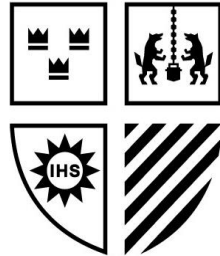


UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

DECONSTRUCCIÓN DE LOS DESEMPEÑOS DE DESARROLLO PERSONAL CIUDADANÍA Y CÍVICA DEL CICLO VII DE LA EBR

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria, con
especialidad en Filosofía y Ciencias Histórico Sociales

Presenta el Bachiller

ALBERTO ZAGRET HERRERA SILVA

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Marco Antonio Flores Alemán

Lector: Diego Enrique Cuya Ruiz

Lima – Perú

Febrero - 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado Anexo N.º 3

Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R

Modificado por Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por HERRERA SILVA, Alberto Zagret, quien solicita la obtención de su de *título profesional* a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Deconstrucción de los desempeños de desarrollo personal ciudadanía y cívica del ciclo VII de la EBR".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la *Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas*, respectivamente, declaramos que el producto académico de Herrera Silva, Alberto Zagret ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 0% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 05 del mes de enero de 2023.

Atentamente,

Marco Antonio Flores Aleman
Asesor

Oscar Heerbert Marín García
Secretario

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

DEDICATORIA

A mis Padres, abuelos y tíos por su apoyo incondicional, por pavimentar en el camino que me permitió llegar a la meta.



A mis profesores que me acompañaron en el proceso.

A mis hermanos Frank y Eloy por ser partícipes del largo proceso de aprendizaje y cercanía.

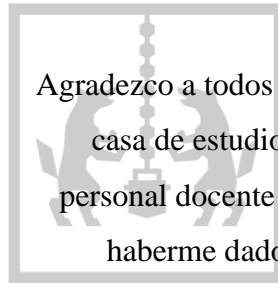


AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por permitirme culminar mis estudios en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en donde pude descubrir y redescubrirme

continuamente.

Agradezco a todos los miembros de esta casa de estudios y también a todo el personal docente y administrativo, por haberme dado una lección de vida.



RESUMEN

La presente investigación, titulada Deconstrucción de los desempeños de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica del Ciclo VII de la EBR, tiene por objetivo principal deconstruir y reformular los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR, con el método dialéctico. El tipo de investigación es cualitativa, con un nivel descriptivo, y la técnica escogida, para alcanzar el objetivo de una mejor comprensión de los aprendizajes sociales en los desempeños, es el análisis documental; además es necesario expresar que siendo el objetivo la deconstrucción y reconstrucción conceptual de los desempeños del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Finalmente, las conclusiones más importantes producto del proceso de análisis con el instrumento diseñado en diálogo con la dialéctica, se puede destacar que los desempeños diseñados y propuestos para el ciclo VII de la EBR en el Perú, en el área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, desde la propuesta de Biggs (2004), la mayoría de desempeños formulados se encuentran orientados al desarrollo de una sola fase de aprendizaje (cualitativo-cuantitativo), y los desempeños no favorecen un adecuado desarrollo de los aprendizajes sociales necesarios para una convivencia en continua construcción.

Palabras clave: deconstrucción, desarrollo personal, ciudadanía, competencias, desempeños, aprendizajes

ABSTRACT

The present investigation, entitled Deconstruction of the performances of Personal Citizenship and Civic Development of Cycle VII of the EBR, has as main objective to deconstruct and reformulate the performances of the secondary education curricular program in the area of Personal Development, Citizenship and Civics of the VII cycle of the EBR, with the dialectical method. The type of research is qualitative, with a descriptive level, and the chosen technique, to achieve the objective of a better understanding of social learning in performance, is documentary analysis; In addition, it is necessary to express that the objective being the deconstruction and conceptual reconstruction of the performances in the area of Personal Development, Citizenship and Civics. Finally, within the most important conclusions resulting from the analysis process with the instrument designed in dialogue with the dialectic, it is It can be highlighted that the performances designed and proposed for the VII cycle of the EBR in Peru, from the proposal of Biggs (2004), the majority of formulated performances are oriented to the development of a single learning phase , and the performances do not favor an adequate development of the social learning necessary for a coexistence in construction.

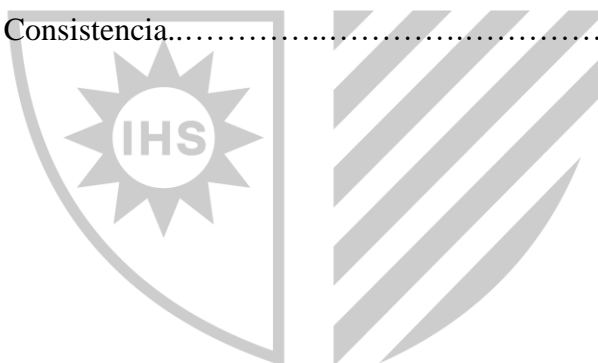
Keywords: Deconstruction, Personal development, Citizenship, Competencies, Performances, Learning

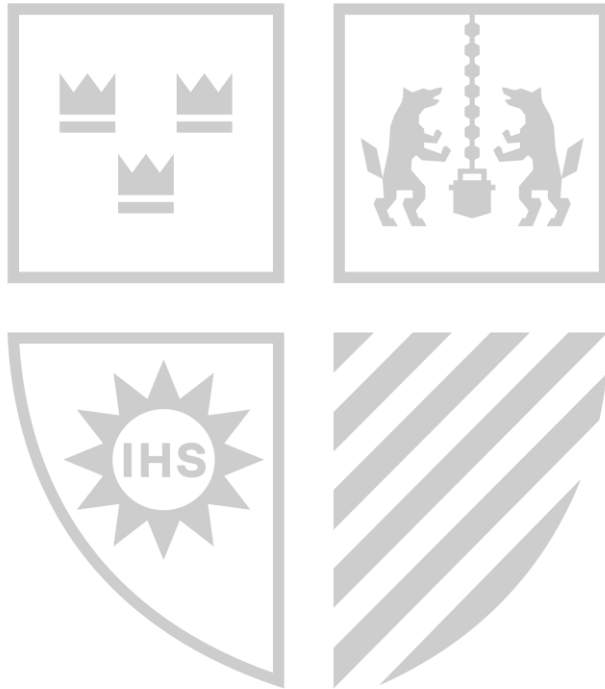
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: MARCO TEORICO.....	18
1.1 Filosofía de la Educación.....	18
1.2 La dialéctica como herramienta de Análisis.....	22
1.3 Análisis Curricular.....	24
1.4 Taxonomía.....	27
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	31
2.1 Pregunta de Investigación.....	31
2.2 Objetivo de la Investigación.....	31
2.2.1 Objetivo General.....	31
2.2.2 Objetivo Especifico.....	31
2.3 Metodología de Investigación.....	32
2.3.1 Tipo de Investigación.....	32
2.3.2 Nivel de Investigación.....	33
2.3.3 Diseño de Investigación.....	34
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	42
3.1. Deconstrucción de los desempeños del ciclo VII del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica.....	42
3.2 Reconstrucción de los desempeños.....	55
Conclusiones.....	65
Recomendaciones.....	67
Bibliografía.....	69
Anexos.....	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Taxonomía de Biggs.....	29
Tabla 2: Características del Análisis Documental.	37
Tabla 3: Operacionalización de las categorías	40
Tabla 4.:Reconstrucción de los desempeños del Tercer Año de Secundaria.....	56
Tabla 5.:Reconstrucción de los desempeños del Cuarto Año de Secundaria.....	57
Tabla 6.:Reconstrucción de los desempeños del Quinto Año de Secundaria.....	58
Tabla 7: Reconstrucción de los desempeños del Tercer Año de Secundaria.....	59
Tabla 8: Reconstrucción de los desempeños del Cuarto Año de Secundaria.....	61
Tabla 9: Reconstrucción de los desempeños del Quinto Año de Secundaria.....	62
Tabla 10: Matriz de Consistencia.....	73





INTRODUCCIÓN

En términos generales, la educación es una ciencia social que, como expresa Albornoz (2007), tiene retos continuos que cumplir con la sociedad y, dentro de esos diversos retos a los que se enfrenta, está el preparar a los sujetos para circunstancias que aún no existen. Asimismo, la educación como ciencia dentro de sus fines busca preparar también a los sujetos para responder a las necesidades coyunturales que tiene la sociedad. Sin embargo, uno de los más grandes retos que tiene la educación es poder responder a una rápida inserción de los sujetos a la macro estructura, es decir, al mercado laboral, académico, productivo, entre otros como manifiestan Bourdieu, (1997) y Bourdieu, P. & Passeron, J. (2018). Con lo expresado no se pretende desestimar la labor educativa, sino reconocer la diversidad de retos que como ciencia social tiene.

Debido a la diversidad de retos que debe asumir la educación institucionalizada, desde el campo educativo, se han realizado, a nivel nacional, diversos trabajos de investigación ligados al campo didáctico, que han brindado herramientas cada vez más especializadas para responder a las necesidades educativas y a las necesidades de aprendizajes que tienen los sujetos que son partícipes del modelo educativo.

Sin embargo, otro campo poco visitado en el plano académico nacional y también necesario es el curricular, debido a que es en el contenido del currículo donde se encuentran cristalizados los objetivos de aprendizaje a desarrollar en los sujetos que conforman una sociedad. En ese sentido, debido a que en su contenido se encuentran plasmados los objetivos a conseguirse al terminar la educación básica, los docentes deben buscar la obtención de los aprendizajes plasmados en el currículo -en el caso del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), los aprendizajes ligados a la convivencia humana-, pues la evidencia inequívoca del resultado de todo currículo

educativo son las acciones de los sujetos egresados del sistema educativo. Por este motivo, las críticas más diversas al currículo no han venido del plano académico sino del mundo mediático que, viendo la realidad de los egresados y sus deficiencias, comienzan a plantear demandas y preguntas al sistema educativo en su totalidad. Sin embargo, no se puede negar que, a nivel internacional, existen trabajos de gran impacto, como los estudios brindados por Tobón (2003; 2008) que han ayudado a reorientar en algunos países el proceso de creación de los objetivos de aprendizaje. Junto a los estudios de Tobón, se suman los estudios promovidos por UNICEF (2017), UNESCO (2006; 2020) y el Banco Interamericano (2014), que brindan algunas luces sobre la relación existente entre el currículo, las diversas políticas asumidas en un país y el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, dentro del plano nacional peruano, se hace necesario responder de una manera sistematizada y académica a las preguntas lanzadas por el mundo mediático. Y, dentro de esas muchas preguntas, se encuentran algunas relacionadas con la educación de los jóvenes en el plano democrático, crítico y emocional, debido a que en la sociedad peruana hay un creciente número de casos registrados de feminicidio, violencia familiar y abandono escolar, como expresan los estudios de Huerta (2016). Las problemáticas anteriormente expuestas son los principales insumos del mundo mediático para lanzar diversos cuestionamientos a la educación nacional y, en este contexto, una persona de a pie, ante el sinfín de problemáticas ligadas a los jóvenes, se formula preguntas como: ¿qué se está enseñando en la escuela? ¿Acaso las diversas ideologías ya han insertado en los aprendizajes?

En adición a esto, el Perú tiene como característica la diversidad, que constituye uno de los principales retos a los que debe responder el Perú desde sus frentes institucionales. La educación institucionalizada no es ajena a la diversidad, por eso intenta responder desde el Currículo a la diversidad cultural, epistémica, ideológica y social existente en el Perú. Producto de realidades educativas tan divergentes, se ha criticado mucho los contenidos plasmados dentro del currículo, el cómo se enseña, los aprendizajes propuestos y, añadiendo a la polémica desde el mundo mediático, se suman las diversas críticas al contenido de fondo y de forma de los aprendizajes que se encuentra desarrollados en el Currículo Nacional (2017) y los documentos específicos que se desglosan de este documento referencial y legislador.

Hasta este punto, se han presentado, en líneas generales, los diversos retos que tiene la educación en el Perú y las preguntas de origen mediático en torno a la educación relacionadas con: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? Desde el presente trabajo de investigación, se intentará ayudar a responder la pregunta ¿Qué se enseña? El intentar responder esta pregunta supone dirigirse a la fuente donde se encuentran debidamente sistematizados y ordenados los objetivos de aprendizajes; en otras palabras, invita a revisar el Currículo Nacional y los diversos documentos que son empleados en la educación.

Al ser el currículo el objeto de estudio sobre el cual versará el presente estudio, se hace necesario definir muy brevemente qué se entiende por currículo. En primer lugar, es necesario dejar en claro que el término currículo es una palabra polisémica, pues tiene diversas formas de abordarse desde las ciencias de la educación. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, desde la perspectiva de Sacristán (2010) y Díaz, Á. (2006), el currículo es definido como un texto que representa en su contenido un conjunto de proyecciones, pensamientos y formas de entender los aprendizajes en un determinado contexto histórico muy concreto, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje. Asimismo, Tobón (2008) afirma que el currículo puede ser entendido como una herramienta didáctica que incluye los criterios formativos y de acompañamiento de los estudiantes, donde también se encuentran los planes de estudios debidamente organizados, los contenidos y la metodología propuesta para alcanzar los aprendizajes, planteados en sintonía con los objetivos establecidos. Por otro lado, según Picardo (2005), intentar definir currículo en el plano de la educación es enfrentarse al reto de intentar definir una palabra polisémica. Sin embargo, las diversas definiciones que existen concuerdan en que el currículo es un documento que intenta organizar los aprendizajes y sub-aprendizajes implicados en búsqueda de la adquisición del aprendizaje de un algo de acuerdo a la demanda cognitiva. En consecuencia, para el presente estudio se entenderá por currículo al conjunto de aprendizajes debidamente ordenados y sistematizados, orientados a la búsqueda del aprendizaje de un algo. Con la definición anteriormente planteada, no se desea limitar el término currículo, sino que, por el contrario, se reconoce su polisemia y se deja abierta la posibilidad de su continua construcción.

Teniendo como punto de partida la breve definición de currículo, es necesario ir respondiendo dónde se centrará la investigación, pues referir a un estudio del currículo es

hablar de aprendizajes, ejes transversales, contenidos, y un sinnúmero de componentes que lo conforman.

Dentro de la investigación en el Perú, se han realizado diversos estudios en el campo social y en las ciencias sociales en general, para intentar responder a los retos que afronta la convivencia en la sociedad, como son los estudios de género, de diferencia económica, entre otros. Sin embargo, desde el plano educativo, y de manera especial en el currículo, existe la presencia de un área que busca responder a la necesidad social de formar personas con habilidades para poder relacionarse con los otros y el entorno social. Se trata del área de Personal Social, que se encuentra orientada a los fines anteriormente mencionados, y que se lleva de manera transversal a lo largo de toda la formación en la Educación Básica Regular (EBR). Es el área en la cual se centrará el presente análisis. En el caso del nivel inicial, el área de Personal Social tiene como principal objetivo el desarrollo de la autonomía. En el caso de primaria, se busca brindar aprendizajes relacionados con la historia, la convivencia, el autoconocimiento; sin embargo, al intentar abarcar tanto del campo social en el nivel primario, se desarrollan aprendizajes muy diversos sin entrar a profundidad a los aprendizajes relacionados con la interacción dinámica entre los diversos grupos humanos que coexisten en el Perú. Más adelante, en el nivel secundaria, el área de Personal Social se divide en dos grandes áreas: Ciencias Sociales y Desarrollo, Personal Ciudadanía y Cívica. La primera área está relacionada con los aprendizajes históricos, económicos y de la geografía, mientras que la segunda está relacionada con el aprendizaje de herramientas que permitan la convivencia en sociedad y favorezcan el proceso de autodescubrimiento. Esta última área está relacionada de manera directa con los aprendizajes vinculados a responder a las necesidades sociales de una sana convivencia. El presente trabajo centrará su atención en el estudio de esta área en la educación secundaria.

Ahora bien, referir al estudio curricular en la secundaria es hacer referencia a dos grandes ciclos en el caso del Perú. El primer ciclo (ciclo VI) está conformado por los grados de primero y segundo; el segundo ciclo (ciclo VII) está conformado por el tercero, cuarto y quinto grado de secundaria. Sin embargo, es en el último ciclo donde los aprendizajes intentan responder a la obtención de aprendizajes que permitan al sujeto relacionarse de una manera adecuada con el sistema social existente en el Perú en un futuro. Mientras que, en el caso del ciclo VI de la secundaria, se brinda un mayor énfasis en los cambios psico-sexuales que vive el estudiante.

En consecuencia, debido a que es el último ciclo de formación en la secundaria y su contenido tiene mayor cantidad de objetivos relacionados con la interacción social, se procederá a realizar el estudio de los aprendizajes esperados para el ciclo VII de la EBR. Al ya haber encontrado una posible fuente de respuestas sobre qué se enseña a los estudiantes para poder insertarse a la vida en sociedad, se hace necesario limitar aún más el estudio, debido a que el contenido del Currículo Nacional tiene, en líneas generales, los aprendizajes para todos los ciclos de la EBR. Sin embargo, el Ministerio de Educación (MINEDU), para poder responder de manera más específica a los diversos ciclos, formula los programas curriculares. En el caso del nivel secundario, el documento formulado es el Programa Curricular de Educación Secundaria (2018), donde se encuentran los desempeños (objetivos de aprendizaje), que deben conseguir los estudiantes en cada ciclo de formación.

