



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



UNIDAD DE POST GRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

**PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA FILOSOFÍA PERSONALISTA
DE ENMANUEL MOUNIER PARA DESARROLLAR NUEVOS CONTENIDOS
EN EL ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA, DEL
CURRÍCULO NACIONAL, 2017**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN: INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA.**

POR:

Lic. NELSON PASCUAL SUAREZ DELGADO

LAMBAYEQUE – PERÚ

2018

TESIS

“PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA FILOSOFÍA PERSONALISTA DE ENMANUEL MOUNIER PARA DESARROLLAR NUEVOS CONTENIDOS EN EL ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA, DEL CURRÍCULO NACIONAL, 2017”

PRESENTADA POR:

.....
Lic. Nelson Pascual Suarez Delgado

AUTOR

.....
Dr. Jorge Dante Ordemar Rico

ASESOR

TESIS PRESENTADA A LA UNIDAD DE POSTGRADO DE LA FACHSE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

APROBADO POR

.....
Dr. Dante A. Guevara Servigón

PRESIDENTE

.....
Dr. Walter Antonio Campos Ugaz

SECRETARIO

.....
M. Sc. Juan Carlos Granados Barreto

VOCAL

DEDICATORIA

A mi familia.

AGRADECIMIENTO

A Dios.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

| | | |
|------|---|-----|
| I. | ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO | 19 |
| 1.1. | Aspectos sociopolíticos, culturales y religiosos del Perú y del Departamento de Lambayeque. | 19 |
| 1.2. | El currículo a través de la historia: | 26 |
| 1.3. | Diagnóstico de la investigación | 38 |
| 1.4. | Metodología | 49 |
| II. | MARCO TEÓRICO | 51 |
| 2.1. | La Filosofía Personalista de Enmanuel Mounier | 51 |
| 2.2. | José Antonio Encinas y la Reforma Curricular | 59 |
| 2.3. | Bases conceptuales | 67 |
| III. | ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS | 71 |
| 3.1. | Modelo Teórico de la Propuesta | 71 |
| 3.2. | Propuesta de Rediseño curricular del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en el Nivel Secundario: | 72 |
| | CONCLUSIONES | 96 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 103 |

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo, diseñar una propuesta Curricular para desarrollar nuevos contenidos en el Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del Currículo Nacional actual. De igual forma las indicaciones metodológicas, las sugerencias y las diversas actividades propuestas constituyen parte del aporte fundamental de la tesis.

Gracias a la experiencia personal y a los criterios de los expertos en el campo de investigación didáctica y el currículo, se permitió determinar indicadores para la metodología y escoger las variables más apropiadas para diseñar una adecuada reestructuración del currículo, dándose la posibilidad de defender la idea de que con la propuesta metodológica se podría potenciar y mejorar Formación humana en los estudiantes de secundaria.

Se tiene en cuenta además la dinámica del desarrollo del currículo en el área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica, que como objeto de investigación contribuye a dar una propuesta para mejorar las insuficiencias que se manifiestan actualmente en la formación académica de los educandos del nivel secundario.

Vale decir que esta propuesta, surge ante la necesidad de no encontrar suficientes contenidos de formación humana basados en la filosofía personalista en el área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica, y que esto ocasiona que no se forme adecuadamente a los estudiantes de quinto de secundaria en estos aspectos álgidos del perfeccionamiento humano. De igual forma, el **objeto de estudio** es: El Currículo Nacional en el área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica.

Y el **campo de acción** sería: la propuesta Curricular para desarrollar nuevos contenidos en el Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del Currículo Nacional actual.

Palabras claves: Diseño curricular, personalismo, contenido filosófico.

ABSTRACT

The objective of this research was to design a Curricular proposal to develop new contents in the Personal Development, Citizenship and Civic Area of the current National Curriculum. In the same way, the methodological indications, the suggestions and the various activities proposed constitute part of the fundamental contribution of the thesis.

Thanks to the personal experience and the criteria of the experts in the field of didactic research and the curriculum, it was possible to determine indicators for the methodology and choose the most appropriate variables to design an adequate restructuring of the curriculum, giving the possibility of defending the idea of that with the methodological proposal could be promoted and improve human training in high school students.

It also takes into account the dynamics of curriculum development in the area of Personal Development, Citizenship and Civic, which as an object of research contributes to a proposal to improve the shortcomings that are currently manifested in the academic training of secondary school students.

It is worth mentioning that this proposal arises from the need not to find enough human formation content based on the personalist philosophy in the area of Personal Development, Citizenship and Civic, and that this causes that the fifth grade students are not adequately trained in these critical aspects of human improvement.

In turn, the object of study is: The National Curriculum in the area of Personal Development, Citizenship and Civic. And the field of action would be: the Curricular proposal to develop new contents in the Personal Development, Citizenship and Civic Area of the current National Curriculum.

Keywords: Curricular design, personalism, philosophical content.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Educación, de una u otra forma viene siendo afectada por la globalización, los nuevos cambios y el relativismo imperante. Una educación que muchas veces parte de la búsqueda del crecimiento intelectual del estudiante, más no de la formación integral del mismo.

En el **contexto mundial**, en países como España e Italia, la gran mayoría de propuestas curriculares olvidan la importancia de la correcta concepción de la persona humana, la dignidad, la naturaleza, la parte afectiva, volitiva, el intelecto, la capacidad motora. Es decir dividen al ser humano en dimensiones dispersas y diferenciadas.

Existen diversas investigaciones donde se puede visualizar que los estudiantes en el ambiente europeo a través de la Currícula del estado respectivo no consiguen ejercer con autonomía las responsabilidades, les cuesta tener espíritu crítico ante los problemas sociales y por ende la capacidad de reflexión se encuentra en un bajo nivel.

Según la OCDE (2012):

“Demasiados alumnos en todo el mundo están atrapados en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más el compromiso con la escuela. Lo que es peor, un bajo rendimiento en la escuela tiene consecuencias a largo plazo, tanto para el individuo como para el conjunto de la sociedad. Los alumnos que no rinden adecuadamente a los 15 años tienen más riesgo de abandonar los estudios por completo. Cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas, el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado”.

De igual forma en **Latinoamérica**, se agudiza mucho más el problema. En países como Argentina, Uruguay y Paraguay, los estudiantes desde muy temprana edad empiezan con el uso de drogas, prostitución, relaciones sexuales

prematuras. Y esto se debe no sólo a la falta de educación o formación en valores por parte de las familias y las instituciones educativas, sino que además la falta de fuerza de voluntad de los mismos.

Si bien es cierto, muchas veces se manifiesta que el gran problema de la falta de formación en virtudes intelectuales y morales por parte de los estudiantes es por la falta de inversión, la UNESCO (2017) manifiesta que algunos de los países no invierten correctamente en la Educación. Ahora se ve que la realidad problemática va más allá que un simple erróneo plan de inversión.

El problema en Latinoamérica empieza desde las cabezas. Desde el ámbito político, pasando por la falta de formación integral de los docentes, por la ausencia muchas veces de los padres de familia y por último, los que reciben todo ese “regalo” son los estudiantes, desde el nivel inicial hasta secundaria.

Por otro lado, en el contexto **peruano** existe la necesidad de recuperar el sentido de la educación centrado en la persona. El Currículo Nacional 2017 no presenta una fundamentación antropológica clara y coherente, situación que dificulta la formación integral de los educandos en la Educación Básica Regular peruana (EBR).

Si consideramos lo anteriormente dicho, en el Perú, las Instituciones educativas, los profesores e incluso la misma sociedad, siguiendo lineamientos de política educativa de los órganos de gobierno del sector educación, favorecen la llamada educación tradicional o expositiva y con ella el desarrollo puramente cognitivo del estudiante, o en el mejor de los casos se privilegia una educación que prioriza el logro de competencias pero sin considerar la articulación con el aprender a ser, aprender a conocer y aprender a convivir a pesar que esto se diga en el Currículo Nacional. Por lo tanto, en la mayoría de casos los estudiantes son solamente instruidos, en otros adiestrados para repetir procesos, procedimientos, funciones y acciones relacionadas con ciertas habilidades cognitivas o pragmáticas, pero no propiamente educados, porque no se busca o no se logra la Formación Integral de su personalidad.

Por tanto, se observa que muchas de las instituciones educativas del país centran el quehacer en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de algunas

habilidades cognitivas, afectivas o psicomotoras, midiendo los aprendizajes de los estudiantes por lo que es capaz de hacer en términos puramente cognitivos o pragmáticos, pero sin considerar integralmente la personalidad, sin saber o considerar la condición de persona humana. No entienden ni atienden al estudiante en las dimensiones más esenciales como son la intimidad, la inteligencia, la libertad, la capacidad de amar a otros seres humanos y a Dios mismo, con el mismo énfasis que si lo hacen en las asignaturas de ciencias experimentales. Y esto lo podemos reflejar en la encuesta que se aplicó en la presente investigación.

Cabe recordar que el hombre no sólo es capaz de recibir información y de hacer uso de ella, sino que ante todo por ser persona es capaz de pensar y descubrir la verdad, de elegir y de querer el bien, de transformar y de recrear las cosas buenas y bellas a través del conocer y el obrar en todos los ámbitos de la vida. En otros casos, muchos profesores se ven tentados a educar a los estudiantes con una visión puramente científico-técnica, porque ello, se ha dicho, es la solución a todos los problemas del país. Es bueno preguntarnos, ¿Cuánto bien se puede hacer al estudiante con esta visión cientificista sin considerar el desarrollo humano personal que exige atender a todo el ser humano como tal? Ahora ¿Cómo es posible que los profesores no tengan una idea clara de quién es el estudiante en cuanto persona? Y se puede afirmar considerando las siguientes respuestas obtenidas a partir de la aplicación de una encuesta resuelta por profesores que respondieron lo siguiente:

Cabe decir que hoy existe un olvido del ser personal del hombre. El ser humano solamente es percibido y se percibe a sí mismo desde el obrar: intelectualismo, voluntarismo, hedonismo, y todos los reduccionismos que ven al hombre como “algo que únicamente sirve para “producir” o “hacer”, sin considerar si aquello que hace contribuye o no a dignificarlo como persona.

Pero, ¿qué debe hacer la Educación peruana para promover un verdadero cambio en los niños y jóvenes de nuestro país? La educación tiene que ser la impulsadora del cambio, tiene que colaborar con el desarrollo de las personas, y para ello es necesario un tipo de educación que esté basado en el “humanismo integral”, en el trabajo y en la vida espiritual.

Según García (1978), con el término “educación” no sólo se refiere a la instrucción o a la formación para el trabajo, que son dos causas importantes para el desarrollo, sino también:

A la formación completa de la persona. Para educar es preciso saber quién es la persona humana, conocer la naturaleza. Al afianzarse una visión relativista de dicha naturaleza plantea serios problemas a la educación, sobre todo a la educación moral. (p.34)

Aún más, ¿cómo lograr que la educación peruana se plantee y logre el desarrollo integral de la personalidad de los niños y jóvenes de nuestro país? Y, de manera más específica ¿cómo insertar en el Currículo Nacional, considerado como el documento oficial "base para la EBR", la aportación de una educación que esté verdaderamente centrada en el estudiante en cuanto persona humana y no solamente una idea plasmada en un documento escrito?

Hay que resaltar que actualmente lo que se presenta en el Currículo Nacional es una visión psicologista del hombre y de la educación, esto quedó manifestado por los autores Díaz y Corrales (2007. p. 125), indicando que, *“la formación integral de los estudiantes se encuentre en grave peligro debido al reduccionismo de tal concepción (...)”* (p.125).

Como sabemos, los “Fundamentos Teóricos” son las bases que sustentan a un Currículo Nacional, en el caso del Perú, solo cuenta con un “Principio Psicopedagógico” que toma como referencia las teorías cognitivas del aprendizaje, pero que carece de “Fundamentación Antropológica personalista”; de este modo, la educación pierde de vista el fundamento y finalidad esencial, es decir, se trata de una educación que busca desarrollar ciertos aspectos del ser humano, pero que no considera aquellas dimensiones esenciales que posibiliten el desarrollo integral del estudiante, porque no lo entienden como persona.

En relación con el enfoque educativo del Currículo Nacional, el cual se fundamenta en lo que he denominado “Principio Psicopedagógico”, sostiene que “las decisiones sobre el currículo se han tomado sobre la base de los aportes teóricos de las corrientes cognitivas...” Por ello se entiende que han combinado las tendencias pedagógicas cognitivas y constructivistas, que como se

puede llegar a saber obedecen a la filosofía del pragmatismo y nociones del postmodernismo, centradas en el racionalismo.

Esta fundamentación psicopedagógica reduce al ser humano a la dimensión biológico- corporal; ya que las ciencias particulares tienen como objeto de estudio lo que es susceptible de experimentación, esto es, lo material; pero la persona no es solo un ser material sino también espiritual; y es en esta dimensión donde radica la raíz de la dignidad humana.

Por eso no basta una fundamentación puramente psicológica, sino que hay necesidad de ir hacia el fundamento primario de la educación que es el ser personal del hombre; y esto solo será posible a la luz de una antropología filosófica que conciba a la persona en la integridad: corporal y espiritual.

Por estos motivos es importante, por larga y costosa que sea, replantear la concepción educativa que se sigue en el Perú, la cual debe estar centrada en el estudiante como persona humana y debe contribuir al desarrollo integral en cuanto tal; los encargados de la Educación Peruana y los profesores de todas las instituciones educativas deben considerar como centro del proceso educativo al estudiante como persona integralmente.

Es tan escaso el análisis que los profesores hacen del Currículo Nacional que al seguirlo preparan a los estudiantes solamente para las competencias intelectual y técnica; muchos de ellos han dejado de perseguir el verdadero fin de la educación; tal es así que la educación peruana a pesar de que en la fundamentación habla de la persona, ésta pierde el cometido dando prioridad a la parte intelectual apoyándose en que *“en la sociedad los resultados se miden por lo intelectual y lo técnico”* (Díaz y Corrales, 2008, p. 13).

Por lo tanto, la fundamentación del Currículo Nacional no responde al “fin de la educación”, porque no engloba a la persona por completo sino a una parte de ella (quedándose en los aspectos más básicos que posee).

Tras esta problemática, se formula el siguiente planteamiento:

Se observan deficiencias en el Currículo Nacional en torno a los contenidos del Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del Currículo Nacional 2017.

Donde para dar solución a esta problemática, se plantea el siguiente objetivo general:

Diseñar una propuesta Curricular para desarrollar nuevos contenidos en el Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del Currículo Nacional 2017.

Además, la hipótesis sería la siguiente: De diseñar una propuesta curricular basada en la filosofía personalista de Enmanuel Mounier, sería posible desarrollar adecuadamente los contenidos en el Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del Currículo Nacional, 2017.

Acotando que las variables de estudio, la propuesta curricular y el Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del Currículo Nacional, se fundamentan la Teoría filosófica de Enmanuel Mounier y José Antonio Encinas respectivamente.

Emmanuel Mounier, ha aportado desde un modo de pensar y vivir lo que se denomina pensamiento personalista comunitario. Y en 1935 decía que estaba “en los primeros combates: guerra al capitalismo, al espíritu burgués, a la proletarianización, al imperialismo espiritual de los Estados y de los técnicos, a la divinización de las fuerzas productoras...”. Y agregaba: “Los motivos para rechazar el orden establecido,...no son solamente materiales, económicos...nuestros motivos son en principio morales y espirituales. Es en nombre de la dignidad y de las aspiraciones esenciales de la persona humana por lo que rechazamos el orden actual y por lo que trabajamos para instaurar otro”.

Él mismo lo impuso, además, “el deber de precisar una crítica unánime...para un renacimiento y poner los cimientos comunes de una ciudad en la que cada morada pueda elevarse en condiciones mínimas de libertad y orden”.

Se recuerda que: “la experiencia vuelve al mismo sitio: ni el poder, ni la razón raciocinante satisfacen la vocación del hombre; una distracción nueva, una civilización que pasa, la decadencia puesta al día y las cadenas siguen intactas...cuando una filosofía “parte del cartesianismo y pasa por la Enciclopedia,

el positivismo y la Sorbona, se alinea en el camino central de la filosofía burguesa...”

Entonces, lo esencial del personalismo comunitario, a modo de resumen, es lo siguiente:

1. La persona, realidad relacional.

a) El encuentro: la relación es entre un yo y un tú; “la relación es un entre, un diálogo...el yo y el tú se constituyen a partir del ‘entre nosotros’ primordial. Dice M. Buber: “Yo llego a ser yo en el tú; al llegar a ser yo, digo tú”. Es en este encuentro entre un yo y un tú, en esta relación, que el ser humano se personaliza, se hace persona y nace el “nosotros” comunitario.

b) El des-encuentro: es la alteración de esa relación yo-tú, es el desamor, la incomunicación o la alteración. Sin el tú relacional de la reciprocidad no queda nada ni nadie, la persona se impersonaliza o despersonaliza. Es la locura, el desatino, la ausencia de vida.

2. La persona, en la perspectiva de Mounier.

Para Mounier “una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en el ser; mantiene esa subsistencia e independencia mediante la adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda la actividad en libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de la vocación”.

Viviendo libre, responsablemente y en constante conversión. Una vida personal donde lo que se habla primero se vive. Porque nadie da lo que no tiene.

3. El Personalismo es comunitario.

Se hace comunidad empezando con los más próximos. La persona es comunitaria desde siempre y para siempre. Porque somos un yo-tú-nosotros es posible amar al prójimo como a uno mismo.

4. Aprendizaje de la comunidad.

Hacemos comunidad y aprendemos en ella reconociéndonos frágiles, débiles, interdependientes; así crecen todos, en unidad, siendo responsables mutuamente, viviendo los valores universales para que a nadie le falte nada, cada uno con los dones, donde todo afecta a todos. Por eso que cada cual conozca sus talentos, los dones para donarlos, viviéndolos comunitaria y plenamente en el hoy.

Por otro lado, con respecto a la metodología, la investigación se basa en un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo propositivo. En cuanto a la población se consideró a los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de las Instituciones Educativas de la Región Lambayeque. Siendo la muestra un total de 20 instituciones, 20 directivos, 100 docentes, 200 padres de familia y 200 estudiantes.

Se utilizaron métodos teóricos y métodos empíricos, con el fin de elaborar la propuesta pertinente. De igual forma, el procesamiento estadístico de los datos empíricos que se recogieron, fueron procesados, considerando instrumentos de la estadística descriptiva con la aplicación del Software SPSS. Los resultados se presentaron en tablas y gráficos debidamente analizados e interpretados, que por cierto sirvió de base para la discusión respectiva y, por ende, para elaborar las conclusiones generales del trabajo. De manera específica el tratamiento estadístico, se realizó siguiendo los métodos de seriación, codificación, tabulación y mediante el análisis e interpretación.

Por último, en cuanto a la propuesta, en el rediseño curricular del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica basándose en la teoría de Emmanuel Mounier, pensador filosófico del Personalismo, lo novedoso, es que los contenidos, rúbricas y estrategias han sido mejorados con el fin de lograr óptimos resultados en los estudiantes en cuanto a las competencias de esta área.

Por ejemplo, en cuanto a la primera competencia: “Construye su identidad” (Currículo Nacional, 2017), se tiene en cuenta lo siguiente:

- **Se valora a sí mismo**, es decir, el estudiante reconoce sus características, cualidades, limitaciones y potencialidades que lo hacen

ser quien es, que le permiten aceptarse, sentirse bien consigo mismo y ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas. Además, se reconoce como integrante de una colectividad sociocultural específica y tiene sentido de pertenencia a su familia, escuela, comunidad, país y mundo.

- **Autorregula sus emociones** es que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás.
- **Reflexiona y argumenta éticamente** es que el estudiante analice situaciones cotidianas para identificar los valores que están presentes en ellas y asumir una posición, sustentada en argumentos razonados y en principios éticos. Implica también tomar conciencia de las propias decisiones y acciones, a partir de reflexionar sobre si estas responden a los principios éticos asumidos, y cómo los resultados y consecuencias influyen en sí mismos y en los demás.
- **Vive su sexualidad de manera plena y responsable** es tomar conciencia de sí mismo como hombre o mujer, a partir del desarrollo de su imagen corporal, de su identidad sexual y de género, y mediante la exploración y valoración de su cuerpo. Supone establecer relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como relaciones afectivas armoniosas y libres de violencia. También implica identificar y poner en práctica conductas de autocuidado frente a situaciones que ponen en riesgo su bienestar o que vulneran sus derechos sexuales y reproductivos.

Y en cuanto a la segunda competencia: Convive y participa democráticamente se considera lo siguiente:

- **Interactúa con todas las personas**, es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico, entre otras), y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática.
- **Construye normas y asume acuerdos y leyes** es que el estudiante participe en la construcción de normas, las respete y evalúe en relación a los principios que las sustentan, así como, cumple con los acuerdos y las leyes, reconociendo la importancia de estas para la convivencia. Para lo cual, maneja información y conceptos relacionados con la convivencia (como la equidad, el respeto y la libertad) y hace suyo los principios democráticos (la autofundación, la secularidad, la incertidumbre, la ética, la complejidad y lo público).
- **Maneja conflictos de manera constructiva** es que actúe con empatía y asertividad frente a ellos, y ponga en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa, contribuyendo a construir comunidades democráticas. Para lo cual parte de comprender el conflicto como inherente a las relaciones humanas, así como desarrollar criterios para evaluar situaciones en las que estos ocurren.
- **Delibera sobre asuntos públicos** es que participe en un proceso de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucren a todos, donde se plantean diversos puntos de vista y se busca llegar a consensos orientados al bien común. Supone construir una posición propia sobre dichos asuntos basándose en argumentos razonados, la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos, así como valorar y contraponer las diversas posiciones.

