

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
“CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”



**El paradigma socio cognitivo humanista y la instrucción de los
cadetes de cuarto año de caballería de la Escuela Militar de
Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” 2015**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Ciencias
Militares con mención en Administración**

Autores:

Juan Flores Bautista

David Lejabo Bermeo

Denis Malpartida Alvarado

Alberry Monteagudo Mosqueira

Lima – Perú

2015

TÍTULO

**EL PARADIGMA SOCIO COGNITIVO HUMANISTA
Y LA INSTRUCCIÓN DE LOS CADETES DE
CUARTO AÑO DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA
MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL
FRANCISCO BOLOGNESI” 2015**

DEDICATORIA

A nuestros queridos padres por su incondicional apoyo para alcanzar nuestros objetivos.

AGRADECIMIENTO

A la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” por habernos dado la oportunidad de realizar estudios superiores y hacer de nosotros profesionales de excelencia.

PRESENTACIÓN

En cumplimiento del Reglamento para la Elaboración y Sustentación de tesis de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” se pone a nuestra disposición la tesis titulada “El paradigma socio cognitivo humanista y la instrucción de los cadetes de cuarto año de caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” 2015”, a fin de obtener el título de Licenciado en Ciencias Militares.

Consta de cuatro capítulos:

El Primer Capítulo desarrolla el Problema de Investigación.

El Segundo Capítulo acopia la información relacionada con el Marco Teórico.

El Tercer Capítulo está referido al Marco Metodológico.

El Cuarto Capítulo trata sobre los Resultados de la investigación

Los resultados indican que la aplicación del indicado Paradigma incide con eficiencia y eficacia en la instrucción tanto civil como militar de los Cadetes de Cuarto Año del Arma de Caballería, por consiguiente se va a tener como resultado final un Oficial debidamente preparado para enfrentar los retos externos producto de los factores exógenos que afectan la institución y los retos internos que son inherentes al quehacer diario en las Unidades de Tropa de Caballería.

Por lo que ponemos a consideración del Jurado Examinador la presente tesis a fin de evaluarla convenientemente y de ser necesario con su amplio criterio educador y experiencia sea dada a conocer a las Unidades de Tropa, Escuelas de Formación, de Especialización y de Capacitación del Ejército del Perú.

Los Autores

ÍNDICE

Contenidos

Páginas

Título	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Presentación	iv
Índice	v
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	vii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1	Planteamiento del problema	1
1.2	Formulación del problema	2
1.3	Justificación	3
1.4	Limitaciones	4
1.5	Antecedentes	5
1.6	Objetivos	31
	1.6.1 Objetivo General	31
	1.6.2 Objetivos Específicos	31

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1	Bases teóricas	32
2.2	Marco conceptual	167

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1	Hipótesis	167
	3.1.2. Hipótesis general	167
	3.1.3. Hipótesis específica 1	167
	3.1.4. Hipótesis específica 2	168
3.2	Variables	168
	3.2.1 Definición conceptual	169
	3.2.2 Definición operacional	170
3.3	Metodología	171
	3.3.1 Tipo de estudio	171
	3.3.2 Diseño	171
3.4	Población y muestra	171
3.5	Método de investigación	171
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	172
3.7	Métodos de Análisis de datos	172

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1	Interpretación de resultados	173
4.2	Prueba de hipótesis	203

CONCLUSIONES 215

SUGERENCIAS 216

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 217

ANEXOS

-Matriz de consistencia	219
-Encuesta	226
-Cuadro de valores críticos	233
-Compromiso	234

RESUMEN

El desarrollo de este trabajo trató sobre un tema de importancia para el mejoramiento de la instrucción de los Cadetes de Cuarto Año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos. Se estableció la estrecha relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción.

La población abarcó a veintinueve Cadetes de Cuarto Año de Caballería, siendo la muestra la misma que la población por ser pequeña cuantitativamente. Tal como se aprecia en el desarrollo del presente trabajo se siguió un esquema metodológico que facilitó el manejo y la secuencia de la investigación, habiéndose recogido y procesado los datos de manera sencilla, los mismos que nos llevaron progresivamente hasta las conclusiones y recomendaciones.

Del análisis de los resultados del trabajo se pudo colegir la validez de la hipótesis por lo tanto el logro de los objetivos planteados.

ABSTRACT

The development of this work deals with an issue of importance for the improvement of the instruction of the Fourth Year Cadet Cavalry Military School of Chorrillos. The relationship between cognitive Humanist Paradigm Partner with instruction was established.

The population encompassed twenty Fourth Year Cadet Cavalry sample being the same as the population to be quantitatively small. As can be seen in the development of this work a methodological framework that facilitated the management and sequencing research, having collected and processed data easily, the same that led us progressively to the conclusions and recommendations are followed.

An analysis of the results of the work could infer the validity of the hypothesis thus achieving the objectives.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del presente trabajo trata sobre un tema de importancia para el mejoramiento de la instrucción de los Cadetes de 4to Año del Arma de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” mediante la aplicación del Paradigma Socio Cognitivo Humanista con el objeto de contar con un Oficial idóneo de la indicada Arma para el Ejército.

Dentro de este programa de investigación en cuanto al esquema que se ha seguido, abarca cuatro capítulos que desarrollados metodológicamente nos lleva hacia conclusiones y sugerencias importantes; tal es así que en el Capítulo I denominado Problema de Investigación se desarrolló el Planteamiento y Formulación del Problema, Justificación, Limitaciones, Antecedentes y Objetivos de la investigación.

En lo concerniente al Capítulo II, denominado Marco Teórico, se recopiló valiosa información para sustentar la investigación respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista así como temas relacionados con la instrucción que aplica el Alma Mater del Ejército.

El Capítulo III comprende el Marco Metodológico, se estableció que el diseño de la presente investigación será descriptivo – correlacional, con diseño no experimental. Además se determinó el tamaño de la muestra, las técnicas de recolección y análisis de datos y se realizó la operacionalización de las variables.

En lo concerniente al Capítulo IV Resultados, se interpretó los resultados estadísticos de cada uno de los ítems considerados en los instrumentos, adjuntándose los cuadros y gráficos correspondientes, Conclusiones y Sugerencias.

Constituyendo el Paradigma Socio Cognitivo Humanista una herramienta importante para optimizar la instrucción de los Cadetes de Cuarto Año del Arma de Caballería, se ha establecido al término de la investigación y con las pruebas de hipótesis que existe significativa relación entre dichas variables.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.7 Planteamiento del problema

La instrucción que se imparte en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” en los últimos tiempos se ha visto afectada por los problemas económicos como consecuencia de las graves crisis mundiales que han incidido en los países del orbe de las cuales no ha escapado el país; por consiguiente el Ejército de Perú.

De allí que se han producido recortes en los presupuestos de los diferentes organismos del Estado viéndose afectado muchos de éstos en todos los campos como el de recursos humanos, logística y de educación e instrucción entre otros.

Esta situación ha conllevado a que estos últimos aspectos se hayan visto disminuidos o afectados en el Sector Defensa por falta de recursos económicos, por lo tanto se cuenta de manera limitada con materiales educativos, infraestructura, equipos audio visuales, capacitación para los docentes e instrucción para el personal que integra las Fuerzas Armadas.

De allí nace la gran preocupación para mejorar la educación e instrucción, planteándose como forma de superar el problema la aplicación de un Modelo Educativo en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” siendo éste parte del desarrollo del Plan Estratégico Institucional 2013-2017.

De esta manera se implantó el Paradigma Socio Cognitivo Humanista, el mismo que superó los estándares de acreditación verificados en el 2014 por el Ente correspondiente de Educación Superior.

Es así que este reconocimiento de acreditación hecha a la Educación de la Escuela Militar de Chorrillos no es estática, muy por el contrario corresponde ahora mantener ese status a través de procesos de mejora continua hasta lograr la acreditación internacional como objetivo

ambicioso que se ha planteado la Dirección de este Centro Superior de Estudios a fin de formar cuadros de Oficiales preparados convenientemente con prestigio más allá de las fronteras físicas, en un entorno de altos conocimientos científicos y tecnológicos, respeto a los valores, tradiciones institucionales y a la observancia de la disciplina militar, entre otras características que definen a cada uno de los integrantes de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”

Así mismo, en la actualidad existe una nueva realidad educativa, debido a factores que han ido cambiando, tales como la motivación, la disciplina y el clima de la institución educativa donde se imparten los conocimientos, esto sin contar con el avasallante desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

También han aparecido nuevos aspectos como la mayor diversidad y heterogeneidad del alumnado. Por lo que se requiere un nuevo planteamiento a la acción del facilitador, dirigida a todo el alumnado en el que contemple todos los niveles de avance en el aprendizaje, procurando a su vez un modo diferente de trabajo para afrontar esta nueva problemática.

Una buena educación es un derecho humano fundamental y al mismo tiempo es el instrumento más potente para luchar contra la pobreza de un país. No hay mayor discriminación, escándalo e injusticia que una educación mediocre, pues condena a la población de por vida al atraso, pobreza, cierra las puertas de ingreso a la sociedad del conocimiento, consecuentemente al progreso del país. (La Torre D, y Suarez, M (2001))

Todas estas premisas nos llevan a formular el problema siguiente:

1.8 Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación que existe el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015?

1.2.2. Problemas Específicos

1.2.2.1. Problema Específico 1

¿Cuál es la relación que existe el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015?

1.2.2.2. Problema Específico 2

¿Cuál es la relación que existe el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015?

1.9 Justificación

El presente trabajo de investigación trata de demostrar la estrecha relación existente entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista (Modelo “T”), como nuevo modelo a seguir en la Escuela Militar De Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” con una excelente formación de los nuevos oficiales del Ejército del Perú, en base al desarrollo de sus capacidades, destrezas, valores y aptitudes; para asumir las responsabilidades inherentes a su razón de ser como defensores de la Patria.

De esta manera avizorando hacia el futuro nos permite prever nuevas generaciones eficientes de Oficiales del Ejército del Perú quienes dentro de

las tareas prioritarias cumplirán tareas relacionadas con la defensa nacional, la seguridad, la soberanía del país y el bienestar de la sociedad peruana.

Esta formación profesional esta prevista alcanzar a través de una educación de calidad, basada en la formación de valores éticos que se complementan con la formación militar integral, que toma en cuenta los avances tecnológicos de la guerra moderna, aunada a una formación académica de excelencia, complementada con valores de investigación científica, tecnológica y humanista, para asegurar en sus egresados, las condiciones de un efectivo liderazgo, que es exigencia en la carrera de Oficiales de nuestro Ejército.

De allí que el desarrollo presente trabajo se justifica porque precisamente pretende dar a conocer la coordinación existente la aplicación del paradigma socio cognitivo humanista (modelo “T”) con la instrucción de los cadetes de Cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, constituyendo una posibilidad no solo para acceder y comprender con el conocimiento, sino para ponerlo en práctica desde la solución del problema, formando un sujeto más competente.

1.10 Limitaciones

Entre los obstáculos para realizar la presente investigación se puede precisar los siguientes:

- Limitada disponibilidad de tiempo para formular el estudio, toda vez de tener que atender al mismo tiempo asignaturas civiles y militares complejas que requieren especial atención para realizar tareas, rendir exámenes, formaciones en ceremoniales, marchas de campaña, servicios de guardia y de cuartel, etc.

- Existencia de poca información sobre la temática principalmente de la variable respecto al Paradigma Socio Cognitivo Humanista.
- Limitaciones en las salidas hacia el exterior de la Escuela Militar para buscar información por el carácter de internado que tiene este Centro Superior de Estudios.
- Dificultades en el aspecto económico para sufragar gastos de transporte, material de escritorio y adquirir textos especializados toda vez que los investigadores no cuentan con un sueldo que permita suplir las necesidades antes indicadas, estando condicionados al apoyo que reciben de sus padres.

1.11 Antecedentes

Entre otros trabajos de investigación referidos al presente tema de investigación podemos citar las tesis y artículos especializados siguientes:

VARGAS, José (2008), El Paradigma Socio Cognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica: Análisis de una experiencia de intervención regional. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.

El objeto de estudio de esta investigación corresponde al área de la educación. De manera específica, trata acerca de la transformación del paradigma educativo empleado en la práctica docente por uno nuevo, que responde a los requerimientos actuales; conservando, desde luego, la visión educativa de La Salle. La parte central de este trabajo, consistió en analizar la pertinencia de las acciones pedagógicas que están vinculadas al desarrollo de competencias: capacidades-habilidades, actitudes y valores, con el fin de establecer el paradigma socio cognitivo en las instituciones lasallistas en México en los niveles de educación básica y medio superior.

La educación como en muchos otros países, representa la esperanza para lograr un desarrollo económico y social integral en la población; proporcionándoles a los educandos las herramientas necesarias para integrarse al mundo del siglo XXI. En los últimos años, la reforma educativa oficial, ha realizado propuestas que llevan a desarrollar en los diversos niveles educativos, un enfoque pedagógico diferente al utilizado con anterioridad. La base de este planteamiento pedagógica se ubica en el paradigma cognitivo, que busca desarrollar en los alumnos una serie de capacidades y habilidades cognitivas (competencias):

“...el Plan Nacional de Desarrollo plantea que una educación de calidad demanda congruencia de la estructura, organización y gestión de los programas educativos, con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, procesos de enseñanza y recursos pedagógicos, para que se atienda con eficacia el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales –en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo al mismo tiempo que se impulsa una formación en valores, favorable a la convivencia solidaria y comprometida preparando individuos que ejerzan una ciudadanía activa, capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” . (SEP, Acuerdo 384)

El proyecto oficial contempla el nivel básico, que incluye la educación preescolar, primaria y secundaria; y, el nivel medio superior, al bachillerato. La sociedad, al encontrarse inmersa en la globalización reclama nuevos procesos educativos para todos, desde los niños hasta las personas de la tercera edad: *“Si hoy día se tiende a volver a la idea de una educación pluridimensional escalonada durante toda la vida...”* (Delors 1996:111). El avance de la tecnología ha propiciado una transformación social, generando conceptos nuevos como la “sociedad de la información” o el más reciente conocido como “sociedad del conocimiento”, *“La globalización considera que su materia prima es el conocimiento, entendido como el uso de herramientas para aprender los contenidos (sistémicos y sintéticos)...La globalización se convierte de hecho en el escenario de la revolución del conocimiento”*. (Román: 2005:33)

Ante esta nueva situación, la funcionalidad de la escuela es seriamente cuestionada, ya que los requerimientos actuales afectan viejas estructuras y formas de hacer educación; de ahí, autores como Román (2005) apelan a la necesidad de una refundación de la escuela: *“La revolución del conocimiento demanda la Refundación de la Escuela en la cual ésta adquiere un nuevo y fundamental protagonismo, como una forma de aplicar y generar conocimiento desde el aula”*. (Román 2005:39)

La reforma educativa pretende implementar un nuevo paradigma educativo nacional: el cognitivo; con el objeto de desarrollar en los niños y jóvenes las competencias cognitivas necesarias que les ayuden a enfrentarse adecuadamente a los nuevos tipos de sociedad: sociedad de la información o sociedad del conocimiento. La Secretaría de Educación Pública (SEP) como organismo rector, ha propuesto desde hace algunos años, en sus planes y programas, las competencias por desarrollar en los niños mexicanos; estando especificadas en el documento que se titula *Diseño de un Modelo para el Desarrollo de Competencias Claves* (2005), dándole prioridad a las siguientes: 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicar en idioma extranjero; 3) aplicar números y símbolos; 4) aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TICs); 5) aprender a aprender; 6) resolver problemas; y, 7) trabajo en equipo.

Por lo demás, cabe decir que el presupuesto oficial en el sector educativo mexicano es limitado para brindar a los estudiantes y, sobre todo, a los docentes, la actualización de planes y programas que conlleve una práctica pedagógica diferente para que aquéllos adquieran conocimientos y desarrollen competencias. En consecuencia, los esfuerzos realizados en el ámbito oficial como en el particular resultan insuficientes; de ahí, la importancia de optimizar las acciones educativas, con el objeto de poner en práctica un paradigma educativo diferente al tradicional, que permita desarrollar las competencias básicas en los alumnos; y, para los lasallistas, que esté complementado con el aspecto social. La integración de ambos en un solo enfoque: socio-cognitivo representó todo un reto, que implicó

establecer una teoría pedagógicas y acciones para que tanto los docentes como los alumnos, se actualizarán en los esquemas de aprender a aprender; y, así lograr el desarrollo de sus capacidades-habilidades y valores-actitudes, en beneficio de la sociedad.

Las instituciones lasallistas, son conscientes de la importancia que representa educar a sus alumnos dentro de los nuevos enfoques pedagógicos; otorgándole mayor valor a la parte humana, pues consideramos que a través de ésta, los educandos podrán alcanzar una formación integral y, a la vez, comprometida con su entorno social; respetando desde luego, los planes y programas, así como el paradigma pedagógico, mismo que les permite hacer suyos los contenidos, capacidades-habilidades y los valores-actitudes. *“Las instituciones lasallistas revisan y evalúan los procesos educativos que se realizan con frecuencia como garantía de una vitalidad que abre horizontes”*. (Misión Educativa Lasallista: 1999)

De esta manera, las instituciones lasallistas se han integrado a las nuevas corrientes pedagógicas al adecuar la teoría con la práctica, manteniéndose fieles a su carisma fundacional en las diferentes realidades de sus alumnos, considerando las carencias y riquezas de los mismos. *“Las Instituciones Lasallistas renuevan su modelo educativo según las circunstancias actuales y las corrientes pedagógicas innovadoras,...”* (Misión Educativa Lasallista: 1999). Debido al carácter operativo de dichas instituciones, haber realizado una investigación que de pistas para llevar a cabo una transformación en la práctica educativa tradicional de los docentes, a una actualizada, trajo como beneficios para sus alumnos, y para otros más, la posibilidad de desarrollar capacidades-habilidades, valores-actitudes en su medio social, y, a la vez, transformarlo. En efecto, esta investigación está dirigida principalmente a los directivos y docentes de las instituciones lasallistas, por ser piezas fundamentales al momento de realizar las transformaciones en las instituciones y lograr la calidad educativa tan esperada por todos.

Las autoridades lasallistas comisionaron al Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL o Secretariado) como encargado de guiar, vigilar y dar seguimiento a la actualización pedagógica y pastoral de sus instituciones educativas. Así, en el transcurso de los últimos años, este organismo implementó una serie de acciones, con la finalidad de alcanzar la actualización pedagógica; adoptando al paradigma socio-cognitivo, porque desarrolla capacidades-habilidades y actitudes-valores, como la visión educativa lasallista para principios del siglo XXI.