Ahora bien, sentarse a repensar el currículo desde una mirada crítica y en búsqueda de respuestas también demanda desvelar los contenidos ocultos que se encuentran en él y la justificación de estos, por lo que, partiendo de esta breve reflexión, surgen las siguientes preguntas: ¿En qué puntos de la sociedad encontramos su aplicabilidad?, ¿existen principios sociales que preservan en la educación?, ¿la educación reproduce modelos de convivencia?, ¿la educación enseña a identificar los diversos modelos de convivencia, conocerlos y facilitar la construcción de nuevos esquemas que sustenten una vida en democracia? Las preguntas anteriormente expuestas constituyen un conjunto de interrogantes que pueden ir surgiendo al momento de centrar la mirada en un estudio de los aprendizajes relacionados con la convivencia social dentro del currículo. Según el objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional (PEN), hasta el 2021 es el siguiente: “una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad” (Ministerio de Educación 2007, p.46). Si esta es la mira que busca el Estado peruano en la educación y en eso orienta todas sus políticas en educación, se hace necesario e imperativo comprender e identificar el conjunto de aprendizajes que se encuentran en los documentos que rigen la educación en el Perú y hacia dónde están orientados.

Igualmente, se hace necesario descubrir la estructura social que existe en el Programa Curricular de Educación Secundaria (2018), pues teniendo como insumo la comprensión de los objetivos de aprendizajes contenidos en el documento anteriormente citado, se podrá comenzar a buscar cómo mejorar las técnicas (didáctica) para conseguir

los objetivos. Sería un error asumir un documento como positivo y como reglamentario o modelo sin previo análisis, en concordancia con lo expresado en estudios sobre las consecuencias de asumir una sola propuesta hegemónica en educación, dejando de lado los aprendizajes particulares y diversos existentes que se han realizado en el Perú. Este es el caso de Córdova y Zavala (2010), con su estudio *El motoseo y la racialización del estudiante bilingüe*, donde se pone en evidencia las consecuencias del sometimiento educativo de una propuesta desarrollada desde modelos externos a la realidad lingüística y comunicativa de estudiantes del contexto nacional. Sin duda, los estudios de las autoras anteriormente citadas han tenido un impacto en la política en general en el Perú, pero también dejan en evidencia la necesidad de revisar y repensar lo que se busca plasmar en los documentos que rigen la educación en su plano práctico. En consecuencia, es evidente la necesidad de visitar y releer los documentos y los objetivos que se buscan, para poder desarrollar una mejor propuesta educativa que responda a la necesidad de formar ciudadanos libres y capaces de argumentar y pensar.

Las reflexiones anteriormente formuladas, dentro de las ramas del saber, muchas veces carecen de sustento y operatividad. En algunas de las ramas de las ciencias sociales, como es el caso de la Sociología y la Antropología, existe el interés por responder preguntas relacionadas con objetivos sociales ocultos, pero los fines de estas ciencias, por lo general se encuentran orientados a brindar explicaciones y consejos para mejorar la realidad social. Sin embargo, dentro de las diversas ciencias existentes, la Filosofía es una de las cuales busca responder a preguntas que, en un principio, parece inútiles, y carentes de aplicabilidad. Además, como beneficio adicional, la Filosofía busca agotar la comprensión del fenómeno que se está estudiando y pretende buscar universales que ayuden a la reconstrucción del fenómeno que se estudia. Sin embargo, dentro de las diversas herramientas de la Filosofía, la dialéctica, como método, brinda luces para comprender las ventajas y desventajas de los fenómenos y perfeccionarlas. Lamentablemente, en el caso de la realidad peruana ha sido escasa su aplicación ordenada y sistematizada para poder analizar los aprendizajes dentro del modelo de la educación, así como en la legislación peruana.

Desde la propuesta de Beller (2012), la dialéctica, en la que se ahondará con mayor amplitud en el marco teórico, como método de encontrar contradicciones, permite revisar cualquier estructura y encontrar las contradicciones epistémicas y conceptuales, característica benéfica para la mejor comprensión de la misma teoría educativa y las

propias taxonomías que rigen la formulación de los objetivos en la educación. Partiendo del contexto brindado anteriormente, el presente estudio busca responder estas dudas desde el empleo de la dialéctica, por ser una de las herramientas que se presenta con viabilidad para poder comprender mejor el qué enseñar. Además, el presente estudio centrará su atención en los aprendizajes ligados a la convivencia social y se pretenderá realizar un análisis de manera ordenada y sistematizada de los desempeños del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, para brindar un acercamiento amigable a los desempeños de esta área. Finalmente, es necesario dejar en claro que el presente trabajo empleará como herramientas de apoyo la dialéctica y el análisis curricular para responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede deconstruir y reformular los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR con el método de la dialéctica?

Finalmente, teniendo la pregunta que guiará la presente tesis y el rumbo que asumirá el proceso de reflexión, es necesario expresar que, por su naturaleza, la siguiente tesis, dentro del paradigma contemporáneo de investigación, se encuentra catalogada como una tesis de tipo cualitativa, en un nivel descriptivo. Además, es necesario expresar que dentro del diseño de investigación se empleará el análisis documental, para poder extraer los insumos necesarios, para realizar el análisis curricular respectivo. Por lo anteriormente expuesto y siendo el objeto de estudio los desempeños del área de DPCC, del ciclo VII, es que la presente investigación, diseñará un instrumento que permita la mejor comprensión del objeto de estudio.

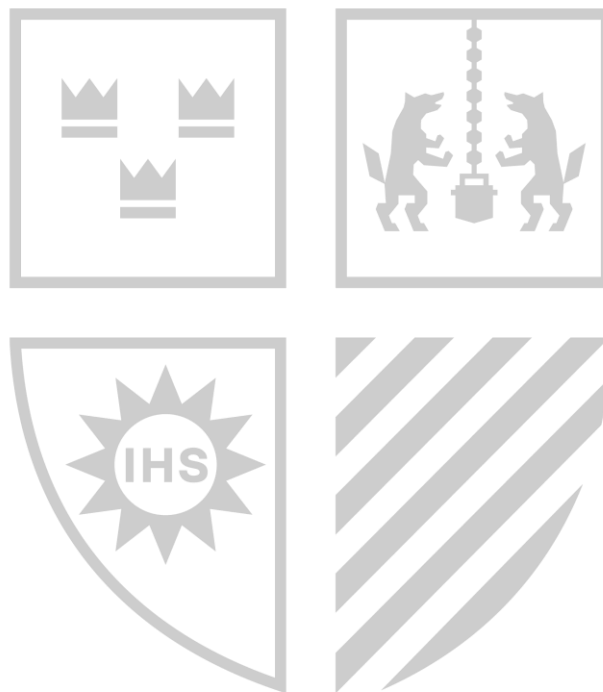
Justificación e importancia de la investigación

El presente estudio, al ser una reflexión ordenada y sistemática de los aprendizajes ligados a la convivencia en la sociedad, tiene la posibilidad de ser empleado como un insumo para poder reestructurar dichos aprendizajes de manera contextualizada a la realidad del Perú. Igualmente, el trabajo aquí presentado permite un acercamiento a los objetivos de aprendizaje del ciclo VII del área de DPCC de manera detallada y específica, que podrá ser empleado como un ejemplo para la planificación de los docentes. También, se podrá encontrar una propuesta o alternativa para reorientar los aprendizajes a las necesidades de aprendizajes particulares de cada contexto educativo.

Además, partiendo de una mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje, se puede plantear estrategias mejor orientadas para responder al cómo enseñar y qué

estrategias pueden ser empleadas. Este será un interesante insumo para poder repensar la legislación de la educación y revisar sus diversas directrices, así como las políticas ocultas en cada objetivo de aprendizaje planteado para la convivencia social. De la misma forma, teniendo en cuenta los aprendizajes y sus orientaciones se podrá, también, reestructurar propuestas que permitan contextualizar los aprendizajes y responder a las necesidades personales de cada sujeto y de la sociedad.

Finalmente, el presente trabajo brinda un instrumento que emplea la dialéctica como herramienta de análisis, que permite deconstruir objetivos de aprendizaje y poderlos descomponer para una mejor comprensión.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El presente estudio se acoge a la teoría propia de la filosofía de la educación y del análisis curricular. Por este motivo, se procederá a describir de manera rápida la delimitación de la filosofía de la educación y, finalmente, se delimitará el análisis curricular.

1.1 Filosofía de la Educación

En torno a la construcción de la filosofía de la educación, se han planteado diversas definiciones y posturas desde el campo de la misma Filosofía o de la Antropología. Un ejemplo que permite comprender este fenómeno de la filosofía de la educación es descrito puntualmente por Cohan (1996) que, desde una mirada de la enseñanza de la Filosofía, describe cómo podría ser insertada dentro de la educación.

Siguiendo muy de cerca el discurso de Cohan (1996), es menester señalar que todo intento intelectual de relacionarse con la Filosofía demanda en sí mismo tener una actitud filosófica. En otras palabras, es necesario acogerse a la metodología de la Filosofía, prestar más atención a la problemática que se desea estudiar -en este caso la educación- y desatar, ante el fenómeno que se estudia, una actitud filosófica, postura que concuerda de manera coherente con el discurso de Fullat (1992). En suma, desde la lectura consensuada de Fullat (1992) y de Cohan (1996), la filosofía de la educación debe ser asumida y practicada como un apoyo metodológico que ayude a reflexionar y repensar el acto educativo, la teoría y las diversas bases en las que se sustenta la educación para responder a las divergentes realidades educativas.

Continuando con el proceso de delimitación de la filosofía de la educación, se puede ahondar en una reflexión de carácter teórico, donde se investigan los supuestos filosóficos que subyacen a las diversas propuestas educativas que se vienen formulando. En consecuencia, como se dijo anteriormente, al referirse a la filosofía de la educación, es necesario no dejar de lado la actitud de reflexión crítica, aun cuando puedan existir diversas propuestas que intenten definir la educación y entender su funcionamiento. La filosofía de la educación no puede renunciar a la herencia de su madre, la Filosofía, que demanda de forma categórica reflexionar en torno a los fenómenos que se desean estudiar, para desentrañar y desmitificar las pretensiones políticas y orientaciones ideológicas que se pueden filtrar en el acto educativo. De lo afirmado anteriormente, se desglosa que la filosofía de la educación no debe pretender imponerse ante las otras disciplinas que investigan el campo educativo, sino que, reconociendo sus diversos aportes, debe ayudar a su continua reflexión y análisis para una mejora continua del acto educativo, como expresan Romano y Fernández (2011).

Para Cimaomo (2018), una definición cercana de la filosofía de la educación es presentarla como la disciplina que estudia el comportamiento de la educación a la luz de su propia estructura constituida (las leyes, conceptos y entredichos) que regula el desarrollo de la misma educación en la sociedad humana. La afirmación de Cimaomo (2018) parte también de un análisis donde se reconoce que el hecho educativo no es un fenómeno que se escape al análisis, como son la estructura institucional, epistemológica, entre los diversos actores que conforman el acto educativo. En otras palabras, la filosofía de la educación trata de pensar (comprender o interpretar) la educación en relación con la realidad, el contexto educativo, sin dejar abandonada la práctica educativa (didáctica), pues es la pieza fundamental de la educación de donde nace todo proceso de reflexión.

En suma, teniendo en cuenta lo expresado en las líneas anteriores, para intentar delimitar la filosofía de la educación, se debe tener en cuenta una de las herramientas más básicas y necesarias, el proceso de reflexión. Además, teniendo en cuenta la importancia de la reflexión dentro del proceso de delimitación la filosofía de la educación, se podría definir la filosofía de la educación como el proceso de reflexión de la naturaleza, los postulados y los valores de la educación en cada determinado contexto.

Moore (1987), en el proceso de delimitación de la filosofía de la educación, propone que dentro de sus objetivos principales se encuentra el intento de responder preguntas como: ¿Qué debería involucrar verdaderamente a la educación?, ¿qué se debe entender por enseñar?, ¿cuándo se puede afirmar que un sujeto “sabe algo” o “domina un

conjunto de saberes”?, ¿qué criterios deben satisfacerse o deben existir dentro de la educación institucionalizada, para evaluar el acto educativo?, ¿qué quiere decir dentro de la legalidad que todos los niños deben tener “igualdad de oportunidades”?, ¿qué se entiende por igualdad de oportunidades?, ¿qué significa o qué se puede entender en la educación por libertad? En consecuencia, se debe entender por filosofía de la educación un escrutinio y una reflexión del fenómeno educativo, seguido de un proceso riguroso de examen de la funcionalidad de la teoría y de su coherencia interna.

Por lo anteriormente mencionado, la filosofía de la educación no debe ser considerada como un conocimiento acabado y externo, sino que debe ser adquirida como actitud metódica del docente-educador que enfrenta reflexiva y críticamente la realidad contextual educacional de la que forma parte, donde se tiene como un objetivo claro el ejercicio continuo de problematización, reflexión y proposición de alternativas al acto educativo.

De lo afirmado en líneas anteriores, se desglosa que la filosofía de la educación no debe pretender imponerse ante las otras disciplinas que investigan el campo educativo, sino reconocer sus diversos aportes y ayudar a su continua reflexión y análisis, para la mejora continua del acto educativo, como expresan Romano y Fernández (2011). Asumiendo lo anteriormente expuesto, para conseguir los objetivos propuestos, el presente estudio se acogerá a la delimitación de filosofía de la educación de Fullat (1987), quien la concibió como el acto reflexivo del hacer educativo. En adición a lo planteado por Fullat, (1987) para Cimaomo (2018), la filosofía de la educación, y de manera añadida el análisis curricular, trata de pensar (comprender o interpretar) la educación en relación con la realidad (contexto educativo), sin perder el punto de vista de la realidad particular y general de las diversas ciencias que aportan a la educación.

Desde la óptica de Fullat (1987), se presentó y desarrolló una reflexión sobre la pedagogía fundamental, la teoría de la educación y la filosofía de la educación. Producto de su reflexión, se han planteado definiciones concisas y bien desarrolladas de los campos en los cuales se debe enfocar cada una de ellas dentro del fenómeno educativo. Sin embargo, para fines del estudio que se presenta, se centra la atención en el desarrollo de la definición de filosofía de la educación. En primer lugar, Fullat (1987) aclaró que el fenómeno educativo es una actividad compleja en sí misma, debido a que en el acto intervienen acciones (procesos que contemplan la didáctica), ideas (que desde el estudio de Jackson (1998), titulado *La vida en las Aulas*, son definidos como el Currículo oculto), sentimientos (procesos relacionados de manera directa con procesos cognitivos y

psíquicos), personas (actores directos e indirectos del acto educativo: docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad), objetivos (perfiles y estándares nacionales e internacionales que se busca conseguir en los partícipes de la educación), instituciones (la escuela y los órganos legisladores: SUNEDU, MINEDU, entre otros) y procesos bioquímicos (salud de los estudiantes y su proceso psicofisiológico) de cada actor.

Partiendo de la idea de que la filosofía de la educación, en su génesis, no se puede divorciar del acto reflexivo y analítico propio de la Filosofía, desde una mirada dialogada de los autores anteriormente mencionados, la filosofía de la educación no se centra en cómo educar (campo propio de la didáctica y la pedagogía), ni con qué, ni en qué medio. Lo que le preocupa de manera especial, por citar un ejemplo, es quién es el educando meta-empíricamente, considerado qué es la educación y para qué es la educación, interrogantes impertinentes y aparentemente no funcionales a los ojos del tecnólogo y del científico dedicado a la educación. Sin embargo, son precisamente las interrogantes poco atractivas las que busca abordar la filosofía de la educación para brindar herramientas útiles para responder a la realidad educativa y su complejo espectro de respuesta y acción.

Finalmente, la filosofía de la educación se entiende como el acto reflexivo que acompaña al acto educativo. Por este motivo, no debe ser asumida como irrupción u oposición a la praxis de la educación. Esto se debe a que la praxis de la educación, propia de los tecnólogos, entendidos como la perfección de la didáctica desde los diversos enfoques existentes, y de los científicos dedicados a la educación, quienes comprenden las ciencias de apoyo de la educación: psicología, neurología, medicina, entre otras ciencias, busca responder a cómo enseñar de una manera más efectiva. Por este motivo, la diferencia entre la educación como praxis y la educación como reflexión radica en que la primera intenta responder desde su campo de estudio al cómo enseñar, mientras que la última busca dirigir sus esfuerzos a responder preguntas relacionadas en general con la educación, con una íntima relación al fenómeno educativo, para poder ayudar a la mejora continua de la práctica educativa, como expresó Fullat (1987).

Una vez realizada una muy breve descripción de la filosofía de la educación y su delimitación para el correcto cumplimiento de los objetivos de la investigación, se hace necesario emplear una de las herramientas que tiene la Filosofía y la filosofía de la educación: la dialéctica.

