 a 6 años de permanencia y sólo uno tiene 10 años o más de trabajar. También, se aplica una entrevista al director de la institución, que posee 10 años o más de ejercer y cinco años de dirigir la institución en estudio.

Por otro lado, los estudiantes identificaron las lecciones de Educación Cívica como “creativas” y “prácticas” y menos “teóricas” y “reflexivas”, mientras que los docentes señalan que estas lecciones son para sus estudiantes “reflexivas” y

“activas”, esto según la opinión de tres y dos docentes respectivamente. Aunado, el director señaló que las lecciones son “activas”, justificando su respuesta en el hecho de que “(...) los programas lo permiten” (Director, Noviembre 2018), lo cual evidencia posiciones comunes respecto al dinamismo y practicidad de la asignatura.

Lo anterior, es relevante dentro del constructivismo y para las posibilidades reales de contextualización del aprendizaje. Esto, se evidencia en que

(...) la clase debe ser interactiva, constructiva y agradable para los estudiantes, por lo que en distintos momentos deberá ser activa y práctica, o bien teórica. Siempre debe haber espacios para la reflexión, el análisis y la posibilidad de construir nuevo conocimiento a partir de los temas planteados. Sí, la creatividad debe ser un aspecto a considerar. (Docente 1, Noviembre 2018)

Esta posición, toma en cuenta la realidad educativa y el contexto en la adecuación de las actividades didácticas a los estudiantes. De ahí, que la didáctica activa, creativa y reflexiva conlleva una mayor significatividad del aprendizaje al acercar la teoría, la práctica y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, lo cual corresponde al modelo pedagógico que establece el programa de estudio.

#### **4.1.1. Contextualización curricular**


Para esta categoría, el estudiantado indicó “el manejo y la resolución pacífica de conflictos para una mejor convivencia” como uno de los temas más significativos del aprendizaje de en Educación Cívica; mientras que las “raíces de la identidad nacional costarricense” es uno de los menos significativos. Esto, evidencia la relevancia de los temas de la convivencia social frente a los relacionados a la identidad etaria, comunal y nacional, que son menos percibidos por los informantes.

Sin embargo, los estudiantes indican que el “respeto por la identidad de las personas”, el “respeto a la opinión de los demás” y el “respeto a la diversidad étnica, religiosa, social, cultural y otras” son los temas estudiados con mayor utilidad, según 50, 42 y 34 estudiantes respectivamente. En contraste, la “compresión de las

relaciones entre estudiantes, padres de familia y docentes”, el “favorecimiento del diálogo para la resolución de problemas”, y la “comprensión de las características de la identidad comunal” son los temas menos seleccionados por los estudiantes.

Según la tabla 4.1, lo anterior demuestra que los temas de acción individual son los más evidenciados por los estudiantes; mientras que los criterios colectivos y de interacción social, como la comunidad y las relaciones entre estudiantes, padres de familia y docentes tienen un menor puntaje. Esto, permite inferir que la contextualización no alcanza la comprensión de las situaciones sociales y ni la aplicabilidad cotidiana de los contenidos teóricos estudiados.

Tabla 4.1. Campos de acción de la Educación Cívica

<b>Grado de contextualización</b>	<b>Aprendizajes actitudinales de la primera unidad de octavo año de Educación Cívica</b>
Desarrollo individual-inmediato  Desarrollo colectivo-mediatO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por la identidad de las personas.</li> <li>• Respeto a las normas del aula y del colegio.</li> <li>• Respeto a las leyes comunales y nacionales.</li> <li>• Favorecimiento del diálogo para la resolución de problemas.</li> <li>• Respeto a la opinión de los demás.</li> <li>• Comprensión de las características de la identidad comunal.</li> <li>• Respeto a la diversidad étnica, religiosa, social, cultural y otras.</li> <li>• Comprensión de las relaciones entre estudiantes, padres de familia y docentes.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos curriculares actitudinales planteados por el Ministerio de Educación Pública (2009: 75-76).

No obstante, la mayoría de los estudiantes mencionan que “siempre” y “casi siempre” los docentes vinculan lo que se estudia con las necesidades y las metas del colegio, así como con los aspectos sociales y culturales de la comunidad. Es decir, afirman que los docentes contextualizan los aprendizajes al ambiente inmediato de la institución y la comunidad, pero en contraste con lo anterior, se infiere que no son lo suficientemente representativos y útiles para los estudiantes.

Al respecto, los estudiantes indican que las principales actividades que realiza el docente para relacionar los temas de la asignatura con lo que sucede en el aula, la comunidad y el país, son “actividades en grupo, dinámicas,

conversatorios, prácticas y exposiciones”, así como el uso de la “dinámica de juego”. Sin embargo, estas no impactan la cotidianidad del estudiante según lo anterior.

Además, 57 estudiantes indican que “siempre” y “casi siempre” el docente abre espacios para la opinión y la construcción de soluciones a los problemas que ocurren en el colegio, a través de conversatorios, exposiciones y proyectos, y en una menor medida mediante ferias, reuniones con profesores, el director o mediante el diseño de planes de mejora. Esto, evidencia una amplia actividad mediática del docente pero con poca significatividad en la construcción de aprendizajes que trasciendan la realidad escolar del estudiante y que impacten su cotidianidad social.

Lo anterior, se detalla la contextualización de los aprendizajes que se expone en la tabla 4.2. Aquí, se centran en los aspectos de “amplitud o alcance de los procesos educativos” y en la “relación con aspectos reales o con la realidad”, criterios similares a la opinión del director para quien la “contextualización de los aprendizajes es llevar a la realidad lo aprendido” (Director, Noviembre 2018).

Tabla 4.2. Contextualización de los aprendizajes según la opinión de los docentes

Docente 1	“La educación debe alcanzar diferentes ámbitos, realidades, espacios de manera general y viceversa. Eso es lo que debe ser la contextualización en el aprendizaje según mi opinión”.
Docente 2	“Para mí es que el aprendizaje no quede únicamente en un momento o únicamente dirigido a una evaluación. Por el contrario, se trata que se enlace con otras áreas, con aspectos reales, con el contexto del estudiante”.
Docente 3	“Es cuando se establece con claridad y se fundamenta el tema o aprendizaje esperado a tratar, se le da el significado y análisis a los conceptos. Además se interioriza con la realidad según el medio que rodea al educando”.
Docente 4	“Se refiere a identificar los elementos socioculturales que están inmersos en el estudiante, es decir; nivel económico, acervo cultural, acceso a tecnologías, ambiente familiar, entre otros aspectos los cuales deben ser considerados al momento de la elaboración de los planes de estudio”.
Docente 5	“Es desarrollar los contenidos, objetivos, indicadores y actividades de acuerdo al lugar, actividades, vida diaria de los estudiantes, de manera que, les permita un aprendizaje más significativo y su vinculación con la asignatura”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 10. (Noviembre 2018).

Estos criterios, relacionan los conocimientos con la realidad del estudiante, el medio sociocultural y la significación de lo que se estudia. Esto, tiene relación con lo establecido por lafrancesco (2004), para quien la contextualización curricular debe fundamentarse en las situaciones del entorno, mediante la construcción de alternativas de solución desde el plan de estudios.

Por ende, las estrategias didácticas deben estar orientadas en permitir la contextualización de los aprendizajes. Así, los docentes señalan el uso de plenarias, estudios de casos, exposiciones, entrevistas, investigaciones cortas, cine foros, juegos de palabras, experiencias personales, mesas redondas, conversatorios, ejemplos de la vida cotidiana, confección de croquis, redacción de cuentos o ensayos, charlas con miembros de la comunidad, talleres con estudiantes y el proyecto estudiantil (Docentes 1, 2, 3, 4 y 5, Noviembre 2018), las cuales según su opinión son actividades que permiten la contextualización del aprendizaje.

Esto, se vincula con la opinión del director al indicar que "(...) lo importante es que estas actividades didácticas tengan relación con el "aprender haciendo", que es importante en el desarrollo de las lecciones en esta y otras materias" (Director, Noviembre 2018). Así, se determina que los docentes y el director tienen nociones similares acerca de las actividades que permiten procesos de contextualización y significación de los aprendizajes de acuerdo con cotidianidad de los estudiantes.

No obstante, se logra identificar que las actividades desarrolladas se centran únicamente en el análisis unidireccional del contexto y como elemento poco activo en el proceso de aprendizaje del estudiante. Por ello, es necesario reforzar el estudio del contexto local e inmediato mediante su problematización y generación de propuestas activas, reflexivas y prácticas que pretendan impactar la realidad, a través de la formulación de soluciones viables a partir de los elementos del contexto.

Además, lo anterior se vincula con los principios del constructivismo social y el socio re-constructivismo que dirigen el currículo oficial del país, donde se señala que el propósito educativo no está en identificar los problemas, sino en plantear las soluciones que puedan cambiar estos aspectos (Consejo Superior de Educación,

2017). Por ende, debe existir una mayor consistencia entre las competencias cívicas del programa de estudio con la realidad inmediata de los estudiantes y la institución educativa, mediante una mayor participación del estudiante en el aprendizaje.

Esto, se describe parcialmente por los docentes al definir los aspectos pueden dificultar la contextualización con los estudiantes, que se resumen en la tabla 4.3. Aquí, se reconoce la “falta de criticidad del estudiante”, la “no disposición del grupo” y la “falta de interés” como faltas achacadas a los estudiantes. En contraparte, el director señala “la falta de creatividad y la falta de recursos tecnológicos, puede ser motivo de dificultades para la contextualización de los aprendizajes” (Director, Noviembre 2018), dirigiendo su atención hacia el docente.

Tabla 4.3. Aspectos que dificultan la contextualización de los aprendizajes según la opinión de los docentes

Docente 1	“Un motivo importante en esta comunidad es la zona rural. ¿Por qué Naranjo no se ha desarrollado? Porque las personas que viven aquí no tienen qué hacer. La mayoría trabaja afuera de la comunidad y salen muy temprano y regresan tarde a dormir. Hay muy poca actividad comercial. Ahora, ¿qué oportunidades o espacios se les ofrece a los adolescentes? Hay un parquecito infantil para los niños y para los jóvenes qué hay. De ahí vienen los problemas de drogadicción, alcoholismo, embarazos no deseados, porque hay muy pocos espacios para ellos. También hay poco conocimiento y falta de criticidad del estudiante, poco acceso a información como periódicos, internet, etc. Todo esto dificulta los procesos de aprendizaje”.
Docente 2	“El desaprender para aprender, es decir información previa no correcta o mal informada de medios de comunicación u otras fuentes, así como malos hábitos de lectura, que provoca que los estudiantes tengan conceptos confusos o entendidos erróneamente, y les es más difícil recibir información nueva y contextualizarla a algo que conocen diferente y crear criterio propio”.
Docente 3	“Cuando no hay disposición del grupo. O en ocasiones falta de tiempo en las lecciones y la dificultad para llevar la preparación del proyecto”.
Docente 4	“La falta de tiempo para el desarrollo de los contenidos. También la poca atención que le da el estudiante al trabajo de ciertos temas o en el desarrollo de ciertas actividades de clase”.
Docente 5	“La falta de interés por parte de los estudiantes, el medio donde se desarrollan los procesos de aprendizaje y la poca criticidad del estudiante en relación con ciertos temas”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 11. (Noviembre 2018).

Así, se destaca que uno de los problemas para la contextualización de los aprendizajes está en “el desaprender para aprender” (Docente 2, Noviembre 2018). Esto, hace referencia a la mediación docente y a las actividades didácticas que realiza para lograr un ambiente propicio para la construcción de los conocimientos, equilibrando las responsabilidades del estudiante y del docente para lograrlo.

Lo anterior, desde el socio re-constructivismo y el constructivismo social es relevante para la contextualización del aprendizaje debido a que se prioriza el papel activo del estudiante para el óptimo de desarrollo de los aprendizajes. De ahí, que las estrategias didácticas para la contextualización deben considerar el rol del docente y del estudiante para el logro efectivo de los contenidos curriculares.

Así, la tabla 4.4 sintetiza los temas que más se relacionan con la cotidianidad del estudiante de acuerdo con la opinión de los docentes. Con ello, se particulariza que los temas de índole colectivo y de interacción social son los más vinculados.

Tabla 4.4. Temas que más se relacionan con lo que vive cotidianamente el estudiante según la opinión de los docentes

Docente 1	“Los grupos juveniles y su organización, los mecanismos y espacios de participación ciudadana local, los derechos humanos que es un subtema pero es importante. También la persona joven que igual es un subtema. El trabajo infantil y la seguridad social que es un subtema. La democracia participativa y representativa”.
Docente 2	“Realmente en el actual temario, todos. Sin embargo los que se relacionan a seguridad ciudadana y derechos humanos son temas de mayor cotidianidad”.
Docente 3	“Derechos y deberes, la resolución de conflictos, conceptos de regímenes políticos, igualdad y equidad de género”.
Docente 4	“Seguridad ciudadana, Seguridad Vial, Desastres, Identidad de género”.
Docente 5	“Valoración de la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes. Los conceptos básicos de género, para propiciar prácticas inclusivas, respetuosas y tolerantes en una sociedad democrática, así como en el análisis de casos sobre manejo y resolución de conflictos relacionados con identidad de género. Los conceptos, para comprender la importancia de la convivencia pacífica en una sociedad incluyente y los aspectos que enriquecen la interculturalidad de la sociedad costarricense, para la vivencia de actitudes respetuosas y tolerantes frente a la diversidad”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 12. (Noviembre 2018).

Lo anterior, permite el desarrollo de habilidades, aptitudes y competencias cívicas indispensables para la vivencia social y que son base para la contextualización de los aprendizajes. Esto, se debe a la facilidad de la Educación Cívica para vincularse con la realidad social, ya que permiten al estudiante desarrollar una filosofía de vida, fomento del criterio propio, valores, prácticas y actitudes de un buen ciudadano, sensibilidad ante los problemas sociales, e intervienen en las relaciones con sus pares (Docentes 1, 2, 3, 4 y 5, Noviembre 2018), lo que permite impactar significativamente el contexto de los estudiantes.

Además, el director señala que la asignatura puede atender situaciones institucionales y de convivencia con los estudiantes y la comunidad, a través de "(...) aspectos de convivencia social, conocimiento sobre deberes y derechos e incluso en temas como la educación vial y seguridad ciudadana" (Director, Noviembre 2018). Aunado, los docentes indican que se puede contextualizar el aprendizaje mediante conversatorios, investigaciones, lluvia de ideas, proyectos, visitas a instituciones, participación en el sistema electoral estudiantil y mecanismos de divulgación de proyectos (Docentes 1, 2, 3, 4 y 5, Noviembre 2018), actividades que permiten relacionar al estudiante con la institución y la sociedad local y global.

Por ello, en la tabla 4.5 se resumen las actividades pueden fomentar la participación de los estudiantes en la discusión de problemas y en la construcción de soluciones viables a dichas realidades. Cabe señalar, que los docentes afirman que "siempre" o "con bastante regularidad" abren estos espacios de participación estudiantil en el desarrollo de las lecciones, lo cual faculta el aprendizaje contextualizado desde el constructivismo social y el socio re-constructivismo.

A partir de lo anterior, se evidencia que la participación estudiantil se fomenta por medio de las relaciones entre los temas, contenidos y conocimientos previos, el involucramiento del estudiante por medio del estudio de casos, las investigaciones del proyecto, entrevistas, encuestas y conversatorios con los administrativos, otros estudiantes y personas invitadas. Esto, permite identificar mecanismos didácticos flexibles que permiten al estudiante para interactuar con otros y para apropiarse de los contenidos y gestionar su proceso de aprendizaje en torno a los temas tratados.



Tabla 4.5. Actividades que fomentan la participación de los estudiantes en las lecciones de Educación Cívica según la opinión de los docentes

Docente 1	“Siempre. Previo al desarrollo del tema y al cerrar o concluir la lección. Me gusta mucho el uso de interrogantes (preguntas generadoras) de manera que se cuestiona de lo más simple hacia lo más complejo, para que el estudiante vaya explorando a través de las respuestas las posibles relaciones entre una temática con otra, y así desarrollar los contenidos. Hay momentos en que los estudiantes se introducen tanto a un tema producto de estas preguntas, que no dejan dar el tema o desarrollar la clase como fue planificada, porque se interesan y desarrollan la lección mediante sus experiencias o dudas de lo comentado. Además, siempre es importante la participación de los padres de familia, así como de los profesores y el director, porque ellos deben velar por el interés del estudiante, quien en última instancia, es el centro del proceso de aprendizaje”.
Docente 2	“Con bastante regularidad, se les lleva a los pasillos y otras áreas a analizar temas que se relacionen, hablan con los administrativos, otros estudiantes, brindan campañas de información y la integración de grupos de liderazgo por sección”.
Docente 3	“Siempre se da el espacio, por cuanto las lecciones deben ser de aporte de ideas del estudiante. Se solicita previa preparación con trabajos extra clase y conocimiento de casos de la vida cotidiana, además se abre mayor espacio con la investigación del proyecto, donde el estudiante logra expresar su criterio hasta donde comparte realidades propias o de su comunidad”.
Docente 4	“Generalmente, por la naturaleza de los contenidos del plan de estudios de Educación Cívica estos espacios están presentes constantemente en cada dos lecciones. Ello, se realiza mediante actividades como: mesas redondas, estudio de casos, entrevistas, encuestas y dramatizaciones”.
Docente 5	“En todas las lecciones se cuenta con dicho espacio, en eso se basan mis lecciones, se realizan conversatorios, mesas redondas. Lluvia de ideas, exposiciones, diálogo socrático, dramatizaciones, exposiciones, elaboración de afiches, personas invitadas, entre otras”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 15. (Noviembre 2018).

Además, respecto a las oportunidades que ofrece la institución en torno a los contenidos de la identidad etaria, comunal y nacional, el director afirma que “en el cantón se trabaja con el proyecto de Naranjeñeidad que pretende rescatar las raíces del pueblo, las costumbres y el amor por el pueblo (...)” (Director, Noviembre 2018). Así, este espacio comunal es ideal para la contextualización de los aprendizajes, ya que permitiría experiencias educativas para el estudiante en su propia cotidianidad.

Por lo tanto, existen medios didácticos para trabajar la realidad institucional y comunal a partir de las experiencias de aprendizaje en la asignatura de Educación Cívica. Sin embargo, de acuerdo con la opinión de los estudiantes se concluye que las actividades son insuficientes para la significatividad del aprendizaje, debido a que las estrategias didácticas son administradas sólo por el docente y no permiten su administración compartida con el estudiante para el análisis del contexto.

Por ende, resulta indispensable la planificación de estrategias didácticas que fomenten la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. De ahí, la relevancia de una guía didáctica que integre las experiencias previas, la cultura sistematizada y los intereses del estudiantado con los objetivos del programa de estudio de Educación Cívica, mediante la contextualización del aprendizaje.

#### **4.1.2. Competencias ciudadanas en Educación Cívica**

Al respecto, las prácticas y actitudes que más se les facilita desarrollar a los estudiantes son “participar en clase con respeto a los demás”, “desarrollar su propio criterio de los temas” y “exponer sus propias experiencias en relación con el tema de estudio”, según 49, 42 y 36 estudiantes respectivamente; mientras que “analizar críticamente noticias y anuncios en relación con el tema de estudio”, “debatir sobre soluciones alternativas a conflictos relacionados con el tema de estudio” y “debatir sobre la toma de decisiones que se realiza a nivel de la institución”, son las menos ejecutadas según 14, 11 y 10 estudiantes. Estas, representan las características de las competencias ciudadanas que se detallan en la tabla 4.6.

Así, las competencias de deliberación y la participación-representación son las que más se evidencian, debido a que se vinculan con el desarrollo del criterio propio, el respeto y la participación; mientras que parcialmente se identifica la competencia de la negociación según la opinión de los estudiantes. No obstante, la competencia de la comunicación social y política, propia del análisis social, las soluciones alternativas y el debate para la toma de decisiones, es la menos mencionada por los estudiantes, lo cual demuestra la inconsistencia en el manejo de las competencias cívicas en la realidad contextual.

Tabla 4.6. Competencias ciudadanas en Educación Cívica

<b>Competencias</b>	<b>Rasgos que las identifican</b>
Deliberación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar su propio criterio de los temas.</li> <li>• Exponer sus propias experiencias en relación con el tema de estudio.</li> </ul>
Negociación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar argumentos a favor o en contra de las opiniones de los demás.</li> <li>• Desarrollar liderazgos democráticos en el aula.</li> <li>• Respetar el papel de las mayorías y el de las minorías.</li> </ul>
Participación-representación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en clase con respeto a los demás.</li> <li>• Desarrollar respuestas grupales ante los temas trabajados en las lecciones.</li> </ul>
Comunicación social y política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar críticamente noticias y anuncios en relación con el tema de estudio.</li> <li>• Debatir sobre soluciones alternativas a conflictos relacionados con el tema de estudio.</li> <li>• Exponer situaciones de aula relacionadas con el tema de estudio.</li> <li>• Debatir sobre la toma de decisiones que se realiza a nivel de la institución.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Pública (2009: 33-34).

Además, el director en relación al tema de las competencias ciudadanas evidenciadas por parte de los estudiantes, argumenta que

las competencias más presentes son la participación-representación, puesto que los estudiantes sí son partícipes de las distintas actividades que realiza el colegio. Considero que nos falta mucho en la deliberación, negociación y la política, ya que debe ser temática no solo de docentes de cívica, sino de todo el personal docente y administrativo. (Director, Noviembre 2018)

Por ende, los estudiantes y el director argumentan la falta de habilidades y actitudes para la comunicación social y política, contrario a la deliberación y negociación que los estudiantes afirman poseer, en una opinión no compartida según la percepción del director. Esto, se debe contrastar con la tabla 4.7 donde los docentes indican cómo desarrollan las competencias con sus estudiantes.

Tabla 4.7. Competencias ciudadanas desarrolladas en las clases de Educación Cívica según la opinión de los docentes

Docente 1	“Se desarrollan todas las competencias, porque esto se da a través de una interacción entre el docente, el estudiante, el grupo. Se podría decir que toda la comunidad educativa. Esto permite el intercambio de conocimientos, dentro de clase al desarrollar el tema. Un aspecto que me gusta mucho es la participación democrática y la aplicación de valores en el estudio de los temas”.
Docente 2	“Se desarrollan todas las posibles, mediante plenarios de discusión, debates, y trabajos en grupo”.
Docente 3	“La participación y representación, se hace por medio de asignación de temas específicos de acuerdo al programa, y por medio de la presentación del proyecto”.
Docente 4	“La deliberación por medio de mesas redondas y estudio de casos. La participación- representación mediante la formación de partidos políticos estudiantiles, y la comunicación social cuando confeccionan y divulgan boletines, aplican encuestas, entrevistan miembros de la comunidad”.
Docente 5	“El diálogo, dado que, es muy común las opiniones contrarias en los estudiantes, por lo que se les permite exponer sus pensamientos y en grupo determinar sus aspectos positivos y por mejorar de cada uno de ellos. Ello conlleva asimismo a la deliberación con el objetivo de tomar decisiones de manera colectiva, siendo esto relevante. La participación-representación así como la comunicación social y política se lleva a cabo en la presentación de los proyectos, dados que entre sus opciones ellos pueden realizar”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 16. (Noviembre 2018).

Lo anterior, afirma que los docentes utilizan la interacción con los estudiantes como mecanismo para el desarrollo de estas competencias. Se destaca que para la participación-representación se trabaja mediante temas específicos del programa, la formación de partidos políticos estudiantiles y mediante la presentación de los proyectos (Docentes 3, 4 y 5, Noviembre 2018), donde el estudiante puede construir un aprendizaje propio según las particularidades del contexto y lo solicitado.

Para la deliberación, las mesas redondas y el estudio de casos, el diálogo y la exposición de sus pensamientos para determinar los puntos positivos y por mejorar para la toma de decisiones de manera colectiva, son las actividades más empleadas (Docentes 4 y 5, Noviembre 2018). Además, para la comunicación social

y política se confeccionan boletines, se aplican encuestas, entrevistas y se trabaja por medio de proyectos (Docentes 4 y 5, Noviembre 2018), como lo más utilizado.

No obstante, la competencia de la comunicación social y política es una de las menos trabajadas por los docentes y estudiantes de acuerdo con los resultados. Esto, se puede desarrollar mediante “el diálogo entre las partes” y “tratar de llegar a un acuerdo común entre las partes”, las cuales son las dos posiciones más seleccionadas por los estudiantes como los medios adecuados para resolver las diferencias en la asignatura de Educación Cívica. Lo anterior, permite hacer uso de las competencias cívicas para fortalecerlas y combinarlas con las estrategias didácticas que permitan el análisis la dinámica escolar y social del estudiante.

Aunado, la tabla 4.8 expone los espacios idóneos para la potencialización de las competencias cívicas en Educación Cívica. Así, se destaca la participación democrática, la toma de decisiones, el consenso y el disenso, el entendimiento de las diferencias, la negociación, el diálogo y la deliberación como los mecanismos más eficientes para resolver las diferencias en las clases.

Tabla 4.8. Estrategias para llegar a acuerdos en las clases de Educación Cívica según la opinión de los docentes

Docente 1	“Utilizo la participación democrática. La equidad aunque es un valor, se puede implementar. La clase debe ser abierta sin discriminaciones, toda opinión es válida. También esto de la resolución alternativa de conflictos y el tema de la toma de decisiones es algo importante”.
Docente 2	“Los principios de consenso y disenso, debido a que facultan el desarrollo de acuerdos ante las diferencias”.
Docente 3	“Estrategias donde las dos o más partes puedan llegar a un acuerdo, mediante la participación democrática y el entendimiento de las diferencias”.
Docente 4	“La negociación y búsqueda de acuerdos, se asignan estudiantes que son considerados líderes, quienes median ante sus compañeros, se escuchan ambas partes y se llega a acuerdos”.
Docente 5	“El diálogo, la negociación, y deliberación, ejemplo: cada estudiante tiene un espacio para plantear sus ideas y justificarlas; luego de ello la clase da sus opiniones y se trata de llegar a consenso”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 17. (Noviembre 2018).

Así, estas estrategias son útiles para potenciar las competencias de la participación-representación, así como la negociación y la deliberación que se requieren. Además, es un espacio que en coordinación con el desarrollo de los aprendizajes individuales y colectivos del programa de estudio, puede mejorar la práctica de la comunicación social y política por parte de los docentes y los estudiantes de Educación Cívica, de acuerdo con las necesidades detectadas.

#### **4.1.3. Metodología en la enseñanza de la Educación Cívica**

Los estudiantes indican que “siempre” y “casi siempre” el docente les permiten tener confianza y apertura para opinar sobre los temas de estudio; apertura para que los estudiantes compartan sus conocimientos sobre los temas con los demás; y consideración de las necesidades de aprendizaje del estudiante. Mientras, que las acciones menos ejecutadas por los docentes, son la relación del contenido con temas o problemas del aula, la institución o de la comunidad; vinculación de lo que se estudia con las experiencias de los estudiantes; y relación de los contenidos con lo que sucede en el contexto internacional, según la opinión de los estudiantes.

Así, los primeros aspectos muestran estrategias que permiten contextualizar los aprendizajes por cuanto priorizan el diálogo acerca de los temas de estudio y se comparten las expectativas de aprendizaje individuales y grupales en torno al tema; sin embargo, la vinculación de estas metodologías con los problemas del contexto y las experiencias del estudiante queda pendiente. Lo anterior, infiere problemas para vincular los contenidos con las situaciones vivenciales del aula, lo nacional e internacional, lo cual dificulta la relación entre la teoría y la práctica escolar.

No obstante, los docentes aducen que sí se vinculan los intereses y las experiencias de los estudiantes con el desarrollo de las lecciones. Esto, mediante clases atractivas y amenas, permitiendo al estudiante construir su conocimiento mediante la aplicación de interrogantes generadoras, la expresión de anécdotas y de posibles soluciones y su viabilidad, y por medio de la vinculación de casos con sus vivencias cotidianas (Docentes 1, 2, 3, 4 y 5, Noviembre 2018), las cuales son estrategias didácticas que se vinculan con la realidad estudiantil.

Sin embargo, esta posición no es consistente con la opinión estudiantil, quienes no identifican situaciones de aprendizaje donde se relacione lo que se estudia con lo que sucede en el contexto individual y colectivo. De ahí, que se debe valorar la efectividad de estas metodologías y el papel que cumplen los docentes, estudiantes y el contexto en la significatividad de las experiencias de aprendizaje que se desarrollan y su vinculación con el contexto y el programa de estudio.

Por ende, la metodología en la enseñanza de la Educación Cívica debe fortalecer los mecanismos para lograr una mayor interactividad entre las estrategias didácticas específicas con las situaciones cotidianas del contexto escolar. Aquí, es relevante elaborar una guía didáctica que permita atender las situaciones propias de la realidad estudiantil entrelazando el contexto escolar y social de las personas.

#### **4.1.4. Estrategias de enseñanza en Educación Cívica**

En esta categoría, los jóvenes perciben que el docente “se interesa en el aprendizaje de los estudiantes”, “permite la expresión de los estudiantes ante los temas de estudio” y “busca que el estudiante analice críticamente los temas según lo que acontece en el aula, la institución y la comunidad”, esto por 60, 38 y 34 estudiantes respectivamente. Por el contrario, el docente no “toma en cuenta las condiciones de vida de los estudiantes y la comunidad”, no “vincula lo que sucede fuera de la institución con lo que se enseña” y no “considera las experiencias de vida de los estudiantes”, debido a que son las opciones menos señaladas.

De esta manera, se identifica que existe interés por parte de los docentes para que el estudiante forme experiencias de aprendizaje satisfactorias. No obstante, la posibilidad para que los estudiantes se expresen ante los temas de estudio es una estrategia ejecutada parcialmente por los docentes; además, las experiencias de aprendizaje relacionadas con la cotidianidad individual y comunal son poco desarrolladas por los docentes, debido a la opinión de los estudiantes.

Así, la tabla 4.9 expone las consideraciones de los docentes al desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en Educación Cívica. Así, se centran en el recurso económico y social del estudiante, los conocimientos previos, la creatividad

y las habilidades en desarrollo, la redefinición de los aprendizajes erróneos o imprecisos, los recursos didácticos y el trabajo colaborativo.

Tabla 4.9. Estrategias de enseñanza más empleadas en Educación Cívica según la opinión de los docentes

Docente 1	“Considero la economía del estudiante; es decir, de la familia. Cuál es su posición económica. También el área; si es rural o urbana. Con cuántos recursos se dispone para hacer trabajos. La infraestructura. El tipo de adecuación de los estudiantes. Si existe o no apoyo de la dirección para realizar algunos trabajos dentro o fuera del aula. También, el grado de conocimiento del estudiante, si hay que profundizar o regresarse en el desarrollo de un tema”.
Docente 2	“La cobertura, que trate de llegar no solo a estudiantes de determinada sección, por el contrario que ellos y ellas puedan llevarlo a otros grupos. Además, el desarrollo de la creatividad y habilidades en la aplicación de conocimientos”.
Docente 3	“En lo académico se consideran el vocabulario de temas según el nivel, de manera que se pueda valorar los conocimientos previos y redefinir aquellos aprendizajes erróneos o imprecisos sobre un tema”.
Docente 4	“Se consideran: los recursos audiovisuales, las herramientas tecnológicas, el calendario escolar (para el Proceso Electoral Estudiantil, por ejemplo), los conocimientos previos, y el trabajo colaborativo”.
Docente 5	“Para el desarrollo de estas estrategias, se toman en cuenta aspectos generales, como la procedencia del estudiante, el conocimiento previo alrededor de los temas, qué esperan los estudiantes aprender de esos contenidos y el trabajo colaborativo”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 19. (Noviembre 2018).

Debido a lo anterior, estas estrategias son necesarias para una educación contextualizada y es medular en el aprendizaje de la identidad individual y colectiva propias de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica. No obstante, en el contraste de los criterios generados por los estudiantes y la opinión docente, se infiere que su aplicación no alcanza los objetivos didácticos esperados, debido a que los estudiantes no logran identificar la relación entre lo que se enseña y su ejercicio de ciudadanía joven, sus experiencias y la realidad social.

Por ende, se debe enfatizar en estrategias de enseñanza más proactivas y participativas que permitan contextualizar los aprendizajes según la realidad de los estudiantes, los objetivos del programa de estudio y las necesidades sociales.



Además, se reconoce poca vinculación de lo que se estudia con lo que sucede fuera de la institución, lo cual atenta contra la contextualización de los aprendizajes y la identificación personal, institucional, comunal y nacional de las personas. Por ello, se hace relevante la orientación del proceso educativo mediante la guía didáctica, partiendo de la formalidad del programa de estudio y considerando los elementos del contexto para la construcción de los aprendizajes significativos en el estudiante.

#### **4.1.5. Estrategias de aprendizaje en Educación Cívica**

En esta categoría, los estudiantes indican que mayormente buscan “aprender mediante la repetición y memorización de contenidos”, “estudiar los contenidos de la asignatura vinculando lo que se aprende con el medio natural que lo rodea” y “relacionar los contenidos de la asignatura con sus vivencias y experiencias personales” debido a que “siempre” y “casi siempre” las frecuentan para aprender. En contraste, el uso de símbolos o números, la música o mediante el movimiento del cuerpo, son las estrategias menos empleadas en esta asignatura.