El objetivo de la presente investigación, consistió en revisar las acciones impulsadas por el Secretariado, empleadas para retroalimentar el trabajo realizado en la implantación del nuevo paradigma; o en su caso, modificar las líneas educativas con el objeto de optimizar los recursos materiales y humanos y, así cumplir con los propósitos educativos del lasallismo. Además, parte de la inquietud de las autoridades educativas lasallistas para verificar si las acciones pedagógicas establecidas en sus instituciones, responden a una mejora en las prácticas educativas de los docentes en el aula.

De esta inquietud, se formuló la siguiente hipótesis de investigación: ¿Sí las acciones estratégicas desarrolladas en las Instituciones Educativas Lasallistas impulsadas por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, favorecen la mejora de la práctica docente dentro del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento?

La investigación, desde un inicio, se fundamentó teóricamente en cuatro aspectos que dieron sustento a la pregunta anterior y sentaron las bases para el trabajo de campo. Los aspectos teóricos, fueron abordados en capítulos por separado: a) Globalización y Educación; b) Paradigma Sociocognitivo; c) Aprender a aprender; y, d) Lasallismo y su propuesta educativa.

La globalización es un fenómeno principalmente económico, que origina serias repercusiones en el ámbito educativo. Resulta un estadio de desarrollo de la humanidad, donde los medios de producción ya no son la tierra, los recursos naturales o el capital, sino la transformación y el conocimiento; dicho fenómeno, ha tenido tal impacto en la sociedad moderna, al grado que genera características propias, dando origen a las llamadas sociedad de la información y del conocimiento.

La escuela como agente social encargada de extender la cultura, representa una de las instancias más activas del fenómeno de la globalización y de la construcción de la sociedad de la información y del conocimiento. En esta construcción se detectan nuevas necesidades educativas, como refiere Delors, en el informe que dio a conocer ante la UNESCO (1996); los propuestos por Morín (1999); y, los de la OEA (2002) para Latinoamérica; todas éstas, van encaminadas a responder a las necesidades futuras de una sociedad en transformación, que busca conformar una sociedad de la condición humana (Tedesco 2000); para la cual se requiere que la escuela trabaje con modelos educativos que le favorezcan, sin descuidar la parte cognitiva, ni la distribución homogénea de los conocimientos, de las capacidades-habilidades y valores-actitudes; así como el empleo de las nuevas tecnologías y el manejo de idiomas.

El enfoque pedagógico moderno que se adapta a la filosofía lasallista, es el paradigma sociocognitivo, al integrar lo cognitivo y lo social en una sola propuesta educativa. Asimismo, por considerar que a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos, favorecerá el aprendizaje significativo individual (modelo cognitivo); que deberá complementarse con la experiencia individual y grupal contextualizada de los alumnos (modelo sociocultural), para que surja el interés y la motivación que posibilite la creación de actitudes, valores, capacidades y destrezas.

El proceso de enseñanza del paradigma sociocognitivo, está condicionado en gran parte, en la percepción que tenga el docente de cómo aprende el

alumno, así como en la organización y transmisión de la información. Esto significa que, el docente construirá un contexto de aprendizaje en conjunción con los alumnos, con la finalidad de ir encaminándolos al control de éste (aprender a aprender); y, tendrá presente la parte social.

La sociedad del conocimiento y el enfoque humanista, ven como una oportunidad la formación de los alumnos en clave de aprender a aprender. En la sociedad del conocimiento, la transmisión de los mismos, la adquisición de habilidades mentales superiores como capacidades y valores, es la respuesta que las instituciones educativas proporcionan para incrementar el “Potencial de Aprendizaje” de los alumnos. En el caso del enfoque humanista, consiste en la posibilidad de brindar a todos oportunidades de mejorar sus procesos de aprendizaje y encontrar alternativas de mejora personal y social.

Aprender a aprender, implica el uso adecuado de estrategias cognitivas, metacognitivas y conceptuales; estas estrategias requieren una metodología diferente a la tradicional que replantee la función del docente como mediador; incremente la motivación de los alumnos; trabaje las destrezas básicas; potencie el afán de superación; y, aumente la curiosidad intelectual y sentido de búsqueda. Todo lo anterior, los alumnos lo hará suyo si el docente los dota de herramientas adecuadas, como lo es el desarrollar capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes para aprender.

Las instituciones educativas lasallistas comprometidas con la educación integral, toman como eje de su propuesta al alumno; y, por ello, prestan especial cuidado a la dignidad de la persona, a la pedagogía empleada y a los contenidos cognitivos que sean pertinentes según la edad, el nivel educativo y a las circunstancias de éstos.

Por un lapso de 10 años, el Secretariado desarrolló un proyecto de mejora en la práctica educativa de los docentes, centrado en el enfoque pedagógico sociocognitivo del Doctor Martiniano Román y en su modelo

curricular de aula titulado “Modelo T”. Este organismo, implantó en las instituciones educativas lasallistas una serie de acciones que fueron las variables de esta investigación, consistentes en: a) planeación de clase acorde al modelo “T”; b) aprendizaje, formación y actualización permanente; c) comunidades de aprendizaje: academias; d) departamentos de psicopedagogía, como encargados de fomentar y acompañar el cambio cultural; e) el liderazgo del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista, como el organismo responsable de impulsar el cambio cultural; y f) la percepción de mejora en la práctica educativa de los docentes. Cada una de éstas fue integrada por una serie de indicadores y sub indicadores, que permitieron analizar con más profundidad los aspectos que componen cada variable.

La metodología empleada en esta investigación, fue mixta (cuantitativa y cualitativa) con un proceso investigativo transeccional o transversal y un diseño descriptivo. Después de tener definidas las variables, los indicadores y la metodología, se elaboraron los instrumentos de evaluación; optando por el cuestionario y entrevista, por considerarlas que eran las técnicas más adecuadas para la recolección de información.

El instrumento que sirvió para recabar las opiniones de los participantes del proceso educativo, fue un cuestionario a docentes, directivos, personal de psicopedagogía y los alumnos; siendo elaborado específicamente para cada uno de ellos y valorando los mismos aspectos. Por lo que hace a los alumnos, se evaluó los cambios en el proceso de enseñanza de los docentes.

Otro instrumento empleado para recabar información fue la entrevista, que se realizó a docentes clave y al personal del Secretariado; con objeto de conocer hechos relevantes que hayan impactado en la institución y pudiesen servir para confirmar los resultados del cuestionario o enriquecerlo.

La información recaba se complementó y enriqueció a través de los comentarios realizados por el sustentante de esta tesis, como responsable

del SMEL, quien inició este proceso de mejora educativa, le dio continuidad, y, vivió los avances, así como las dificultades que se generaron en cada una de las etapas implementadas.

Esta investigación se realizó en las instituciones lasallistas de México, en los niveles básico y medio superior. El nivel básico lo integra la Primaria (alumnos de 6 a 12 años); y, Secundaria (alumnos de 13 a 15 años). El nivel medio superior, esta conformado por el Bachillerato (alumnos de 16 a 18 años). No se consideraron algunas instituciones, debido a ser de reciente creación o encontrarse en una dinámica diferente a la propuesta por el Secretariado; y, a instituciones con programas que tienen una metodología propia.

Se determinó la muestra de investigación de la población de docentes directivos y alumnos de las instituciones con las que se había trabajar. Con éstas, se procedió a la selección de las mismas por medio de la técnica de “tómbola”; cuidando que cubrieran el número requerido para que la muestra fuera válida y hubiera una representación lo más amplia posible respecto a las zonas donde se ubican las instituciones.

Previo a la aplicación de los cuestionarios, se establecieron las claves para identificar a la institución, el nivel educativo en que laboraba el personal y la función que realizaban (docente, directivo o personal del departamento de psicopedagogía), dado que las respuestas se anotaron en hojas para lectura electrónica.

Los cuestionarios y las entrevistas fueron realizados durante los meses de marzo, abril y mayo, del año 2007. Cada institución fijo la fecha de aplicación de acuerdo con su calendario de trabajo y las posibilidades de reunir a los encuestados.

En las instituciones encuestadas, los cuestionarios fueron aplicados por personal del Secretariado; con los docentes se solicitó que, de preferencia estuvieran todos los involucrados en el proceso educativo (titulares de

grupo, docentes de clases especial como son inglés, formación ética, computación, artísticas y educación física) y que quisieran participar en el ejercicio. Respecto a la aplicación del cuestionario a los alumnos, se realizó sin la presencia de los docentes.

La participación de los directivos, docentes y personal de los departamentos de psicopedagogía fue con interés y con deseos de cooperar en la búsqueda de información para mejorar los procesos educativos de sus instituciones. Se informó a los participantes que el ejercicio solicitado correspondía a una investigación científica para elaborar la tesis doctoral y que serviría para orientar el trabajo del Secretariado.

La codificación de la información se realizó de forma electrónica; en la cual se consideraron los diferentes grupos encuestados, las variables y unidades de estudio; posteriormente, los comentarios de los informantes clave, del personal del Secretariado; y, por último el del sustentante como titular de dicho organismo. Esta codificación, se llevó a cabo en las unidades de análisis en que fueron ordenados los instrumentos; ahí se vaciaron las respuestas de los participantes: docentes, psicopedagogos, directivos y alumnos, cada uno en una matriz.

El procesamiento estadístico dependió del tipo de pregunta; en este caso, las respuestas fueron de opción múltiple, las cuales consideraron la n como la cantidad de respuestas obtenidas, al ser mediciones nominales y ordinales. Se elaboraron cuadros que contenían las preguntas y las frecuencias en cada una de las opciones de respuesta.

La información recibida en las entrevistas a informantes clave, personal del Secretariado y la del suscrito, como titular del SMEL, fue ordenada siguiendo el mismo esquema de los instrumentos aplicados; de esta manera, se conservó el orden de las ideas de los participantes y fue más fácil confrontar y cruzar la información. En cuanto a los docentes clave, a su opinión se le dio un porcentaje de 5 a cada respuesta que coincidía en las unidades de estudio.

Los resultados de la investigación se presentan en torno a cada una de las variables, respondiéndolas con la información recabada desde los participantes del proceso educativo: docentes, directivos, integrantes del departamento de psicopedagogía, entrevistas de docentes clave, visión del SMEL y en un grupo aparte los resultados de los alumnos.

En la estructura de respuesta de cada una de las unidades de análisis, se encuentran los porcentajes de los resultados de todos los participantes; los de los docentes se presentan por el nivel de participación de instituciones; respecto a los demás (psicopedagogos, directivos, docentes claves y SMEL), fueron de manera general. La interpretación de dichos resultados, se realizó considerando los resultados de todos los integrantes anteriormente mencionados.

De esta investigación se concluye que, los resultados obtenidos son interesantes y significativos para las autoridades educativas en el lasallismo en México, así como para directivos, docentes y alumnos. Asimismo, a personas externas al lasallismo, debido a la metodología empleada, las dificultades encontradas, pero sobre todo, por los logros en la mejora de los procesos de la enseñanza de los docentes.

AISPURO, Monserrat (2012), La persona como eje fundamental del Paradigma Humanista, Tesis magistral, Universidad de Guanajuato señala:

La importancia de esta investigación estriba en que, en nuestros días, mientras los paradigmas educativos apuestan hacia la construcción del aprendizaje, el trabajo en equipo, la excelencia académica, y el pensamiento creativo; por otro lado la sociedad aplaude los logros individuales, el egoísmo, y la competencia descarnada. La falta de compromiso, la desconfianza, la mutación de valores es lo cotidiano para los jóvenes, no sólo en su educación sino en su vida personal. Y la preocupación crece cuando en la práctica docente se observa que, en un buen número de casos, el estudiante pasa a un segundo término y se le da

primacía al cumplimiento del programa y de los tiempos del curso, a la obtención de puntos y escalafones, y a que la práctica docente se percibe sólo como una actividad complementaria de la remuneración profesional.

Ante esto se plantea que el paradigma humanista es la vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de relación significativa y considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, no sólo del estudiante sino también del profesor. Por ello el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres. En términos educativos, no es posible concebir un mundo dividido. No se puede manejar la imagen de autoridad omnipotente del profesor, la de sujeto pasivo en el estudiante ni la idea de que debe existir una distancia insondable entre ellos para que se logren los objetivos del aprendizaje. Tampoco se puede admitir que los contenidos de aprendizaje o las estrategias educativas están aislados del mundo. Si bien la educación no es la solución total a la problemática del mundo actual, dentro del paradigma correcto sí es una forma viable de evitar la pasividad y retomar la toma de conciencia responsable.

Hablar de humanismo actualmente es un asunto complicado debido a que se ha convertido en un concepto devaluado y cuya significación real ha sufrido modificaciones por el tanto ir y venir en contextos ajenos a su propia naturaleza. Si bien el humanismo tiene sus principales representantes durante el Renacimiento con Pico de la Mirándola y Luis de Molina y posteriormente en Nueva España con Francisco Javier Alegre, en el momento actual tiene una revaloración principal debido a que constituye una respuesta ante la deshumanización presente a lo largo del siglo XX y prototipo en el XXI, provocada por la industrialización y comercialización de la sociedad. “La ‘horrible novedad’ del siglo XX no se ha caracterizado precisamente por la ‘muerte de Dios’ sino por la ‘muerte del hombre’, por la muerte de lo humano y de la humanidad” (Bárcena, 2000, p.126). Y es que en el presente acontecer pareciera que el modelo a seguir es el hombre en soledad, en la profunda soledad engendrada del egoísmo. El ser humano

vive inmerso en el mundo de la información pero ya no es capaz de comunicarse. Y peor aún, no olvidemos que el hombre se constituye como persona sólo a través de la relación con los otros. El hombre es un ser en un contexto humano, consciente de sí mismo y de su existencia, intencional y con facultades para decidir. Ya lo afirma Umberto Eco, “podríamos morir o enloquecer si viviéramos en una comunidad donde todos hubieran decidido sistemáticamente no mirarnos jamás y portarse como si no existiéramos” (Eco, 1999, p. 39).

La educación implica relación con el otro, involucrarse, ser responsable de la trascendencia no sólo personal sino conjunta. Es construir la totalidad de la persona humana a partir del contacto con los demás. El proceso de aprendizaje es correspondencia, es el encuentro de los seres humanos para la tarea común de crecimiento personal. La educación es interrelación, es comunicación humana, es diálogo. “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (Freire, 1999, p. 38). Por lo mismo, es común-uniión entre personas, donde se logra un perfeccionamiento personal a través de experiencias enriquecedoras. El aprender no debe generar un costo, mucho menos humano, no debe ser ‘a pesar de’, sino ‘con’.

Este diálogo, este encuentro continuo implica tener presente al otro. El fenomenólogo Emmanuel Levinas afirma que “la educación se asienta (...) en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La educación es custodiar la presencia de la humanidad en cada uno” (Bárcena, 2000 p. 125). En este sentido, el paradigma humanista llena un vacío en la psicología de la educación ya que propone “el estudio del dominio socio-afectivo y de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos” (Hernández Rojas, 1998, p. 99). La problemática central es el estudio integral de la persona, con toda la complejidad que ésta implica. Así, Levinas afirma que se debe considerar la acción educativa “como relación de alteridad, como una relación con el otro” (Bárcena, 2000:126).

Para Jürgen Habermas en la acción comunicativa el lenguaje se orienta hacia el entendimiento y por lo mismo no es un obstáculo sino la vía que conduce a éste, “ciertamente, el entendimiento es propio del lenguaje humano porque logos es, al mismo tiempo, razón y palabra” (De Alba, 1995, p. 129) y según la postura de Levinas “en educación es posible justificarse moralmente al menos de dos maneras a la autonomía como principio rector: por una parte, porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando estaremos en condiciones de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo en proceso de educación. Y por otro lado, porque toda la educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa” (Bárcena, 2000, p.145)

La acción comunicativa es entregada a los demás y está cubierta de valores ya que no se persigue el éxito individual sino la armonía y el encuentro interpersonal. “Al basarse en el amor, la humildad, y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 1999, p. 38). Ningún hecho es tan universal y significativamente humano como el hablar. El lenguaje revela la estructura dialogal de la persona porque la palabra está inserta en la relación social y porque la inteligencia no logra realizarse fuera de la palabra. La palabra recibida o hablada pertenece a una visión del mundo y de las cosas, es la palabra que otro dirige. La palabra activa o parlante es aquella que se dirige a los demás, la que constituye al hombre como ser humano. La relación con el otro es constitutiva del ser humano. Se es humanamente responsable con el otro como se puede ser familiarmente responsable.

El paradigma humanista postula a la persona como eje central del modelo. Dentro de la perspectiva educativa recomienda el estudio del ser humano de una manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuido en un contexto interpersonal. Según Levinas “el Otro está presente en un conjunto cultural

y se ilumina por este conjunto como un texto por su contexto” (Levinas, 2000, p. 59). Este último elemento es el eje vertebral del paradigma ya que el humanismo no puede concebir al hombre en solitario sino en una concepción de intercambio personal. “Para explicar y comprender apropiadamente a la persona, ésta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social.

No obstante, en las explicaciones se hace hincapié en el sujeto o persona como la principal fuente del desarrollo integral” (Hernández Rojas, 1998, p. 102). Y en este contexto se debe entender como integral a la suma de sentidos, emociones, intereses, inteligencias, voluntad, y a la realidad contextual. En la actualidad, hablar de la formación integral de una persona implica no sólo que el estudiante construya aprendizajes significativos, sino que éstos se desarrollen con el acompañamiento del profesor mientras se promueve la ‘motivación’, en el sentido correcto de la palabra, como un ‘mover hacia’, en ambientes que susciten el respeto a la individualidad, a la diferencia y al trabajo en equipo. Al respecto, Henry Giroux establece que “lo que se discute es el desarrollo de una pedagogía que reemplace el lenguaje autoritario de la narración, con un enfoque que permita a los estudiantes hablar a partir de sus historias, reminiscencias y voces colectivas, en tanto cuestione simultáneamente, las bases sobre las cuales el conocimiento y poder han sido contruidos y legitimados” (De Alba, 1995, p. 92). Aprender es más que desarrollarse cognoscitivamente; implica desarrollo emocional, social y moral.

La propuesta pedagógica de Lawrence Kohlberg es una de las influencias importantes en la pedagogía humanista. Bajo la línea de Jean Piaget, su contribución teórica se centra en los estadios del desarrollo del juicio moral. Según Kohlberg, en la perspectiva de desarrollo, las reglas y principios son ‘estructuras’ que el estudiante construye a través de experiencias de interacción social y que le permiten la adquisición de la moralidad. En este sentido, la pedagogía humanista tiende un puente de enlace con el constructivismo, con la pedagogía cognitiva de Piaget.