1.2 La Dialéctica como herramienta de Análisis

Si se hace un recorrido de la historia de la filosofía, hablar de la dialéctica es referir a un método de estudio que tiene como primer exponente a Sócrates, con su mayéutica, que, mediante el acto de preguntar, producía conceptos y teorías. Más adelante, se tiene como un gran referente de la dialéctica al filósofo alemán Hegel. Los dos filósofos anteriormente citados son los más relacionados con el método mayéutico, pero también es necesario mencionar como grandes exponentes de su empleo en diversos campos de estudio y también como agentes que perfeccionaron su empleo en algún aspecto a Heráclito, Platón, Aristóteles, Marx, Derrida y Sloterdijk. No se puede obviar tampoco su empleo en el estructuralismo con Lacan, Foucault (2009), entre otros miembros de la corriente estructuralista. Sin mayor preámbulo se procederá a intentar delimitar la dialéctica.

Para Kojève y Alfaro (2013), la dialéctica podría ser entendida en la actualidad como una estructura, pero esta forma de ver la dialéctica es producto del gran aporte de la escuela lingüística-lógica de Saussure y otros lingüistas como Wittgenstein. En consecuencia, Kojève y Alfaro (2013) expresaron de manera directa y concisa que la dialéctica es una estructura, pero para ser mucho más exacto, es la estructura de la lengua. Por este motivo, desde la concepción de Kojève y Alfaro (2013), la única forma de no ser dialéctico es el silencio. Ahora bien, si esto es así, hacer referencia a la dialéctica puede significar la enseñanza de la estructura de la lengua. Sin embargo, esto sería menospreciar y limitar el contundente campo en el que se puede desenvolver.

Asimismo, desde la mirada de Kojève y Alfaro (2013), en el interior de la lengua existe una estructura, como expresaría coherentemente Saussure. Se podría decir, en consecuencia, que, desde la mirada de Kojève y Alfaro (2013), la lengua, en su interior, tiene una estructura dialéctica. Además, la presencia de la estructura dialéctica en toda lengua, permite que, dentro del campo de los estudios en distintos campos, se pueda entender mejor la explicación que se plantea de los diversos fenómenos, y la educación no es ajena a esta realidad de análisis.

Partiendo de las reflexiones lingüísticas de las diversas escuelas y de autores como Derrida (1978) y Hegel (2017), se puede rescatar como aporte importante que la dialéctica busca y encuentra, en los contenidos estudiados, la presencia y ausencias discursivas, permitiendo así entender la totalidad del discurso sometido a estudio. El

fenómeno de la dualidad que se encuentra presente en la dialéctica, según Kojève y Alfaro (2013), es una de las características esenciales y específicas que permanecen ocultas en el empleo discursivo de la lengua. En conclusión, para Kojève y Vargas (2013), la dialéctica se podría definir como el entendimiento o conocimiento de la estructura lingüística.

Para Ojeda (2010), “el método dialéctico, podría ser definido como un sistema viviente que participa de los movimientos, las reflexiones y los encuentros de la misma manera que un ser vivo, sólo que bajo la lógica de una conciencia teórica” (p.179). Por dialéctica también se entiende, desde la postura de Beller (2012), a un gran conjunto de formulaciones filosóficas heterogéneas cuyos temas de interés principal son las contradicciones reales existentes. Por este motivo, su principal foco de atención son los cambios en los diversos procesos o estructuras existentes. En otras palabras, Beller (2012) expuso que es una guía para entender los diversos derroteros que sufre el pensamiento. Asimismo, se puede comprender cuáles han sido los caminos tomados por los sujetos para alcanzar el saber que se desvela en la realidad empírica y observable. Sería, en consecuencia, una teoría del conocimiento dinámica.

Finalmente, teniendo en cuenta lo anteriormente desarrollado por los autores y encontrando como punto en común en su delimitación de dialéctica como el proceso de descomposición y recomposición de un fenómeno de estudio, para fines de la presente investigación, se entenderá por dialéctica al proceso de deconstrucción y reconstrucción articulada del fenómeno que se desea estudiar. Asimismo, se hace hincapié en que el proceso de dialéctica no se refiere puramente al campo de una teoría explicativa. Por el contrario, debe ser comprendido y articulado como la búsqueda continua de un saber algo; en este caso, comprender mejor los desempeños del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica. Por este motivo, la dialéctica será considerada como un instrumento para la construcción del objeto (en el sentido más amplio de la palabra), en vez de servir para la prueba de una o varias hipótesis.

Por lo anteriormente mencionado, se aprovechará la facilidad que tiene la dialéctica para descomponer un fenómeno que se desea estudiar. En este caso, se descompondrá el programa curricular de secundaria para facilitar una mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje que se han marcado en el documento anteriormente mencionado. Asimismo, se destaca la funcionalidad que tiene como instrumento que permite la síntesis y reconstrucción a partir de la descomposición, que constituye una de sus bondades y ventajas por su funcionalidad para la reconstrucción de los desempeños

que son fuente de análisis y estudio del presente trabajo. En suma, al ser el presente trabajo una reflexión dialéctica del currículo, y la filosofía de la educación uno de los marcos conceptuales que mejor se acopla para conseguir estos fines, se hará uso de la propuesta desarrollada por Fullat (1992) y su delimitación de la filosofía de la educación, que acoge como herramienta teórica la dialéctica de manera transversal.

Teniendo en cuenta la delimitación de la filosofía de la educación y de la dialéctica, y la razón por la que el presente trabajo se acoge a su forma de trabajo, se procederá a delimitar brevemente el análisis curricular y la estrategia diseñada para poder someter a estudio los documentos que se encuentran relacionados con la estructura de los aprendizajes(currículo).

1.3. Análisis Curricular

En primer lugar, es necesario expresar que el análisis curricular, como método o herramienta, hasta el momento no tiene una definición consensuada. Es más, existen diversas formas de abarcar su aplicación según los enfoques asumidos por el investigador o por la propuesta realizada por las instituciones como las universidades. Por ejemplo, para la Universidad Pedagógica Nacional de México (2001), el análisis curricular se define como el acto de conocer los elementos o componentes del currículo formal de cualquier institución, organización de formación o país, y luego caracterizarlo. Además, asume como insumos del análisis los siguientes elementos: la fundamentación del programa, los objetivos, las características y las estrategias didácticas propuestas. Es a partir de la descripción rigurosa de estos elementos que se puede realizar un estudio riguroso o análisis curricular de un programa educativo. Sin embargo, si se desea una mejor comprensión del análisis curricular, se necesita una descripción más detallada de los puntos a analizar en los documentos. Y, al no haber una opinión consensuada sobre la operatividad del análisis curricular, se intentará en las siguientes líneas delimitar el concepto.

Rodríguez (2004), al referirse al análisis curricular, expresó que se requiere puntualizar algunos aspectos referidos al procedimiento o la metodología para el análisis. También resaltó que es necesario entender que el análisis curricular es un estudio riguroso y sistemático del currículo escrito como un análisis de documentos producidos con la intención de influir sobre un determinado grupo de oyentes. Dentro del proceso de análisis curricular, se debe considerar también que el presente método conduce a la

desarticulación y separación de las partes de un todo hasta profundizar en el conocimiento y la comprensión adecuada de sus elementos constitutivos.

Asimismo, Rodríguez (2004) expuso que, dentro del análisis curricular, se comprende por currículo a un escrito humano producto de los intereses, valores e intenciones de sus respectivos autores. Si se asume el currículo como un producto de intereses, se hace más fácil el proceso de análisis, pues se permite ahora el proceso de búsqueda de los elementos que lo conforman. En consecuencia, para Rodríguez (2004), el diseño curricular es considerado como el currículo oficial, especialmente en los niveles obligatorios del sistema educativo que se busca estudiar. Ahora bien, el currículo en su constitución también recoge perspectivas antropológicas y sociales complejas. Estas perspectivas socio-antropológicas se traducen en un producto llamado perfil de egresado. El mencionado perfil del egresado busca responder a un conjunto de problemáticas propias de cada contexto social y laboral, sin dejar de lado la reproducción de entredichos socialmente aceptados.

Hasta el punto anteriormente descrito, en líneas generales, se puede decir que el análisis curricular tiene como objetivo principal facilitar el mejor entendimiento de un documento relacionado con los objetivos de aprendizaje (diseño curricular). Se entenderá por diseño curricular, desde la perspectiva de Rodríguez (2004), a un documento complejo por su origen, su finalidad y sus funciones dentro del campo práctico, en el que se objetivan de manera ordenada los objetivos de aprendizaje.

Sobre la base de lo planteado hasta este punto, para el presente estudio, se entenderá por análisis curricular al proceso de análisis y descomposición que facilitan la comprensión de manera sistemática de un programa de estudio de una asignatura cualquiera que contiene objetivos de aprendizaje bien explícitos o, en su defecto, los documentos que rigen la educación en una institución, país, entre otros.

Para una mejor comprensión de su operatividad, se delimitará conceptualmente los diversos procesos por los cuales pasa el análisis curricular. Pero, como se dijo anteriormente, al ser una herramienta teórico-práctica con diversas ópticas que se asumen según la investigación que se viene realizando o el interés del aplicar, para el presente estudio, se pretende trabajar con la propuesta teórica de Cañadas, Gómez y Pinzón (2018), y Rodríguez (2004).

En la línea de lo expuesto por Rodríguez (2004), los criterios para un adecuado análisis curricular se presentan en dos grandes agrupaciones de aspectos que se denominan “análisis externo” y “análisis interno”. Por análisis externo, se entiende la

revisión de los puntos generales en los que se sostiene fundamentado el programa de estudio, tales como la normativa jurídica, documentos legislativos, paradigmas educativos, contexto en el que fue formulado, entre otros documentos relacionados de manera directa o indirecta con el documento que se somete a estudio. Se entenderá por análisis interno al estudio del contenido del texto sometido a estudio. En otras palabras, se refiere al análisis minucioso de cada una de las partes que conforman el texto sometido a estudio. El presente estudio, para cumplir con los objetivos que se ha propuesto, centrará mayor atención al análisis interno del documento sometido a estudio, sin dejar de lado en su totalidad el análisis externo.

Para poder facilitar una mayor comprensión teórica del funcionamiento del análisis interno, se empleará la propuesta de Cañadas, Gómez y Pinzón (2018). Para los autores anteriormente mencionados, el análisis interno está caracterizado por cuatro grandes análisis que se deben realizar para facilitar la mejor comprensión del documento: 1. Análisis de contenido. 2. Análisis cognitivo. 3. Análisis de Instrucción. 4. Análisis de actuación.

1.3.1 Análisis de contenido

Desde la propuesta de Cañadas, Gómez y Pinzón (2018), el análisis de contenido es definido como el proceso donde se identifican los saberes teóricos que se busca brindar como base para poder realizar una operación específica. Hacer el mencionado trabajo de identificar saberes viene acompañado de entender que todo saber está conformado por una estructura conceptual, un sistema de representación y una fenomenología determinada. Desde la propuesta de Cañadas, Gómez y Pinzón (2018), se entiende por estructura conceptual a los conceptos y procedimientos que caracterizan al aprendizaje que se busca obtener; por sistemas de representación, se entiende a los diversos ejemplos empíricos o abstractos que ayudan a la mejor comprensión de lo que se desea enseñar; y, finalmente, se entiende por fenomenología al conjunto de hechos que se desean descubrir o entender.

1.3.2 Análisis cognitivo

El análisis cognitivo puede ser definido como la comprensión del nivel de complejidad en el que se encuentran orientados los aprendizajes. Siguiendo el discurso de Cañadas, Gómez y Pinzón (2018), la complejidad de los aprendizajes se divide en dos grandes grupos, los conceptuales y operativos. Los primeros se definen como los aprendizajes relacionados con el manejo teórico de algún saber por parte del estudiante, mientras que los segundos, los aprendizajes operativos, son definidos como el manejo de los conceptos en los fenómenos que abarcan a los estudiantes.

1.3.3 Análisis de instrucción

Partiendo de la propuesta de Cañadas, Gómez y Pinzón (2018), el análisis de instrucción podría ser definido como el proceso de identificar y analizar los aprendizajes a los que el documento brinda mayor atención.

1.3.4 Análisis de actuación

Para Cañadas, Gómez y Pinzón (2018), el análisis de actuación es definido como el identificar y analizar cómo es el proceso de adquisición de saberes operativos y su dominio objetivo en el currículo sometido a análisis. Con lo anteriormente expuesto, se ha delimitado de una manera bien escueta el análisis curricular y se deja en claro que en la actualidad tiene diversas formas de abordaje y también diversas definiciones muy valiosas y enriquecedoras.

1.4 Taxonomía

Antes de realizar la breve descripción del actuar de la taxonomía de Biggs (2004), se procederá a realizar una definición y delimitación del término taxonomía, para fines de la presente investigación. Según Picardo (2005), el término taxonomía debe ser entendido como “Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje (verbos que ayudan a la formulación lingüística del objetivo de un aprendizaje). Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos” (p. 344).

En conclusión, para fines de la investigación, se entenderá por taxonomía a la clasificación de verbos que ayudan a identificar los objetivos de un aprendizaje. Con esta muy breve definición, no se deja de lado que la palabra taxonomía en educación ha sido enriquecida por diversos estudios provenientes de la Psicología y, en la actualidad, por la neurociencia. Sin embargo, para facilitar el presente estudio, no se abordará mayor desarrollo con respecto a la definición y delimitación de la palabra taxonomía en la educación.

Ahora bien, como se expresó en líneas anteriores, para poder alcanzar los objetivos de la presente investigación, se empleará como insumo de la creación del instrumento que favorecerá el análisis curricular la propuesta de la taxonomía de Biggs (2004) para la educación. Para Biggs (2004), la educación tiene como criterio final el aprendizaje de un algo, y la concreción de un aprendizaje demanda el dominio de ese algo. Sin embargo, no se debe limitar solo al dominio, sino que se debe buscar el perfeccionamiento continuo del aprendizaje. En otras palabras, debe llevar al sujeto a la creación continua de formas de aprender y entender el mundo que le rodea.

Bajo una óptica de un aprendizaje activo y continuo, como expresan Biggs (2004), Tobón (2013) y la teoría educativa contemporánea, la taxonomía planteada por Biggs (2004) entiende el proceso de aprendizaje como una creciente complejidad estructural. La referida complejidad estructural del aprendizaje propio de cada sujeto, en la actualidad, tiene mucho mayor estudio por ramas de la neuroeducación, como también por las diversas ramas que prestan soporte a la educación. Con esto, se debe dejar establecido que un solo modelo de taxonomía no puede abordar la complejidad del aprendizaje; sin embargo, puede ayudar a una mejor comprensión y formulación de los objetivos de los aprendizajes.

Para fines del presente trabajo de investigación, se empleará la taxonomía de Biggs (2004), debido a que, en su formulación, presenta dos fases marcadas con sus respectivos niveles, que facilitan su rápida articulación en la formulación de instrumento de análisis. Además, se utilizará este instrumento asumiendo que las taxonomías en educación son un conjunto de verbos debidamente ordenados de acuerdo a la complejidad del aprendizaje que se busca formular. De esta manera, dejado en claro que la taxonomía seleccionada es, por su funcionalidad, acorde a los fines de la investigación, se procederá a realizar una descripción del funcionamiento de la taxonomía de Biggs (2004).

Continuando con el trabajo de delimitación, para Biggs (2004), existen cinco niveles de aprendizaje que contienen un determinado grupo de características y un

conjunto de verbos que se proponen para formular los objetivos de aprendizajes. Por este motivo, se presenta la siguiente tabla, para facilitar la comprensión de los niveles y sus respectivas características, y se sugieren algunos verbos que propone Biggs (2004), para la formulación de objetivos de aprendizaje.

Tabla 1.