Esto, evidencia que los estudiantes vinculan los contenidos con el medio natural, sus vivencias y experiencias personales, donde la contextualización de los aprendizajes es el medio para la representación e identificación de los contenidos con el espacio cercano. De ahí, que la guía didáctica facilitaría los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias para la vida, por medio de la participación activa de los estudiantes en la construcción y redefinición de los conocimientos de acuerdo al contexto tratado.

Al respecto, la tabla 4.10 expone las estrategias no tradicionales que emplean los docentes en las clases de Educación Cívica. Así, se evidencia la investigación, el uso de exposiciones creativas, análisis de noticias, cine foros, ensayos, plenarias, debates, obras de teatro, discusión de casos, recursos audiovisuales, ferias, murales, elaboración de periódicos, charlas, entre otras actividades que permiten la contextualización del aprendizaje con la realidad cotidiana del estudiante.

Lo anterior, refleja las actividades que se pueden integrar en la propuesta didáctica como mecanismos para la contextualización de los aprendizajes, donde

los estudiantes logren relacionar los contenidos con el medio social y sus vivencias personales. Esto, es posible a través de la definición de los roles que deben desempeñar los estudiantes, los docentes y la comunidad en la construcción de conocimientos útiles y aplicables a la realidad contextual específica; de ahí, la relevancia de estos insumos para la confección guía didáctica propuesta.

Tabla 4.10. Estrategias de aprendizaje no tradicionales en Educación Cívica según la opinión de los docentes

Docente 1	“La investigación. La construcción de proyectos en equipo o individual. El uso de exposiciones creativas (programas de radio, televisión, entrevistas, afiche). Me gusta poner a los estudiantes a dramatizar o representar los temas que se abordan. Esto se hace hasta con pocos materiales, porque si es el caso de un afiche, yo les pido que en el mismo cuaderno realicen las imágenes, el afiche y que luego me lo presenten. Con esto nuevo del trabajo cotidiano, como hay mucho que evaluar, yo aprovecho estos espacios para que el estudiante realice estas actividades como parte de esta evaluación. Y a los estudiantes les gusta mucho y aprenden más que con las clases simples”.
Docente 2	“Se realiza el análisis de noticias, plenarias, cine foros, ensayos, obras de teatro, exposiciones, debates, investigaciones”.
Docente 3	“Se utilizan ayudas audiovisuales, videos, discusiones de casos. Elaboración de periódicos y canciones”.
Docente 4	“Mediante la observación de imágenes, situaciones comunales, institucionales, cortometrajes, películas, videos, el análisis de casos, imágenes. También la producción personal y la dramatización”.
Docente 5	“Se les permite desarrollar una gran variedad de opciones para aprender en esta materia. Por ejemplo: dramatizaciones, maquetas, pinturas, exposiciones, ferias, murales, investigaciones, encuestas, entrevistas, charlas, videos, entre otros”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 20. (Noviembre 2018).

Por otra parte, los estudiantes prefieren aprender en Educación Cívica mediante “la realización de guías y cuestionarios sobre los contenidos”, “la observación de casos, documentales y videos” y “el trabajo en grupo para dar soluciones a los temas” de acuerdo con 44, 41 y 39 estudiantes. Mientras, “el desarrollo de proyectos creativos e innovadores”, “la relación de la materia con la vivencia cotidiana” y “el análisis individual de los contenidos y las prácticas en la materia” son sólo indicados por 26, 25 y 21 estudiantes. Estas prácticas, se exponen en la tabla 4.11 como aprendizajes activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.

Tabla 4.11. Principales estilos de aprendizaje

<b>Aprendizaje</b>	<b>Rasgos que los identifican</b>
Activo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La resolución de problemas sobre el tema.</li> <li>• El juego competitivo entre estudiantes.</li> <li>• La realización de exposiciones y presentaciones sobre el tema.</li> </ul>
Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La observación de casos, documentales y videos.</li> <li>• El análisis individual de los contenidos y las prácticas en la materia.</li> </ul>
Teórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La realización de guías y cuestionarios sobre los contenidos.</li> <li>• La confección de resúmenes de la materia.</li> </ul>
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de proyectos creativos e innovadores.</li> <li>• La relación de la materia con la vivencia cotidiana.</li> <li>• El trabajo en grupo para dar soluciones a los temas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en Alonso, Gallego y Honey (2012), citado por Seas (2016: 136).

Así, los estudiantes desarrollan parcialmente un aprendizaje activo en la asignatura. Por el contrario, el aprendizaje teórico es el que más domina seguido por el aprendizaje reflexivo y pragmático, todos con características que de igual forma no son preferidas por los estudiantes, como es el análisis individual de los contenidos y las prácticas en la materia, el desarrollo de proyectos creativos e innovadores y la relación de la materia con la vivencia cotidiana, lo cual evidencia poca concreción de un solo estilo de aprendizaje.

Además, la tabla 4.12 expone las actividades preferidas por los estudiantes para aprender en la asignatura de Educación Cívica según el criterio docente. Así, las exposiciones creativas, debates, mesas redondas, murales, dramatizaciones, invitados especiales y la producción audiovisual son las más gustadas por los jóvenes de acuerdo a la percepción de los docentes.

Lo anterior, representa una oportunidad a favor del desarrollo de estrategias didácticas congruentes con el constructivismo social y el socio re-constructivismo, puesto que los docentes consideran que el interés del estudiante está en las actividades más dinámicas, participativas y expositivas. Esto, permite transformar los esquemas teóricos tradicionales por actividades prácticas innovadoras, dando lugar al desarrollo de los conocimientos vinculados con las situaciones cotidianas y la comprensión del medio social e individual de las personas.

Tabla 4.12. Actividades didácticas que los estudiantes prefieren para aprender en la asignatura de Educación Cívica según la opinión de los docentes

Docente 1	“Como dije, las exposiciones creativas, los proyectos que de por sí son obligatorios, les gusta mucho las guías de repaso y los cuestionarios (que son distintos por cierto)”.
Docente 2	“Los debates he visto que les gusta mucho investigar de un tema y llegar a la clase a discutirlo”.
Docente 3	“Les gustan los videos con su discusión, mesas redondas. También los trabajos con papelogramas, hacer murales”.
Docente 4	“Mediante la observación de películas cortometrajes, y videos. Dramatizar, deliberar en mesas redondas. Producir videos y cortometrajes y por medio de las giras académicas”.
Docente 5	“A través de las dramatizaciones, maquetas, paneles, murales, las ferias gastronómicas, charlas, pinturas, los invitados especiales, la producción audiovisual (...)”.

Fuente: elaboración propia con base en las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes, pregunta 21. (Noviembre 2018).

Esto, es compartido por el director quien indica que “(...) los estudiantes prefieren las giras didácticas, los conversatorios... eliminar las lecciones magistrales, donde los chicos sean más participativos” (Director, Noviembre 2018). Es decir, enfatiza el rol del estudiante y la función que debe cumplir el docente como mediador para el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura.

Por ende, la contextualización de los aprendizajes debe apelar por el fomento de un mayor dinamismo escolar donde el estudiante asuma actitudes y prácticas reflexivas, propositivas y argumentativas en el abordaje de los contenidos de la asignatura. Esto, permite un mayor acercamiento al constructivismo y al socio-reconstructivismo, así como a los intereses particulares de los estudiantes.

#### **4.1.6. Taller de estrategias didácticas para la contextualización curricular de los aprendizajes en Educación Cívica**

Se logró conceptualizar la contextualización del currículo a partir del análisis del contexto. Además, se identificaron las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas respecto al tema de la identidad etaria, comunal y nacional, propio de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica y se

elaboraron un conjunto de estrategias didácticas contextualizadas tomando como base las competencias ciudadanas y el análisis institucional.

Así, en torno al concepto de contextualización curricular de los aprendizajes en Educación Cívica, se define como aquel proceso que pretende

acercar los contenidos a la realidad del estudiante, que incluye la familia, la comunidad, la institución educativa y sus necesidades académicas, para lo que hay que tomar en cuenta las nociones previas del discente, el desarrollo socioeconómico de la zona y los recursos con los que se dispone. Además, se debe considerar el grado de intelectualidad del estudiante, para acercarlo a la realidad inmediata que le rodea, lo cual debe ir de la mano con el tipo de estrategias que el docente utiliza, porque no es algo sólo del estudiante, sino también del papel que juega el docente y cómo se emplean los recursos que se tienen (Taller de docentes, noviembre 2018).

En lo anterior, se destacan frases como “acercar los contenidos a la realidad del estudiante”, “nociones previas del discente”, “tipo de estrategias que el docente utiliza” y “cómo se emplean los recursos”, las cuales tienen un peso significativo en esta conceptualización. Esto, corresponde a las respuestas sobre preguntas propias del contexto interno institucional, en relación a aspectos como quiénes somos, cuál es nuestra realidad, cuáles son nuestras metas, cómo se van a lograr, qué tareas debe asumir el currículo específico y cómo vamos a evaluarlas (Iafranceso, 2004), las cuales deben englobar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, en esta definición se vinculan los procesos de aprendizaje en la asignatura de Educación Cívica, debido a que toma en cuenta los elementos propios de la dinámica social y de la construcción colectiva de la educación. Esto, se lee en frases como “incluye la familia, la comunidad, la institución educativa”, “el desarrollo socioeducativo de la zona y los recursos con los que se dispone” y el “papel que juega el docente y cómo se emplean los recursos”, las cuales corresponden a concepciones dentro del análisis propio de las ciencias sociales y la educación.

Lo anterior, se evidencia en la construcción teórica de la Educación Cívica como componente curricular, debido a que

(...) el otro gran eje tiene que ver con las relaciones de los individuos con sus semejantes, con la sociedad; ello implica, poner en funcionamiento una serie de conocimientos y valores que tienen que ver con la concepción del mundo que se tenga. (Quesada, 2006; Alfaro y Badilla, 2013: 51)

Así, esta definición identifica los aspectos básicos para la contextualización de los aprendizajes en la Educación Cívica, debido a que coloca como referencia los criterios generales del análisis contextual interno de la realidad del estudiante y del centro educativo, junto a las características teóricas propias de la asignatura. Por ende, esta definición es clave para la construcción de la guía didáctica debido a que logra acercar integralmente a los estudiantes, la institución y el programa.

Ante ello, la tabla 4.13 expone los principales resultados del taller para la construcción de la matriz FODA. Aquí, se identifican las fortalezas y oportunidades contextualizadas en torno al tema “las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad” que pueden atender y solventar las debilidades y amenazas que también afectan estos procesos educativos específicos en la institución.

Tabla 4.13. Matriz FODA sobre las posibilidades didácticas dentro del centro educativo y la realidad socioeducativa de la comunidad

Posibilidades didácticas dentro del centro educativo	
<p><b>Fortalezas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de una cooperativa estudiantil que sirve como medio para identificarse y proyectarse a nivel de la institución. También da un sentido de pertenencia.</li> <li>• Grupos deportivos y culturales que reciben gran apoyo institucional en áreas como: robótica, teatro, canto, baile, banda, equipos de futbol sala y baloncesto.</li> <li>• Infraestructura adecuada con recursos tecnológicos amplios para</li> </ul>	<p><b>Debilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de alcance de los proyectos educativos que se realizan en el colegio, lo cual puede conllevar a discriminación y a minar la construcción de una identidad colectiva.</li> <li>• Los talleres que se imparten deberían ser más abiertos a un público más amplio y no solo para los mismos estudiantes. Es decir, deberían incluir distintas poblaciones estudiantiles y de docentes.</li> </ul>

<p>explotar en el desarrollo de las lecciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comités de integración estudiantil, donde el estudiante está en la capacidad de apropiarse de su realidad y promover la solución a ciertas situaciones, como es el caso del Comité Convivir del colegio.</li> <li>• Existencia de espacios para la integración y acercamiento del padre de familia y la comunidad al centro educativo, por ejemplo: la escuelita de padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trato humano y relaciones sociales entre los estudiantes, padres de familia, docentes y personal técnico y administrativo, que en ocasiones lleva a malos entendidos.</li> </ul>
<p>Posibilidades didácticas de acuerdo con la realidad socioeducativa de la comunidad</p>	
<p>Oportunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo incondicional e identificación de los padres de familia y la comunidad con los proyectos que realiza la institución. Por ejemplo, en mejoras de infraestructura, patrocinios a grupos culturales y deportivos.</li> <li>• Proyecto de Naranjeñidad, el cual busca el fortalecimiento de las raíces, costumbres y tradiciones que tiene el cantón, el cual se desarrolla en la institución con el apoyo de la municipalidad.</li> <li>• La institución es tomada en cuenta a nivel regional para el desarrollo de convivencias estudiantiles, talleres con invitados de instituciones e intercambios extranjeros.</li> <li>• Apoyo de empresas de capital naranjeño, como CoopProNaranjo, quien a través de sus labores de proyección social, otorga grandes beneficios al colegio en realización de talleres y préstamo de sus instalaciones para actividades de la institución.</li> </ul>	<p>Amenazas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema de las drogas, embarazos no deseados, violencia intrafamiliar y otros males sociales, que atentan a la comunidad estudiantil en temas como la deserción estudiantil y en la imagen que se construye de la comunidad; y en el mismo grupo etario de los jóvenes.</li> <li>• Zona de poco desarrollo socioeconómico y de paso hacia otros destinos cercanos, lo cual atenta contra la construcción comunal específica que les identifique.</li> <li>• Muy poco personal de la misma comunidad trabaja en la misma institución, debido a los procesos administrativos de contratación del Ministerio de Educación Pública, lo cual provoca que muchos docentes y administrativos no conozcan la realidad de los estudiantes que atiende.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en criterios obtenidos del primer taller aplicado a docentes, actividad 2. (Noviembre 2018).

Estos elementos, se examinan a partir del análisis estratégico de la matriz MAFE para la conformación de las estrategias a partir de los aspectos señalados. Así, se destacan las estrategias FO como las más fuertes y las FA como las más

débiles (Ponce, 2007). La tabla 4.14, expone las principales estrategias para abordar la construcción de la identidad etaria, comunal y nacional mediante la contextualización de los aprendizajes en la Educación Cívica.

Tabla 4.14. Análisis estratégico mediante la matriz MAFE

<b>Matriz MAFE</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<p><b>Oportunidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo incondicional de padres de familia y la comunidad.</li> <li>• Proyecto de Naranjeñidad.</li> <li>• Convivencias, talleres con invitados e intercambios extranjeros.</li> <li>• Apoyo de empresas locales.</li> </ul>	<p><b>Estrategias FO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Vinculación de la cooperativa estudiantil con empresas locales como CooproNaranjo, para el posicionamiento de una marca o producto institucional que genere sentido de identidad local.</li> <li>-Vincular el Proyecto de Naranjeñidad con las actividades que realizan los grupos deportivos y culturales, para proyectarlos a la comunidad, generando con ello un sentido de pertenencia más arraigado.</li> <li>-Hacer uso de las instalaciones y de los recursos del colegio, para que en conjunto con el apoyo de los padres de familia y la comunidad, se puedan hacer ferias de productos, presentaciones culturales, gastronómicas y otras donde sean partícipes los estudiantes de la institución y la misma comunidad.</li> </ul>	<p><b>Estrategias DO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprovechar el apoyo de los padres de familia, las empresas locales y la comunidad para dar más proyección a los proyectos educativos que se realizan en la institución y que están relacionados con temas que son propios de la sociedad naranjeña y de sus habitantes.</li> <li>-Emplear los talleres con invitados especiales, convivencias e intercambios con distintas poblaciones de la comunidad educativa, de forma que haya un público más amplio que pueda ser parte de estos espacios de compartir en torno a temas sobre las identidades individuales y colectivas.</li> <li>-Hacer uso de los espacios que otorga el Proyecto Naranjeñidad, las convivencias, los talleres y demás, para mejorar las relaciones interpersonales entre los sujetos miembros de la comunidad educativa.</li> </ul>



<b>Amenazas</b>	<b>Estrategias FA:</b>	<b>Estrategias DA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de drogas, embarazos no deseados, violencia intrafamiliar.</li> <li>• Zona de poco desarrollo socioeconómico y de paso a otros destinos.</li> <li>• Poco personal de la comunidad que trabaje en la institución.</li> </ul>	<p>-Mediante el trabajo con grupos como la Escuelita de Padres y los comités de integración estudiantil, se pueden abordar y trabajar los temas de las drogas, embarazos no deseados y la violencia intrafamiliar que afecta a la comunidad y por ende al estudiantado del colegio, de forma tal que se mejore en estos aspectos y la comunidad tenga una mejor imagen de sí misma en estos temas.</p> <p>-Hacer uso de la infraestructura y los recursos tecnológicos disponibles, para mejorar los procesos educativos y los valores sociales y de convivencia, que permitan superar los problemas que impactan a la comunidad y dar herramientas para el progreso educativo que sea alternativa para una mejora en el componente económico de la zona.</p> <p>-Incentivar la participación de líderes comunales mediante la coordinación del colegio, para que involucren al personal docente y estudiantes en las actividades que se fomentan en la comunidad.</p>	<p>-Aprovechar la presencia de personal docente y administrativo que es ajeno a la comunidad, para coordinar talleres y programas con otras instituciones de los cantones vecinos que puedan trabajar con los estudiantes, padres de familia y la comunidad, en el abordaje de temas como los problemas de drogas, embarazos no deseados, violencia intrafamiliar y el bajo desarrollo socioeconómico del cantón, analizando el impacto de estas situaciones en la construcción de la realidad de los estudiantes en el colegio y en el diseño de estrategias que puedan revertir estos efectos en la comunidad escolar.</p>

Fuente: elaboración propia con base en matriz MAFE de Hershey Food Corporation. (Ponce, 2007: 122).

A partir del análisis anterior, se identifican tres estrategias FO relevantes:

- Vinculación de la cooperativa estudiantil con empresas locales para el posicionamiento de una marca institucional que genere sentido de identidad local. Esto, por cuanto se busca vincular la cooperativa estudiantil como

medio para la construcción de un sentido de identidad institucional, donde los estudiantes se puedan reconocer como comunidad estudiantil específica.

- Vincular proyectos de identidad comunal con las actividades que realizan los grupos deportivos y culturales de la institución, para proyectarlos a la comunidad y construir con ello un sentido de pertenencia más arraigado. Así, por medio de las actividades comunales, los grupos existentes en la institución tendrán la oportunidad de mostrarse a la comunidad y a otros grupos escolares como estudiantes activos, compartiendo experiencias, vivencias e identificando diferencias que les permita construir sentidos de pertenencia y de definición etaria, comunal y nacional.
- Hacer uso de las instalaciones y de los recursos del colegio, para que en conjunto con el apoyo de los padres de familia y la comunidad, se puedan hacer ferias de productos, presentaciones culturales, gastronómicas y otras, donde sean partícipes los estudiantes de la institución y la misma comunidad. Con ello, se pueden integrar más los padres de familia, abrir espacios para la comunidad local y ampliar la participación de los estudiantes en la vivencia de los valores cívicos, culturales y sociales, compartiendo experiencias con otras personas y ampliando el acervo cultural de las personas partícipes.

Estas estrategias, en conjunto con las demás expuestas en la tabla anterior, integran los elementos de la realidad escolar que pueden impactar positivamente a la comunidad estudiantil. Debido a esto, la confección de estas estrategias marca el escenario para el diseño de la guía didáctica para la contextualización de los aprendizajes de la primera unidad del nivel de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica, de acuerdo a las características del medio escolar.

Por otro lado, en lo que respecta al segundo taller sobre la construcción de estrategias didácticas para la contextualización de los aprendizajes, se obtuvo una serie de propuestas que relacionan las actitudes y prácticas cívicas del programa de estudio y el tema de la construcción de las identidades etaria, institucional, comunal y nacional propio de la primera unidad de octavo año de Educación Cívica. Estos criterios, se exponen en la tabla 4.15 según los resultados del taller.

Tabla 4.15. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en Educación Cívica en torno al tema de la construcción de las identidades según la opinión de los docentes

<b>Actitudes y prácticas cívicas en ejecución:</b>		
<p>a. Respeto por la libertad propia y ajena.</p> <p>b. Búsqueda del fortalecimiento de la libertad individual y colectiva.</p> <p>c. Respeto por la ley y las normas.</p> <p>d. Búsqueda por la igualdad política, social y económica.</p> <p>e. Desarrollo de la generosidad y la cooperación.</p> <p>f. Respeto a la diversidad.</p>		
<b>Tiempo de aplicación:</b> De dos a ocho lecciones de ochenta minutos.		
<b>Actividades de mediación</b>	<b>Recursos didácticos y/o humanos</b>	<b>Actividades de evaluación</b>
<p>1. Entrevistas sobre el sentido de pertenencia hacia niños, jóvenes, adultos y ancianos durante las fechas de la semana de Naranjeñidad. En esto, se puede incluir además a los estudiantes de otros niveles para realizar un trabajo amplio acerca de las percepciones de los jóvenes en torno a la comunidad.</p> <p>2. Elaborar propuestas a la municipalidad acerca de la creación de espacios recreativos hacia los jóvenes, que puedan responder a sus necesidades y como un medio para la identificación de este grupo etario que no tiene un espacio específico en la comunidad.</p> <p>3. Charlas y talleres interactivos con personas de la comunidad: Boys Scouts, Bomberos, Policía, otros invitados especiales, de manera que se expongan sus principales experiencias en torno a temas de la comunidad y comunes con la institución y los estudiantes.</p> <p>4. Giras académicas para visitar otras instituciones y comunidades, para indagar acerca de su historia, fundación y otros aspectos tratados por medio de una guía de elementos básicos elaborada por los mismos estudiantes en conjunto para entrevistar a los visitantes.</p>	<p>Lista de actividades de la semana de Naranjeñidad en la comunidad, guía de preguntas, hojas y lapiceros, invitados especiales.</p> <p>Lista de proyectos municipales hacia la población joven, guía de trabajo, hojas e invitados especiales.</p> <p>Invitados especiales, guía de trabajo, hojas y cartulinas, estudios de casos, hojas y cartulinas.</p> <p>Guía de trabajo, estudio sobre las instituciones y las comunidades visitadas, hojas y lapiceros.</p>	<p>Lista de cotejo y escala de Likert en torno a los aspectos básicos del trabajo. Diario de campo.</p> <p>Lista de cotejo en torno a las actividades por realizar, escala de Likert, autoevaluación y coevaluación.</p> <p>Lista de cotejo en torno a las actividades por realizar, escala de Likert, autoevaluación y coevaluación. Diario de campo.</p> <p>Diario de campo, escala de Likert y listas de cotejo en torno a los contenidos y las competencias por desarrollar. Autoevaluación y coevaluación.</p>

<b>Actitudes y prácticas cívicas en ejecución:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aceptación del derecho al desacuerdo.</li> <li>b. Aprecio del gradualismo.</li> <li>c. Aprecio por los espacios de participación-representación.</li> <li>d. Aprecio por la transparencia.</li> <li>e. Respeto hacia las mayorías y minorías.</li> <li>f. Respeto a la institucionalidad democrática.</li> </ul>		
<b>Tiempo de aplicación:</b> De dos a ocho lecciones de ochenta minutos.		
<b>Actividades de mediación</b>	<b>Recursos didácticos y/o humanos</b>	<b>Actividades de evaluación</b>
<p>5. Debates y conversatorios con charlas presenciales de invitados especiales de la propia comunidad, donde se genere aprecio y respeto por los grupos distintos que están representados en las actividades y se discutan las situaciones de actualidad que aquejan al colegio, el cantón y al país.</p> <p>6. Taller para la construcción de un perfil ciudadano sobre quiénes somos en la institución, en la comunidad y a nivel nacional como personas jóvenes, con el propósito de identificar las principales características de la construcción de la identidad etaria de la población joven.</p> <p>7. Convivencias y conversatorios con distintos grupos de estudiantes (de distintos niveles dentro de la misma institución o en contacto con estudiantes de otros colegios) en torno al tema de la construcción de la identidad etaria, comunal y nacional, para reconocer los aspectos comunes y distintos de los diferentes participantes y valorar los aportes de cada uno en torno al tema.</p> <p>8. Debatir con figuras políticas a nivel cantonal y nacional sobre los problemas socioeconómicos que afectan a las comunidades y la incidencia de los mismos en la construcción de las identidades institucionales, comunales y nacionales de las personas.</p>	<p>Invitados especiales, estudios de caso, guía de preguntas, hojas, lapiceros, marcadores y cartulinas.</p> <p>Hojas y cartulinas blancas, lápices y marcadores, guía de trabajo, papel periódico y revistas.</p> <p>Invitados especiales, guía de preguntas, hojas y cartulinas, lápices y marcadores.</p> <p>Invitados especiales, estudios de casos, guías de preguntas, hojas y lapiceros.</p>	<p>Escala de Likert, diario de campo, listas de cotejo en torno a los contenidos y competencias básicas trabajadas.</p> <p>Lista de cotejo alrededor de las actividades por realizar y las competencias y contenidos evaluados en cada actividad realizada.</p> <p>Escala de Likert, diario de campo, listas de cotejo en torno a los contenidos y competencias básicas trabajadas.</p> <p>Escala de Likert, lista de cotejo alrededor de las actividades por realizar y las competencias y contenidos evaluados en cada actividad realizada.</p>

<b>Actitudes y prácticas cívicas en ejecución:</b>		
a. Reciprocidad, respeto y lealtad en las relaciones humanas. b. Aprecio por el diálogo y la negociación. c. Construcción de la identidad etaria. d. Construcción de la identidad comunal. e. Construcción de la identidad nacional.		
<b>Tiempo de aplicación:</b> De dos a ocho lecciones de ochenta minutos.		
<b>Actividades de mediación</b>	<b>Recursos didácticos y/o humanos</b>	<b>Actividades de evaluación</b>
9. Taller sobre los Derechos Humanos de las personas, mediante el uso de las propuestas de la Resolución Alternativa de Conflictos y sus distintos componentes, con el propósito de involucrar a los estudiantes en la practicidad de actitudes, valores y competencias ciudadanas alrededor de la construcción de las identidades y el derecho a la diferencia.	Manual sobre la Resolución Alternativa de Conflictos, estudios de casos.	Lista de cotejo alrededor de las actividades por realizar y las competencias y contenidos evaluados en cada actividad realizada.
10. Desarrollo de un trabajo de campo donde los estudiantes realicen preguntas básicas en torno a temas como afinidad, gustos, comidas, prácticas cotidianas hacia distintos grupos etarios, de forma tal que los resultados evidencien los conceptos de identidad etaria, comunal y nacional.	Preguntas básicas sobre aspectos de la comunidad. Cuadernillo de proyecto.	Lista de cotejo y diario de campo. Actividades de coevaluación y autoevaluación.
11. Feria de provincias sobre aspectos culturales, mediante la exposición de los principales platos de comida, vestimenta, costumbres y tradiciones, historia de las comunidades, geografía física y humana. De esta manera, se realiza una radiografía de la identidad nacional.	Imágenes, pinturas, vestimenta, música, cartulinas.	Lista de cotejo alrededor de las actividades por realizar y las competencias y contenidos evaluados, coevaluación y autoevaluación.

Fuente: elaboración propia con base en criterios obtenidos del segundo taller aplicado a docentes, actividad 1 (Noviembre 2018).

Así, para el respeto por la libertad propia y ajena, búsqueda del fortalecimiento de la libertad individual y colectiva, respeto por la ley y las normas, búsqueda por la igualdad política, social y económica, desarrollo de la generosidad y la cooperación, y respeto a la diversidad; se propone vivenciar las experiencias en torno a los aportes de los distintos grupos en la construcción de la identidad

individual y colectiva. También, en relación con la aceptación del derecho al desacuerdo, aprecio del gradualismo, aprecio por los espacios de participación-representación, aprecio por la transparencia, respeto hacia las mayorías y minorías y respeto a la institucionalidad democrática; se enfatiza en el desarrollo habilidades comunicativas, la negociación, el disenso y la criticidad.

Además, en relación con las competencias de reciprocidad, respeto y lealtad en las relaciones humanas, y el aprecio por el diálogo y la negociación, así como los contenidos curriculares específicos de la construcción de la identidad etaria, la identidad comunal y la identidad nacional; los docentes confeccionaron actividades didácticas específicas como alternativas didácticas para la mediación de los aprendizajes. Para ellas, se requiere practicar habilidades, actitudes y destrezas propias de la asignatura y que necesarios para la comunicación social y política de los estudiantes y las demás competencias ciudadanas.

Por ende, estos resultados tienen relevancia en el diseño de estrategias didácticas que integren el contexto, los programas de estudio y los enfoques participativos del estudiante. Así, se concluye que la construcción de la guía didáctica puede responder las carencias identificadas los estudiantes, docentes y director institucional, por medio de la adecuación de las actividades del taller a los contenidos del programa y en lectura de la realidad contextual de los estudiantes.

#### **4.2. Análisis de las valoraciones generadas por los expertos**

Se consultan cinco especialistas en el área curricular y disciplinar, vinculados con la asesoría de la asignatura, docencia e investigación universitaria con amplio conocimiento sobre la práctica docente y experiencia en el manejo de los contenidos de la asignatura. Las valoraciones de cada uno de los expertos, están integradas en los resultados obtenidos a partir de las siguientes categorías de análisis.

### 4.2.1. Aspectos estructurales de la guía didáctica

La tabla 4.16 detalla los criterios que se consideraron convenientes de acuerdo a la revisión individual del producto curricular por parte de cada uno de los expertos consultados. Estas, se refieren a los aspectos estructurales de la guía.

Tabla 4.16. Aspectos estructurales de la guía didáctica según expertos

<b>Experto 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es importante que se evidencie el aporte que realiza el programa de estudio en la construcción de la guía; construir capacidades desde la posibilidad del joven, ya que la unidad de estudio lo permite.</li> <li>- Visualizar cómo se integra la fundamentación del programa en la confección de la guía.</li> <li>- Sería bueno valorar el nombre de “unidades” dado a las secciones de la guía didáctica, debido a que en la práctica puede llegar a confundir con las unidades del programa de estudio.</li> <li>- Tener en cuenta la información proporcionada por las circulares del Ministerio de Educación Pública en la confección de las unidades de trabajo y en la presentación de los apoyos metodológicos.</li> </ul>
<b>Experto 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesante el esfuerzo de unir las orientaciones de Ética, Estética y Ciudadanía con las de Educar para una nueva ciudadanía.</li> <li>- Descripción ordenada y clara los elementos curriculares.</li> <li>- Existe una clara definición de los actores curriculares.</li> <li>- Se podría ampliar la relación entre el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social con los aprendizajes contextualizados de la guía.</li> <li>- Se debe definir mejor lo que se entenderá por las “Estrategias de mediación”, de manera que no se confunda la relación entre las actividades didácticas, las estrategias y la metodología.</li> <li>- Definir más claro el contenido de la columna de la matriz que indica las “Competencias Cívicas”.</li> <li>- Mejorar la correlación entre las unidades didácticas de la guía con el nivel de contextualización interno, intermedio y externo propuesto.</li> </ul>
<b>Experto 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La contextualización es pertinente en el marco de los cambios pedagógicos y curriculares.</li> <li>- En relación con las necesidades de contextualización de los procesos de aprendizaje en Educación Cívica, se detallan aspectos desde lo inductivo. Esto, facilita los procesos de aprendizaje contextualizado.</li> <li>- Se debe inferir la relación entre las dimensiones de la política curricular “Educar para una Nueva Ciudadanía” y los aprendizajes contextualizados que presenta la guía didáctica, debido a que no está tan detallado como en otros programas.</li> <li>- Se da una muy clara correlación entre las unidades didácticas de la guía con el nivel de contextualización interno, intermedio y externo propuesto.</li> </ul>
<b>Experto 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queda claro cuál es el objetivo del trabajo y existe una buena reunión de elementos que justifican dicho trabajo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El método encarna toda una estructura que va más allá de una estrategia, por lo que no se debe confundir la relación actividad-estrategia-método.</li> <li>- Valorar el término de conceptualización. Sí aparecen elementos con los que se puede interpretar qué es la contextualización, pero puede darse un aporte conceptual con autores que hagan referencia a ello. Existen aspectos culturales, físicos, geográficos, sociológicos, etc. que tienen que ver con los entornos personales o aprendizajes significativos; especialmente porque se está haciendo alusión a la identidad.</li> <li>- Existen muchos debates en torno al concepto de identidad, partiendo de la identidad de cada quien y de los colectivos. En los talleres se podría partir de la identidad de cada quien, comunidad, provincia, país.</li> <li>- ¿Quiénes son los jóvenes? Recordemos a los estudiantes de los colegios nocturnos y otros sistemas.</li> </ul>
<b>Experto 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La guía se presenta en compromiso con la realidad costarricense, por lo que hace un aporte valioso al proceso de aprendizaje.</li> <li>- Se hace una buena descripción de la guía. Sin embargo, se podría enfocar un poco más las estrategias a seguir al logro de los aprendizajes significativos, dirigido al estudiante.</li> <li>- Excelente la vinculación de la guía con los objetivos del programa de estudio de Educación Cívica, al fomentar las experiencias de aprendizaje más significativas, en ejercicio crítico de la ciudadanía.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, con base a los resultados de la escala Likert y la entrevista realizada a los expertos (Julio 2019).

Así, se detalla que los aspectos estructurales de la guía son claros respecto a las secciones presentadas, el objetivo de las unidades y en relación a las consideraciones teóricas y curriculares empleadas. Sin embargo, es necesaria una mayor clarificación conceptual del enfoque curricular socio re-constructivista y el constructivismo social respecto a las actividades didácticas sugeridas.