En el paradigma humanista los objetivos educativos se centran en el crecimiento personal de los estudiantes; en el fomento a la creatividad; en la promoción de la experiencia de influencia interpersonal a través de la comunicación y del trabajo de grupo; en provocar sentimientos positivos de los estudiantes hacia sus cursos; y en inducir aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos con vivenciales. Al respecto, Levinas desde su postura propone “la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de acción educativa” (Bárcena, 2000, p.128).

Por otra parte, las características de la educación humanista promueven que la base de las decisiones educativas sean las necesidades de los individuos y que se incrementen sus opciones; darle valor tanto al conocimiento personal como al público; que el desarrollo de un individuo esté condicionado a no interferir en el desarrollo del otro; y que un programa educativo fomente un sentido de importancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.

En el humanismo, la escuela promueve una educación democrática, de virtudes cívicas, que suscite una ciudadanía consciente y activa. Ésta puede fomentarse mediante orientaciones en la sociedad de la comunicación y la información, que vayan dirigidas hacia la capacidad de comprender y de juzgar. Para Lawrence Kohlberg, evidentemente la escuela juega un rol vital en la subsistencia de objetivos democráticos; y empata su pensamiento con el de Henry Giroux cuando éste establece que la pedagogía crítica “es una pedagogía que vincula a la educación con los imperativos de la democracia, que ve a los profesores como intelectuales comprometidos y transformadores y que hace central la noción de diferencia democrática en la organización del currículo y el desarrollo de las prácticas en el aula” (De Alba, 1995, p. 75). Es decir, se espera que se ayude a los estudiantes a adquirir los conocimientos y capacidades necesarios para participar como ciudadanos en una sociedad democrática.

Se pretende que los estudiantes aprendan a ser tolerantes entendiendo ésta no en el sentido ilustrado de que ‘todos los hombres son iguales’, sino como el respeto a la pluralidad es decir, el respeto dentro de la diferencia. Al respecto, Giroux establece que la pedagogía de frontera “articula no solamente el respeto por la diversidad de voces del estudiante, sino también proporciona el referente para desarrollar un lenguaje público basado en el compromiso de la transformación social” (De Alba, 1995, p. 92).

Por otro lado, según Carl Rogers (Hernández Rojas, 1998, p. 107) la educación democrática consiste en centrar en el estudiante la responsabilidad de su educación. Es dar a la persona los elementos necesarios para desarrollar la toma responsable de sus decisiones.

Otro elemento del paradigma humanista engloba la concepción ética. Según la fenomenología, se es capaz de conocer la esencia misma de las cosas cuando ésta se nos devela. En términos de comunicación humana, y más aún de significación interpersonal, Umberto Eco opina que “la dimensión ética empieza cuando entra en escena el otro. Toda ley, moral o jurídica, regula siempre relaciones interpersonales” (Eco, 1999, p. 38) y Levinas apunta que “la ética aparece como la heteronomía, como respuesta a la demanda del rostro del otro. Un Otro, una alteridad, que será condición de posibilidad de esta constitución ética del sujeto, de esta reconfiguración ética de la subjetividad. Una exterioridad que Levinas denomina rostro. El rostro (visage) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la ‘presencia viva’ del otro, pura significación” (Bárcena, 2000, p.137).

De esta relación con el otro surge la responsabilidad, que no se comparte y que nunca termina porque es la que constituye al hombre como ser social. “La educación debe encontrar una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria” (Bárcena, 2000, p.143) y más aún “la puesta en cuestión del Yo por obra del Otro me hace solidario con el Otro de una manera incomparable y única...La

solidaridad es responsabilidad” (Levinas, 2000, p. 63). Es por estos otros que nos reconocemos, que la educación tiene valía. “Nosotros (así como no conseguimos vivir sin comer o sin dormir) no conseguimos entender quiénes somos sin la mirada y la respuesta del otro” (Eco, 1999, p. 39). Por otra parte, la ética en educación involucra a la justicia. Justicia que va y viene, que es recíproca y por lo mismo, es justicia. “Uno debe diferenciar la justicia con la caritas y con la misericordia. La ‘caritas’ que es recíproca no es ‘caritas’. Como ciudadanos vivimos concretamente y sólo se es justo cuando el uno olvida al otro” (Levinas, 2000, p. 114).

Promover la justicia hacia los estudiantes y la justicia en los estudiantes. “El saber también se basa en la justicia; la llamada al saber es una petición de justicia” (Levinas, 2000, p. 113) y basándonos en la postura de Kohlberg, la educación debe buscar la formación de actitudes por la que se procure ‘hacer siempre lo justo’ ya que así se tendrá la certeza de tener, en cualquier circunstancia, un comportamiento moral y en sí, un comportamiento moral es aquel que busca la perfección que, así mismo, es este crecimiento constante el objetivo de la educación.

El ser humano está llamado a la perfección, a ser más, a dar más, ser lo mejor que uno puede ser y dar lo mejor de sí. En la perspectiva del desarrollo cognitivo de Kohlberg, la moral se conceptualiza como una ‘forma de juzgar’. El elemento moral justifica por qué se actúa de tal o cual manera. La justicia es, al mismo tiempo, el principio moral fundamental así como el punto final del desarrollo moral.

El paradigma humanista considera al estudiante como centro de la actividad pedagógica, como ente individual, único y diferente a los demás. Esta singularidad debe ser respetada y potenciada pero también considerada como condicionante de su aprendizaje, ya que el estudiante es considerado un ser con iniciativa, con necesidad de crecer, autodeterminado, activo y capaz de resolver problemas, es un participante activo durante todo el proceso de aprendizaje. En el estudiante importan no sólo los aspectos cognitivos, sino los afectivos, sus intereses y valores

particulares, por lo tanto es considerado como una persona total, no fragmentada. En este sentido, “la educación se debería centrar en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser” (Hernández Rojas, 1998, p. 106). El paradigma afirma que la educación ayuda a desarrollar la individualidad; apoya a que los estudiantes se reconozcan como personas únicas; y contribuye a que desarrollen sus potencialidades. Giroux desde su postura, confirma que “los estudiantes son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales” (De Alba, 1995, p. 90). Pero esto implica una enorme responsabilidad hacia sí, hacia los demás y hacia el mundo. El secreto estriba en estar centrado en sí, pero orientado a los otros; concebir que el mundo es un espacio compartido y de responsabilidad común, y que la formación integral tiene sentido si es una persona para los demás.

A fin de establecer una congruencia con lo anterior, el docente también debe tener siempre presente que cada estudiante es diferente, sus características, sus contextos y sus estilos de aprendizaje son distintos y por lo mismo percibe al profesor de diferente manera. Para el paradigma humanista el profesor desarrolla un profundo respeto hacia su labor docente. Éste es un principio fundamental que implica, a su vez, un inconmensurable respeto hacia la singularidad del estudiante. Así mismo, el profesor es facilitador de la capacidad de autorrealización de sus estudiantes; fomenta las actividades auto dirigidas, el autoaprendizaje, el espíritu cooperativo y la creatividad. Para Giroux, “la experiencia del estudiante tiene que ser entendida primero, y reconocida como la acumulación de reminiscencias e historias que les proporcionan el sentido de familiaridad, identidad y conocimiento práctico. Dicha experiencia tiene que ser tanto ratificada como interrogada críticamente” (De Alba, 1995, p. 90).

También el profesor proporciona a sus estudiantes todos los recursos didácticos en pos del aprendizaje y está abierto a nuevas formas de enseñanza. “En muchos sentidos, los estudiantes se convierten en lo que modelamos para ellos, y parte de la influencia que ejercemos está

supeditada a nuestros propios estados de crecimiento –el concepto que tenemos de nosotros mismos- y la manera en que se los comunicamos” (Joyce, 2002, p. 347). Para Giroux, “resulta necesario que los maestros incorporen a sus pedagogías la comprensión teórica de cómo la producción de significado y placer se hacen constitutivos mutuamente de quiénes son los estudiantes, cómo se ven a sí mismos y cómo construyen una visión particular de su futuro” (De Alba, 1995, p. 78).

Un rasgo importante lo constituye el hecho de que el profesor es auténtico y digno con sus estudiantes; rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas y pone a disposición de sus estudiantes sus conocimientos y experiencia. El profesor debe “intentar comprender a los estudiantes poniéndose en su lugar y ser sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática). Debe aceptar a los estudiantes y mostrar ante ellos una actitud comprensiva. Pero también es necesario que sepa encausar a los estudiantes a que ellos mismos desarrollen esta actitud. Es lo que llama Kohlberg una “toma de roles sociales” (Hersch, 1979, p. 76), adoptando el punto de vista de la otra persona.

El paradigma humanista implanta que es importante establecer relaciones sólidas y eficaces entre las personas, donde el profesor es capaz de crear un clima de confianza en el aula. “En un enfoque no directivo de enseñanza, el docente procura ver el mundo tal como lo perciben los estudiantes, creando una atmósfera de comunicación empática donde se alimenta y desarrolle la autonomía del estudiante” (Joyce, 2002, p. 332).

Por esto, el profesor ‘guía’ el proceso de aprendizaje como una autoridad, concibiendo ésta como aquel que es capaz de ser ‘autor’, es decir, creador de las situaciones y momentos propicios de aprendizaje. El educador es una persona que acompaña el crecimiento del otro, acompaña al aprendizaje a través del acercamiento personal con sus estudiantes, acompaña a sus estudiantes en un ambiente de confianza.

Según Habermas, el profesor es un coordinador de las acciones necesarias para lograr la cooperación, valor básico para alcanzar el consenso y el entendimiento. “Cuando se logra un entendimiento, conduce entre los participantes a un acuerdo. El acuerdo no puede forzarlo ninguna de las partes; el que se produzca depende de la oferta de una y de la postura que frente a esa oferta adopte la otra” (De Alba, 1995, p. 130).

A los docentes les atañe actualizarse en competencias y conocimientos, perfeccionarse y actualizarse en su disciplina y quehacer docente. Según la postura de Giroux, los profesores deben de conocer sus limitaciones para así poder superarlas. Para esto, “la pedagogía de frontera ofrece la oportunidad a los maestros de profundizar en su propia comprensión del discurso de los varios otros, con el fin de que arriben a una comprensión más dialéctica de sus propias políticas, valores y pedagogía” (De Alba, 1995, p. 93). Así mismo, la interacción entre profesores permite compartir experiencias como docentes, sobre aciertos y errores que ha cometido. Algo importantísimo es crear, también entre profesores, un ambiente de confianza tal que pueda expresar sus temores, sentimientos de incapacidad y de éxito. “Cuantas más habilidades desarrollen y más amplíen su repertorio, más capaces serán de dominar una gama aún mayor de habilidades y estrategias” (Joyce, 2002, p. 346).

Un aspecto importante a remarcar en el paradigma humanista es el hecho de que el profesor se considera como un modelo a seguir por los estudiantes. El profesor desarrolla sus capacidades para ‘educar con el ejemplo’, por lo cual debe conocer la psicología de los estudiantes para tratarlos según su carácter ya que, para ganarse la confianza de una persona, primero hay que conocerla. Basados en este principio, en los espacios de aprendizaje debe fomentarse que entre profesores y estudiantes se formen vínculos de amistad, basados en la confianza, elemento fundamental para todo crecimiento genuino de los valores.

Según la teoría del aprendizaje de Kohlberg, el mecanismo fundamental para la adquisición de la moralidad es la ‘imitación de modelos’ y de ahí

pasar a la progresión en una serie de estadios que implican diferencias en los modos de pensar. Los profesores son trascendentales en la transmisión de valores. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo son educadores morales, independientemente la materia que enseñen. La actividad pedagógica se centra en el profesor al momento de establecer las condiciones adecuadas para el mejor aprovechamiento de los estudiantes, para promover no sólo los conocimientos sino la forma de actuar. En este sentido, para Kohlberg, existe un cuestionamiento fundamental: ¿se educa para una conducta moral? Desde luego que la educación se aplica al saber intelectual, pero no al saber convivir. Por ello es necesario que el quehacer educativo procure la formación de actitudes positivas ya que “la educación debe potenciar la fuerza de la voluntad en la prosecución de su deber, y en eso consiste la virtud” (Hersch, 1979, p. 87).

Sin embargo, existen muchos tipos de profesores y otros tantos estilos de llevar una clase. Aun hoy en día hay profesores que utilizan el temor y la intimidación como recurso didáctico en el aula. Increíblemente algunos creen que es la manera correcta de motivar a la superación y a ‘vencer obstáculos’ convirtiendo a los lugares de aprendizaje en terrenos de angustia psicológica. Desgraciadamente bajo estas condiciones en muchos estudiantes se presenta el efecto contrario: pierden el interés y terminan por abandonar la clase.

Otro tipo de profesor utiliza el temor como una manera de enmascarar sus propios miedos hacia las exigencias de sus superiores, hacia la imposibilidad de manejar la clase, hacia sus estudiantes, hacia su propia imagen de seguridad. Es el profesor que amenaza para evitar los cuestionamientos, que intimida para mantener su posición de ‘poder’ sobre los estudiantes.

En todos los casos donde se maneja el temor en los espacios educativos, no se toma en cuenta que el temor distrae, bloquea la mente y evita el proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta que el profesor es modelo para los

estudiantes, el temor se vuelve un aspecto muy grave. “Un maestro temeroso nunca podrá transmitir el profundo sentido de vivir sin temor.

El miedo, como la bondad, es contagioso. Si el mismo educador siente temor interiormente, transmitirá ese miedo a sus estudiantes, aunque la influencia no se vea inmediatamente. En una palabra, el temor en nosotros mismos fomenta el temor en los demás” (Roberts, 1981, p. 42).

Por otra parte, si hablamos de una dimensión propiamente fenomenológica en relación con el quehacer docente, ésta se refiere al concepto del ‘otro’. El estudiante es ese otro diferente al profesor, pero por el cual toma sentido toda la acción pedagógica. Como lo expone Giroux, “como maestros nunca podemos hablar como el otro, pero ciertamente podemos trabajar con los diversos otros, para profundizar en su comprensión de la complejidad de las tradiciones, historias, conocimientos y políticas que traen a las escuelas” (De Alba, 1995, p. 95).

Por otra parte, Levinas postula que el profesor no debe tener mayor intención que el éxito de su obra educativa, es decir, el crecimiento integral de sus estudiantes. “El porvenir para el cual se emprende la obra debe considerarse desde el principio como indiferente a mi muerte. La obra, a la vez distinta del juego y del cálculo, es el ser-para-más-allá-de-mi-muerte. La paciencia no consiste, para quien actúa, en el engañar a la propia generosidad dándose el tiempo de una inmortalidad personal. Renunciar a ser el contemporáneo del triunfo de la propia obra significa que este triunfo tendrá lugar en un tiempo sin mí, significa apuntar hacia este mundo sin mí, apuntar a un tiempo más allá del horizonte de mi tiempo” (Levinas, 2000, p. 55).

El paradigma humanista establece que el proceso de aprendizaje está, en primer lugar, centrado en el estudiante, y que promueve el aprendizaje significativo. El ser humano debe ser estudiado como una totalidad, aunque con una personalidad o núcleo estructurado propio, en constante desarrollo, e inmerso en un contexto social. Los objetivos educacionales

fomentan la creatividad, el crecimiento personal y se inducen los aprendizajes significativos.

La concepción que Rogers tiene sobre el aprendizaje es que llega a ser significativo cuando “involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma experiencial (que se integra con la personalidad del estudiante)” (Hernández Rojas, 1998, p. 111). Para que el aprendizaje sea realmente significativo se requiere que responda a las necesidades del estudiante y que éste considere el aprendizaje como algo importante para sus objetivos personales. El estudiante es un ser único y diferente, activo y propositivo.

Se le da importancia a sus aspectos cognitivos, afectivos, a sus intereses y a sus valores. El proceso de aprendizaje promueve lo significativo y los programas flexibles, multi y transdisciplinarios; se orienta hacia la acción, que es uno de los puntos fundamentales del paradigma: desarrollar la praxis para la transformación. Los conocimientos que no se llevan a la práctica están incompletos.

Así mismo, en el proceso de aprendizaje el paradigma expone la oportunidad de actuar en forma cooperativa por ello se promueve el trabajo en equipo y las discusiones en grupo. Sobre la comunicación, Habermas establece que “al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aporéticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aporéticas.

En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos de cada uno y frente a otros colectivos” (De Alba, 1995, p. 124). Habermas insta cuatro tipos de acciones sociales. En la acción teleológica, la primera de ellas, incluye la acción estratégica que “se cifra en la presencia del otro. Éste posee unas

expectativas y el agente productor de la acción pone en marcha su técnica frente a él” (De Alba, 1995, p. 126). Por otro lado, la acción regulada por normas (segundo tipo) a diferencia del primero, actúa no en solitario sino en grupo, donde se orienta la acción en función de valores comunes.

La tercera acción, la dramática, se refiere a la educación informal y más concretamente a lo que el autor llama “sociología de la vida cotidiana”. La acción comunicativa, cuarta y última, “se trata de la propuesta y la novedad de Habermas. En este caso nos hallamos ante una interacción de dos sujetos como mínimo que establecen una relación interpersonal. ¿Es la genuina acción educativa?” (De Alba, 1995, p. 127).

En el proceso de aprendizaje se le da preponderancia a las conductas creativas de los estudiantes y a su mayor autonomía. Se busca el desarrollo global de la persona, a través del pensamiento libre, autónomo y crítico. Se fomenta la reflexión y el autoconocimiento. Sobre esto Levinas establece que “hoy nadie duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es precisamente éste: el desarrollo de la autonomía” (Bárcena, 2000, p.130). Se busca que los estudiantes se corrijan identificando ellos mismos los errores; preguntándose cómo se pueden enmendar y, sobre todo, motivar siempre que se haya hecho bien.

En cierto sentido, el paradigma humanista establece que la educación se dirige hacia la sensibilidad de la persona, a su inteligencia, a sus afectos. Al implantar que el estudiante se desarrolla en un contexto, se procura desarrollar la sensibilidad social, de reflexión sobre sí mismo, sobre el mundo que lo rodea y sobre los demás, y se dirige en favor de la acción comprometida. Se busca una interacción constante con la realidad a través de la experiencia, ya sea de forma directa, con trabajos multidisciplinarios; o indirecta, a través de un contacto con las fuentes de conocimientos; de tal manera que los estudiantes construyan sus aprendizajes de una manera fundamentada.

Por otra parte, para Bruce Joyce, el aprendizaje es sinónimo de crecimiento en los estudiantes, y sus indicios aparecen cuando éstos

liberan los sentimientos, experimentan un insight, emprenden la acción y realizan la integración que los conduce a una nueva orientación.