Taxonomía de Biggs

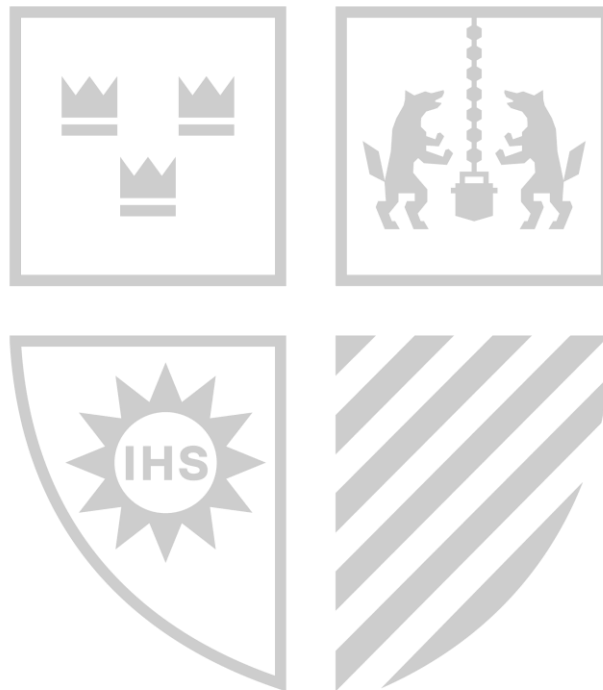
Niveles	Características	Posibles Verbos a emplear
Pre-estructural	En este nivel del aprendizaje los participantes realizan respuesta a un nivel tautológico para encubrir la falta de comprensión del aprendizaje.	No existe un verbo definido para plantear un objetivo de aprendizaje.
Uniestructural	La respuesta esperada de los sujetos está caracterizada por el dominio terminológico, pero poco se entiende del proceso. Es nivel reproductivo de los diversos principios que se buscan aprender.	Identificar, y los verbos relacionados con el realizar un proceso sencillo.
Multi-estructural	La respuesta esperada de los sujetos está caracterizada por un manejo teórico, pero aún se encuentra en proceso de realizar relaciones y conexiones coherentes su relación con otros principios o teorías. En otras palabras, se tiene muchos conceptos e ideas que aún no están relacionadas.	Enumerar, describir, hacer una lista, combinar, hacer algoritmos.
Relacional	La respuesta esperada de los sujetos se encuentra caracterizada por un dominio y empleo de síntesis de los diverso datos o teorías aprendidas, formando una unidad sólida y coherente.	Compara/contrastar, explicar causas analizar, relacionar, aplicar.
Abstracto ampliado	La respuesta esperada del sujeto incluye la pertinencia relacional de las diversas teorías, pero se expande a la interdisciplinariedad, buscado ya la estructuración de un nuevo aprendizaje (relacional) ya más autónomo.	Teorizar, formular, reflexionar, generalizar, hipótesis,

Nota: Biggs, J. (2004). Herrera Silva (2020)

Teniendo en cuenta los cinco niveles del aprendizaje planteados por Biggs (2004), dentro del desarrollo del presente trabajo, se usarán como insumo los verbos o conjugaciones verbales similares para facilitar el análisis curricular. Finalmente, es necesario puntualizar y dejar en claro que el presente trabajo necesita de la taxonomía de Biggs (2004) debido a que constituye uno de los principales insumos para el diseño del instrumento y para poder comprender así en qué nivel de aprendizaje se encuentra orientada la formulación de los objetivos de aprendizaje dentro del Currículo (Desempeños del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EB). Por este motivo, su empleo se dará de manera transversal en el proceso de análisis

y se hará referencia de los diversos niveles según sea conveniente o sea posible su empleo directo.

Finalmente, asumiendo la filosofía de la educación y el análisis curricular como las dos grandes propuestas teóricas, para poder cumplir los objetivos de la presente investigación, se procederá a desarrollar la metodología que se empleará para el presente trabajo.



CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Pregunta de Investigación

¿Cómo se puede deconstruir y reformular los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR, con el método de la dialéctica?

2.2 Objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo General

Deconstruir y reformular los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR con el método de la dialéctica.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Diseñar un método para deconstruir los desempeños desde la dialéctica.
- Deconstruir los desempeños del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR desde la dialéctica.
- Reconstruir los desempeños del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR aplicando la dialéctica.

2.3. Metodología de Investigación

2.3.1 . Tipo de Investigación

Al ser el presente estudio una revisión minuciosa de un documento y su mejor comprensión, se podría afirmar que, dentro de los paradigmas de investigación contemporáneos, encaja en una investigación cualitativa, debido a que, dentro de la descripción propuesta por Hernández-Sampieri & Torres, C. (2018), los estudios que no conciernen una data referencial en el lugar donde se propone el estudio, constituyen un estudio cualitativo descriptivo.

Para una mejor comprensión del objeto de estudio de la siguiente investigación, que se adscribe a las ciencias sociales en general y a las ciencias humanas, se procede a realizar la siguiente definición de objeto de estudio.

a. Objeto de estudio

En primer lugar, se procederá a brindar una breve definición de objeto, para así poder presentar el principal objeto de estudio de la investigación.

Para Sánchez, citado por Domínguez (2006), el objeto de estudio, para fines de las ciencias sociales, dentro de la misma epistemología, ha sido centro de grandes debates para conseguir una delimitación adecuada que permita sustentar estudios como los de las ciencias sociales, que en la mayoría de casos no tienen un objeto empírico palpable, sino que, por el contrario, tienden a ser más subjetivos. En consecuencia, como expresa Sánchez, citado por Domínguez (2006), no se debe confundir al objeto de estudio de las ciencias sociales con el “objeto real” (planta, animal, átomo, materia, entre otros). Asumiendo lo expresado por Sánchez citado por Domínguez (2006), en el presente estudio, se entenderá por objeto de estudio a aquel acontecimiento, fenómeno o problema que necesita ser conocido, explicado o solucionado.

Finalmente, como se ha expresado en el objetivo principal y en los objetivos específicos, la siguiente investigación tiene como principal fuente de análisis y de estudio los desempeños del ciclo VII del Programa Curricular de Secundaria de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la EBR. Por ello, se procederá a realizar una muy breve descripción del objeto de estudio. En primer lugar, en su contenido se puede encontrar de manera organizada las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes al

término del ciclo VII. Además, en teoría, su formulación busca el desarrollo del perfil de egresado de los estudiantes al término de la Educación Básica. El documento también contiene los enfoques que son marco de elementos teóricos y metodológicos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, como expresa el Programa Curricular de Secundaria (2018). También, se incluye la vinculación entre competencias, los estándares de aprendizaje que son los niveles de progresión de las competencias y las capacidades descritas para cada ciclo, como desarrolla el Programa Curricular de Secundaria (2018). Asimismo, se presentan las competencias transversales a las áreas curriculares con orientaciones para su desarrollo.

En consecuencia, el presente estudio, al buscar realizar un análisis detallado y riguroso del documento, de modo que se permita comprender mejor su contenido y su lógica, según Hernández-Sampieri & Torres, C. (2018), es catalogado como estudio cualitativo.

2.3.2 Nivel de Investigación

De acuerdo con los propósitos que persigue la investigación aquí presentada, se encuentra en un nivel descriptivo, ya que busca de manera rigurosa interpretar el objeto de estudio, el Programa Curricular de Secundaria en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del ciclo VII de la EBR. Según Tamayo y Tamayo (2006), realizar una investigación descriptiva, demanda como imperativo la comprensión y la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de la naturaleza del objeto de estudio propuesto. Por este motivo, las investigaciones descriptivas buscan brindar un entendimiento de la composición o los procesos de los fenómenos que se buscan estudiar. Siguiendo las líneas argumentativas de Tamayo y Tamayo (2006), el nivel descriptivo se realiza sobre conclusiones dominantes o sobre objetos estudio debidamente delimitados. Además, la investigación descriptiva trabaja sobre objetos de estudio bien estructurados, caracterizándose fundamentalmente por presentar una interpretación del objeto de estudio.

En esa misma línea, Bernal (2006) planteó que la investigación descriptiva tiene como objetivo principal narrar de una manera sistemática y detallada el fenómeno de estudio, en este caso, los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR, con la

herramienta de la dialéctica. Por este motivo, una investigación descriptiva, por lo general, tiene objetivos relacionados con reseñar o identificar hechos particulares, situaciones, rasgos, características específicas o muy específicas de un objeto determinado de estudio debidamente seleccionado. Sin embargo, dentro del estudio no se dan explicaciones o razones completamente fundamentadas del porqué de los hechos o fenómenos que se busca estudiar. En suma, para poder cumplir con los objetivos que plantea un estudio con este nivel, Bernal (2006) sugirió que el estudio debe encontrar su soporte en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental. Esta última ha sido escogida para el cumplimiento de objetivos del presente estudio.

Al enmarcarse el presente estudio bajo un nivel descriptivo, se hace necesario puntualizar que para cumplir los objetivos planteados se empleará la revisión del objeto de estudio y su respectivo análisis, para posteriormente realizar una deconstrucción con la ayuda de la dialéctica como herramienta propuesta para poder explicar los objetivos de aprendizaje que buscan desarrollar los desempeños del ciclo VII del área de DPCC.

2.3.3. Diseño de investigación

En el presente apartado se expondrá brevemente la técnica que se empleará para poder conseguir los objetivos de la investigación, que en este caso es el Análisis Documental.

a. Análisis documental

Para poder cumplir con los objetivos establecidos de la investigación, se hace necesario establecer una técnica que permita el estudio de manera sistemática del objeto de estudio: el Programa Curricular de Secundaria, en el capítulo enfocado al área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la EBR. Al ser el objeto de estudio un documento referencial para la programación curricular en la educación en el Perú, la técnica seleccionada por su funcionalidad y por facilitar el cumplimiento de los objetivos del estudio aquí presentados, es el análisis documental, que constituye una técnica que emplea el análisis curricular, para cumplir sus fines explicativos del contenido del documento sometido a análisis. En consecuencia, como parte del proceso de desarrollo de la metodología se procederá a realizar una delimitación de la técnica del análisis documental, ya que forma parte de una de las técnicas que facilitan el análisis curricular.

Para Castillo (2005), el análisis documental se podría definir de la siguiente manera: conjunto de operaciones debidamente organizadas de manera sistemática que permite comprender los fundamentos de la cadena documental de un texto. Es más, dentro de la propuesta expuesta por Castillo (2005), el análisis documental debe ser comprendido también como el conjunto de diversas operaciones debidamente encaminadas a estudiar o comprender un documento y su contenido global, de una manera que facilite la mejor comprensión del contenido. Como consecuencia evidente, la finalidad de realizar un análisis documental es: 1) identificar los contenidos más relevantes del texto; 2) analizar los diversos datos brindados en el texto; 3) recomponer el texto de una manera sintética; 4) brindar mayor información para futuros estudios; y como punto opcional es el siguiente 5) emplear la información con fines investigativos.

En consecuencia, referir al análisis documental como lo desarrolló Castillo (2005) es hablar de una operación intelectual que, como producto, debe brindar un subproducto que normalmente es un documento secundario y puede ser empleado en un futuro como intermediario o instrumento de búsqueda para quien solicita información. El calificativo de intelectual atribuido al análisis documental radica en que el documentalista debe tener como objetivo realizar un proceso de interpretación y análisis riguroso de la información de los documentos que se están revisando, para luego sintetizar la información producida y responder a los fines buscados por el empleador de la técnica.

Además, desarrollar una definición específica del análisis documental es encontrar un intrincado mundo de diversas posturas de las diversas ramas de estudio de las ciencias sociales y las ciencias en general, debido a que, en la práctica, los diversos trabajos de análisis documental formulados desde distintos campos del saber tienen su orientación en un sinfín de matices, como expresaron Peña y Pírela (2007).

Para Peña y Pírela (2007), el empleo del análisis documental se va extendiendo en el campo de la investigación a partir de la creciente necesidad de facilitar la accesibilidad a las fuentes de información. Y, al ser su fin facilitar la accesibilidad de información, es considerado dentro del catálogo de técnicas, como una técnica de recuperación, debido a que responde a tres necesidades informativas: a) facilitar el conocer los diversos avances científicos que se han hecho o están realizando en un campo específico; b) comprender de una manera rápida y eficaz unos segmentos específicos de información de algún documento; c) extraer de una manera sistematizada la mayor información relevante existente.

La complejidad de la técnica de análisis documental, según Peña y Pirela (2007), es producto de la recopilación de la información, pues se hace necesario un estudio que permita brindar respuestas analítico-sintéticas de los datos que se encuentran en los documentos, entregando como producto datos sintéticos y concisos. Sin embargo, es en la necesidad de síntesis donde el análisis documental se transforma en una compleja técnica de operaciones, debido a que el texto original es sometido a un riguroso análisis para identificar, precisar y difundir la totalidad de su información, otorgando como producto final otro documento.

La mayoría de autores concuerdan al momento de intentar definir la técnica de análisis documental como el conjunto de operaciones orientadas a seleccionar las ideas informativamente más relevantes que tiene un documento o, en palabras del presente trabajo, busca deconstruir un texto (en el sentido amplio de la palabra), con la finalidad de expresar su contenido de la manera más clara posible. Sin embargo, para fines de la presente investigación, se entenderá por análisis documental al proceso de descomposición o deconstrucción de un texto para facilitar la recuperación-análisis lo más objetivamente posible, para favorecer la mejor comprensión del fenómeno estudiado, brindando como producto un nuevo texto que favorece el análisis curricular.

Finalmente, dentro de la operatividad del análisis documental, Perelló (1998) señaló con contundencia que el análisis documental comprende dos fases: la primera fase consiste enteramente en la debida delimitación-comprensión del significado general del documento. En la segunda fase se encuentra la descripción detallada y minuciosa del documento referido, y como consecuencia de esta segunda parte, toma lugar la elaboración de estrategias y métodos de búsqueda para finalmente estructurar un nuevo documento.

A lo largo de las dos grandes fases propuestas por Pirelló (1998), se encuentra un conjunto de conceptos que se deben tener en cuenta en determinadas fases del proceso del análisis documental. En el caso de la primera etapa, la delimitación-comprensión del documento general, se encuentran los siguientes conceptos a tener en cuenta la lengua en la que se encuentra escrito el documento al cual se está sometiendo a análisis. Seguidamente, se debe entender en qué lenguaje se encuentra escrito el texto, tener en cuenta el empleo de los conceptos que se están utilizando y desde qué marco conceptual o epistémico se está abordando el documento sometido a estudio. Finalmente, se debe tener en cuenta que las palabras empleadas en el texto sometido a análisis tienen un determinado significado propio dentro del campo de estudio al que pertenecen. Otro

punto a tener en cuenta durante la lectura del texto es la funcionalidad del lenguaje empleado, pues en él se encuentra escondida la carga emocional (*phatos*) del autor.

Por otro lado, se debe tener en cuenta también, dentro de esta fase de análisis, la semántica del texto, la estructura proposicional (la estructura de las oraciones) y, evidentemente, el contexto en el cual está escrito el texto que se está analizando. Otro punto necesario a tener en cuenta son las oraciones que se están empleando en la formación del texto y el contexto en el que se encuentra redactado, para poder entender de una manera más adecuada el contexto en el que ha sido formulado.

Por último, en la segunda parte del proceso, la descripción detallada, el empleador de la técnica del análisis documental debe tener en cuenta la funcionalidad del lenguaje en el cual se encuentra reescribiendo el texto. Además, debe tener bien en cuenta también el empleo conceptual que está empleando para reconstruir y explicar el texto sometido a análisis, y, finalmente, debe ser consciente de las palabras que está empleando y en qué contexto para poder ayudar a un mejor resultado de la investigación.

Todo lo anteriormente expresado se podría esquematizar en el siguiente cuadro, para facilitar la comprensión de los conceptos que se deben tener en cuenta durante el proceso de análisis documental.

Tabla 2.

Conceptos lingüísticos que facilitan el análisis documental	Fases del análisis documental donde se nota su aplicación	Propósito del empleo
Lenguaje, lengua, empleo conceptual contextualizado, palabras contextualizadas	Durante todo el proceso	Comprender la estructura del sistema comunicativo
Funcionalidad del lenguaje empleado en el texto (<i>phatos</i> expresado por el autor del texto)	Lectura de los documentos	Descubrir elementos o aspectos en los que enfatiza el discurso
Semántica, estructura proposicional y el contexto.	Interpretación-análisis del contenido discursivo del texto.	Deconstruir e identificar la forma en la que se encuentra estructurado el discurso y el significado de sus partes. Estructurar-reconstruir nuevos discursos que representen abreviadamente los textos analizados
Oraciones y contexto de las oraciones	Interpretación-análisis del contenido discursivo del texto.	Comprender el contenido discursivo y su relación con los factores que intervienen en su producción.

Características del Análisis documental
Nota: *Pirelló (1998)*, *Herrera Silva (2020)*

Una vez delimitado el análisis documental, técnica escogida para cumplir con los objetivos del análisis curricular de la investigación, se expresa de manera abierta y clara que el análisis documental entendido como técnica al servicio del análisis curricular será combinado con la dialéctica para poder extraer las fortalezas de ambas estructuras y repensar los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR. Para llegar a conseguir esta tarea, se diseñará un método dialéctico articulado con la técnica del análisis documental que permita deconstruir, con una mirada dialéctica, los desempeños. En consecuencia, en beneficio del desarrollo de los fines, la presente investigación realizará una ficha como instrumento para poder facilitar su deconstrucción (puede ser visualizada en los anexos del presente documento).

Terminado el proceso de deconstrucción, se procederá a realizar la reconstrucción de los desempeños del Programa Curricular de Secundaria de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del ciclo VII de la EBR desde una mirada dialéctica y empleando como apoyo la taxonomía propuesta por Biggs (2004).

b. Muestra

Partiendo de los objetivos del presente trabajo, y al ser un estudio basado en el análisis documental, la muestra seleccionada; para someter a estudio y al proceso de deconstrucción es el documento de Programa Curricular de Educación Secundaria.

c. Instrumento

Teniendo en cuenta los objetivos que tiene el presente estudio documental, se hace necesario el diseño de un instrumento que permita de manera ordenada y sistemática el poder extraer la mayor cantidad de información para poder deconstruir el Programa Curricular de Secundaria de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la EBR. Por este motivo, es necesario realizar una breve definición de instrumento para poder responder a un mejor entendimiento de la metodología.