- **Participa en acciones que promueven el bienestar común** es que proponga y gestione iniciativas vinculadas con el interés común y con la promoción y defensa de los derechos humanos, tanto en la escuela como en la comunidad. Para ello, se apropia y utiliza canales y mecanismos de participación democrática.

I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Aspectos sociopolíticos, culturales y religiosos del Perú y del Departamento de Lambayeque.

Perú está ubicado en la parte occidental de América del Sur. El territorio limita con Ecuador, Colombia, Brasil, Bolivia y Chile. Está asentado con soberanía sobre 1'285,215 km² de terreno y 200 millas marinas del Océano Pacífico, así como 60 millones de hectáreas en la Antártida.

Es el tercer país más grande de América del Sur y uno de los 20 más extensos del mundo. ostenta la soberanía sobre 200 millas marinas. Al ser parte consultiva del Tratado Antártico, cuenta con una Estación Científica llamada Machu Picchu en este continente

Según la historia del Perú, se remonta a unos 20 000 años a.C. aproximadamente, cuando se comenzó a poblar el territorio con grupos de hombres y mujeres cazadores y recolectores. Las teorías difieren en cuanto al verdadero origen del hombre americano. ¿Es la cultura americana autóctona o fruto de la migración asiática? Al parecer, la segunda hipótesis contaría con muchas más pruebas antropológicas, arqueológicas y literarias (leyendas y tradiciones). En el territorio de América del Sur fueron desarrollándose verdaderas civilizaciones que llamamos "preincas"; las más importantes fueron: En la Costa: Chimú, Nazca, Paracas. En la Sierra: Chavín, Tiahuanaco.

Para el Dr. Julio C. Tello, la cultura Chavín fue la más antigua del Perú: 1000 - 250 a. C. El centro principal se halla en Chavín de Huántar, en la región de Ancash. A partir de entonces, los pueblos de América del Sur desarrollaron diversas facetas culturales: arquitectura, economía, religión.

El Imperio Incaico fue el más fuerte de la región, junto con los pueblos maya y azteca. La antigüedad se remonta al año 1200 d.C. aproximadamente. El centro principal lo constituía la ciudad del Cusco desde donde se gobernaba más de 40 000 Km. de caminos y cientos de pueblos conquistados. Según la leyenda, los Incas emergieron de la migración de los fundadores desde la región de Tiahuanaco; específicamente, Manco Cápac y Mama Ocllo habrían salido del lago Titicaca para

fundar la capital de la civilización, por encargo del dios Sol. Así, se sucedieron diferentes gobernantes que hicieron del Imperio una gran nación.

Según los historiadores, los Incas que la gobernaron pueden ser clasificados en dos dinastías: el Incario Legendario o Mítico (desde el 1200 d.C. hasta el 1410 d.C.) y el Incario Histórico (desde el 1438 hasta el 1532).

Precisamente, cuando los dos últimos Incas, Huáscar y Atahualpa, estaban disputándose el trono del Imperio, los conquistadores españoles hicieron su aparición desde América Central, se dirigieron a Tumbes, hasta el Cusco.

La Conquista fue un período traumático y difícil, tanto para los nativos indígenas como para los nuevos gobernantes europeos. Significó un cambio radical en la composición de la sociedad y en la cosmovisión de los habitantes del Perú. Desde esta época, el virreynato se denominó "Perú", y políticamente se le organizó en intendencias y gobernaciones, siempre a cargo de autoridades peninsulares.

Ésta es la época de las grandes campañas de evangelización y adoctrinamiento, con el fin de hacer del Perú una auténtica colonia española. Los intentos de rebelión no se hicieron esperar; el más grande fue el liderado por el cacique Túpac Amaru II, quien congregó a gente de todas las razas y clases sociales contra la Corona española; finalmente, fue derrotado. Cuando se suponía la imposibilidad de libertad, la propia crisis del virreynato y, en especial, una clase social -los criollos (hijos de españoles nacidos en el Perú)- fueron los principales gestores de la futura Independencia del Perú.

La República nace en 1821, con la jura de la Independencia en la ciudad de Lima a cargo del argentino José de San Martín, quien, junto al venezolano Simón Bolívar, había dirigido campañas militares, constituido por un ejército de diferentes regiones del Virreynato. Sin embargo, fueron necesarias dos batallas más (Ayacucho y Junín) en 1824 para sellar por fin la Independencia.

Conseguida la libertad de España, el problema más álgido para las jóvenes repúblicas fue la organización política y el consenso de los nacientes grupos sociales. ¿Cómo lograr que el Perú se desarrolle de manera independiente? ¿Qué grupo debería dirigir este desarrollo; cuál sería el más idóneo para gobernar el Perú? Éstas han sido las grandes interrogantes desde la aparición de la República, y la falta de resolución le ha traído al país los problemas más decisivos. Desde las primeras guerras entre los caudillos militares hasta las luchas entre las

organizaciones políticas de los últimos años, el Perú parece no haber encontrado aún la fórmula adecuada para lograr sus metas.

En el aspecto político, los datos del último sondeo de opinión realizado por GFK en enero del 2017 manifiestan que el panorama político va de gris a oscuro. Baste señalar que la aprobación de la gestión del Presidente de la República está en 26%. Pareciera que este resultado tiene que ver con la manera como se ha gobernado en el período actual. Las acciones han pasado hasta hoy por dos raseros:

El primero, el dejar hacer, dejar pasar en temas que podrían resquebrajar los postulados del modelo económico neo liberal y, con ellos, menguar las ingentes ganancias de los grupos de poder domésticos (nacionales) y extranjeros, para quienes o en favor de quienes, sin duda alguna, se ha venido gobernando.

El segundo, el imponer puntos de vista, maneras de hacer las cosas, objetivos, metas y políticas, que se deciden e implementan por imposición de intereses particulares en desmedro del interés general.

Visto así, la deslegitimación del gobernante de turno, los ministros y la acción de las instituciones está, por decir lo menos, menoscabada.

Es, a nuestro modo de ver, importante que se pueda alinear a sectores democráticos y progresistas para escuchar, debatir, negociar y buscar que existan o emerjan consensos para que los políticos y la agenda pública exprese y canalice los intereses y demandas de los ciudadanos, en un contrapeso explícito al poder que hoy detentan los dueños del Poder Económico en el Perú.

Es verdad, pareciera que la suerte está echada y que el gobierno actual se seguirá quedando con la imposición y el dejar hacer y dejar pasar como la manera de gestionar lo público. El diálogo y la concertación propuestas serían asuntos que permitirían dar voz a los que no la tienen, que son la mayoría; y decirle, en voz alta, a quien hoy detenta el poder político que en el Perú el dejar hacer, dejar pasar y la imposición, no tienen espacio.

Aglutinar a los líderes y lideresas de sectores democráticos y progresistas es clave, en la perspectiva de construir la plataforma y el liderazgo que permita al pueblo una representación adecuada para el próximo período electoral.

En el aspecto económico, para el 2017 los analistas coinciden en que se retomará la senda del crecimiento y que el PBI crecerá entre 4 y 5%. Lo que no

está nada mal, sobre todo si se tiene en cuenta que, según el Fondo Monetario Internacional (FMI), el mundo crecerá en 3,8%, los EE.UU. en 3,1, Alemania 1,5% y nuestra región, América Latina y el Caribe, en 2,2%, Chile 1,8% y Brasil 1,3.

Si bien el Producto Bruto Interno (PBI) en el mes de enero del 2017 ha tenido mejor desempeño que en el último mes del año anterior, no se debe perder de vista que la mejora sostenida de este indicador, más que por cuestiones coyunturales (como el incremento del consumo de energía eléctrica o la mejora del índice de contratación) se dará por cambios en el timón. Es decir, cambios en la intención, prioridades y sectores a los que se destinarán los recursos, en la medida que es necesario enfrentar y superar lo que podemos llamar nuestra “vulnerabilidad externa”.

Hoy, lo que es necesario cambiar es:

a) Que la riqueza que se genera, no se quede sólo en grupos económicos y empresarios. Por el contrario, debe servir como medio para que, vía una política de empleo y remuneraciones adecuadas, se haga más equitativo el ingreso de peruanas y peruanos.

b) Lograr la diversificación productiva y, por ende, diversificar el crecimiento de la economía doméstica (interna), aprovechando ventajas competitivas como las que tenemos en: Agricultura, Ganadería, Turismo – Gastronomía, por mencionar los principales.

c) Encausar los Planes de Desarrollo Concertado y los Presupuestos Participativos a la mejora de oportunidades y al desarrollo de potencialidades productivas y de comercio en espacios locales.

d) Hacer una reforma tributaria que suponga que paguen más impuestos los que mayores ingresos tienen y viceversa.

Es verdad que esta agenda, para la concreción, necesita articular el corto con el mediano plazo; al mismo tiempo que dejar de gobernar o tomar decisiones para enfrentar sólo problemas coyunturales; pasando, de una vez por todas, a poner el acento en que la economía y la política económica deben estar al servicio de ciudadanas y ciudadanos, de los intereses y del desarrollo de las capacidades y no al revés.

Cambiar, por lo tanto, el timón, el timonel, el sentido y el rumbo de la manera como hemos venido organizando la economía, desde 1990 hasta hoy, es imperativo

y no debe tener vuelta atrás. La exclusión y postergación de quienes menos tienen es ética y humanamente inaceptable.

En el aspecto social, el gobierno ha seguido construyendo programas más que políticas sociales, queriendo con paliativos dar respuesta a temas y problemas de larga data; como, por ejemplo, el retroceso de lo poco logrado en materia ambiental en años anteriores. Con ello pone no solo en riesgo la sustentabilidad en la explotación de los recursos, sino, lo que es peor, pone en tela de juicio la vida, salud y la prevalencia del ecosistema de importantes porciones del territorio; y con él la cultura, historia y hábitat contruidos por mujeres y hombres propios de las comunidades, para muchas de las cuales la “riqueza” podría ser más bien una fatalidad.

Por otro lado, los organismos e instituciones rectoras de la Política Social siguen en el juego, que parece de nunca acabar, entre la focalización y la universalización de servicios, sobre todo en SALUD Y EDUCACIÓN, pero sin rumbo claro. Con lo que el panorama para 2017, es sólo más de lo mismo.

Hoy por hoy en el Perú se necesita articular una propuesta política que refuerce las acciones desarrolladas por los jóvenes quienes - a partir de haber conseguido la derogatoria de la Ley más conocida como “pulpín” - han demostrado ser la real oposición al gobierno de turno. El concurso de fuerzas democráticas y progresistas y la participación de todas y todos, desde dónde se encontrarán, van a constituirse en las únicas vías para poder escribir la historia desde otro pincel. Se necesita otra manera de organizar la economía, ejercer la política y desarrollar lo social. No hacerlo podría ser tan irresponsable como poner en tela de juicio la propia viabilidad del País.

Por último, la religión en el Perú es también una herencia de la Conquista; por eso, es un país mayoritariamente católico (más del 75% de la población). Con el catolicismo, desde el siglo XVI conviven expresiones de una religión nativa basada en el culto al Sol, la Pachamama (Madre Tierra) y los elementos de la naturaleza en general. Los estudiosos aún no se ponen de acuerdo a la hora de decidir si se trata de dos religiones muy diferentes en un proceso de fusión o de un paralelismo de creencias.

Además, últimamente han ido apareciendo iglesias muy diversas, de tal manera que podemos afirmar que el poblador peruano es todavía muy religioso y

que el porcentaje de ateos y agnósticos declarados es muy bajo. Tenemos, por ejemplo, iglesias protestantes fruto del trabajo de misioneros norteamericanos y europeos. Asimismo, testigos de Jehová, mormones, adventistas, budistas, musulmanes, hindúes, hare khrishnas. Han surgido también religiones de factura actual, tal como el grupo peruano Israelitas del Nuevo Pacto (que tiene la particularidad de participar siempre en elecciones políticas), el Movimiento de la Nueva Era (que tiene la característica de fusionar religión, filosofía, costumbres tradicionales) y otros grupos que han ido respondiendo a la necesidad de la gente de llenar los vacíos que el último siglo ha dejado en las personas.

La actividad religiosa en el Perú es importante, considerando que, para mucha gente, uno de los "centros de energía" del mundo se encuentra precisamente en la ciudad del Cusco.

En cuanto al Departamento de Lambayeque, éste es uno de los veinticuatro departamentos que, junto con la Provincia Constitucional del Callao, forman la República del Perú. La capital es Chiclayo. Está ubicado al noroeste del país, limitando al norte con Piura, al este con Cajamarca, al sur con La Libertad y al oeste con el océano Pacífico. Con 14 231 km² es el segundo departamento menos extenso —por delante de Tumbes— y con 78,2 hab/km², el segundo más densamente poblado, por detrás de Lima. Se fundó el siete de enero de 1872.

Con respecto a la historia, se dice que los inciertos orígenes de la civilización de los lambayeques, admirados por su orfebrería, se remontan hasta el legendario rey Naylamp, quien llegó por mar y decretó la adoración de Yampallec. Quizá la cultura Lambayeque o Sicán aparece cuando colapsa la cultura Moche debido a la intrusión de un nuevo concepto social, ideológico y estilístico llamado Wari. Siglos después fueron incorporados al reino Chimú, distinguiéndose por sus extraordinarias obras hidráulicas como el canal de Raca Rumi, que unía Chongoyape con la costa. Finalmente, en las luchas que abarcaron cuatro décadas, los incas sometieron a los chimús apenas un siglo antes de la invasión española.

Por su parte, la zona serrana de Lambayeque habría estado ocupada por grupos quechuas quienes mantuvieron una estrecha relación con los reinos costeros basada en el intercambio entre productos de la costa (sal, ají o algodón) a cambio de las aguas de las quebradas que nacen en sierra.

En las acciones por la Independencia del Perú se distinguió el prócer Juan Manuel Iturregui. Los marinos peruanos Elías Aguirre Romero y Diego Ferré pelearon en el "Huáscar" y murieron en el Combate Naval de Angamos durante la guerra con Chile.

El territorio de Lambayeque fue recortado por disposición del Gobierno Revolucionario de las FF.AA. presidida por el gobierno del General E.P. Juan Velasco Alvarado, en el distrito de Olmos cediéndola a Piura restándole a Lambayeque 1059 km. Ya en 1996 el distrito de Olmos cambió la configuración y la sub región II Lambayeque que de igual forma integraba la Región Nor Oriental del Marañón en una línea transversal que dividía Lambayeque de Piura. En el gobierno del presidente Alejandro Toledo eliminó las regiones y como estaban configuradas y se volvió al esquema departamentos y se tomó como partida la demarcación hecha por el Gral. E.P. Juan Velasco Alvarado. Lambayeque es la tercera ciudad más poblada.

El territorio del departamento de Lambayeque es el segundo más pequeño de la República del Perú, después del Departamento de Tumbes. Está integrado por un sector continental y un sector insular.

La superficie del sector continental mide 14 213,30 km² y está conformada por las tres provincias de la Región. De ellos corresponden 3 161.48 km² a la Provincia de Chiclayo, 1 705.19 km² a la Provincia de Ferreñafe y 9 346.63 km² a la Provincia de Lambayeque.

La superficie del sector insular mide 18.00 km² y está conformada por dos islas: la Islas Lobos de Afuera (2.36 km²) y la Isla Lobos de Tierra (16.00 km²), que forman parte de la Provincia de Lambayeque.

La superficie total de todo el departamento de Lambayeque, sumados ambos sectores continental e insular hace un total de 14.231,30 km².

El Departamento de Lambayeque mostró gran dinamismo en los últimos años, llegando a cifras de crecimiento económico superiores al 10% en el 2017 y posicionando el aporte al PBI nacional en 3.44%. Además se han realizado importantes inversiones en todos los rubros, sobre todo en el de infraestructura que actualmente realizan grandes proyectos mineros, de regadío, carreteras, aeropuertos, puertos, entre otros. Durante los últimos años también se realizaron diferentes inversiones en turismo y hotelería que representan el 31% de las

inversiones totales en el departamento ascendientes a 300 millones de dólares. Se concentra alrededor del 30% del comercio de la costa norte en Lambayeque. La actividad principal es la agroindustria seguido de la minería y la agricultura.

En cuanto a la educación, En la Región Lambayeque al igual que en el resto del país, el sistema educativo está dividido en tres niveles: la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria. Después viene la educación superior que puede ser universitaria, técnico productiva o tecnológica. La tasa de alfabetización es del 92.6%, la de escolaridad es de 85% y el logro educativo es de 90.1%.

Para impartir la educación básica la región cuenta con 1.561 centros educativos (públicos y privados). De ellos 426 son de educación inicial, 852 de educación primaria y 283 de educación secundaria. (ESCALE, 2017)

1.2. El currículo a través de la historia:

Según Meza (2011), a nivel internacional, el diseño y desarrollo curricular llevan consigo no solamente el conocimiento de un plan de estudios, sino también el conocimiento de una fundamentación basada en los fines que persigue, la metodología a emplear en el desarrollo, los recursos para el aprendizaje que se necesitan, las bases psicológicas donde será aplicado y el conocimiento de la cultura y el contexto donde se desarrollará.

En tiempos modernos se necesitó de un currículo moderno, en tiempos postmodernos es urgente la concepción de una currículo postmoderno, que responda a las necesidades de generaciones y generaciones que se formaron y se están formando bajo la influencia del postmodernismo; si el currículum ha sido por excelencia el canal por el cual las clases populares deberían adquirir autonomía sobre decisiones que denoten la conciencia humana, la realidad dice lo contrario, la mercadotecnia ha superado a la escuela, por ende ha superado al currículo.

Un currículo desarrollado en la práctica implica vincular la teoría con la práctica en materia educativa, de esta manera surgen tres conceptos, que a saber

son: teoría, práctica y educación, toda vez que estos tres elementos conllevan a transformar una sociedad.

Si se analiza uno a uno cada concepto desde el punto de vista teórico, se podría decir que se entiende por teoría a todos los argumentos que fundamentan un modelo de una ciencia en general o en particular; por otra parte, la práctica es aquella acción llevada a cabo en el terreno donde suceden los hechos y, por último, educación, es la transformación de las generaciones jóvenes a través de la influencia cultural de sus antecesores.

En los orígenes el término "currículo" se entendía en un sentido algo más restringido, pues venía asociado a lo que debía enseñarse en las escuelas, haciendo referencia exclusiva a los contenidos de las disciplinas y al plan de estudios de una determinada materia. Un modelo de currículo es capaz de servir por sí solo a una escuela que respeta las diferencias, realizando transformaciones para atender a las necesidades de los diferentes alumnos.

Algunos principios fundamentales del currículo: ser relevante en los contenidos, flexible a los cambios en las necesidades de los alumnos y en las técnicas empleadas por los profesores, tener una base amplia en cuanto a la comunicación y participación de los profesores, padres, administradores y comunidad en general, ser realista en las propuestas y racional en el desarrollo y sobre todo observar las diferencias individuales en el aprendizaje, no como algo estático, sino dinámico, interactivo y en continua evolución.

El término currículo fue utilizado por primera vez en el libro de John Franklin Bobbitt *How to make a curriculum* (1914), considerado el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular, que surgió en un período en que emergía con fuerza el movimiento de la eficiencia social, el cual se centraba en la cuestión de "¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?" como un problema que debía ser abordado científicamente y en *The Curriculum* (1918). Bobbitt, profesor de la Universidad de Wisconsin (Estados Unidos), fue un reformista que combatió la educación de la época.

A nivel nacional, durante los años 90, aunque persisten problemas económicos en el país se empiezan a producir una serie de cambios en torno a la educación, con una política basada en un diagnóstico muy crítico de la educación peruana por la herencia de gobiernos anteriores y por presentar un modelo que habría que cambiar radicalmente. Iguíñiz, M (2000) expresa estos cambios en las siguientes etapas:

En una primera etapa, se intentó seguir linealmente los postulados de ajuste económico neoliberal en educación, se introduce el enfoque de pasar de un Estado básicamente proveedor al de financiamiento. Según este modelo, los actores - destacados en el discurso- son la familia, los docentes, las instituciones locales y el Consejo Comunal de Educación, entidades que reunía a las anteriores.

En una segunda etapa, se asume la necesidad de mantener la oferta de educación estatal pero con la lógica de legitimar la imagen gubernamental. Durante 1994 - 1999 se vuelve a la política tradicional de un estado activo, estableciéndose relaciones directas con las escuelas.

En este deseo de mejora pero a la vez de entrapamientos, se recibió el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial, permitiendo de esta manera incorporar el Programa de Mejoramiento de la Calidad de Educación Peruana, y es a través de este programa que el Estado comienza con la “Modernización de la Educación”, inaugurándose locales escolares, dotándose de equipos y materiales; así como la iniciativa pedagógica de la articulación Inicial y Primaria.