Otro elemento importante en el paradigma humanista es el que se refiere a la evaluación. Para este modelo es difícil utilizar criterios externos para realizarla por eso se sugiere la autoevaluación ya que promueve el crecimiento continuo de los estudiantes y su maduración. Para lograrla, los estudiantes deben considerar los criterios significativos desde el punto de vista personal y los criterios impuestos desde afuera o asumidos en el pasado. “La autoevaluación como recurso fomenta en los estudiantes la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos” (Hernández Rojas, 1998, p. 114).

La autoevaluación se dirige a la mejora continua de la persona, a una búsqueda no sólo de crecimiento académico sino humano, porque no hay nada más difícil que volcarse críticamente hacia uno mismo, como lo expresaría Levinas, desnudarse ante los demás. “Es así como la actividad docente implica un compromiso constante de ir más allá. Más allá de la disciplina, del dato, más allá de la simple transmisión de conocimientos, más allá del individualismo, de sentirse poseedores y dueños de la verdad, para convertirse en un constructor de espacios de creación, de invención, de integración y de preguntas fundamentales acerca de la verdad y el bien” (Piastro, 1997, p. 29). La autoevaluación, por tanto, es propia y es conjunta y esto no es una contradicción. La autoevaluación es apreciación subjetiva personal, pero se encuadra en el quehacer conjunto, en las vivencias diarias, en la aplicación a situaciones reales.

El eje del paradigma humanista se centra en la persona, a la cual considera una totalidad y por lo cual su desarrollo debe ser integral, considerando los aspectos intelectual, afectivo y social. Por esto mismo, los objetivos educacionales se dirigen hacia el crecimiento personal de los estudiantes, enmarcándolo siempre en el reconocimiento del otro. Se fomenta el pensamiento creativo y lateral; se dan herramientas para ver el mundo desde la perspectiva del otro, desde una posición empática, y a eso se refiere precisamente la creatividad, a la capacidad de ver el mundo desde otra

perspectiva. La relación educativa se basa en ponerse en el lugar del otro, estando conscientes de que jamás se puede ser el otro en su totalidad.

En el paradigma humanista se promociona la experiencia vinculada, de influencia interpersonal, de enriquecimiento a través del trabajo colaborativo y conjunto; de la reflexión propia, de la comunicación como vehículo primo para la relación interpersonal. Se conceptualiza el espacio de aprendizaje como un lugar de convivencia, donde no existen las amenazas ni el temor, donde es posible el desarrollo personal, libre y responsable. Un mundo social donde el estudiante es capaz de ser él mismo, diferente a los otros y al mismo tiempo, miembro de una comunidad.

En los fundamentos del paradigma pedagógico humanista, el profesor y el estudiante se conciben como personas libres, electivas y responsables de sus acciones, se conducen según sus percepciones y responden al ambiente no objetivo, sino como lo perciben y comprenden. Por ello, el proceso educativo está centrado en el estudiante, considerado como único e irrepetible, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con necesidades e intenciones propias, con demandas y con enormes posibilidades de entrega. Para el logro de los objetivos educacionales y para el desarrollo armónico integral del estudiante, el papel del profesor es fundamental ya que se considera facilitador del aprendizaje.

Es modelo para los estudiantes no sólo en acervo de conocimientos sino más importante aún, en el fomento de actitudes positivas y valores. El profesor está dado a su quehacer docente y a sus estudiantes y su labor no termina en el espacio de aprendizaje sino que trasciende más allá. Es apoyo, conoce a sus estudiantes y los trata según su personalidad y necesidades. Genera un clima de confianza tal, que el estudiante concibe su aprendizaje como algo natural, no ajeno, no impuesto. Por lo tanto, el aprendizaje es significativo, a través de la vinculación de los aspectos cognitivos con los vivenciales. La autoevaluación es una manera de buscar el crecimiento constante del estudiante. Es excelencia no sólo académica

sino personal. El paradigma fomenta los valores de igualdad y tolerancia a la diferencia, de libertad, de respeto, de búsqueda de la verdad, de justicia, de solidaridad. Por último, los escenarios de aprendizaje son oportunidades para el encuentro personal. El proceso de aprendizaje es diálogo, es encuentro, es relación humana, y ésta es la que constituye a la persona, la que permiten avanzar como género humano.

1.12 Objetivos

1.12.1 Objetivo General

Determinar la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista y con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

1.12.2 Objetivos Específicos

1.6.2.1. Objetivo específico 1

Determinar la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista y la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

1.6.2.2. Objetivo específico 2

Determinar la relación que existe entre la implementación de equipos modernos y la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Bases Teóricas

PARADIGMA SOCIO COGNITIVO HUMANISTA.

LA TORRE ARIÑO, Marino y SECO DEL POZO, Carlos (2014) hacen un estudio exhaustivo respecto de este tema, el mismo que se viene aplicando en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” motivando que los autores de la presente tesis se hayan propuesto establecer que existe estrecha relación entre el precitado Paradigma con una óptima instrucción civil y militar de los Cadetes de cuarto año del Arma de Caballería; sin embargo cabe señalar que a posteriori del inicio del presente trabajo, luego de un arduo trabajo por parte de las diferentes oficinas y departamentos de la Escuela Militar, se obtuvo en el 2014 la acreditación correspondiente por parte del SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa), lo que ha demostrado preliminarmente que este modelo de enseñanza es el óptimo para tener como resultado, Oficiales de excelencia.

Este resultado no ha sido motivo para desistir de seguir con la investigación de la presente tesis, muy por el contrario hemos continuado desarrollando la temática a efectos de reconfirmar su validez, llegar a conclusiones valederas y establecer las correspondientes recomendaciones, toda vez que esta acreditación es motivo de permanentes verificaciones por parte del SINEACE.

Los indicados autores respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista sustentan lo siguiente:

Empezamos este libro con una afirmación categórica que ha hecho Iván Welton: “El futuro del mundo se encuentra hoy en día en mi aula de

clase”. Es una gran verdad y por eso los países que apuestan por el progreso social y económico invierten en educación. Taiwan, por ejemplo, invierte el 16% de su PBI en educación desde hace muchos años. (El 80% de las laptops que hay en el mundo se han construido en este país). Al igual que Corea del Sur tiene 200 días de clase al año y los alumnos tienen 1200 horas de reloj cada año. La educación ha producido el milagro finlandés, para convertir a una nación pobre en recursos, en una potencia tecnológica, y Japón tiene 240 días de clase (sábados también) y 1400 horas. La organización japonesa produce continuamente conocimientos y tecnología punta. Son países que han comprendido el viejo proverbio chino: “Si haces planes para un año siembra trigo, si es para 10 años, planta un árbol, si es para 100 años instruye al pueblo”. (Kuan Tsu, poeta chino del siglo VII a.C.)

Para ello propone que la educación debe potenciar y desarrollar:

- 1) Capacidades y destrezas – habilidades -- frente a contenidos. Entre las capacidades ocupan un lugar especial la búsqueda, valoración, selección, procesamiento, estructuración y manejo de la información, enseñando a pensar, a aprender a aprender de forma personal y permanente, frente a pensamientos dados o hechos transmitidos.
- 2) La dimensión axiológica – valores y actitudes – que evite que los jóvenes estén indefensos y a merced de cualquier ideología, experiencia nueva o manipulador de turno, etc. Hasta ahora la sociedad, la familia, la escuela proporcionaban modelos para el aprendizaje de los roles sociales. Ahora no hay modelos únicos. Es necesario desarrollar en los educandos criterios personales e instalar en sus mentes una fuerza interna que les dote de una personalidad sólida.

La memorización ya no constituye fuente de conocimiento, sino un medio para conseguir la información y proporcionar medios para procesarla. En palabras de Manuel Castells “de manera que aunque no se sepa nada, se puede aprender todo rápidamente”. Se necesita cambiar el modelo de aprendizaje. Se trata de:

- a) Aprender a aprender. La cantidad de conocimientos disponibles es tanta, y crece a tal velocidad, que ninguna mente puede “atrapar” una mínima parte de ellos. Urge cambiar el modelo transmisivo por otro en el que lo esencial no sea el conocimiento mismo, sino la capacidad de adquirirlo. Más que aprender, en la nueva sociedad, aprender a aprender, es decir, hay que ser autónomo para buscar la información adecuada, procesarla y saberla utilizar. Desarrollar su autonomía personal, su pensamiento crítico que le capacite para desarrollar una adecuada toma de decisiones que nos lleve a construir una sociedad justa e intercultural donde se conviva con las innovaciones que vayan apareciendo.
- b) Desarrollar capacidades genéricas. La técnica y la información puesta a disposición de la persona no bastan. Lo más importante no es el dominio de una máquina sino desarrollar capacidades genéricas de razonamiento lógico, -- Lengua y Filosofía -- razonamiento numérico, -- matemáticas -- y razonamiento espacial – Geografía e Historia --. Una escuela que desarrolle capacidades-destrezas, valores-actitudes; que enseñe a aprender a aprender para seguir aprendiendo conocimientos durante toda la vida. Con un alto nivel de desarrollo de capacidades y destrezas, se aprende cualquier contenido.
- c) Construir personalidades con valores. Se necesitan formar mentes “flexibles y auto-programables” que no se rompan o desintegren

con los cambios de una sociedad en permanente cambio e inestabilidad. Como afirma E. Morin. ...”el problema de la educación no es meramente epistemológico, sino ético; ciencia y conciencia...”

- d) Aprender a aprender durante toda la vida. El aprendizaje durante toda la vida se hace cada vez más indispensable.
- e) Las nuevas funciones del maestro y del profesor, que emergen en la actualidad, en el marco de la reflexión educativa, se pueden concretar en estas tres: el maestro como mediador del aprendizaje, como mediador de la cultura social e institucional y como arquitecto del conocimiento.

¿Qué exige la aplicación de este paradigma Socio-cognitivo-humanista y Modelo T en una Institución Educativa?

- a) El trabajo colegiado de todos los docentes de una Institución Educativa, para desarrollar las competencias y capacidades básicas que necesita el alumno para aprender. Son consecuencia del trabajo colaborativo de todos los docentes, de todas las áreas y de todos los niveles.
- b) Realización de actividades y tareas, de tal calidad, que movilicen todos los recursos mentales del alumno.
- c) El alumno debe conocer y comprender las definiciones de las destrezas y habilidades que trabaja y sus procesos mentales para poder hacer meta-cognición y meta-evaluación.
- d) Los trabajos en pequeño grupo (tres o cuatro alumnos por grupo) son excelentes para socializar el aprendizaje, pero a condición de que cada alumno se enfrente con los contenidos

antes de trabajar en pequeño grupo. El trabajo individual no lo reemplaza nada ni nadie.

e) Hay que acertar a crear en la escuela las condiciones, el entorno y el clima afectivo adecuados para que los alumnos aprendan por sí mismos, con una ayuda mínima – mediación – de sus compañeros y profesores, pues como decía Champagnat, “la entrega apasionada y el celo por la educación de los niños, puede sustituir una preparación pedagógica excepcional”... En este clima adecuado de la escuela, los alumnos aceptan al mensajero y de esa forma aceptan el mensaje que les transmite.

Capítulo I: Un nuevo Paradigma pedagógico para una Nueva Sociedad

1. 0. Una nueva sociedad

A finales del siglo XX y comienzo del siglo XXI ha nacido la sociedad post-industrial, también llamada la sociedad de consumo, la sociedad postmoderna, la sociedad de la “tercera ola” (Tofler, 1985), de la información (Masuda, 1981), post-capitalista (Drucker, 1995), etc.

La Sociedad post-industrial tiene como características:

-El paso de una economía productora de bienes se pasa a otra productora de servicios.

-La cualificación profesional y técnica cada vez más extendida frente a la manual.

-En la sociedad “post” el conocimiento teórico se convierte en motor de innovación y de progreso social.

-El futuro se orienta hacia la planificación y el control de la tecnología.

-La evolución del conocimiento no se basa en la investigación asistemática o en el feliz hallazgo que significa el invento, sino que esta evolución está prevista y controlada en su carácter de crecimiento exponencial por la investigación sistemática, la codificación del conocimiento teórico y la nueva tecnología intelectual (competencias - capacidades).

En el ámbito educativo, la Sociedad del Conocimiento incluye el dominio de ciertas habilidades y competencias para procesar la información que circula por las redes informáticas, sustituyendo el paradigma del sujeto conocedor y transformador de objetos, por el paradigma del entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y de una acción concertada.

1.1. Características sociológicas del inicio del siglo XXI

A finales del siglo XX surge la “revolución del conocimiento”. La materia prima no será el carbón, ni el acero o la electricidad, sino el conocimiento (la neurona). Es el neuro-capital humano. Responde a una sociedad post-industrial centrada en servicios. Estamos no sólo en una época de cambio sino en un cambio de época. Más aun, como dice Forrester: “Estamos entretenidos con la idea de una crisis, al final de la cual saldremos de la pesadilla. ¿Cuándo tomaremos conciencia de que no existe crisis sino una mutación brutal de la sociedad? (Vivianne Forrester, 1997)

Las mutaciones traen cambios imprevisibles; lo previsible en las mutaciones es lo “imprevisible...” El cambio de las tecnologías de la comunicación ha producido un cambio (mutación) en la sociedad y demanda un cambio de paradigma en educación.

1.1.2. La globalización. “La globalización es un concepto reciente, básicamente económico y social, que postula la constitución de un one World, el mundo como un gran supermercado... cuyo gerente es el FMI”. El mundo está globalizado, es decir, unido por redes invisibles que le hacen interdependiente en los ámbitos económico, político, social, cultural, técnico, artístico, ideológico, etc.

La globalización es un fenómeno de interconexión económica, social, política y cultural generado por los avances tecnológicos en comunicación y por la expansión mundial de las grandes multinacionales. Ha establecido un mundo sin fronteras en el que las naciones están cada vez más desdibujadas y son más interdependientes. Todos están interconectados con todos rápidamente, más allá de si se conocen, si se han visto alguna vez, si están de acuerdo o en desacuerdo y así poco a poco se van diluyendo las fronteras nacionales; el hombre empieza a ser un ciudadano del mundo.

Es de lamentar que este proceso, en sí mismo maravilloso, haya nacido con la marca de fábrica de signo capitalista neoliberal. Juan Pablo II (2001) advirtió que "la globalización no es, a priori, ni buena ni mala. Será lo que la gente haga de ella. Ningún sistema es un fin en sí mismo, y es necesario insistir en que la globalización,

como cualquier otro sistema, debe estar al servicio de la persona humana, de la solidaridad y del bien común".

La globalización tiene rostros distintos, pero todos ellos son expresión de una misma y única realidad.

Se manifiesta con un rostro en la tecno-economía: el que le dan las empresas o los trabajadores.

"La globalización del comercio es un fenómeno complejo y en rápida evolución. Su característica principal es la creciente eliminación de las barreras que dificultaban el movimiento de las personas, del capital y de los bienes. Representa una especie de triunfo del mercado y de su lógica que, a su vez, produce rápidos cambios en los sistemas sociales y en las culturas. Muchas personas, especialmente las más pobres, la viven como una imposición, más que como un proceso en el que pueden participar activamente".

Con otro rostro en el ámbito sociopolítico: el que le dan los partidos políticos o movimientos sociales o el Estado.

La globalización implica intensificación de relaciones sociales en todo el mundo por lo que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa. Sabemos más cosas con más rapidez. En las sociedades conectadas a los nuevos flujos de comunicación se cuenta con más opciones de comunicación y recreación. Pero todo esto ocurre en un contexto de creciente desigualdad.

La globalización va siempre acompañada de la localización. Como dice Beck, "global significa conectado a tierra, en muchos lugares a la vez y, por lo tanto, es sinónimo de translocal." Los productos de consumo mundial, las comunicaciones y la información se han globalizado, pero siempre son recibidos por individuos en sus contextos locales.

Como afirma la mentora de New Age, Marilyn Ferguson: "Piensa globalmente, actúa localmente". Es lo glo-cal. El mercado impone su modo de pensar y actuar, e imprime su escala de valores en el comportamiento.

La escuela que proponemos, siguiendo el Paradigma Socio-cognitivo-humanista, está fundamentada en el PARA QUÉ. Está organizada en torno al desarrollo de capacidades y valores que actúan como fines siendo los contenidos y métodos de aprendizaje los medios para el desarrollo de las capacidades y valores.

No se trata de memorización de forma innecesaria sino de desarrollar habilidades mentales que proporcionen las herramientas para procesar la información, evocarla y saberla utilizar. En palabras de Manuel Castells "de manera que aunque no se sepa nada, se puede aprender todo, rápidamente". Se necesita cambiar el modelo de aprendizaje.

Se trata de:

- a) Aprender a aprender: La cantidad de conocimientos disponibles es tanta, y crece a tal velocidad, que ninguna mente puede "atrapar" una mínima parte de ellos. Urge cambiar el modelo transmisivo por otro en el que lo esencial

no sea el conocimiento mismo, sino la capacidad de adquirirlo.

- b) Aprender durante toda la vida: El aprendizaje durante toda la vida se hace cada vez más indispensable. Dentro de 20 años nadie podrá trabajar con los conocimientos que hoy se aprenden. Para Tom Bentley “nuestra capacidad de prosperar dependerá de nuestra capacidad para aprender”. Este mismo autor planteó que el principal desafío de las próximas décadas será el de aumentar nuestra “capacidad creativa”.

- c) Desarrollar capacidades genéricas: La técnica y la información puesta a disposición de la persona no bastan. Lo más importante no es el dominio de una máquina sino desarrollar capacidades genéricas de comprensión-razonamiento lógico, -- Lengua, Ciencias Sociales, Filosofía -- razonamiento numérico y experimentación, -- Matemáticas, Ciencias de la naturaleza -- y razonamiento espacio-temporal y causal – Geografía e Historia --. Para utilizar Internet de un modo adecuado hace falta un capital cultural, una iniciativa intelectual y una capacidad genérica de raciocinio; todo ello nace fuera del ordenador. Los multimedia interactivos no funcionarán si no hay un desarrollo previo del sujeto en estas capacidades de raciocinio.

- d) Construir personalidades con valores: Se necesitan formar mentes “flexibles y auto-programables” que no se rompan o desintegren con los cambios de una sociedad en permanente cambio e inestabilidad.

Hasta ahora la sociedad, la familia y la escuela proporcionaban modelos para el aprendizaje de los roles sociales. Ahora no existen modelos únicos. Es necesario desarrollar en los educandos criterios personales e instalar en sus mentes una fuerza interna que les dote de una personalidad sólida y auto-regulable. Por eso tiene tanta importancia el tema de los valores en la educación. No puede haber contradicción entre personas flexibles que exige la sociedad y personas fuertemente ancladas en sus valores y convicciones. No son términos contradictorios sino que se exigen recíprocamente.