Además, se debe explicar la política “Educar para una Nueva Ciudadanía”, la cual para opinión de uno de los validadores se logra inferir pero no explicitar en la guía didáctica, principalmente en el desarrollo de las dimensiones y habilidades de aprendizaje que establece. Esto, por cuanto la guía didáctica debe relacionar el contenido curricular del programa de estudio con las políticas vigentes.

#### *Incorporaciones y mejoras a la guía*

Se mejora la redacción de los posicionamientos teóricos empleados y se clarifican las figuras uno y tres, mejorando la relación entre la fundamentación de la



guía y los elementos legales, curriculares y disciplinares de la asignatura. También, se clarifican las “estrategias de mediación”, atendiendo su relación con las actividades didácticas mediante el empleo de una figura explicativa, y se depura la definición del contenido de las “competencias cívicas” en la matriz.

Además, se mejoró la redacción de la sección de los enfoques curriculares para evidenciar su papel en el desarrollo de las unidades didácticas, mediante la ejemplificación del papel central del estudiante de acuerdo con los propósitos de la guía y según las actividades didácticas sugeridas. También, se buscó explicitar la relación entre las dimensiones curriculares de la política “Educar para una Nueva Ciudadanía” con las generalidades de la guía didáctica, por medio de una revisión de las actividades didácticas y los indicadores de evaluación.

#### 4.2.2. Aspectos metodológicos de la guía didáctica

La tabla 4.17 arroja los aportes generados por los expertos para esta categoría. Las valoraciones, se sintetizan de los resultados obtenidos por la escala Likert y el contenido de las entrevistas individuales, según se detalla.

Tabla 4.17. Aspectos metodológicos de la guía didáctica según expertos

<b>Experto 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la guía se detallan los apoyos metodológicos para las unidades de trabajo propuestos, así como una cápsula de materiales sugeridos de consulta. Sería un esfuerzo interesante crear alguna cápsula adicional informativa con noticias, archivos o algún otro material que complemente el trabajo del docente; ya sea para las actividades de mediación o para el cierre de las mismas.</li> <li>- Se podría incorporar a cada unidad de trabajo el recurso que se solicita en las actividades didácticas de cada aprendizaje; que puedan aparecer las fichas de trabajo que se sugieren en las unidades.</li> </ul>
<b>Experto 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencian todos los indicadores de validación propuestos para esta categoría.</li> <li>- Las propuestas son proactivas e innovadoras.</li> </ul>
<b>Experto 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la guía se detallan estrategias metodológicas que permiten reforzar el aprendizaje.</li> <li>- Los indicadores de evaluación son formativos. Esto, dificulta la coherencia entre las actitudes y prácticas cívicas en ejecución con las estrategias de mediación, las actividades didácticas y los indicadores de evaluación que se indican en la unidad didáctica, de acuerdo con la circular DVM-AC-001-2017.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades didácticas sugeridas están acordes con las disposiciones vigentes de la circular DVM-AC-001-2017 en relación a la incorporación de las TIC en el desarrollo educativo.</li> </ul>
<b>Experto 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las estrategias se podría trabajar con procesos de investigación y hacer referencia a los pasos para investigar, por cuanto los estudiantes desarrollan proyectos. El trabajo de campo es parte de un proceso de investigación.</li> <li>- En la línea del constructivismo, sería importante valorar la necesidad de que los estudiantes construyan sus propias definiciones y se encaminen a producir algunos documentos e incluso ensayar la construcción de la animación socio cultural. Por ejemplo, crear sus propios programas periodísticos (noticieros), redacción de periódicos comunales, creación de crítica y reflexión en función de la Educación para la Ciudadanía teniendo muy en cuenta la sociedad civil.</li> </ul>
<b>Experto 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estrategia cumple con todos los criterios de evaluación solicitados para esta sección.</li> <li>- Las propuestas didácticas son aterrizadas al trabajo del aula.</li> <li>- Se podría enfocar un poco más las actividades de mediación hacia la construcción del conocimiento por parte del estudiante.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, con base a los resultados de la escala Likert y la entrevista realizada a los expertos (Julio 2019).

En relación con anterior, hay una amplia aceptación de los aspectos metodológicos empleados en la guía, exponiendo la posibilidad que presenta para desarrollar actividades proactivas y aterrizadas al trabajo de aula y el tema de la contextualización. Esto, permite reforzar los procesos de aprendizaje del tema mediante el seguimiento de las unidades didácticas propuestas.

No obstante, se señala que se debe revisar la coherencia entre las actitudes y prácticas cívicas en ejecución con las estrategias de mediación, las actividades didácticas y los indicadores de evaluación que se indican en la unidad didáctica, puesto que muchos de estos últimos son valorativos, actitudinales y formativos, lo que se aleja de las necesidades sumativas del trabajo cotidiano en el aula.

#### *Incorporaciones y mejoras a la guía*

Se revisó la redacción y coherencia entre las estrategias de mediación, las actividades didácticas y los indicadores de evaluación, de manera que permitieran identificar conductas observables para cada unidad. Para ello, se incorporaron cambios en las actividades y se agrega el componente de la investigación dentro de

la guía; además, se evidencia de mejor manera el constructivismo social y el socio-re-construccionismo en la confección de las actividades didácticas.

#### 4.2.1. Aspectos de evaluación de la guía didáctica

Los principales aportes se sintetizan en la tabla 4.18. Estas valoraciones, surgen desde las distintas especialidades que desarrolla cada experto.

Tabla 4.18. Aspectos de evaluación de la guía didáctica según expertos

<b>Experto 1</b>	- La guía cumple con los criterios de evaluación de esta sección. Sin embargo, se podría pensar en la construcción de alguna cápsula informativa o noticiosa al final de las secciones o de las unidades de trabajo, que le faciliten al docente la evaluación de los aprendizajes logrados.
<b>Experto 2</b>	- Es importante ofrecerle al docente el indicador de evaluación de una forma más específica, de ser posible lo que éste deberá evaluar del trabajo del estudiante de una forma puntual, esto para que la guía le ofrezca al docente cuáles actividades deberá observar en el actuar del estudiante.
<b>Experto 3</b>	- Es necesario plantear conductas observables en los indicadores de evaluación de la guía, debido a que según la circular vigente DVM-AC-001-2017, los que están anotados no miden conductas observables de los procedimentales, ya que son más de índole formativa, valorativa y actitudinal.
<b>Experto 4</b>	- Se evidencian todos los indicadores de validación propuestos para esta categoría.
<b>Experto 5</b>	- Los indicadores de validación propuestos, se encuentran presentes en la guía didáctica.

Fuente: elaboración propia, con base a los resultados de la escala Likert y la entrevista realizada a los expertos (Julio 2019).

Al respecto, se detalla la necesidad de puntualizar los indicadores de evaluación propuestos, debido a que no todos responden a conductas observables. Esto dificulta el trabajo del docente para emplearlos dentro de las características del planeamiento vigente según lo establecido por el Ministerio de Educación Pública.

#### *Incorporaciones y mejoras a la guía*

Se realiza una revisión de los indicadores de evaluación, de manera que estos se centren en los contenidos procedimentales del programa de estudio, limitando las posturas valorativas, actitudinales y formativas de algunas de las

estrategias de mediación planteadas. De esta manera, los indicadores propuestos, responden a las especificaciones de la circular del Ministerio de Educación Pública DVM-AC-001-2019, vigente para el planeamiento de los procesos educativos.

De esta manera y como cierre del capítulo, se puede apuntar que en el análisis de la información, el empleo de las categorías de análisis y la aplicación de los instrumentos a los informantes, permite evidenciar la implementación de las competencias ciudadanas, la metodología, las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Educación Cívica desde la mirada de los estudiantes, los docentes y el director. Estos componentes, proporcionan la materia prima para la confección del diseño curricular desde el ámbito micro curricular.

Por ello, resulta relevante el análisis de las valoraciones de los expertos desde los aspectos estructurales, metodológicos y de evaluación. Esto, permite el rediseño de la guía en torno a la teoría curricular, las características del contexto, las valoraciones de los expertos y en respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes y docentes, para servir como complemento al tema de la identidad etaria, comunal y nacional del programa de estudio de Educación Cívica.

## Capítulo V: Conclusiones

Como resultado de la sistematización de la información obtenida y la revisión teórica, se extrajo una serie de aspectos determinantes para el estudio. Además, estos permiten generar una serie de conclusiones fundamentales que permiten la toma de decisiones para la construcción de la propuesta curricular.

Al respecto, se establece que la didáctica activa, creativa y reflexiva conlleva a una mayor significatividad del aprendizaje al acercar la teoría, la práctica y la cotidianidad de los estudiantes, lo cual es consistente con la contextualización del aprendizaje. Además, se evidencia que el contexto de lo individual-cercano tiene mayor presencia frente a lo colectivo-lejano, debido al valor que se le da a los temas de acción individual, mientras que la comunidad y las relaciones entre estudiantes, padres de familia y los docentes tienen un menor peso en el aprendizaje. Esto, demuestra la poca trascendencia de lo estudiado en la realidad individual e inmediata de los jóvenes.

Asimismo, las actividades mediáticas tienen poco impacto en las relaciones sociales del estudiante, por lo que se requiere cumplir con un papel más activo y participativo del proceso de aprendizaje, en interacción con el contexto inmediato para impactar positivamente en la realidad educativa y social. Para ello, se requiere de estrategias didácticas innovadoras donde se facilite el trabajo que realiza el estudiante, se tomen decisiones y se construya el conocimiento a partir de la integración de las vivencias cotidianas, el contexto y los objetivos que persigue el programa de estudio en las distintas unidades de enseñanza.

Además, la comunicación social y política es una de las competencias menos trabajadas por los estudiantes y docentes, lo cual demanda la planificación de estrategias didácticas donde el estudiante se empodere del entorno y aproveche los espacios de interacción social para problematizar situaciones y crear escenarios de discusión que impacten positivamente la realidad inmediata del estudiante. Esto, debe ser a través de la potencialización de las competencias de la participación-

representación, la negociación y la deliberación en el desarrollo de los aprendizajes individuales y colectivos del programa de estudio.

Igualmente, se concluye que los temas relacionados con el contexto cercano e inmediato, las experiencias de los estudiantes y el contexto internacional, son contenidos que evidencian problemas para vincularse desde la teoría con la práctica cotidiana, dificultando la contextualización de los aprendizajes. De ahí, la necesidad de valorar las metodologías empleadas y definir cuál es el papel de los estudiantes, los docentes y el contexto en las situaciones de aprendizaje, de forma que permitan la aplicabilidad de los conocimientos a la realidad socio cultural escolar.

Aunado, existe la necesidad de actividades más proactivas, participativas y anuentes con los intereses de los estudiantes, los objetivos del programa de estudio y el perfil ciudadano que la sociedad requiere. Ante ello, se necesita vincular lo que sucede el aula con el medio social, lo cual representa una pieza fundamental para los temas de la identidad etaria, comunal y nacional que forman parte de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de esta asignatura y donde se proyecta el desarrollo de la guía didáctica.

Asimismo, los estudiantes señalan practicar la relación de los contenidos con el medio que les rodea, las vivencias y las experiencias personales, lo que sin embargo resulta insatisfactorio para la contextualización y significación del aprendizaje. Esto, debido a que las actividades de mediación docente no logran entrelazar los objetivos del programa de estudio con las competencias ciudadanas, de manera que generen una aplicabilidad útil de los conocimientos con la realidad específica del contexto escolar y social del estudiante.

No obstante, los docentes apuestan por actividades didácticas más activas, participativas y expositivas como las ideales para lograr la contextualización de los aprendizajes. Así, se debe apelar por actividades didácticas que fomenten el dinamismo escolar, mediante actitudes y prácticas cívicas más reflexivas, propositivas y argumentativas en el abordaje de los contenidos curriculares y que

respondan a las necesidades específicas del medio, los intereses del estudiantado y las demandas del programa de estudio.

Ante ello, los docentes identificaron los elementos del contexto institucional y comunal, así como las características básicas de la Educación Cívica requeridas para la contextualización de los aprendizajes. Lo anterior, se afirma mediante la construcción de estrategias de mediación donde se integran los resultados de la matriz FODA, estableciendo las orientaciones necesarias para el desarrollo de los contenidos de la identidad etaria, comunal y nacional, en vinculación con el contexto, las aptitudes y prácticas cívicas del programa de estudio.

Así, se diseñaron actividades de mediación que integran las competencias ciudadanas del programa de estudio con el tema de la identidad etaria, comunal y nacional, a partir de estrategias didácticas donde el estudiante debe emplear las habilidades, actitudes y destrezas propias de la Educación Cívica. Además, se enfatizaron las competencias ausentes en los procesos educativos analizados con los informantes, de manera que se complementen las carencias existentes en la aplicabilidad social e individual del aprendizaje en la institución.

Por ende, estos resultados exponen la relación de la teoría y la práctica en la construcción de los aprendizajes y constituyen una radiografía de la dinámica de contextualización de los conocimientos que se realiza en el ámbito micro curricular. Ante ello, estos insumos se incorporaron activamente en la confección de la guía didáctica para la validación por parte del juicio de expertos, de los cuales se obtuvo una considerable mejora teórica y técnica del producto curricular, en respuesta a los intereses macro curriculares y a la realidad contextual de los centros educativos.

De esta forma, se obtiene un producto curricular innovador que contextualiza los aprendizajes al ámbito micro curricular mediante el desarrollo de estrategias didácticas que estudian los contenidos temáticos desde los intereses de los estudiantes y las particularidades del contexto. Además, logra integrar la política educativa y curricular mediante el uso de las herramientas digitales como medios para acercarse al mundo y construir aprendizajes significativos para la vida social.

## Referencias bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Montejo, S. y Rojas, R. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. *Convocación. Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*. Montevideo, Uruguay: CAMUS Ediciones. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de <https://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v7%201-2/volumen7-1-2.pdf>
- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2013). La conceptualización de la Educación Cívica en Costa Rica: aportes de profesionales vinculados con esta disciplina. *Revista Electrónica Perspectivas*, 6, 44-66. Heredia, C.R.: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2007). La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 7(8-9), 31-45. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.



- Antúnez, S., Imbernón, F., del Carmen, L. M., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2000). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica. *Serie Pedagogía, Teoría y Práctica*, 109. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, SL.
- Aravena, M., Kimbelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Santiago, Chile: Universidad ARCIS.
- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-20. Doi. 10.15517/aie.v19i2.36904
- Arce, H. y Chévez, F. (2016). Perspectivas pedagógica, epistemológica y metodológica del programa de estudios de la asignatura de Educación Cívica en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-15. Heredia, C.R.: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Arroyo, L., Huertas, P., Peirano, C. y Pérez, M. (2014). La identidad del adolescente y su relación con el imaginario nacional costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-33. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a05v14n2.pdf>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación. Introducción a la Metodología de la Investigación*. Argentina: Editorial Shalom.
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. 2ª ed. San José, C.R.: EUNED
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>

- Calduch, R. (2014). *Métodos y técnicas de Investigación Internacional*. 2ª ed. Electrónica. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/835-2018-03-01-Metodos%20y%20Tecnicas%20de%20Investigacion%20Internacional%20v2.pdf>
- Calvo, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *Revista electrónica e-Ciencias de la Información*, 5(1), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Cárdenas, E., Paladines, J., Cabrera, S., Blacio, R. y Ramírez, I. (2013). Consideraciones hermenéuticas y metodológicas para la elaboración del material educativo impreso en la modalidad a distancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 251-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100011>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 13-25. Chillán, Chile: Universidad del Bío Bío. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Cazares, M. (2012). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. *Revista Universidad de Huelva*. Huelva, España: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://brd.unid.edu.mx/una-reflexion-teorica-del-curriculum-y-los-diferentes-enfoques-curriculares/>

Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, C.R.: CSE.

Dávalos, M. (2005). Implicaciones epistemológicas del currículum transdisciplinario. *Gaceta Médica Boliviana*, 28(2), 81-92. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-29662005000200015](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662005000200015)

Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), 1-8. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.A.

Galicia, L., Balderrama, J. y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>

García, J. A., Cerdas, V. y Torres, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-28. Heredia, C.R.: Universidad Nacional de Costa Rica. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>

García de Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14(2), 263-284. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742011>

- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153. Colima, México: Universidad de Colima. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- Giacobbe, M. (2003). *Enseñar y aprender ciencias sociales*. 2ª ed. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- González, G. y Santiesteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Edu.Edu*, 19(1), 89-102. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios: estructura y planeamiento*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Krippendorft, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. 1ª ed. 1ª reimp. Barcelona, España: Paidós.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. 1ª ed. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/129382>
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas SREDECC: Editorial Gente Nueva.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*.

*Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía*. San José, C.R.: República de Costa Rica.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5ª ed. Madrid, España: PEARSON Educación, S. A.

Molina, Z. (2016). *Fundamentos del currículo*. 2ª reimp de la 1ª ed. San José, C.R.: EUNED.

Morales, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*, 32(2), 7-22. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v32n2/art02.pdf>

Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

Pinto, N. y Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 190-208. Carabolo, Venezuela: Universidad de Carabolo. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>

Ponce, H. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130. Xalapa, México: Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A. C. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. 1ª ed. San José, C.R.: Servicios Gráficos A. C.

Puig, M. y Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 441-460.

Logroño, España: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23767025>

Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *ESE*, 4, 7-22. Sydney, Australia: Universidad de Sydney.

Quiroz, R. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3), 609-614. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 179-200. Bogotá, Colombia: Universidad Escuela de Administración de Negocios. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Rodríguez, F. (2007). Generalidades acerca de las técnicas de investigación cuantitativa. *Paradigmas*, 2(1), 9-39. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Unitec. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942053>

Rojas, A. (2015). *Planeamiento didáctico*. 1ª ed. San José, C.R.: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Rosa, L. (2009). *El constructivismo desde su aplicación en el nivel básico de la educación dominicana*. [Tesis doctoral]. Santiago, República Dominicana: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/989/1/EI%20constructivismo%20desde%20su%20aplicacion%20en%20el%20nivel%20basico%20.pdf>

- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. 1ª ed. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Ruiz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. 2ª reimp. D.F., México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salazar, S. (2010). *La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado): características principales y desafíos. Tercer informe Estado de la Educación. Informe final*. San José, C.R.: Estado de la Educación. Recuperado de [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Francis\\_2010\\_estructura\\_curricular\\_secundaria.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Francis_2010_estructura_curricular_secundaria.pdf)
- Salcedo, R., Alba, A. y Zarza, M. (2010). Enfoque constructivista en el aprendizaje de la asignatura de metodología de la investigación en la ENEO. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 7(2), 21-31. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v7n2/v7n2a4.pdf>
- Seas, J. (2016). *Didáctica General I*. 1ª ed. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA*. Ámsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICSS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Ámsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).

- Tapia, E. (2009). Educación Cívica y la construcción de la ciudadanía. *Ánfora*, 16(27), 87-96. Caldas, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834259004>
- Trucco, D. y Ullmann, H. (Ed.). (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/S1500718\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/S1500718_es.pdf)
- Universidad Estatal a Distancia. (s.f.). *Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. San José, C.R.: Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE). Recuperado de [https://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/publicaciones/FINAL24-9-13\\_Glosario\\_de\\_trminos\\_curriculares\\_UNED.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/publicaciones/FINAL24-9-13_Glosario_de_trminos_curriculares_UNED.pdf)
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. La Habana: Cuba: Universidad de Ciencias Médicas. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems14314.pdf>







# GUÍA DIDÁCTICA PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

LAS PERSONAS JÓVENES REIVINDICAMOS EL SENTIDO DE IDENTIDAD

Dernier Benavides Soto

Universidad de Costa Rica

Maestría Profesional en Planificación Curricular



Universidad de Costa Rica  
Sistema de Estudios de Posgrado  
Maestría Profesional en Planificación Curricular

Diseño curricular

**Guía didáctica para la contextualización curricular:  
Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad**

Dernier Benavides Soto  
Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro  
San Ramón, Costa Rica.  
2020

## Tabla de contenido



<b>Presentación</b> .....	1
<b>Orientaciones educativas</b> .....	4
<b>Orientaciones curriculares</b> .....	12
Criterios curriculares que sustentan la guía didáctica .....	12
<i>Conceptualización de currículo</i> .....	12
<i>Definición de los actores curriculares</i> .....	16
<i>Enfoque curricular y componentes básicos de la guía</i> .....	16
<i>Concepción de las actividades de mediación y de evaluación</i> .....	19
<b>Experiencias de aprendizaje para la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica</b> .....	22
Unidad didáctica 1: La institución educativa .....	27
Unidad didáctica 2: La comunidad .....	41
Unidad didáctica 3: La identidad nacional.....	66
<b>Apoyos didácticos</b> .....	86
El taller como estrategia didáctica .....	88
El juego de roles como estrategia didáctica .....	91
El diario de campo como estrategia didáctica .....	93
Entrevista como estrategia didáctica .....	96
Construcción de murales como estrategia didáctica .....	98
Guías como estrategia didáctica.....	100
Plenarias como estrategia didáctica .....	102
El taller interactivo como estrategia didáctica .....	104
Giras académicas como estrategia didáctica .....	106
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	108
<b>Anexos</b> .....	113

**Lista de tablas**

Tabla 1. Organización de las unidades de trabajo .....	20
Tabla 2. Matriz de organización de los componentes curriculares .....	24

**Lista de figuras**

Figura 1. Integración de las orientaciones educativas en los aprendizajes contextualizados de la guía didáctica .....	5
Figura 2. Integración de las dimensiones de Educar para una Nueva Ciudadanía en los aprendizajes contextualizados de la guía didáctica .....	7
Figura 3. Relación entre las actividades didácticas, las estrategias de mediación y los aprendizajes por lograr de la guía didáctica .....	19
Figura 4. Relación entre las actitudes y prácticas del programa de estudio con los niveles de contextualización de las unidades didácticas .....	25
Figura 5. Símbolos para la orientación al usuario de la guía didáctica .....	26

## Presentación



En el año 2009 se implementa una reforma curricular en el plan de estudio de Educación Cívica en el marco del Programa de Ética, Estética y Ciudadanía, cuyos cambios se orientan en la formación de una educación contextualizada y bajo un enfoque constructivista y socio re-constructivista como medio para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, todo ello en concordancia con los fundamentos filosóficos de la política educativa nacional que exigen una educación más adecuada a la vivencia cotidiana de las prácticas educativas y la formación de una ciudadanía responsable.

Bajo este concepto, el Programa de Ética, Estética y Ciudadanía plantea el desarrollo de una educación centrada en los aspectos relevantes para la vida y la convivencia social de las personas, con un rol más activo y participativo del estudiantado en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje propuestos. Esto, a través de la vinculación de las actividades académicas con otras áreas del currículo relacionadas con el tema de la asignatura, como los festivales estudiantiles, las estrategias extra muros y otros proyectos de índole institucional y comunal que permiten una mayor contextualización del currículo, así como la potencialización del “aprender haciendo” en la dinámica escolar que desempeña la persona estudiante.

De ahí, que se requieren de propuestas didácticas que logren una adecuada integración de la realidad escolar inmediata del estudiantado con el desarrollo teórico y metodológico de las estrategias de mediación que son sugeridas en los programas de estudio, de manera que permitan al docente gestionar con éxito la contextualización del currículo para el abordaje de los contenidos y aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que le demandan. De su integración, se obtiene la articulación de las posturas macro curriculares existentes en los programas de estudio y lo micro curricular que se ejecuta en las distintas realidades escolares en las aulas.

A partir de lo anterior, la presente guía didáctica propone la contextualización curricular del programa de estudio de Educación Cívica, particularmente de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la primera unidad del nivel de octavo año, denominada “*Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad*”, que se desarrolla de acuerdo con la matriz temática del programa de estudio en el tema horizontal de la *identidad-tolerancia* y en el proceso vertical de maduración del aprendizaje más cercano a la realidad del estudiantado (Ministerio de Educación Pública, 2009). Esto, por cuanto evidencia ser la unidad temática del programa de estudio pertinente para los procesos de contextualización de las experiencias de aprendizaje en esta asignatura y el disfrute de la diversidad.

Así, la presente guía didáctica pretende orientar las actividades de mediación docente según las necesidades de contextualización identificadas en la realidad socio cultural de la persona estudiante, para la vinculación de los aprendizajes colectivos e individuales por lograr mencionados por el programa de estudio con las políticas curriculares y educativas que regulan el sistema escolar costarricense. Por ende, la guía didáctica pretende ser un insumo para el trabajo docente, puesto que desarrolla los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de estrategias de mediación específicas que permiten acercar a la persona estudiante con la realidad política y socio cultural, que lo determinan como un ciudadano activo y responsable de las necesidades de la nación.

Para ello, se plantean estrategias de mediación contextualizadas desde el enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social según las experiencias de aprendizaje propuestas por un grupo de docentes consultados, así como la recopilación de los insumos del contexto local y global para la significación de los conocimientos de esta unidad de estudio. Además, se establecen estrategias de evaluación formativas y sumativas, de coevaluación y de autoevaluación que permiten la participación activa del estudiantado en la construcción y reconstrucción de los conocimientos desarrollados en las clases, integrando el aprendizaje de lo cotidiano con los componentes teóricos de los contenidos estudiados.

Por ende, la guía didáctica ofrece la integración de las características del contexto escolar y social de la persona estudiante con los propósitos del programa de estudio y las orientaciones que define la política educativa “La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” y la política curricular “Educar para una Nueva Ciudadanía”, mediante la construcción de un concepto de currículo a partir de las particularidades del ámbito micro curricular y desde la mirada de los actores educativos partícipes del proceso de aprendizaje. Para ello, se establecen estrategias didácticas centradas en el desarrollo de actitudes y prácticas cívicas, el uso de las herramientas digitales y mediante el fomento de una evaluación formativa y sumativa que pueda adaptarse a las necesidades de la persona estudiante, así como del trabajo docente en el desarrollo de los aprendizajes sugeridos, lo cual da viabilidad curricular al diseño de la guía didáctica.

De esta manera, la guía didáctica se estructura en torno a las orientaciones educativas y curriculares que dan el sustento teórico y práctico a las unidades didácticas, seguido por la presentación y desarrollo de las tres unidades didácticas que componen esta guía, además de los apoyos didácticos sugeridos y los anexos. Así, bajo la administración y gestión del docente, la guía didáctica sirve como un complemento a las actividades curriculares que son desempeñadas por la persona estudiante para el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura Educación Cívica, según el propio programa de estudio y la realidad del contexto.



## Orientaciones educativas

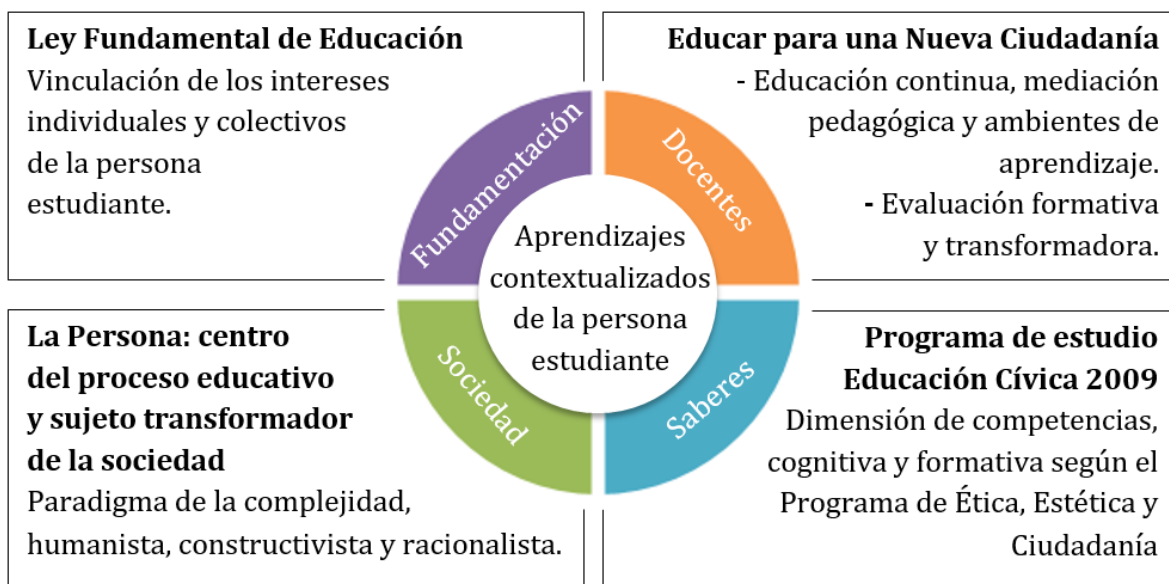


El sistema educativo costarricense requiere de la contextualización de los aprendizajes como un medio para hacer significativos y útiles los conocimientos que son estudiados en las diferentes asignaturas del currículo básico escolar. Esto, debido a que su aplicación en el desarrollo metodológico y didáctico constituye un mecanismo que fortalece el desarrollo de las habilidades y destrezas que son indispensables para el logro de los resultados curriculares esperados.

Para ello, los procesos escolares requieren una vinculación permanente con la normativa que regula la organización y la administración del sistema educativo nacional, desde los aspectos generales hasta las características específicas que se presenta en los programas de estudio. Es así, que todo proceso educativo debe regirse dentro de los criterios que establece la Constitución Política de Costa Rica, específicamente en el título VII sobre *Educación, Sociedad y Cultura*, en el cual se indica que “la educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado con sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria” (Asamblea Legislativa, 1949), lo que supone la contextualización del aprendizaje según la realidad socio cultural de la persona estudiante mediante la adaptación constante de los programas de estudio a dicha particularidad.

A partir de lo anterior, la guía didáctica propone el desarrollo de los aprendizajes contextualizados desde la perspectiva del estudiantado, el cuerpo docente, la sociedad y los saberes específicos de la asignatura, los cuales corresponden a la integración de la *Ley Fundamental de Educación*, la política curricular *Educar para una Nueva Ciudadanía*, la política educativa *La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, y el programa de estudio de *Educación Cívica*, como se visualiza en la figura 1. Esto, debido a que se procura la vinculación de los intereses individuales y colectivos del estudiantado con las actividades de mediación pedagógica, a través de una evaluación formativa y transformadora, vista desde los paradigmas educativos y la realidad particular del programa de estudio, desde la Ética, Estética y Ciudadanía.

Figura 1. Integración de las orientaciones educativas en los aprendizajes contextualizados de la guía didáctica



Fuente: elaboración propia.

En esta línea, la *Ley Fundamental de Educación* establece dentro de los fines que guían los procesos escolares en el país, la necesidad de “formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad” (Consejo Superior de Educación, 1957), ante lo cual se llama al desarrollo de propuestas educativas donde la visión particular del estudiantado se amplíe para el entendimiento de la comunidad que le rodea. Esto, es un intento por lograr que la persona estudiante se comprenda como miembro activo y participe de una sociedad mayor, en un proceso donde la contextualización de las experiencias de aprendizaje y la significación de los conocimientos es importante para cumplir con los objetivos de una formación integral de las personas.

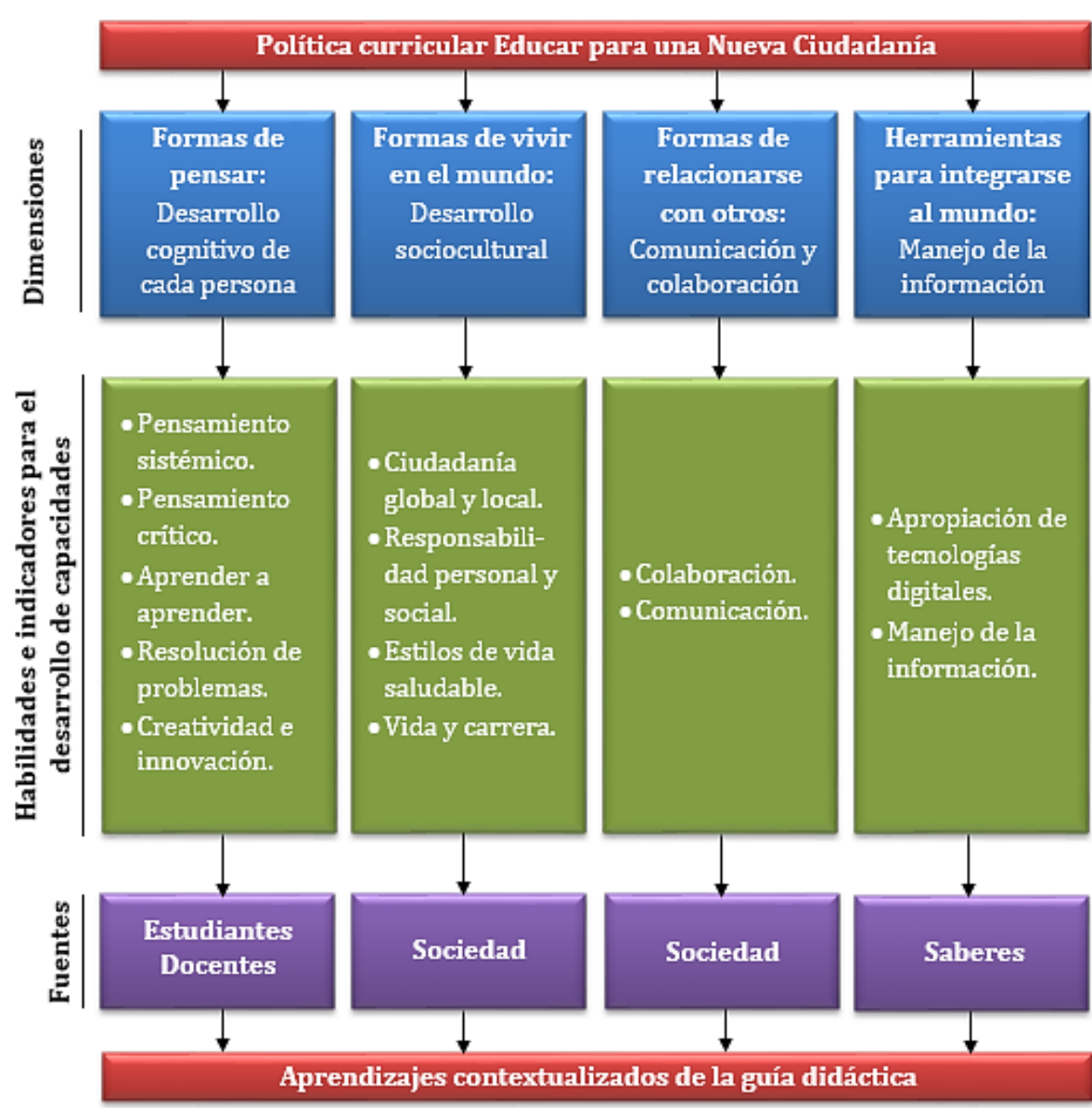
Así, la guía didáctica se confecciona a partir del encuentro de la política curricular y la política educativa como factores determinantes del sistema educativo actual, así como del programa de estudio de Educación Cívica del programa Ética, Estética y Ciudadanía, donde se plasma la caracterización efectiva de los saberes específicos de esta asignatura. Así, se procura que la guía didáctica atienda las

necesidades educativas de la actualidad, mediante la inserción del tema de la identidad que se propone en el programa de estudio a través de los procesos de contextualización de los aprendizajes.