Para Del Rincón (1994), una aproximación a la delimitación de instrumento es entender y concebir al instrumento como una herramienta específica que tiene por objetivo principal extraer datos específicos que necesitan obtenerse del fenómeno que se está estudiando para satisfacer las necesidades de conocimiento. En la misma línea,

Cárdenas (2013) propone como definición de instrumento a todas las herramientas debidamente tipificadas por algún especialista o grupo investigador con el principal objetivo de extracción de datos específicos que cumplen con los fines de la investigación.

En conclusión, para cumplir los objetivos del presente estudio, se entiende como instrumento a toda herramienta que facilita la extracción de datos específicos, que faciliten la mejor comprensión del objeto de estudio planteado. Teniendo en cuenta el breve marco teórico anteriormente expuesto, en estas breves líneas, se procederá a desarrollar el proceso que se ha tomado, para diseñar el instrumento: la matriz aplicada para el proceso de deconstrucción de los desempeños.

d. Diseño del Instrumento

En primer, lugar partiendo de los aportes teóricos de la dialéctica se empleará el recurso de descomponer, para poder identificar los puntos fuertes y los puntos por mejorar que existen en el discurso. Para la mencionada tarea, se han seleccionado las siguientes preguntas: ¿qué? y ¿por qué?, preguntas que constituyen un insumo para el diseño de la matriz de análisis. Además, las preguntas seleccionadas favorecen la apertura a una búsqueda profunda tanto psíquica como epistémica del discurso que se busca analizar; y si se emplean hasta el punto de descomponer la expresión lingüística, hasta conseguir una expresión lingüística sencilla, punto en el cual se descubre qué imperativo se encuentra en el discurso presentado.

Partiendo de las preguntas dialécticas anteriormente mencionadas, se procederá con la construcción de la matriz de deconstrucción dialéctica. Para la mencionada tarea, se empleará en la primera parte de la matriz la taxonomía de Biggs (2004) que está compuesta por un conjunto de verbos que han sido explicados en el marco teórico. La taxonomía en la matriz es el primer filtro para poder para poder identificar objetivos de aprendizaje, para seguidamente someter las formulaciones lingüísticas a una deconstrucción de los imperativos (objetivos de aprendizaje) que se busca desarrollar en los estudiantes. Para mencionada tarea, se empleará preguntas elaboradas con la formulación inicial ¿qué? y ¿por qué?

Partiendo de lo expresado en las líneas anteriores, y teniendo en cuenta la breve descripción de la construcción del instrumento empleado para deconstruir los desempeños, se presenta a continuación el instrumento creado por el autor de la presente tesis, empleando como herramientas teóricas-conceptuales la dialéctica y la taxonomía

de Biggs. Se añade también, que siendo el fin del instrumento diseñado, el análisis lingüístico y literal del documento sometido a análisis, el instrumento ha sido revisado, después de su diseño por el Mg. Marco Flores, con quien se conversó y discutió sobre el alcance de análisis que tenía el instrumento, después de su revisión y concordancia con el Marco teórico del presente trabajo, se concluyó que después de haber sido revisado en los procesos de asesoría, reformulada y adaptada a las necesidades de investigación, era viable aplicarlo para extraer los diversos objetivos de aprendizaje, que se encuentran en el documento sometido al análisis.

Finalmente, para concluir el presente apartado en los anexos se encuentran sintetizados todos los aspectos que se acaban de describir, en la matriz de consistencia y también se encuentra la Matriz de Análisis Curricular Dialéctico.

Tabla 3

Operacionalización de las categorías			
Categorías	Sub Categorías		Indicadores
Para el desarrollo del presente trabajo se trabajó con las siguientes categorías. - Filosofía de la Educación - Currículo de Educación Secundaria	- Dialéctica - Desempeños del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica	- -	Deconstrucción dialéctica Análisis crítico documental de los desempeños del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica

Nota: Herrera (2020)

e. Procesamiento de la información

Para cumplir con el cómo se va organizar y distribuir la información obtenida producto del análisis, se procedió durante el proceso de análisis a describir en breves líneas como se organizó la información.

En primer lugar, el instrumento diseñado permitió obtener el objetivo de aprendizaje esperado; y también permitió clasificar los objetivos de aprendizaje dentro de los desempeños de DPCC, según su nivel de complejidad cognitiva, bajo la propuesta teórica de propuestas por Biggs (2004).

Partiendo de la información obtenida se sometió la información a un análisis dialéctico social para identificar que enseñanzas sociales pretende transmitirse (reproducir) a los estudiantes participantes del modelo educativo, sometido a análisis.

Terminado el proceso de análisis se procedió a reconstruir los desempeños, empleando como recurso la taxonomía de Biggs y la dialéctica. Finalmente, se procedió a exponer las conclusiones a las que se llega, con las respectivas recomendaciones.

f. Marco ético

El presente trabajo de investigación ha sido elaborado a partir del estudio del documento: Programa Curricular de Secundaria, de uso y dominio público. Por este motivo, no se ha requerido de consentimiento a informantes para su sometimiento a análisis. Sin embargo, al ser el documento sujeto al análisis de propiedad intelectual de los autores, se ha procedido, a lo largo del proceso de investigación, a realizar el debido citado propuesto por APA, y las directrices de citado propuestas por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. El mencionado proceso de citado se ha seguido en todo el trabajo con todas las fuentes empleadas y revisadas para la construcción teórico reflexiva que en el presente trabajo se muestra.

En cuanto a la interpretación y reflexión que se realiza del documento, para mantener la neutralidad subjetiva, el análisis emplea la propuesta de Biggs, para poder revisar los desempeños e identificar a que nivel aprendizaje apunta; en segundo lugar, para su reconstrucción se empleará la dialéctica para poder reconstruir los desempeños con la ayuda de la taxonomía de Biggs.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Continuando con el presente trabajo, se procederá a realizar el proceso de deconstrucción y la reconstrucción de los desempeños y de algunas partes que lo conforman para poder llegar a una mejor comprensión del contenido como propuesta de educación para la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú.

3.1. Deconstrucción de los desempeños del ciclo VII del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica

3.1.1. Deconstrucción de los Desempeños

a. Deconstrucción de los desempeños de la competencia Construye su Identidad

Prosiguiendo con el análisis y la deconstrucción de los desempeños, es necesario comprender el estándar de aprendizaje que, desde la lógica discursiva del mismo documento, son presentados como la referencia y medida de los aprendizajes para el Perú. En consecuencia, se puede asumir que son el objetivo a alcanzar al término de la EBR y, por lo tanto, el actuar pedagógico en general debe apuntar a su desarrollo. Esto incluye los desempeños. Por este motivo, se realizará un breve análisis del estándar de egreso de los estudiantes, para poder tener una mejor comprensión de los desempeños.

El estándar del ciclo VII a obtener como ideal al egresar del sistema educativo peruano en la competencia “Construye su identidad” versa así:

Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y se valora y es capaz de alcanzar sus metas. Se reconoce como parte de un mundo globalizado y que puede intervenir en él. Evalúa sus propias emociones y comportamientos en función de su bienestar y el de los demás. En una situación de conflicto moral, razona en función de principios éticos, que intenta universalizar. Justifica la importancia de considerar la dignidad, los derechos humanos y la responsabilidad de las acciones, así como la reciprocidad en las relaciones humanas. Se plantea metas éticas de vida y articula sus acciones en función a ellas. Vive su sexualidad de manera responsable y placentera, respetando la diversidad en un marco de derechos. Establece relaciones afectivas positivas basadas en la reciprocidad, el respeto, el consentimiento y el cuidado del otro. Identifica signos de violencia en las relaciones de amistad o pareja. Argumenta la importancia de tomar decisiones responsables en la vivencia de la sexualidad en relación a su proyecto de vida. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.12).

Aplicando la taxonomía de Biggs (2004), se puede identificar que los principales aprendizajes que se busca desarrollar están dirigidos a una fase cuantitativa, bajo un nivel multi-estructural, que está caracterizado por el empleo de unas determinadas herramientas, modelo o esquema propuesto, debido a que se identifica en la formulación textual del estándar los siguientes verbos: reconoce, identifica y justifica. Esto encuentra sustento en la identificación en la redacción de los objetivos de aprendizaje del empleo de los siguientes verbos: reconoce, emplear, relacionar, identificar, verbos íntimamente relacionados con la fase cuantitativa. También, dentro de la formulación, se identifican unos escasos verbos propios de la fase cualitativa, que son justifica y argumenta, que se ubican dentro del nivel relacional. Sin embargo, mencionados aprendizaje no se encuentran debidamente articulados para favorecer una dialéctica entre los aprendizajes cualitativos y cuantitativos, debido a que, en su formulación, se encuentran aparentemente aislados entre ambos, con objetivos en común, pero escasamente integrados para entenderlos como un todo completo en la búsqueda de un aprendizaje social.

Prosiguiendo con el análisis, a continuación, se realizará un estudio de los aprendizajes y sus objetivos desde la mirada de la fenomenología. En primer lugar, es necesario señalar que el documento toma en cuenta la importancia de la libertad de cada sujeto para interactuar en el gran sistema social. Sin embargo, la libertad se ve vuelve una

sola herramienta de convivencia e interacción social. En otras palabras, de lograr los aprendizajes propuestos en el modelo educativo, los egresados se encontrarán capacitados, para distinguir y cotejar, desde la estructura propuesta por la democracia institucionalizada, diversas problemáticas y brindarles solución desde la conceptualización y axiología desarrollada. Además, los sujetos egresados del sistema educativo estarán en la capacidad de ejecutar los medios de participación y los mecanismos que se han diseñado desde la estructura democrática institucionalizada. Sin embargo, es aquí que se encuentra un limitante en la formulación de los desempeños en la competencia “construye su identidad”, debido a que la construcción de la identidad demanda un proceso arduo de diálogo continuo entre variables tan diversas que, en muchos casos, no pueden ser objetivables o abstraídas. En otras palabras, la construcción de la identidad de un sujeto requiere de aprendizajes que permitan la interacción continua entre aprendizajes relacionados con la capacidad de identificar (nivel cuantitativo) y, al mismo tiempo, con la capacidad de reflexionar (nivel cualitativo).

Dentro de los objetivos de aprendizaje que busca el estándar, también se encuentra el favorecer el auto-descubrimiento de las diversas esferas que constituyen al ser humano. Además, se reconoce la posibilidad de reconocer al sujeto como un ser complejo en construcción de su identidad. El mencionado reconocimiento presente en el documento es un gran paso que se tiene bien en cuenta en el sistema educativo peruano, pero al intentar orientar las identidades y las emociones a un orden social en busca de una operatividad de aprendizajes cuantitativos, se corre el peligro de no tener en cuenta la pluralidad, como expresó Lyotard (1992). También se niega la posibilidad de escuchar la narración particular y plural que hace a cada sujeto un ser complejo, como sustentaron Ricoeur y Neira (2003). En consecuencia, es recomendable que la formulación del estándar busque en su contenido una formulación que permita integrar aprendizajes cualitativos y cuantitativos, en un conjunto de acciones que favorezcan la continua construcción de mecanismos de convivencia social.

Otro punto que se identifica es que, dentro de la lógica del documento, al contener en su mayoría acciones orientadas a aprendizajes cuantitativos desarticulados o poco articulados con aprendizajes cualitativos, se puede caer en la reducción del sujeto a solo su voluntad, desmereciendo así el rol importante que juega el contexto, que constituye un agente educativo y formativo de la identidad. Esto se debe a que la realidad no siempre es tomada de la misma manera por cada sujeto y tampoco tiene el mismo impacto y respuesta por cada sujeto, como expresó Romano (2008).

En el estándar presentado en la descomposición, se identifica que su formulación lingüística tiene objetivos de aprendizaje poco articulados, que apuntan al dominio de herramientas de interacción social. Además, intenta abarcar aprendizajes que tienen una complejidad psico-social, que difícilmente se pueden reducir al aprendizaje de una estructura, debido a que la interacción humana es producto de una dialéctica constante que construye y reconstruye al sujeto de manera continua.

En conclusión, los sujetos formados en el sistema propuesto bajo el modelo educativo al culminar el ciclo VII deben tener la capacidad de identificar y analizar los diversos problemas desde la estructura empleada en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, al ser la convivencia en sociedad un aprendizaje continuo, y al dejar a los estudiantes en la operatividad (aprendizaje cuantitativo) de herramientas de convivencia, no se logra la comprensión de contextos diversos. En otras palabras, el desarrollo del juicio crítico probablemente sea limitado en su proceso de aprendizaje, lo que constituye un insumo necesario para la comprensión y la convivencia dentro de una sociedad tan diversa como es el Perú. Sin embargo, si se desea beneficiar la formación del ser humano, es menester formular objetivos de aprendizaje que favorezcan la aplicación de aprendizajes que demandan una capacidad de abstracción y análisis, así como de operatividad y aplicación en la sociedad, sin dejar de lado el contexto en el cual se están viviendo.

A continuación, se procederá en realizar un análisis de los desempeños que se proponen para el ciclo formativo VII de la EBR.

• **Deconstrucción de los Desempeños del Tercer año de Secundaria**

Para comenzar, es necesario expresar que se puede identificar que, dentro de la formulación de los desempeños, la mayoría de estos se encuentran orientados con el mismo objetivo de aprendizaje. Partiendo de esta idea, se iniciará el análisis de los desempeños.

- 1) valora sus características personales, culturales, sociales, sus logros y sus potencialidades, comprendiendo que cada uno tiene un proceso propio de desarrollo;
- 2) Reflexiona sobre las prácticas culturales de su pueblo y muestra aprecio por su herencia cultural y la del país, sintiéndose parte de él.
- 3) Manifiesta sus emociones y sentimientos de acuerdo a la situación que se presenta y utiliza estrategias para la autorregulación que le hacen sentir bien.
- 4) Se relaciona con todas las personas con equidad, analiza críticamente estereotipos relacionados a la sexualidad y aquellos que son fuente de discriminación, reconoce conductas violentas en las relaciones de

amistad o pareja, mostrando rechazo frente a ellas, explica la importancia del respeto, el consentimiento, cuidado del otro y la reciprocidad. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.14)

Dentro de la propuesta de Biggs (2004), la combinación de los desempeños, como se presentan, está orientada al desarrollo de un aprendizaje de fase cuantitativo a un nivel multi-estructural, debido que demandan que el sujeto sea capaz de realizar una determinada operación. En este caso, los verbos propuestos, valora y utiliza, necesariamente dan cuenta de que el sujeto es capaz de comparar e identificar diferencias entre sistemas propuestos, conductas, entre otros.

Prosiguiendo con el proceso de análisis del texto citado anteriormente, se puede identificar la presencia de los verbos comprender, relacionar y brindar explicaciones justificadas de las acciones que realiza cada sujeto. Las diversas conjugaciones de los verbos que se encuentran en el fragmento sometido a análisis, desde la propuesta realizada por Biggs (2004), ubican los aprendizajes en la fase cualitativa en un nivel relacional, lo que no permite una adecuada articulación de los aprendizajes cuantitativos y cualitativos; y, en algunos casos, deja los aprendizajes cualitativos en la sola abstracción, alejándolos de una aplicabilidad contextual. En el caso de los aprendizajes cuantitativos, se les deja en la sola aplicabilidad, quitando la posibilidad de reflexión. Por este motivo, los aprendizajes del tercer grado de educación secundaria quedan en su mayoría en una fase cuantitativa.

Ahora se procederá a realizar un análisis un poco más exhaustivo sobre los aprendizajes ocultos que se encuentran en el documento empleando la mirada de la filosofía de la mente. En primer lugar, es necesario señalar que los desempeños de tercero de secundaria buscan, en líneas generales, un aprendizaje cuantitativo con una escasa articulación con los aprendizajes cualitativos. Otro punto necesario de resaltar en los desempeños de tercero de secundaria es que la formulación de los desempeños está orientada a que el sujeto desarrolle la capacidad de identificar las diversas características que lo constituyen como un ser particular en relación con un sistema de la organización social. Sin embargo, el aprendizaje social no debe ser reducido solo a la capacidad de identificar, sino que, por el contrario, a constituir un proceso dialéctico que demande la aplicación de aprendizajes cuantitativos y cualitativos, como identificar y analizar. Al mismo tiempo, se hace necesario que los aprendizajes busquen desarrollar una adecuada

articulación de aprendizajes cualitativos y cuantitativos. En adición a esto, la formulación de los desempeños se encuentra orientada a que el sujeto sea capaz de abstraer su comportamiento y clasificarlo dentro de un determinado esquema, para en un futuro ser sometido a análisis.

Además, dentro del proceso de análisis, se identifica también que, al estar, en su mayoría, los desempeños en una fase cuantitativa y totalmente desarticulados de la fase cualitativa, dejan en evidencia que uno de los objetivos del currículo probablemente sea el adiestramiento en el manejo de los mecanismos socialmente sistematizados. Finalmente, desde la revisión de los desempeños de tercero de secundaria, el modelo educativo busca que los sujetos puedan identificar las características fundamentales del comportamiento personal y social, dejando en evidencia la primacía de los aprendizajes cuantitativos.