Pienso que el Paradigma Socio-cognitivo-humanista y el diseño curricular según el Modelo T pueden dar respuesta a estas necesidades, pues en este paradigma:

- El aprendizaje sustituye a la enseñanza; en una sociedad de cambios vertiginosos es necesario un aprendizaje permanente, y no basta con una formación permanente. Se habla de organizaciones que aprenden, de comunidades profesionales de aprendizaje, de organizaciones inteligentes, etc. (Senge, 1990) Ya no hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje sino de procesos de aprendizaje-enseñanza.

- El alumno es el centro del proceso educativo y el profesor se limita a la labor de mediador. El alumno debe desarrollar herramientas mentales para aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida (capacidades, destrezas y habilidades) y herramientas afectivas que le permitan dar sentido a su vida y saber vivir con los demás (valores y actitudes). De esta forma las Capacidades y Valores son los objetivos cognitivos y afectivos (fines) que se desarrollan por medio de los contenidos y de los métodos de aprendizaje (medios). De esta forma podemos hablar de

inteligencia cognitiva (capacidades-destrezas) e inteligencia afectiva (valores-actitudes). Se opta decididamente por una educación en valores que permiten a la persona insertarse en la sociedad en la que vive como un sujeto responsable, valioso, dinámico y creativo.

- La Sociedad del Conocimiento reclama nuevos roles al profesor; el maestro como aprendiz será mediador del aprendizaje, mediador de “la cultura social e institucional” y también debe ser “arquitecto del conocimiento”. El aprendizaje no es sólo individual, es sobre todo grupal en el marco de comunidades profesionales que aprenden en comunidades profesionales de aprendizaje. En consecuencia, las nuevas funciones del maestro y del profesor, que emergen de la realidad social en que vivimos se pueden concretar en estas tres:

- El maestro como mediador del aprendizaje,

- Como mediador de la cultura social e institucional

- Modelo y ejemplo de los alumnos. Como afirma E. Morin “el problema no es meramente epistemológico, sino ético; ciencia y conciencia...”

- Como arquitecto del conocimiento.

- Los fines que se persiguen son el desarrollo de Capacidades-destrezas, Valores-actitudes, y no la adquisición de contenidos exclusivamente. De la memoria de “datos” (memorismo) hemos de pasar hacia la memoria constructiva del conocimiento (arquitectura del conocimiento)

- Se prioriza y se da importancia al desarrollo de los “procesos mentales”.

1.2. La inteligencia escolar

Hoy se habla mucho de aspectos relacionados con la inteligencia: edificios inteligentes, semáforos inteligentes, pizarras inteligentes, compras inteligentes, etc. De lo que habla poco es de “personas inteligentes”.

La primera afirmación que se puede hacer sobre el tema es que todo el mundo tiene estas inteligencias, es lo que nos hace humanos. Cada uno las tiene con un potencial diferente. El objetivo de la escuela es conseguir que “la inteligencia potencial” de cada persona se desarrolle lo más posible hasta convertirse en una “inteligencia real”.

La segunda afirmación es que no hay dos personas que tengan exactamente el mismo perfil de inteligencias. Cada persona aprende a su manera, con sus ritmos, con más o menos facilidad unos contenidos que otros, etc. Esto obliga a contextualizar e individualizar la educación. Es lo que hacían en los siglos pasados los más pudientes cuando contrataban a los “preceptores” que educaban de forma personal a sus hijos.

1.2.1. Concepto de inteligencia

- Según Piaget (1978), siguiendo el interesante estudio sobre el tema de Díez, E., (2006), la inteligencia es una estructura cognitiva constituida por un conjunto de esquemas y sub-esquemas mentales que tienden al estado de equilibrio del pensamiento. A partir de algunos esquemas mentales previos los nuevos esquemas se

adquieren a través de la asimilación y acomodación de los contenidos una vez que se ha resuelto el conflicto cognitivo; de esta forma el sujeto construye sus propios aprendizajes – constructivismo –.

El desarrollo cognitivo para Piaget se produce a través de una secuencia invariante de etapas o períodos evolutivos, entendidos como génesis del pensamiento, – Piaget habla de epistemología genética –.

El proceso sucesivo es el siguiente:

Equilibrio --- desequilibrio --- reequilibrio --- desequilibrio --- reequilibrio, etc.

El reequilibrio o nuevo equilibrio se consigue a través de la solución del conflicto cognitivo tendiendo siempre el sistema a buscar el equilibrio o estabilidad.

La maduración neuro-psicológica y fisiológica prepara y condiciona el aprendizaje. Por lo tanto, la maduración fisiológica precede al aprendizaje. La maduración y el aprendizaje son dos procesos distintos pero relacionados.

El modelo de mediación de Feuerstein es el siguiente:

S – H – O – H – R

Donde: S = estímulo externo del ambiente, H = mediador, O = organismo, y R = respuesta del sujeto.

La privación cultural se debe a la carencia del aprendizaje mediado (estímulo - mediación - organismo – respuesta). La privación cultural puede deberse a dos causas:

- 1) las características del ambiente, sobre todo el hogar, -- carencia de educación formal, ausencia de libros y materiales educativos – y
- 2) las características del niño privado culturalmente que le impide el acceso a la cultura en sí misma.

El potencial de aprendizaje de un sujeto se ve afectado por las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) y las técnicas de estudio (cómo procesa y estructura la información). Feuerstein caracteriza a los niños deprivados culturalmente de esta forma: conducta exploratoria no organizada, percepción imprecisa, deficiencias en destrezas verbales, deficiencias en la orientación espacio-temporal, falta de constancia e incapacidad de diferenciar entre un estímulo relevante del que no lo es. Como se ve, Feuerstein está en la línea de Vygotsky. Feuerstein introduce el concepto de modificabilidad cognitiva, entendida como un proceso de cambio autónomo y autorregulado por el sujeto por ser un sistema abierto al cambio y a la modificación. Se caracteriza por tres criterios:

- 1) La relación entre la parte y el todo: implica que la modificación de una parte afecta al todo.
- 2) Transformación: los procesos de cambio se dan a partir de múltiples situaciones y de distintas formas a partir de la adecuada mediación del adulto.

3) Continuidad y autoperpetuación: todo cambio lleva a autoperpetuarse a lo largo de la vida. La conducta inteligente nueva instaurada en la inteligencia se interioriza y se auto-perpetúa.

El descubrimiento de que la inteligencia se puede mejorar es un avance comparable al descubrimiento de la agricultura. Podemos "cultivar" la inteligencia como nuestros antepasados prehistóricos empezaron a cultivar vegetales que serían sus alimentos.

1.2.2. Teoría de las Inteligencias múltiples

Howard Gardner publicó en 1983 el libro que lo hizo famoso: *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (Fórmula de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples). La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se presentó hace unos veinte años, y en estos años se han introducido varios cambios. En estos años Gardner ha escrito muchos libros sobre la inteligencia. El último de ellos ha sido *Five minds for the future* (Las cinco inteligencias para el futuro, 2008), en el que explica las cinco capacidades-competencias – inteligencias – que debería tener el ser humano para enfrentar el siglo XXI.

1.2.3. Teoría triárquica de la inteligencia

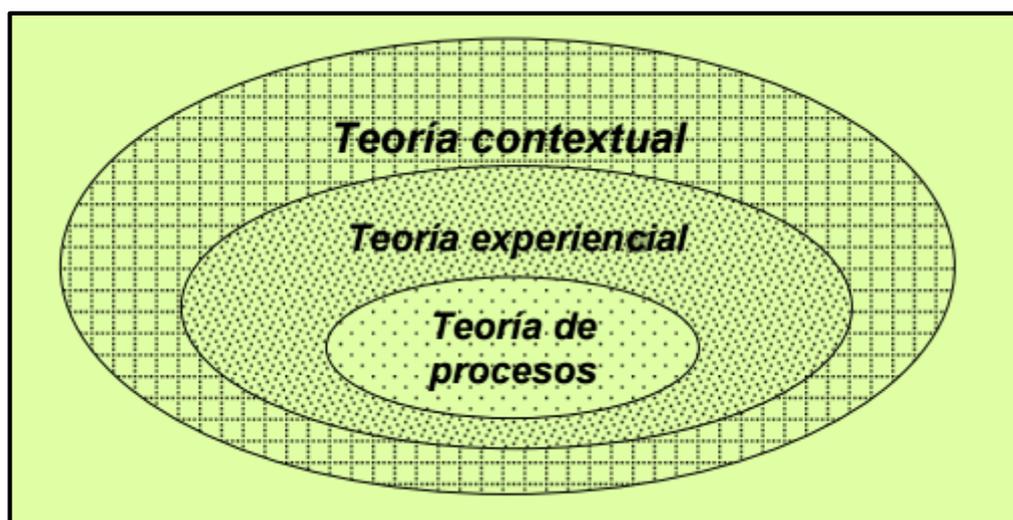
Sternberg presenta la Teoría triárquica de la inteligencia entendiendo la inteligencia como un conjunto de procesos mentales, configurados en un contexto determinado a partir de la propia experiencia. Este enfoque es la inteligencia basada en procesos pues entiende la inteligencia como un ente dinámico y activo capaz de procesar y

transformar la información que recibe. Propone tres tipos de análisis de la inteligencia:

1) Relación de la inteligencia con el contexto en que vive el sujeto – teoría contextual –.

2) Relación de la inteligencia con la experiencia concreta del sujeto – teoría experiencial -- y

3) Relación de la inteligencia con el mundo interno del sujeto como procesos cognitivos de pensar – teoría de los procesos mentales del que aprende --. Es decir, los tres principios en que se apoya la inteligencia, según Sternberg, son, el contexto, la experiencia del sujeto y los procesos mentales del mismo. De ahí viene el nombre de teoría triárquica de la inteligencia. Lo podemos representar así:



Sternberg (1987) entiende la inteligencia como “un ente dinámico y activo capaz de procesar y transformar la información que recibe mediante un conjunto de procesos mentales, configurados en un contexto determinado a partir de la propia experiencia”. Para él la

-Teoría contextual

-Teoría experiencial

-Teoría de procesos

Inteligencia es producto del ambiente y por lo tanto es mejorable. Su teoría de la inteligencia -- también llamada procesamiento de la información -- está basada en procesos mentales.

Para establecer su teoría Sternberg analizó los pasos mentales que las personas emplean para resolver los ítems de los test de Coeficiente Intelectual (CI), tales como analogías, series, silogismos gráficos, comprensión de textos, etc.

-Representación: construcción de un mapa mental con la información.

-Inferencia: descubrimiento de la relación entre datos.

-Aplicación: proceso de solución del problema dado y posible generalización.

-Justificación: proceso por el que se elige la mejor respuesta al problema planteado.

-Respuesta verificada: esta verificación se construye desde el final al principio.

El modelo de Sternberg se ocupa más en conocer el cómo -- los procesos que tienen lugar en cualquier acción de la inteligencia -- que en el qué -- el resultado obtenido --. Esta teoría sustenta el principio de la modificabilidad cognitiva y su aplicación a los programas de desarrollo de capacidades y mejora cognitiva.

1.2.4. Teoría tridimensional de la inteligencia escolar

Román y Díez (2006) han desarrollado esta teoría considerando la inteligencia en tres dimensiones: la dimensión cognitiva – procesos cognitivos --, dimensión afectiva -- procesos afectivos-- y arquitectura mental – conjunto de esquemas mentales –.

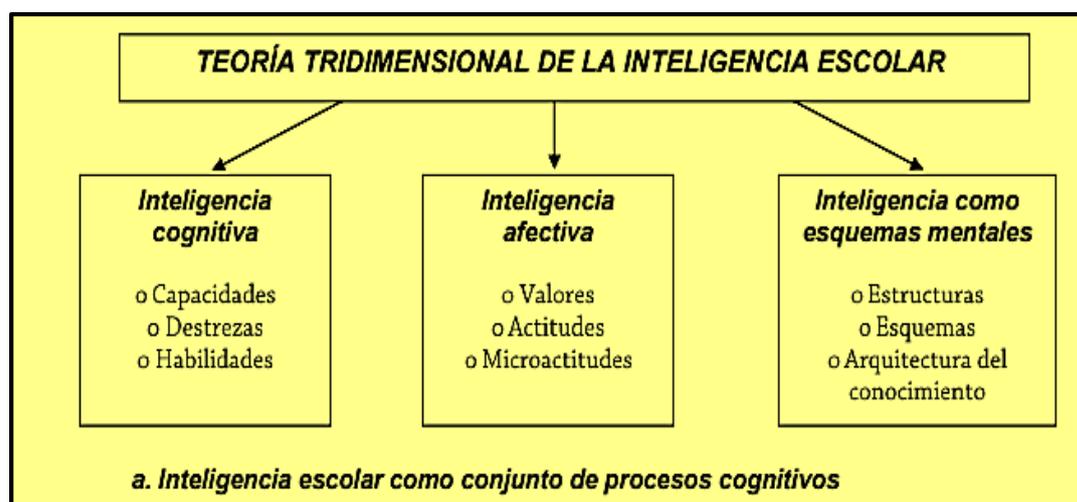
Siguiendo a Román y Díez (2006), las tres dimensiones se caracterizan por lo siguiente:

-La inteligencia escolar como un conjunto de procesos cognitivos: capacidades, destrezas y habilidades. Las capacidades se clasifican en prebásicas, básicas y superiores o fundamentales.

-La inteligencia escolar como un conjunto de procesos afectivos: valores, actitudes y microactitudes. Se consideran los procesos afectivos asociados a los procesos cognitivos. Así, capacidades y valores son las dos caras de una misma moneda.

-La inteligencia escolar como un conjunto de esquemas mentales (arquitectura mental o arquitectura del conocimiento): La base en la que se desarrollan y manifiestan las capacidades en el aula son los contenidos y los métodos.

Así podemos representar el esquema siguiente:



El conjunto de procesos cognitivos se concretan en capacidades, destrezas y habilidades. Las capacidades son prebásicas, básicas y superiores o fundamentales. Consideramos la inteligencia escolar cognitiva como un conjunto de capacidades en tres niveles:

-Capacidades prebásicas: Son la atención, la percepción y la memoria, entendidas como condiciones previas o capacidades previas a las capacidades básicas y superiores. Sin ellas no es posible desarrollar (o es muy difícil hacerlo) las demás capacidades.

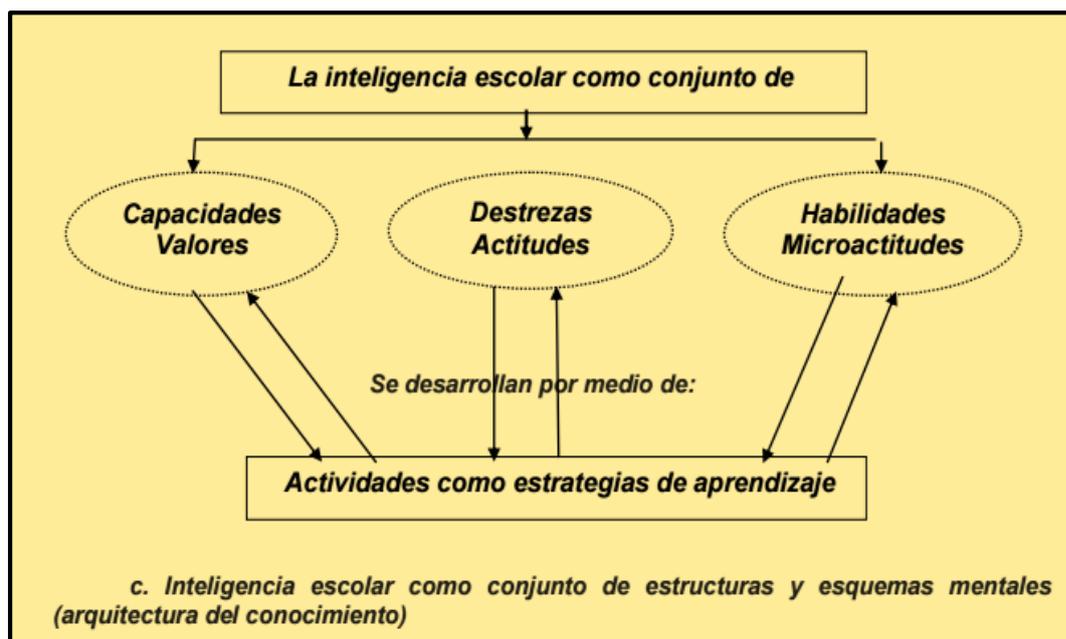
- Inteligencia cognitiva
- Inteligencia afectiva
- Inteligencia como esquemas mentales

a. Inteligencia escolar como conjunto de procesos afectivos.

La inteligencia posee tonalidades afectivas y estos procesos afectivos se concretan en valores, actitudes y microactitudes. Para posibilitar el desarrollo y evaluación de los valores en el aula, desde una perspectiva didáctica, han de descomponerse en actitudes y microactitudes. El desarrollo de las actitudes identifica si un valor es asumido y en qué grado lo es por el alumno.

Tanto las capacidades-destrezas como los valores-actitudes se desarrollan por medio de estrategias de aprendizaje, entendiendo por estrategia, en este caso, el camino para desarrollar destrezas que desarrollan capacidades, y desarrollar actitudes que desarrollan valores, a través de los contenidos y los métodos.

Resumimos en este esquema lo dicho hasta aquí:



La arquitectura del conocimiento es un conjunto de esquemas mentales adecuadamente almacenados y disponibles para ser utilizados.

La arquitectura del conocimiento estructura los conceptos en forma de marcos conceptuales, redes conceptuales y esquemas conceptuales con diferentes niveles de generalidad según se apliquen a la asignatura, al bloque de contenidos o al tema de la unidad de aprendizaje.

Como hechos captados por la observación. Se trata de recoger experiencias, hechos, ejemplos, etc. muy a menudo desordenados y caóticos. Esta recogida debe tener un cierto sentido o finalidad. Se trata de seleccionar hechos, ejemplos o experiencias en función de un criterio.

Como datos asociados y coleccionados. En esta fase se pretende almacenar los hechos, ejemplos y experiencias en forma de datos con una relativa relación entre ellos.

Como información de datos interrelacionados por medio de la inferencia. De esta forma se busca lo común en los datos y mediante inferencias se trata de identificar la causalidad, la correlación, los posibles efectos de los mismos. A partir de los datos se trata de llegar a una información elaborada y sistematizada para que resulte útil. La información se convierte en informes, trabajos concretos, resúmenes, ensayos...

El talento surge como una consecuencia lógica de un elevado y amplio desarrollo de las capacidades antes citadas (o al menos algunas de ellas), y el desarrollo del talento debe ser una de las aspiraciones fundamentales de una escuela de calidad. Estas capacidades se concretan a nivel escolar en objetivos cognitivos por capacidades (primer nivel), objetivos por destrezas (segundo nivel).