A partir de lo anterior, la política curricular *Educación para una Nueva Ciudadanía* demanda que la guía didáctica responda a los retos de formación para una nueva ciudadanía, mediante la educación continua de las personas que integran cada comunidad escolar, la mediación pedagógica propicia para construir conocimientos, el fomento de ambientes de aprendizajes diversos y enriquecidos, y la evaluación formativa y transformadora (Ministerio de Educación Pública, 2015). Esto, por cuanto su implementación permite acercar el conocimiento generado por el estudiantado con las experiencias de aprendizaje más significativas, cercanas y aplicables a su vida cotidiana, en fomento del ejercicio crítico, el análisis, la problematización de la realidad y la práctica de una ciudadanía responsable como se establece en el programa de estudio.

Por ende, los componentes de la guía didáctica deben estar vinculados con *las formas de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y las herramientas para integrarse al mundo*, que corresponden a las dimensiones curriculares indispensables para el desarrollo de las habilidades y las capacidades requeridas para la apropiación de un conocimiento práctico aplicable a la realidad socio cultural de las personas desde la asignatura de Educación Cívica. Así, la figura 2 permite valorar el nivel de integración de la guía didáctica con la política curricular y su inmersión en el sistema educativo costarricense, a partir del reto de la construcción de una “Nueva Ciudadanía” que haga frente a las necesidades de la sociedad actual.

Figura 2. Integración de las dimensiones de Educar para una Nueva Ciudadanía en los aprendizajes contextualizados de la guía didáctica



Fuente: elaboración propia con base en la política curricular Educar para una Nueva Ciudadanía (Ministerio de Educación Pública, 2015: 30-35)

Así, desde la dimensión de las *formas de pensar* se establecen como habilidades el pensamiento sistémico, como mecanismo para la conexión del todo y las partes que permite darle sentido a las cosas; el pensamiento crítico, que posibilita la apropiación de las estructuras cognitivas aceptadas universalmente; el

aprender a aprender, como la capacidad para autorregular el propio proceso de aprendizaje; la resolución de problemas, entendida como la capacidad de generar alternativas viables a distintas situaciones; y la creatividad e innovación, como la habilidad para generar ideas originales (Ministerio de Educación Pública, 2015). Cada uno de estos aspectos, se relacionan con las funciones del estudiantado y el cuerpo docente, sujetos primordiales en la confección del conocimiento desde el socio re-constructivismo y el constructivismo social, para lo cual se requiere del desarrollo de formas de pensar que estén apegadas a los programas de estudio, la cotidianidad y el mundo global que se encuentran plasmados en la guía didáctica.

Además, en relación con la dimensión de las *formas de vivir en el mundo*, se apunta al desarrollo de las habilidades de la ciudadanía global y local, definida como la capacidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional e internacional; la responsabilidad personal y social, que permite la toma de decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, el de otros y el del planeta; los estilos de vida saludable, como la capacidad para el desarrollo integral y la responsabilidad intercultural con los otros; y la vida y carrera, que permite la fijación de metas para la vida y lo requerido para alcanzarlo (Ministerio de Educación Pública, 2015). Cada uno de estos componentes, está en estrecha relación con el papel que cumple el individuo en la sociedad, entendida esta última como un conglomerado de personas con distintas realidades e intereses, que se caracterizan y definen a partir de sus rasgos generales y particulares; motivo por el cual el aprendizaje contextualizado de la guía adquiere gran relevancia.

También, a partir de la dimensión de las *formas de relacionarse con otros*, se establecen como habilidades primordiales la colaboración, vista como la capacidad de trabajar de forma efectiva con otras personas; y la comunicación, como el dominio del lenguaje materno y otros idiomas para comprender y producir mensajes en una variedad de situaciones (Ministerio de Educación Pública, 2015). Es decir, en donde para practicar una nueva ciudadanía, se deben primar los mecanismos de colaboración y comunicación que permitan el intercambio permanente de conocimientos entre las personas, de manera que se contrasten los saberes

sociales con las posturas individuales y colectivas que se construyen en la cotidianidad, esto a partir de la propuesta de contextualización de la guía didáctica.

Por último, la dimensión de las *herramientas para integrarse al mundo*, plantea la apropiación de tecnologías digitales, como la capacidad para la creación de nuevos productos que puedan compartirse; y el manejo de la información, para el acceso, la evaluación y el uso de forma creativa y precisa de la información (Ministerio de Educación Pública, 2015). Por ende, son habilidades donde se hace necesario el manejo eficiente de los saberes por parte de las personas y un uso responsable del conocimiento socio re-construido que se comunica a las demás personas mediante el empleo de las tecnologías digitales; por ende, en la guía didáctica se incentiva la innovación y la creatividad en el diseño de las estrategias de mediación de cada una de las unidades didácticas trabajadas.

Es así, como la educación se conceptualiza como un proceso humano más amplio y que es resultado de múltiples factores individuales y colectivos donde el individuo, la familia y la sociedad son parte esencial dentro de la colectividad desde donde se construye el conocimiento. Por ello, la política educativa *La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, demanda que la guía didáctica esté inmersa dentro del paradigma de la complejidad, ya que procura que el estudiantado tenga consciencia de sí mismo y de su entorno para atender las demandas de la realidad social y cultural inmediata; mientras que dentro del paradigma humanista se orienta hacia el crecimiento personal de la persona estudiante como sujeto con inigualables experiencias de aprendizaje que le permiten problematizar la realidad y desarrollar soluciones creativas a sus necesidades personales (Consejo Superior de Educación, 2017).

Además, desde el paradigma del constructivismo social “(...) se considera el aprendizaje en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes” (Consejo Superior de Educación, 2017: 10). Esto, visualizado en el aprendizaje contextualizado de la guía didáctica entendido como la suma de los conocimientos personales y la socio re-construcción

de los saberes sociales desde la mirada individual y colectiva de las personas que se procura desde las estrategias de mediación planteadas.

No obstante, la estructura curricular de la guía didáctica también se complementa con las características del paradigma racionalista, por cuanto se establece el uso de la razón y la búsqueda por las verdades objetivas como los mecanismos válidos para la construcción de los conocimientos (Consejo Superior de Educación, 2017). Ante ello, las estrategias de mediación sugeridas en la guía responden a las necesidades individuales y sociales del estudiantado, así como de los elementos teóricos del programa de estudio que son parte fundamental dentro de la asignatura en el cumplimiento de la política educativa y en la organización del conocimiento en el sistema escolar nacional.

Por lo tanto, desde el programa de estudio de *Educación Cívica*, el concepto de ciudadanía y las características del régimen democrático costarricense, la formación de valores, actitudes y prácticas, y el desarrollo de las competencias cívicas tienen una gran trascendencia en la objetivación del objeto de estudio (Ministerio de Educación Pública, 2009). Ante ello, la guía didáctica enfatiza las distintas dimensiones para el desarrollo de los contenidos curriculares desde la parte cognitiva de la ciudadanía joven, las competencias de deliberación, negociación, participación-representación y la comunicación social y política, y la dimensión formativa de valores, actitudes y prácticas ciudadanas, a través del ejercicio de una serie de acciones que permiten su pleno uso dentro de los procesos educativos de la Educación Cívica y la contextualización del aprendizaje.

Al respecto, en la *dimensión cognitiva* del programa de estudios, se procura “(...) el conocimiento sobre la estructura institucional y legal que establecen los espacios en el sistema político para el ejercicio de la ciudadanía, en particular de los binomios participación/representación, rendición de cuentas vertical/horizontal” (Ministerio de Educación Pública, 2009: 32). Por ende, la guía didáctica aporta en la construcción de espacios para que la persona estudiante haga ejercicios prácticos de ciudadanía joven, mediante el acercamiento de los conocimientos teóricos a la realidad contextual del aula y la sociedad local y global.



Por otra parte, la *dimensión de competencias* en la asignatura de Educación Cívica, definen las competencias “(...) como un conjunto integrado de conocimientos, capacidades y destrezas que abren la posibilidad de actuar como persona ciudadana (....) Ser una persona ciudadana significa poder insertarse en esa dinámica en forma constructiva tanto individual como colectivamente” (Ministerio de Educación Pública, 2009: 33). Así, las competencias cívicas de la guía didáctica están orientadas al cumplimiento de los propósitos de aprendizaje que se definen en el programa de estudio, desde el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas y actitudes, pero complementadas por actividades de contextualización curricular que le dan una mayor significación a las experiencias de aprendizaje generadas por parte de la persona estudiante.

Además, la *dimensión formativa* que se indica en el programa, parte de un concepto de cultura política que se obtiene de la integración coordinada de los valores, las actitudes y prácticas políticas que se deben poner en acción desde una visión integral, para el planteamiento de valores que no sean aislados con los propósitos educativos (Ministerio de Educación Pública, 2009). Ante ello, los aprendizajes de la guía están concatenados con las estrategias de mediación y de evaluación necesarias para el abordaje contextualizado del conocimiento, el cual se vincula de forma permanente con el sistema de valores, actitudes y prácticas ciudadanas que definen a una nación y que son requeridas para el éxito de las actividades de contextualización del aprendizaje.

Por ende, la presente guía para la contextualización de los aprendizajes toma en cuenta los elementos educativos básicos del currículo, las características propias del programa de estudio y los contenidos específicos del aprendizaje de la unidad “*Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad*” para la consecución de los aprendizajes individuales y colectivos esperados por el estudiantado. Así, cada uno de estos componentes normativos, orientan el desarrollo de las actividades didácticas sugeridas por la guía didáctica mediante la confección de las estrategias de mediación centradas en los procesos de contextualización como medio para hacer más significativos los aprendizajes en Educación Cívica.



## Orientaciones curriculares



El sistema educativo nacional tiene el deber de contextualizar los procesos de aprendizaje como una medida para alcanzar a mayor plenitud los compromisos que se exponen desde el plano curricular, así como con las demandas del estudiantado como miembro activo del sistema educativo en el entendimiento del contexto social y cultural donde interactúa. Lo anterior, es debido a que la contextualización del aprendizaje representa un medio idóneo para lograr la significación de los aprendizajes por parte del estudiantado, la construcción de conocimientos y la práctica de las habilidades, destrezas y competencias que son requeridas para el cumplimiento de los propósitos fundamentales de la educación.

De esta manera, a continuación se presentan las principales orientaciones curriculares que sustentan la construcción de la guía didáctica para la contextualización de los aprendizajes de la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica. Así, se presentan los criterios curriculares que sustentan la guía y la vinculación que los mismos evidencian en los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta asignatura.

### **Criterios curriculares que sustentan la guía didáctica**

La ejecución de la guía didáctica de contextualización de los aprendizajes se enmarca dentro de la definición de un currículo integrado, donde las experiencias individuales, el entorno social y la persona estudiante asumen un rol fundamental para la construcción de los aprendizajes. Por ello, las actividades de mediación y ejecución se estructuran dentro de las características de un currículo sistémico, donde los principios y fundamentos curriculares son importantes para la obtención de los conocimientos deseados por parte de los involucrados.

#### *Conceptualización de currículo*

Por currículo se entiende la construcción teórico-práctica que permite diseñar, planificar, evaluar y poner en operación las actividades educativas que

permiten el cumplimiento de los propósitos y de las metas que buscan la apropiación del conocimiento por parte de las personas. Para ello, requiere de la interacción permanente con el entorno social, donde las experiencias individuales y colectivas están sujetas al diálogo, la reflexión y la mejora que permiten contextualizar y dar significado a los contenidos que emanan de los programas de estudio, de acuerdo a las necesidades particulares de la persona y a la realidad del medio.

Además, el currículo se basa en la “construcción conjunta a partir de reflexiones sistemáticas entre todos los participantes del proceso educativo por medio de la reflexión-acción” (Seas, 2016: 113), esto a partir de una relación indisoluble entre la teoría y la práctica que permite la contextualización oportuna del aprendizaje. De esta manera, el currículo integra los conocimientos desarrollados en un proceso de construcción y reconstrucción social del aprendizaje, a partir de la unión entre los saberes previos y nuevos, así como los culturalmente sistematizados.

Por ello, el currículo permite la confluencia entre lo individual y lo grupal, así como entre lo explícito y lo operativo, debido a que es el

(...) proceso educativo que se está desarrollando en un contexto particular de enseñanza. Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente ruptura entre las previsiones (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc.) y lo que realmente se hace: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículo real (lo que los profesores y alumnos hacen en clase al margen de que fuera lo que estaba previsto o lo que se debería hacer).” (Cazares, 2012: 6-7)

Así, el currículo permite la transformación de la teoría en la práctica de acuerdo a los objetivos explícitos de las unidades de estudio sin excluir el peso del contexto educativo en la construcción del conocimiento por parte del estudiantado. Por ello, constituye una práctica de aula y un producto de la interacción entre todos los miembros educativos para comprender qué y cómo enseñar un determinado

conjunto de conocimientos para un aprendizaje contextualizado y útil para la persona estudiante.

De ahí, que esta definición del currículo esté relacionada con la construcción del concepto de contextualización curricular de los aprendizajes en la asignatura de Educación Cívica, la cual se puede definir como el proceso de

acercar los contenidos a la realidad del estudiante, que incluye la familia, la comunidad, la institución educativa y sus necesidades académicas, para lo que hay que tomar en cuenta las nociones previas del discente, el desarrollo socioeconómico de la zona y los recursos con los que se dispone. Además, se debe considerar el grado de intelectualidad del estudiante, para acercarlo a la realidad inmediata que le rodea, lo cual debe ir de la mano con el tipo de estrategias que el docente utiliza, porque no es algo sólo del estudiante, sino también del papel que juega el docente y cómo se emplean los recursos que se tienen (Taller de docentes, noviembre 2018).

Por ende, el concepto de currículo que desarrolla la guía didáctica está vinculada con la contextualización de los aprendizajes, en el entendimiento de la construcción de los conocimientos como resultado de un conjunto de experiencias individuales y colectivas que se asocian a las situaciones socio culturales del medio para convertirse en un aprendizaje útil para la cotidianidad. Así, el currículo se entiende como un sistema donde se integran todos estos aspectos para conformar el conocimiento.

Para lo anterior, es indispensable el entendimiento de las relaciones que se establecen entre cada uno de los componentes educativos con los principios curriculares básicos. A partir de ello, para la adecuada implementación de esta guía didáctica es importante tener en cuenta:

- *Los fundamentos filosóficos*, por cuando las actividades didácticas de la guía deben aportar en la formación del tipo de ciudadano que se desea en el sistema educativo nacional, adecuado al contexto social y con la suficiencia

personal individual para generar aportes significativos a la sociedad y para sus necesidades fundamentales.

- *Los fundamentos epistemológicos*, debido a que se debe comprender la manera en que las personas construyen el conocimiento a partir de las experiencias del contexto y las experiencias personales. Por ende, es necesario establecer la relación entre la persona estudiante como sujeto aprendiente y el objeto de estudio específico de la asignatura de Educación Cívica, mediante una situación de aprendizaje donde es el sujeto quien se acerca al objeto de estudio por medio del socio re-constructivismo y el constructivismo social que se proponen en la guía didáctica, en un “aprender haciendo”.
- *Los fundamentos socio antropológicos*, que suponen la necesidad de que el aprendizaje sea contextualizado a partir del análisis de la realidad socio cultural específica del estudiantado, debido a que el aprendizaje no puede desligarse del grupo sociocultural al que se pertenece; de ahí su relevancia en la construcción de aprendizajes contextualizados que identifiquen, valoren y aprecien las particularidades de la realidad inmediata del estudiantado.
- *Los fundamentos psicopedagógicos*, que permiten entender cómo se generan los procesos de aprendizaje en la persona estudiante y el papel que deben cumplir el cuerpo docente y las estrategias didácticas para impactar de forma positiva en el desarrollo cognitivo del estudiantado.

Así, cada uno de estos criterios posibilita la consistencia teórica y metodológica de la guía curricular y de las actividades de mediación que suponen el empleo de estrategias didácticas contextualizadas, esto, por cuanto el aprendizaje debe adecuarse a las relaciones entre el estudiantado con el contexto socio cultural que le determina. De ahí, que los aprendizajes deben estar vinculados con los elementos del contexto externo e interno, donde participan multiplicidad de factores que influyen en los procesos de aprendizaje de la persona estudiante.

### *Definición de los actores curriculares*

Para la vinculación de la guía didáctica con los aspectos básicos que establece el programa oficial de estudio, se debe tener claridad respecto al rol que cumplen los principales sujetos del sistema educativo. En torno a lo anterior, en la guía didáctica para la contextualización de los aprendizajes se consideran:

- *La persona estudiante*, quien asume un rol activo y participativo en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas a partir de la comprensión y el análisis de la realidad contextual circundante.
- *La persona docente*, que es mediadora en los procesos de aprendizaje que realiza el estudiantado en torno a los contenidos curriculares y la realidad socio cultural local, nacional e internacional que les permita la contextualización de los conocimientos desarrollados.
- *La comunidad*, que constituye la base para la construcción contextualizada de los conocimientos a partir de la reflexión de los aprendizajes individuales y colectivos por lograr según las características particulares de la realidad socio cultural que caracteriza a la sociedad inmediata del estudiantado.

Estos actores educativos representan el eje dinámico donde se establecen las relaciones de aprendizaje individual y colectivo que se conceptualizan dentro del currículo definido como un proceso integral y sistémico característico de la contextualización de los aprendizajes. Por ende, el enfoque curricular de la guía debe ser consistente con la actividad que desarrollan el estudiantado, el cuerpo docente y comunidad en la conformación de nuevos conocimientos, mediante posturas anuentes al rol que desempeñan cada uno de ellos en la construcción de los conocimientos.

### *Enfoque curricular y componentes básicos de la guía*

La guía didáctica para la contextualización de los aprendizajes se fundamenta en las características del socio re-constructivismo y el constructivismo social propios del programa de estudio y de la política educativa *La Persona*, vigente en el sistema educativo nacional. Al respecto, en la política educativa se indica que

el constructivismo social se propone el desarrollo de las capacidades e intereses del estudiantado, tomando como referencia no sólo a este sino también el contexto como una fuente viable del saber, como experiencia compartida (Consejo Superior de Educación, 2017). Ante ello, el aspecto social adquiere importancia como elemento contextual y debe permear cada uno de los componentes educativos que permiten el aprendizaje.

Además, el enfoque socio re-constructivista propone que los objetivos contribuyan a conocer la realidad mediante la acción del estudiantado, visto como un agente de cambio, participe en la elaboración y redacción de algunos elementos del currículo por medio de la ayuda del docente que guía y media entre el contenido y el aprendizaje de la persona estudiante a través de una metodología socializadora, de trabajo en equipo, análisis de ejes problematizadores y de investigación-acción, y donde se aplica una evaluación centrada en los procesos y en la evaluación diagnóstica y formativa (Rojas, 2015). Por ende, es donde el estudiantado asume un rol relevante en la construcción de su propio aprendizaje.

Ante ello, en el entendimiento de las posturas curriculares anteriores se debe entender que para el trabajo adecuado de la guía didáctica se harán uso de:

- *Los aprendizajes individuales y colectivos por lograr*, que están presentes en el programa de estudio de Educación Cívica y que orientan el trabajo educativo de las experiencias de aprendizaje, donde se presume una educación integral, contextualizada y activa del estudiantado en los de construcción del conocimiento. Por ello, para el trabajo con las unidades didácticas de la guía se hace selección de los aprendizajes individuales y colectivos propuestos por el programa de estudio que se trabajarán en cada unidad propuesta, con miras de aportar en las metas que se establecen en el currículo oficial.
- *Los contenidos curriculares*, que constituyen los elementos básicos que deben ser desarrollados por el estudiantado para el logro de los aprendizajes esperados, donde se promueve la comprensión de la realidad socio cultural a partir de las reflexiones y el análisis del contexto estudiantil. Así, en las

unidades didácticas propuestas por la guía, se integran las tres perspectivas curriculares señaladas por el programa de estudio, a decir los conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de las distintas estrategias de mediación y de evaluación sugeridas.

- *Las estrategias de mediación*, donde se deben implementar el conjunto de actividades didácticas que permitan contextualizar los aprendizajes del estudiantado, mediante el acercamiento de la cotidianidad social que le da sentido a los conocimientos aprendidos. Por ende, las estrategias de mediación permiten que la persona estudiante comprenda, analice y utilice las competencias cívicas indispensables para la vivencia social según los principios de la responsabilidad ciudadana y la comunicación social, por medio de actividades didácticas contextualizadas, en el encadenamiento entre las actividades didácticas, las estrategias de mediación y los aprendizajes por lograr sugeridos, como se visualiza en la figura 3.
- *La evaluación de los aprendizajes*, que supone una valoración integral del proceso educativo para la toma de decisiones y el mejoramiento permanente de las prácticas desarrolladas por el cuerpo docente y la persona estudiante. Ante ello, la guía didáctica integra las diferentes formas de evaluación que se indican en el programa de estudio: la autoevaluación, co-evaluación del estudiantado y la evaluación del docente. A partir de estas formas de evaluación, se valoran las actividades didácticas desarrolladas y se fortalece la construcción de un aprendizaje contextualizado según la realidad individual y colectiva de la persona estudiante.

Figura 3. Relación entre las actividades didácticas, las estrategias de mediación y los aprendizajes por lograr en la guía didáctica



Fuente: elaboración propia con base en el Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia, s.f.

#### *Concepción de las actividades de mediación y de evaluación*

El tipo de actividades de mediación y de evaluación que se proponen en la guía curricular, son resultado de la integración de un taller trabajado con docentes en el área de la Educación Cívica en los contenidos específicos de la primera unidad de octavo año del programa de estudio del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, complementados con los criterios obtenidos de entrevistas y cuestionarios implementados a docentes y estudiantes de ese mismo nivel académico. Además, en su construcción primó la visualización de las situaciones contextuales específicas por medio del análisis de una matriz FODA y la identificación de las competencias cívicas básicas que se desarrollan en cada ocasión.

De esta manera, las actividades de mediación y de evaluación constituyen la integración de las características propias de la asignatura, los contenidos y los aprendizajes curriculares particulares del programa de estudio, así como los fundamentos del enfoque socio re-constructivista y el constructivismo social que orientan el currículo nacional. Por ende, las mismas responden a la identificación de elementos contextuales específicos para los determinados momentos curriculares



propuestos en la primera unidad del programa de estudio de Educación Cívica de octavo año.

Para su confección, se siguieron las características de un diseño curricular lineal y la integración de los contenidos curriculares y competencias cívicas del programa de estudio, las actividades didácticas propuestas por los docentes en el taller, y las actividades de mediación y evaluación más anuentes con estos principios, como se visualiza en la tabla 1. En ella, se expone la organización de cada una de las unidades didácticas propuestas para el trabajo con la guía.

Tabla 1. Organización de las unidades de trabajo

<b>Nombre de la unidad didáctica</b>		
Aprendizajes individuales y colectivos por lograr: 1.		
<b>Contenidos curriculares específicos del programa de estudio</b>		
Conceptuales: 1.	Procedimentales: 1.	Actitudinales: 1.
Actitudes y prácticas en ejecución: 1.		
Nivel de contextualización:		
<b>Experiencias de aprendizaje sugeridas para el abordaje de estos contenidos</b>		
Tiempo probable de ejecución:		
Estrategias de mediación: 1.	Actividades didácticas sugeridas: 1.	Indicadores de evaluación: 1.
<b>Materiales didácticos sugeridos:</b> 1.		
<b>Anotaciones:</b>		

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos del programa de estudio de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública, 2009.

A partir de lo anterior, las unidades didácticas de la guía curricular exponen los aprendizajes individuales y colectivos por lograr seleccionados del programa de estudio del tema *“Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad”*, así como el listado de los contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales que serán abordados en cada unidad. Además, se mencionan las actitudes y prácticas en ejecución, de acuerdo con las competencias cívicas

desarrolladas por el programa de estudio, el nivel de contextualización empleado y las experiencias de aprendizaje sugeridas para el abordaje de los contenidos.

Las experiencias de aprendizaje están organizadas por estrategias de mediación, actividades didácticas de inicio, desarrollo y cierre, y los indicadores de evaluación formativos y sumativos por valorar para cada estrategia, seleccionados de los contenidos procedimentales y actitudinales correspondientes al tema “*Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad*”, de manera que permitan integrar los componentes teóricos del programa de estudio con acciones donde el estudiantado sea constructor de su propio conocimiento a través de la guía del docente. Por ello, se promueve el aprendizaje desde el constructivismo y el empleo de las tecnologías de la información disponibles y de fácil acceso, que se complementan con la lista de materiales didácticos sugeridos para el desarrollo de las actividades propuestas por cada unidad.

De esta manera, se fomenta la construcción del conocimiento por parte de la persona estudiante en contraste con la realidad inmediata del aprendizaje. Así, se logra la contextualización de los aprendizajes, en la integración del estudiantado, el cuerpo docente, la comunidad y los saberes, junto a las características de los enfoques curriculares y la política educativa y curricular vigentes, mediante el desarrollo de los procesos de aprendizaje priorizando el desarrollo de prácticas y actitudes cívicas, lo cual es parte fundamental de esta guía didáctica.

## Experiencias de aprendizaje para la primera unidad de octavo año del programa de estudio de Educación Cívica

Para el desarrollo de los aprendizajes colectivos e individuales por lograr que se indican en el programa de estudio de Educación Cívica para la primera unidad de octavo año, se propone una serie de estrategias curriculares que vinculan los contenidos por desarrollar, las competencias cívicas fundamentales y los elementos específicos del contexto. Para ello, se explican las unidades didácticas de acuerdo con los aprendizajes colectivos e individuales por lograr seleccionados específicamente para cada unidad, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa de estudio, las prácticas y actitudes cívicas que se proponen desarrollar, el nivel de contextualización de cada unidad, así como el conjunto de estrategias de mediación, actividades didácticas, indicadores de evaluación y materiales de apoyo que son sugeridos para trabajar.

De acuerdo con lo anterior, la guía se organiza en torno al trabajo de las siguientes unidades didácticas:

- **Unidad 1: La institución educativa.** Para que el estudiantado establezca vínculos reales que le permitan desarrollar el sentido de identidad etaria, comunal y nacional mediante el conocimiento de las características de la institución educativa. Además, el conocimiento del contexto institucional permite que el estudiantado desarrolle un conjunto de competencias cívicas indispensables para su formación integral como persona, lo cual es fructífero en el proceso de construcción de las identidades sociales.
- **Unidad 2: La comunidad.** Donde se busca que el estudiantado reconozca la identidad comunal mediante los rasgos de la cotidianidad y de las relaciones sociales que son parte de la dinámica específica de la comunidad educativa. Mediante lo anterior, se promueve el conocimiento del contexto comunal que permite a la persona estudiante la práctica de las competencias cívicas que se relacionan con la interacción social, el respeto a las diferencias

y a la ley, necesarias para la formación ciudadana y para construcción de las identidades colectivas.

- **Unidad 3: La identidad nacional.** De manera que el estudiantado reflexione acerca de la comunidad nacional que le rodea, a través del aprecio por las diferencias que hacen a cada comunidad inmediata única. Para ello, se promueve la construcción del perfil ciudadano local en contraste con el tipo de ciudadano que socialmente se establece para todo el país, mediante el conocimiento de la vida comunal y las situaciones socioeconómicas, culturales y afectivas que definen la identidad nacional costarricense. Lo anterior, permite a la persona estudiante el respeto por las mayorías y minorías, así como el aprecio por los espacios de participación-representación de la sociedad como medios idóneos para la construcción de la identidad nacional, en apego a las realidades inmediatas de la comunidad y de la institución educativa.

Cada una de estas unidades didácticas, se fundamentan en torno a un conjunto ordenado de experiencias de aprendizaje que son sugeridas para cada una de las temáticas desarrolladas por el programa de estudio. Las mismas, se organizan en torno a los temas y contenidos estudiados, el tipo de competencias cívicas propuestas y el nivel de contextualización que se aborda en cada unidad didáctica, como se observa en la tabla 2 sobre la organización de los componentes curriculares en la guía didáctica para la contextualización curricular.

En relación con lo anterior, los temas y contenidos abordados en cada unidad didáctica son obtenidos del programa de estudio de Educación Cívica, así como el conjunto de las actitudes y prácticas en ejecución que se involucran en cada unidad de trabajo. Además, estos componentes se contrastan con el nivel de contextualización que se aporta desde la guía didáctica, la cual establece el desarrollo de las estrategias de mediación desde un contexto interno, intermedio y externo, según las relaciones entre los conocimientos individuales-específicos y el grado de involucramiento y participación social que se requiere en cada una de ellas.

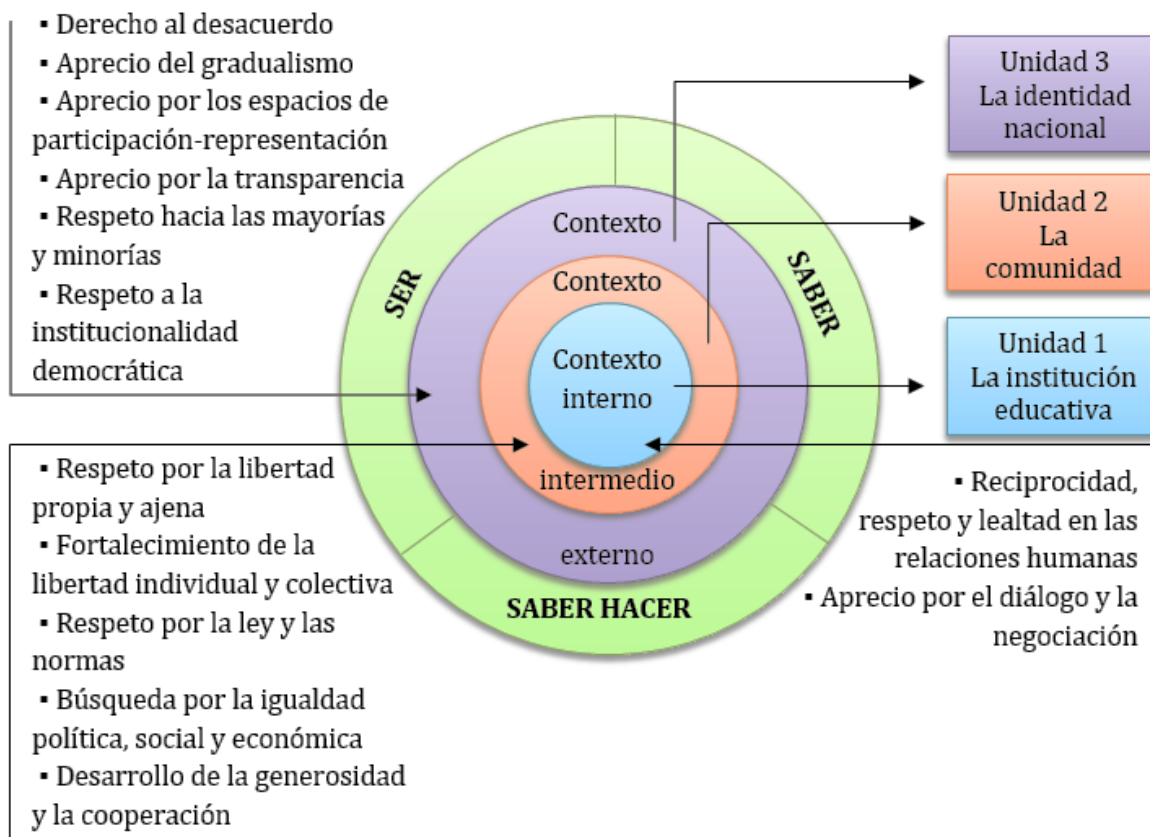
Tabla 2. Matriz de organización de los componentes curriculares

<b>Unidad de estudio:</b> Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad			
<b>Unidades didácticas</b>	<b>Temas y/o contenidos</b>	<b>Actitudes y prácticas cívicas</b>	<b>Nivel de contextualización</b>
Unidad 1: La institución educativa	Conceptos básicos. Mecanismos para la resolución de conflictos. Relaciones institución-familia-comunidad. Actores de la comunidad educativa.	Actitudes y prácticas inmediatas e individuales.	Contexto interno: relaciones entre estudiantes y la comunidad educativa.
Unidad 2: La comunidad	Cotidianidad de la vida comunal. Dinámica de la vida comunal.	Actitudes y prácticas inmediatas	Contexto intermedio: relaciones entre estudiantes y la comunal local.
Unidad 3: La identidad nacional	El ser de la nacionalidad costarricense. La ética y la estética.	Actitudes y prácticas mediatas y colectivas	Contexto externo: relaciones entre los estudiantes y la comunidad nacional.