Con los préstamos del Banco Mundial y luego del BID se organizaron los cursos de capacitación docente para Primaria con entidades públicas y privadas y la elaboración de textos escolares por entidades privadas seleccionadas.

El Estado peruano asumió los compromisos vinculados a los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; la universalización de la educación básica, la reducción de analfabetismo y de las disparidades de género,

así como la ampliación de las competencias esenciales ofertadas a jóvenes y adultos.

Es así que durante la primera mitad de la década de los noventa y, con miras al desarrollo de un importante esfuerzo por mejorar la calidad del sistema educativo, se realizó el diagnóstico de la situación general del sector educación.

Según refiere el Informe Nacional Perú del Ministerio de Educación (1996), entre los principales problemas de la educación Primaria se detectó:

- Alto grado de repetición y deserción en los dos primeros grados.
- Impacto relativo de los diferentes programas de educación preescolar en la Educación Primaria.
- Eficacia relativa de diferentes programas de educación bilingüe.
- Factores influyentes en el éxito de adaptaciones curriculares al medio local.

Así mismo, el Boletín de Políticas Sociales UNICEF (1996) presentó un informe de la situación de la Educación Primaria a partir del Diagnóstico General de la Educación de 1993, resaltándose los siguientes aspectos:

- En cuanto a la cobertura y la calidad, en el Perú el fracaso escolar es muy alto, sólo cuatro de diez alumnos terminan la Primaria sin repetir ningún grado.
- En cuanto a los profesionales en educación, la mitad de los maestros carecen de título pedagógico.
- El sueldo de un maestro de secundaria era un quinto del de un abogado y un cuarto del de un analista de sistemas. Sin embargo, el 62% del gasto público en educación está destinado al pago de salarios.
- El gasto público promedio por alumno es menos de 8 dólares al mes, la inversión pública por estudiante siguió una tendencia decreciente.

La crisis educativa expresada en el diagnóstico revelaba la necesidad de iniciar una serie de cambios caracterizados por reformas acompañadas de grandes inversiones y centradas en la transformación curricular y de gestión.

El desarrollo educativo se centró fundamentalmente en modificar condiciones internas del propio sistema para lograr una educación de mayor calidad que responda a los desafíos de transformación productiva, equidad y democratización global en lo pedagógico, currículos y en la gestión.

El currículo se presenta entonces como un elemento importante de cambio y transformación en la educación, a través del cual se pueden fundamentar las propuestas educativas. Stenhouse citado por Kemmis, S (1988: 28) “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa”

Para la nueva propuesta curricular se tomaron en cuenta los siguientes referentes: “La Declaración de *Jomtien* sobre necesidades básicas de aprendizaje, Derechos Humanos, Derechos del Niño y la Conferencia Mundial sobre Educación de los Niños”. (Encinas, 2000, p. 166)

Los nuevos paradigmas y transformaciones en el ámbito educativo fueron exigiendo la necesidad de estructurar cambios curriculares, además, el Diagnóstico General de la Educación (DGE) de 1993 reveló que el currículo era uno de los principales problemas por resolver, constituyéndose el mismo en un área específica de investigación.

Después de una evaluación del currículo vigente hasta 1994, se determinó que éste tenía una naturaleza logocéntrica y cerrada, lo que impedía la flexibilización y diversificación. Es por ello que en el marco del Diagnóstico General de la Educación se proponen lineamientos de política curricular para la educación Primaria, al respecto Encinas (2000, p. 164), menciona los siguientes:

- En lo social, el currículo debe ayudar a superar prejuicios de tipo socioeconómico y sus consecuencias de marginación, promoviendo la honestidad, justicia y solidaridad.
- En lo cultural, debe valorar las diversas culturas.
- En lo político, el afianzamiento de la identidad nacional y el desarrollo de actitudes democráticas que ayuden a construir una sociedad de paz, con respeto a los derechos humanos.

- En lo educacional, se propone un currículo sencillo, coherente y articulado, acorde a los avances científicos y tecnológicos.

Se encaminaba entonces a una reforma del currículo de Educación Primaria, que llevaría algunos años hasta construir el Diseño Curricular Base hasta hoy vigente.

A partir de 1994, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana que el Ministerio de Educación venía preparando para superar aspectos detectados en el Diagnóstico General de la Educación (DGE), pone énfasis en el currículo como área de investigación preponderante y es a partir de esta realidad que se proponen lineamientos de política curricular que llevaron a gestar una reforma del currículo de Primaria.

Uno de los primeros esfuerzos fue el Programa de Articulación Inicial Primer y Segundo Grado. (R. M. 0796-94-ED), el cual pretendió hacer frente al problema del fracaso escolar y cambiar el enfoque metodológico hacia uno que enfatice más el aprendizaje que la enseñanza, poniendo énfasis en los aspectos personales y afectivos del niño y el clima de aula, así como desarrollar formas nuevas de adquirir los aprendizajes basados en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, el programa surgió en un marco incompleto pues no tenía como referencia un currículo global para todo Primaria que le diera una orientación estratégica, ni una política de capacitación coherente, ni un sistema de evaluación, ni control del programa.

A partir de la experiencia del lanzamiento del Programa de Articulación Inicial y Primaria, se tomaron decisiones respecto al mejoramiento curricular, Encinas, B. (2000; 165) refiere que esas decisiones estuvieron centradas en:

- Hacer un estudio sobre el funcionamiento del programa en las aulas respecto a variables de comprensión y operatividad.
- Diseñar una Estructura Curricular Básica que permita establecer referentes teóricos, técnicos y operativos, cuyo principal componente técnico sea el de la organización por competencias.

Encinas, B (2000; 165) expresa que los resultados del estudio del funcionamiento del Programa de Articulación, fueron los siguientes:

- Los docentes aún no tenían claro el concepto de competencia, sin embargo hacían el intento de comprender el programa de articulación como algo más abierto y flexible, que no los encasillaba en el aprendizaje de contenidos. En ese marco se observó un mejoramiento en la organización del aula, la participación de los niños, la auto evaluación y la atención a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- Existía confusión respecto a la evaluación y desorientación de parte del Ministerio de Educación sobre evaluación cualitativa versus el uso de letras A, B, C en el informe de resultados.
- Existía angustia en lo referente a la programación de proyectos, por su amplia difusión pero escasa y equívoca orientación sobre su operatividad.
- La difusión del enfoque del aprendizaje de la lectura y escritura versus la escasa capacitación en ella.

El proceso de experimentación realizado con el Programa de Articulación, permitió desarrollar estrategias para la construcción de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria. Al respecto Encinas, B (2000: 167) refiere las siguientes:

La sistematización de doce talleres de construcción curricular a escala nacional. Esta actividad tuvo una duración de seis meses. El principal aporte fue que los docentes de todo el país coincidían en los énfasis y los cambios respecto a las tareas de desarrollo de Comunicación y Lógico Matemática.

La formación de un equipo central de currículo conformado por connotadas personalidades del quehacer pedagógico. Este equipo tomó decisiones respecto al enfoque, modelo, organización por ciclos y contenidos transversales.

La convocatoria a mesas de trabajo con especialistas e instituciones. La riqueza de esta estrategia se dio en los aportes de diferentes áreas e instituciones que se sistematizaban los documentos de propuesta. Las revisiones que se hicieron

y las decisiones que se tomaron al respecto fueron en presencia de los especialistas de las diferentes áreas.

La experimentación curricular se realizó en los años 1996 (I ciclo) 1997 (II ciclo) y 1998 (III ciclo).

La experimentación curricular permitió establecer una dinámica de permanente información y retroalimentación entre los docentes participantes, los especialistas de los órganos intermedios y el equipo central del Ministerio de Educación.

Con esta dinámica de trabajo y dentro del Plan de Mejoramiento y Consolidación de los Programas Curriculares, se aprobó mediante R. M. N° 124-97-ED, el Programa Curricular Básico del Primer Ciclo de Articulación Inicial-5 años, Primer y Segundo Grado de Educación Primaria para su aplicación generalizada en todos los centros educativos del país; mientras se iba validando el Programa Curricular Básico del Segundo Ciclo, correspondiente al Tercer y Cuarto Grado.

En 1998 se continuó con la reformulación del currículo, aprobándose mediante R.M. N° 201-98-ED el Programa Curricular Básico del Segundo Ciclo, para la aplicación generalizada en todos los C. E. del país.; mientras se venía validando el Programa Curricular Básico del Tercer Ciclo.

En 1999 se culmina la reformulación del currículo, aprobándose mediante R. M. N° 225-99-ED el Programa Curricular Básico del Tercer Ciclo.

Se debe resaltar que la propuesta curricular vino acompañada de un Plan de Capacitación Docente (PLANCAD), el cual se inició desde 1995 con el propósito de favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas y éticas de los docentes, para mejorar así el quehacer pedagógico. El objetivo general del PLANCAD era “elevar el nivel profesional del docente mejorando la calidad del trabajo técnico pedagógico, que permita el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes de Educación Primaria” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN; 2001:13).

El PLANCAD se constituyó en un medio de implementar la reforma curricular, a través del desarrollo de estrategias en el aula de clase. Estuvieron a cargo de las capacitaciones los Entes Ejecutores 1

La participación de diversos Entes Ejecutores, no permitieron espacios para socializar la experiencia, en tal sentido hubo “poca retroalimentación para elaborar apreciaciones conjuntas” (TAREA 1999:43).

El logro mayor en el trabajo que realizaron los Entes Ejecutores estuvo centrado en promover en la mayoría de los docentes disposición al cambio. Así como, una mayor disposición a que los alumnos participen en los trabajos de grupo. (TAREA 1999:43)

Si bien se reconocen aspectos positivos en el PLANCAD, muchos de ellos solo se quedan en la motivación, “los docentes no llegan a interiorizar el nuevo enfoque”. (TAREA 1999:44).

Pero el PLANCAD también permitió revelar el desacuerdo y la incongruencia entre los diversos planes aplicados por los Entes Ejecutores; al respecto una institución participante como Ente Ejecutor reveló: “en el Ministerio de Educación no existe acuerdo en muchas cosas. Hay normas que se contradicen y los entes ejecutores no llegan a ponerse de acuerdo sobre ellas porque hay contradicciones en los lineamientos” “En las reuniones de información se intenta que todos tengamos la misma línea, pero no llegamos a eso. Al salir de la reunión cada ente ejecutor con la experiencia de trabajo de capacitación y los nuevos enfoques educativos-opta por su propia línea. (TAREA 1999:44).

Finalmente el resultado de los diferentes diseños y aplicaciones de los planes de capacitación condujo a un tratamiento curricular diverso, que en algunos casos lo que provocó fue confusión y agotamiento por parte de los docentes, confundidos en el desconocimiento del nuevo currículo y sus procesos de tratamiento.

De igual forma, haciendo referencia al currículo y a los actores en el proceso de reforma curricular, debemos expresar que ha habido diversos cambios

especialmente en los últimos 20 años, tanto en el ámbito de la discusión académica como en la práctica de producción curricular.

Según refiere Escudero (1999) en la década de los 60, se consideraba el currículo como producto de un proceso técnico llevado a cabo por especialistas.

El pensamiento de fines de los 70, incorpora la noción de poder y la dimensión política del currículo planteando tensión entre la perspectiva política y técnica; en este sentido los políticos encargaban a los técnicos la elaboración de un currículo.

Recientemente, la temática curricular ha sido objeto de extremos debates tendientes a recolocar el currículo en el centro de las decisiones que se toman en política educativa. Esto ha dado lugar a una formulación de currículo como resultado de un proceso de toma de decisiones, camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular como fruto de decisiones sucesivas.

Es en este proceso de formulación, los profesores han de ser considerados como uno de los interlocutores más decisivos e importantes del currículo y los cambios escolares. Guste o no, como dice Escudero, J (1999: 211) “....el papel de árbitro entre el currículum diseñado y el currículum realizado en las aulas y aprendido por los alumnos es decisivo”

Si se habla de los docentes como agentes del currículo, como sujetos de cambio y de la renovación pedagógica; desde esta perspectiva se hace imprescindible la participación de actores involucrados, en función de la concepción de un currículo como objeto social, el cual se modifica en el curso de la deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación.

Este carácter procesual del currículo permite distinguir a lo largo de su desarrollo, una serie de decisiones en los que están implicados diferentes actores sociales y donde se entrecruzan procesos y ámbitos diversos. Gimeno, J. y Pérez, A. (1994) expresa que existen cuatro ámbitos por los que pasa el diseño del currículo: el diseño que confeccionan las administraciones educativas al decidir el currículo como tal, el proyecto educativo con distinto grado de formalización

realizada en los centros, los planes de trabajo que confeccionan los profesores y las elaboraciones del currículo que realizan los fabricantes de materiales didácticos, siendo significativas las de los libros de textos y las guías de los profesores.

Si bien el profesor no es el único agente que diseña el currículum, sí le corresponde un papel importante en traducir a práctica concreta cualquier directriz o selección previa de contenidos. Según Gimeno, J y Pérez, A (1994: 308) “una significativa línea de investigación ha resaltado el papel activo que los docentes tienen en la aplicación de ideas y propuestas de cualquier tipo, así como en la acomodación de los currículos a las condiciones de la realidad de las aulas”.

Un agente olvidado en los análisis y propuestas sobre el cambio curricular han sido los alumnos, implicados y afectados por las reformas, quienes tienen un papel importante en las mismas, ya que sin ellos no tendría ni cobraría vida ninguna propuesta.

En el caso peruano, la tarea de Reforma del Currículo de Primaria en la década del 90 se fundamentó principalmente en la experiencia y capacidad de personas e instituciones convocadas para este trabajo, “equipo central conformado por connotadas personalidades del quehacer pedagógico” (Encinas, B. 2000:167).

La participación de los docentes se vio expresada en la aplicación de tareas de desarrollo de Comunicación y Lógico Matemática. (Encinas, B. 2000)

Se crea la necesidad de reconceptualizar el rol del docente como protagonista de la reforma curricular, quien a través de un proceso de reflexión-acción-reflexión de la comunidad educativa, va asumiendo un liderazgo, revisando y transformando la capacitación y favoreciendo el desarrollo de competencias básicas de investigación e innovación educativa, enmarcadas en una educación para la interculturalidad y el desarrollo.

El docente como actor principal es aquel que problematiza el quehacer educativo y se convierte en el constructor y reconstructor del conocimiento, a través de la reflexión compartida con la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres de familia).

Es importante entonces considerar al docente como actor principal, constructor del currículo, ya que de esta manera tomará conciencia y asumirá el reto de transformar la cultura escolar, otorgándosele el lugar que nunca debió perder.

Por lo cual es necesario, como refiere La Francesco, G (2001), que las transformaciones curriculares surjan de la propia iniciativa de los actores dentro del sistema educativo y al interior de las instituciones, producto de la voluntad de cambio, nacidos del interés por mejorar y cualificar los procesos y condiciones en los cuales se da la labor educativa, generadas por las expectativas de innovación, investigación y experimentación, de los intereses por lograr mejores procesos y productos y movidos por la convicción de que es necesario cambiar.

No basta cambiar de actitud y con ella querer hacer los cambios; es necesario cambiar la forma de pensar y de actuar, no sólo el ser que cambia facilita la transformación curricular; este ser debe aprender el nuevo saber y saber hacer el nuevo quehacer. La actualización y el perfeccionamiento docente en las áreas del saber científico y pedagógico deben favorecer el cambio curricular. Si estos nuevos saberes y quehaceres no se dan, el currículo permanecerá igual en la práctica, así teóricamente se haya reconceptualizado.

Por tanto, los cambios deben surgir de la comunidad educativa, de los colectivos docentes y grupos académicos, de la reflexión; no deben darse de forma individual solamente; es necesario contagiar e iniciar el proceso de cambio. Si esto no se hace, quienes no quieren cambiar presionan para no dejar hacer los cambios, entran en conflicto, desestimulan a los que cambiaron, lesionan los procesos y se convierten en agentes retardatarios, que manifiestan fracasos, indisponen y generan incertidumbres.

Es necesario involucrar a todos en el cambio, pero de forma participativa, e ir construyendo el cambio, desarrollando los nuevos roles y retos que implican la transformación.

Después de cinco años de aplicación de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria se hace necesario el reajuste tanto del marco teórico, marco curricular, lineamientos; a fin que sea diversificada de manera más adecuada por los docentes.

Durante el 2004 se ha iniciado la revisión y reajuste de los programas curriculares de las distintas áreas de desarrollo personal con el fin de responder a las características de un currículo reconceptualista, abierto, flexible y que atienda las necesidades de las diversas regiones.

Una de las características del reajuste curricular tiene que ver con la determinación de programas por grados y no por ciclos como se propuso inicialmente.

Otra de las características es que se establecen dos nuevas áreas: Educación Física y Educación Artística.

Así también se propone la formulación del Diseño Curricular Nacional, que articule los tres niveles existentes, el cual todavía está en construcción, manteniéndose en vigencia el Diseño Curricular Básico de Educación Primaria. Esta declaración se encuentra expresada en la Cuarta Disposición Complementaria del Reglamento de

Educación Básica Regular, aprobado por el Decreto Supremo N° 013-2004-ED, el cual dispone que en tanto se socialice el Diseño Curricular Nacional de EBR continúan vigentes los actuales diseños curriculares básicos de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, y que para el año 2005 se reajustarán y articularán dichas estructuras curriculares básicas de Inicial y Primaria, así como el diseño curricular básico de secundaria 2004.

1.3. Diagnóstico de la investigación

En el presente apartado se ha sistematizado las diversas concepciones y opiniones de los agentes de las comunidades educativas del Departamento de

Lambayeque para analizar el desarrollo del Currículo Nacional en torno al Área de Formación Personal, Ciudadanía y Cívica.

Ante esto, para analizar la concepción de los distintos agentes de la educación, se ha visto necesario considerar las 2 competencias del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica:

- **1° Competencia: “Construye su identidad” (Currículo, 2017)**
- **2° Competencia: “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” (Currículo, 2017)**

Con respecto a los directivos:

Tabla N° 1: Respuesta de Directivos ante la primera competencia

| Respuesta de Directivos ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 2 | 10% |
| De acuerdo | 3 | 15% |
| Indiferente | 1 | 5% |
| Desacuerdo | 13 | 65% |
| Totalmente desacuerdo | 1 | 5% |
| TOTAL | 20 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 1: Respuesta de Directivos ante la primera competencia



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 20 Directivos encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 65% de los mismos –es decir 13 directivos- manifiestan que están en desacuerdo con lo plasmado en el Currículo Nacional, un 5% en total desacuerdo, un 5% se tornan indiferentes ante estos aspectos, un 15% están de acuerdo y sólo un 10% están de acuerdo con lo plasmado.

Tabla N° 2: Respuesta de Directivos ante la segunda competencia

| Respuesta de Directivos ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 3 | 15% |
| De acuerdo | 4 | 20% |
| Indiferente | 0 | 0% |
| Desacuerdo | 11 | 55% |
| Totalmente desacuerdo | 2 | 10% |
| TOTAL | 20 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 2: Respuesta de Directivos ante la segunda competencia



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, de los 20 Directivos encuestados de 20 instituciones educativas, un 15% se encuentran totalmente de acuerdo con lo plasmado en el currículo nacional, un 20% de acuerdo, un 55% en desacuerdo y un 10% en total desacuerdo. De igual forma, manifiestan que en cada una de ellas, las instituciones buscan que los estudiantes se formen integralmente y no sólo en algunos aspectos específicos como es la formación ciudadana o cívica, sino que además en el pensamiento crítico, conciencia social, capacidad de analizar las situaciones, valores humanos y virtudes, aspectos que si bien es cierto son mencionados someramente, no están presentes en los objetivos, ni en el desarrollo del currículo. De igual forma manifiestan que tras la aplicación de este currículo, se dejan de lado muchos conceptos filosóficos, presentes en la misión y visión de cada institución, aspectos que a los estudiantes años atrás los hacía buenos pensadores, críticos, lo que ahora lastimosamente no se puede lograr en los estudiantes por mandar contenidos y estrategias muy básicas y muy superfluas.