Recordemos la asimilación de contenidos de forma científica implica que el aprendizaje sea:

a) Aprendizaje científico: se realiza aplicando el método científico en su doble proceso inductivo y deductivo, al ir de los hechos a los conceptos y de los conceptos a los hechos respectivamente.

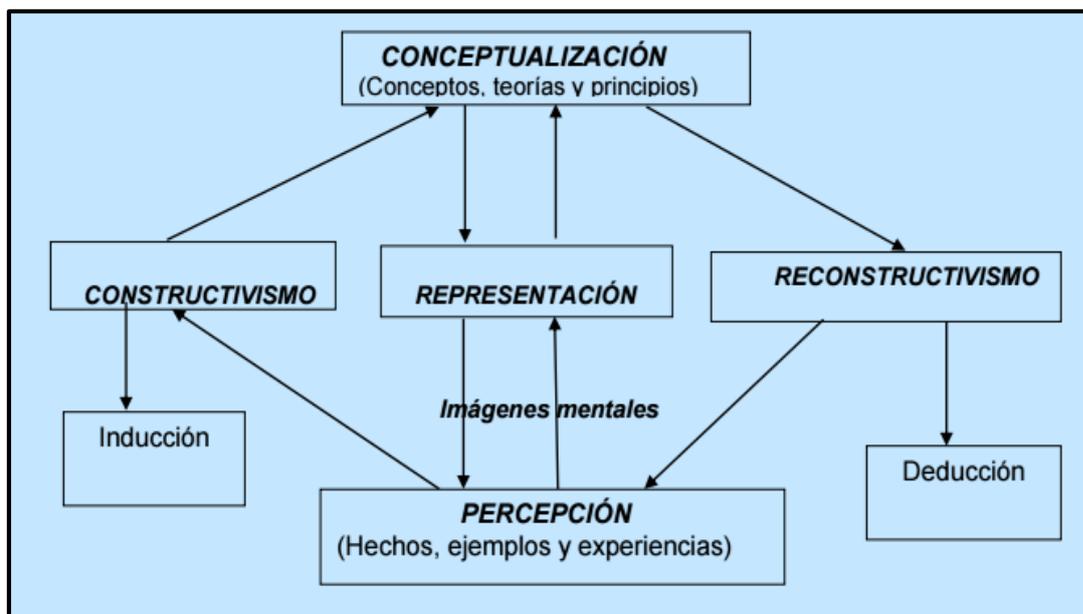
b) Aprendizaje constructivo. Piaget, en su teoría constructivista afirma que “el alumno es el principal constructor de su aprendizaje al contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos.



d) Aprendizaje significativo: Ausubel considera que el alumno sólo aprende cuando encuentra significado o sentido a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere:

- Partir de la experiencia previa del alumno;
- Partir de los conceptos previos del alumno;
- Partir del establecimiento de relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos por medio de jerarquías conceptuales.

Todo lo afirmado anteriormente se puede representar mediante el cuadro siguiente:



1.2.4.1. Las capacidades y su clasificación

Capacidad es un potencial que posee una persona lo utilice o no. Es una habilidad general que utiliza o puede utilizar el aprendiz para aprender y resolver problemas de la vida. El componente fundamental de la capacidad es cognitivo.

Destreza es una habilidad específica que utiliza o puede utilizar el sujeto para aprender. El componente fundamental de la destreza es cognitivo. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.

Habilidad es un paso mental estático o potencial; es un potencial que posee el individuo en un momento determinado.

Utilizando una metáfora podemos decir que si la capacidad es el metro mental, la destreza es el decímetro mental y la habilidad el milímetro. Las capacidades se pueden clasificar de la forma siguiente:

1. Capacidades prebásicas: son la atención, la percepción y la memoria, entendidas como condiciones previas o capacidades previas a las capacidades básicas y superiores o fundamentales. Sin ellas no es posible desarrollar las demás capacidades.
2. Capacidades básicas: la comprensión (el razonamiento lógico), la expresión, la orientación espacio-temporal y la socialización. Son las más utilizadas a nivel escolar, aunque también se deben desarrollar las prebásicas y las superiores en todos los niveles pero con tendencias e intensidades distintas.
3. Capacidades superiores o fundamentales: la sociedad del conocimiento demanda el desarrollo de capacidades superiores: pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento resolutivo (resolución de problemas) y pensamiento ejecutivo (toma de decisiones). Éstas presuponen un adecuado desarrollo de las capacidades prebásicas y básicas.

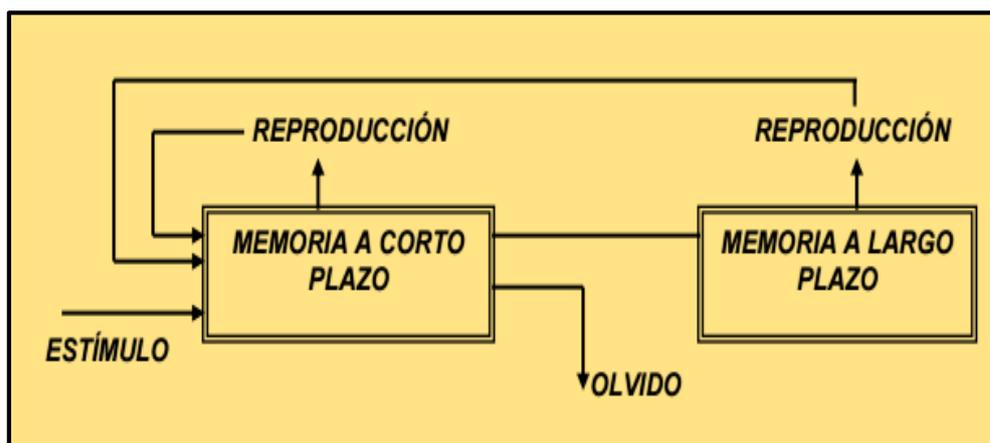
CAPACIDADES PREBÁSICAS			
CAPACIDADES	Percepción	Atención	Memoria
DESTREZAS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar. - Describir. - Discriminar. - Explorar. - Visualizar. - Rapidez perceptiva. - Formar imágenes. - Sensibilidad musical. - Niveles de audición. - Imagen tonal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentrarse. - Atención selectiva. - Atención focalizada. - Atención de entrada. - Atención sostenida. - Atención como captación de datos e ideas. - Atención lógico simbólica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria asociativa. - Memoria semántica. - Memoria visual. - Memoria global. - Memoria de reconocimiento. - Memoria como recordar. - Memoria constructiva. - Memoria significativa. - Categorizar.

A) Capacidades prebásicas

1. **Percepción.** Es el proceso de discriminación entre estímulos y la interpretación de su significado. En este proceso intervienen los sentidos y la mente con su cúmulo de experiencias anteriores. Lo esencial de la percepción es la interpretación de los estímulos, es decir, encontrar y construir el significado lógico de los mismos.
2. **Atención.** La atención se entiende como concentración, y ésta es posible cuando la mente se focaliza en un objeto.
3. **Memoria.** A través de la memoria el hombre guarda las huellas o rastros de experiencias anteriores. Su pasado se prolonga de alguna manera en el presente y le permite tomar decisiones que cree adecuadas en las nuevas circunstancias que le toca vivir. Sin la memoria el hombre sería un viajero errante en un mundo perpetuamente nuevo para él.

Ahora bien, existen muchas memorias. La estructura de la memoria consta de tres sistemas principales:

- **Memoria sensorial:** sirve para registrar las sensaciones, permitiendo la exploración de las características de la información y la búsqueda de asociaciones en la memoria a largo plazo.
- **Memoria a largo plazo:** almacena la información o los estímulos en estado latente por un tiempo muy largo o quizá por el resto de la vida. Su capacidad de almacenamiento es ilimitada.



B) Capacidades básicas

Estas capacidades son imprescindibles para los aprendizajes escolares y en torno a ellas se pueden agrupar otras muchas capacidades. Son las siguientes: razonamiento lógico (comprensión), expresión, orientación espacio-temporal y socialización. Estas capacidades aparecen de una manera directa o indirecta en todas las áreas y niveles educativos.

Las capacidades básicas deben trabajarse en todas las áreas de los diversos cursos y grados desde la óptica diferente de sus propios contenidos, pero cuando el alumno aprende a sintetizar una información es igual que ésta sea de comunicación, historia, filosofía, de un artículo periodístico, etc.

Presentamos a continuación las capacidades básicas y algunas de sus destrezas. (Véase el Panel general de capacidades y destrezas)

CAPACIDADES BÁSICAS				
CAPACIDADES	Razonamiento lógico (Comprensión)	Expresión	Orientación espacio-temporal	Socialización
DESTREZAS	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar. - Sintetizar - Interpretar. - Comparar. - Relacionar. - Clasificar. - Abstraer. - Inferir. - Inducir. - Deducir. - Comprobar. - Verificar. - Evaluar. ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar buena dicción. - Manejar vocabulario preciso y variado. - Utilizar ortografía correcta. - Exponer. - Producir. - Demostrar fluidez mental y verbal - Discurso lógico ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar - Situar. - Ubicar. - Secuenciar. - Representar. - Buscar referencias. - Contextualizar. - Interpretar mapas y planos. - Elaborar mapas y planos. ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar hechos sociales. - Investigar. - Debatir. - Argumentar - Valorar - Dialogar. - Convivir. - Integrarse en el medio. - Participar. - Trabajar en equipo. - Mostrar entendimiento - Mostrar autonomía

1. Razonamiento lógico (Comprensión) Se entiende por razonamiento el modo de pensar discursivo de la mente que permite extraer determinadas conclusiones a partir del conocimiento del que se dispone. La actividad de la mente supone la presencia de datos, de experiencias y situaciones percibidas antes; ideas y juicios que son como la materia prima, por lo que se puede decir que razonar es relacionar experiencias, ideas y juicios. El raciocinio o facultad de razonar es la operación de la mente que razona para obtener nueva información a partir de juicios o premisas anteriores. El razonamiento puede ser empírico o racional, según se fundamente en datos experimentales o en algo más racional, que relaciona causa y efecto.

Tradicionalmente se han diferenciado dos tipos fundamentales de razonamiento: el razonamiento deductivo y el razonamiento inductivo.

En el razonamiento deductivo la conclusión se sigue necesariamente de las premisas. Es decir, la conclusión está incluida en las premisas como explicitación de las mismas.

El razonamiento inductivo es aquel en que la conclusión va más allá de los presupuestos de partida.

A nivel escolar, el razonamiento como comprensión es más amplio que el mero razonamiento inductivo o deductivo y por ello ha de estar presente en todas las áreas. Así el razonamiento lógico como capacidad debe estar presente en matemáticas, ciencias, física, química, en lenguaje-comunicación, etc., y tiene características inductivas y deductivas. Pero el razonamiento como comprensión es ampliable a todas y cada una de las áreas escolares.

La capacidad de comprensión es nuclear en la Sociedad del Conocimiento, en contraposición del aprendizaje por repetición, y como tal es básico para el desarrollo y mejora de la inteligencia escolar.

2. Expresión. El pensamiento es inconsistente sin el apoyo del lenguaje. El lenguaje es una forma maravillosa, exclusiva de los humanos, de atribuir significados a signos convencionales, sean escritos o sonoros. El lenguaje es, pues, un conjunto de sonidos articulados con los que el hombre manifiesta lo que piensa y siente.

La escuela como organización inteligente debe posibilitar la fluidez de expresión, entendida como la capacidad que permite emitir un rápido flujo de ideas: pensar en más cosas, conceptos, preguntas, respuestas y soluciones ante un hecho o problema determinado. Para que el alumno tenga capacidad de expresión fluida es necesario que su capacidad de producir ideas esté desarrollada, ya que de este modo aparecerán con facilidad. Pero para que las ideas puedan fluir es necesario que previamente estén bien almacenadas en la mente, de una manera global, sistémica, sistematizada, arquitectónica y estructurada (arquitectura del conocimiento). Una deficiente y poco elaborada organización de ideas previas (esquemas previos) dificulta la fluidez y no facilita el desarrollo de la inteligencia y la comunicación. Sin fluidez mental no hay fluidez verbal y por tanto no habrá pensamiento o inteligencia de calidad. Preferimos utilizar la palabra “expresión” porque entendemos que es mucho más “rica” y “densa”, y de hecho contempla muchos más matices que la palabra “producción”.

3. Orientación espacio-temporal. Piaget realiza un estudio detallado sobre la representación del espacio y el tiempo en los niños,

diferenciando entre el espacio en la acción y el espacio en la representación:

- El espacio de acción – espacio perceptual -- lo consigue el niño con sus movimientos para dominar el entorno: toma contacto con los objetos, desarrolla su actividad perceptiva y establece sus primeras relaciones.

- El espacio representativo: la elaboración de la representación espacial es progresiva y dura, al menos, diez años. En la escuela de Inicial el niño va dominando los significados de derecha-izquierda, delante-detrás, arriba-debajo...mediante la manipulación directa, como elementos básicos para interiorizar su propio cuerpo en su propio espacio. Estos significados son nucleares para la lectura y la escritura. Posteriormente, surge el espacio representacional más complejo, que relaciona velocidad-distancia-tiempo, comprensión de imágenes en el desplazamiento y construye un “espacio sin lugar” a partir de la representación mental.

- El espacio de búsqueda para la solución de problemas – espacio conceptual -- es básico para su resolución, ya que todos los problemas tienen un punto de partida (fase de entrada y comprensión de la información dada), un punto intermedio (fase de elaboración y búsqueda de alternativas) y un punto de llegada (elaboración de la respuesta correcta y comunicación de la misma). En un problema, para facilitar su solución, es muy importante una visión global del mismo, una adecuada seriación de los pasos o estrategias como búsqueda de solución.

Así, pues, existe un triple espacio: el perceptual, el representativo y el conceptual; el primero es tangible e inmediato, mientras que el segundo posee un nivel de abstracción más o menos complejo. La esencia de las operaciones mentales radica en un fuerte componente representacional asociado al espacio. En la educación se debe transitar desde el espacio perceptivo al espacio representacional y de éste al espacio conceptual.

4. Socialización. El hombre es un *zoon politikón*, dice Aristóteles, pues nace, y para desarrollarse como tal debe vivir en sociedad. Se ve influenciado por el medio en que vive a través de la lengua, la cultura, la ciencia, la religión, la escuela. La escuela siempre ha sido considerada una importante agencia de socialización y enculturación. Pero hoy la escuela no es sólo transmisora crítica de cultura, sino también creadora de la misma. No sólo da respuestas, sino también enseña a hacer preguntas.

La escuela en la actualidad debe impulsar el desarrollo de capacidades y valores y, por lo tanto, de personas capaces de vivir y convivir como personas, como ciudadanos y como profesionales. Y ello supone identificar las capacidades prebásicas, básicas y superiores que posibiliten este desarrollo individual, social y profesional. Es en la socialización donde se encuentran con más claridad las capacidades y valores (inteligencia cognitiva y afectiva) como una forma de construcción de la identidad individual y social.

C) Capacidades superiores o fundamentales

Las capacidades superiores son fundamentales en la sociedad del conocimiento e imprescindibles en la vida laboral y social del mundo

globalizado. En tal sentido, la escuela también las debe incorporar al currículum en las aulas. No obstante, para desarrollarlas debe tener en cuenta que se exige un nivel razonable de uso de capacidades prebásicas y básicas. Sin desarrollo de tales capacidades previas no puede darse el de las superiores. Son como los requisitos previos.

En el cuadro siguiente presentamos a continuación estas capacidades con algunas de sus destrezas. (Véase el Panel general de capacidades y destrezas)

CAPACIDADES SUPERIORES O FUNDAMENTALES				
CAPACIDADES	Pensamiento creativo	Pensamiento crítico	Pensamiento resolutivo (Resolución de problemas)	Pensamiento ejecutivo (Toma de decisiones)
DESTREZAS	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar fluidez ideativa. - Demostrar originalidad. - Imaginar. - Intuir - Asociar ideas. - Mostrar flexibilidad mental. - Mostrar iniciativa. - Demostrar curiosidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar. - Planificar la acción. - Analizar críticamente. - Generar ideas. - Defender opiniones. - Emitir juicios críticos. - Elaborar conclusiones. - Manejar la incertidumbre. - Mostrar buen juicio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar - Definir el problema - Generar alternativas. - Predecir resultados. - Extraer consecuencias. - Evaluar la acción. - Controlar el proceso. - Evaluar resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar mente abierta. - Seleccionar alternativas. - Consultar. - Aplicar decisiones - Mostrar objetividad. - Establecer cadenas causales. - Controlar el proceso. - Evaluar el resultado.

1. Pensamiento creativo. La enseñanza de la creatividad se ha convertido en una de las modas y tendencias más novedosas y florecientes de la escena educativa y empresarial actual, donde lo importante en educación y organización no es sólo transmitir cultura, sino crear cultura, en el marco de la sociedad del conocimiento.

2. Pensamiento crítico. Es una habilidad general que nos permite discurrir, ponderar, examinar, apreciar, considerar, defender opiniones sobre una situación concreta y emitir juicios de valor argumentados, fundándose en los principios de la ciencia.

El pensamiento crítico empieza a desarrollarse a partir de la edad en que el niño pueda establecer juicios críticos, es decir, hacia los once o doce años. No podemos confundir pensamiento crítico con manifestación de gustos, preferencias, o con hacer juicios morales elementales – es bueno, es malo, etc.

3. Pensamiento resolutivo (Resolución de problemas). Se suele definir un problema como un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de un fin. La resolución de un problema es buscar de forma consciente un conjunto de acciones apropiadas para lograr un objetivo claramente concebido pero no alcanzable de forma inmediata (George Polya).

Las principales habilidades del pensamiento resolutivo son:

- Habilidades para observar, explorar y operar con precisión.
- Habilidades para verificar y corregir errores.
- Habilidades para regular la impulsividad.
- Habilidades para perseverar y tener seguridad en sí mismo.
- Habilidades para comunicarse e interactuar con los demás.
- Habilidades para razonar.
- Habilidades de pensamiento estratégico.

- Habilidades procedimentales o procesales.

Fases representativas de la solución de problemas. Para Pólya (1975), en el proceso de solución de un problema se distinguen cuatro etapas:

- 1) Entender el problema: de qué datos se dispone y cuáles son las condiciones.
- 2) Diseñar un plan: para ello, a veces, hay que considerar problemas previos, antes de llegar a la solución.
- 2) Llevar a cabo el plan.
- 3) Examen de la solución obtenida.

La escuela debe enseñar a solucionar problemas de todo tipo, y por tanto, desarrollar la capacidad de pensamiento resolutivo, aplicado tanto a problemas matemáticos como a problemas escolares, sociales, personales y laborales, ficticios o reales.