Fuente: elaboración propia con base en los temas, contenidos, actitudes y prácticas cívicas del programa de estudio de Educación Cívica (Ministerio de Educación Pública, 2009).

Al respecto, esta organización de los niveles de contextualización en torno al espacio interno, intermedio y externo responden a la ubicación de los procesos de construcción del conocimiento. Primero, se centra en la persona estudiante en su aprendizaje inmediato, seguido por las posibilidades de utilizar ese aprendizaje individual como parte de un saber y pensar de la comunidad cercana, para luego transformarlo en un saber hacer que le permita apropiarse del conocimiento y actuar para la comunidad local y global, integrando las actitudes y prácticas individuales y colectivas necesarias para su desarrollo. La figura 4 expone la relación entre las actitudes y prácticas del programa de estudio y los niveles de contextualización que son sugeridos para cada una de las unidades didácticas señaladas.

Figura 4. Relación entre las actitudes y prácticas del programa de estudio y los niveles de contextualización de las unidades didácticas



Fuente: elaboración propia con base en las prácticas y actitudes cívicas del programa de estudio de Educación Cívica (Ministerio de Educación Pública, 2009).

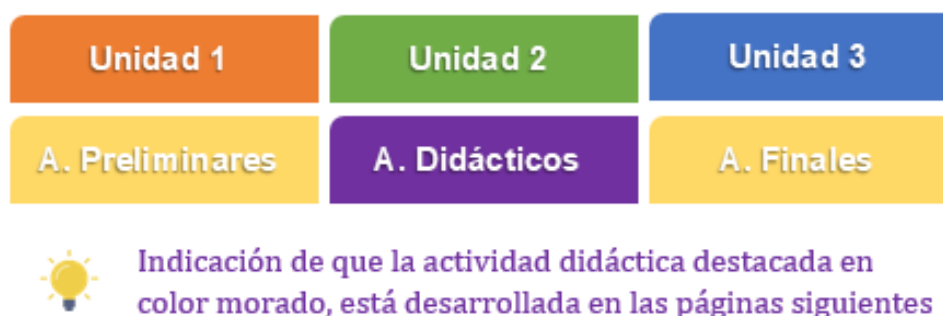
Al respecto, se observa la clasificación de las actitudes y prácticas cívicas de acuerdo al aporte que realiza cada una a los niveles de contextualización que se desarrollan en las distintas unidades didácticas. Las mismas, son parte elemental en el abordaje de las estrategias de mediación y en la construcción del ser, del saber y del saber hacer que se busca mediante el socio re-constructivismo y el constructivismo social que caracteriza las actividades didácticas propuestas.

De ahí, que las actividades de mediación y de evaluación se centran más en el papel de la persona estudiante como agente de cambio social mediante el análisis, la crítica y la reflexión que le impulsa el docente como mediador de los procesos de aprendizaje, a través de metodologías problematizadoras y de

investigación que permiten una evaluación por procesos más diagnóstica y formativa que enfatizada en los resultados finales. Así, las actividades de mediación y de evaluación dan un papel activo al estudiantado, interconectan las actividades didácticas con elementos contextuales y suponen la guía permanente del docente en la construcción de las experiencias de aprendizaje significativas para la persona estudiante.

Además, las unidades de la guía didáctica se presentan por medio de una paleta de cinco colores que caracteriza cada una apartado de trabajo, así como la identificación por color y símbolos del material adicional que acompaña cada una de las actividades didácticas propuestas, como se visualiza en la figura 5. En forma complementaria, el desarrollo de las actividades de la guía, sigue el modelo de mediación empleado por la Fundamentación Omar Dengo (2010) del Proyecto Constructores de la Democracia, esto con el propósito de facilitar al usuario respecto al manejo de las actividades didácticas que ofrece la guía, y propiciar el logro de los aprendizajes colectivos e individuales por lograr que se indican en cada sección.

Figura 5. Símbolos para la orientación al usuario de la guía didáctica



Fuente: elaboración propia.

Por ende, su organización permite emplear habilidades, destrezas y aptitudes en la persona estudiante según los aprendizajes esperados. Al mismo tiempo, permite la concreción de las competencias cívicas que mejor se adecúan a la realidad en estudio de manera que se constituyen en herramientas de gran utilidad para el estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura.

Guía didáctica para la contextualización curricular

Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad



**Unidad didáctica 1: La institución educativa**

**Propósito de la unidad**

La siguiente unidad tiene como propósito que el estudiantado establezca vínculos reales que le permitan desarrollar el sentido de identidad etaria, comunal y nacional mediante el conocimiento de las características de la institución educativa. Además, el conocimiento del contexto institucional permite que el estudiantado desarrolle un conjunto de competencias cívicas indispensables para su formación integral como persona, lo cual es fructífero en el proceso de construcción de las identidades sociales.





Unidad didáctica 1: La institución educativa		
<p><b>Aprendizajes colectivos e individuales por lograr<sup>1</sup>:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del aporte de la colectividad para la construcción de la identidad individual y grupal.</li> <li>2. Valoración de la importancia de apropiarse de la identidad etaria, comunal y nacional, como un mecanismo de expresión de sentimientos, pensamientos y prácticas éticas, estéticas y ciudadanas.</li> </ol>		
Contenidos curriculares del programa de estudio <sup>2</sup>		
<p><b>Conceptuales:</b>  <i>Conceptos básicos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Identidad etaria, comunal y nacional.</li> <li>b. Tradición.</li> <li>c. Costumbre.</li> <li>d. Folclor.</li> <li>e. Efeméride.</li> <li>f. Símbolo.</li> <li>g. Acto cívico.</li> </ol> <p><i>La institución educativa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Mecanismos para la resolución de conflictos.</li> <li>b. Relaciones institución-familia-comunidad.</li> <li>c. Actores de la comunidad educativa (estudiantado, personal docente, administrativo y administrativo-docente): funciones, aspiraciones y aportes.</li> </ol>	<p><b>Procedimentales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de las conceptualizaciones preliminares, para valorar su importancia.</li> <li>2. Comprensión de las relaciones entre identidad etaria, comunal y del país, para fortalecer la identidad local y nacional.</li> <li>3. Análisis del contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes con la identidad institucional.</li> </ol>	<p><b>Actitudinales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración de la identidad etaria, comunal y nacional mediante el rescate de la memoria institucional, local y del país.</li> <li>2. Respeto por la identidad cultural de las personas.</li> <li>3. Respeto a las leyes nacionales y a las normas comunales.</li> <li>4. Aceptación pacífica del manejo y resolución de conflictos, para una mejor convivencia.</li> </ol>
<p><b>Actitudes y prácticas cívicas en ejecución:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Reciprocidad, respeto y lealtad en las relaciones humanas.</li> <li>b. Aprecio por el diálogo y la negociación.</li> </ol>		
<p><b>Nivel de contextualización:</b>                  Contexto interno: las relaciones entre estudiantes y la comunidad educativa.</p>		

<sup>1</sup> Estos aprendizajes colectivos e individuales por lograr son seleccionados del programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, 2009.


<sup>2</sup> Estos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son seleccionados del total que se exponen en el programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, 2009.

Experiencias de aprendizajes sugeridas para el abordaje de estos contenidos		
Tiempo de aplicación: De dos a ocho lecciones de ochenta minutos		
Estrategias de mediación	Actividades didácticas	Indicadores de evaluación
<p>1. La persona estudiante participa de una actividad grupal para la definición de los conceptos básicos de la unidad. Se organizan nueve subgrupos para los conceptos por estudiar. A cada subgrupo se le otorga un concepto, el cual deben comentar entre ellos mismos, para posteriormente definirlo e ilustrarlo en un pliego de papel proporcionado por el docente. Los trabajos se exponen al grupo y en plenaria, todos colaboran en la mejora de los distintos conceptos, con la guía del docente quien clarifica los temas desarrollados.</p>	<p>1.1. Se visualiza el <b>video</b> llamado “¿Qué es la <b>identidad?</b>”<sup>3</sup> por medio del cual se introduce al grupo en la temática y en el trabajo de los conceptos básicos.</p> <p>1.2. Trabajo en subgrupos para la definición de conceptos básicos a partir de los conocimientos previos individuales y colectivos. Se solicita a cada grupo definir e ilustrar los siguientes conceptos: <i>tradición, costumbre, folclor, efeméride, símbolo y acto cívico</i>, mediante el uso de pliegos de papel e imágenes.</p> <p>1.3. Como actividad de cierre, se comenta en plenaria los trabajos realizados por los distintos subgrupos y se pasa una tabla de autoevaluación y coevaluación en torno al trabajo realizado y el conocimiento de los conceptos estudiados.</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las conceptualizaciones preliminares, para valorar su importancia.</li> <li>• Comprende las relaciones entre identidad etaria, comunal y del país, para fortalecer la identidad local y nacional.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora la identidad etaria, comunal y nacional mediante el rescate de la memoria institucional, local y del país.</li> </ul>

<sup>3</sup> ¿Qué es la identidad? Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=a6CE1lkp\\_C0](https://www.youtube.com/watch?v=a6CE1lkp_C0)

<p>2. El estudiantado y el docente desarrollan un taller sobre los Derechos Humanos de las personas, mediante el uso de las propuestas de la Resolución Alternativa de Conflictos, con el propósito de involucrar a la persona estudiante en la practicidad de actitudes, valores y competencias ciudadanas alrededor de la construcción de las identidades y el derecho a la diferencia. Para ello, se elabora una dinámica de juego de roles, donde se analizarán casos y se plantearán propuestas de resolución pacífica de los conflictos, los cuales son posteriormente analizados por todo el grupo.</p>	<p>2.1. Como actividad introductoria, se observa y comenta el video titulado “El puente”<sup>4</sup> donde se manifiesta una temática relacionada con el tema de la resolución alterna de conflictos y el tema de los Derechos Humanos.</p> <p>2.2. Trabajo mediante un taller sobre los Derechos Humanos de las personas, mediante el uso de las propuestas de la Resolución Alternativa de Conflictos y sus distintos componentes.</p> <p>2.3. Desarrollo de la dinámica de juego de roles para el análisis de casos y planteamiento de soluciones pacíficas del conflicto.</p> <p>2.4. Se evalúa con una lista de cotejo alrededor de las actividades realizadas y las competencias y contenidos abordados en cada actividad realizada, mediante una autoevaluación de la persona estudiante.</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza el contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes con la identidad institucional.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto la identidad cultural de las personas.</li> <li>• Respeto las leyes nacionales y las normas comunales.</li> <li>• Acepta el manejo de resolución de conflictos, para una mejor convivencia.</li> </ul>
<p>3. La o el docente propone el desarrollo de un trabajo de</p>	<p>3.1. Como actividad de inicio, se hace una lluvia de ideas en</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende las relaciones entre</li> </ul>

<sup>4</sup> El Puente. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=NaMpxR\\_RQSY](https://www.youtube.com/watch?v=NaMpxR_RQSY)

<p>campo donde la persona estudiante realiza preguntas básicas en torno a temas como afinidad, gustos, comidas y prácticas cotidianas hacia distintos grupos etarios (estudiantes, padres de familia, otros docentes). Los resultados de la indagación, son expuestos en clase donde el estudiantado evidencia las distintas formas de identidad que se construyen entre los diferentes grupos entrevistados y elaboran conclusiones en torno a ello.</p>	<p>relación al concepto de “<i>identidad etaria</i>”<sup>5</sup> seguido por un listado general en relación a los aspectos que el grupo considera que más caracteriza a los niños, los adolescentes, los adultos y a las personas ancianas. Esto, funciona como un ejercicio de los conocimientos previos del grupo en torno al tema.</p> <p> 3.2. <b>Trabajo de campo</b> donde la persona estudiante realiza preguntas básicas en torno a temas como afinidad, gustos, comidas y prácticas cotidianas hacia distintos grupos etarios, de forma tal que los resultados evidencien los distintos tipos de identidad etaria.</p> <p>3.3. Como actividad de cierre, se hace una plenaria acerca de los resultados obtenidos, las anotaciones del diario de campo y se completa una lista de cotejo mediante actividades de coevaluación y autoevaluación.</p>	<p>identidad etaria, comunal y del país, para fortalecer la identidad local y nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza el contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes como la identidad institucional.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeta la identidad cultural de las personas.</li> <li>• Respeta las leyes nacionales y las normas comunales.</li> </ul>
---	--	---

<sup>5</sup> ¿Qué caracteriza a las personas jóvenes? ¿qué las diferencia de las personas adultas? ¿cuáles son los gustos, modas y formas de expresión que identifican a las personas jóvenes de hoy?



## Análisis de video: ¿Qué es la identidad?

### **Propósito de la actividad**

Se busca que la persona estudiante reflexione a través del video acerca de los conocimientos previos y nuevos conceptos básicos necesarios para la comprensión de la identidad individual y colectiva de las personas.

El estudiantado construye, en modo grupal y con la guía del docente, los conceptos de identidad etaria, comunal y nacional. A partir de la construcción grupal, se elaboran las definiciones de cada uno de los conceptos.

### **Resultados del aprendizaje**

- Reconocer las conceptualizaciones preliminares, para valorar su importancia.
- Comprender las relaciones entre la identidad etaria, comunal y del país, para fortalecer la identidad local y nacional.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado, para posteriormente visualizar el video “¿Qué es la identidad?”<sup>6</sup>. Se le solicita al grupo ver con detalle lo que se muestra en el video, para posteriormente analizar su contenido.
2. Se realizan preguntas generadoras al grupo luego de ver el video. Por ejemplo: *¿qué es la identidad?; ¿cuáles aspectos caracterizan la identidad de una persona?; ¿qué es la identidad individual?; ¿qué es la identidad de una comunidad?; ¿qué es la identidad nacional?* Se motiva a que el estudiantado exprese sus opiniones de acuerdo a lo visto y sus conocimientos previos.
3. Organice las opiniones del estudiantado en torno a los principales conceptos, de manera que permita la construcción de las definiciones de identidad etaria, comunal y nacional. Una vez construidos dichos conceptos, se comenta en torno a cómo estas definiciones están plasmadas en la cotidianidad social.

<sup>6</sup> Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=a6CE1lkp\\_C0](https://www.youtube.com/watch?v=a6CE1lkp_C0)



## Análisis de video: El puente

### **Propósito de la actividad**

Se busca que la persona estudiante analice el contenido del video en relación con el tema de los mecanismos para la resolución alterna de conflictos y el respeto de los Derechos Humanos.

El estudiantado reflexiona en torno a las relaciones de convivencia que rigen a la comunidad estudiantil. A partir de ello, se plantean posibles situaciones que atentan contra la sana convivencia y la manera de resolverlos mediante el diálogo.

### **Resultados del aprendizaje**

- Analizar el contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes con la identidad institucional.
- Aceptar el manejo de resolución de conflictos, para una mejor convivencia.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado, para posteriormente visualizar el video *El puente*<sup>7</sup>. Se le solicita al grupo ver con detalle lo que se muestra en el video, para posteriormente analizar su contenido.
2. Se realizan preguntas generadoras al grupo, como: *¿cuál es la situación de conflicto que se observa en el video?; ¿qué aspectos caracterizaron a los animales en conflicto?; ¿qué mecanismos para la resolución alterna de conflictos emplearía en este caso?; ¿cuáles situaciones de conflicto similares se presentan en el colegio?* Se motiva a que el estudiantado exprese sus opiniones de acuerdo a lo visto y sus conocimientos previos.
3. Se reflexiona acerca de los mecanismos para la resolución alterna de conflictos de acuerdo a lo conversado en plenaria. Como cierre, se hace un análisis en torno a cómo estas situaciones están presentes en la cotidianidad escolar.

<sup>7</sup> Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=NaMpxR\\_RQSY](https://www.youtube.com/watch?v=NaMpxR_RQSY)



## Taller sobre los Derechos Humanos

### **Propósito de la actividad**

Esta actividad busca que el estudiantado analice el tema de los mecanismos para la resolución alterna de conflictos, en relación con la defensa de los Derechos Humanos de las personas.

El estudiantado reflexiona en torno a las relaciones de convivencia que rigen a la comunidad estudiantil. A partir de ello, se plantean posibles situaciones que atentan contra los Derechos Humanos de la persona, en torno a la construcción de las identidades y el respeto a la diferencia.

### **Resultados del aprendizaje**

- Analizar el contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes con la identidad institucional.
- Respetar la identidad cultural de las personas, las leyes nacionales y las normas comunales.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Luego, se solicita al grupo dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes.
2. Se asigna el estudio de un caso a cada sub grupo, mediante la reflexión de las siguientes preguntas generadoras: *¿cuál es la situación de conflicto se detalla en el caso?; ¿qué aspectos caracterizan la situación de conflicto?; ¿cuáles Derechos Humanos se están violentando en el caso analizado?; ¿cuáles mecanismos para la resolución alterna de conflictos emplearía en este caso?; ¿cuáles situaciones de conflicto similares se presentan en el colegio?* Se motiva a que el estudiantado exprese sus opiniones de acuerdo a lo estudiado y en la identificación de los mecanismos que permitan la resolución alterna de los conflictos.

3. Se promueve la discusión académica en el interior de cada sub grupo en torno a lo identificado en el caso. Una vez clarificadas las ideas principales, se solicita cada sub grupo exponer de una forma creativa los principales rasgos del conflicto analizado y los mecanismos empleados para su resolución.

### **Casos para el análisis en sub grupos**

#### **Caso #1: La nota del proyecto**

Ernesto y Mario realizaron un proyecto entre los dos y obtuvieron 70 puntos. La profesora estableció que repartieran los puntos a criterio de ambos. Ernesto alega que él merece 50 puntos porque escogió el proyecto, hizo las investigaciones, las entrevistas y prácticamente todo el trabajo. Mario alega que él pasó todo el trabajo en computadora y tuvo una excelente presentación. Para ello no durmió la noche antes de entregar el trabajo escrito, por lo tanto se merece mínimo la mitad de los puntos. Además, tiene muy baja la nota en el examen y otros aspectos y necesita los 35 puntos y no los 20 que alega Ernesto. ¿Cómo resolver el conflicto? Mario le pide a Ernesto que por favor acepte dividir la nota en 50% (o sea, 35 puntos para cada uno), ya que Ernesto tiene buenas notas de examen y no necesita tantos los puntos. Finalmente, Ernesto acepta, con la condición de que en el próximo proyecto que realicen le reconozca los puntos de más en la calificación del segundo periodo.

Fuente: Quirós, A. (2010). *Fichas y proyectos de educación cívica para 8° año. Para secundaria. 3er Ciclo de Educación General Básica*. 1ª ed. San José, C.R.: Litografía e Imprenta LIL, S.A. p. 23.



**Caso #2: Malos entendidos**

Andrea y Enrique son novios, pero desde hace dos semanas están enojados. Tienen una amiga en común, Fernanda. Ella aprecia a la pareja y les trata de ayudar a reconciliarse. Andrea habla y le reclama a Enrique que estuvo bailando toda la noche con Katia y ella se quedó esperándolo para ir al cine. Enrique le reclama que ella no le dejó que se explicara y que se fue de paseo con sus amigos. Enrique le contesta que lo que sucedió fue que su mamá le pidió que acompañara a su hermana a esa fiesta y cuando trató de llamarla para justificarle su ausencia el celular estaba sin carga y no pudo decirle a tiempo. “Mi hermana es muy amiga de Katia y me pidió que bailara con ella para darle celos a un muchacho que a ella le gusta”, dijo Enrique. Fernanda les dice que no sufran por malos entendidos. Así, Enrique le pide perdón a Andrea y que vuelvan otra vez. Al final, Andrea acepta y Fernanda queda muy contenta por haber ayudado a sus amigos.

Fuente: Quirós, A. (2010). *Fichas y proyectos de educación cívica para 8° año. Para secundaria. 3er Ciclo de Educación General Básica*. 1ª ed. San José, C.R.: Litografía e Imprenta LIL, S.A. p. 24.

**Caso #3: Pelea de amigos**

Luis y Pedro son muy amigos, pero en la soda, Luis le da un empujón a Pedro y hace que se le caiga la hamburguesa que se iba a comer. Pedro es de muy mal carácter y casi se arma un pleito. Ante ello, son llevados a orientación donde el profesor escucha ambas partes. Propone que Luis debe excusarse y comprarle la hamburguesa a Pedro. Sucede que cuando Luis lo empujó no vio que estaba comiendo y además era la última hamburguesa de la soda. Todo fue una broma de Luis. Por ello, Luis debe comprarle un sándwich para compensar la hamburguesa. Luis se excusa diciendo que fue una broma y para que vea que son amigos le comprará el sándwich. Pedro acepta, aunque él quería la hamburguesa. “Acepto el sándwich pero además con un refresco”, dijo Pedro. Al final cumplen lo prometido y amigos como siempre.

Fuente: Quirós, A. (2010). *Fichas y proyectos de educación cívica para 8° año. Para secundaria. 3er Ciclo de Educación General Básica*. 1ª ed. San José, C.R.: Litografía e Imprenta LIL, S.A. p. 24-25.

**Caso #4: Los excrementos del perro**

Eduardo tiene un perro que saca todas las mañanas, dejando el excremento en jardines y aceras del vecindario. El perro vive suelto en el jardín de enfrente, saca la cabeza por entre las rejas y ya mordió a una niña que pasó por la acera de la casa. Muchos vecinos no tienen perros y le han hablado de la incomodidad de vivir esquivando los excrementos que el perro deja por todos lados. Eduardo no atiende los pedidos de los vecinos, y dice que si no les gusta que se vayan a vivir a otro lado. El hermano de la niña mordida decidió llevarlo a los tribunales. Llevó fotos del excremento en las aceras y del perro sacando la cabeza por las rejas. El juez analizó las pruebas, interrogó a varios vecinos que fueron testigos y condenó a Eduardo a deshacerse del perro y a pagar una multa de 2 millones de colones, de lo contrario, descontar 2 años de cárcel.

Fuente: Quirós, A. (2010). *Fichas y proyectos de educación cívica para 8° año. Para secundaria. 3er Ciclo de Educación General Básica*. 1ª ed. San José, C.R.: Litografía e Imprenta LIL, S.A. p. 25.



## **Dinámica del juego de roles**

### **Propósito de la actividad**

Se pretende que la persona estudiante analice el tema de los mecanismos para la resolución alterna de conflictos, así como su relación en la defensa y el respeto de los Derechos Humanos.

El estudiantado personaliza las situaciones analizadas a partir de la construcción de escenarios para la resolución alterna de conflictos. Así, se desarrollan prácticas y actitudes en pro de la defensa de los Derechos Humanos de las personas.

### **Resultados del aprendizaje**

- Analizar el contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes con la identidad institucional.
- Respetar la identidad cultural de las personas, las leyes nacionales y las normas comunales.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Luego, se solicita al grupo dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes.
2. Se asigna el estudio de un caso a cada sub grupo, mediante la reflexión de las siguientes preguntas generadoras: *¿cuál es la situación de conflicto se detalla en el caso?; ¿qué aspectos caracterizan la situación de conflicto?; ¿cuáles mecanismos para la resolución alterna de conflictos emplearía en este caso?* Se motiva a que el estudiantado contextualice la situación en torno a las principales características identificadas por el sub grupo.
3. Se realiza la asignación de los roles y se establece el tiempo para la organización de la presentación.
4. Como cierre del juego, se analiza el caso expuesto y se retoma cuál era el problema que se identificada en el mismo. Así, se establecen las relaciones significativas entre lo acontecido en el juego con la realidad, para su reflexión.



## **Diario de campo: características de los grupos etarios**

### **Propósito de la actividad**

Se pretende que el estudiantado comprenda las características que identifican a cada grupo etario en la sociedad inmediata, como un medio para la comparación entre la identidad individual y la identidad colectiva de las personas.

El estudiantado expone los resultados de la indagación grupal, y a partir de la construcción colectiva, se elaboran afiches con la caracterización obtenida de los distintos grupos etarios investigados (estudiantes, padres de familia y docentes).

### **Resultados del aprendizaje**

- Analizar el contexto cultural del centro educativo, para la vinculación de las personas jóvenes con la identidad institucional.
- Comprender las relaciones entre la identidad etaria, comunal y del país, para fortalecer la identidad local y nacional.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Se les solicita trabajar con un cuaderno de campo donde anotarán la crónica de lo investigado de acuerdo a cada grupo etario: *estudiantes, padres de familia y docentes*. Se le solicita a cada sub grupo detallar lo mejor posible la información recopilada.
2. A las personas sujetas de la investigación, se les clasifica entre los tres grupos de análisis y se les consulta: *¿cuáles son sus gustos en cuanto a música, comida y actividades de ocio?; ¿cuáles aspectos caracterizan la identidad de una persona?; ¿qué es lo que más lo caracteriza como una persona de su edad?; ¿cuáles temas considera que son los más importantes para una vida sana?* Se motiva a que el estudiantado anote las opiniones de acuerdo a lo solicitado.
3. Se exponen los principales resultados y se hace preguntas nuevas en torno a la información obtenida. La misma, se presenta de manera creativa al grupo.

### Materiales didácticos complementarios para la unidad:

- Estrategias didácticas para el desarrollo del tema de Resolución Alternativa de Conflictos: *motivación, el escuadrón, robar la bandera, telaraña*. En sitio web: <http://auladeideas.com/blog/tipo/juegos-de-resolucion-de-conflictos/>
- Dinámicas de resolución de conflictos: *motivación personal, telaraña, el árbitro, juego de roles, pirañas en el río, sillas cooperativas, dar la vuelta a la sábana, fantasía del conflicto, el sí y el no, inflarse como globos*. En sitio web: <https://www.lifeder.com/dinamicas-resolucion-conflictos/>
- Taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar (Rodríguez, 2012). En sitio web: [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)

Recursos digitales para realizar grabaciones mediante el teléfono celular:

- Recordr – audiongrabadora pro (Google Play) [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hootapps.soundrecorder&hl=es\\_CR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hootapps.soundrecorder&hl=es_CR)



**Espacio para anotaciones:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Guía didáctica para la contextualización curricular

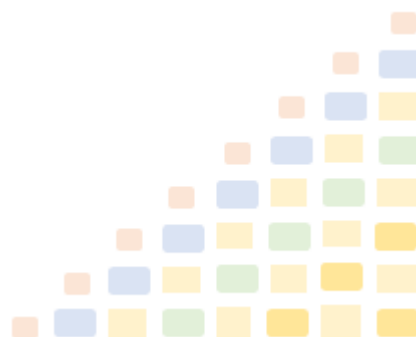
Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad



### Unidad didáctica 2: La comunidad

#### Propósito de la unidad

La siguiente unidad tiene como propósito que el estudiantado reconozca la identidad comunal mediante los rasgos de la cotidianidad y de las relaciones sociales que son parte de la dinámica específica de la comunidad educativa. Mediante lo anterior, se promueve el conocimiento del contexto comunal que permite a la persona estudiante la práctica de las competencias cívicas que se relacionan con la interacción social, el respeto a las diferencias y a la ley, necesarias para la formación ciudadana y para construcción de las identidades colectivas.



Unidad didáctica 2: La comunidad		
<p><b>Aprendizajes colectivos e individuales por lograr<sup>8</sup>:</b></p> <p>1. Expresión de pensamientos, habilidades, intereses, responsabilidades y necesidades de las personas jóvenes como parte de una colectividad, para construir una propuesta que coadyuve al mejoramiento de las vivencias de la identidad etaria, comunal y nacional.</p>		
Contenidos curriculares del programa de estudio <sup>9</sup>		
<p><b>Conceptuales:</b> <i>La comunidad:</i></p> <p>a. Cotidianidad: reseña histórica, símbolos, oficios, tradiciones, vestuario, recreación, artesanía, poemas, canciones, música, leyendas, cuentos, efemérides, coreografías, coplas, bombas, juegos tradicionales, comidas típicas, turnos, cimarronas, arquitectura tradicional y otras prácticas culturales que singularizan a la comunidad.</p> <p>b. Dinámica de la vida comunal: interrelaciones entre las y los habitantes de los barrios de la comunidad, manejo y resolución de conflictos e influencia de los medios de comunicación.</p>	<p><b>Procedimentales:</b></p> <p>1. Valoración de los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.</p> <p>2. Comprensión de la importancia que poseen las diferentes manifestaciones de la identidad etaria, comunal y nacional, para expresar sentimientos, pensamientos y prácticas éticas, estéticas y ciudadanas.</p> <p>3. Valoración de la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.</p>	<p><b>Actitudinales:</b></p> <p>1. Respeto a la diversidad existente (étnica, religiosa, social, cultural, económica y otras).</p> <p>2. Expresión de sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</p>

<sup>8</sup> Estos aprendizajes colectivos e individuales por lograr son seleccionados del programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, 2009.


<sup>9</sup> Estos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son seleccionados del total que se exponen en el programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, 2009.


<p><b>Actitudes y prácticas cívicas en ejecución:</b></p> <p>a. Respeto por la libertad propia y ajena.  b. Búsqueda del fortalecimiento de la libertad individual y colectiva.  c. Respeto por la ley y las normas.  d. Búsqueda por la igualdad política, social y económica.  e. Desarrollo de la generosidad y la cooperación.  f. Respeto a la diversidad.</p>		
<p><b>Nivel de contextualización:</b>  Contexto intermedio: las relaciones entre estudiantes y la comunidad local.</p>		
<p><b>Experiencias de aprendizajes sugeridas para el abordaje de estos contenidos</b></p>		
<p><b>Tiempo de aplicación:</b> De dos a ocho lecciones de ochenta minutos</p>		
Estrategias de mediación	Actividades didácticas	Indicadores de evaluación
<p>1. El estudiantado y el docente desarrollan un taller sobre el sentido de pertenencia de las personas en la comunidad. Para ello, se elabora un conjunto de entrevistas sobre el sentido de pertenencia en niños, jóvenes, adultos y ancianos previo a las fechas de las festividades de celebración cantonal<sup>10</sup>, con el propósito de obtener las percepciones de las personas en torno a la comunidad. Los resultados son posteriormente analizados por todo el grupo mediante la</p>	<p>1.1. Como introducción al tema de las identidades etarias, se hace un <b>análisis de la letra de la canción “Cómo ha cambiado mi pueblo”<sup>11</sup></b>, comparando la añoranza de las letras con la actualidad.</p> <p>1.2. Se realiza un <b>taller sobre el sentido de pertenencia</b> de los diferentes grupos etarios en la comunidad, por medio de la elaboración de entrevistas específicas que permitan identificar elementos propios de la identidad comunal.</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.</li> <li>• Comprende la importancia que poseen las diferentes manifestaciones de la comunidad etaria, comunal y nacional, para expresar sentimientos, pensamientos y prácticas éticas, estéticas y ciudadanas.</li> <li>• Valora la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.</li> </ul>

<sup>10</sup> Un ejemplo de las actividades cantonales, es la *Semana de Naranjeñidad* en el cantón de Naranjo. Consiste en una iniciativa municipal que tiene por objeto el rescate de la identidad comunal del cantón mediante actividades festivas que se celebran en la última semana del mes de agosto.