• **Deconstrucción de los Desempeños del Cuarto Año de Secundaria**

En el presente apartado, se analizarán los desempeños para el cuarto grado de educación secundaria. Para conseguir el objetivo del presente apartado, se hará uso de la taxonomía de Biggs (2004). Por este motivo, a continuación, se presenta la cita literal para el trabajo de análisis:

1) Reflexiona sobre sus prácticas culturales del país, explica la importancia de identificarse con sus grupos sociales (familia, escuela, asociaciones religiosas, ambientalistas, ecologistas, etc.) que configuran su identidad y contribuyen a su desarrollo y el de los demás. 2) Expresa sus emociones y sentimientos y utiliza estrategias de autorregulación que le permiten establecer relaciones justas, asertivas y empáticas para el bien con uno mismo y el de los demás. 3) Sustenta con argumentos razonados una postura ética ante una situación de conflicto o dilema moral, considerando principios éticos, la dignidad de los seres humanos. 4) Expresa su decisión de ser una persona que no lastime a los otros, se involucra en acciones para la búsqueda del bien común y rija su vida con una perspectiva ética. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.14)

En cuanto al análisis de los desempeños del cuarto grado de secundaria, se puede identificar que la mayoría de estos se encuentran en la fase cualitativa y unos pocos se encuentran en la fase cuantitativa, debido a que se identifica los verbos reflexionar, expresar y sustenta verbos propios de la fase cualitativa, bajo la propuesta realizada por

Biggs. Por ello, se puede afirmar que, como se ha dicho anteriormente respecto los desempeños de tercero de secundaria, si no se permite una interacción dialéctica de aprendizajes de la fase cuantitativa y cualitativa, se limita los aprendizajes a la abstracción o solo a la aplicabilidad. Por este motivo, se puede afirmar que los desempeños para el cuarto grado de secundaria se encuentran orientados, en su mayoría, al fomento de la abstracción, dejando lentamente la presencia de aprendizajes cuantitativos u operativos, y teniendo como posible consecuencia el desvinculamiento de la realidad y el contexto por parte de los sujetos.

Una vez dejado en claro que los desempeños para cuarto de secundaria, en su mayoría, se encuentran en una fase cualitativa (presencia de verbos como: explicar, analizar, relacionar, interpretar, comparar), se procederá a realizar un breve análisis de los aprendizajes esperados para cuarto de secundaria.

En primer lugar, es menester señalar que el documento reconoce en su formulación la importancia que tienen las diversas pertenencias e identidades que conforman al sujeto en la toma de decisiones, así como la importancia del *pathos* particular de cada sujeto. Este aspecto es positivo para un desarrollo de la interacción humana en los sujetos; sin embargo, en la formulación de los desempeños para el cuarto grado de secundaria, se comienza a perfilar el empleo de la abstracción, dejando de lado el diálogo con los aprendizajes relacionados con operatividad y aplicabilidad.

Finalmente, se puede afirmar que los desempeños para cuarto de secundaria buscan que los estudiantes comiencen a desarrollar la capacidad de abstracción (fase cualitativa) desde la aplicación de herramientas propias de un modelo de interacción humana; sin embargo, el brindar solo la posibilidad de análisis, desvinculado de los aprendizajes cuantitativos, favorece el riesgo de descontextualizar con el tiempo la toma de decisiones tanto a nivel personal, social e institucional, pues se desvincula al ser humano de la realidad (contexto etiológico, étnico, identitario, ambiental, biológico, psíquico). En conclusión, los desempeños para cuarto de secundaria se encuentran orientados al empleo analítico desde el paradigma institucionalizado, abriendo la posibilidad de desvincular al sujeto en la inacción.

• **Deconstrucción de los Desempeños del Quinto de Secundaria**

Ahora, se procederá a realizar la desestructuración de los desempeños de quinto de secundaria. Para esta tarea, se presenta la siguiente cita literal de los desempeños de quinto de secundaria.

1) Valora sus características personales, culturales, sociales, éticas, sus potencialidades, logros y evalúa sus limitaciones planteando estrategias para superarlas. 2) Asume una postura crítica sobre sus prácticas culturales, del país y del mundo y explica cómo la pertenencia a diversos grupos (culturales religiosos, de género, étnicos, políticos, etc.) influye en la construcción de su identidad. 3) Manifiesta sus emociones, sentimientos e ideas distinguiendo el contexto y las personas, utiliza estrategias para regularlas, con empatía y asertividad en diversos espacios para su bienestar y el de los demás. 4) Se relaciona con mujeres y varones con equidad y respeto, explica la importancia de aceptar y comprender su sexualidad para su desarrollo personal y tomar decisiones responsables en la vivencia de la sexualidad en relación a su proyecto de vida. Distingue signos de violencia en las relaciones de amistad o pareja. 5) Realiza acciones para difundir situaciones que vulneran los derechos sexuales y reproductivos y propone pautas de prevención y protección en la escuela y comunidad. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.15)

Partiendo del empleo de la taxonomía de Biggs (2004), se procederá a identificar en qué fase y nivel se encuentran los desempeños formulados para quinto grado de secundaria.

En primer lugar, es necesario señalar que en los desempeños se identifican los verbos: valora, asume, manifiesta y relaciona, que, dentro de la taxonomía, están relacionados con aprendizajes en la fase cualitativa, en un nivel relacional; y, como se ha expresado en las líneas anteriores, no se brinda una adecuada articulación entre aprendizajes cualitativos y cuantitativos. Además, la formulación de los desempeños de quinto grado de secundaria otorga a la abstracción una importancia destacada, dejando en segundo plano la interacción con los aprendizajes cuantitativos.

En conclusión, el desempeño de la competencia “Construye su identidad” para quinto de secundaria, no se encuentra debidamente articulado en beneficio del desarrollo de un aprendizaje dialéctico entre aprendizajes cualitativos y cuantitativos. Por este motivo, si el objetivo es desarrollar una convivencia en beneficio del bien común, es necesario que se busque un aprendizaje dialéctico entre aprendizajes cuantitativos y cualitativos, que permita aplicar de manera abierta las conclusiones pensadas, reflexionadas y analizadas. Además, es recomendable buscar que la formulación de los

aprendizajes incluya una mirada abierta de las diversas realidades sociales en las cuales el sujeto se encuentra en relación. Es más, se debe buscar que el sujeto pueda descubrirse y redescubrirse como un ser afectado y agente de efectos con el entorno que lo rodea. Esta tarea requiere de formulación articulada de aprendizajes cualitativos y cuantitativos.

b. Deconstrucción de los desempeños de la competencia Convive y Participa democráticamente en la búsqueda del bien común

Para la presente competencia, se presentan como ideal el alcanzar, al término de la secundaria, el siguiente estándar:

Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás respetando los derechos humanos y reconociendo la ley como garantía de la libertad y la justicia. Valora la diversidad y se relaciona interculturalmente con las personas de diferentes culturas. Utiliza reflexivamente diversos instrumentos legales para proponer normas aplicables a distintas escalas. Maneja adecuadamente los conflictos en diversos escenarios. Asume un papel protagónico para proponer, organizar y ejecutar acciones que promuevan y defiendan los derechos humanos, la justicia y el reconocimiento de la diversidad cultural. Delibera sobre asuntos públicos a partir del análisis multidimensional, sustentando su postura en fuentes confiables y principios democráticos, y estando dispuesto a reajustar su posición a partir de argumentos razonados, para aportar a la construcción de consensos (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.17).

Empleando la taxonomía de Biggs (2004), se identifican los siguientes objetivos de aprendizaje: 1) reconoce la ley como garantía de la libertad y la justicia; 2) utiliza reflexivamente diversos instrumentos legales para proponer normas aplicables a distintas escalas; 3) propone, organiza y ejecuta el análisis multidimensional, sustentando su postura en fuentes confiables y principios democráticos para aportar a la construcción de consensos (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.17). Los mencionados objetivos de aprendizaje se encuentran orientados, en su mayoría, por su formulación (empleo de verbos como: utiliza, reconoce, organiza, ejecuta, entre otros) en una fase cuantitativa bajo la taxonomía de Biggs (2004), constituyendo así el estándar como un aprendizaje operativo.

Teniendo en cuenta que el estándar por su formulación, según la taxonomía de Biggs (2004), se encuentra en una fase cuantitativa, se procederá ahora a realizar un análisis de los aprendizajes que se buscan desarrollar en los estudiantes del ciclo VII. Para el cumplimiento de dicha tarea, se hará uso de la dialéctica. En el plano social, la formulación del estándar ideal para el término de la educación secundaria deja establecida la importancia que tiene que los sujetos manejen y dominen la estructura, dejando de lado los aprendizajes cualitativos que son necesarios para el continuo aprendizaje. Además, en la lectura del estándar esperado al término de la EBR, también se puede identificar que en su mayoría los aprendizajes esperados aparentemente están orientados al reconocimiento y empleo de las instituciones como medio encargado de defender los beneficios de cada sujeto.

En el estándar presentado, también se identifica que se reconoce al sujeto particular como creador y empleador de un determinado esquema (fase cuantitativa) para responder a las necesidades particulares y colectivas, fortaleza existente en el documento que debería invitar al mismo documento a brindar los espacios necesarios para formular desempeños que permitan consensuar y reconciliar los aprendizajes cuantitativos con los cualitativos. Además, si se desea responder de una manera adecuada a las diversas necesidades sociales existentes en el Perú, se debería priorizar un empleo de los aprendizajes cualitativos y cuantitativos para el continuo perfeccionamiento de las estructuras que acompañan la convivencia en sociedad. Esto tendría como consecuencia positiva en los sujetos el fomento de la capacidad de reconocer las diversas pertenencias identitarias, iniciando un diálogo horizontal para la formulación de soluciones y la aplicación de las mismas, aprovechando los diversos potenciales que se tiene de cada miembro.

En conclusión, el estándar formulado para la competencia “Convive y participa democráticamente”, desde la perspectiva de Biggs (2004), se encuentra orientado a la búsqueda de un aprendizaje operativo o aplicativo (aprendizajes cuantitativos) de la estructura de organización social de la democracia institucionalizada, imposibilitando de esta manera la respuesta contextualizada a los diversos problemas que van surgiendo en la interacción social de los sujetos.

- **Deconstrucción de los Desempeños del Tercer Año de Secundaria**

En el presente apartado se someterá a análisis los desempeños formulados para tercer año de secundaria a partir de la siguiente cita literal:

1) Promueve en el aula y la escuela la integración de todos los compañeros y cuestiona los prejuicios y estereotipos culturales más comunes entre adolescentes que se dan en los espacios públicos. 2) Cumple con sus responsabilidades frente a la preservación de los espacios públicos de su escuela y localidad. 3) Diferencia conflictos originados por la dinámica de las relaciones humanas de aquellos generados por su estancamiento. Utiliza estrategias diversas y creativas para prevenir y enfrentar conflictos. 3) Participa en acciones colectivas orientadas al bien común y a la promoción y defensa de los derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, entre otros). (Programa Curricular de Educación Secundaria, p 19.)

En primer lugar, bajo la perspectiva de Biggs (2004), los desempeños formulados se encuentran, en su mayoría, en una fase cuantitativa debido a la presencia de los verbos: cumple, diferencia, participa, ejecuta y promueve; verbos estrictamente relacionados con la fase cuantitativa, que tienen como objetivo de aprendizaje el manejo y dominio de una determinada estructura, en este caso, el de la democracia institucionalizada. Por otro lado, es menester mencionar la existencia de dos desempeños formulados bajo la taxonomía de Biggs (2004) en una fase cualitativa, que tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad de analizar y deliberar, que favorece la formación abstracta de los sujetos. Teniendo en cuenta que los aprendizajes se encuentran en una fase cuantitativa y cualitativa sin una correcta articulación que permita un diálogo dialéctico entre ambos aprendizajes, se procederá a realizar un análisis en los desempeños de tercero de secundaria, para lo que se hará uso de la dialéctica humanista.

También, se puede identificar, en la formulación de los desempeños, que los sujetos partícipes del sistema educativo deben adiestrarse en la capacidad de diferenciar conflictos bajo el esquema de los derechos humanos y de la democracia institucionalizada; sin embargo, el empleo privilegiado de un solo sistema (democracia institucionalizada y sistema de derechos institucionalizada-derechos humanos) no favorece la comprensión contextualizada de los diversos fenómenos particulares en la interacción social.

Se reconoce y destaca también que los desempeños de tercero de secundaria buscan identificar y analizar las normas de convivencia para mejor comprensión del contexto de la interacción social; sin embargo, este trabajo no se encuentra debidamente

articulado con aprendizajes cualitativos para un adecuado desarrollo de habilidades de convivencia social, debido que se encuentran subordinados sólo a aprendizajes cuantitativos quitando la posibilidad del empleo de aprendizajes ligados a la fase cualitativa que favorecen la reflexión y aplicación de aprendizajes sociales.

Finalmente, los desempeños para tercero de secundaria tienen como objetivo ir insertando a los sujetos al manejo y dominio de la capacidad de identificar las conductas o patrones sociales, pero no se favorece el nexo de reflexión crítica de lo identificado, dejando al aprendizaje en la fase cuantitativa.

- **Deconstrucción de los Desempeños del Cuarto Año de Secundaria**

Los aprendizajes esperados para cuarto grado de secundaria persiguen ya con mayor objetividad el empleo del sistema estructurado de las instituciones, pero, para su mejor comprensión y para dar inicio al análisis, se presenta la siguiente cita literal:

1) Justifica la necesidad de rechazar conductas de violencia, marginación y explotación que afectan a determinados grupos vulnerables y personas de distinta cultura en nuestro país. 2) Explica las características de los diversos tipos de conflictos que se dan en la escuela y la comunidad y los procedimientos que se deben seguir para su manejo. Utiliza mecanismos como la mediación, la conciliación y el arbitraje. 3) Delibera sobre asuntos públicos que afectan el sistema democrático, la institucionalidad y el estado de derecho. Promueve la construcción de consensos orientados al bien común basándose en principios democráticos. 4) Participa en acciones colectivas orientadas al bien común, a través de la promoción de los derechos humanos y de los mecanismos de participación ciudadana. Sustenta la pertinencia de recurrir a instancias frente a casos de vulneración de los derechos. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.19)

En primer lugar, desde la perspectiva de Biggs (2004), en los desempeños formulados para cuarto de secundaria, se encuentra una marcada presencia de verbos como justifica, argumento, evalúa, expresa, explica y delibera, verbos íntimamente relacionados con la fase cualitativa, y, como se ha dicho anteriormente, su no articulación con los aprendizajes cuantitativos no favorece el desarrollo de un aprendizaje contextualizado, pues se ha favorecido en exceso la capacidad de abstracción dejando de lado la capacidad de acción y de ejecución (aprendizajes de la fase cuantitativa) que también son una pieza fundamental en el aprendizaje de la interacción entre humanos.

Además, como planteó Biggs (2004), un aprendizaje adecuado es aquel que permite la combinación de aprendizajes cualitativos y cuantitativos; y, al no estar debidamente articulados, los aprendizajes sociales de convivencia que se buscan obtener se quedan en la abstracción e inacción por parte de los sujetos. Como señaló Romano (2015), el proceso de abstracción desde un sólo sistema de comprensión del mundo quita lo acontecible (realidad), descontextualizando las posibles respuestas a los problemas sociales y quitando también la posibilidad de perfeccionamiento de la estructura institucionalizada y de las estructuras particulares.

En conclusión, se puede afirmar que los desempeños de cuarto de secundaria buscan favorecer la capacidad de análisis desde el sistema de la democracia institucionalizada, teniendo como posible consecuencia el alejamiento del ser humano del contexto y dejando abierta la posibilidad de inacción social de los diversos procesos de reflexión.

- **Deconstrucción de los Desempeños del Quinto Año de Secundaria**

En el último año del ciclo VII, los objetivos de aprendizaje que se persiguen están orientados a un desarrollo cuantitativo, bajo la propuesta taxonómica de Biggs (2004). Debido a que buscan desarrollar en el sujeto la capacidad de aplicar y contrastar desde una sola perspectiva, como se puede leer en los siguientes desempeños:

- 1) Demuestra actitudes de respeto a las personas con necesidades educativas especiales y personas de distinta cultura, rechaza situaciones de discriminación que afectan los derechos de los grupos vulnerables.
- 2) Promueve acciones en bien de la preservación de espacios públicos y el cumplimiento de las responsabilidades a nivel de país.
- 3) Propone normas que regulan la convivencia que buscan evitar problemas de discriminación, basadas la normatividad vigente.
- 4) Gestiona acciones participativas para promover y defender los derechos humanos y la justicia social. Analiza las funciones de los organismos e instituciones que velan por los derechos humanos en el Perú y el mundo. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2018, p.20)

Los aprendizajes formulados en los desempeños de quinto de secundaria figuran en la fase cuantitativa, porque se emplean los verbos demuestra, promueve y gestiona, verbos relacionados definitivamente con la fase cuantitativa que es donde se encuentra la mayoría de aprendizajes. En los desempeños de quinto de secundaria, la presencia de

aprendizajes cuantitativos relacionados con los mecanismos institucionalizados deja en evidencia que se busca generar en el sujeto la capacidad de operatividad de las diversas herramientas de interacción social institucionalizada. En adición a esto, el fomento de aprendizajes de la fase cuantitativa puede favorecer la aplicabilidad irreflexiva de aprendizaje sociales carentes de un análisis contextualizado. Finalmente, los desempeños de quinto de secundaria favorecen la aplicabilidad y operatividad de los diversos mecanismos de interacción humana institucionalizados, característica propia de los aprendizajes cuantitativos según Biggs (2004), favoreciendo un desempeño poco adecuado en la convivencia social, debido a que la prioridad y el empleo de aprendizajes de la fase cuantitativa no favorecen el aprendizaje adecuado de la interacción social.