4. Pensamiento ejecutivo (Toma de decisiones). Los sujetos que toman las mejores decisiones son aquellos que tienen una estructura interna muy sólida y estable, y estas decisiones son fruto de sus convicciones. Muy a menudo las decisiones están muy relacionadas con las características de la propia personalidad (impulsividad, inestabilidad emocional, obsesión, prejuicios...). Entre los elementos nucleares a tener en cuenta en la toma de decisiones podemos citar los siguientes:

La toma de decisiones se caracteriza por ser:

- Proactiva: supone que una decisión tomada por una persona o grupo demanda una intervención en la realidad ante una situación concreta. Por ello se llama también “inteligencia práctica”. Sus efectos se visualizan a través de los resultados obtenidos.

- Orientada al logro de objetivos o metas: de este modo se pretende llegar desde una situación actual a una situación deseable. En este sentido, la toma de decisiones está orientada a metas.

- Implica una complementariedad de capacidades de análisis y síntesis y de pensamiento hipotético-deductivo: la toma de decisiones suele ser de tipo disyuntivo (o...o) y el sujeto debe analizar las implicaciones de su opción. El sujeto en la práctica formula una hipótesis de acción a partir de los resultados previsibles (pensamiento hipotético-deductivo), y para ello analiza las consecuencias de la misma y construye un mapa mental previo o posterior (síntesis).

- Reversibilidad de las decisiones: a veces no se opta por la mejor decisión y ello se comprueba por las consecuencias de la misma, al no satisfacer el objetivo buscado. En función de ello se retoma el análisis de la situación y se opta por otro curso de acción. Siempre suele ser posible corregir las decisiones erróneas.

Las fases del pensamiento ejecutivo (toma de decisiones) que enuncian los teóricos de este tema son las siguientes:

- **Formulación de cuestiones:** consiste en formular hipótesis comparando la situación real con la deseada, estableciendo discrepancias entre lo que ocurre realmente (situación real) y lo que se quiere que ocurra (situación deseada). La decisión a tomar trata de reducir esta discrepancia.

- **Planificación:** se fijan los recursos para conseguir las metas deseadas, estableciendo cómo, con qué y cuándo transitar desde la situación real a la deseada. Se establecen las estrategias adecuadas en tiempo y recursos para conseguir la meta.

- **Control ejecutivo:** implica estar alerta, controlando el esfuerzo y la persistencia para conseguir la meta definida en la situación deseada. Supone actitudes de esfuerzo y perseverancia.

- **Comprobación y revisión:** se trata de comprobar y verificar progresivamente las realizaciones y si facilitan o no la consecución de la meta prevista. Y si procede, revisar las desviaciones detectadas. Se deben revisar las metas intermedias alcanzadas.

- **Auto-evaluación:** consiste en valorar los resultados alcanzados y verificar si las discrepancias entre la situación real y la ideal han desaparecido o no, analizando además el proceso seguido, por si puede ser aplicable a otras situaciones parecidas.

2.1. Elementos de una Institución Educativa

Toda Institución Educativa debe tener un Modelo Educativo, un Paradigma (Modelo) pedagógico y un Modelo Didáctico. Todos estos elementos deben estar plasmados en el Ideario Institucional y en el Proyecto Curricular. Estudiemos brevemente cada uno de ellos.

2.1.1. Modelo educativo

Toda Institución Educativa tiene que adoptar una postura frente a los elementos siguientes:

- Antropología: ¿Qué es el ser humano? ¿Qué hombre queremos educar y formar? ¿Qué capacidades y valores queremos que desarrolle?
- Sociología: ¿En qué entorno vivimos? ¿Cómo es nuestro entorno cultural? ¿Cuáles son las formas de interacción social? ¿Cuál queremos favorecer?

2.1.2. Paradigma (Modelo) pedagógico.

Paradigma es un marco teórico que permite hacer ciencia e interpretar la práctica derivada de la ciencia. En concreto un paradigma educativo es un modelo teórico de la educación para hacer ciencia educativa e interpretar la teoría y la práctica educativa. Del paradigma emana el diseño curricular, la programación curricular, la intervención pedagógica y la evaluación del currículum.

¿Cuál es el Paradigma de la Institución Educativa?

El Paradigma concreta la postura adoptada en el Modelo educativo adoptado:

- Psicológica: ¿Cómo aprende el que aprende? ¿Cuáles son los procesos cognitivos y afectivos del que aprende? ¿Cómo se comporta el ser humano? ¿Por qué se comporta así? ¿Cómo se puede modificar su comportamiento?

- Pedagógica: ¿Qué es educar? ¿Cuáles son las condiciones del aprendizaje y de la enseñanza? ¿Cómo aprende el ser humano? ¿Cómo realiza el profesor su mediación?

- Los fines de la educación se derivan de la postura antropológica, teleológica y axiológica adoptada por la Institución Educativa.

- La relación Profesor/Alumno: Se deriva de la postura antropológica y pedagógica. ¿Cuál es el rol de cada uno? ¿Cómo debe ser su interacción? Deben estar en congruencia con los otros elementos del Modelo educativo.

2.1.3. Modelo Didáctico / Diseño Curricular

- Supone que la Institución Educativa ha adoptado un Paradigma Pedagógico, que incluye los elementos siguientes:

- Fines que se persiguen en la acción educativa
- Medios que se utilizarán
- Organización de los medios para conseguir los fines.

Todo ello implica, en el caso del Paradigma Socio-cognitivo-humanista, lo siguiente:

- Evaluación inicial del curso
- Programación curricular:
 - Programación anual
 - Programación de Unidades de aprendizaje
- Intervención pedagógica en el aula: pedagogía activa siendo el alumno el constructor de sus conocimientos mediante la realización de las actividades propuestas, entendiendo las actividades como estrategias de aprendizaje.
- Evaluación:
 - Inicial
 - De proceso
 - Final
- Formas de recuperación de los alumnos
- Cómo informar de la evaluación a los alumnos y a sus padres de los progresos de aprendizaje conseguidos por el alumno.

2.2. Paradigma pedagógico “Socio-cognitivo-humanista”

2.2.1. Introducción

El paradigma socio-cognitivo-humanista es un paradigma educativo que nos permite estudiar el fenómeno educativo a través del Paradigma cognitivo de Piaget-Bruner-Ausubel y del Paradigma socio-cultural-contextual de Vygotsky-Feuerstein. En la sociedad en que vivimos al comienzo del siglo XXI, sociedad de la postmodernidad, de la globalización y de la cultura de la información y del conocimiento, la unión de los dos paradigmas para formar el paradigma socio-cognitivo se justifica por las razones siguientes:

- El paradigma cognitivo se centra en procesos de pensamiento del profesor – cómo enseña – y del alumno – cómo aprende –, mientras que el paradigma socio-contextual se preocupa del entorno, porque el alumno aprende en un escenario concreto: el de la vida social y el de la escuela, lleno de interacciones.
- El alumno es actor de su propio aprendizaje y está inserto en un escenario de aprendizaje y un contexto vital. El cómo aprende el alumno de forma personal queda reforzado por el para qué aprende desde una perspectiva del contexto en el que vive. Las capacidades y valores poseen una dimensión personal y social.
- El paradigma cognitivo es más individualista – centrado en los procesos mentales del individuo –, mientras que el paradigma socio-contextual es socializador – centrado en la interacción individuo-ambiente –, y por ello se complementan.
- Por medio del paradigma cognitivo podemos dar significación y sentido a los hechos y conceptos – aprendizaje constructivo y significativo –, y por medio del paradigma socio-contextual

podemos estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido.

- Por otra parte, el desarrollo de valores y actitudes expresamente programadas y desarrolladas en el curriculum lo convierte en un paradigma humanista capaz de transmitir valores y actitudes que generen una cultura y una sociedad más humana, justa y fraterna.

b) Aprender en la Escuela Activa y Nueva

El aprendizaje se centra en el cómo, es decir, en aprender los métodos, los procesos, mediante la realización de las actividades. Es una escuela paidocéntrica, centrada en las necesidades e intereses de los niños.

c) Aprender en la Sociedad del Conocimiento

En una sociedad de cambio – sociedad de la post-modernidad, de la globalización y de la información y conocimiento – se necesita una escuela centrada en el para qué, que permita el desarrollo del instrumento de aprendizaje -- inteligencia -- y el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender a aprender. Implica el desarrollo de capacidades-destrezas, valores-actitudes.

2.2.3. Procesos del aprendizaje

a) Aprendizaje científico

Se realiza aplicando el método científico, que es un doble proceso: inductivo y deductivo al ir de los hechos a los conceptos y de los conceptos a los hechos.

- La inducción: consiste en ir de los hechos y de la experiencia a los conceptos; en contraponer hechos con conceptos. Galileo después de observar una serie de hechos experimentales, formula una hipótesis.

- La deducción: consiste en ir de los conceptos a los hechos y experiencias; en contraponer los conceptos con los hechos. Se formula la hipótesis y la contrapone a los hechos para verificarla.

- El método científico es el método inductivo-deductivo. El científico utiliza el método científico en todas las ciencias, tanto de la naturaleza como las ciencias humanas. Observa hechos y experiencias y mediante una técnica inductiva busca lo común de dichas situaciones – generalización – y para ello formula una hipótesis – teoría provisional – y posteriormente mediante la deducción trata de verificar dichas hipótesis y cuando lo consigue formula una teoría general o una ley.

Las claves fundamentales de uno y otro método son:

- El alumno es el constructor principal de su propio aprendizaje.

- En el aprendizaje se debe promover el conflicto cognitivo al comparar las estructuras mentales previas que el alumno ya posee con los conceptos nuevos que aprende.

- Utiliza una metodología preferentemente inductiva y a veces inductiva-deductiva, al contraponer los hechos con los conceptos y los conceptos con los hechos.

b) Aprendizaje constructivo

Los conceptos los pone el sujeto que aprende y los hechos se toman de la naturaleza y de la realidad. Ello implica un proceso inductivo – recogida de hechos y experiencias – y deductivo – búsqueda de explicaciones a los mismos --. El constructivismo de Piaget utiliza técnicas inductivas; la secuencia inductiva y deductiva es la siguiente:

1. Constructivismo: La base del aprendizaje constructivo está en la contraposición de los hechos y experiencias con los conceptos, teorías y principios (inducción). Partimos de ejemplos, hechos y experiencias y llegamos de forma inductiva a conceptualizarlos, a formular hipótesis, teorías o principios, leyes, etc.

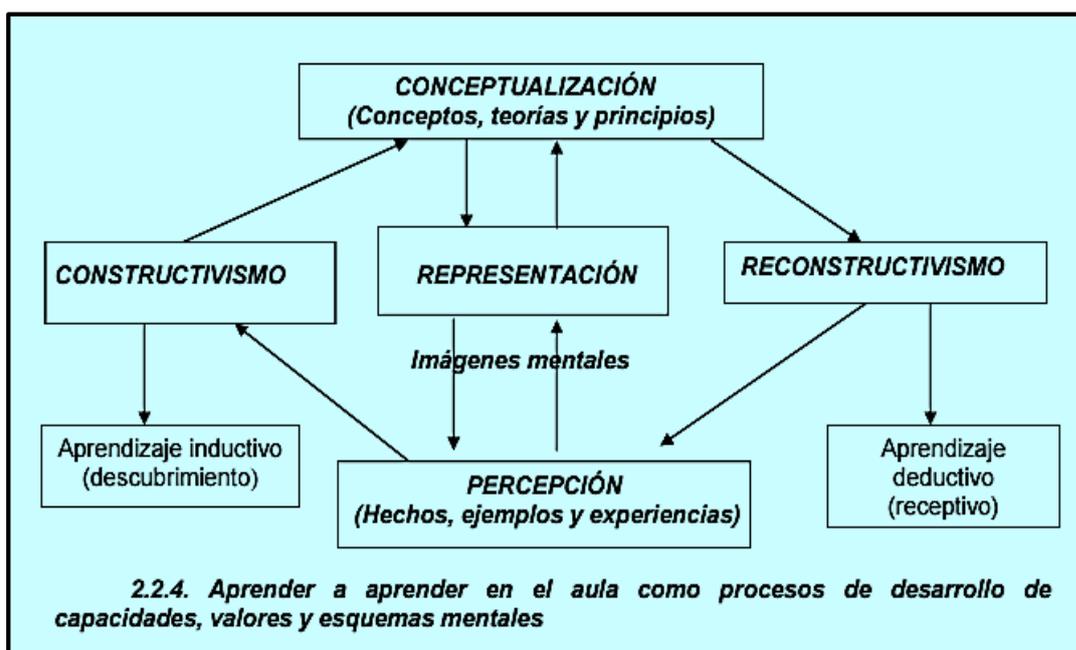
2. Reconstructivismo: implica la contraposición de conceptos, teorías, principios, leyes, etc. con hechos, ejemplos y experiencias, (deducción). En este caso se parte de forma deductiva a partir de los conceptos, principios, teorías y leyes que aporta una ciencia, etc. y

que ya posee el alumno, para que él los verifique e interprete a la luz de hechos y experiencias próximas a él.

c) Aprendizaje significativo (Ausubel, Novak). Considera que el alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere:

- Partir de la experiencia previa del alumno;
- Partir de los conceptos previos del alumno;
- Partir de establecer relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos por medio de jerarquías conceptuales.

Todo lo afirmado anteriormente se puede representar mediante el cuadro siguiente:



2.2.4. Aprender a aprender en el aula como procesos de desarrollo de capacidades, valores y esquemas mentales

Los alumnos utilizan la inteligencia como una herramienta para aprender. Según Díez (2006), la inteligencia está formada por un conjunto de procesos cognitivos, (capacidades-destrezas-habilidades), procesos afectivos (valores-actitudes) y un conjunto de estructuras y esquemas mentales (Arquitectura del conocimiento). El desarrollo de estos tres procesos se constituyen en fines próximos de la educación, en el paradigma socio-cognitivo humanístico, pues el fin último es el de capacitar a la persona para insertarse en la sociedad como persona responsable y seguir aprendiendo por sí mismo toda la vida.

Existen dos tipos de inteligencia:

-Inteligencia potencial: formada por un conjunto de capacidades potenciales, aún no desarrolladas o desarrolladas de forma inadecuada por no tener el alumno una mediación correcta por parte del adulto.

-Inteligencia real: formada por las capacidades desarrolladas por los alumnos y que son utilizadas al aprender. El desarrollo de las capacidades son los fines que debemos conseguir en la intervención educativa, siendo los contenidos y métodos los medios para conseguir tal fin. Al desarrollar las capacidades el aprendizaje potencial escolar se convierte en aprendizaje real y las capacidades potenciales en capacidades reales. El profesor actúa como mediador en el aprendizaje.

Resumiendo lo dicho podemos expresar el esquema siguiente:

Inteligencia cognitiva = Capacidades-destrezas-habilidades
Inteligencia afectiva = Valores-actitudes-microactitudes
Inteligencia sintética – esquemas mentales -- = Arquitectura del conocimiento

Observando el esquema siguiente podemos ver la relación que existe entre los conceptos antes expresados. Las tareas se consideran estrategias de aprendizaje, y son utilizadas en la clase para lograr el desarrollo de las capacidades-destrezas y los valores-actitudes, que se constituyen en los fines de la educación.

2.2.5. Las actividades como estrategias de aprendizaje

Implica el uso adecuado de procedimientos, estrategias cognitivas y meta-cognitivas y modelos de aprendizaje – aprendizaje constructivo y significativo --. Las actividades realizadas en clase son estrategias de aprendizaje.

Toda actividad tiene los elementos siguientes: destreza + contenidos + método de aprendizaje + actitud. Esta última no siempre es necesario que exista. La labor del profesor es la de ser un mediador del aprendizaje y un arquitecto del conocimiento por medio de un modelo de aprender a aprender y enseñando a pensar.

-.

De esta forma, la estrategia o forma empleada en el aprendizaje se puede entender como:

- Procedimientos – estrategias generales de aprendizaje –
- Estrategias – son procedimientos específicos –

- Procesos mentales – pequeñas estrategias de aprendizaje –

2.2.6. Paradigma Socio-cognitivo-humanista y el Modelo T

El autor del Paradigma Socio-cognitivo-humanista y del Modelo T ha sido el Dr. Martiniano Román, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, y su equipo. Su gran intuición fue darse cuenta en la década de los años 80-90, de lo que todos los profesionales de la educación percibíamos, y era que “enseñar conocimientos a los alumnos”, -- aunque fuera a través de una enseñanza con metodología activa, de forma significativa y funcional, que permitiera que los alumnos comprendieran los contenidos -- no era suficiente para dar respuesta a las necesidades que demandaban ya los tiempos de la Post-modernidad, de la Globalización y de la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

En varias ocasiones he oído decir al Dr. Román que “a partir de 1979, tras diversas lecturas y reflexiones llegué a la conclusión de que el paradigma conductista y sus aplicaciones al diseño curricular estaban ya agotados. En ese momento, dice él, tenía claro “lo que no era”, pero “no sabía lo que era, y menos aún, cómo debía ser”, a nivel teórico-práctico”.

El proceso de construcción del Paradigma Socio-cognitivo y el Modelo T duró unos diez años y fue laborioso y progresivo. A partir de 1989, con la publicación del libro “Currículum y aprendizaje”, comenzó el lanzamiento y difusión de las ideas por el mundo académico de España. En 1997 estas ideas llegaron a América Latina con mucha fuerza e intensidad. Los profesores de muchos países se

sentían cansados de retóricas curriculares confusas e inaplicables en muchos casos y en otros de meros recetarios.

La recogida de aportaciones de profesionales de la educación, inteligentes e inquietos, y el contacto con ellos en sus más de mil seminarios y cursos impartidos en Europa y América latina, en foros y destinatarios muy diversos, permitió al Dr. Román y a su equipo enriquecer el modelo y presentarlo como un Paradigma y Modelo didáctico, moderno, científico, constructivista, sintético, holístico, coherente y secuenciado, con un Diseño curricular propio que se realiza utilizando el Modelo T, como marco conceptual que sintetiza los elementos del Curriculum y que permite a los alumnos desarrollar Capacidades-destrezas,

Valores-actitudes (como fines) utilizando como medios los Contenidos y los Métodos de aprendizaje (como medios).

El Modelo T es un instrumento que permite la aplicación en el aula del Paradigma Socio-cognitivo-humanista. Nosotros decimos que es la llave que abre la puerta de entrada en la Sociedad del Conocimiento, pues permite sintetizar en un organizador gráfico el Curriculum, los elementos de la inteligencia escolar y el concepto de competencia, tan actual en estos momentos.