<sup>11</sup> *Cómo ha cambiado mi pueblo*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sllhMj3lVWM>  
También, se puede analizar la letra de la canción “*El México que se nos fue*” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QgOm4uRnfVY>



<p>creación de murales físicos e interactivos donde se recogen los principales rasgos de la identidad comunal que se exponen en la institución.</p>	<p>1.3. Se realiza la construcción de murales físicos e interactivos para exposición de los rasgos de la identidad comunal que fueron identificados.</p> <p>1.4. Como actividad de cierre, se comentan en plenaria los resultados del desarrollo de las entrevistas, para la construcción de una definición grupal de la identidad comunal. Seguido, se completan escalas de Likert para procesos de autoevaluación y coevaluación respecto al trabajo realizado.</p>	
<p>2. El docente propone al estudiantado la construcción de una propuesta estudiantil para la municipalidad local acerca de la creación de espacios (recreativos y/o de participación) para las personas jóvenes de la comunidad, de manera que pueda existir un espacio para la identificación de este grupo etario con las actividades que se desarrollan en la comunidad. Ante ello, se formula un conjunto de propuestas mediante</p>	<p>2.1. Como actividad de inicio, se realiza una lluvia de ideas en torno a las características del estudiantado como población joven en el cantón, mediante la pregunta generadora <i>“¿Cuáles son las características y las necesidades de la población joven en el cantón?”</i>, con lo cual se valoran los conocimientos previos del tema.</p> <p>2.2. Se desarrolla un  <b>diario de campo</b> donde la persona</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.</li> <li>• Valora la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeta la diversidad existente (étnica, religiosa, social, cultural, económica y otras).</li> <li>• Expresa sentimientos,</li> </ul>

<p>una consulta abierta al estudiantado de la institución para exponerlas en el Consejo de la Persona Joven de la municipalidad. En conversatorio, se comenta la respuesta de la municipalidad ante las propuestas y se discuten formas para mejorar o acompañar las propuestas originales.</p>	<p>estudiante consulta abiertamente a la comunidad educativa acerca de propuestas viables para la creación de espacios de pertenencia para las personas jóvenes en el cantón.</p> <p>2.3. Se elabora un listado de proyectos que se le expondrá como una propuesta a la municipalidad en sesión del Comité de la Persona Joven.</p> <p>2.4. Como actividad de cierre, se hace una mesa redonda acerca de los resultados obtenidos y se aplican actividades de coevaluación y autoevaluación mediante escalas Likert respecto a la respuesta del municipio ante las propuestas.</p>	<p>pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</p>
<p>3. El estudiantado es participe de un taller interactivo y presencial con personas partícipes de los procesos más importantes de la comunidad (Boys Scouts, bomberos, policía, líderes comunales, entre otros) para que</p>	<p>3.1. Como actividad introductoria, se divide al grupo en tres grandes subgrupos, para que  analicen una de las siguientes notas periodísticas: “Los grandes desafíos de Costa Rica” (Monge, 2014)<sup>12</sup>; “Desafíos y retos de Costa Rica”</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.</li> <li>• Valora la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.</li> </ul>

<sup>12</sup> Los grandes desafíos de Costa Rica (Monge, 2014). Artículo disponible en [https://www.larepublica.net/noticia/ los\\_grandes\\_desafios\\_de\\_costa\\_rica](https://www.larepublica.net/noticia/ los_grandes_desafios_de_costa_rica)


<p>conversen en torno a sus experiencias en temas comunales de interés para el estudiantado. Para ello, se formula con antelación las principales temáticas a tratar en el taller interactivo, de manera que los mismos sean de interés para todos los participantes y se pueda elaborar un informe general de los resultados de la actividad.</p>	<p>(Allen, 2016)<sup>13</sup>; y “Grandes desafíos de la Costa Rica de hoy: una sociedad en camino al envejecimiento” (Araya, 2018)<sup>14</sup>. Cada grupo expone lo importante de cada noticia y busca similitudes y diferencias con la situación que vive su comunidad inmediata, a modo de contextualización de los contenidos de cada noticia analizada.</p> <p>3.2. Como actividad central, se propone un taller interactivo con invitados especiales de la comunidad para conversatorio acerca de temas de interés colectivo que permitan la identificación de elementos de identidad comunal y la apropiación del conocimiento socio re-construido.</p> <p>3.3. Se elabora una lista de las temáticas desarrolladas en el taller interactivo con invitados especiales de la comunidad, a</p>	<p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeta la diversidad existente (étnica, religiosa, social, cultural, económica y otras).</li> <li>• Expresa sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</li> </ul>
--	---	---

<sup>13</sup> *Desafíos y retos de Costa Rica* (Allen, 2016). Artículo disponible en <http://www.laprensalibre.cr/Noticias/detalle/84759/desafios-y-retos-de-costa-rica>

<sup>14</sup> *Grandes desafíos de la Costa Rica de hoy: una sociedad en camino al envejecimiento* (Araya, 2018). Disponible en <https://www.laprensalibre.cr/Noticias/detalle/135122/grandes-desafios-de-la-costa-rica-de-hoy:-una-sociedad-en-camino-al-envejecimiento>

	<p>modo de crónica de lo trabajado y se confecciona un cartel físico o una infografía digital<sup>15</sup>.</p> <p>3.4. Como actividad de cierre, se comenta acerca de la crónica construida como resultado del taller interactivo y se completa una escala de Likert para procesos de autoevaluación y coevaluación respecto al trabajo realizado.</p>	
<p>4. El estudiantado es participe de giras académicas donde se visitan otras instituciones educativas en distintas comunidades, para indagar acerca de su historia, fundación y aspectos más característicos. Esto, se realiza por medio de una guía de elementos básicos por indagar en las visitas programadas, con el propósito de recoger la información y posteriormente, en grupo, realizar un cuadro comparativo que permita ver los criterios identitarios específicos de la comunidad educativa</p>	<p>4.1. Como actividad inicial, la persona estudiante en subgrupos elabora una lista de las principales características del centro educativo al cual pertenece, en criterios como: <i>infraestructura, acceso a tecnologías, relaciones sociales, actividades deportivas y culturales, formas de participación-representación estudiantil</i>. Los resultados se exponen en plenaria para elaborar un perfil que identifique a la institución en estos aspectos.</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.</li> <li>• Comprende la importancia que poseen las diferentes manifestaciones de la identidad etaria, comunal y nacional, para expresar sentimientos, pensamientos y prácticas éticas, estéticas y ciudadanas.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto la diversidad existente (étnica, religiosa, social, cultural, económica y otras).</li> </ul>

<sup>15</sup> Para el desarrollo de una **infografía digital**, se propone el trabajo con el sitio web *Easelly*: <https://www.easel.ly/>

<p>investigada en contraste con las características que la persona estudiante reconoce de su propia institución.</p>	<p>4.2. Seguidamente, se construye una guía de aspectos por consultar en las comunidades educativas por visitar, por medio de un  cuestionario en línea a través de las herramientas de Google<sup>16</sup>.</p> <p>4.3. En plenaria se realiza el análisis comparativo de los rasgos de identidad de las instituciones educativas visitadas y el perfil institucional construido al inicio para el colegio, de acuerdo a los resultados del formulario de visita.</p> <p>4.4. Como actividad de cierre, se completan las escalas de Likert para procesos de autoevaluación y coevaluación respecto al trabajo de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</li> </ul>
--	---	---

<sup>16</sup> Se puede hacer uso de la herramienta en línea **formularios de Google**, en el sitio web: <https://www.google.com/intl/es/forms/about/>



## **Análisis de la canción: “Cómo ha cambiado mi pueblo”**

### **Propósito de la actividad**

Se busca que el estudiantado analice el contenido de la canción en relación con el sentido de pertenencia de las personas en la comunidad, mediante el contraste entre las añoranzas del pasado y la realidad actual.

Se pretende que la persona estudiante comprenda las diferentes manifestaciones de la comunidad etaria, comunal y nacional por medio de las expresiones artísticas, de manera que motive a reflexionar acerca del proceso de construcción de la identidad colectiva en la sociedad.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Comprender la importancia que las diferentes manifestaciones de la comunidad etaria, comunal y nacional, para expresar sentimientos, pensamientos y prácticas éticas, estéticas y ciudadanas.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado para posteriormente escuchar la canción “Cómo ha cambiado mi pueblo”<sup>17</sup>. Se le solicita al grupo escuchar y leer con detalle la letra de la canción, para analizar su contenido.
2. Se realizan sub grupos de 3 a 5 estudiantes a los cuales se les pide responder las siguientes preguntas: *¿cuál es la visión de “pueblo” que plantea la canción?; ¿cuáles aspectos son los que han cambiado en el pueblo, de acuerdo con la canción?; ¿existe alguna relación entre el mensaje y la letra de la canción y los cambios que experimenta la comunidad actual?; ¿es la misma comunidad la de nuestros abuelos, padres o de los jóvenes?, explique.* Se motiva a que el

<sup>17</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sllhMj3lWWM>

estudiantado exprese sus opiniones de acuerdo a lo visto y sus conocimientos previos.

3. En plenaria, se organizan las opiniones del estudiantado en torno a los principales temas tratados, de manera que permita la construcción de puntos en común. Una vez construidos dichos conceptos, se comenta en torno a cómo estas definiciones están plasmadas en la comunidad.

### ***Letra de la canción para el análisis***

#### **Cómo ha cambiado mi pueblo**

He vuelto a recorrer las viejas calles de mi pueblo  
Donde fui tan feliz aquí viví mi juventud  
Con tristeza miré que ya no existe aquella escuela  
Donde de niño iba a modelar mi ser

Esos tiempos que ayer eran hermosos y románticos  
Hoy son testigo mudo de un pueblito que fue  
Remanso de ternura y de calor humano  
Donde noches de luna se cantaba al querer

Dónde estarán ahora aquellos compañeros  
Que después del estudio salíamos a jugar  
Que por una cometa o por un trompo viejo  
Cualquiera de nosotros solíamos disgustar

Miro con amargura como ha cambiado mi pueblo  
Ya no hay esa ternura ni gentes como yo  
Que por sendas borradas por el paso del tiempo  
Regresen nuevamente a darte el corazón

Dónde estarán ahora aquellos compañeros  
Que después del estudio salíamos a jugar  
Que por una cometa o por un trompo viejo  
Cualquiera de nosotros solíamos disgustar

Miro con amargura como ha cambiado mi pueblo  
Ya no hay esa ternura ni gentes como yo  
Que por sendas borradas por el paso del tiempo  
Regresen nuevamente a darte el corazón

Cómo ha cambiado mi pueblo por Dios  
Cómo ha cambiado



## Taller sobre el sentido de pertenencia en la comunidad

### **Propósito de la actividad**

Esta actividad busca que la persona estudiante analice el sentido de pertenencia de los diferentes grupos etarios en la comunidad, por medio de la identificación de los elementos propios de la identidad comunal.

El estudiantado reflexiona en torno al aporte individual y colectivo de las personas en la construcción de la identidad comunal, a partir de la caracterización de la vida comunal desde las personas que habitan el medio inmediato.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Valorar la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Luego, se solicita al grupo dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes.
2. Se asigna a cada sub grupo la investigación de un grupo etario (niños, jóvenes, adultos, ancianos) para el cual deberán elaborar las siguientes actividades: *a) caracterización del grupo seleccionado; b) conjunto de preguntas básicas que permitan recolectar información en torno a los temas del taller; c) selección del grupo de personas que serán sujetas de investigación.* Para lo anterior, se le proporciona a cada sub grupo una guía general de entrevista y se motiva a que el estudiantado tome todos los detalles posibles de las respuestas obtenidas.
3. Con la información recopilada y una vez clarificadas las ideas principales, se solicita cada sub grupo exponer de una forma creativa los principales rasgos de la identidad comunal de acuerdo con el grupo etario trabajado, para posteriormente en plenaria, generar conclusiones del trabajo realizado.



## **Guía general de la entrevista**

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Grupo etario en investigación: \_\_\_\_\_

Entrevistador(es): \_\_\_\_\_

Preguntas básicas de la entrevista:

1. *¿Cuáles son las cosas que más le gustan de la comunidad?*
2. *¿Cuáles son las cosas que menos le gustan de la comunidad?*
3. *¿Qué aspectos son los que mejor caracterizan a la comunidad? ¿Qué aspectos la diferencian de las demás comunidades?*
4. *¿Qué cambios le gustaría hacer en la comunidad si tuviera la oportunidad de hacerlos?*

Cierre de la entrevista y agradecimiento.



## **Diario de campo: espacios de pertenencia en el cantón**

### **Propósito de la actividad**

Se busca que la persona estudiante reconozca las características que identifican a las personas jóvenes como grupo etario del cantón, como un mecanismo para la delimitación de los rasgos de la identidad colectiva de la comunidad.

El estudiantado expone los resultados de la indagación grupal, y a partir de la construcción colectiva, elaboran un listado de propuestas viables que se pueden desarrollar en el cantón para este grupo social en particular.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Respetar la diversidad existente (étnica, religiosa, cultural, económica y otras).

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado y se les pide trabajar con un cuaderno de campo donde anotarán la crónica de lo investigado. Se le solicita a cada sub grupo detallar lo mejor posible la información recopilada para el análisis posterior.
2. A las personas sujetas de la investigación, se les consulta: *¿cuáles espacios de esparcimiento y recreación existen en el cantón?; ¿con qué frecuencia visita estos espacios en la comunidad?; ¿qué otros espacios, temas o lugares le gustaría que se habiliten para las personas jóvenes del cantón?; ¿cuáles temas considera que son los más importantes para crear nuevos espacios de esparcimiento en la comunidad?; ¿qué aspectos se deben mejorar en los espacios de esparcimiento existente?* Se motiva a que el estudiantado anote las opiniones de acuerdo a lo solicitado de la manera más completa posible.
3. Se exponen los resultados y se hace de forma conjunta un listado de las propuestas formuladas. La misma, se presenta de manera creativa.



## **Análisis de notas periodísticas: la realidad del país**

### **Propósito de la actividad**

La persona estudiante comprende el contenido de las notas periodísticas en torno a los desafíos y retos de la sociedad costarricense, mediante el análisis del contexto.

El estudiantado expone la idea principal del artículo analizado y reflexiona en relación a las similitudes y diferencias con la comunidad local. A partir de lo anterior, se valoran los conocimientos previos y la comprensión de la cotidianidad cercana.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Valorar la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Se conforman tres grandes sub grupos y se les asigna la noticia a analizar. Debido al tamaño de los grupos, se sub divide el contenido de la noticia para un análisis más detallado. Se le solicita a cada sub grupo realizar un trabajo exhaustivo para el análisis posterior.
2. A cada grupo de trabajo se le solicita realizar lo siguiente: *a) extraer las ideas más importantes del texto y elaborar un resumen; b) plantear similitudes y diferencias entre el contenido de la noticia analizada y la realidad de la comunidad local; c) exponer evidencias de la relación entre la noticia y la comunidad local.* Se motiva a que el estudiantado anote las opiniones de acuerdo a lo solicitado de la manera más completa posible, así como de hacer uso de sus conocimientos previos.

3. En plenaria, se exponen los resultados del análisis y se sacan conclusiones generales de la actividad, realizando una caracterización de la realidad local ante los desafíos nacionales.

### ***Artículos periodísticos para el análisis***

#### **Los grandes desafíos de Costa Rica**

Sábado 26 abril, 2014

Es fundamental contar con un modelo de desarrollo que establezca un rumbo claro para el país y que sea aceptado y compartido por la mayoría de los costarricenses  
Los grandes desafíos de Costa Rica

Nuestro país debe afrontar en los próximos años retos o desafíos de gran trascendencia como la pobreza, la inseguridad ciudadana, la calidad de la educación, el deterioro del medio ambiente, la pérdida de valores, el abandono del sector agrícola, una infraestructura vial deteriorada y no acorde con la época actual. Así como la apertura de las telecomunicaciones y de los seguros que ya se dio, y una posible mayor apertura del sector eléctrico a la generación privada y definir en la próxima administración si se realiza una reforma fiscal, que esperemos que sea progresiva, con énfasis en los impuestos directos.

El sector agrícola ha sido abandonado en los últimos gobiernos o ha recibido muy poca ayuda, por lo que se debe atender para que mejore y siga aportando divisas, empleo y un desarrollo más integral del país.

Puede ser el desarrollo del sector agrícola especialmente a través del pequeño y mediano productor un instrumento para disminuir la pobreza y la desigualdad social. Es necesario fortalecerle el crédito en condiciones más favorables.

Se debe afrontar la problemática del déficit fiscal, mediante una reforma tributaria o disminución de egresos. Hay que hacer un análisis integral de elementos como la evasión fiscal, el gasto público y establecer prioridades.

El plan presupuesto debe ser realmente la expresión en el corto plazo de los Planes de Desarrollo y de los planes estratégicos institucionales.

Es fundamental una reestructuración del sector público que con más de 300 entidades y 900 programas, tiene un accionar poco ágil y no se logran los resultados adecuados para mejor el desarrollo del país.

La estrategia para el mejoramiento de la gestión pública, debe propiciar un cambio paulatino pero radical, en las entidades del Estado, hacia una nueva cultura de la “Gestión pública orientada a resultados”, en la cual el ciudadano sea el eje del desempeño de la administración y se busque permanentemente el mejor aprovechamiento de los recursos y su utilización eficiente, eficaz y económica.

Nuestro país enfrenta serios problemas ambientales por contaminación del agua, pérdida de grandes extensiones de bosques, deterioro de los recursos pesqueros, mal manejo de las aguas negras que provoca contaminación en los ríos y gran deterioro del medio ambiente, reducción de las especies silvestres, son parte de la problemática.

No se da un desarrollo sostenible y sustentable, en beneficio de una vida más sana y de las futuras generaciones de costarricenses.

Me preocupa que el rumbo que llevaba Costa Rica de protección y de un desarrollo en armonía con el medio ambiente se ha desviado y se está dando un modelo que no es sostenible.

Es necesario tener presente al plantearnos el modelo de desarrollo que queremos, que el crecimiento económico, el bienestar social y la protección ambiental deben marchar unidos, en una relación permanente.

Es fundamental contar con un modelo que establezca un rumbo claro para el país y que sea aceptado y compartido por la mayoría de los costarricenses.

**Bernal Monge Pacheco**  
**Consultor**

Tomado de:

[https://www.larepublica.net/noticia/ los\\_grandes\\_desafios\\_de\\_costa\\_rica](https://www.larepublica.net/noticia/ los_grandes_desafios_de_costa_rica)

## Desafíos y retos de Costa Rica

18 de setiembre, 2016

Luis Fernando Allen Forbes

opinion@laprensa Libre.cr

El futuro político de Costa Rica es un tema de vital importancia no solamente para los costarricenses, sino también para sus vecinos y socios comerciales.

En este contexto el desafío es enorme porque un estado ingobernable y una sociedad civil débil impide encauzar al país por la senda del desarrollo sostenible.

La conjunción de viejos y nuevos problemas, algunos similares a los que enfrentan nuestros países vecinos, la creciente desigualdad social, la incapacidad de los sistemas políticos de canalizar las demandas sociales, la falta de conciencia de lo público, y la fragmentación del poder sin mecanismos apropiados de gobernabilidad democrática.

Adicionalmente, la crisis económica ha señalado elementos comunes con otros países, pese a que el progreso de las naciones sigue siendo una carrera para mejorar la calidad de vida de las personas y de corregir los patrones de manejo de la economía y de la vulnerabilidad ante la apertura económica de un mundo globalizado.

Costa Rica está paralizada por la inacción, la corrupción, y el desempleo, y una tarea para el próximo gobierno, en un país de tradición democrática, será abrir canales de tolerancia, respeto, e ideas para avanzar y corregir los rezagos sociales que nos afectan.

Nuestro sistema político está lleno de debilidades y escollos que obstaculizan el desarrollo político. Sin embargo, cabe destacar que entre las principales fortalezas y logros alcanzados por la democracia costarricense, están la celebración periódica de elecciones democráticas, la implementación de políticas sociales, y los avances hacia un estado democrático de derechos.

Pendiente queda el fortalecimiento del sistema de partidos, que tiene el objetivo de capacitar a los partidos políticos para mejorar el desempeño de sus funciones, esto es: la modernización de estructuras, mecanismos y procedimientos; y la formación, enfocada esencialmente en la capacitación de formadores en los partidos políticos, a fin de generar un efecto multiplicador, asegurar la sostenibilidad de las propuestas, y favorecer la renovación de dirigentes.

No obstante el gran desafío será la restauración de la gobernabilidad, para impulsar las reformas estructurales urgentes y necesarias para la acción y modernización del estado, buscando con esas reformas, eficiencia, y transparencia en sus nuevos roles y funciones.

Para orientar las reformas del estado, este nuevo estilo de desarrollo requiere una nueva ética del crecimiento, una ética en la cual se subordinen los objetivos económicos, a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales y a los criterios de respeto de la dignidad humana y de mejoría de la calidad de vida de las personas. Finalmente, la participación activa de los ciudadanos, en la construcción de la agenda económica, social y ambiental es urgente para que entre todos se combata los progresivos niveles de pobreza, exclusión, y desintegración social.

Tomado de: <http://www.laprensalibre.cr/Noticias/detalle/84759/desafios-y-retos-de-costa-rica>

### **Grandes desafíos de la Costa Rica de hoy: una sociedad en camino al envejecimiento**

14 de junio, 2018  
Sergio Araya  
opinion@laprensalibre.cr

Señalan los especialistas en la materia, que la sociedad costarricense comenzó hace algunos años a experimentar el proceso de envejecimiento encarado por sociedades más avanzadas del orbe desde décadas atrás, cuyos resultados en aquellos lares, se aprecian con crudeza en la actualidad.

Desde poblados conformados en su mayoría por población adulta mayor, hasta la creación de incentivos económicos y sociales para atraer personas jóvenes en edad de reproducirse, variadas y complejas son las expresiones del fenómeno de envejecimiento en aquellos países.

Como se indicó antes, Costa Rica no escapa a esta situación.

El estudio realizado por la Unidad de Análisis Prospectivo del Ministerio de Planificación Económica (MIDEPLAN) en asocio con la UNICEF en 2015 e intitulado “Niñez y Adolescencia: prospectiva para ellas y ellos” menciona que:

“Las políticas de educación y control prenatal han conducido a una estabilización de la tasa de natalidad, mientras que el servicio médico universal brindado por la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) ha contribuido en la disminución de la tasa de mortalidad y al aumento de la longevidad de la población (...) la población menor de 25 años a partir del año 2007 se ha desacelerado el crecimiento de este rango de población, pasando de 2.019.059 personas menores de 25 años a 1.995.831 obteniendo una tasa de disminución del -1,2% de la población en tan solo 4 años” (MIDEPLAN/UNICEF, 2015).

Agrega el estudio: “El grupo de 25 a 64 años tuvo, de acuerdo con la misma observación, un aumento del 1,05% y para la población mayor a 65 años el aumento fue de 1,66%. Así actualmente la estructura de población del país goza de una edad mediana de 25 años, lo que corresponde a 50% de la población (4 823 714). Este resultado va acompañado de que aproximadamente el 70% de la población posee edades entre 15 a 64 años, quedando cerca del 30% en edades consideradas de dependencia económica” (MIDEPLAN/UNICEF, 2015).

El documento concluye que: “eso genera una pirámide poblacional relativamente joven, pero con miras al envejecimiento, concentrándose en las edades de 15 a 34 años de edad” (MIDEPLAN/UNICEF, 2015).

A saber señala el estudio:

“De continuar con estas proyecciones, el país debe prepararse para un envejecimiento poblacional más marcado a partir del 2035. Debido a que en ese año se espera que la mayor parte de la población se encuentre entre las edades de 35 a 49 años, mientras que al 2045 el mayor porcentaje de la población podría estar en las edades de 45 a 59, pero con una situación en particular, que el número de personas con edades de 75 a más, ya serían un grupo bien notorio en la estructura de la pirámide poblacional. Lo anterior, mostraría que la población de 15 a 64 años cada vez vaya en descenso, al igual que la población menor de 15 años; mientras que la población de 65 años y más pasa de ser aproximadamente 15% en 2035 a 18% en 2045” (MIDEPLAN/UNICEF, 2015).

Reflejados en el espejo ofrecido por esas naciones que viven ya los efectos del fenómeno, sumado al margen de tiempo que aún nos ofrece el llamado “bono demográfico” vigente, se torna en un asunto de primer orden, en la agenda de los asuntos de la Sociedad y del Estado costarricense, la gestión de esta realidad inevitable.

No basta para este efecto contar con una entidad estatal especializada sobre la que recaiga la responsabilidad de construir, conducir, evaluar las acciones público-privadas atinentes a la población adulta mayor.

Es más, tampoco es suficiente, oportuno, ni preciso, focalizar el tema agrupando a las personas mayores en un sector específico.

Lea: Aportes a la discusión sobre la adopción de un gobierno de unidad nacional a la luz del análisis comparado

Si bien Costa Rica muestra avances, en comparación a otros países de la Región, con un marco jurídico e institucional designado específicamente para atender a la población adulta mayor, aún debe complementarse con una perspectiva transversal, expresada en un Acuerdo Nacional de carácter intergeneracional.



El Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM) podría ser el ente rector desde el punto de vista operativo de dicho acuerdo. Las normas existentes como la Ley Integral para la Persona Adulta Mayor N° 7935 y la Ley para Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad N° 9379, puede ser la punta de lanza de un nuevo ordenamiento jurídico que, emulando los pasos de reformas adoptadas a leyes específicas, permita ir previendo condiciones objetivas para gestionar el escenario proyectado a menos de dos décadas.

Ámbitos que abarcan desde la salud, la seguridad social, el hábitat, la infraestructura, la economía o incluso la representación política, entre muchos otros, deberán recrearse a la luz de las nuevas características estructurales de la sociedad de mediados del siglo XXI.

Por ello es apremiante actuar ya. Aún la sociedad puede, aprendiendo de las experiencias de otras naciones y capitalizando las oportunidades ofrecidas por la actual pirámide social, garantizar un entorno sostenible y digno para todas y todos los que vivan bajo su alero en pocos años.

El compromiso es impostergable. El Acuerdo Nacional Intergeneracional debe construirse hoy.

**Sergio Araya Alvarado**  
**Político**

Tomado de: <https://www.laprensalibre.cr/Noticias/detalle/135122/grandes-desafios-de-la-costa-rica-de-hoy:-una-sociedad-en-camino-al-envejecimiento>



## Taller interactivo: elementos de la identidad comunal

### **Propósito de la actividad**

Esta actividad busca que la persona estudiante analice los elementos del contexto social que determina las características de la identidad comunal y nacional.

El estudiantado reflexiona en torno al aporte individual y colectivo de las personas en la construcción de la identidad comunal, a partir de la caracterización de la vida comunal desde las perspectivas de las personas que habitan el medio inmediato.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Valorar la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado y a los invitados especiales. Se solicita a las partes presentarse para que exista una adecuada comunicación entre todos los partícipes del taller.
2. Se conversa en grupo en forma general acerca de los temas de interés para la actividad: a) *características de la comunidad local, en el plano social, económico, cultural, deportivo, político*; b) *definición de los principales logros de la comunidad a lo largo de los últimos años*; c) *caracterización de los aspectos por mejorar en la comunidad*; d) *acciones que se pueden hacer para mejorar la convivencia social en la comunidad*.
3. Se solicita al grupo de estudiantes a dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes. Al mismo tiempo, se le pide a los invitados especiales (que pueden ser personas líderes de la comunidad, Boys Scouts, bomberos, policías, entre otros) integrarse a los grupos de trabajo.

4. Se asigna a cada sub grupo el desarrollo de un tema de los tratados en la conversación inicial, para el cual deberán: a) *intercambiar opiniones y poner en común las ideas compartidas*; b) *elaborar una síntesis escrita donde se relacione el tema seleccionado, así como los retos y desafíos del país*; c) *crear una forma creativa de comunicar el mensaje al resto del grupo (video, imagen, texto, habla u otro recurso)*. Para lo anterior, se motiva a cada sub grupo el empleo de aplicaciones de celular o computadora para la exposición.
5. Se solicita a cada sub grupo exponer de una forma creativa los principales resultados del taller, para posteriormente en plenaria, generar conclusiones del trabajo realizado. En un cartel físico o una infografía digital, se sintetizan los resultados generados.

#### ***Lista de herramientas que se pueden emplear para la actividad***

- Recursos digitales para la construcción de murales interactivos en línea:
  - <https://es.padlet.com/>
  - <https://mural.co/>
  - <http://edu.glogster.com/>
- Recurso para el desarrollo de infografías en línea:
  - <https://www.easel.ly/>
- Recurso para la búsqueda y descarga de imágenes:
  - <https://www.flaticon.es/>
  - <https://pixabay.com/>
  - <https://www.stockvault.net/>
- Recurso para la construcción de videos en línea:
  - <https://www.kizoa.es/>
- Recurso para la construcción de líneas del tiempo:
  - <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/timeline-30007.html>
- Recurso para la creación de cómics:
  - <https://www.pixton.com/es/my-comics/not-posted>
- Recurso para la creación de revistas y folletos:
  - <https://en.calameo.com/>
  - <https://www.smore.com/app>



## Cuestionario para visita a instituciones educativas

### **Propósito de la actividad**

Esta actividad busca que la persona estudiante identifique los rasgos de la identidad institucional que se evidencia en torno a criterios como infraestructura, acceso a tecnologías, relaciones sociales, actividades deportivas y culturales, y formas de participación-representación estudiantil.

El estudiantado reflexiona en torno a la caracterización de la dinámica estudiantil y cómo esta varía entre diferentes instituciones dentro de una misma comunidad.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar los aportes de las personas de la comunidad, para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Valorar la dinámica de la vida comunal, para fortalecer las relaciones entre sus habitantes.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Luego, se solicita al grupo dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes.
2. Se asigna a cada sub grupo la construcción de preguntas válidas en torno a los temas de interés para el estudio: *a) infraestructura educativa: espacios disponibles y estado de las instalaciones; b) acceso a tecnologías: laboratorios, aulas interactivas, pantallas, proyectores; c) relaciones sociales: normas de convivencia estudiantil, espacios para la interacción social a lo interno de la institución; d) actividades deportivas y culturales: grupos institucionales de deporte, baile, canto, coreografía, festivales; e) formas de participación-representación: participación del Gobierno Estudiantil en las decisiones institucionales, proyectos estudiantiles.* Para lo anterior, se le solicita a cada sub

grupo elaborar una guía general de preguntas y redactarlas en la herramienta *Formularios de Google*<sup>18</sup>, para su administración digital en las visitas.

3. Con la información recopilada, se sintetizan los resultados y se solicita cada sub grupo exponer de una forma creativa los rasgos de la identidad institucional de cada centro educativo visitado.
4. En un conversatorio, se comentan las principales conclusiones del trabajo realizado y se comparan los resultados obtenidos con la caracterización de la institución educativa a la cual pertenecen, de acuerdo con los mismos criterios utilizados para el cuestionario, para reflexionar acerca de la identidad del centro educativo y de sus miembros.

### ***Ejemplo de confección del cuestionario por criterio de investigación***

Fecha: _____ Hora: _____
Institución educativa investigada: _____
Entrevistador(es): _____
<b>Criterios de investigación:</b> _____
<i>Preguntas básicas:</i>
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
<i>Respuestas:</i>
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
Agradecimiento.

<sup>18</sup> **Formularios de Google**, en el sitio web: <https://www.google.com/intl/es/forms/about/>

**Materiales didácticos complementarios para la unidad:**

Recursos digitales para la construcción de murales interactivos en línea:

- <https://es.padlet.com/>
- <https://mural.co/>
- <http://edu.glogster.com/>

Recurso para el desarrollo de infografías en línea:

- <https://www.easel.ly/>

Recurso de apoyo para el desarrollo de talleres interactivos:

- <http://proyectos.uah-gipi.org/wp-content/uploads/2016/03/2015-10-29-TELEF-VOL-1-UploadRED.pdf>

Recursos digitales para el desarrollo de talleres grupales en línea:

- <https://www.messenger.com/>
- <https://www.skype.com/es/>
- <https://hangouts.google.com/?hl=es-419>

Taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar (Rodríguez, 2012). En sitio web:

[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)



**Espacio para anotaciones:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Guía didáctica para la contextualización curricular

Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad



### Unidad didáctica 3: La identidad nacional

#### Propósito de la unidad

La siguiente unidad tiene como propósito que el estudiantado reflexione acerca de la comunidad nacional que le rodea, a través del aprecio por las diferencias que hacen a cada comunidad inmediata única. Para ello, se promueve la construcción del perfil ciudadano específico del cantón en comparación con el tipo de ciudadano que socialmente se establece para todo el país, mediante el conocimiento de la vida comunal y las situaciones socioeconómicas, culturales y afectivas que definen la identidad nacional costarricense. Lo anterior, permite a la persona estudiante el respeto por las mayorías y minorías, así como el aprecio por los espacios de participación-representación de la sociedad como medios idóneos para la construcción de la identidad nacional, en apego a las realidades inmediatas de la comunidad y de la institución educativa.



### Unidad didáctica 3: La identidad nacional

#### Aprendizajes colectivo e individuales por lograr<sup>19</sup>:

1. Comprensión de los aportes del pasado al presente, para formar jóvenes solidarios, respetuosos, tolerantes, responsables y amantes de la institución educativa, la comunidad y Costa Rica.

#### Contenidos curriculares del programa de estudio<sup>20</sup>

##### Conceptuales:

##### *Elementos de la identidad nacional:*

- a. Ser de la nacionalidad costarricense.
- b. Patrimonio nacional: cultural tangible (monumentos, edificaciones, vestuario y otras) e intangible (idioma, origen histórico, territorialidad, religión, danzas, creencias, valores, tradición del boyeo), natural (paisajes y recurso).

##### *Identidad etaria:*

- a. La ética (valores y prácticas).
- b. La estética (símbolos, música, la literatura, las otras artes).
- c. La ciudadanía nacional y la global (la tecnología, el ambiente, comunicación y participación).

##### Procedimentales:

1. Valoración del significado de los elementos de la identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.
2. Valoración de la dinámica de la identidad etaria, para mejorar la identidad local y nacional.
3. Construcción de una propuesta relacionada con el fortalecimiento de las identidades, para formar personas jóvenes solidarias, respetuosas, responsables, tolerantes y amantes de la institución, la comunidad y el país.