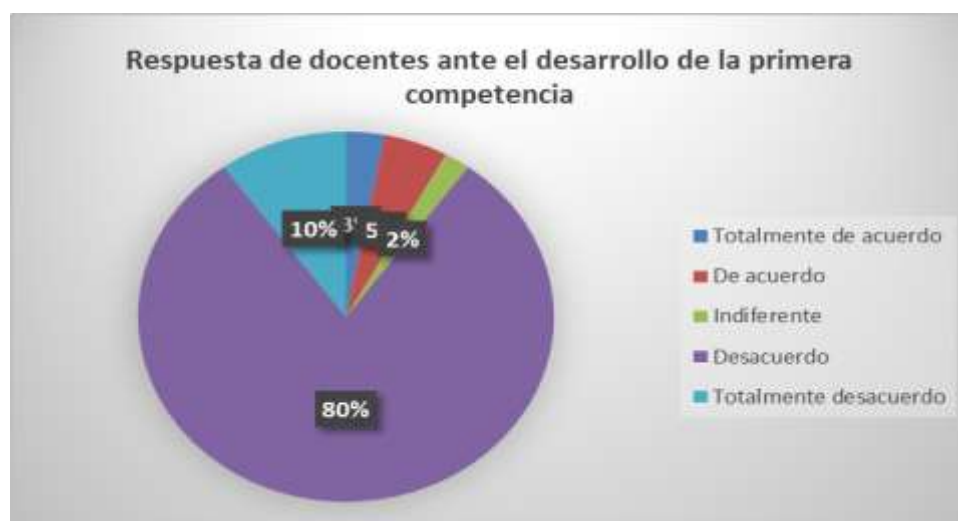
Con respecto a los docentes:

Tabla N° 3: Respuesta de docentes ante la primera competencia

| Respuesta de docentes ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 3 | 3% |
| De acuerdo | 5 | 5% |
| Indiferente | 2 | 2% |
| Desacuerdo | 80 | 80% |
| Totalmente desacuerdo | 10 | 10% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 3: Respuesta de docentes ante la primera competencia



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 100 docentes encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 80% de los mismos —es decir 80 docentes- manifiestan que están en desacuerdo con lo plasmado en el Currículo Nacional, un 10% en total desacuerdo, un 2% se tornan indiferentes ante estos aspectos, un 5% están de acuerdo y sólo un 3% están de acuerdo con lo plasmado.

Tabla N° 4: Respuesta de docentes ante la segunda competencia

| Respuesta de docentes ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 4 | 4% |
| De acuerdo | 5 | 5% |
| Indiferente | 5 | 5% |
| Desacuerdo | 70 | 70% |
| Totalmente desacuerdo | 16 | 16% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 4: Respuesta de docentes ante la segunda competencia



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, un 4% se encuentran totalmente de acuerdo con lo plasmado en el currículo nacional, un 5% de acuerdo, un 5% se tornan indiferentes, un 70% en desacuerdo y un 16% en total desacuerdo. Los docentes acotan que si bien es cierto el currículo mantiene el enfoque constructivista, no se debe dejar de lado que además al mantener algunas competencias a lograr, los contenidos y las estrategias deben estar orientados a ello mismo y no lo están. Realmente los docentes encuentran muchos problemas

en este currículo para potenciar en los estudiantes las diversas concepciones filosóficas, sociológicas, culturales y humanas del Perú y del mundo. Son aspectos, como manifiestan los docentes, que están muy alejados de la realidad, de la realidad misma de los estudiantes, y que de igual forma no permiten generar en los estudiantes diversas competencias críticas y humanas. De igual forma, el 20% de los mismos sí están de acuerdo con lo manifestado por el currículo, con los contenidos y estrategias aplicadas en torno a esta Área.

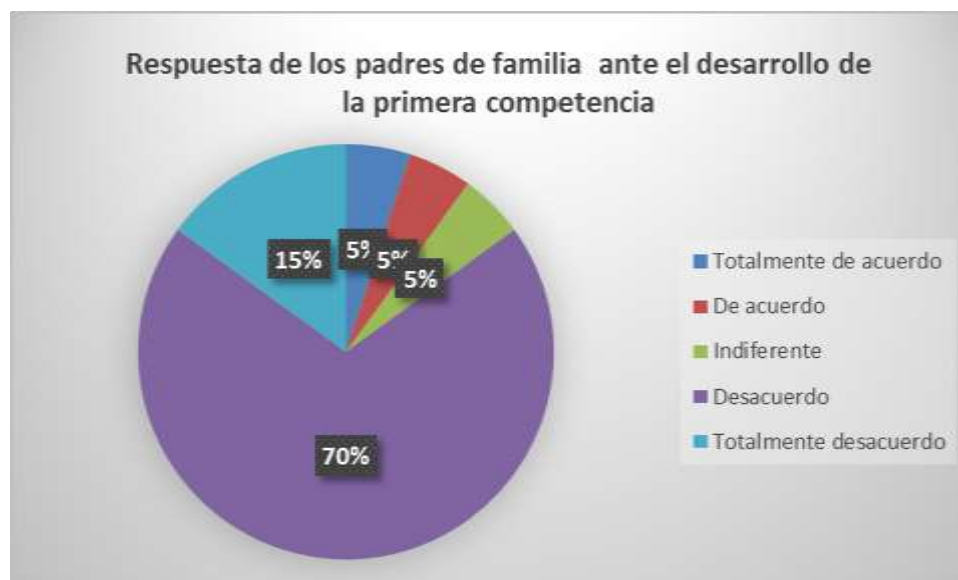
Con respecto a los padres de familia:

Tabla N° 5: Respuesta de los padres de familia ante la primera competencia

| Respuesta de los padres de familia ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|--|-------------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 10 | 5% |
| De acuerdo | 10 | 5% |
| Indiferente | 10 | 5% |
| Desacuerdo | 140 | 70% |
| Totalmente desacuerdo | 30 | 15% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 5: Respuesta de los padres de familia ante la primera competencia



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 200 padres de familia encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 70% de los mismos –es decir 140 padres de familia- manifiestan que están en desacuerdo con lo plasmado en el Currículo Nacional, un 15% en total desacuerdo, un 5% se tornan indiferentes ante estos aspectos, un 5% están de acuerdo y sólo un 5% están de acuerdo con lo plasmado.

Tabla N° 6: Respuesta de los padres de familia ante la segunda competencia

| Respuesta de los padres de familia ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 5 | 3% |
| De acuerdo | 5 | 3% |
| Indiferente | 10 | 5% |
| Desacuerdo | 140 | 70% |
| Totalmente desacuerdo | 40 | 20% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 6: Respuesta de los padres de familia ante la segunda competencia



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, un 3% se encuentran totalmente de acuerdo con lo plasmado en el currículo nacional, un 3% de acuerdo, un 5% se tornan indiferentes, un 70% en desacuerdo y un 20% en total desacuerdo. Manifiestan que sólo hace que los estudiantes sean buenos ciudadanos, más no buenas personas. Se deja de lado el potenciar los valores y principios del hogar, no fortalecen el pensamiento crítico de los mismos, no fortalecen los valores humanos, y por ello, se está perdiendo el generar un correcto pensamiento filosófico, aspecto que antes no se dejaba de lado, puesto que los estudiantes participaban de paneles y congresos filosóficos. Los otros 60 padres que corresponden al 30% de los mismos, por falta de conocimiento manifiestan que mientras el currículo no cambie, ellos estarán de acuerdo con lo manifestado por el Estado.

Con respecto a los estudiantes:

Tabla N° 7: Respuesta de los estudiantes ante la primera competencia

| Respuesta de los estudiantes ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 5 | 3% |
| De acuerdo | 5 | 3% |
| Indiferente | 14 | 7% |
| Desacuerdo | 156 | 78% |
| Totalmente desacuerdo | 20 | 10% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 7: Respuesta de los estudiantes ante la primera competencia



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 200 estudiantes encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 78% de los mismos –es decir 156 estudiantes- manifiestan que están en desacuerdo con lo plasmado en el Currículo Nacional, un 10% en total desacuerdo, un 7% se tornan indiferentes ante

estos aspectos, un 3% están de acuerdo y sólo un 3% están de acuerdo con lo plasmado.

Tabla N° 8: Respuesta de los estudiantes ante la segunda competencia

| Respuesta de los estudiantes ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 5 | 3% |
| De acuerdo | 5 | 3% |
| Indiferente | 4 | 2% |
| Desacuerdo | 156 | 78% |
| Totalmente desacuerdo | 30 | 15% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 8: Respuesta de los estudiantes ante la segunda competencia



Fuente: Elaboración propia.

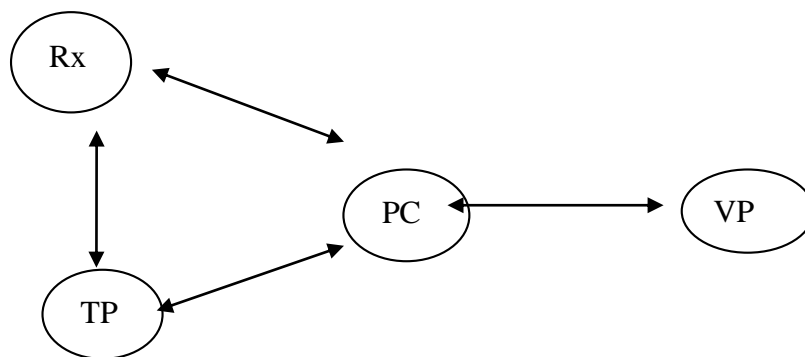
En cuanto a la segunda competencia, un 3% se encuentran totalmente de acuerdo con lo plasmado en el currículo nacional, un 3% de acuerdo, un 2% se tornan indiferentes, un 78% en desacuerdo y un 15% en total desacuerdo. Falta mucha exigencia, los aspectos que se han considerado son realmente muy

superfluos y conciben sólo importante a la formación ciudadana, y dejan de lado los principios y valores, los problemas sociales que se dan en la actualidad, no ayudan a tener una mejor visión de estos problemas, y así ser agentes de cambio bajo un pensamiento crítico adecuado. Por otro lado el 22% de los mismos se encuentran indiferentes a estos aspectos, por falta de conocimiento.

1.4. Metodología

En relación con la hipótesis planteada, el estudio se ubicó como una investigación básica-propositiva, por cuanto se tiene como propósito diseñar una Propuesta Curricular basada en la Filosofía personalista de Enmanuel Mounier.

En coherencia al estudio seleccionado, se ha elegido el diseño de crítico-dialéctico, el mismo que se describe a continuación:



Leyenda:

Rx: Realidad inicial de la problemática de los contenidos del Área.

TP: Teoría de la Filosofía personalista de Enmanuel Mounier.

PC: Propuesta curricular.

VP: Validación de la propuesta.

De igual forma, la población consiste en las comunidades educativas públicas del Perú.

Y la muestra de estudio consiste en las comunidades educativas públicas del Departamento de Lambayeque.

De igual forma, se emplearán métodos teóricos y métodos empíricos. Los mismos que se describen a continuación:

Métodos teóricos

- Método de análisis – síntesis: En el procesamiento de información obtenida de la consulta de las diferentes bibliografías y en la caracterización del objeto y el campo de acción de la investigación.

- Método inductivo – deductivo: En el análisis para determinar la correspondencia entre la propuesta con los resultados del estudio facto – perceptible (diagnóstico).

En la etapa de la elaboración del modelo teórico se usaron fundamentalmente: El método sistémico – estructural funcional, tanto, para diseñar la propuesta y entablar la significatividad práctica.

Métodos empíricos

Para este estudio se construyó, unas encuestas dirigidas a los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, con la finalidad de identificar las falencias del Currículo Nacional, en torno a los contenidos.

El procesamiento estadístico de los datos empíricos que se recogieron durante la investigación fueron procesados, considerando instrumentos de la estadística descriptiva con la aplicación del Software SPSS. Los resultados se presentaron en tablas y gráficos debidamente analizados e interpretados, que por cierto sirve de base para la discusión respectiva y, por ende, para elaborar las conclusiones generales del trabajo. De manera específica el tratamiento estadístico, se realizará siguiendo los métodos de seriación, codificación, tabulación y mediante el análisis e interpretación.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. La Filosofía Personalista de Emmanuel Mounier

Emmanuel Mounier (Grenoble, 1 de abril de 1905 - Châtenay-Malabry, 22 de marzo de 1950) fue un filósofo cristiano atento sobre todo a la problemática social y política. Fundador del movimiento personalista y de la revista *Esprit*.

Nacido en una familia con recursos económicos limitados, se complace Mounier en señalar que sus cuatro abuelos eran campesinos, curtidos por el trabajo y con el contacto con la Naturaleza, personas de alma sencilla, con sentimientos tan nobles como profundos. Se siente vinculado a esa trayectoria hereditaria, y anudará siempre Mounier vida y pensamiento, escritos y acción social en su propia persona, considerándose militante de ideas transformadoras como el labrador que siembra y cultiva. «Ante el espantoso espíritu de los serios, siento que un abuelo reacciona en mí, la salud circula por mis arterias, el aire de los campos me purifica los pulmones, y doy gracias», escribió, antes de su muerte por cáncer de pulmón, a un amigo. Un tono triste invadió la personalidad desde niño. Pudiera atribuirse a la casi ceguera total, ya de nacimiento, pero agravada posteriormente. Debe añadirse la deficiente audición, que ha contribuido a la tendencia a la introversión y a un cierto aislamiento. Sin embargo, fue siempre un compañero generoso y cordial.

Terminado el bachillerato en Grenoble, se marcha a París a estudiar medicina, por iniciativa de los papás. Después de dos años, abandona la carrera para seguir su vocación auténtica de filósofo. Como maestro primordial tuvo al pensador católico Chevalier. Terminada la carrera de filosofía, Mounier fue encargado de cátedra en la Universidad. Como influencia decisiva cuenta Péguy y figuran como amigos entrañables Georges Barthélemy, Jean Guitton y Maritain. El proyecto de tesis doctoral apuntó primero al tema de la mística española e hizo un viaje a España en la primavera de 1930; pensó, después, en el tema del pecado; y,

por último, la realizó sobre el Pensamiento de Charles Péguy (1931). Para realizar una acción intelectual de la máxima eficacia, se propone crear una revista de largo alcance. Esta idea madura en colaboración con Georges Wizar y André Déléage. En 1930 tiene en la mente el título de «inverse», pero se decide por «Esprit». El primer número de «Esprit» se publica en octubre de 1932. Es un momento dilemático, porque supone un cierto progresismo cristiano, que suscita algunas oposiciones. En su causa militan pensadores de distinta ideología: Wizar, Déléage, Jean Lacroix, Berdiaeff, etc. Maritain y François Mauriac se distancian en cambio de ella. El arzobispo de París exige un informe sobre el contenido satánico de la revista. En 1936 se habla de una condena de Roma, pero no se produce. En 1940 es prisionero de los alemanes. Se había casado en 1938. El régimen de Vichy le prohíbe publicar la revista el 25 de agosto de 1941. Es encarcelado el 21 de enero de 1942; en libertad provisional, el 21 de febrero; de julio a octubre, de nuevo en prisión. Se celebró proceso contra él del 19 al 26 de octubre, en el que fue absuelto. En diciembre de 1945 reanuda una nueva etapa de «Esprit». Su muerte fue debida al agotamiento, con una crisis cardíaca, a los 44 años de edad.

Por otro lado, las obras reflejan cada una de ellas un momento de su trayectoria filosófica y de su compromiso vital: *La pensée* de Charles Péguy, 1931; *Révolution personaliste et communautaire*, 1935; *De la propriété capitaliste á la propriété humaine*, 1936; *Manifeste au service du personalisme*, 1936 (Manifiesto al servicio del personalismo, Buenos Aires 1965); *L'affrontement chrétien*, 1944 (El afrontamiento cristiano, México 1964); Montalembert (1945); *Pacifistes ou bellicistes* 1946; *Liberté sous conditions*, 1946 (una parte traducida como Personalismo católico), México 1940; *Traité du caractère*, 1946; *Introducción aux existentialismes*, 1946 (Introducción a los existencialismos), Madrid 1949; *Qu'est-ce que le personalisme?* (¿Qué es el personalismo?, 1947, Buenos Aires 1956); *L'éveil de l'Afrique noir* (El despertar de África negra), 1948; *La petite peur du XXe siècle*, 1948 (El miedo del siglo XX, Madrid 1957); *Le personalisme* (El personalismo), 1949; *Feu la Chrétienté*, 1951 (Fe cristiana y civilización, Madrid

1958); El compromiso de la acción (extractos), Madrid 1967. Una edición completa de sus obras, con amplias notas e índices, es *Oeuvres complètes*, 4 vol., París 1961-63.

Mounier difundió en las obras el personalismo comunitario. Esa filosofía de la vida pone a la persona en comunidad como centro de todo. Las siguientes afirmaciones dan una idea de su pensamiento:

La vida personal comienza con la capacidad de romper el contacto con el medio, de recuperarse para unificarse.

Actuaremos, por lo menos, por lo que somos más que por lo que haremos o diremos.

La acción no está esencialmente orientada al éxito sino al testimonio.

En cuanto a su pensamiento filosófico, Emmanuel Mounier, ha aportado desde un modo de pensar y vivir lo que se denomina pensamiento personalista comunitario. Y en 1935 decía que estaba “en los primeros combates: guerra al capitalismo, al espíritu burgués, a la proletarización, al imperialismo espiritual de los Estados y de los técnicos, a la divinización de las fuerzas productoras...”. Y agregaba: “Los motivos para rechazar el orden establecido,...no son solamente materiales, económicos...los motivos son en principio morales y espirituales. Es en nombre de la dignidad y de las aspiraciones esenciales de la persona humana por lo que rechazamos el orden actual y por lo que trabajamos para instaurar otro”.

Él mismo lo impulsó, además, “el deber de precisar una crítica unánime...para un renacimiento y poner los cimientos comunes de una ciudad en la que cada morada pueda elevarse en condiciones mínimas de libertad y orden”.

Confiaba en un humanismo personalista que “no debía ignorar la diversidad de creencias, parciales o totales, sobre el universo y el hombre y...que estas creencias encontraran hombres que más adelante sean capaces de comprometerse en libertad”.

Esperaba “de todo progreso material que sea la base y la condición necesaria, pero de ninguna manera la condición suficiente, de una vida más humana, y nunca

la plenitud o el alimento". Pensaba que: "Una revolución por la abundancia, el confort y la seguridad, si los móviles no son más profundos, conduce, después de las fiebres de la revuelta, de manera más segura a una generalización execrable ideal pequeño-burgués que a una auténtica liberación espiritual...Es en este sentido que denuncia un humanismo del confort y de la abundancia material, y no en nombre de un ascetismo sistemático que, por establecer una norma colectiva, sería puramente exterior y sin valor formativo. Cuando se afirma que el hombre se salvará por la pobreza, no se quiere perpetuar hipócritamente la miseria, la degradante miseria. Se quiere solamente decir que, una vez vencida la miseria, cada uno debe estar libre de ataduras y de tranquilidad: a cada uno le corresponde conocer las fuerzas y medida...no se contraponen revolución espiritual a revolución material fecunda que no esté enraizada y orientada espiritualmente...el trabajo revolucionario es mostrarle, en principio, que el fin último de esta rebelión es la aceptación de una responsabilidad y la voluntad de una superación,...y también el de educar desde ahora en una acción responsable y libre".

Recordaba que: "la experiencia vuelve al mismo sitio: ni el poder, ni la razón raciocinante satisfacen la vocación del hombre; una distracción nueva, una civilización que pasa, la decadencia puesta al día y las cadenas siguen intactas...cuando una filosofía "parte del cartesianismo y pasa por la Enciclopedia, el positivismo y la Sorbona, se alinea en el camino central de la filosofía burguesa..."

Mounier no toleró la vida indiferente y despersonalizante de la Sorbona, siempre pensó y actuó coherentemente. Decía que: "La vocación del hombre es la de ser una persona en situación de comprometerse libre y responsablemente y capaz de vivir una vida espiritual". Desde el Movimiento Esprit que fundara con otros pensadores personalistas comunitarios escribía: "Se requiere personas suficientemente conscientes de su vocación para que resistan cualquier tentación de amaestramiento. Se quiere personas morales".

Entonces, creemos que vale mencionar aquí lo esencial del personalismo comunitario, a modo de resumen.

1. La persona, realidad relacional.

a) El encuentro: la relación es entre un yo y un tú; “la relación es un entre, un diálogo...el yo y el tú se constituyen a partir del ‘entre nosotros’ primordial. Dice M. Buber: “Yo llego a ser yo en el tú; al llegar a ser yo, digo tú”. Es en este encuentro entre un yo y un tú, en esta relación, que el ser humano se personaliza, se hace persona y nace el “nosotros” comunitario.

b) El des-encuentro: es la alteración de esa relación yo-tú, es el desamor, la incomunicación o su alteración. Sin el tú relacional de la reciprocidad no queda nada ni nadie, la persona se impersonaliza o despersonaliza. Es la locura, el desatino, la ausencia de vida.

2. La persona, en la perspectiva de Mounier.

Para Mounier “una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en el ser; mantiene esa subsistencia e independencia mediante la adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de la vocación”.

Viviendo libre, responsablemente y en constante conversión. Una vida personal donde lo que se habla primero se vive. Porque nadie da lo que no tiene.

Dice el maestro Carlos Díaz que: “en lo eterno humano –en su naturaleza, en la ley natural- está escrito que:

- El ser vale más que el tener.
- Quien más regala es quien más posee, y hay más alegría en regalar que en retener.
- El dinero es necesario, pero insuficiente.
- Somos capaces de amistad, de preocuparnos por el otro, así irrepetible para todos.
- El amor es más fuerte que el odio.
- A todos nos gusta que nos quieran y nos traten como a personas.

– Da más fuerza sentirse amado que sentirse fuerte.

3. El Personalismo es comunitario.

Se hace comunidad empezando con los más próximos. La persona es comunitaria desde siempre y para siempre. Porque somos un yo-tú-nosotros es posible amar al prójimo como a uno mismo.

4. Aprendizaje de la comunidad.

Se hace comunidad y se aprende en ella reconociendo frágiles, débiles, interdependientes; así crecen todos, en unidad, haciéndose responsables mutuamente, viviendo los valores universales para que a nadie le falte nada, cada uno con los dones, donde todo afecta a todos. Por eso que cada cual conozca los talentos, los dones para donarlos, viviéndolos comunitaria y plenamente en el hoy.