En conclusión, los desempeños brindados en el ciclo VII del área de DPCC no favorecen una interacción adecuada entre los aprendizajes de cualitativos y cuantitativos, debido a que, en algunos casos, solo se favorece la operatividad y, en otros casos, se favorecen aprendizajes relacionados con la abstracción. En el caso de la competencia “Construye su identidad”, los desempeños formulados tienen como característica que, en tercer grado de secundaria, los desempeños están orientados a aprendizajes cuantitativos. En cuarto de secundaria, el patrón resalta aprendizajes relacionados a aprendizajes propios de la fase cualitativa. Finalmente, en quinto grado de secundaria, los desempeños están formulados, en su mayoría, en una fase cualitativa, dejando de lado los aprendizajes cuantitativos.

En el caso de la competencia “Convive y participa democráticamente”, el patrón que se identifica es el siguiente: en tercer grado de secundaria, en su mayoría, son aprendizajes cuantitativos; en el caso de cuarto grado de secundaria, los aprendizajes encontrados son, en su mayoría, cualitativos; finalmente, en quinto grado de secundaria, se evidencia la presencia de desempeños orientados a aprendizajes de la fase cuantitativa.

3.2 Reconstrucción de los Desempeños

Después de haber dado una revisión de los desempeños para el ciclo VII, se hace necesario reconstruir los desempeños desde una mirada dialéctica. En otras palabras, se empleará los aportes propios de la filosofía de la educación para repensar los desempeños proponiendo una alternativa que pueda ser empleada para la planificación curricular y sus diversas aplicaciones prácticas dentro de las sesiones de aprendizaje. Por este motivo, se empleará los aportes de Biggs (2004), que propone que la construcción de todo objetivo

de aprendizaje, sea a corto o largo plazo, debe permitir un diálogo dialéctico entre la fase cuantitativa y cualitativa, debido a que el manejo de aprendizaje demanda aprendizajes cualitativos y cuantitativos en un juego dialéctico continuo. De esta manera, se procederá a reconstruir los desempeños ligados al autodescubrimiento de cada sujeto y su convivencia con el mundo que le rodea.

a.Reconstrucción de la competencia Construye su Identidad

- **Reconstrucción de los Desempeños del Tercer Año de Secundaria**

Tabla 4

Desempeños	Capacidad
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce sus características personales, culturales, sociales, sus logros y sus potencialidades. - Reflexiona sus características personales, culturales, sociales, sus logros y sus potencialidades. 	Se valora a sí mismo
<ul style="list-style-type: none"> -Identifica las características fundamentales de las emociones en la formación de la identidad del hombre. -Analiza las emociones y su papel formativo en la identidad del hombre. 	Autorregula sus emociones
<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce conductas que vulneren el desarrollo psicosexual del sujeto. -Propone conductas que no vulneren el desarrollo psicosexual del sujeto. 	Vive su sexualidad de manera plena y responsable
<ul style="list-style-type: none"> -Identifica los estereotipos que vulneran la convivencia y relación horizontal entre los sujetos. -Analiza los estereotipos que vulneran la convivencia y relación horizontal entre los sujetos. 	Reflexiona y argumenta éticamente

Nota: Herrera (2020) y Ministerio de Educación (2018).

- **Reconstrucción de los Desempeños del Cuarto Año de Formación Secundaria**

Tabla 5

Desempeños	Capacidad
<ul style="list-style-type: none"> -Identifica acciones para mejorar sus características personales, culturales, sociales, sus potenciales con los todos miembros del tejido social. - Aplica acciones para mejorar sus características personales, culturales, sociales, sus potenciales con los todos miembros del tejido social -Propone acciones para mejorar sus características personales, culturales, sociales, sus potenciales con los todos miembros del tejido social. 	Se valora a sí mismo
<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce estrategias que favorezcan la mejor relación con los que se relaciona. -Emplea estrategias que favorezcan la mejor relación con los que se relaciona. -Evalúa estrategias que favorezcan la mejor relación con los que se relaciona. -Reconoce acciones que favorezcan la convivencia intercultural de su identidad particular en relación con el medio de desarrollo. -Emplea acciones que favorezcan la convivencia intercultural de su identidad particular en relación con el medio de desarrollo. -Evalúa acciones que favorezcan la convivencia intercultural de su identidad particular en relación con el medio de desarrollo. 	Autorregula sus emociones
<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce acciones para prevenir situaciones que vulneran la integridad de la totalidad del sujeto. -Ejecuta acciones para prevenir situaciones que vulneran la integridad de la totalidad del sujeto -Propone acciones para prevenir situaciones que vulneran la integridad de la totalidad del sujeto. 	Vive su sexualidad de manera plena y responsable
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las acciones que favorezcan el desarrollo equitativo y comunitario con los miembros que se relaciona. -Realiza acciones que favorezcan el desarrollo equitativo y comunitario con los miembros que se relaciona. -Propone acciones que favorezcan el desarrollo equitativo y comunitario con los miembros que se relaciona. 	Reflexiona y argumenta éticamente

Nota: Herrera (2020) y Ministerio de Educación (2018).

• **Reconstrucción de los Desempeños del Quinto Año de Secundaria**

Tabla 6

Desempeños	Capacidad
<p>-Reconoce acciones que favorezcan el desarrollo armónico de sus características personales, culturales, sociales, éticas, sus potencialidades, logros en beneficio de su desarrollo personal en relación con los que coexiste.</p> <p>-Ejecuta acciones que favorezcan el desarrollo armónico de sus características personales, culturales, sociales, éticas, sus potencialidades, logros en beneficio de su desarrollo personal en relación con los que coexiste.</p> <p>-Reflexiona acciones que favorezcan el desarrollo armónico de sus características personales, culturales, sociales, éticas, sus potencialidades, logros en beneficio de su desarrollo personal en relación con los que coexiste.</p>	<p>Se valora a sí mismo</p>
<p>- Reconoce las características de una convivencia armónica con las diversas identidades que lo rodean.</p> <p>-Convive armónicamente con las diversas identidades que lo rodean.</p> <p>-Evalúa la convivencia con las diversas identidades que lo rodean.</p>	<p>Autorregula sus emociones</p>
<p>-Nombra acciones que permitan la convivencia equitativa en los diversos contextos, en los que se encuentra inmerso.</p> <p>-Ejecuta acciones que permitan la convivencia equitativa en los diversos contextos, en los que se encuentra inmerso.</p> <p>-Crea acciones que permitan la convivencia equitativa en los diversos contextos, en los que se encuentra inmerso.</p> <p>-Reconoce las características de una convivencia equitativa.</p> <p>-Convive de manera equitativa con las personas que coexiste.</p> <p>-Analiza su convivencia con las personas que coexiste.</p>	<p>Vive su sexualidad de manera plena y responsable</p>
<p>-Identifica estrategias que permitan una adecuada relación con los que coexiste.</p> <p>-Aplica estrategias que permitan una adecuada relación con los que coexiste.</p> <p>-Crea estrategias que permitan una adecuada relación con los que coexiste.</p>	<p>Reflexiona y argumenta éticamente</p>

<p>-Identifica soluciones, para resolver conflictos de convivencia, teniendo en cuenta el contexto.</p> <p>-Aplica soluciones, para resolver conflictos de convivencia, teniendo en cuenta el contexto.</p> <p>-Evalúa soluciones, para resolver conflictos de convivencia, teniendo en cuenta el contexto.</p>	
---	--

Nota: Herrera (2020) y Ministerio de Educación (2018).

Partiendo de la reconstrucción de los desempeños anteriormente mencionados, se puede manifestar, que la propuesta planteada incluye aprendizajes tanto en la fase cualitativa, como cuantitativa, como propone Biggs que sean los aprendizajes. Además, la propuesta realizada apunta a un aprendizaje social más abierto e integrador del sujeto en relación con su yo personal y su yo en relación con el otro, en constante construcción; como propone Biggs (2004) el aprendizaje, un continuo que no termina. Finalmente, la característica de aprendizaje es su operatividad y perfeccionamiento razonado, en otras palabras, la reconstrucción permite hermanar la teoría y práctica del objetivo de aprendizaje.

b.Reconstrucción de la Competencia Convive y Participa Democráticamente en búsqueda del bien común

- **Reconstrucción de los Desempeños del Tercer Año de Secundaria**

Tabla 7

Desempeños	Capacidad
<p>-Identifica acciones que favorezcan la integración de los miembros con los que se relaciona.</p> <p>-Realiza acciones que favorezcan la integración de los miembros con los que se relaciona.</p> <p>-Propone acciones que favorezcan la integración de los miembros con los que se relaciona.</p>	Interactúa con todas las personas
<p>-Identifica los prejuicios y estereotipos culturales que se dan en la sociedad.</p> <p>-Analiza los prejuicios y estereotipos culturales que se dan en la sociedad.</p> <p>-Describe acciones que favorezcan la conservación de los espacios en los que coexiste.</p>	Construye y asume acuerdos y normas

<p>-Realizar acciones que favorezcan la conservación de los espacios en los que coexiste.</p> <p>-Construye acciones que favorezcan la conservación de los espacios en los que coexiste.</p> <p>-Reconoce las normas de convivencia, en beneficio de una sana convivencia entre los sujetos.</p> <p>-Practica las normas de convivencia, en beneficio de una sana convivencia entre los sujetos.</p> <p>-Reflexiona las normas de convivencia, en beneficio de una sana convivencia entre los sujetos.</p>	
<p>Describe los conflictos que surgen en la relación de los sujetos.</p> <p>Resuelve conflictos que surgen en la relación de los sujetos.</p> <p>Analiza los conflictos que surgen en la relación de los sujetos.</p> <p>-Nombra estrategias que previenen los conflictos humanos.</p> <p>-Emplea la aplicabilidad de estrategias que previenen los conflictos humanos.</p> <p>-Analiza la aplicabilidad de estrategias que previenen los conflictos humanos.</p>	<p>Maneja conflictos de manera constructiva</p>
<p>-Reconoce variables que afectan la convivencia entre los humanos, teniendo en cuenta el contexto.</p> <p>-Ejecuta acciones que favorezcan la convivencia entre los humanos, teniendo en cuenta el contexto</p> <p>-Propone soluciones a las variables que afectan la convivencia entre los humanos, teniendo en cuenta el contexto.</p>	<p>Delibera sobre asuntos públicos</p>
<p>-Nombra acciones colectivas orientadas al desarrollo de una sana convivencia humana.</p> <p>-Emplea acciones colectivas orientadas al desarrollo de una sana convivencia humana.</p> <p>-Analiza acciones colectivas orientadas al desarrollo de una sana convivencia humana.</p>	<p>Participa en acciones que promueven el bienestar común</p>

Nota: Herrera (2020) y Ministerio de Educación (2018).

• **Reconstrucción de los Desempeños del Cuarto Año de Secundaria**

Tabla 8

Desempeños	Capacidad
------------	-----------

<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce acciones que favorezcan una sana convivencia entre los miembros de la sociedad. -Ejecuta acciones que favorezcan una sana convivencia entre los miembros de la sociedad. -Propone acciones que favorezcan una sana convivencia entre los miembros de la sociedad. 	<p>Interactúa con todas las personas</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Nombra acciones que permitan la coexistencia con su entorno y contexto. -Realiza acciones que permitan la coexistencia con su entorno y contexto. -Analiza acciones que permitan la coexistencia con su entorno y contexto. -Reconoce acuerdos formulados en beneficio de una sana convivencia entre los miembros de la sociedad y el entorno en el que se ubica. -Cumple acuerdos formulados en beneficio de una sana convivencia entre los miembros de la sociedad y el entorno en el que se ubica. -Propone acuerdos formulados en beneficio de una sana convivencia entre los miembros de la sociedad y el entorno en el que se ubica. 	<p>Construye y asume acuerdos y normas</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce acciones en beneficio del desarrollo personal y comunitario. -Ejecuta acciones en beneficio del desarrollo personal y comunitario. -Analiza acciones en beneficio del desarrollo personal y comunitario. -Reconoce diversas estrategias para resolver conflictos, que afectan la convivencia y el desarrollo armónico de los miembros de la sociedad. -Emplea diversas estrategias para resolver conflictos, que afectan la convivencia y el desarrollo armónico de los miembros de la sociedad. -Analiza diversas estrategias para resolver conflictos, que afectan la convivencia y el desarrollo armónico de los miembros de la sociedad. 	<p>Maneja conflictos de manera constructiva</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Nombra los conflictos que afectan la convivencia entre los miembros de la sociedad, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla. 	<p>Delibera sobre asuntos públicos</p>

<p>-Resuelve los conflictos que afectan la convivencia entre los miembros de la sociedad, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla.</p> <p>-Evalúa los conflictos que afectan la convivencia entre los miembros de la sociedad, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla.</p>	
<p>- Reconoce acciones colectivas en beneficio del desarrollo y una sana convivencia de los que conforman la sociedad.</p> <p>-Ejecuta acciones colectivas en beneficio del desarrollo y una sana convivencia de los que conforman la sociedad.</p> <p>-Analiza acciones colectivas en beneficio del desarrollo y una sana convivencia de los que conforman la sociedad.</p>	<p>Participa en acciones que promueven el bienestar común</p>

Nota: Herrera (2020) y Ministerio de Educación (2018).

• **Reconstrucción de los Desempeños del Quinto Año de Secundaria**

Tabla 9

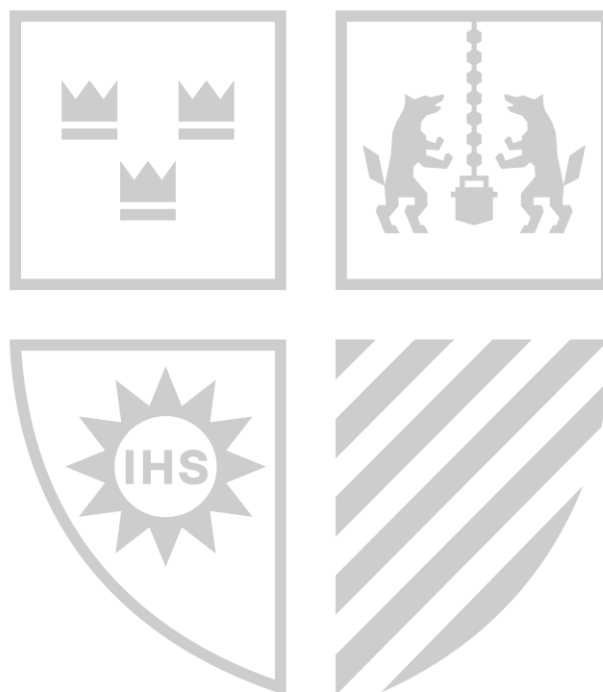
Desempeños	Capacidad
<p>-Nombra acciones que favorezcan el diálogo intercultural y el desarrollo armónico de los miembros que conforman la sociedad.</p> <p>-Emplea acciones que favorezcan el diálogo intercultural y el desarrollo armónico de los miembros que conforman la sociedad.</p> <p>-Crea acciones que favorezcan el diálogo intercultural y el desarrollo armónico de los miembros que conforman la sociedad.</p>	<p>Interactúa con todas las personas</p>
<p>-Reconoce acciones que favorezcan la conservación y desarrollo sustentable del sujeto y el entorno en el que coexiste.</p> <p>-Realiza acciones que favorezcan la conservación y desarrollo sustentable del sujeto y el entorno en el que coexiste.</p> <p>-Propone acciones que favorezcan la conservación y desarrollo sustentable del sujeto y el entorno en el que coexiste.</p>	<p>Construye y asume acuerdos y normas</p>

<p>-Identifica acuerdos que favorecen una sana convivencia entre todos los actores que conforman la sociedad y el entorno de relación.</p> <p>Cumple acuerdos que favorecen una sana convivencia entre todos los actores que conforman la sociedad y el entorno de relación.</p> <p>Formula acuerdos que favorecen una sana convivencia entre todos los actores que conforman la sociedad y el entorno de relación.</p>	
<p>-Reconoce acciones que favorezcan la solución de conflictos entre los diversos actores que conforman el tejido social.</p> <p>-Realiza acciones que favorezcan la solución de conflictos entre los diversos actores que conforman el tejido social.</p> <p>-Delibera acciones que favorezcan la solución de conflictos entre los diversos actores que conforman el tejido social.</p>	<p>Maneja conflictos de manera constructiva</p>
<p>-Nombra acciones que favorezcan la coexistencia entre los miembros de la sociedad y el entorno en el que coexisten.</p> <p>-Realiza acciones que favorezcan la coexistencia entre los miembros de la sociedad y el entorno en el que coexisten.</p> <p>-Delibera acciones que favorezcan la coexistencia entre los miembros de la sociedad y el entorno en el que coexisten.</p>	<p>Delibera sobre asuntos públicos</p>
<p>-Menciona acciones conjuntas con los diversos miembros del tejido social en beneficio de un desarrollo sustentable y equitativo, entre los sujetos y el entorno ambiental en el que coexisten.</p> <p>-Realiza acciones conjuntas con los diversos miembros del tejido social en beneficio de un desarrollo sustentable y equitativo, entre los sujetos y el entorno ambiental en el que coexisten.</p> <p>-Diseña acciones conjuntas con los diversos miembros del tejido social en beneficio de un desarrollo sustentable y equitativo, entre los sujetos y el entorno ambiental en el que coexisten.</p>	<p>Participa en acciones que promueven el bienestar común</p>

Nota: Herrera (2020) y Ministerio de Educación (2018).