##### Actitudinales:

1. Expresión de sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.
2. Conocimiento y aprecio de las raíces de la identidad nacional costarricense.
3. Valoración del aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han conformado nuestra identidad nacional.

#### Actitudes y prácticas cívicas en ejecución:

- a. Aceptación del derecho al desacuerdo.
- b. Aprecio del gradualismo.
- c. Aprecio por los espacios de participación-representación.

<sup>19</sup> Estos aprendizajes colectivos e individuales por lograr son seleccionados del programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, 2009.

<sup>20</sup> Estos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son seleccionados del total que se exponen en el programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, 2009.




<p>d. Aprecio por la transparencia.  e. Respeto hacia las mayorías y minorías.  f. Respeto a la institucionalidad democrática.</p>		
<p><b>Nivel de contextualización:</b>  Contexto externo: las relaciones entre los estudiantes y la comunidad nacional.</p>		
<p align="center"><b>Experiencias de aprendizajes sugeridas para el abordaje de estos contenidos</b></p>		
<p><b>Tiempo de aplicación:</b> De dos a ocho lecciones de ochenta minutos</p>		
Estrategias de mediación	Actividades didácticas	Indicadores de evaluación
<p>1. El estudiantado desarrolla un conjunto de debates y conversatorios con charlas presenciales o en línea con invitados especiales de la propia comunidad, donde se genere el aprecio y respeto por los grupos distintos que están representados en las actividades de actualidad que aquejan al colegio, el cantón y al país (adultos mayores, comités deportivos y culturales, grupos de mujeres, ASADAS, entre otros). Para ello, se elabora un listado de los temas que se tratarán y que se relacionan con las personas involucradas en el tema, para generar debate y construcción de acuerdos.</p>	<p>1.1. Como actividad inicial, se trae a plenaria el trabajo realizado en la estrategia de mediación #3 de la unidad didáctica 2 de la guía, donde a nivel comunal se confeccionó un cartel físico o una infografía digital de acuerdo al taller interactivo desarrollado con invitados especiales de la comunidad local. Lo anterior, con el propósito de contrastar los resultados de dicho trabajo con otras temáticas a nivel nacional e internacional que afectan a las comunidades.</p> <p>1.2. Se realizan <b>charlas con invitados especiales</b> en torno a temas que son de interés comunal y/o nacional mediante un listado de los retos y desafíos de la sociedad actual</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el significado de los elementos de la identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</li> <li>• Conoce y aprecia las raíces de la identidad nacional costarricense.</li> <li>• Valora el aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han conformado nuestra identidad nacional.</li> </ul>


	<p>en términos políticos, sociales, económicos, culturales y de otra índole, mediante una charla presencial o vía web<sup>21</sup>.</p> <p>1.3. Se construye un listado de puntos a favor y en contra acerca de las distintas temáticas tratadas durante el debate con invitados, mediante un diario de trabajo. Dicha información, se ingresa a un portafolio digital<sup>22</sup> donde se exponen los principales resultados del trabajo realizado al resto de la clase mediante el trabajo en subgrupos.</p> <p>1.4. Como actividad de cierre, se hace una mesa redonda donde se exponen los resultados generados y las experiencias anotadas en el diario de campo. Seguido, se completan las escalas de Likert para procesos de</p>	
--	---	--

<sup>21</sup> Para desarrollar una charla en línea, se puede hacer uso de las herramientas digitales: chats de Messenger <https://www.messenger.com/>; grupos por Skype <https://www.skype.com/es/>; chats por Hangout <https://hangouts.google.com/?hl=es-419>

<sup>22</sup> Para el trabajo con un **portafolio digital**, se ofrece el recurso digital de Calameo en el sitio web <https://es.calameo.com/> Además, para conocer más acerca del portafolio digital como recurso didáctico, se recomienda la revisión del artículo de Guillén, 2014. *El Portafolio Digital como estrategia didáctica: la experiencia del curso Servicios de Información Automatizados*, en sitio web <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/12865>

	<p>autoevaluación y coevaluación respecto al trabajo realizado.</p>	
<p>2. El docente propone a la persona estudiante la construcción de un perfil ciudadano sobre quiénes somos en la institución, en la comunidad y a nivel nacional como personas jóvenes, con el propósito de identificar las principales características de la construcción de la identidad etaria de la población joven. Ante ello, se formula un conjunto de propuestas mediante una consulta abierta al estudiantado de la institución, docentes, administrativos, padres de familia y otros actores comunales, para plasmar lo identificado en un mural físico y/o digital.</p>	<p>2.1. Se visualiza el video “¿Qué significa ser adulto?”<sup>23</sup> con el fin de reflexionar en torno a la pregunta generadora “¿Quiénes somos las personas jóvenes?”, para lo cual se pide al grupo que anoten las principales características que identifican a este grupo etario para su discusión en plenaria.</p> <p>2.2. Se propone realizar un trabajo de campo donde la persona estudiante consulta abiertamente a la comunidad educativa acerca de la definición de un perfil ciudadano para las personas jóvenes en el cantón. Para ello, se elabora un  cuestionario para consultar a estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y otros actores comunales sobre los rasgos de la identidad de las</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el significado de los elementos de la identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.</li> <li>• Construye una propuesta relacionada con el fortalecimiento de las identidades, para formar personas jóvenes solidarias, respetuosas, responsables, tolerantes y amantes de la institución, la comunidad y el país.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</li> <li>• Valora el aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han conformado nuestra identidad nacional.</li> </ul>

<sup>23</sup> ¿Qué significa ser adulto? Video en línea disponible en el sitio web <https://www.youtube.com/watch?v= usGplcmn70>

	<p>personas jóvenes del cantón.</p> <p>2.3. Como actividad de cierre, se propone la inclusión de los resultados en subgrupos en un portafolio digital<sup>24</sup>, donde se expongan las respuestas obtenidas de cada grupo indagado. En plenaria, se comentan los resultados del portafolio digital y se completan las escalas Likert como medios de autoevaluación y coevaluación respecto al trabajo realizado.</p>	
<p>3. El estudiantado es partícipes de un conjunto de convivencias y conversatorios con grupos de estudiantes de distintos niveles dentro de la misma institución o de otros colegios de la región, en torno al tema de la construcción de la identidad etaria, comunal y nacional, para reconocer los aspectos comunes y distintos de los diferentes participantes y valorar los aportes de cada uno en torno al tema.</p>	<p>3.1. Como actividad inicial, se realiza una definición conjunta del concepto de <i>identidad etaria, comunal y nacional</i>. Posteriormente, en un trabajo en subgrupos, se realiza un listado de aspectos que caracterizan a cada uno de estos tipos de identidad, con el fin de elaborar una base de definiciones comunes.</p> <p>3.2. Se confecciona un  cuestionario en torno a las definiciones</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el significado de los elementos de la identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.</li> <li>• Valora la dinámica de la identidad etaria, para mejorar la identidad local y nacional.</li> <li>• Construye una propuesta relacionada con el fortalecimiento de las identidades, para formar personas jóvenes solidarias, respetuosas,</li> </ul>


<sup>24</sup> Para el trabajo con un **portafolio digital**, se ofrece el recurso digital de *Calameo* en el sitio web <https://es.calameo.com/>

<p>Para ello, se formula con antelación las principales temáticas a tratar en el conversatorio, de manera que los mismos sean de interés para todos los participantes y se pueda elaborar un informe general de los resultados de la actividad.</p>	<p>anteriores para consultar sus opiniones a otras personas estudiantes. Para lo anterior, se propone una convivencia con estudiantes de distinto nivel o de otras instituciones para tratar temas en relación con los elementos propios de la identidad etaria, comunal y nacional, mediante entrevistas<sup>25</sup> y el uso herramientas digitales como los formularios de Google<sup>26</sup>.</p> <p>3.3. Como actividad de cierre, se realiza un conversatorio acerca de las principales impresiones obtenidas de la actividad, así como de la síntesis de las respuestas obtenidas a través de un trabajo en subgrupos. Con lo obtenido, se construye una infografía digital<sup>27</sup> y se completan escala de Likert para procesos de autoevaluación y</p>	<p>responsables, tolerantes y amantes de la institución, la comunidad y el país.</p> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</li> <li>• Valora el aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han conformado nuestra identidad nacional.</li> </ul>
---	---	--

<sup>25</sup> Se pueden emplear aplicaciones de teléfono celular para la **grabación de entrevistas**, como *Recordr – audiongrabadora pro* (disponible en la tienda en línea de *Google Play*) en sitio web [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hootapps.soundrecorder&hl=es\\_CR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hootapps.soundrecorder&hl=es_CR)

<sup>26</sup> Se puede hacer uso de la herramienta en línea **formularios de Google**, en el sitio web: <https://www.google.com/intl/es/forms/about/>

<sup>27</sup> Para el desarrollo de una **infografía digital**, se propone el trabajo con el sitio web *Easelly*: <https://www.easel.ly/>

	coevaluación respecto al trabajo grupal.	
<p>4. El estudiantado es partícipe de un conversatorio con figuras políticas e influyentes a nivel cantonal y nacional sobre los problemas socioeconómicos y culturales que afectan a las comunidades y que inciden en la construcción de las identidades institucionales, comunales y nacionales de las personas. Esto, se realiza por medio de una guía de aspectos básicos por indagar en el debate, con el propósito de recoger la información y posteriormente, en grupo, realizar un cuadro resumen que permita ver una radiografía de la sociedad comunal y nacional actual.</p>	<p>4.1. Como actividad de inicio, se forman subgrupos donde se analiza la noticia “<i>Identidad de los costarricenses se debilita cada día, según encuesta</i>” (EIPais.cr-EFE, 2018)<sup>28</sup>, a partir de la cual se realiza un <b>conversatorio sobre los aspectos más importantes de la identidad nacional y los principales problemas que afronta la sociedad costarricense.</b></p>  <p>4.2. A partir de la concertación anterior, se elabora una guía de aspectos por tratar con los invitados especiales. El registro de las respuestas, se anota en un cuadro resumen donde se analizan los rasgos de la identidad que caracterizan a la sociedad comunal y nacional actual.</p> <p>4.3. Como actividad de cierre, se elabora en grupo un mural físico o digital donde se resume los</p>	<p>Sumativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora la dinámica de la identidad etaria, para mejorar la identidad local y nacional.</li> <li>• Construye una propuesta relacionada con el fortalecimiento de las identidades, para formar personas jóvenes solidarias, respetuosas, responsables, tolerantes y amantes de la institución, la comunidad y el país.</li> </ul> <p>Formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.</li> <li>• Conoce y aprecia las raíces de la identidad nacional costarricense.</li> <li>• Valora el aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han</li> </ul>

<sup>28</sup> *Identidad de los costarricenses se debilita cada día, según encuesta* (EIPais.cr-EFE, 2018). Disponible en sitio web <https://www.elpais.cr/2018/12/19/identidad-de-los-costarricenses-se-debilita-cada-dia-segun-encuesta/>

	principales resultados de la actividad. Además, se completan las escalas de Likert para procesos de autoevaluación y coevaluación respecto al trabajo realizado.	conformado nuestra identidad nacional.
--	--	--



## ***Charla con invitados especiales: la sociedad actual***

### ***Propósito de la actividad***

Se pretende que el estudiantado reconozca los temas que son de interés para la comunidad local y nacional mediante el intercambio de ideas y opiniones con personas invitadas, confeccionando un listado sobre los retos y desafíos de la sociedad actual.

La persona estudiante reflexiona en torno a la caracterización de la situación actual del país en términos políticos, sociales, económicos y culturales, y cómo esto influye en la dinámica cotidiana de la comunidad local y la institución educativa.

### ***Resultados del aprendizaje***

- Valorar el significado de los elementos de identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.
- Valorar el aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han conformado nuestra identidad nacional.

### ***Pasos para su realización***

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado y se le solicita presentarse ante las personas invitadas. Para la realización de la charla, se puede contactar con personas representantes de la cotidianidad social local, por ejemplo: trabajadores del campo, la industria o el comercio, fuerzas vivas de la comunidad, gobierno local, autoridades del Estado (fuerza pública, bomberos, policía del tránsito, otros), líderes comunales, entre otros.
2. Se solicita a los participantes, ubicarse en forma circular de manera que todos puedan ser observados y escuchados. Se le solicita a los presentes, expresar claramente sus ideas, opiniones y perspectivas a partir de sus conocimientos previos y aprendizajes, siempre en el marco del respeto por las posiciones diversas y el derecho al desacuerdo.



3. Se asignan los responsables para los roles que guiarán el desarrollo de la charla: a) *la(s) persona(s) estudiante(s) que expondrá(n) las temáticas a tratar en el conversatorio;* b) *la(s) persona(s) estudiante(s) que tomará(n) nota escrita de las ideas principales expuestas por los participantes de la charla en la pizarra, cartulina o medio que se disponga para ello;* c) *la(s) persona(s) estudiante(s) que llevará(n) por escrito el registro de las opiniones externadas y el trabajo realizado en el conversatorio, para el análisis posterior.*
4. Se comienza con el conversatorio, tratando las temáticas de interés en aspectos como: a) *en términos políticos: ¿cuáles son los retos que se visualizan en los procesos electorales en el país en los últimos años?, ¿por qué existe tanto disgusto social alrededor de los procesos electorales en los últimos años?, ¿cuáles son las principales carencias que poseen los políticos actuales en el país?, ¿cómo se podría mejorar la percepción social de las personas en torno a la política en el país?, ¿qué papel debe cumplir la ciudadanía joven en la política del país?;* b) *en términos sociales: ¿cuáles son las principales problemáticas que afectan a la sociedad en los últimos años?, ¿qué aspectos se deben mejorar para que estas problemáticas y otras sean superadas?, ¿qué papel cumple la ciudadanía joven en el desarrollo de estos problemas sociales?, ¿qué función puede cumplir la ciudadanía joven para superar estos problemas sociales?;* c) *en términos económicos: ¿cuáles son los principales desafíos en el campo económico que tiene la sociedad actual?, ¿cuáles áreas económicas son las que presentan mayores dificultades en la generación de empleos y el pago de salarios competitivos?, ¿qué acciones se podrían realizar para mejorar la situación económica del país en el espacio rural y urbano?;* d) *en términos culturales: ¿cuáles son las principales manifestaciones culturales de la sociedad?, ¿qué papel cumple la ciudadanía joven en el desarrollo cultural del país?, ¿cuáles campos artísticos y culturales se pueden explorar más por parte de la ciudadanía joven para aumentar su aporte a la sociedad?* Se solicita a los participantes, dar sus puntos de vista en este y otros temas de forma amplia y clara.

5. Una vez recopiladas las opiniones por parte de las personas partícipes de la charla, se divide la información por áreas (política, económica, social y cultural) y se sub divide al grupo en torno a dichas áreas. Cada sub grupo analizará la información disponible y realizará un listado de los puntos a favor y en contra acerca de las temáticas tratadas, para exponerla mediante un portafolio digital<sup>29</sup>.
6. Como actividad de cierre, se le solicita a cada sub grupo exponer al resto de la clase los resultados de la actividad. El grupo en general, construye una síntesis de todo el conversatorio.

***Ejemplo de ficha para el portafolio digital***

Nombre de la institución educativa: _____	
Nombre de los estudiantes participantes:	
_____	
_____	
Tema: <b>Retos y desafíos de la sociedad actual.</b>	
Sub tema de análisis: _____	
Puntos tratados en la charla con invitados especiales:	
<i>Puntos a favor:</i>	<i>Puntos en contra:</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<i>Conclusiones:</i>	
_____	
_____	
_____	

<sup>29</sup> Para el **portafolio digital**, se ofrece el recurso digital *Calameo* en el sitio <https://es.calameo.com/>



## **Cuestionario para la definición de un perfil ciudadano**

### **Propósito de la actividad**

El estudiantado identifica las características del perfil ciudadano para las personas jóvenes mediante la indagación a estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y otros actores sociales acerca de los rasgos que identifican a este grupo etario en el cantón. El estudiantado reflexiona en torno a la información recopilada y confecciona un perfil ciudadano para las personas jóvenes del cantón, como un mecanismo para reconocer la identidad de este grupo social.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar el significado de los elementos de identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.
- Construir una propuesta relacionada con el fortalecimiento de las identidades, para formar personas jóvenes solidarias, respetuosas, responsables, tolerantes y amantes de la institución, a comunidad y el país.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Luego, se solicita al grupo dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes.
2. Se asigna a cada sub grupo la recopilación de información acerca del perfil ciudadano de las personas jóvenes del cantón en torno a los grupos sociales de interés: *estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia, otros actores sociales*. Para lo anterior, se le solicita a cada sub grupo hacer la consulta de los siguientes aspectos: a) *¿cuáles aspectos caracterizan a las personas jóvenes del cantón?*; b) *¿qué diferencia a las personas jóvenes de las personas adultas y de los niños(as)?*; c) *defina en una oración simple, ¿qué es una persona joven?* Se solicita a los estudiantes tomar nota de la mayor cantidad de detalles posibles de las respuestas obtenidas para el análisis posterior.

3. Con la información recopilada, se sintetizan los resultados y se construye un perfil ciudadano de la personas joven, el cual es expuesto en un portafolio digital<sup>30</sup>. Se solicita cada sub grupo exponer los resultados al resto del grupo.
4. En un conversatorio, se comentan las principales conclusiones del trabajo realizado y se comparan los resultados obtenidos con el propósito de construir un perfil ciudadano de la persona joven conjunto donde se puedan incorporar las observaciones obtenidas por todos los grupos.

### ***Ejemplo de ficha para el portafolio digital***

Nombre de la institución educativa: _____
Nombre de los estudiantes participantes:
_____
_____
_____
_____
<b>Tema: Perfil ciudadano de las personas jóvenes del cantón.</b>
Grupo de interés consultado: _____
Definición del perfil ciudadano, según síntesis de las respuestas obtenidas:
_____
_____
_____
_____
Conclusión de la investigación:
_____
_____
_____
_____

<sup>30</sup> Para el **portafolio digital**, se ofrece el recurso digital *Calameo* en el sitio <https://es.calameo.com/>



## **Cuestionario: la identidad etaria, comunal y nacional**

### **Propósito de la actividad**

Se busca que el estudiantado indague acerca de las características que definen la identidad etaria, comunal y nacional. Para ello, la persona estudiante consulta la opinión de otros estudiantes con el fin de reconocer aspectos comunes y distintos en la apreciación de estos conceptos.

El estudiantado valora la información recopilada y confecciona un concepto grupal de cada término para enriquecer las definiciones previas y ampliar el aprendizaje obtenido.

### **Resultados del aprendizaje**

- Construir una propuesta relacionada con el fortalecimiento de las identidades, para formar personas jóvenes solidarias, respetuosas, responsables, tolerantes y amantes de la institución, a comunidad y el país.
- Expresar sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes, mediante el diálogo, para fortalecer y divulgar la identidad etaria, comunal y nacional.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado. Luego, se solicita al grupo dividirse en pequeños grupos que no excedan de 7 estudiantes.
2. Se asigna a cada sub grupo la recopilación de información acerca de las características de la *identidad etaria*, *identidad comunal* y la *identidad nacional*. Para lo anterior, se le solicita a cada sub grupo hacer la consulta de los siguientes aspectos: a) *¿cuáles aspectos diferencian la identidad de los niños(as), los adolescentes, los adultos y las personas ancianas?*; b) *¿por qué existen diferencias entre los gustos (musicales, moda, temas, etc.) entre las personas jóvenes y las personas adultas mayores?*; c) *¿qué aspectos caracterizan a la comunidad local y al cantón?*; d) *¿qué función tienen los símbolos nacionales en el país?*; e) *¿qué aspectos hacen diferente a Costa Rica*

*de otras naciones en el mundo?* Se solicita a los estudiantes tomar nota de la mayor cantidad de detalles posibles de las respuestas obtenidas para el análisis posterior.

3. Con la información recopilada, se sintetizan los resultados y se caracterizan los conceptos de identidad etaria, comunal y nacional. Los resultados se sintetizan en una infografía digital<sup>31</sup> y se solicita cada sub grupo presentarlos al resto del grupo mediante el uso de la tecnología.
4. En un conversatorio, se comentan las principales conclusiones del trabajo realizado y se comparan los resultados obtenidos con el propósito de construir una puesta en común de los conceptos de identidad etaria, comunal y nacional, a partir de los conocimientos previos y las indagaciones realizadas.

---

<sup>31</sup> Para la **infografía digital**, se propone el trabajo con el sitio web *Easelly*: <https://www.easel.ly/>



## **Conversatorio: los problemas que afronta la comunidad**

### **Propósito de la actividad**

Se pretende que el estudiantado reconozca los temas que son de interés para la comunidad local y nacional mediante el intercambio de ideas y opiniones con personas invitadas, confeccionando un listado sobre los principales problemas que afronta la sociedad actual.

La persona estudiante reflexiona en torno a la caracterización de la situación actual del país y cómo esto influye en los rasgos de la identidad nacional y nacional.

### **Resultados del aprendizaje**

- Valorar el significado de los elementos de identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.
- Valorar el aporte de las anteriores y nuevas generaciones que a lo largo de la historia han conformado nuestra identidad nacional.

### **Pasos para su realización**

1. Se explica el propósito de la actividad al estudiantado y se le solicita presentarse ante las personas invitadas. Para la realización del conversatorio, se puede contactar con personas representantes de la sociedad local, por ejemplo: trabajadores del campo, la industria o el comercio, fuerzas vivas de la comunidad, gobierno local, autoridades del Estado (fuerza pública, bomberos, policía del tránsito, otros), líderes comunales, entre otros.
2. Se solicita a los participantes, ubicarse en forma circular de manera que todos puedan ser observados y escuchados. Se le solicita a los presentes, expresar claramente sus ideas, opiniones y perspectivas a partir de sus conocimientos previos y aprendizajes, siempre en el marco del respeto por las posiciones diversas y el derecho al desacuerdo.
3. Se asignan los responsables para los roles que guiarán el desarrollo del conversatorio: a) *la(s) persona(s) estudiante(s) que expondrá(n) las temáticas*

a tratar en el conversatorio; b) la(s) persona(s) estudiante(s) que tomará(n) nota escrita de las ideas principales expuestas por los participantes en la pizarra, cartulina o medio que se disponga para ello; c) la(s) persona(s) estudiante(s) que llevará(n) por escrito el registro de las opiniones externadas y el trabajo realizado en el conversatorio, para el análisis posterior.

4. Se comienza con el conversatorio, tratando las temáticas de interés que se desprenden del análisis de la noticia “*Identidad de los costarricenses se debilita cada día, según encuesta*”<sup>32</sup>: a) *¿por qué los costarricenses se señalan a sí mismos como corruptos?*; b) *¿por qué el problema de la seguridad ciudadana no se ha resuelto a pesar de ser tema constante en la política durante los últimos años?*; c) *¿cuáles son las razones por las cuales los costarricenses se consideran a sí mismos impuntuales?, ¿es esto algo de lo cual alegrarse? Explique*; d) *¿cómo se podrían fortalecer los atributos positivos de la sociedad costarricense?*; e) *¿qué papel debe cumplir la ciudadanía joven para fortalecer la identidad nacional y disminuir los aspectos negativos que la afectan?* Se solicita a los participantes, dar sus puntos de vista en este y otros temas de forma amplia y clara.
5. Una vez recopiladas las opiniones por parte de las personas partícipes del conversatorio, se elabora en forma conjunta un cuadro que resumen los principales rasgos positivos y negativos que caracterizan a la comunidad comunal y nacional actual. Para su presentación, se solicita elaborar un mural físico o digital que resuma las principales ideas de la actividad.

### **Artículo periodístico para el análisis**

#### **Identidad de los costarricenses se debilita cada día, según encuesta**

Por ElPaís.cr-EFE - 19 diciembre, 2018

San José, 19 dic (ElPaís.cr).- La identidad nacional de los costarricenses se está debilitando cada día, mientras la seguridad ciudadana es una de las mayores preocupaciones de la sociedad, según la Encuesta Actualidades revelada hoy.

<sup>32</sup> Disponible en sitio web <https://www.elpais.cr/2018/12/19/identidad-de-los-costarricenses-se-debilita-cada-dia-segun-encuesta/>



Los estudiantes de la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica indicaron hoy que los resultados reflejan el descontento que siente el costarricense por el país.

Según los encuestados, en una escala de 0 a 10, los costarricenses se consideran alegres (8,1 puntos) y sociales (7,7 puntos), mientras que en los atributos negativos destaca el ser corruptos (7,6 puntos), burlistas (7,4 puntos) e impuntuales (6,9 puntos).

Además, la imagen propia de lo que se vive en el país indica que el 89,4 por ciento de los costarricenses valoran positivamente los destinos turísticos, el sistema educativo (65,3 por ciento), el respeto a los derechos humanos (63,3 por ciento) y el sistema de salud (62,7 por ciento).

Mientras que por el contrario las oportunidades para vivir dignamente (40,5 por ciento) y la seguridad ciudadana (26,9 por ciento) son las peores valoradas por los encuestados.

«No nos sentimos lo suficientemente orgullosos y felices de ser ticos. La identidad nacional se está deteriorando cada día», afirmó en conferencia de prensa la investigadora Paola Zamora.

La encuesta también reveló que la imagen del país ante el mundo destaca por sus destinos turísticos (92,2 por ciento), así como por sus esfuerzos a favor del medioambiente (86,8 por ciento).

El 34,1 por ciento de los costarricenses considera que la imagen de lo que se vive en el país es mejor o igual dentro que en el exterior, y el restante 65,9 por ciento valora que la imagen es un poco mejor o mucho mejor fuera del país que dentro.

«Los resultados reflejan parte del descontento que siente el costarricense con el país, mientras que en el exterior Costa Rica destaca por sus indicadores de salud, educación y lucha contra el cambio climático, los costarricenses no valoran de la mejor manera a su gente y sus logros», destacó Zamora.

Según los investigadores, un pueblo identificado con su país admira y valora positivamente a su gente, lo que forma parte de la identidad nacional, ya que se trata de una relación que establece la comunidad con la nación a la que pertenece.

La Encuesta Actualidades 2018 de la Universidad de Costa Rica fue realizada durante el pasado octubre en todo el territorio nacional y tiene un margen de error de 3 puntos porcentuales.

Tomado de:

<https://www.elpais.cr/2018/12/19/identidad-de-los-costarricenses-se-debilita-cada-dia-segun-encuesta/>

### Materiales didácticos complementarios para la unidad:

Recursos digitales para la construcción de murales interactivos en línea:

- <https://es.padlet.com/>
- <https://mural.co/>
- <http://edu.glogster.com/>

Recurso para el desarrollo de infografías en línea:

- <https://www.easel.ly/>

Recurso de apoyo para el desarrollo de talleres interactivos:

- <http://proyectos.uah-gipi.org/wp-content/uploads/2016/03/2015-10-29-TELEF-VOL-1-UploadRED.pdf>

Recursos digitales para el desarrollo de talleres grupales en línea:

- <https://www.messenger.com/>
- <https://www.skype.com/es/>
- <https://hangouts.google.com/?hl=es-419>

Recursos digitales para realizar grabaciones mediante el teléfono celular:

- Recordr – audiongrabadora pro (Google Play)  
[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hootapps.soundrecorder&hl=es\\_CR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hootapps.soundrecorder&hl=es_CR)



Espacio para anotaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apoyos didácticos



Como complemento a las experiencias de aprendizajes previstas en el apartado anterior para cada una de las unidades de trabajo seleccionadas, se presenta un esquema básico de las actividades didácticas que son propuestas en la guía. Para ello, se define conceptualmente cada recurso y cuáles son las principales características o formas de empleo como instrumento para el aprendizaje desde el socio re-constructivismo y el constructivismo social, identificado el papel del docente, la persona estudiante y el contexto.

A continuación, se presenta la definición, características y pasos a seguir de las siguientes estrategias didácticas:

- **El taller.** Ejecutado como el medio ideal para la construcción colectiva de conocimientos por parte de la persona estudiante, integrando elementos del contexto socio cultural en el contraste de las opiniones aportadas por cada uno de los participantes.
- **Juego de roles.** Como una herramienta de gran utilidad para contextualizar situaciones sociales a la realidad específica de los participantes de la actividad, en su empleo en temas de identidad individual y colectiva para el desarrollo de los aprendizajes en el estudiantado.
- **Trabajo de campo.** Es un método de recolección de datos que se emplea cuando la persona investigadora se introduce en un ambiente de exploración del cual debe obtener información relevante.
- **Entrevistas.** Es una herramienta útil para el desarrollo de conocimientos compartidos mediante la comparación de criterios, la exposición de ideas y el análisis crítico contextual de la información obtenida.
- **Construcción de murales.** Sirven como un medio para plasmar de manera gráfica o figurada un tema a partir de su caracterización, análisis e importancia desde la perspectiva individual o colectiva, debido a que muestra en un espacio determinado con conjunto de ideas, sentimientos o cuestionamientos que el autor de la obra desea externalizar.

- **Guías.** Como recurso didáctico permiten la orientación en el desarrollo de los aprendizajes de la persona estudiante mediante la definición de la ruta a seguir por medio de la autogestión del conocimiento y la implementación de destrezas individuales y colectivas para lograrlo.
- **Plenarias.** En el desarrollo del conocimiento contextualizado, son indispensables para que el estudiantado exponga sus interpretaciones y conclusiones en torno a los temas que son analizados en grupo, compartiendo opiniones, visualizando diferencias y construyendo consensos con los demás.
- **Taller interactivo.** Es una estrategia didáctica que facilita el empleo de los recursos de la información y la comunicación digital para que la persona estudiante participe activamente en la construcción del aprendizaje, donde puede comunicar opiniones e interactuar con otros sujetos partícipes del taller mediante el uso de recursos audiovisuales y de información masiva.
- **Giras académicas.** Representan una estrategia didáctica mediante la cual se puede otorgar espacios de interacción del estudiantado con otros jóvenes de la misma institución u otros colegios en torno al desarrollo de temas específicos de estudio. Por tanto, las giras académicas acercan a la persona estudiante a la realidad socio cultural de los demás, permitiendo la percepción de influencias, elementos contextuales, sociales y culturales presentes en las ideas, opiniones y conversaciones con los demás.

Además, cada una de estas actividades se puede trabajar integralmente dentro de las características del **aprendizaje por proyectos**, el cual se propone como metodología básica para el aprendizaje en Educación Cívica, debido a que se procura “(...) la organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y en el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan el logro de los aprendizajes” (Ministerio de Educación Pública, 2009: 24). Así, las estrategias didácticas pueden ser parte de un proceso mayor de aprendizaje desde un enfoque de construcción social y la socio reconstrucción del conocimiento, y enfatizando la contextualización del aprendizaje.

## El taller como estrategia didáctica

El taller constituye un medio ideal para la construcción colectiva de conocimientos por parte del estudiantado, integrando elementos del contexto socio cultural en el contraste de las opiniones aportadas por cada uno de los participantes. Por tanto, el taller se constituye como una estrategia especial para los procesos constructivistas y socio re-constructivistas del aprendizaje, por cuanto los docentes "(...) están en el deber de ampararlo en cualesquiera de esos modelos que apuntan a hacer del educando un sujeto activo, creativo, autónomo, crítico e independiente en la construcción del conocimiento" (Aponte, 2015: 50).

## Características básicas

De acuerdo con Alfaro y Badilla (2015), se debe contemplar:

- *Actividades introductorias.* Que buscan un acercamiento entre los organizadores del taller y los participantes.
- *Actividades motivacionales.* Con el propósito de interesar a los participantes del taller en el tema por trabajar.
- *Actividades de observación.* Las cuales igualmente buscan despertar el interés de los participantes por la temática a desarrollar y que pueden estar ligadas a las actividades motivacionales.
- *Actividades de expresión corporal.* Las cuales pretenden animar a los participantes mediante el juego, las dinámicas y la plática, creando un estado de ánimo de confianza.
- *Actividades intelectuales.* Corresponden el cuerpo del taller, debido a que son los procesos y la secuenciación de las actividades que están intencionalmente dirigidas para los participantes.
- *Actividades manipuladoras.* Donde se pretende el desarrollo de habilidades y destrezas sin perder de vista lo cognoscitivo y afectivo junto a lo psicomotriz.
- *Actividades de evaluación.* Ligada con aspectos de autoevaluación y coevaluación, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa donde se pueden establecer los alcances y limitaciones de los ejercicios realizados.

## Pasos para el desarrollo de un taller

Barrantes (2013: 313-314) establece los siguientes pasos:

- Se selecciona el tema de trabajo y al (o los) conductor(es) del grupo, quien(es) debe ser experto(s) en dicho campo.
- El local debe tener ciertos recursos materiales: mesas de trabajo para los subgrupos, sillas, rotafolio, pizarrón, tiza y borrador.
- Se subdivide el grupo en pequeños subgrupos que no excedan de 13.
- Los conductores preparan el trabajo.
- Seleccionan los subtemas.
- Asignan el tiempo exacto para la exposición y discusión de cada tema.
- Se dan indicaciones sobre el descanso y tiempos de comida.
- Se elabora la lista de documentos que los participantes deben leer antes de iniciar el trabajo en los grupos.

- Se prepara el material que cada participante utilizará.
- Se le explica al grupo la forma de trabajo y su papel. Cada mesa debe seleccionar un coordinador del trabajo, el cual puede variar según la actividad.
- Para cada subtema, los conductores explican las tareas por realizar en la mesa y qué se espera de ellos después del tiempo asignado.
- Se sugiere no iniciar el siguiente subtema hasta no haber concluido el anterior.