5. La política, el arte de convivir en la comunidad y el amor de los amores.

Apuntar a los fines con medios, no sólo buenos, sino verdaderamente proporcionados al fin, “medios en los que actúen auténticamente esa misma justicia que constituye la esencia del bien común y esa misma santificación de la vida profana que se refiere a la perfección del bien común”.

6. Ya no es “Pienso, luego existo”, sino “Amo, luego existo”.

No es sólo ni antes la razón, sino el amor es primero, no el ego. Puedo decir “amo” porque antes he sido amado, y porque he sido amado amo. Soy amado, luego existo. “El amor es el nombre de la persona”. “Y en nombre de ese nombre, todo lo bueno se nombra”.

De igual forma, en cuanto al aporte al rediseño curricular nacional, es necesario acotar que el personalismo surgió en la Europa de entreguerras con el objetivo de ofrecer una alternativa a las dos corrientes socio-culturales dominantes del momento: el individualismo y el colectivismo. Frente al primero, que exaltaba a un individuo autónomo y egocéntrico, remarcó la necesidad de la relación interpersonal y de la solidaridad; y frente al segundo, que supeditaba el valor de la persona a su adhesión a proyectos colectivos como el triunfo de una raza o la revolución, el valor absoluto de cada persona independientemente de sus cualidades.

Corresponde a Emmanuel Mounier (1905-1950) el mérito de haber dado voz y forma a este movimiento a través de sus escritos y de la revista *Esprit*, convertida en hogar y punta de lanza del personalismo. Mounier, en efecto, fue capaz de agrupar a numerosos intelectuales en este proyecto innovador y especificó las claves filosóficas fundamentales que debían regir la filosofía personalista. El punto central giraba en torno a un renovado concepto de persona que asumía la larga tradición que se remonta a la aparición del cristianismo pero modificada y actualizada por la asunción de muchos elementos de la filosofía moderna y por un repensamiento del mensaje antropológico cristiano. Además, y desde una perspectiva más específica, Mounier definió los parámetros de lo que después se ha conocido como personalismo comunitario, que insiste fuertemente en la acción y transformación social.

En ese mismo periodo, bajo la influencia de Mounier o de forma independiente, surgió un importantísimo grupo de pensadores que se plantearon problemas similares y les dieron una solución también similar aunque modulada por la idiosincrasia personal. En Francia destacan Jacques Maritain, Gabriel Marcel o Maurice Nédoncelle. En Alemania el grupo de fenomenólogos realistas -con nombres como Scheler, von Hildebrand, Edith Stein-, Romano Guardini y la filosofía del diálogo o personalismo dialógico, ligada al judaísmo y representada principalmente por Buber, Ebner, Roszenweig y Lévinas. En Polonia destaca Karol Wojtyla, líder de la Escuela de Lublin. En España Zubiri y Julián Marías; en Italia, Luigi Stefanini y Luigi Pareyson, etc. La aportación filosófica de este impresionante conjunto de personalidades, a las que se podrían añadir muchas otras, contribuyó de forma decisiva a transformar el movimiento personalista en una filosofía poderosa, creativa y con mucha potencialidad.

Las características esenciales comunes a este conjunto de filósofos han sido identificadas por Juan Manuel Burgos del siguiente modo. En primer lugar, el elemento clave que *define* a toda filosofía personalista es que el concepto de persona constituye *el elemento central de la antropología*, lo cual significa no solo que se utiliza o menciona -algo común a muchas otras filosofías-, sino que toda la estructura de la antropología depende intrínsecamente del concepto de persona.

En segundo lugar, los temas y perspectivas presentes habitualmente en las filosofías personalistas son los siguientes:

1. Insalvable distinción entre cosas y personas que implica que las personas deben ser analizadas con categorías filosóficas específicas y no con categorías elaboradas para las cosas.
2. La afectividad la considera como una dimensión central, autónoma y originaria que incluye un centro espiritual que se identifica con el corazón.
3. Importancia decisiva de la relación interpersonal y familiar en la configuración de la identidad personal.
4. La cualidad más excelsa de la persona no es la inteligencia sino la voluntad y el corazón, lo que implica una primacía de la acción y permite dar una relevancia filosófica al amor.
5. Recuperación de la corporeidad como dimensión esencial de la persona que, más allá del aspecto somático, posee también rasgos subjetivos y personales.
6. Existen dos modos de ser persona: hombre y mujer. La persona es una realidad dual y el carácter sexuado afecta al nivel corporal, afectivo y espiritual.
7. La persona es un sujeto social y comunitario, y su primacía ontológica está contrapesada por su deber de solidaridad.
8. Los filósofos personalistas no conciben la filosofía como un mero ejercicio académico sino que buscan la transformación de la sociedad.
9. El personalismo postula una visión trascendente de la vida que se inspira culturalmente en la tradición judeocristiana pero siempre dentro del marco filosófico.
10. El personalismo entiende que la filosofía moderna ha conducido a errores relevantes como el idealismo pero también ha aportado novedades antropológicas irrenunciables como la subjetividad, la conciencia el yo o la reivindicación de la libertad.

Teniendo en cuenta la gran riqueza de perspectivas y enfoques dentro del personalismo, esta descripción no debe considerarse ni exhaustiva ni única. De hecho, dentro de este marco general la pueden resaltar tres aproximaciones diferentes: el personalismo comunitario, que prima la dimensión social; el

personalismo dialógico, que prima la relación interpersonal, y el personalismo ontológico, que prima a la persona singular. Pero, en cualquier caso, esta descripción proporciona un marco muy útil para una identificación relativamente precisa de las filosofías personalistas y constituye, por otro lado, la base teórica principal sobre la que trabaja la Asociación Española de Personalismo.

En la actualidad el personalismo se encuentra en un periodo de expansión. Después del periodo de formación y consolidación (1930-1970) y de la crisis o debilitación propiciada por los movimientos culturales de los años 70 -mayo del 68, predominio del marxismo, crisis posconciliar- se asiste hoy a un creciente interés por la filosofía personalista que se manifiesta de múltiples maneras: aparición de nuevas revistas y sociedades dedicadas a su estudio y difusión, aumento del número de publicaciones, de tesis doctorales, etc. En este momento, las principales líneas de trabajo se centran en un esfuerzo de difusión de los contenidos antropológicos descubiertos y propuestos por la primera generación de personalistas; en la fundamentación y sistematización de esos contenidos antropológicos y, por último, en la aplicación a nuevas áreas de conocimiento como la bioética, la educación, la psicología, la filosofía del derecho, etc

2.2. José Antonio Encinas y la Reforma Curricular

José Antonio Encinas Franco, (Puno, 30 de mayo de 1888 - Lima, 10 de julio de 1958), fue un educador y político peruano que defendió la educación en el Perú con las ideas y contribuciones a la reforma educativa. Construyó una doctrina educativa que sirviera a la mayoría de la niñez y la juventud peruanas. Inicialmente, los esbozos pedagógicos los llevo a la práctica en su Puno natal; posteriormente, fundó el Colegio Dalton en el distrito de Lince, en Lima.

Los padres fueron Mariano Encinas y Matilde Franco. Tras realizar los primeros estudios en el Glorioso Colegio Nacional de San Carlos de la ciudad natal, regresa de la primera Promoción de Normalistas del Perú, en 1906, en Lima, y en 1907 es nombrado Director del Centro Escolar de Varones 881 de Puno, dando inicio a la experiencia pedagógica de la Primera Escuela Nueva en el Perú. Regresa

a Lima en 1915 para hacerse cargo de la Dirección de la Escuela Normal de San Marcos, obteniendo el bachiller y doctor en letras y jurisprudencia, así como el doctorado en jurisprudencia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En 1919 fue elegido diputado por la provincia de Puno, pero en 1924, su oposición a la reelección de Augusto Leguía hizo que fuera deportado a Guatemala, donde fue asesor del Ministerio de Educación y profesor de Psicología en la Universidad de San Carlos de Guatemala. En 1927, gracias a una beca de la Fundación Carnegie, siguió estudios en Antropología en el Fitzwilliam College de la Universidad de Cambridge, donde obtuvo un M.Sc. (Master of Science) sobre una tesis del indio Aimara peruano. Continuó su recorrido por los claustros europeos realizando estudios en Bolonia y Padua, entre 1927 a 1928 y en Francia, ingresó a la Universidad de París ("La Sorbona") entre 1928 a 1929, obteniendo el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Llevó cursos también en las universidades de Bolonia, Padua y Oxford.

A su retorno al Perú en 1930 (tras la caída del Gobierno de Leguía), se desempeña como Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1931), durante el periodo de 1933 y 1950 es desterrado hasta en 3 ocasiones siendo reelegido como Senador del departamento de Puno en 1950, A partir de 1956 se dedica casi exclusivamente a escribir sus últimas obras.

En cuanto a la reforma curricular de José Antonio Encinas, propugna una escuela con espíritu de igualdad social y de solidaridad, lo cual implica conceder a los estudiantes la mayor libertad posible en el desarrollo de la acción y el pensamiento. Libertad de acción porque se debe cambiar el régimen disciplinario. Libertad de pensamiento porque la enseñanza exige una nueva orientación. No se puede hablar que existe libertad en la escuela donde los profesores y alumnos están separados por un odioso prejuicio jerárquico, con la consecuente intolerante tiranía implantada por los primeros. Fustiga a los profesores que, al actuar como hoscos y celosos custodios de los niños, establecen una inaceptable tiranía, en vez

de crear formas afectivas de trato con sus alumnos. "Así la escuela es para el niño una prisión donde está mecánicamente sometido a las exigencias de los maestros o a las disposiciones de leyes y reglamentos, donde se le impone una serie de obligaciones, sin reconocerle derechos". La escuela que postula debe ir hacia el pueblo, confundirse con las necesidades y aspiraciones, comprender la cultura. No acepta que la escuela se dedique simplemente a enseñar a leer y escribir, desempeñando una función meramente administrativa. Propugna en cambio una escuela que participe como elemento de primer orden en la vida social, que oiga la voz, que transforme la vida pasiva del pueblo en permanente actividad, que tenga derecho a intervenir en obras de beneficio colectivo. Esta idea democrática es consonante con la defensa de la autonomía municipal, vista como la primera lección de educación ciudadana que el profesor puede ofrecer a sus alumnos. Pero si aquella autonomía no existe o es desvirtuada, nadie tiene derecho de exigir la enseñanza de la educación cívica. Asevera que la municipalidad con autonomía es la más genuina representación del pueblo. Concibió a la escuela primaria como un verdadero laboratorio destinado al análisis del espíritu del niño, a conocer el temperamento, las tendencias, el carácter, las inclinaciones, las aptitudes mentales. Es decir, le señaló como objetivo inmediato conocer la naturaleza infantil y, por lo tanto, dosificar la cantidad y calidad de conocimientos destinados para cada estudiante. Vio en cada niño un tipo psicológico con características propias, con síntomas inconfundibles dentro del proceso de la mente. Por esta razón considera absurdo englobarlo dentro de una organización escolar basada en la apreciación empírica de la cantidad de conocimientos, denominada años o secciones de estudio. Precisamente, este sistema clasificatorio es consecuencia de la escuela cuyo propósito exclusivo es enseñar, y no de la escuela cuya misión es conocer el espíritu del estudiante. El caso de la escuela destinada exclusivamente a enseñar es un formalismo dañino tanto en el orden individual como en el colectivo; predomina en él un criterio puramente administrativo. El Estado al asumir la dirección de la enseñanza, ha dividido y subdividido las materias, agrupándolas en

determinados ciclos; asimismo ha considerado que la evolución mental del estudiante debe seguir obligatoriamente las normas impuestas por los planes y programas de estudio. Es por eso que todas las reformas escolares, desconociendo la misión científica de la escuela, han consistido en cambiar un plan de estudios por otro, acomodando las materias de enseñanza a intereses particulares de grupo. Encinas sostiene que estos criterios no son científicos porque es tan absurdo querer reglamentar la evolución psíquica del estudiante así como lo sería pretender reglamentar el proceso de una enfermedad. Dentro de este tipo de escuela, el examen es una nueva inquisición, esto es, un sistema de torturas mentales. La escuela dirige todos sus esfuerzos a que el estudiante triunfe en certámenes que tienen de ridículo, de empírico y de injusto. Tal el balance de la escuela centrada en transmitir conocimientos a cambio de cualquier esfuerzo, por punible y dañoso que sea para el alumno. En cambio en el caso de una escuela que busca conocer la naturaleza del niño, se comienza por la preparación de los profesores para esa difícil tarea antes que preocuparse por enseñar al estudiante conocimientos que debe memorizar. Proceder de modo contrario es absurdo. Una escuela como esta posibilita la solución de los problemas de aprendizaje. Nuestro autor dice que en cualquier sala de clase, existen tres grupos de alumnos: los muy adelantados, los medianos y los que tienen dificultades para aprender. Pero el trabajo docente se realiza como si se tratara de un grupo homogéneo, de modo que el profesor aplica el programa de estudios, sin taxativas. Este hecho, obviamente, perjudica al alumno. La solución propuesta por Encinas consiste en organizar un aula para tratar las dificultades de aprendizaje, especialmente en cuanto a la lectura y aritmética. A dicha aula concurrirán los niños que tengan manifiestas deficiencias en esa temática, durante algunos minutos cada día, para ofrecerles enseñanza individual, y después volverán a las aulas de origen de la cual no será necesario separarlos definitivamente, como tampoco declararlos incapaces, menos cambiarlos de grado de estudios. Sus ideas abarcan tanto la administración de la escuela cuanto el aspecto didáctico. No acepta el agrupamiento de las asignaturas sin fundamento

alguno ni una didáctica orientada a convertir al niño en mero receptor de conocimientos, que no han pasado por el tamiz de la observación, de la experiencia y de la crítica. Piensa que las materias de enseñanza no deben ser agrupadas en función de una artificial división administrativa de la escuela, sino han de girar alrededor de los problemas de la vida social; ofrecer conocimientos utilizables de inmediato en la realidad en que vive el alumno. Es por eso que está de acuerdo con la Escuela Activa y con la Escuela del Trabajo, dos modelos compatibles entre sí, y según los cuales no se enseña lectura, escritura, cálculo, historia, geografía o ciencias naturales con el propósito de cumplir un ciclo del plan de estudios y posibilitar la promoción del alumno al año inmediato, sino con miras al uso de los conocimientos en la diaria labor de la escuela y de la vida del alumno. Según tales planteamientos, el niño aprenderá a leer y escribir cuando sabe que es requisito para elegir a sus representantes ante la asamblea escolar; aprenderá a calcular y perfeccionar sus conocimientos cuando necesita manejar su cuenta de ahorros o para poder intervenir en la economía de la escuela; las ciencias naturales serán mejor entendidas y utilizadas cuando giren alrededor de la higiene; el trabajo manual y el dibujo se aprenderán cuando el niño vea que el objeto que produce tiene utilidad. Al tenor de estas ideas, la escuela está al servicio de los estudiantes, y no éstos al servicio de la primera. En un sistema de enseñanza con estas características desaparece el concepto de disciplina basado en la obediencia. Entendida la escuela como una institución en la que todos los miembros colaboran en perfecta comunión de ideas y de propósitos desaparecen las fricciones. Así, el maestro es el consejero y guía, no el que impone y manda. "La clase es un laboratorio, un museo o un taller donde se experimenta, se observa y se trabaja; ya no es la sala destartada donde pontifica el maestro. Desaparece la tortura de las lecciones y de los exámenes, puesto que no hay enseñanza clasificada, sino enseñanza utilizada. La mejor lección es un proyecto de trabajo, y el mejor examen la ejecución". Pero el enfoque no es economicista o de un simple y frío utilitarismo. En efecto, el arte y la ambientación general de la escuela no fueron omitidas en sus

preocupaciones. Pensaba que una escuela sin música y sin flores, donde solo se escucha la voz autoritaria del profesor, tiene mucho de similitud con una cárcel.

Y en cuanto a su aporte al currículo nacional, es necesario acotar, que, el currículum, no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de un grupo particular de alumnos de acuerdo a la cultura, época y comunidad de la que forman parte. Es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza; es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula para plasmar una determinada teoría pedagógica fundamentada en una determinada concepción del hombre.

El Diseño del Currículo según Encinas, se entiende como una dimensión del currículo que revela la metodología que se sigue, de manera organizada y estructurada, con el fin de conformar el currículo. El producto es el currículo básico u oficial. Dicho currículo debe ser capaz de responder por un lado a la orientación o naturaleza de la institución, a las demandas del contexto y a las necesidades de formación de los educandos.

Por lo general, los responsables de efectuar la tarea del diseño curricular son las autoridades máximas de una institución educativa o de un sistema educativo nacional (por ejemplo, el Ministerio de Educación del Perú); sin embargo, hoy se requiere que en dicho Diseño participen los diferentes grupos de interés: Directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, autoridades civiles y religiosas y la sociedad organizada.

Las etapas del Diseño Curricular, en general, suelen ser las siguientes:

- ✓ Fundamentación
- ✓ Investigación diagnóstica
- ✓ Definición del perfil del egresado
- ✓ Selección de objetivos o competencias
- ✓ Selección de contenidos.
- ✓ Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Previsión del sistema de evaluación del aprendizaje.

La finalidad del Diseño Curricular es responder a las demandas socio-educativas de la realidad local, regional, nacional e internacional, y especialmente a las necesidades formativas y de aprendizaje del estudiante.

Por su parte, la Fundamentación constituye una etapa primaria en la construcción del currículo, la misma que consiste en formular los sustentos filosóficos y científicos que orientan la construcción de los demás elementos del currículo y dan sentido al proceso de formación del estudiante.

Sin lugar a dudas, es la etapa en la que los responsables del diseño curricular declaran con precisión y claridad su postura acerca del por qué y para qué de la educación que se brinda.

Se trata de la manera como se entiende y orienta el proceso educativo como formación integral del hombre educable y educado, para ello se necesita de saberes como la filosofía aplicada al campo de la educación, que ayudará a resolver la interrogante central de este trabajo: ¿qué tipo de hombre se desea formar?, la misma que se puede especificar a través de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la naturaleza de la educación?
- ¿Qué tipo de persona se va formar?
- ¿Cuáles son los valores básicos de toda sociedad humana?, y
- ¿Cuáles son por tanto los fines de la educación?

Ésta es la centralidad de la fundamentación del currículo, que constituye la parte doctrinal y por lo tanto orientadora de todo el quehacer educativo; de su precisión y claridad depende el sentido que cada país, cada director y cada profesor le dé al trabajo educativo y que éste realmente cumpla con su propósito de formar hombres íntegros, plenamente realizados y felices, capaces de contribuir con el desarrollo de las personas que conforman la sociedad.

Por el contrario, la confusión y los malos resultados formativos y de aprendizaje serán los indicadores más saltantes de la falta de una fundamentación clara que ayude a lograr los propósitos de la Educación.

En el caso de la Fundamentación filosófica en el Área de Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica del DCN de EBR, ésta presenta las siguientes características:

- **La concepción de “Persona” lo expresa muy poco:** si revisamos el DCN, veremos que no existe claridad sobre la realidad del educando como persona a quien va dirigido el proceso educativo, lo que conlleva una educación incoherente, una educación que olvida que su fin último es formar integralmente al ser humano y no simplemente instruirlo. Y es que la realidad personal que encierra el educando es tan concreta y tan rica, que trasciende la noción imprecisa de ser humano que maneja el Diseño Curricular Nacional (2009) *“Persona única con necesidades e intereses propios, reconocido como miembro de su familia y de los grupos sociales y culturales...”* (p. 411).

Lo que aquí preocupa es entender con claridad que cada estudiante es persona humana y, como tal, fundamento de toda la acción educativa; solo el hombre es un ser educable pues posee una naturaleza que está llamada a crecer y desarrollarse, y justamente es la educación es el gran instrumento que le ayudará a perfeccionar sus potencialidades que como ser humano posee.

- **La concepción de “Educación” es general y ambigua:** no toma en cuenta al ser personal del educando, lo limita a decir que se busca potenciar las dimensiones “cognitiva y socio-cultural” del estudiante. Esto se puede apreciar en la práctica, en la falta de compromiso con cada estudiante al momento de educarlo.

Otra sería la realidad si por educación se entendiera *“una acción personal, realizada por personas, dirigida a personas, y que tiene como objetivo el desarrollo de personas cabales, de hombres íntegros”* (Cardona, 1990: p. 24). Es que educar no es la mera acción de instruir, de suministrar conocimientos, de adquirir ciertas formas de conducta; es más que eso, es un proceso de formación integral que contribuye al proceso de humanización: es una acción humana y humanizadora que debe realizarse apelando a la inteligencia y a la libertad del educando y del educador, pues de lo contrario su carácter formativo pierde sentido.

- **El “Fin de la Educación” es entendido como formar integralmente, pero solamente menciona los aspectos físico, afectivo y cognitivo:** un fin que se

puede decir que queda reducido al desarrollo de la dimensión material de los niños y jóvenes, dejando de lado la dimensión espiritual que es la propiamente humana, o la que les otorga la mayor dignidad como seres humanos.