Partiendo de la reconstrucción de los desempeños mencionados anteriormente, se puede manifestar que la propuesta planteada incluye aprendizajes tanto en la fase cualitativa, como cuantitativa, como propone Biggs que sean los aprendizajes. Además, la propuesta realizada apunta a un aprendizaje socio relacional más abierto e integrador

del sujeto en diálogo con el otro. También la formulación favorece el desarrollo de un acercamiento a un aprendizaje más crítico de la convivencia en sociedad. Finalmente, la característica de aprendizaje relacionado con la convivencia social, debe buscar su operatividad y perfeccionamiento razonado, en otras palabras, la reconstrucción permite hermanar la teoría y práctica de los objetivos de aprendizaje social que se buscan en el Programa Curricular de Educación Secundaria.



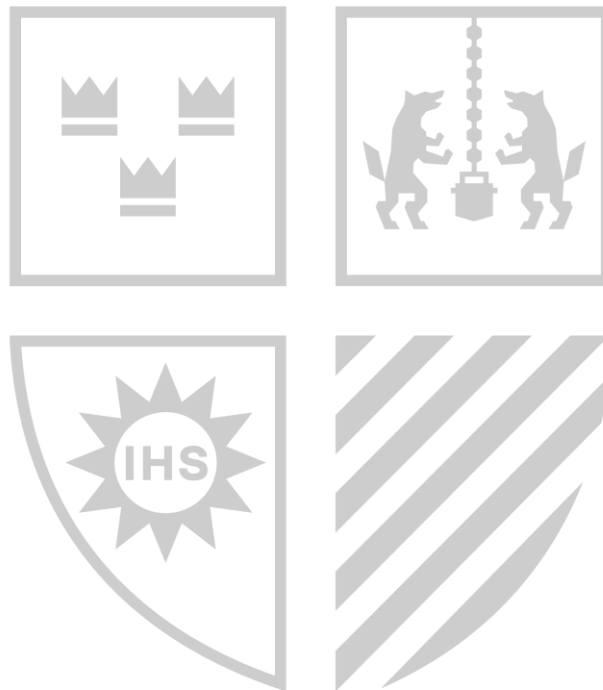
CONCLUSIONES

Después de haber revisado los diversos desempeños que rigen en la educación en el Perú, se puede llegar a las siguientes conclusiones, que son una constante a lo largo del análisis del documento.

- Primera: Dentro de la formulación de los desempeños de las competencias Construye su Identidad y, Convive y Participa Democráticamente, no se permite el diálogo de los aprendizajes cuantitativos y cualitativos, necesarios para un continuo aprendizaje a lo largo de la vida de cada sujeto, debido a que en su formulación lingüística se nota el empleo mayoritario de verbos relacionados con la fase cuantitativa de forma aislada o de verbos relacionados con la fase cualitativa.
- Segunda: Los desempeños formulados, en su mayoría, se quedan en una sola fase de aprendizaje, desde la propuesta planteada por Biggs (2004). En algunos casos, el aprendizaje dentro de la formulación lingüística de los desempeños, se deja en un plano solo reflexivo y poco ejecutable el aprendizaje social esperado, lo cual constituye una desventaja, debido a que los aprendizajes sociales tienen como fin su operatividad-reflexión continua dentro de la interacción social, en este grupo se encuentran los desempeños de la competencia Convive y Participa Democráticamente, del quinto grado de educación Secundaria;
- Tercera: Al carecer de un diálogo entre los aprendizajes cuantitativos y cualitativos, se favorece de forma escasa un diálogo entre teoría y práctica de los aprendizajes que se busca desarrollar, en los desempeños de las competencias: Convive y Participa Democráticamente, y Construye su Identidad.
- Cuarta: Los desempeños, en algunas de sus formulaciones para el ciclo VII, en el área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica (DPCC), no permiten la objetivación de un aprendizaje para poder ser evaluado o son de carácter muy subjetivo, en el caso de

cuarto y quinto grado de Educación Secundaria, como son el caso de los desempeños de la competencia Convive y Participa Democráticamente.

- Quinta: Los desempeños de la competencia Construye su Identidad, en su formulación integran escasamente la influencia del contexto, en el sujeto.

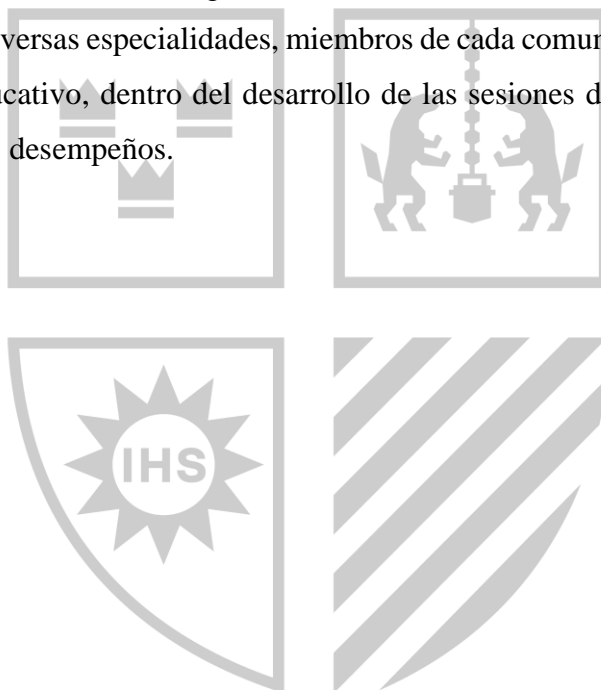


RECOMENDACIONES

Después de haber realizado el trabajo de deconstrucción de los desempeños que se proponen para el VII ciclo de formación secundaria, se presentan las siguientes recomendaciones, para la mejora de los desempeños, que son un referente para la formulación de aprendizajes en la educación peruana.

- Primera: Los desempeños deberían estar abiertos a la comprensión de los esquemas más básicos que tiene el ser humano para la convivencia dentro de la sociedad. (Deliberación y formulación de consensos).
- Segunda: La formulación de los aprendizajes debería estar orientada a la aplicación de aprendizajes cuantitativos y cualitativos, para favorecer el desarrollo de un aprendizaje social en continua construcción, favoreciendo así la mejora continua de la interacción social propia de cada sujeto.
- Tercera: Se debe favorecer la inserción de aprendizajes que permitan crear nuevas propuestas de interacción y relación social entre los estudiantes.
- Cuarta: Se debe tener en cuenta, en la formulación de desempeños, la evaluación diagnóstica de cada contexto y problemática social.
- Quinta: Se debe permitir la creación diversificada y adaptada de desempeños por parte de cada centro educativo que sea reconocido por el Estado como un currículo.

- Sexta: Se debe tener en cuenta, en la formación de los desempeños, el contexto diverso y la pluricultural de la educación en el Perú.
- Séptima: Se debe favorecer la participación activa en la toma de decisiones de los diversos actores de la educación (docentes, estudiantes, padres de familia, y otras instituciones) para la formulación de desempeños mejor adaptados a la realidad educativa y social de cada estudiante.
- Octava: Se debe favorecer la integración de los diversos actores (padres de familia, profesionales de diversas especialidades, miembros de cada comunidad, entre otros) que rodean al acto educativo, dentro del desarrollo de las sesiones de aprendizaje y en la formulación de los desempeños.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. REICE:Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5), 133-138.
- Banco Interamericano de Desarrollo, Sector de Conocimiento y Aprendizaje. (2011). Lecciones Aprendidas. Washington, DC. Recuperado de https://issuu.com/idb_publications/docs/technicalnotes_es_13319
- Biggs, J. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109>
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. *Siglo xxi*.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2018). La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Minuit.
- Castillo, L. (2005). Análisis documental. Recuperado de <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>
- Cimaomo, G. (2018). Filosofía de la educación. Apuntes de Cátedra. Recuperado de http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/Filosof%C3%ADa%20y%20Educa%C3%B3n/Filosof%C3%ADa%20de%20la%20Educa%C3%B3n.pdf
- Derrida, J. (1978). De la gramatología. *Siglo XXI*.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Domínguez, S. (2006). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Dominguez.pdf
- Foucault, M. (2009). Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979) (Vol. 283). Ediciones Akal.
- Fullat, O. (1992). La educación y sus saberes. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/4785>
- Hegel, G. W. F. (2017). Fenomenología del espíritu. Fondo de Cultura Económica.

- Hernández-Sampieri & Torres, C. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México. D. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Jackson, W. (1998). La vida en las aulas. Ediciones Morata.
- Kojève, A.; Vargas, R. (2013) ¿Qué es la Dialéctica?. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329873006.pdf>
- Merriam (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación (2007) Proyecto Educativo Nacional. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). Compromiso de Gestión Escolar. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). Programa Curricular de Educación Secundaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Moore, T. W. (1987). Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas.
- Ojeda, A. (2010). La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/39/ojeda.html>
- Paz, S. (s/f). Investigación cualitativa en Educación fundamentos y tradiciones. Universidad Nacional Abierta Dirección de Investigaciones y Postgrado Maestría en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, núm. 16, enero-junio, 2007, pp. 55-81 Universidad de Buenos Aires
- Perelló, J. (1998). Sistemas de indización aplicados en bibliotecas: clasificaciones, tesauros y encabezamientos de materias. En: Magán Wals, José Antonio, ed. Tratado básico de biblioteconomía. 3a. ed. Madrid: Complutense. p. 200-203.
- Ricoeur, P., & Neira, A. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309168884_Paul_RICOEUR_La_memo-ria_la_Historia_el_olvido_traducción_de_Agustin_Neira_Madrid_Trotta_2003_684_pp_Buenos_Aires_FCE_2004_673_pp
- Romano & Fernández (2011). Filosofía y Educación. Perspectivas y Propuestas. Universidad Autónoma de Puebla. México.

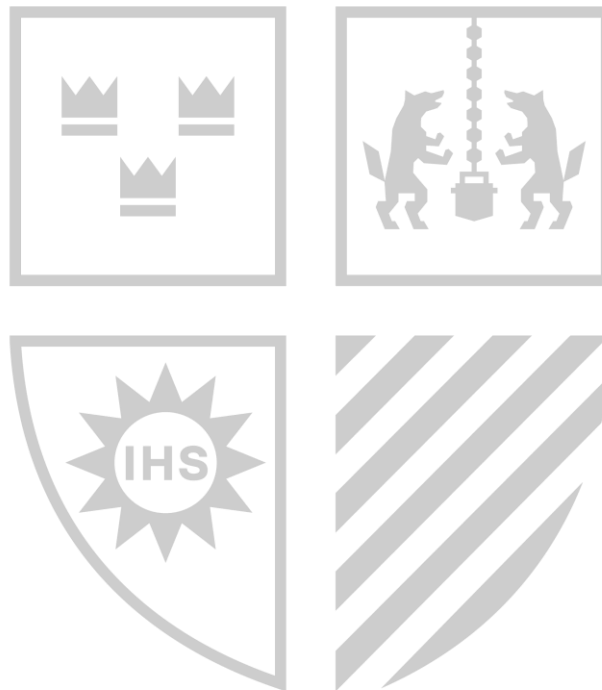
Rodríguez Trujillo, N. (2004). Criterios para el Análisis del Diseño Curricular. En Sandra Castañeda (Comp.) Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica (pp.107-122). México: Edit. El Manual Moderno.

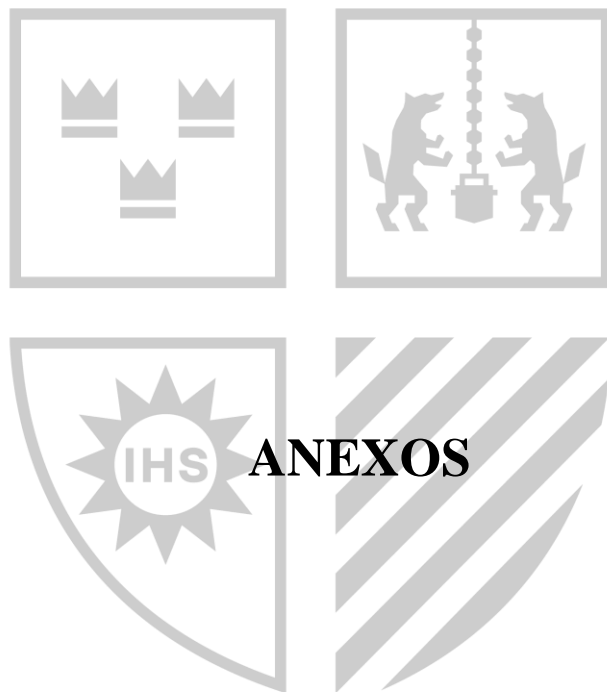
Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tobón, S. (2013) Formación integral y competencias pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ediciones ECOE

Tobón, S. (2008) Gestión del Curriculum por Competencias una aproximación desde el modelo sistemático complejo. Edición Innovación Educativa.

Universidad Pedagógica Nacional de México (2001). Análisis Curricular. Recuperado de <https://pedagogicadurango.files.wordpress.com/2012/09/anc3a1lisis-curricular.pdf>

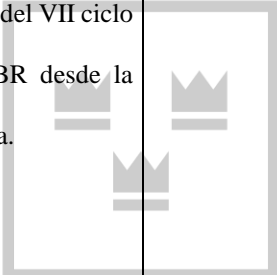
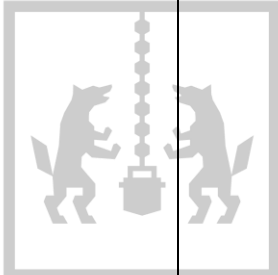


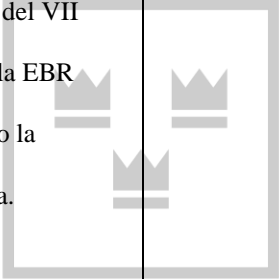
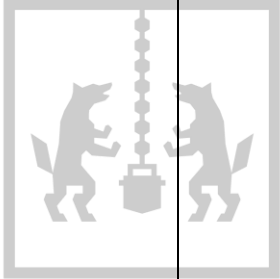


ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS MUESTRA	DISEÑO METODOLÓGICO	TÉCNICA E INSTRUMENTO	MARCO TEÓRICO
-------------------------	-------------------------	------------------------------	-------------------	-----------------------------------	----------------------------	------------------------------	----------------------

<p>¿Cómo se puede deconstruir y reformular los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR, con el método de la dialéctica?</p>	<p>Deconstruir y reformular los desempeños del programa curricular de educación secundaria del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR con el método de la dialéctica.</p>	<p>Diseñar un método para deconstruir los desempeños desde la dialéctica.</p>	<p>-Filosofía de la educación - Curriculade Educación Secundaria</p>	<p>Programa curricular de educación secundaria</p>	<p>Paradigma cualitativo Descriptivo</p>	<p>Análisis documental Matriz de deconstrucción</p>	<p>1. Filosofía de la Educación 1. 1..La Dialéctica como herramienta de Análisis</p>
---	---	---	--	--	---	--	---

		<p>Deconstruir los desempeños del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR desde la dialéctica.</p>					<p>2. Análisis Curricular 2.1. Análisis de contenido 2.2. Análisis cognitivo 2.3. Análisis de instrucción 2.4. Análisis de actuación</p>
--	--	---	--	---	--	--	---

		<p>Reconstruir los desempeños del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del VII ciclo de la EBR aplicando la dialéctica.</p>					<p>3. Taxonomía</p>
--	--	---	--	---	--	--	----------------------------

Nota: Herrera Silva (2020)

ANEXO 2: MATRIZ DE ANÁLISIS CURRICULAR DIALÉCTICO

<p>Texto que se desea analizar</p>	<p>Identificar las oraciones-objetivos de Aprendizaje.</p>	<p>Identificar los verbos del texto</p>	<p>Preguntas que facilitan la deconstrucción de los objetivos de aprendizajes.</p>	<p>Objetivos de aprendizaje encontrados.</p>
		<p>Empleo de las taxonomías (Biggs), para poder identificar las acciones que se buscan reforzar o adquirir dentro del currículo.</p>	<p>A nivel social: ¿así que contexto social se está orientando, la formulación de los aprendizajes? ¿Qué aprendizaje social está teniendo mayor prioridad? ¿Existe la presencia de un estereotipo en la formulación del aprendizaje?</p>	<p>Objetivos de aprendizaje encontrados.</p>

Nota: Instrumento Diseñado para deconstrucción de los Desempeños. Fullat (1992) Herrera (2020)