Además, el Ministerio de Educación Pública (2009: 26-27) establece cuatro momentos que deben estar presentes en el desarrollo de un taller:

- Una actividad que promueva o preserve la condición de grupo, donde las llamadas técnicas “rompe hielo” cumplen con esta función.
- La propuesta de tema central, que deberá hacerse de manera que induzca a la discusión. Los temas o contenidos deben garantizar la duda razonable y la necesidad de ser contextualizados a la realidad del grupo. El contenido puede ser producto de la discusión colectiva o de una “lluvia de ideas”.
- La discusión participativa, que puede ser desarrollada a la par del análisis de contenido, con el fin de asumir posiciones personales y grupales que faciliten la acción necesaria para completar el proyecto que tienen en sus manos la persona estudiante.
- La promoción para que la discusión y la acción se orienten a hacer explícitos los aprendizajes individuales y grupales del estudiantado, lo cual quedará reflejado en los resultados del proyecto desarrollado.

### Referencias bibliográficas

- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146. Recuperado desde <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/11918?show=full>
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual* 4(10), 49-55. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232367.pdf>
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. 2ª ed. San José, C.R.: EUNED
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía*. San José, C.R.: República de Costa Rica.

## Ejemplo de ficha de un taller

<b>Taller didáctico</b>	
Tema general:	_____
Conductor del taller:	_____
Objetivo:	_____
Participantes:	_____
<b>Introducción al taller</b>	
Subtemas de trabajo:	_____
Coordinadores de subgrupos:	_____
Instrucciones generales:	_____
Tiempo de ejecución:	_____
Materiales requeridos:	_____
<b>Desarrollo del taller</b>	
Actividad introductoria rompe hielo:	_____
Discusión colectiva (lluvia de ideas):	_____
Discusión participativa (aportes personales y grupales):	_____
<b>Resultados del taller</b>	
Descripción de los logros obtenidos:	_____
Conclusiones:	_____

## El juego de roles como estrategia didáctica

El juego de roles como medio didáctico es una herramienta de gran utilidad para contextualizar situaciones sociales a la realidad específica de los participantes de la actividad. De esta manera, el juego de rol es efectivo como una estrategia para los procesos constructivistas y socio re-constructivistas del aprendizaje, por cuanto “(...) se entiende justamente como una actividad en la que los “jugadores”, en un proceso de simulación, representan a actores de la realidad, constituyendo un conjunto de individuos que operan por empatía con la “otredad”, es decir, se ponen en la situación del “otro”” (Dosso, 2009: 15). Así, su empleo en temas de identidad individual y colectiva es de gran utilidad para contextualizar los aprendizajes en la persona estudiante.

## Características básicas

Según Cobo y Valdivia (2017: 6), el juego de roles es un estrategia que permite:

- *Estimular* que la persona estudiante explore y comprenda su propio comportamiento y el de otras personas en situaciones simuladas. Promover un proceso de auto análisis del rol asumido a partir de la retroalimentación brindada.
- *Reconocer* formas alternativas de pensar y actuar. Desarrollar relaciones interpersonales y habilidades de comunicación.
- *Desarrollar* competencias profesionales y académicas propias de la carrera o especialidad.
- *Facilitar* la transferencia del aprendizaje hacia situaciones de la vida profesional.

## Pasos para el desarrollo de un juego de roles

Cobo y Valdivia (2017: 7-) establece los siguientes pasos:

- Contextualizar el juego. El docente presenta al estudiantado la situación o contexto en el cual se desenvolverá el juego. Es importante señalar las condiciones que caracterizan a la situación, distinguiendo aquellas condiciones que los personajes pueden cambiar y aquel sobre el cual no tienen influencia. En esta fase, es importante no perder de vista cuáles son las competencias que buscamos que el estudiantado desarrolle, de modo que los elementos de la situación contribuyan al desarrollo de las mismas.
- Organización de la clase para el juego. Una vez presentada la situación, es importante establecer quiénes representarán roles y quiénes participarán como espectadores. Se les brinda un tiempo para analizar la situación y adaptarse a ella y al papel que han de representar preferentemente, de ser posible, en un espacio aparte. Por otro lado, es importante que el estudiantado que participará como observador analice la situación sobre la base de criterios y con la guía docente.
- Desarrollo del juego. En esta fase, es importante que el docente recuerde que quien representa un personaje, debe pensar, actuar y decidir como lo haría



la persona a la que representa. El docente o la persona estudiante designada cuidará que la representación se realice en los tiempos previstos.

- Cierre del juego. Después de la fase de juego, se analiza lo que sucedió, habitualmente en un plenario. Es importante poner en común nuevamente cuál era el problema o reto que afrontaban los protagonistas del juego. El cierre del juego es también el momento en el cual el docente guía a la persona estudiante a establecer relaciones significativas entre lo que sucedió en el juego y la realidad.

### Referencias bibliográficas

Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Juego de roles. Colección de Materiales de Apoyo a la Docencia #1*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado desde <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/4.-Juego-de-Roles.pdf>

Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Aportes y Transferencias*, 13(2), 11-28. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/276/27621943002.pdf>

Ejemplo de ficha de juego de roles:

<b>Juego de roles</b>	
Tema: _____	
Descripción de la actividad: _____	
Objetivo de la actividad: _____	
<b>Organización de la actividad</b>	
Designación de roles principales: _____	
Designación de roles secundarios: _____	
Designación de tareas para los espectadores: _____	
<b>Desarrollo del juego</b>	
Descripción de roles	Características expuestas
1.	1.
2.	2.
3.	3.
Análisis crítico de la actividad: _____	

### El diario de campo como estrategia didáctica

El diario de campo es una estrategia de recolección de datos que se emplea cuando la persona investigadora se introduce en un ambiente de exploración del cual debe obtener información relevante. En el campo educativo, el diario de campo es útil dentro de los procesos constructivistas y socio re-constructivistas del aprendizaje, debido a que puede "(...) contener afirmaciones de la autenticidad de cada conjunto de datos y de los informadores (...) contienen la evolución de las ideas del investigador, sus reacciones personales, la bibliografía con posibles relaciones y las preguntas para la investigación posterior" (McMillan y Schumacher, 2005: 421). Asimismo, "(...) permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico a cada alumno y le posibilita en áreas de la formación, crear mecanismos o incluir estrategias que favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas (...)" (Alzate, Puertas y Morales, 2008: 6), por lo que es un registro de los procesos de investigación en el campo, útil para la exploración del conocimiento y la socio re-construcción de conclusiones en torno a temas analizados en el medio exterior a la institución educativa.

### Características básicas

Guber (2005: 172-173) establece que en la construcción de un diario de campo, se debe contemplar:

- Las personas presentes desde el comienzo hasta el final de la observación/entrevista, en registro de los entrevistados y también de los testigos o presentes esporádicos del encuentro que pueden remodelar el contexto.
- Las actividades incluyen el número de personas que las llevan a cabo, la división de tareas, cadenas de mando y poder, ritmo de la actividad, su tipo y duración, de carácter habitual o no de la presencia de esas personas en el lugar, etc.
- El tiempo añade, por un lado, al espacio temporal abarcado por la observación, el encuentro y la entrevista, y por el otro lado, a la secuencia de hechos y vicisitudes de la interacción entre el investigador y los presentes.
- El espacio. Se incluye aquí información sobre las dimensiones del ámbito de observación/entrevista, su mobiliario, sus condiciones, objetos, decoración, como también el ámbito mayor en el que dicho lugar se encuentra.
- El informante es de suma importancia recabar su sexo, edad, nacionalidad, grupo étnico, religioso, nivel de instrucción formal, nombre o seudónimo, unidad doméstica y lugar en la unidad doméstica, ocupaciones, antigüedad en la ocupación, lugar de residencia actual, etc.
- El investigador. Es necesario consignar su presentación al informante y a otros presentes, su disposición previa al encuentro y en su transcurso, expectativas del encuentro, temas que se propone relevar, primeras impresiones, preguntas, comentarios, movimientos, silencios, dudas, inferencias y supuestos, interrupciones, preguntas aclaratorias, asociaciones con material de registros previos, etc.

## Pasos para el desarrollo de un diario de campo

De acuerdo con Fuentes (s.f.: 5-6), para la realización del diario de campo se debe contemplar:

- *Cuaderno de campo*. Es el instrumento fundamental del trabajo de campo, ya que en él debe incluirse toda la información que recopilamos para la elaboración de datos y de estrategias de intervención.
- *Notas de campo*. Se realiza durante el trabajo de campo o al finalizar éste si las condiciones del mismo impiden hacerlo en el momento. Es necesario que se incluyan en el mismo tanto las actividades planificadas como las no planificadas, y también elementos del contexto en que se desarrollan las mismas.
- *Crónica*. Este tipo de registro constituye la primera elaboración de la información recabada en las notas de campo y que incluye su organización y la elaboración de datos conforme a la interlocución con los marcos referenciales desde los cuales interpretar lo que hemos registrado. Para su confección, se requiere:
  - i. Título.
  - ii. Fecha y lugar.
  - iii. Participantes, discriminando las funciones y/o roles que se asumen.
  - iv. Objetivos de la actividad.
  - v. Contextualización de los hechos.
  - vi. Desarrollo de la situación en la que se participó.
  - vii. Apreciaciones/interrogantes/hipótesis de análisis.
  - viii. Plan de acción a posteriori.

## Referencias bibliográficas

- Álzate, T., Puerta, A.M. y Morales, R.M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2738979>
- Fuentes, P. (s.f.). *Lo que el viento no se llevó... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social*. Escuela de Trabajo Social. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica. Recuperado desde <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000308.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1ª reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Recuperado desde <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-salvaje-metropolitano.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª ed. Madrid, España: PEARSON Educación, S.A.

Ejemplo de diario de campo:

<b>Diario de campo</b>	
Nombre: _____	
Fecha: _____ Lugar: _____	
Tema: _____	
Objetivo: _____	
<b>Descripción de actividades</b>	<b>Reflexión</b>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
Apreciaciones generales: _____	
<b>Plan de acción a posteriori</b>	
Objetivo: _____	
Actividades: _____	
Evaluación: _____	

### Control de ejecución de las actividades

<b>Fecha</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>
1.			
2.			
3.			

Otras observaciones de campo:

---

---

---

### Entrevista como estrategia didáctica

La entrevista es una herramienta útil para el desarrollo de conocimientos compartido mediante la comparación de criterios, la exposición de ideas y el análisis crítico contextual de la información obtenida. La entrevista faculta el desarrollo del conocimiento vivencial en el estudiantado, debido a que permite posturas constructivistas y socio re-constructivistas, ya que “(...) es un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y en persona y que están preparadas de antemano. Normalmente, las preguntas dan a elegir una respuesta o son semiestructuradas” (McMillan y Schumacher, 2005: 49-50), por lo que le permite a la persona estudiante investigar sobre un tema y plasmar mediante la respuesta a las preguntas, las características de esa realidad.

### Características básicas

Según Torres, Paz y Salazar (s.f.: 13-14) dentro de las características de la entrevista, se define:

- La entrevista es más concreta.
- Es personal y no anónima.
- Es directa porque no deja al entrevistado consultar las respuestas.
- Permite obtener información más completa.
- Puede ser aplicada a individuos alfabetos como no alfabetos.
- Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista.
- Es necesario describir la situación y explicar el propósito de estudio.

### Pasos para el desarrollo de una entrevista

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003: 110-111), para el desarrollo de una entrevista se deben contemplar los siguientes aspectos básicos para su construcción:

- *Selección del tema.* Se refiere a la clarificación conceptual y al análisis teórico del tema que se investigará.
- *Diseño.* Como primordial aparece el diseño del estudio, tomando en consideración los siete estadios antes de iniciar las entrevistas.
- *Entrevista.* Para su realización es necesaria una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende.
- *Transcripción.* La preparación, con propósitos de análisis del material obtenido en la entrevista usualmente implica convertirlo en material escrito.
- *Análisis.* Se requiere decidir, sobre la base de las preguntas y de los objetivos del estudio, cuál paradigma interpretativo será el más adecuado.
- *Verificación.* En este punto se valoran la confiabilidad y la validez.
- *Preparación del informe.* Se refiere a preparar la comunicación final del estudio, en forma consistente con los criterios científicos e incluyendo los factores éticos de la investigación.

### Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. México D. F., México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª ed. Madrid, España: PEARSON Educación, S.A.

Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. (s.f.). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Boletín electrónico*, 3. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado desde [http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL\\_03\\_BAS01.pdf](http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_03_BAS01.pdf)

Ejemplo de una entrevista:

Guía de entrevista	
Fecha: _____	Hora: _____
Lugar: _____	
Entrevistador: _____	
Entrevistado: _____	
Introducción	
Descripción de la entrevista: _____	
Duración aproximada: _____	
Preguntas básicas de la entrevista	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Observaciones	
_____	
_____	
Cierre de entrevista y agradecimiento: _____	
Contacto para futuras participaciones: _____	

## Construcción de murales como estrategia didáctica

Los murales sirven como un medio para plasmar de manera gráfica o figurada un tema a partir de su caracterización, análisis e importancia desde la perspectiva individual o colectiva, debido a que muestra en un espacio determinado con conjunto de ideas, sentimientos o cuestionamientos que el autor de la obra desea externar. Por tanto, el mural es una estrategia didáctica que bien empleada permite la construcción y socio re-construcción del aprendizaje a partir de las referencias contextuales y la percepción del estudiantado, debido a que "(...) los murales son materiales gráficos que representan un sistema de comunicación impreso hecho para decir algo que se entienda a primera vista" (Díaz y Muñoz, 2013: 470).

## Características básicas

De acuerdo con (Díaz y Muñoz, 2013: 470), los murales como recurso didáctico:

- Estructuran y facilitan el estudio de los temas, permitiendo ordenar ideas, ayudando a reforzar los conceptos más importantes y consolidando conocimientos adquiridos antes y durante la elaboración de los murales.
- Sirven para evaluar y recordar los contenidos trabajados, atendiendo a la diversidad, porque cada alumno trabaja en función de sus posibilidades.
- Potencian la participación del alumnado en su propio aprendizaje, a través de una metodología activa, combinando el trabajo grupal y la cooperación con la competición positiva.
- Son un recurso barato y accesible en el entorno escolar, de fácil manipulación y confección, que permite además desarrollar la creatividad, a través de distintas técnicas plásticas (dibujo, pintura, recortado, pegado, picado, collage) y materiales.

## Pasos para el desarrollo de un mural

Calderón y Farrach (2018: 42) establece los siguientes pasos:

- El profesor debe hacer las agrupaciones y supervisar la labor. Los trabajos deben exponerse en clase o guardarse para una exposición final.
- Hay que buscar la documentación del tema sobre el que vamos a hacer el mural. Podemos encontrarla en revistas, periódicos, libros, enciclopedias o elaborarlo nosotros mismos. Los textos que acompañen a las ilustraciones tienen que estar preparados. Después se selecciona el material recogido y se le asigna un texto.
- Para la confección del mural ha de tenerse en cuenta una serie de circunstancias: elegir el tamaño adecuado según la cantidad de información que vamos a plasmar en el mismo, combinar con lógica los materiales gráficos y los textos, intentar que sea de fácil comprensión en un primer vistazo, combinar distintos colores y tipos de letras, etc.
- Para trabajar en equipo, todos los miembros deben estar igualmente predispuestos. En primer lugar hay que elegir un coordinador que organizará el trabajo.

### Referencias bibliográficas

- Calderón, A. y Farrach, G. (2018). El mural como estrategia metodológica activa para el aprendizaje significativo. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 7(26), 40-50. Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Managua. DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i26.6427>
- Díaz, M. y Muñoz, A. (2013). Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 468-479. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. DOI: [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2013.v10.i3.12](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.i3.12)

Ejemplo de construcción de murales:

Construcción de un mural		
Tema: _____		
Participantes: _____		
Descripción del tema: _____		
Objetivo del mural: _____		
Materiales: _____		
Diseño del mural		
Idea/texto	Imagen/ilustración	Explicación
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
Observaciones: _____ _____ _____		



## Guías como estrategia didáctica

Las guías como recurso didáctico permiten la orientación en el desarrollo de los aprendizajes del estudiante mediante la definición de la ruta a seguir por medio de la autogestión del conocimiento y la implementación de destrezas individuales y colectivas para lograrlo. Así, el uso de las guías como recurso para el aprendizaje, permite la construcción y socio re-construcción del conocimiento, debido a que en la guía “(...) el material educativo que deja de ser auxiliar, para convertirse en herramienta valiosa de motivación y apoyo; pieza clave para el desarrollo el proceso de enseñanza, porque promueve el aprendizaje autónomo al aproximar el material de estudio al alumno (...)” (Aguilar, 2004: 183).

## Características básicas

De acuerdo con García y de la Cruz (2014: 171), se debe contemplar:

- Ofrecen al estudiantado información acerca del contenido y la ruta a seguir para la autogestión del conocimiento.
- Presentan orientaciones de la metodología a seguir en relación con la forma organizativa docente para cada contenido.
- Presentan indicadores para el logro de habilidades, destrezas y aptitudes en el educando.
- Definen la metodología y los objetivos específicos para desarrollar el trabajo independiente de la persona estudiante.
- Permiten la autoevaluación de la persona estudiante, lo que provoca una reflexión sobre el desarrollo de su propio aprendizaje.

## Pasos para el desarrollo de una guía de trabajo

Sanmartí (2000); citado por Calvo (2015: 6), establece los siguientes criterios básicos para el desarrollo de una guía como recurso didáctico:

- Definición de finalidades/objetivos.
- Selección de contenidos.
- Organizar y secuenciar los contenidos.
- Selección y secuenciación de actividades.
- Selección y secuenciación de las actividades de evaluación.
- Organización y gestión del aula.

## Referencias bibliográficas

Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de <https://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v7%201-2/volumen7-1-2.pdf>

Calvo, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *Revista*

electrónica e-Ciencias de la Información, 5(1), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>

García, I. y de la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Revista EDUMECENTRO*, 6(3), 162-175. Santa Clara, Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Recuperado desde <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>

Ejemplo de guía como estrategia didáctica:

<b>Guía como estrategia didáctica</b>		
Tema: _____		
Objetivos por desarrollar: _____		
Contenidos por trabajar: _____		
Tiempo probable: _____		
Recursos necesarios: _____		
<b>Organización de contenidos</b>		
<b>Contenidos/temas o subtemas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Estrategias de evaluación</b>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
Principales conclusiones de la actividad: _____		
Observaciones: _____		

### Plenarias como estrategia didáctica

Las plenarias en el desarrollo del conocimiento contextualizado, son indispensables para que el estudiantado exponga sus interpretaciones y conclusiones en torno a los temas que son analizados en grupo, compartiendo opiniones, visualizando diferencias y construyendo consensos con los demás. Así, la plenaria “(...) se utiliza, generalmente, cuando se desea que todos los miembros del grupo expresen sus criterios y sean escuchados por todos” (Casal y Granda, 2003: 179), debido a que permite la comparación de criterios con la realidad socio cultural de los demás y de la situación en estudio, lo que fomenta la construcción y socio re-construcción del aprendizaje por medio del análisis de las relaciones contextuales de cada tema.

### Características básicas

Según Casal y Granda (2003: 179), la plenaria como un método de discusión, se caracteriza por:

- El análisis colectivo de situaciones problémicas en las que se promueve un intercambio de ideas, opiniones y experiencias, sobre la base de los conocimientos teóricos que posee la persona estudiante, lográndose una visión integral del problema, su solución colectiva, la asimilación crítica de los conocimientos y el esclarecimiento de la posición propia y de los distintos enfoques sobre el problema.
- La discusión plenaria en dependencia del número de integrantes del grupo y de las características del contenido a abordar, este método será más o menos efectivo.

### Pasos para el desarrollo de una plenaria

Según Casal y Granda (2003: 184-185), se establecen las siguientes fases:

- Fase preparatoria u organización. Se debe trabajar en la selección del método que se utilizará, la elaboración de las tareas que se asignarán a cada estudiante o al grupo, establecimiento de la estrategia con la que se llevará a cabo la clase, y la selección de la bibliografía necesaria para garantizar el éxito de la actividad.
- Fase de ejecución. Durante esta fase se hace indispensable que la actividad se realice de forma organizada y siguiendo la estrategia que se ha planificado con anterioridad.
- Fase conclusiva. El profesor debe garantizar que se realicen conclusiones generales al finalizar la actividad, aunque estas pueden realizarse por algún estudiante, si así se considera.

### Referencias bibliográficas

Casal, I. y Granda, M. (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de Educar*, 4(7), 171-202. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100707.pdf>

Ejemplo de organización de una plenaria:

<b>Plenaria como recurso didáctico</b>	
Tema:	_____
Objetivo de la actividad:	_____
Integrantes:	_____
<b>Fase preparatoria u organización</b>	
Estrategia de discusión:	_____
Preguntas problema o generadoras:	_____
Coordinadores de sub grupos:	_____
<b>Fase de ejecución</b>	
Materiales de apoyo:	_____
Línea de discusión o análisis grupal:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
<b>Fase conclusiva</b>	
Principales conclusiones de la actividad:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Observaciones generales:	_____

## El taller interactivo como estrategia didáctica

El taller interactivo es una estrategia didáctica que facilita el empleo de los recursos de la información y la comunicación digital para que la persona estudiante participe activamente en la construcción del aprendizaje, donde puede comunicar opiniones e interactuar con otros sujetos partícipes del taller mediante el uso de recursos audiovisuales y de información masiva. De ahí que los talleres interactivos “son escenarios donde se generan e interpretan producciones digitales a través de aplicaciones móviles y redes sociales relacionadas con la fotografía y el video” (Lacasa, 2015: 5), esto de acuerdo a un objetivo establecido durante las lecciones.

## Características básicas

De acuerdo con Lacasa (2015: 6), para diseñar un taller se debe contemplar:

- Los participantes, jóvenes y personas adultas, crean y reciben mensajes orientados a una audiencia que está presente en internet.
- Utilizamos el lenguaje oral, escrito y audiovisual, relacionado estrechamente con las aplicaciones informáticas utilizadas.
- Las relaciones entre las personas que participan.
- Las actividades utilizadas: actual con la tecnología, reflexionar y generar producciones.

## Pasos para el desarrollo de un taller interactivo

Lacasa (2015: 7-16) establece las siguientes fases:

- *Conversar en grupo.* Nuestro objetivo es compartir las metas del taller. La situación en gran grupo aporta un marco común de trabajo. El diálogo orientado por quien coordina el taller ayuda a ir precisando los temas. Podemos decir que hay una planificación general, que se adapta a las circunstancias. Haber decidido previamente un tema común y acabar de precisarlo con el grupo puede ser una buena estrategia.
- *Crear en pequeño grupo.* Se debe escoger el tema de las producciones. Elegir el lenguaje para expresarlo. Seleccionar la mejor app.
- *Revisar y publicar.* Se presenta lo que hemos hecho y luego se publica en la red para mostrarlas a otras personas, ante lo cual se debe etiquetar las fotos o videos y ponerle título y escribir algún comentario que ayude a compartir con el espectador su creación.

## Referencias bibliográficas

Lacasa, P. (coordinador). (2015). *Jóvenes digitales. Talleres interactivos*. Madrid, España: Universidad de Alcalá. Recuperado desde <http://proyectos.uah-gipi.org/wp-content/uploads/2016/03/2015-10-29-TELEF-VOL-1-UploadRED.pdf>

Ejemplo de taller interactivo:

<b>Taller interactivo</b>	
Tema:	_____
Objetivo:	_____
Participantes:	_____
Público meta:	_____
<b>Planificación del taller</b>	
Precisión del tema (o subtemas):	_____
Ideas previas ante el tema:	_____
Modelos previos que trabajan ideas similares:	_____
<b>Creación en grupos pequeños</b>	
Selección del tema específico del trabajo:	_____
Elección del lenguaje de expresión (video, imagen, texto, habla u otro recurso):	_____
Selección de app o medio de producción/difusión:	_____
<b>Publicación</b>	
Selección del medio para la publicación:	_____
Reglas de publicación y uso:	_____
Recomendaciones y observaciones:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

### **Giras académicas como estrategia didáctica**

Las giras escolares representan una estrategia didáctica mediante la cual se puede otorgar espacios de interacción del estudiantado con otros jóvenes de la misma institución u otros colegios en torno al desarrollo de temas específicos de estudio. Por tanto, las giras académicas acercan a la persona estudiante a la realidad socio cultural de los demás estudiantes, permitiendo la percepción de influencias, elementos contextuales, sociales y culturales presentes en las ideas, opiniones y conversaciones con los demás, debido a que son “(...) aquel viaje que realiza una escuela o una clase con una intención educativa, donde el alumnado puede interactuar con el entorno, experimentar y observar para asociar sus ideas con conceptos científicos a través de la experiencia” (Aguilera, 2018: 2).

### **Características básicas**

De acuerdo con (Aguilera, 2018: 3), las giras de campo o académicas se caracterizan porque:

- Generalmente, tienen lugar en sitios atractivos para el alumnado.
- Proporcionan una experiencia directa con aquello que se estudia en el aula, promoviendo la curiosidad del alumnado gracias a la actitud investigativa adoptada.
- Inciden en el desarrollo social y personal del alumno.
- Establecen conexiones entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS), permitiendo el desarrollo de una ciudadanía más activa.

### **Pasos para el desarrollo de una gira académica**

Según Chang (2014: 230), para la planificación de una guía se debe responder a las siguientes preguntas básicas:

- ¿Para qué? Objetivos de la gira.
- ¿Qué? Contenido o temas del curso aplicados en la gira.
- ¿Cómo? Actividades o metodologías. Por ejemplo, grupo focal, entrevistas, observación directa.
- ¿Con qué? Recursos necesarios para la gira: partida presupuestaria, complementos de apoyo económico, equipo técnico (libreta de campo, grabadora, cámara fotográfica); logística alimentación (durante el viaje y en el lugar de la gira), hospedaje (tiendas de campaña, hoteles o cabinas locales, casa de huéspedes), reservaciones, contactos y citas; tipo de ropa y de zapatos (según clima y normas de la gente del lugar, repelente, bloqueador solar, sombrilla, capa para la lluvia, sombrero, etc.
- ¿Con quiénes? Actores involucrados en el proyecto (“fuerzas vivas” de una comunidad, maestros, miembros de organizaciones, informantes clave).
- ¿Cuándo? Fecha y distribución del tiempo (para registro de información, para descanso, etc.).
- ¿Dónde? Lugar o poblado, espacio físico para realizar los talleres o reuniones.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 1-17. Cádiz, España: Universidad de Cádiz. DOI: [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i3.3103](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103)
- Chang, G. (2014). El aprendizaje a través de un viaje particular: las giras como recurso para enseñar a investigar. *Revista Reflexiones*, 93(1), 223-234. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica. Recuperado desde <http://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v93n1/a17v93n1.pdf>

Ejemplo de planificación de una gira académica:

Gira académica	
Objetivo: _____	
Tema: _____	
Lugar de visitación: _____	
Fecha y hora: _____	
Participantes: _____	
Recursos necesarios para participar de la gira académica	
Recursos técnicos: _____	
Itinerario general: _____	
Otros implementos necesarios: _____	
Permisos: _____	
Actividad didáctica programada	
Metodología de investigación por emplear: _____	
Sujetos/espacios investigados	Detalles de lo investigado
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
Otras observaciones: _____	



## Referencias bibliográficas



- Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de <https://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v7%201-2/volumen7-1-2.pdf>
- Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 1-17. Cádiz, España: Universidad de Cádiz. DOI: [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i3.3103](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103)
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146. Recuperado desde <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/11918?show=full>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. México D. F., México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Álzate, T., Puerta, A.M. y Morales, R.M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2738979>
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual* 4(10), 49-55. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232367.pdf>

- Asamblea Legislativa. (1949). *Constitución Política de Costa Rica*. San José, C.R.: Asamblea Legislativa.
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. 2ª ed. San José, C.R.: EUNED
- Calderón, A. y Farrach, G. (2018). El mural como estrategia metodológica activa para el aprendizaje significativo. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 7(26), 40-50. Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Managua. DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i26.6427>
- Calvo, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *Revista electrónica e-Ciencias de la Información*, 5(1), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Casal, I. y Granda, M. (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de Educar*, 4(7), 171-202. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100707.pdf>
- Cazares, M. (2012). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. *Revista Universidad de Huelva*. Huelva, España: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://brd.unid.edu.mx/una-reflexion-teorica-del-curriculum-y-los-diferentes-enfoques-curriculares/>
- Chang, G. (2014). El aprendizaje a través de un viaje particular: las giras como recurso para enseñar a investigar. *Revista Reflexiones*, 93(1), 223-234. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica. Recuperado desde <http://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v93n1/a17v93n1.pdf>
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Juego de roles. Colección de Materiales de Apoyo a la Docencia #1*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado desde <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/4.-Juego-de-Roles.pdf>

Consejo Superior de Educación. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. San José, C.R.: CSE. Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC)

Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, C.R.: CSE.

Díaz, M. y Muñoz, A. (2013). Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 468-479. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. DOI: [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2013.v10.i3.12](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.i3.12)

Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Aportes y Transferencias*, 13(2), 11-28. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/276/27621943002.pdf>

Estrada, J., Maldonado, C. y Chiriboga, A. (2017). Currículo sistémico y el vivir bien en los profesionales de la educación. *Boletín Virtual*, 6(11), 29-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275736.pdf>

Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 9(1), 6-15. Quito, Ecuador: Universidad Nacional del Chimborazo. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5225628.pdf>

Fuentes, P. (s.f.). *Lo que el viento no se llevó... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social*. Escuela de Trabajo Social. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica. Recuperado desde <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000308.pdf>

- Fundación Omar Dengo. (2010). *Ciudadanía activa: manual de educación para la ciudadanía activa: Vol. II actividades de mediación para el aula*. San José, C.R.: La fod.
- García, I. y de la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Revista EDUMECENTRO*, 6(3), 162-175. Santa Clara, Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Recuperado desde <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1ª reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Recuperado desde <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-salvaje-metropolitano.pdf>
- Lacasa, P. (coordinador). (2015). *Jóvenes digitales. Talleres interactivos*. Madrid, España: Universidad de Alcalá. Recuperado desde <http://proyectos.uah-gipi.org/wp-content/uploads/2016/03/2015-10-29-TELEF-VOL-1-UploadRED.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª ed. Madrid, España: PEARSON Educación, S.A.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía*. San José, C.R.: República de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Educar para una Nueva Ciudadanía. Transformación Curricular*. San José, C.R.: República de Costa Rica.
- Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C., Ramírez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquía, 2003. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29. Medellín, Colombia: Universidad

de Antioquia. Recuperado desde  
[www.redalyc.org/pdf/1052/105215401002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215401002.pdf)

Rojas, A. (2015). *Planeamiento didáctico*. 1ª ed. San José, C.R.: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Seas, J. (2016). *Didáctica General I*. 1ª ed. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. (s.f.). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Boletín electrónico*, 3. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado desde  
[http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL\\_03\\_BAS01.pdf](http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_03_BAS01.pdf)

## Anexos



Ejemplo de escalas Likert:

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

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Fuente: Ospina, Sandoval, Aristizábal y Ramírez, 2005: 27-28.

Ejemplo de escalas de coevaluación y autoevaluación:

<b>Instrumento de coevaluación</b>					
Tema/actividad de evaluación: _____					
Periodo y curso lectivo: _____					
Fecha: _____					
Asignatura: _____					
<b>Instrucciones:</b>					
1. Valore sincera y honestamente los indicadores de desempeño que se le presentan a continuación, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es la calificación más baja y 5 la calificación más alta) de acuerdo a lo que se le solicita.					
2. Marque con una X en las casillas correspondientes de acuerdo al trabajo realizado grupalmente para el desarrollo del tema/actividad.					
<b>Integrantes del grupo de evaluación</b>	<b>Indicadores del desempeño</b>				
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
<b>Indicadores del desempeño grupal:</b>					
A- Aporta ideas para la realización del trabajo.					
B- Colabora en la confección de los materiales.					
C- Demuestra responsabilidad con las tareas asignadas.					
D- Respeta las opiniones de los compañeros.					
E- Demuestra dominio del tema investigado.					
<b>Observaciones y recomendaciones</b>					
_____					
_____					
_____					

Fuente: Fernández y Vanga, 2015: 14-15.

### Instrumento de autoevaluación

Nombre de la persona estudiante: \_\_\_\_\_

Periodo y curso lectivo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

Tema/actividad de evaluación: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

1. Valore sincera y honestamente los indicadores de desempeño que se le presentan a continuación, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es la calificación más baja y 5 la calificación más alta) de acuerdo a lo que se le solicita.
2. Marque con una X en las casillas correspondientes de acuerdo al trabajo realizado individualmente para el desarrollo del tema/actividad.

Indicadores del desempeño individual	Rango de calificación				
	1	2	3	4	5
1. Colaboré con mis compañeros en el trabajo desarrollado.					
2. Permití que se desarrollaran las actividades sin interrumpir.					
3. Mostré tolerancia ante las ideas de mis compañeros(as).					
4. Realicé aportaciones que ayudaran al buen desempeño del trabajo.					
5. Asumí responsabilidades en la actividad realizada.					

#### Observaciones y recomendaciones

---

---

---

Fuente: Fernández y Vanga, 2015: 14-15.