Quizás el error de esta formulación que presenta el DCN es desconocer lo que es el ser humano íntegramente, a lo que en palabras de García,

A. (1989) se puede decir *“formar integralmente es todo un proceso de desarrollo y perfección que no se limita únicamente a los conocimientos y aptitudes sino al desarrollo y realización total de la persona en su íntima y esencial unidad y en sus diversas manifestaciones...”* (p.45).

Por lo tanto, solo podemos hablar de una verdadera educación en la medida en que se considere como fin último de la educación el obrar feliz del estudiante; es decir, que éste libremente quiera buscar acciones que lo conduzcan a su perfeccionamiento material y espiritual.

- **De la concepción de “libertad” nada se sabe:** y es que el DCN de la EBR peruana no nos ofrece una noción de libertad como tal, de este modo, ésta queda a merced de lo que cada profesor entienda por tal, o de lo que cada integrante de la comunidad educativa viva y piense de la misma, con el riesgo de que por libertad se entienda el poder hacer lo que cada uno quiera; lo que podría conllevar a una formación errónea de los estudiantes.

2.3. Bases conceptuales

- **Diseño Curricular:**

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del Curriculum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Núñez, 2012)

- **Rediseño:**

Consiste en el proceso de actualización y reestructuración curricular en coherencia con los resultados de la evaluación curricular. (Núñez, 2012)

- **Estrategias:**

Combinación de métodos, medios y mediaciones didácticas, utilizadas por los Instructores-tutores y Aprendices, para facilitar el aprendizaje y la obtención de los resultados definidos en el diseño curricular.

- **Contenidos:**

Los contenidos son las actividades, las experiencias y los saberes disciplinares. Son todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza... pueden ser propósito y medio. Propósito cuando se forma para una disciplina o profesión, y medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc. (Núñez, 2012)

- **Personalismo:**

El personalismo es una corriente filosófica que pone el énfasis en la persona. Considera al hombre como un ser relacional, esencialmente social y comunitario, un ser libre, trascendente y con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un objeto como tal. Un ser moral, capaz de amar, de actuar en función de una actualización de sus potencias y finalmente de definirse a sí mismo considerando siempre la naturaleza que le determina. (Burgos, 2011)

- **Programa:**

Proyecto o planificación ordenada de las distintas partes o actividades que componen algo que se va a realizar. (Hernández, 2014)

- **Evaluación:**

La evaluación curricular, es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular analizados anteriormente ya que en todo proceso de dirección el control es una tarea esencial. La evaluación del diseño y desarrollo curricular constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas. (Bobadilla, 2010)

- **Antropología:**

Es la ciencia que estudia al ser humano de una forma integral. Para abarcar la materia de su estudio, la antropología recurre a herramientas y conocimientos producidos por las ciencias sociales y las ciencias naturales. (García, 2011)

- **Filosofía:**

Conjunto de reflexiones sobre la esencia, las propiedades, las causas y los efectos de las cosas naturales, especialmente sobre el hombre y el universo. (Melendo, 2010)

- **Planificación:**

Planificar es trazar un plan, o sea reunir los medios, y ordenarlos hacia la consecución de un fin, para encaminar hacia él la acción, reduciendo los riesgos de un avance espontáneo. Son sus elementos: los objetivos, las acciones a desarrollar, y los recursos que se necesitan. (Núñez, 2012)

- **Pensamiento crítico:**

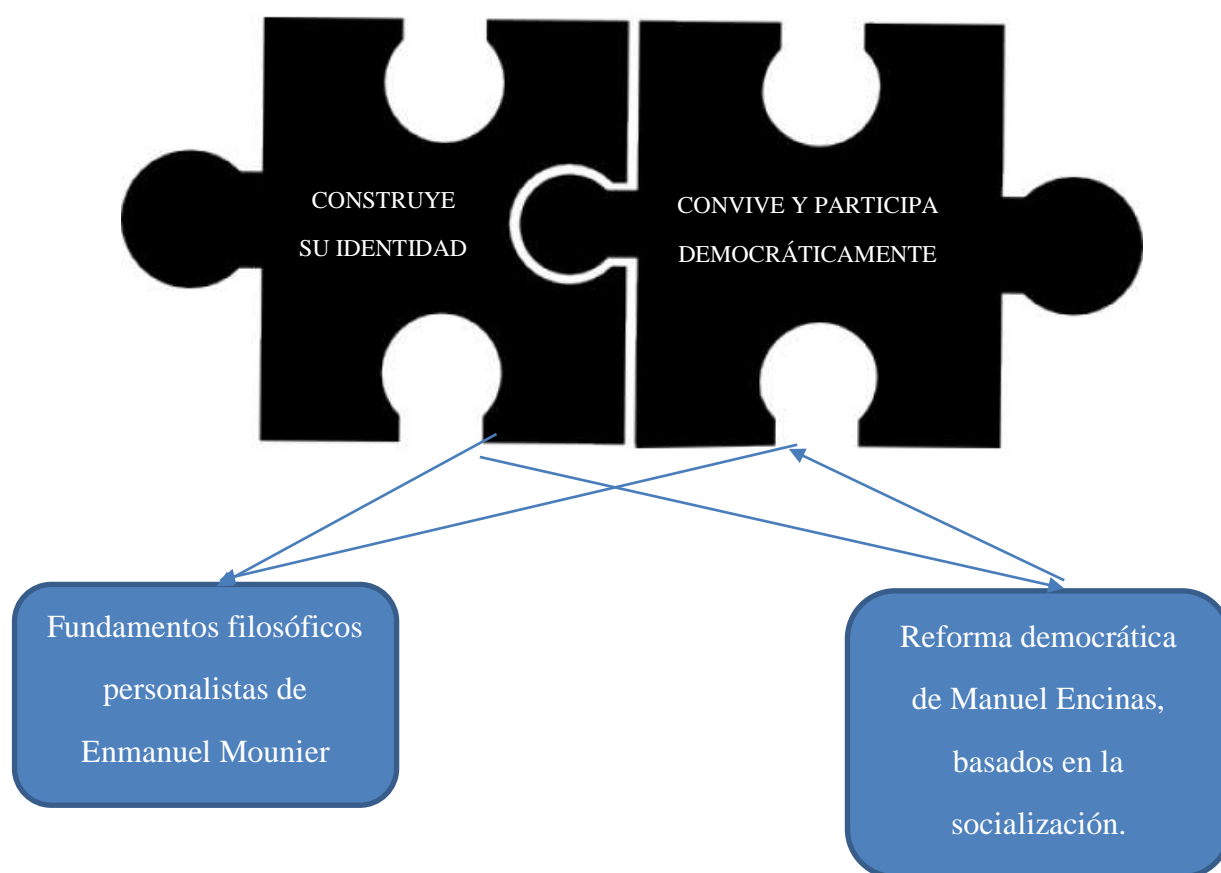
El pensamiento crítico es un proceso que se propone analizar, entender o evaluar la manera en la que se organizan los conocimientos que pretenden interpretar y representar el mundo, en particular las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas. (Núñez, 2012)

- **Formación:**

Es el proceso por el cual el ser humano pasa para crecer integralmente, fortaleciendo y potenciado sus capacidades intelectuales, volitivas y motoras. (García, 2011)

III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Modelo Teórico de la Propuesta



3.2. Propuesta de Rediseño curricular del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en el Nivel Secundario:

Se vive en un mundo en que los cambios son continuos y donde constantemente se plantean nuevos desafíos y se brindan nuevas oportunidades para el desarrollo personal y social. En ese contexto, es fundamental que las personas se reconozcan como sujetos que van construyendo su identidad, que lo hacen en relación con otros y a lo largo de toda su vida. Junto con esto, también es necesario que se reconozcan como ciudadanos con derechos y responsabilidades, que aportan a la construcción de una sociedad más democrática.

- **Enfoques del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica**

En esta área, el marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza – aprendizaje corresponde a los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa.

- El enfoque de desarrollo personal enfatiza el proceso de desarrollo que lleva a los seres humanos a construirse como personas, alcanzando el máximo de sus potencialidades en un proceso continuo de transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, comportamentales y sociales que se dan a lo largo de la vida. Este proceso permite a las personas no solamente conocerse a sí mismas y a los demás, de modos cada vez más integrados y complejos, sino también vincularse con el mundo natural y social de manera más integradora. En este proceso de desarrollo el área enfatiza el respeto por la iniciativa propia y el trabajo a partir de las experiencias de cada estudiante y de aquellas que son posibles de ser vividas y pensadas. Igualmente, se hace énfasis en los procesos de reflexión y en la construcción de un punto de vista crítico y ético para relacionarse con el mundo.
- La ciudadanía activa asume que todas las personas son ciudadanos con derechos y responsabilidades que participan del mundo social propiciando la

vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, enfatiza los procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y sobre el rol de cada persona en ella; promueve la deliberación sobre aquellos asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea cada vez un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos.

Pensamiento Filosófico de Enmanuel Mounier

Tres son las características fundamentales de la concepción mouneriana del personalismo: primacía de los valores espirituales de la persona humana, concepción abierta y pluralista de la filosofía, ubicación histórica del pensamiento. La primacía de la persona humana nos da el núcleo de significación básico sobre el cual gira todo el pensamiento personalista. La concepción abierta y pluralista define al personalismo como una convergencia de inquietudes. Muestra un método y una actitud intelectual. Nos hace ver que lo fundamental, lo que define al personalismo, es su inspiración básica y no los tecnicismos del pensamiento filosófico. Las manifestaciones que toma dicha inspiración, en la originalidad de cada pensador, vienen a enriquecer el movimiento, pero no lo definen. Lo que hemos denominado como la ubicación histórica del pensamiento nos refleja el profundo sentido del compromiso que mueve a Mounier. El personalismo es un esfuerzo de reflexión, en un aquí y en un ahora, que favorezca el proceso de personalización. En este sentido es un pensamiento esencialmente concreto.

- **Orientaciones generales para desarrollar competencias en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica**

- El área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica se articula las competencias de las áreas de Ciencias Sociales, ya que entre ellas existe complementariedad. Esta se da en el hecho de que en el Perú y en el mundo han existido y aun hoy conviven distintas culturas. Esto permite valorarlas en sí mismas y en sus propias identidades. Allí es donde surge una apreciación positiva de la diversidad sociocultural, de sus saberes, sus prácticas y experiencias, en todas las épocas y que va más allá de la mera coexistencia. Esta complementariedad permite la comprensión del otro y el respeto a su cultura, que los unos y los otros se miren de maneras distintas dentro de un marco de valores y normas comunes. Permite que se establezcan relaciones equitativas entre las culturas dejando de lado los estereotipos y prejuicios. Permite que se desarrolle el sentido de pertenencia a una comunidad política (local, nacional y global) con raíces históricas, geográficas y económicas comunes. Permite que frente al cuidado medio ambiental hagan planteamientos éticos en relación con los derechos y responsabilidades con el ambiente, convirtiéndose en actores centrales de un cambio positivo hacia la sostenibilidad y la equidad.
- El desarrollo personal se construye permanentemente en función a las experiencias dentro y fuera del aula, y se da en un escenario de permanente trabajo colaborativo entre todos los agentes educativos. Un factor estratégico es que los docentes desarrollen a nivel personal las competencias y capacidades propuestas para los estudiantes, reflexionando sobre los procesos de construcción de su identidad, su marco de valores y actitudes, sus necesidades, y vínculos emocionales y sociales. Los docentes deberán ser conscientes que están educando a través de sus acciones y palabras, haciendo visible un currículo oculto que hay que hacer coherente con el desarrollo personal que se espera lograr. No obstante, si bien el rol del docente resulta fundamental, no es suficiente. Se precisa generar en la escuela un clima institucional que promueva una dinámica de trabajo colaborativo, con espacio para la creatividad, las opiniones críticas, la manifestación saludable de emociones y sentimientos, la

expresión de la espontaneidad y la alegría. En ese sentido, se requiere también de autoridades educativas sensibles y comprometidas con esta visión de escuela amigable que prioriza a la persona.

- Los estudiantes de este nivel tienen el potencial para alcanzar mayores niveles de abstracción. Por tanto, es fundamental proporcionar a nuestros estudiantes oportunidades de aprendizaje para que hagan uso del potencial que emerge en esta etapa. Ello implica generar actividades que les permitan comprender y respetar distintos puntos de vista sobre un asunto público, proponer alternativas y elaborar argumentos para la construcción de consensos.

- **Vinculación de las competencias del área y las de otras áreas**

El logro de los aprendizajes relacionados al área de Desarrollo Personal y Ciudadanía exige la vinculación de las competencias que lo conforman. Por ejemplo: la construcción de la identidad permite vivir en comunidad y relacionarse adecuadamente con los otros. Del mismo modo, el ejercicio ciudadano y la convivencia con los otros construyen también la individualidad y contribuyen al desarrollo y bienestar de cada persona.

Asimismo implica la vinculación con otras competencias. Por ejemplo: La convivencia y participación democrática a través de la deliberación sobre asuntos públicos supone el trabajo con las competencias comunicativas para argumentar y establecer consensos, las competencias de ciencias sociales (las provenientes de la historia, geografía y economía) contribuyen con la convivencia y participación democrática al promover una comprensión crítica de la sociedad y de sus relaciones con el ambiente y la economía. De otro lado, la construcción de la identidad y la convivencia y participación democrática contribuyen al desarrollo de la corporeidad y las habilidades socio-motrices, al promover la valoración de las características corporales, la autorregulación de las emociones para una convivencia armoniosa. Finalmente la creación y apreciación artística inciden

favorablemente en la construcción de la identidad al promover aprendizajes relacionados a la expresión de las emociones y sentimientos.

COMPETENCIA CONSTRUYE SU IDENTIDAD ENTORNO A SU SER PERSONAL

El estudiante conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). No se trata que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda –a su propio ritmo y criterio– ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejantes a otros. En ese sentido, esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Se valora a sí mismo**, es decir, el estudiante reconoce sus características, cualidades, limitaciones y potencialidades que lo hacen ser quien es, que le permiten aceptarse, sentirse bien consigo mismo y ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas. Además, se reconoce como integrante de una colectividad sociocultural específica y tiene sentido de pertenencia a su familia, escuela, comunidad, país y mundo.
- **Autorregula sus emociones** es que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás.

- **Reflexiona y argumenta éticamente** es que el estudiante analice situaciones cotidianas para identificar los valores que están presentes en ellas y asumir una posición, sustentada en argumentos razonados y en principios éticos. Implica también tomar conciencia de las propias decisiones y acciones, a partir de reflexionar sobre si estas responden a los principios éticos asumidos, y cómo los resultados y consecuencias influyen en sí mismos y en los demás.
- **Vive su identidad sexual de forma adecuada** es tomar conciencia de sí mismo como hombre o mujer, a partir del desarrollo de su imagen corporal, de su identidad sexual, y mediante la valoración de su cuerpo. Supone establecer relaciones de igualdad entre mujeres y hombres.

| Competencia Construye su identidad en torno a su ser personal |
|---|
| CICLO VI |
| <p>Cuando el estudiante construye su identidad en torno a su ser personal combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo • Autorregula sus emociones • Reflexiona y argumenta éticamente • Vive su sexualidad de manera plena y responsable |
| <p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VI</p> <p>Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, culturales y sociales, y de sus logros, valorando el aporte de las familias en su formación personal. Se desenvuelve con agrado y confianza en diversos grupos. Selecciona y utiliza las estrategias más adecuadas para regular sus emociones y comportamiento, y comprende las razones de los comportamientos propios y de los otros. Argumenta su posición frente a situaciones de conflicto moral, considerando las intenciones de las personas involucradas, los principios éticos y las normas establecidas. Analiza las consecuencias de sus decisiones y se propone comportamientos en los que estén presentes criterios éticos. Se relaciona con igualdad o equidad y analiza críticamente situaciones de desigualdad de género en diferentes contextos.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Desempeños del PRIMER GRADO DE SECUNDARIA</p> <p>Cuando el estudiante “construye su identidad en torno a su ser personal” y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo VI realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre los cambios propios de su etapa de desarrollo y valora sus características personales y culturales. • Establece semejanzas y diferencias entre su propia cultura y la de sus compañeros. • Analiza las causas y consecuencias de sus emociones y utiliza estrategias pertinentes para regularlas. • Asume una posición frente a un conflicto moral, tomando en cuenta principios éticos. • Manifiesta su deseo de ser una persona que no lastime a los otros. • Se relaciona con sus compañeros con equidad y reflexiona sobre los efectos de las normas sociales en la vida de mujeres y hombres, | <p>Desempeños DEL SEGUNDO GRADO</p> <p>Cuando el estudiante “construye su identidad en torno a su ser personal” y logra el nivel esperado del ciclo VI realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acepta sus características personales, culturales, sociales y sus logros y valora la participación de su familia en su formación. • Explica que una persona puede pertenecer a diferentes grupos culturales y sociales (religiosos, ambientalistas, animalistas, de género, organizaciones juveniles, etc.) y que eso enriquece su identidad. • Comprende las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos y el de los demás, utiliza estrategias de autorregulación de acuerdo a la situación que se presenta. • Argumenta las razones de su posición tomando en cuenta principios éticos sobre lo correcto o incorrecto de sus acciones y de las acciones de las personas. |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>mostrando rechazo frente a aquellas que generan desigualdad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialoga sobre la importancia del cuidado de sí mismo en relación a la salud sexual y reproductiva identificando situaciones que la ponen en riesgo. | <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta su deseo de ser una persona que no lastime a los otros y rija su vida con una perspectiva ética. • Se relaciona con sus compañeros y compañeras con equidad o igualdad y analiza críticamente situaciones de desigualdad de género en diferentes contextos y promueve el cuidado del otro y la reciprocidad en las relaciones de amistad y pareja. |
|---|--|

| Competencia Construye su identidad en torno a su ser personal CICLO VII |
|--|
| <p>Cuando el estudiante construye su identidad en torno a su ser personal combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo • Autorregula sus emociones • Reflexiona y argumenta éticamente. |
| <p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VII</p> <p>Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y valora sus identidades sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo. Se reconoce como parte de un mundo globalizado. Manifiesta sus emociones, sentimientos, logros e ideas distinguiendo el contexto y las personas, y comprendiendo sus causas y consecuencias. Asume una postura ética frente a una situación de conflicto moral, integrando en su argumentación principios éticos, los derechos fundamentales, la dignidad de todas las personas. Reflexiona sobre las consecuencias de sus decisiones. Se plantea comportamientos que incluyen elementos éticos de respeto a los derechos de los demás y de búsqueda de justicia teniendo en cuenta la responsabilidad de cada quien por sus acciones. Se relaciona con los demás bajo un marco de derechos, orientación sexual y sin violencia. Desarrolla relaciones afectivas, de amistad o de pareja, basadas en la reciprocidad y el respeto. Identifica situaciones que vulneran los derechos sexuales y reproductivos y propone pautas para prevenirlas y protegerse frente a ellas.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Desempeños TERCER GRADO DE SECUNDARIA</p> <p>Cuando el estudiante “construye su identidad en torno a su ser personal” y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo VII realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora sus características personales, culturales, sociales, sus logros y sus potencialidades, comprendiendo que cada uno tiene un proceso propio de desarrollo • Reflexiona sobre las prácticas culturales de su pueblo y muestra aprecio por su herencia cultural y la del país, sintiéndose parte de él. • Manifiesta sus emociones y sentimientos de acuerdo a la situación que se presenta y utiliza estrategias para la autorregulación que le hacen sentir bien. • Sustenta con argumentos razonados una postura ética ante una situación de conflicto moral | <p>Desempeños CUARTO GRADO DE SECUNDARIA</p> <p>Cuando el estudiante “construye su identidad en torno a su ser personal” y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo VII realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora sus características personales, culturales, sociales, sus logros, sus potencialidades; evalúa sus limitaciones y muestra disposición para superarlas. • 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. • Expresa sus emociones y sentimientos y utiliza estrategias de autorregulación que le permiten establecer relaciones justas, asertivas y empáticas |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>que involucra los derechos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa su decisión de ser una persona que no lastime a los otros, colabore con el bien común y rija su vida con una perspectiva ética. • 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. | <p>para el bien con uno mismo y el de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustenta con argumentos razonados una postura ética ante una situación de conflicto o dilema moral, considerando principios éticos, la dignidad de los seres humanos. • 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. • Se relaciona con mujeres y varones con equidad y respeto y explica la importancia de establecer vínculos afectivos positivos basados en la reciprocidad, el cuidado del otro y el consentimiento, rechazando toda forma de violencia. • Realiza acciones para prevenir y protegerse de situaciones que afectan su integridad sexual y la de los demás. |
|---|--|

| Competencia construye su identidad en torno a su ser personal |
|---|
| CICLO VII |
| <p>Cuando el estudiante construye su identidad en torno a su ser personal combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo • Autorregula sus emociones • Reflexiona y argumenta éticamente • Vive su sexualidad de manera plena y responsable |
| <p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VII</p> <p>Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y valora sus identidades sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo. Se reconoce como parte de un mundo globalizado. Manifiesta sus emociones, sentimientos, logros e ideas distinguiendo el contexto y las personas, y comprendiendo sus causas y consecuencias. Asume una postura ética frente a una situación de conflicto moral, integrando en su argumentación principios éticos, los derechos fundamentales, la dignidad de todas las personas. Reflexiona sobre las consecuencias de sus decisiones. Se plantea comportamientos que incluyen elementos éticos de respeto a los derechos de los demás y de búsqueda de justicia teniendo en cuenta la responsabilidad de cada quien por sus acciones. Desarrolla relaciones afectivas, de amistad o de pareja, basadas en la reciprocidad y el respeto.</p> |

Desempeños QUINTO GRADO DE SECUNDARIA

Cuando el estudiante “construye su identidad en torno a su ser personal” y logra el nivel esperado del ciclo VII realiza desempeños como los siguientes:

- Valora sus características personales, culturales, sociales, éticas, sus potencialidades, logros y evalúa sus limitaciones planteando estrategias para superarlas.
- 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.
- 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.
- Asume con argumentos su posición frente a situaciones de conflicto moral, considerando las intenciones de las personas involucradas, las consecuencias de sus posibles decisiones y las normas sociales establecidas.
- Expresa su decisión de ser una persona que no lastime a los otros y rija su vida con una perspectiva ética y, cuando es posible, se involucra en acciones para la búsqueda de justicia y el bien común.
- 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.

CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN COMO RESPUESTA A SU SER SOCIAL

El estudiante actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos derechos y responsabilidades. Muestra disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. De igual forma, toma posición frente a aquellos asuntos que lo involucra como ciudadano y contribuye en la construcción del bienestar general, en la consolidación de los procesos democráticos y en la promoción de los derechos humanos. Esta competencia implica combinar las siguientes capacidades:

- **Interactúa con todas las personas**, es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico, entre otras), y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática.
- **Construye normas y asume acuerdos y leyes** es que el estudiante participe en la construcción de normas, las respete y evalúe en relación a los principios que las sustentan, así como, cumple con los acuerdos y las leyes, reconociendo la importancia de estas para la convivencia. Para lo cual, maneja información y conceptos relacionados con la convivencia (como la equidad, el respeto y la libertad) y hace suyo los principios democráticos (la autofundación, la secularidad, la incertidumbre, la ética, la complejidad y lo público).
- **Maneja conflictos de manera constructiva** es que actúe con empatía y asertividad frente a ellos, y ponga en práctica pautas y estrategias para

resolverlos de manera pacífica y creativa, contribuyendo a construir comunidades democráticas. Para lo cual parte de comprender el conflicto como inherente a las relaciones humanas, así como desarrollar criterios para evaluar situaciones en las que estos ocurren.

- **Delibera sobre asuntos públicos** es que participe en un proceso de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucren a todos, donde se plantean diversos puntos de vista y se busca llegar a consensos orientados al bien común. Supone construir una posición propia sobre dichos asuntos basándose en argumentos razonados, la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos, así como valorar y contraponer las diversas posiciones.
- **Participa en acciones que promueven el bienestar común** es que proponga y gestione iniciativas vinculadas con el interés común y con la promoción y defensa de los derechos humanos, tanto en la escuela como en la comunidad. Para ello, se apropia y utiliza canales y mecanismos de participación democrática.

| <p align="center">Competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social</p> <p align="center">CICLO VI</p> |
|--|
| <p>Cuando el estudiante convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Interactúa con todas las personas <input type="checkbox"/> Construye y asume acuerdos y normas <input type="checkbox"/> Maneja conflictos de manera constructiva <input type="checkbox"/> Delibera sobre asuntos públicos <input type="checkbox"/> Participa en acciones que promueven el bienestar común |
| <p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VI</p> <p>Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias y los derechos de cada uno, cumpliendo sus responsabilidades y buscando que otros también las cumplan. Se relaciona con personas de culturas distintas, respetando sus costumbres. Construye y evalúa de manera colectiva las normas de convivencia en el aula y en la escuela en base a principios democráticos. Ejerce el rol de mediador en su grupo haciendo uso de la negociación y el diálogo para el manejo de conflictos. Propone, planifica y ejecuta acciones de manera cooperativa, dirigidas a promover el bien común, la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus responsabilidades como miembro de una comunidad. Delibera sobre asuntos públicos formulando preguntas sobre sus causas y consecuencias, analizando argumentos contrarios a los propios y argumentando su postura basándose en fuentes y en otras opiniones.</p> |

| Desempeños PRIMER GRADO DE SECUNDARIA | Desempeños SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA |
|--|---|
| <p data-bbox="301 353 798 824"> Cuando el estudiante “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social” y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo VI realiza desempeños como los siguientes: </p> <ul data-bbox="256 913 798 2011" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="256 913 798 1261">• Establece relaciones basadas en el respeto y el diálogo hacia sus compañeros y cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno. <li data-bbox="256 1290 798 1507">• Explica como la diversidad de distintos pueblos y sus culturas enriquecen y complementan nuestra vida <li data-bbox="256 1536 798 1753">• Explica la importancia del cumplimiento de las responsabilidades en relación a la mejora de la convivencia. <li data-bbox="256 1783 798 2011">• Analiza si las normas y los acuerdos que se toman en la escuela, se basan en los derechos del niño y del adolescente frente a | <p data-bbox="888 353 1385 768"> Cuando el estudiante “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social” y logra el nivel esperado del ciclo VI realiza desempeños como los siguientes: </p> <ul data-bbox="844 857 1385 2011" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="844 857 1385 1451">• Demuestra actitudes de respeto a sus compañeros, defiende sus derechos ante situaciones de vulneración y cuestiona los prejuicios y estereotipos por etnia, género o discapacidad más comunes de su entorno. Muestra disposición al intercambio de ideas y experiencias con miembros de otras culturas. <li data-bbox="844 1480 1385 1697">• Explica la importancia del cuidado de los espacios públicos y que las personas cumplan con sus responsabilidades. <li data-bbox="844 1727 1385 2011">• Propone normas que regulan la convivencia en la escuela, las evalúa críticamente a partir de los principios democráticos y las modifica cuando se contraponen |

| | |
|--|--|
| <p>ello propone normas que regulan la convivencia en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra disposición a intervenir como mediador ante conflictos cercanos a él, utilizando el diálogo y la negociación. • Delibera sobre asuntos públicos sustentando su posición en información de diversas fuentes y aportando a la construcción de consensos que contribuyan al bien común. • Propone acciones colectivas en la escuela en apoyo a grupos vulnerables en situación de desventaja social y económica, tomando como base los derechos del Niño. • Explica y utiliza mecanismos democráticos de fiscalización del poder en la escuela. | <p>con los derechos del niño y del adolescente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actúa como mediador en conflictos de sus compañeros haciendo uso de habilidades sociales, el diálogo y la negociación. • Delibera sobre asuntos públicos sustentando su posición a partir de otras las posturas y basándose en principios democráticos. Aporta a la construcción de consensos que contribuyan al bien común. • Participa cooperativamente en la planeación y ejecución de acciones en defensa de los derechos de la niñez, y la diversidad cultural, en base al análisis de los derechos y libertades fundamentales establecidas en la Constitución Política. • Utiliza los mecanismos de participación estudiantil para evaluar la gestión de sus autoridades escolares. |
|--|--|

| <p align="center">Competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social</p> <p align="center">CICLO VII</p> |
|---|
| <p>Cuando el estudiante convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Interactúa con todas las personas <input type="checkbox"/> Construye y asume acuerdos y normas <input type="checkbox"/> Maneja conflictos de manera constructiva <input type="checkbox"/> Delibera sobre asuntos públicos <input type="checkbox"/> Participa en acciones que promueven el bienestar común |
| <p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VII</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo sus responsabilidades y evaluando sus consecuencias. Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias. Evalúa y propone normas para la convivencia social basadas en los principios democráticos y en la legislación vigente. Utiliza estrategia de negociación y diálogo para el manejo de conflictos. Asume responsabilidades en la organización y ejecución de acciones colectivas para promover sus derechos y responsabilidades frente a situaciones que involucran a su comunidad. Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, los principios democráticos y la institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos. Rechaza posiciones que legitiman la violencia o la vulneración de derechos.</p> |

| Desempeños TERCER GRADO DE SECUNDARIA | Desempeños CUARTO GRADO DE SECUNDARIA |
|--|--|
| <p> Cuando el estudiante “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social” y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo VII realiza desempeños como los siguientes: </p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Cumple con sus responsabilidades frente a la preservación de los espacios públicos de su escuela y localidad. • Analiza las normas de convivencia y los acuerdos a partir del criterio de bien común y las asume. • Diferencia conflictos originados por la dinámica de las relaciones humanas de aquellos generados por su estancamiento. Utiliza | <p> Cuando el estudiante “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social” y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo VII realiza desempeños como los siguientes: </p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 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. <input type="checkbox"/> Argumenta la importancia y cumple con sus responsabilidades frente a la preservación de los espacios públicos de su localidad y región. <input type="checkbox"/> Evalúa y propone acuerdos y normas para una convivencia armónica en su región, en base a los principios democráticos y los derechos humanos. <input type="checkbox"/> Expresa argumentos sobre la importancia que tiene el Estado como institución que garantiza el |

| | |
|---|---|
| <p>estrategias diversas y creativas para prevenir y enfrentar conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delibera sobre asuntos públicos sustentando su posición a partir de la contraposición de los puntos de vista distintos y del análisis de la postura y los posibles intereses, aportando ello a la construcción de consensos. • 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). | <p>cumplimiento de las leyes y la defensa nacional en el marco del Estado de derecho.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 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 □ 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. □ 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. |
|---|---|

| <p align="center">Competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social</p> <p align="center">CICLO VII</p> |
|---|
| <p>Cuando el estudiante convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Interactúa con todas las personas <input type="checkbox"/> Construye y asume acuerdos y normas <input type="checkbox"/> Maneja conflictos de manera constructiva <input type="checkbox"/> Delibera sobre asuntos públicos <input type="checkbox"/> Participa en acciones que promueven el bienestar común |
| <p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VII</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo sus responsabilidades y evaluando sus consecuencias. Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias. Evalúa y propone normas para la convivencia social basadas en los principios democráticos y en la legislación vigente. Utiliza estrategia de negociación y diálogo para el manejo de conflictos. Asume responsabilidades en la organización y ejecución de acciones colectivas para promover sus derechos y responsabilidades frente a situaciones que involucran a su comunidad. Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, los principios democráticos y la institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos. Rechaza posiciones que legitiman la violencia o la vulneración de derechos.</p> |

Desempeños QUINTO GRADO

Cuando el estudiante “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social” y logra el nivel esperado del ciclo VII realiza desempeños como los siguientes:

- 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.
- Promueve acciones en bien de la preservación de espacios públicos y el cumplimiento de las responsabilidades a nivel de país.
- Propone normas que regulan la convivencia que buscan evitar problemas de discriminación, basadas la normatividad vigentes.
- Explica que el Estado, para garantizar la convivencia, debe administrar justicia y hacer uso de la fuerza, en el marco de la legalidad.
- Explica cómo se desarrolla la dinámica del conflicto, señala las actitudes que son fuente de conflicto. Pone en práctica su rol mediador para el manejo de conflictos.
- Delibera sobre asuntos públicos que afectan los derechos humanos, la seguridad ciudadana y la defensa nacional. Promueve la construcción de consensos orientados al bien común basándose en principios democráticos.
- 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.

3.3. Validación de la propuesta

Con respecto a la validación de la propuesta, se consideró la opinión de los agentes considerados para el diagnóstico, con el fin de identificar y analizar si la propuesta diseñada, realmente aporta algo novedoso y óptimo en cuanto al Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica:

- **1° Competencia: Construye la identidad en torno a su ser personal.**
- **2° Competencia: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común como respuesta a su ser social.**

Con respecto a los directivos:

Tabla N° 5: Respuesta de Directivos ante la primera competencia

| Respuesta de los directivos ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 18 | 90% |
| De acuerdo | 1 | 5% |
| Indiferente | 1 | 5% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 20 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 20 Directivos encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 90% de los mismos –es decir 18 directivos- manifiestan que están totalmente de acuerdo con el rediseño curricular del área, un 5% sólo de acuerdo y un 5% indiferente.

Tabla N° 2: Respuesta de Directivos ante la segunda competencia

| Respuesta de los directivos ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 17 | 85% |
| De acuerdo | 2 | 10% |
| Indiferente | 1 | 5% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 20 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, de los 20 Directivos encuestados de 20 instituciones educativas, un 85% está totalmente de acuerdo, un 10% de acuerdo y un 5% indiferente. Esto da a entender que tanto los procesos, contenidos, estrategias e instrumentos de evaluación, para los directivos son los más adecuados, puesto que logrará que los estudiantes egresen con mayor capacidad crítica y con más conciencia de la importancia de conocer la esencia de la persona humana.

Con respecto a los docentes:

Tabla N° 3: Respuesta de docentes ante la primera competencia

| Respuesta de los docentes ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 89 | 89% |
| De acuerdo | 8 | 8% |
| Indiferente | 3 | 3% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 100 docentes encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 89% de los mismos –es decir 89 docentes- manifiestan que están totalmente de acuerdo con lo plasmado en el Rediseño curricular, un 8% de acuerdo, un 3% indiferentes..

Tabla N° 4: Respuesta de docentes ante la segunda competencia

| Respuesta de los docentes ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|--|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 80 | 80% |
| De acuerdo | 13 | 13% |
| Indiferente | 7 | 7% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, un 80% manifiesta que se encuentra totalmente de acuerdo, un 13% de acuerdo y un 7% indiferente. Los docentes acotan lo plasmado en este nuevo modelo curricular, se mantiene la teoría pedagógica constructivista y a su vez está muy bien complementado con los fundamentos filosóficos.

Con respecto a los padres de familia:

Tabla N° 5: Respuesta de los padres de familia ante la primera competencia

| Respuesta de los padres de familia ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 180 | 90% |
| De acuerdo | 15 | 8% |
| Indiferente | 5 | 3% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 200 padres de familia encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 90% de los padres se encuentran en total de acuerdo, un 8% de acuerdo y un 3% de tornan indiferentes.

Tabla N° 6: Respuesta de los padres de familia ante la segunda competencia

| Respuesta de los padres de familia ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 188 | 94% |
| De acuerdo | 12 | 6% |
| Indiferente | 0 | 0% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, un 94% se encuentra totalmente de acuerdo, un 6% de acuerdo. Según lo acotado por los padres de familia, sobre todo

los nuevos contenidos plasmados son muy interesantes. Promueven la conciencia ciudadana sin dejar de lado el bien común. De igual forma, sobresaltan las estrategias utilizadas, las cuales promueven el trabajo en equipo y la conciencia ambiental a través de proyectos.

Con respecto a los estudiantes:

Tabla N° 7: Respuesta de los estudiantes ante la primera competencia

| Respuesta de los estudiantes ante el desarrollo de la primera competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 190 | 95% |
| De acuerdo | 8 | 4% |
| Indiferente | 2 | 1% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de los 200 estudiantes encuestados de 20 instituciones educativas, en cuanto a la primera competencia, un 95% se encuentra totalmente de acuerdo, un 4% de acuerdo y un 1% indiferente.

Tabla N° 8: Respuesta de los estudiantes ante la segunda competencia

| Respuesta de los estudiantes ante el desarrollo de la segunda competencia | | |
|---|------------|-------------|
| VALORACIÓN CUALITATIVA | FRECUENCIA | % |
| Totalmente de acuerdo | 185 | 93% |
| De acuerdo | 10 | 5% |
| Indiferente | 5 | 3% |
| Desacuerdo | 0 | 0% |
| Totalmente desacuerdo | 0 | 0% |
| TOTAL | 200 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda competencia, un 93% totalmente de acuerdo, un 5% de acuerdo y un 3% indiferente. Según los estudiantes, acotan, que ahora lo plasmado en el rediseño cambia de forma global la enseñanza de esos cursos, se ve que es más interactivo y que promueve más la participación del estudiante en el desarrollo social.

CONCLUSIONES

- Con respecto al primer objetivo específico, tras haber analizado el área de Desarrollo personal, ciudadanía y cívica del Currículo Nacional 2017, gracias a la aplicación de las encuestas, se ha podido evidenciar que existen diversas falencias en torno a los contenidos, capacidades y competencias. Según la visión de los directivos, padres de familia, docentes y estudiantes, los factores que conciernen al Área mencionada, están alejados de la realidad, descontextualizados, no fomentan el espíritu crítico en los estudiantes, se han dejado de lado los aspectos filosóficos que fomentaban el pensar y el actuar en la sociedad y por último, los contenidos no responden al logro de las capacidades.
- La Propuesta Curricular fundamentada en el pensamiento filosófico personalista de Enmanuel Mounier, se ha diseñado en torno a dos capacidades que engloban el factor personal, social y familiar del estudiante. Se ha buscado de igual forma que los contenidos sean netamente transversales en contenidos de las demás áreas, lo que facilita entender la finalidad esencial de esta área en vista a la formación integral de los estudiantes.
- La propuesta curricular fue válida, de acuerdo a lo manifestado por los 20 directivos, 200 padres de familia, 100 docentes y 200 estudiantes. Un promedio de 80% de las personas encuestadas de forma general, manifestaron que a diferencia de la propuesta curricular anterior, en este si estuvieron totalmente de acuerdo, en torno a las capacidades, contenidos y estrategias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, M. (2015). *Cómo mandar bien. Consejos para ser un buen jefe*. Perú: INFOBRAX.
- Bernal, C. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: PRENTICE HALL.
- Bulnes, M. (2013). *Competencias directivas de Directores de Colegios Particulares del Distrito de Chiclayo*. Tesis de Licenciatura. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Chiavenato, H. (2002). *Gestión del talento humano*. Colombia: CAMPUS.
- Covey, S. (1995). *El liderazgo centrado en principios*. España: Paidós.
- De Schilling, E. N. (2007). *Formación ética como potenciador estratégico del talento humano en organizaciones industriales*. TELOS, 9(3), 443-457.
- De Smith, Y. D., & Montserrat, J. (2010). Ética en la gestión de recursos humanos. *Revista educación en valores*, (14), 26-39. Recuperado el 06 de noviembre de 2014 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n14/art3.pdf>,
- Delgado L. & Díaz D. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación. 2014*. Tesis de Maestría. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Díaz, H. (2013). *Nuevas tendencias y desafíos de la gestión escolar*. Perú: Somos maestros.
- Driskoll, D. & Hoffman, W. (2002). *Cómo poner en práctica los valores en el manejo de los negocios*. Estados Unidos: Centro de ética de los negocios "Bentley College".
- Escamilla, S. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 10 de Enero de 2017 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf>.

- Fernandez A. (2012). *Gestión ética del talento humano para el bien común en la empresa/Ethical management of the human talent for the common good in organizations*. CICAG, 9(1), 17-35.
- Fernández T. (2004). *Clima Organizacional en las escuelas. Un enfoque comparativo para México y Uruguay*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(2).
- Franco, L. (2008). *Ochenta casos para el estudio de la ética*. Chile: Centro de ética aplicada: formación del capital humano. Recuperado de http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/Documentos_Digitales/100/39182.pdf
- Garretón, M. (1999): *Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Genesi, M., & Suarez, F. (2010). *Gestión de calidad del talento humano en las organizaciones educativas inteligentes*. Revista Científica Ciencias Humanas, 6 (17). Orbis.
- Goleman et al. (2000). *Liderazgo: Características de un Líder*. Instituto Europe de Posgrado. Recuperado de http://campusiep.com/recursos/extra/recursos_aula/programa-habilidades/Motivacion_liderazgo/contenido/liderazgo_caracteristicas.pdf.
- Gómez L. & Macedo J. (2010). *Hacia una mejor calidad de la Gestión educativa peruana en el siglo XXI*. Investigación educativa. 14(26).
- Gómez, M. (2014). *La importancia del liderazgo en las Organizaciones*. Temas de ciencia y tecnología. 12 (86). Recuperado de http://www.elfinancieroocr.com/gerencia/biblioteca/Guadalupe-Noriega-Universidad-Tecnologica-Mixteca_ELFIL20140425_0008.pdf.
- Hernández, S. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Navarra: EUNSA Astrolabio.
- López, M. (2009). *Hacia una práctica profesional que contribuya a la humanización*. Revista mexicana de Investigación Educativa. 14 (43). México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400015.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*, diciembre de 2013. Recuperado el 05 de Septiembre de 2014,

de http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf
http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf.

Ministerio de Educación (2009). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Recuperado el 05 de Septiembre de 2014 de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf.

Ministerio de Educación del Perú (2014). *Unidad de Estadística Educativa*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014 de <http://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiie>.

Ministerio de Educación del Perú (2014). *Matriz y guía de autoevaluación de la gestión*. - IPEBA. Recuperado el 05 de Septiembre de 2014, de http://ipeba.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/GUIA_EBR_ccarat.pdf
http://ipeba.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/GUIA_EBR_ccarat.pdf.

Muñoz-Martín, J. (2013). *Ética empresarial, Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y Creación de Valor Compartido (CVC)*. GCG: Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad, 7(3). Recuperado de http://gcg.universia.net/pdfs_revistas/articulo_289_1386776948944.pdf.

Murillo, F. (2003). *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(1).

Núñez, N. et al. (2014). *Formación universitaria basada en competencias: Currículo, Estrategias Didácticas y Evaluación*. Perú: USAT.

Polo, M. (2003). *Ética profesional*. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas- UNMSM. 6 (12). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <file:///C:/Users/nsuarez/Downloads/9863-36760-1-PB.pdf>

Rodríguez, A. (2004). *Ética general*. Pamplona: EUNSA.

Sander, B. (1996). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 40(123-125), 29-40.

- Simaleza, C. (2010-2011). *La administración educativa en la gestión del talento humano para promover una efectiva intervención docente y discente en la Escuela Fiscal Mixta "Luis Castillo Arregui" de la Parroquia San Simón, Cantón Guaranda en el período 2010 – 2011*. (Tesis de Maestría). Recuperado el 30 de Septiembre de 2014 de <http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/967/1/132%20P..pdf>.
- Svampa, M. (2005): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Ubaldo, S. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. México: Universidad del Valle de México.
- UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Recuperado el 05 de Septiembre de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf><http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>.
- Valdivia, N., & Díaz, H. (2008). *Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local–UGEL*. Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate, 275-295.
- Valle, J, & Martínez. C (2010). *La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un "meta-modelo" supranacional?* Revista Latinoamericana de Educación Comparada N° 55. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Villalón, X. (2014). *El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal*. Tesis de Maestría. Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 05 de enero de 2017 de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133625/TESIS_%20MAGISTER.pdf?sequence=1

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Instrumento de aplicación para directivos para ver su percepción del Área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica.

| N° | ÍTEM | ESCALA | | | | |
|----|--|--------|---|---|-----|----|
| | | TD | D | I | TDS | DS |
| 1 | Los contenidos plasmados en el área están contextualizados | | | | | |
| 2 | Los contenidos están acordes a la competencia. | | | | | |
| 3 | Los contenidos responden al desarrollo de las capacidades. | | | | | |
| 4 | Las capacidades plasmadas permiten las transversalidad de los contenidos. | | | | | |
| 5 | El área realmente permite fomentar la capacidad crítica y social de los estudiantes. | | | | | |
| 6 | Los padres de familia están acordes a lo plasmado en esta área. | | | | | |
| 7 | Los docentes pueden realmente poner en marcha la transversalidad de los contenidos en los estudiantes. | | | | | |
| 8 | Los estudiantes pueden adquirir diversas capacidades con los contenidos de esta área. | | | | | |
| 9 | Los contenidos están orientados a la formación integral de los estudiantes. | | | | | |
| 10 | Los estudiantes pueden crecer en capacidad crítica y pensamiento cívico. | | | | | |

Instrumento de aplicación para docentes para ver su percepción del Área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica.

| N° | ÍTEM | ESCALA | | | | |
|----|---|--------|---|---|-----|----|
| | | TD | D | I | TDS | DS |
| 1 | Los contenidos plasmados en el área están contextualizados | | | | | |
| 2 | Los contenidos están acordes a la competencia. | | | | | |
| 3 | Los contenidos responden al desarrollo de las capacidades. | | | | | |
| 4 | Las capacidades plasmadas permiten las transversalidad de los contenidos. | | | | | |
| 5 | El área realmente permite fomentar la capacidad crítica y social de los estudiantes. | | | | | |
| 6 | Los padres de familia están acordes a lo plasmado en esta área. | | | | | |
| 7 | Ustedes pueden realmente poner en marcha la transversalidad de los contenidos en los estudiantes. | | | | | |
| 8 | Los estudiantes pueden adquirir diversas capacidades con los contenidos de esta área. | | | | | |
| 9 | Los contenidos están orientados a la formación integral de los estudiantes. | | | | | |
| 10 | Los estudiantes pueden crecer en capacidad crítica y pensamiento cívico. | | | | | |

**Instrumento de aplicación para padres de familia para ver su percepción del
Área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica.**

| N° | ÍTEM | ESCALA | | | | |
|----|---|--------|---|---|-----|----|
| | | TD | D | I | TDS | DS |
| 1 | Los contenidos plasmados en el área están contextualizados | | | | | |
| 2 | Los contenidos están acordes a la competencia. | | | | | |
| 3 | Los contenidos responden al desarrollo de las capacidades. | | | | | |
| 4 | Las capacidades plasmadas permiten las transversalidad de los contenidos. | | | | | |
| 5 | El área realmente permite fomentar la capacidad crítica y social de los estudiantes. | | | | | |
| 6 | Ustedes están acordes a lo plasmado en esta área. | | | | | |
| 7 | Según lo conversado con los docentes, ellos pueden realmente poner en marcha la transversalidad de los contenidos en los estudiantes. | | | | | |
| 8 | Sus hijos pueden adquirir diversas capacidades con los contenidos de esta área. | | | | | |
| 9 | Los contenidos están orientados a la formación integral de los estudiantes. | | | | | |
| 10 | Sus hijos pueden crecer en capacidad crítica y pensamiento cívico. | | | | | |

**Instrumento de aplicación para estudiantes para ver su percepción del Área
de desarrollo personal, ciudadanía y cívica.**

| N° | ÍTEM | ESCALA | | | | |
|----|--|--------|---|---|-----|----|
| | | TD | D | I | TDS | DS |
| 1 | Los contenidos plasmados en el área están contextualizados | | | | | |
| 2 | Los contenidos están acordes a la competencia. | | | | | |
| 3 | Los contenidos responden al desarrollo de las capacidades. | | | | | |
| 4 | Las capacidades plasmadas permiten las transversalidad de los contenidos. | | | | | |
| 5 | El área realmente permite fomentar la capacidad crítica y social de ustedes. | | | | | |
| 6 | Ustedes están acordes a lo plasmado en esta área. | | | | | |
| 7 | Según lo conversado con los docentes, ustedes pueden realmente poner en marcha la transversalidad de los contenidos. | | | | | |
| 8 | Ustedes pueden adquirir diversas capacidades con los contenidos de esta área. | | | | | |
| 9 | Los contenidos están orientados a la formación integral de ustedes. | | | | | |
| 10 | Ustedes pueden crecer en capacidad crítica y pensamiento cívico. | | | | | |

Anexo 2: Validación de los instrumentos

GUÍA, JUICIO DE EXPERTOS

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellidos: *Dr. Nemesio Núñez Rojas.*

Centro laboral: *USAT.*

Título profesional: *Licenciado en Educación.*

Grado: *Doctor en Educación.*

Institución donde lo obtuvo: *Universidad de Málaga / UNPRG.*

2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación se muestra un conjunto de indicadores, el cual tienes que evaluar con criterio ético y estricto científico, la validez del instrumento propuesto (véase anexo N° 1). Para evaluar dicho instrumento, marca con un aspa(x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Inferior al básico 2: Básico 3: Intermedio 4: Sobresaliente 5: Muy sobresaliente

3. Juicio de experto

| INDICADORES | CATEGORIA | | | | |
|---|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Las dimensiones de la variable responden a un contexto teórico de forma(visión general) | | | | | X |
| 2. Coherencia entre dimensión e indicadores(visión general) | | | | | X |
| 3. El número de indicadores , evalúan las dimensiones y por consiguiente la variable seleccionada(visión general) | | | | | X |
| 4. Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades(claridad y precisión) | | | | | X |
| 5. Los ítems guardan relación con los indicadores de las variables(coherencia) | | | | | X |
| 6. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la prueba piloto(pertinencia y eficacia) | | | | | X |
| 7. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la validez de contenido(validez) | | | | | X |
| 8. Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas(control de sesgo) | | | | | X |
| 9. Los ítems han sido redactados de lo general a lo particular(orden) | | | | | X |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|
| 10. Los ítems del instrumento, son coherentes en términos de cantidad(extensión) | | | | | X |
| 11. Los ítems no constituyen riesgo para el encuestado(inocuidad) | | | | | X |
| 12. Calidad en la redacción de los ítems(visión general) | | | | | X |
| 13. Grado de objetividad del instrumento (visión general) | | | | | X |
| 14. Grado de relevancia del instrumento (visión general) | | | | | X |
| 15. Estructura técnica básica del instrumento (organización) | | | | | X |
| Puntaje parcial | | | | | 75 |
| Puntaje total | | | | | 75 |

Nota: Índice de validación del juicio de experto (Ivje) = [puntaje obtenido / 75] x 100 = 100%

4. Escala de validación

| Muy baja | Baja | Regular | Alta | Muy Alta |
|--|---------|---|--------|--|
| 00-20 % | 21-40 % | 41-60 % | 61-80% | 81-100% |
| El instrumento de investigación está observado | | El instrumento de investigación requiere reajustes para su aplicación | | El instrumento de investigación está apto para su aplicación |
| Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez | | | | |

5. Conclusión general de la validación y sugerencias (en coherencia con el nivel de validación alcanzado): El instrumento es válido para la aplicación.

6. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Dr. Nemesio Nemesio, identificado con DNI. Nº. 27721587, certifico que realicé el juicio del experto al instrumento diseñado por el (los) testistas

1. Nelson Pascual Suárez Delgado

, en la investigación denominada: Propuesta curricular basada en la filosofía Personalista de Emmanuel Mounier para desarrollar nuevos contenidos del Currículo Nacional, 2010.



Firma del experto

GUÍA, JUICIO DE EXPERTOS

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellidos: *Dr. Mario Allera Bulargo.*

Centro laboral: *USAT.*

Título profesional: *Licenciado en Educación.*

Grado: *Doctor en Educación.*

Institución donde lo obtuvo: *ULADECH.*

2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación se muestra un conjunto de indicadores, el cual tienes que evaluar con criterio ético y estrictez científica, la validez del instrumento propuesto (véase anexo N° 1). Para evaluar dicho instrumento, marca con un aspa(x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Inferior al básico 2: Básico 3: Intermedio 4: Sobresaliente 5: Muy sobresaliente

3. Juicio de experto

| INDICADORES | CATEGORIA | | | | |
|---|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Las dimensiones de la variable responden a un contexto teórico de forma(visión general) | | | | x | |
| 2. Coherencia entre dimensión e indicadores(visión general) | | | | | x |
| 3. El número de indicadores , evalúan las dimensiones y por consiguiente la variable seleccionada(visión general) | | | | | x |
| 4. Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades(claridad y precisión) | | | | | x |
| 5. Los ítems guardan relación con los indicadores de las variables(coherencia) | | | | | x |
| 6. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la prueba piloto(pertinencia y eficacia) | | | | x | |
| 7. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la validez de contenido(validez) | | | | | x |
| 8. Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas(control de sesgo) | | | | | x |
| 9. Los ítems han sido redactados de lo general a lo particular(orden) | | | | | x |

| | | | | | |
|--|--|--|--|----|----|
| 10. Los ítems del instrumento, son coherentes en términos de cantidad(extensión) | | | | | X |
| 11. Los ítems no constituyen riesgo para el encuestado(inocuidad) | | | | | X |
| 12. Calidad en la redacción de los ítems(visión general) | | | | | X |
| 13. Grado de objetividad del instrumento (visión general) | | | | | X |
| 14. Grado de relevancia del instrumento (visión general) | | | | | X |
| 15. Estructura técnica básica del instrumento (organización) | | | | | X |
| Puntaje parcial | | | | 8 | 65 |
| Puntaje total | | | | 73 | |

Nota: Índice de validación del juicio de experto (Ivje) = [puntaje obtenido / 75] x 100 = 98%.

4. Escala de validación

| Muy baja | Baja | Regular | Alta | Muy Alta |
|--|---------|---------|---|--|
| 00-20 % | 21-40 % | 41-60 % | 61-80 % | 81-100 % |
| El instrumento de investigación está observado | | | El instrumento de investigación requiere reajustes para su aplicación | El instrumento de investigación está apto para su aplicación |
| Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez | | | | |

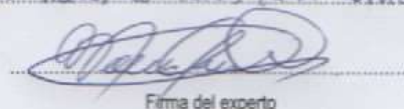
5. Conclusión general de la validación y sugerencias (en coherencia con el nivel de validación alcanzado): Instrumento válido

6. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Dr. Marco Alberto B. identificado con DNI. N° 1.642.9252, certifico que realicé el juicio del experto al instrumento diseñado por el (los) testistas

1. Nelson Pascual Suárez Delgado

, en la investigación denominada: Propuesta Curricular basada en la Filosofía Personalista para desarrollar mejores contenidos en el Currículo Nacional, 2017.



Firma del experto

Anexo 2: Validación de la propuesta

VALIDACIÓN DE PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellidos: Monica Nunez Rojas

Centro laboral: USAT / UNPRG

Título profesional: Licenciada en Educación

Grado: Doctor Mención: en Educación

Institución donde lo obtuvo: UNPRG

Otros estudios: Diplomados en Investigación

2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación se muestra un conjunto de indicadores, el cual tienes que evaluar con criterio ético y estrictez científica, la validez del programa de investigación (véase anexo N° 1).

Para evaluar dicho programa, marca con un aspa(x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Muy bajo / 2: Bajo / 3: Medio / 4: Alto / 5: Muy alto

3. Estructura¹ (véase cuadro adjunto)

| INDICADORES DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA | GRADO DE CUMPLIMIENTO | | | | | OBSERVACIÓN |
|---|-----------------------|-----------|------------|-----------|------------------|-------------|
| | Muy bajo 1 | Bajo 2 | Medio 3 | Alto 4 | Muy alto 5 | |
| Pertinencia y eficacia | | | | | | |
| 1. La propuesta se ha elaborado en base a un estudio diagnóstico | X | | | | | |
| Claridad | | | | | | |
| 2. La propuesta está formulada con lenguaje apropiado. | X | | | | | |
| Consistencia teórica | | | | | | |
| 3. Se han explicitado las bases teórico-científicas y metodológicas de la propuesta de investigación, quedando bien definido cuál es el modelo teórico | X | | | | | |
| 4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico. | X | | | | | |
| Calidad técnica | | | | | | |
| 5. En términos generales, la propuesta cuenta con una estructura técnica básica. | X | | | | | |
| 6. La propuesta de investigación incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación. | | X | | | | |

¹ Escala de la escala propuesta por Juan Carlos Pérez Gonzales, docente adscrito a la Facultad de Educación-UNED-España-2008, publicada en la Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa ISSN 1996-2095-N° 15, Vol. 6(2) 2008, pp. 523-546

| | | | | | | |
|---|----|----|--|--|--|--|
| 7. Existe coherencia interna entre los componentes de la propuesta | X | | | | | |
| Metodología | | | | | | |
| 8. La metodología es adecuada para el propósito de la investigación | X | | | | | |
| Extensión | | | | | | |
| 9. Las actividades de la propuesta son coherentes en términos de cantidad | X | | | | | |
| Evaluabilidad | | | | | | |
| 10. Los objetivos de la propuesta son evaluables (están formulados de manera que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida). | X | | | | | |
| 11. Las estrategias de evaluación propuestas son viables. | X | | | | | |
| Puntaje parcial | 40 | 12 | | | | |
| Puntuación total | 52 | | | | | |
| Nota: Índice de evaluación propuesta (Ivp) = [puntuación total / 55] x 100 = 98% | | | | | | |

4. Escala de valoración

| Observada | Reajustes | Observada | Reajustes |
|--|---|--|-----------|
| La propuesta de investigación está observada | La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación | La propuesta de investigación está apta para su aplicación | |

Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez

5. Promedio final: 98%.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X)

Chiclayo, 2016.



Firma del experto

DNI. 27721587.

VALIDACIÓN DE PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellidos:

Marco Alberca Balanzo

Centro laboral: Univ.

Título profesional: Licenciado en Educación - Filosofía y Teología

Grado: Doctor Mención: en Educación

Institución donde lo obtuvo: UCADECH

Otros estudios: _____

2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación se muestra un conjunto de indicadores, el cual tienes que evaluar con criterio ético y estrictez científica, la validez del programa de investigación (véase anexo N° 1).

Para evaluar dicho programa, marca con un aspa(x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Muy bajo / 2: Bajo / 3: Medio / 4: Alto / 5: Muy alto

3. Estructura¹ (véase cuadro adjunto)

| INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA | GRUPO DE CUMPLIMIENTO | | | | | OBSERVACION |
|---|-----------------------|-----------|------------|-----------|---------------|-------------|
| | Muy Alto 5 | Alto 4 | Medio 3 | Bajo 2 | Muy Bajo 1 | |
| Pertinencia y eficacia | | | | | | |
| 1. La propuesta se ha elaborado en base a un estudio diagnóstico | X | | | | | |
| Claridad | | | | | | |
| 2. La propuesta está formulada con lenguaje apropiado. | X | | | | | |
| Consistencia teórica | | | | | | |
| 3. Se han explicitado las bases teórico-científicas y metodológicas de la propuesta de investigación, quedando bien definido cuál es el modelo teórico | X | | | | | |
| 4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico. | X | | | | | |
| Calidad técnica | | | | | | |
| 5. En términos generales, la propuesta cuenta con una estructura técnica básica. | X | | | | | |
| 6. La propuesta de investigación incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación. | | X | | | | |

¹ Adaptado de la escala propuesta por Juan Carlos Pérez Gonzales, docente adscrito a la Facultad de Educación-UNED-España-2006, publicada en la Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa ISSN 1996-2095-N° 15, Vol. 6(2) 2008, pp. 523-546

| | | | | | | |
|---|----|---|--|--|--|--|
| 7. Existe coherencia interna entre los componentes de la propuesta | X | | | | | |
| Metodología | | | | | | |
| 8. La metodología es adecuada para el propósito de la investigación | X | | | | | |
| Extensión | | | | | | |
| 9. Las actividades de la propuesta ,son coherentes en términos de cantidad | X | | | | | |
| Evaluabilidad | | | | | | |
| 10. Los objetivos de la propuesta son evaluables (están formulados de manera que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida). | X | | | | | |
| 11. Las estrategias de evaluación propuestas son viables. | X | | | | | |
| Puntaje parcial | 50 | 4 | | | | |
| Puntuación total | 54 | | | | | |
| Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 55] x 100 = 99% | | | | | | |

4. Escala de valoración

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|--|---|---|
| La propuesta de investigación está observada | La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación | La propuesta de investigación está apta para su aplicación | | |
| Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez. | | | | |

5. Promedio final: 99. %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X)

Chiclayo, 2015.

Firma del experto

DNI. 16429252

VALIDACIÓN DE PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellidos:

Francisco Roldán Cortés

Centro laboral: USAF

Título profesional: Licenciado en Filosofía

Grado: Doctor Mención: en Psicología educativa

Institución donde lo obtuvo: Universidad Nacional de Educación

Otros estudios: Diplomado en Investigación

2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación se muestra un conjunto de indicadores, el cual tienes que evaluar con criterio ético y estricto científico, la validez del programa de investigación (véase anexo N° 1).

Para evaluar dicho programa, marca con un aspa(x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Muy bajo / 2: Bajo / 3: Medio / 4: Alto / 5: Muy alto

3. Estructura¹ (véase cuadro adjunto)

| INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA | GRADOS DE CUMPLIMIENTO | | | | | OBSERVACIÓN |
|---|------------------------|-----------|------------|-----------|---------------|-------------|
| | Muy Baja 1 | Baja 2 | Media 3 | Alta 4 | Muy Alta 5 | |
| Pertinencia y eficacia | | | | | | |
| 1. La propuesta se ha elaborado en base a un estudio diagnóstico | X | | | | | |
| Claridad | | | | | | |
| 2. La propuesta está formulada con lenguaje apropiado. | X | | | | | |
| Consistencia teórica | | | | | | |
| 3. Se han explicitado las bases teórico-científicas y metodológicas de la propuesta de investigación, quedando bien definido cuál es el modelo teórico | X | | | | | |
| 4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico. | X | | | | | |
| Calidad técnica | | | | | | |
| 5. En términos generales, la propuesta cuenta con una estructura técnica básica. | X | | | | | |
| 6. La propuesta de investigación incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación. | X | | | | | |

¹ Adaptado de la escala propuesta por Juan Carlos Pérez Gonzales, docente adscrito a la Facultad de Educación-UNED-España-2008, publicada en la Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa ISSN 1995-2095-N° 15, Vol. 6(2) 2008, pp. 523-546

| | | | | | | | |
|---|----|--|--|--|--|--|--|
| 7. Existe coherencia interna entre los componentes de la propuesta | X | | | | | | |
| Metodología | | | | | | | |
| 8. La metodología es adecuada para el propósito de la investigación | X | | | | | | |
| Extensión | | | | | | | |
| 9. Las actividades de la propuesta son coherentes en términos de cantidad | X | | | | | | |
| Evaluabilidad | | | | | | | |
| 10. Los objetivos de la propuesta son evaluables (están formulados de manera que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida). | X | | | | | | |
| 11. Las estrategias de evaluación propuestas son viables. | X | | | | | | |
| Puntaje parcial | 55 | | | | | | |
| Puntuación total | 55 | | | | | | |
| <p>Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 55] x 100 = 100%</p> | | | | | | | |

4. Escala de valoración

| Max Error | Buena | Intermedia | Alta | Malísima |
|--|-------|------------|---|--|
| 0-100% | 0-25% | 25-50% | 50-75% | 75-100% |
| La propuesta de investigación está observada | | | La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación | La propuesta de investigación está apta para su aplicación |
| Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez | | | | |

5. Promedio final: 100%.

La propuesta de investigación está observada ()/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación ()/ La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X)

Chiclayo, 2016.



Firma del experto

DNI. 43247321