Veamos sus elementos constitutivos:

MODELO T		
Contenidos	MEDIOS	Métodos de aprendizaje
Capacidades-destrezas	FINES	Valores -actitudes

Si analizamos el Modelo T podemos observar que:

- 1) El Modelo T permite organizar los elementos esenciales del Currículum de forma lógica y coherente, jerarquizando su importancia.

- 2) El Modelo T, es un Marco conceptual de las tres dimensiones de la inteligencia escolar, (Capacidades-destrezas y Valores-actitudes). Por otra parte, los contenidos, organizados en bloques y temas, de

forma lógica y secuenciada, permiten construir la arquitectura mental y facilita el almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo. Este marco conceptual posee mucha representación mental, aunque proporcione poca información.

3) Hoy se habla de competencias; en la Sociedad del Conocimiento entendemos que una competencia es una macro-habilidad que permite dar una respuesta eficiente a una “situación problema real y concreta, en un contexto” y un momento determinados; es decir, “una competencia es una capacidad en acción”, que se compone de una habilidad más o menos general, un contenido, un método – forma de hacer – y la actitud, que se pone de manifiesto en la eficiencia que se manifiesta al resolver la situación problemática de que se trate. Pues bien, el Modelo T, es un marco conceptual que contiene los componentes de la Competencia.

4) En el Modelo T los fines están en la parte inferior (Capacidades-destrezas y Valores-actitudes) y los medios en la parte superior (Contenidos y Métodos de aprendizaje) Como se puede observar, el Modelo T da un giro copernicano a lo que estamos habituados en otros paradigmas. Aquí los contenidos y métodos son medios, mientras que las capacidades-destrezas, valores-actitudes, se convierten en fines. De lo que se trata es desarrollar el instrumento de aprendizaje (la mente y el corazón de la persona) y de esta forma aprenderá cualquier cosa que se proponga aprender. En definitiva le hemos enseñado a aprender a aprender y a aprender a ser y vivir como persona. (Delors, J. 1966)

Queremos hacer una referencia a los contenidos. En el Paradigma tradicional y conductista, el aprendizaje de los contenidos curriculares era el fin que se buscaba. Hoy en día afirmamos que en

la Educación regular se tiene como fines el desarrollo de habilidades y valores. No quiere decir que los contenidos no deban de aprenderse. Es indispensable su aprendizaje, pero de forma significativa y funcional. Lo mismo podemos decir de la “memoria”. La tan denostada memoria... No estamos en contra de la memoria, estamos en contra del memorismo.

En definitiva el fin último del aprendizaje es “aprender contenidos”, como en la Sociedad del Conocimiento éstos son infinitos y perecederos hemos de desarrollar los instrumentos mentales que nos permitan aprender contenidos durante toda la vida. Cuando esos instrumentos están desarrollados podremos aprender cualquier cosa que nos propongamos sin mucho esfuerzo. Esto ocurrirá en la Universidad o en la vida suponiendo que el aprendiz haya desarrollado convenientemente sus habilidades, más o menos complejas, y sus valores y actitudes.

Todo hombre tiene que conocer algunos contenidos esenciales que le permitan interaccionar con su medio. Muchos de ellos debes saberse de memoria. Hoy en día la falta de cultura a nivel de Secundaria en nuestro país y en otros muchos es escandalosa. Una reciente investigación (septiembre del 2010) en un Collage de EE.UU. dirigida a alumnos que van a empezar la Universidad (Universidad de Beloit, Wisconsin) pone de manifiesto lo que acabamos de decir. Preguntados en una encuesta: ¿Quién es Beethoven? Contestaron: “Un perro”. ¿Quién es Miguel Ángel? Respondieron: “Un virus informático”.

El Modelo T, diseñado por Martiniano Román (1999) propone desarrollar tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad, -- inteligencia escolar cognitiva – tres valores y cuatro actitudes por cada valor, -- inteligencia escolar afectiva – que constituyen los fines

u objetivos del aprendizaje del alumno; como medios utiliza los contenidos del área y curso concreto divididos en bloques de contenidos – entre tres y seis bloques -- con los que se puede visualizar de forma gráfica la arquitectura del conocimiento y después los métodos de aprendizaje correspondientes.

Las actividades realizadas en cada unidad de aprendizaje corta, utilizadas como estrategias de aprendizaje, desarrollan la inteligencia cognitiva y afectiva, utilizando como medios los contenidos y los métodos de aprendizaje.

Como se observa, el Modelo T, reúne de forma sintética, sistémica y global los elementos del currículum; la actividad didáctica es eminentemente activa y facilita el trabajo cooperativo en pequeño grupo, pues, como decía Platón “la verdad es cosa de hombres que viven juntos y que discuten con benevolencia”; la evaluación es por capacidades-destrezas, valores-actitudes, cuantitativa y cualitativa, siendo los criterios de evaluación las capacidades y valores y los indicadores de logro las destrezas y las actitudes.

Proponemos a continuación el Modelo T de una asignatura – red conceptual del modelo -- que nos permite visualizar y comprender lo antes expuesto. En él se puede observar que los fines se encuentran en los cuadrados de abajo – Capacidades-destrezas, Valores-actitudes – y los medios están en la parte superior – Contenidos y Métodos de aprendizaje –. Hay que advertir que cuando hablamos de fines en este modelo lo hacemos admitiendo que son “fines provisionales”, pues el fin último del aprendizaje que propugnamos es que el alumno aprenda a aprender ahora, mientras es estudiante y durante toda su vida y aprenda a ser persona en una sociedad cambiante y post-moderna.

La lectura de esta red conceptual es la habitual en los libros, de arriba abajo y de izquierda a derecha, es decir, los medios son el camino que me permite llegar a conseguir los fines que están considerados como objetivos terminales del aprendizaje. En definitiva, que lo que se pretende desarrollar en la persona son unas Capacidades y Valores que le permitan insertarse en la sociedad en la que vive como un sujeto socialmente responsable, valioso, dinámico y creativo.

Proponemos un ejemplo de Modelo T anual de 1º de Secundaria del Área Personal-Social. Es un marco y red conceptuales en donde se presentan los elementos fundamentales del Diseño curricular de una asignatura de Ciencias Sociales de 1º de Secundaria.

Como se ve, el Modelo T es una representación holística y sintética de todo el Diseño Curricular, en la que los fines se encuentran en la parte inferior (Capacidades-destrezas, Valores-actitudes) y los medios para conseguir estos fines se hallan arriba, y son los Contenidos y los Métodos generales de aprendizaje.

MODELO T ANUAL de Ciencias Sociales		
1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	2. NIVEL: Secundaria	3. GRADO: 1°
4. SECCIÓN/ES:.....	5. ÁREA: Personal-Social	6. PROFESOR/A:
CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS DE APRENDIZAJE
<p>I. HISTORIA Y CIVILIZACIONES ANTIGUAS</p> <p>1. Historia y origen del hombre 2. Las primeras civilizaciones Occidentales: Egipto, Mesopotamia y Fenicia 3. Civilizaciones orientales: India, China. 4. Grecia 5. Roma</p> <p>II. HISTORIA Y GEOGRAFÍA del PERÚ</p> <p>6. Los Andes se pueblan 7. Periodo inicial y el horizonte temprano. 8. El periodo intermedio temprano y los Mayas de Centroamérica</p> <p>III. ESPACIO Y SOCIEDAD</p> <p>9. Geografía y ambiente físico del Perú 10. Población y recursos 11. Las regiones naturales del Perú 12. Espacios urbanos y rurales</p> <p>IV. PERSONA Y SOCIEDAD</p> <p>13. De la niñez a la adolescencia 14. La vida en familia 15. Viviendo juntos en sociedad.</p>		<p>- Identificación de acciones, personajes, hechos, situaciones, épocas, costumbres, etc. mediante la lectura de textos, imágenes, visitas guiadas y otras técnicas, como lluvia de ideas, diálogos...</p> <p>- Organización de la información mediante distintos recursos, como esquemas, fichas, marcos y redes conceptuales, etc.</p> <p>- Análisis de información, datos, hechos relevantes, etc. identificando causas, relaciones y consecuencias mediante la interrogación, paneles, mesas redondas...</p> <p>- Síntesis de información a través de la elaboración de esquemas, marcos y redes, gráficos, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, etc.</p> <p>♣ Investigación de hechos, acontecimientos históricos, personajes, relatos, leyes o principios, etc. mediante la búsqueda, selección, experimentación y organización de la información en fuentes y medios diversos.</p> <p>♣ Argumentación de manera coherente y clara sobre un hecho, idea o fenómeno a través de diferentes recursos, instrumentos y técnicas (debates, ensayos, etc.)</p> <p>♣ Valoración de hechos, fenómenos, conflictos, causas, consecuencias, alternativas de solución, etc. empleando diversas estrategias (ensayo, debate, mesa redonda, preguntas abiertas).</p> <p>♣ Comparación de hechos, situaciones, contextos, etc. mediante la lectura de documentos, utilización de criterios, relacionando los objetos de comparación mediante un organizador gráfico.</p> <p>☼ Localización de hechos históricos y lugares geográficos, usando técnicas de consulta e interpretación de guías, mapas, croquis y planos.</p> <p>☼ Secuenciación cronológica de hechos y fenómenos mediante la utilización de una línea de tiempo o la elaboración de ejes cronológicos.</p> <p>☼ Representación de datos, hechos, acontecimientos, situaciones, problemas, etc. por medio de planos, croquis, esquemas y gráficos.</p> <p>☼ Descripción de hechos, acontecimientos, personajes, etc. utilizando distintos medios de expresión.</p>
CAPACIDADES - DESTREZAS	FINES	VALORES- ACTITUDES
<p>1. CAPACIDAD: COMPRENSIÓN</p> <p><u>Destrezas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar. - Organizar información. - Analizar. - Sintetizar. <p>2. CAPACIDAD: PENSAMIENTOS CRÍTICO Y CREATIVO</p> <p><u>Destrezas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Investigar-Producir. ♣ Argumentar. ♣ Valorar ♣ Comparar. <p>3. CAPACIDAD: ORIENTACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</p> <p><u>Destrezas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☼ Localizar (ubicar). ☼ Secuenciar. ☼ Representar ☼ Describir-explicar 	<p>1. VALOR: RESPONSABILIDAD</p> <p><u>Actitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> + Demostrar constancia en el trabajo. + Ser puntual. + Asumir las consecuencias de los propios actos. + Cumplir con los trabajos asignados. <p>2. VALOR: RESPETO</p> <p><u>Actitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Asumir las normas de convivencia. ° Aceptar distintos puntos de vista. ° Aceptar a la persona tal como es. ° Escuchar con atención. <p>3. VALOR: AUTOESTIMA</p> <p><u>Actitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ~ Demostrar seguridad y confianza en sí mismo. ~ Reconocer las cualidades personales. ~ Practicar la conducta asertiva. 	

Parece clara, desde hace años, la necesidad social que se percibe sobre la educación en valores. Desde múltiples orientaciones se aprecia la convencida opinión sobre la oportuna implantación de actuaciones concretas, en este campo, en los centros de enseñanza y en los ámbitos familiares. Cada vez hay más voces que se alzan con una visión parecida a la de Bonifacio Barba (2005):

Un nuevo sentido formativo de la escuela y de su eficacia social y pedagógica se ha generalizado en el discurso educativo para dejar claro que la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral.

Sin embargo, frente a esa gran claridad contrastan las considerables dificultades que se dan de hecho a la hora de trazar un eje de trabajo, una orientación universalmente aceptada, con la misma claridad y constancia, en este campo. Hay quienes mantienen que ello se debe a lo peculiar de tal terreno, en el que confluyen diferentes visiones del mundo, desde las múltiples ideologías políticas, creencias religiosas y culturas originarias de latitudes y continentes diversos, especialmente en la enseñanza pública, ya que la enseñanza privada suele estar más determinada por grupos ideológicos o de creencias religiosas concretas. Tal pluralismo facilita la mezcla de convicciones subjetivas y expectativas objetivas, en un terreno que tiende a ser columna vertebral de tales diferencias. Por ello mismo conviene detenerse a observar y pensar sobre lo que facilita y dificulta los acuerdos en tal cuestión, para determinar si es posible construir desde lo común y flexibilizar o aglutinar las diferencias, a ser posible desde marcos de referencia enriquecedores para el conjunto.

Tomemos como punto de partida algunas citas. En el libro “Cómo educar en valores”, premiado y con gran acogida, a juzgar por el número de ediciones que lleva podemos leer en el prólogo de Serafí Antúnez (2009):

La Educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos los individuos de comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás.

Podemos apreciar otra orientación en un artículo de la revista “Educación en Valores, de la Universidad de Carabobo, en Venezuela, firmado por el profesor Gerardo Barbera (2008):

De hecho, el tema de los valores, y en consecuencia, la educación en valores, al menos, supone opciones ontológicas trascendentes o inmanentes que la fundamentan como propuesta ética y políticas, y así se hacen vida en una comunidad existencial concreta e histórica.

Como tercera referencia, de entre muchas otras posibles, tomemos la de los profesores José Antonio Ayuso Marente (2007) y Cándido Gutiérrez Nieto (2007), de la Universidad de Cádiz, en un artículo de la revista de “Educación en Valores”:

Otros pensamos que una auténtica educación, tanto en la escuela como en la universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían.

Con esta primera aproximación podemos apreciar tres enfoques. Cada uno de ellos enfatiza un elemento de valor peculiar, a la hora de ver o justificar la educación en valores, dejando translucir así una peculiar visión del mundo y de la educación, que a su vez se verían afectadas por

la selección misma presentada aquí. Sirva esta muestra de ejemplo para captar la mezcla de convicciones subjetivas con expectativas objetivas. En el primer caso destacaremos la expresión: “*evaluar nuestras propias acciones y las de los demás*”

En el segundo caso fijémonos en: “*se hacen vida en una comunidad existencial concreta e histórica*”

Y en el tercero: “*atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores*”

Ninguno de estos fragmentos justificaría o declararía el pensamiento completo de sus respectivos autores e incluso estos últimos podrían estar de acuerdo con las definiciones o concepciones de los demás, una vez leídas. Sin embargo, mantienen visiones diferenciadoras, que pueden conllevar en sí mismas a orientaciones diversas con respecto al tema que nos ocupa.

Pensar en “evaluar” nos lleva a considerar los valores desde la perspectiva del “juicio moral”, implicando directamente la racionalidad analítica. En cambio, la expresión “se hacen vida” conlleva una invitación empática ajena, aunque no incompatible, al ámbito de la razón. Por su parte, “atender al mundo afectivo” nos induce a pensar en el autoconocimiento y el desarrollo personal, que implicaría un uso categorial diferente de la razón al implicado en los juicios morales. Así podemos apercibir la dificultad de confluencia para orientar una metodología que vertebré, al menos a nivel cognitivo, las diferentes propuestas. Y no se quedaría ahí la dificultad. Si abrimos un poco más el campo de observación, como se planteaba en la introducción, comprobaremos que hay una gama mucho más amplia de matices

cualitativos y visiones del mundo que condicionarían o condicionan de hecho, la estructuración de las posibles educaciones en valores. Pero veamos aún esta otra reflexión de Pedro Ortega (1996):

En la práctica, sin embargo, no es fácil separar los aprendizajes instructivos de los componentes actitudinales y valorativos. En cualquier actuación profesoral estamos filtrando y proyectando una determinada concepción de la persona, promoviendo unos determinados valores.

¿Desde qué instancias habría que tomar la decisión de cuál sería la orientación o visión del mundo “adecuada” para nuestra tarea o los procesos curriculares en los diferentes planes de enseñanza? Parece que la respuesta se muestra sociológicamente clara: los gobiernos que plantean las correspondientes leyes. Así entramos de lleno en la problemática española, por ejemplo, de las diferentes leyes de educación, desde la Constitución de 1978. Parte de ese debate quedó reflejado en la introducción, con la cita 4, en relación con el Proyecto Filosofía en español. Ahora bien, cabría preguntarse si no ha llegado a ser peor el remedio que la enfermedad, en cuanto a la crispación y desconcierto suscitado entre los profesionales de la enseñanza y la consiguiente proyección del mismo al alumnado, tras la lucha de los partidos que debaten para imponer sus ideologías: sus propios valores.

Llegados a este punto, se impone la necesidad de plantearse qué son los valores, así como por qué se hace tan necesaria su presencia en la educación, para después abordar la cuestión de si es posible enseñarlos o educar en ellos, determinando a la vez cuáles son esos valores que todos se empeñan en hacer presentes, pero que se quedan en formulaciones vagas y aplicaciones intermitentes, sin olvidar cómo habría que plantearse metodológicamente su didáctica.

¿Qué son los valores? La axiología

Rastreademos en este punto algunas definiciones que puedan ayudarnos en nuestra tarea. Tenemos, por una parte, la aportación de Pedro Ortega (1996):

Concebimos el valor como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia. Obviamente, hablamos de los valores más radicales, aquellos que están más directamente vinculados con el hombre y contemplados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

Por otra parte, a través de Fernando Jiménez Hernández-Pinzón (2003), encontramos:

El valor es siempre el objetivo de una necesidad o de una aspiración, para orientar nuestro rumbo existencial y fundamentar nuestra propia construcción como personas. El edificio de la persona se construye sobre el basamento de los valores.

Finalmente, recurramos al laureado libro referido antes “Cómo educar en valores”, publicado por Llorenç Carreras y otros (2009):

El término “valor”, está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y moldea sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo

del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras

En estos tres casos se da una coincidencia en cuanto al sentido radical de los valores, como base para construir sobre ellos el “edificio de la persona”, en cuanto a sus creencias y orientaciones de sentido vitales, con implicación de sentimientos profundos. Pero daremos un paso más en nuestra visión del marco teórico, teniendo en cuenta lo que llegó a convertirse en la ciencia o estudio en profundidad de los valores: la axiología.

El término axiología proveniente del griego *Axia* (valor) y *logos* (estudio). Platón (1991), en su República, establece uno de los primeros proyectos educativos, haciendo referencia a una jerarquía de valores o *ideas*. En este diálogo expone su propuesta de formar en determinadas características, rasgos, ideas o *valores* a los estudiantes, como los fines mismos o propósitos a lograr por medio de la educación.

Posteriormente, en casi todo el medioevo, la lucha por el establecimiento de los valores volvió a quedar vinculado a las creencias religiosas, de donde pretendía salir la filosofía griega, como forma de conciencia social dominante.

En cualquier caso, parece haber acuerdo a la hora de establecer la segunda mitad del siglo XIX como inicio de la Axiología. Veamos la referencia de Miguel Martínez Huerta (2001):

El estudio o análisis del valor, como problema filosófico, no ha preocupado a los investigadores sino a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Nietzsche, por ejemplo, hace de los valores uno de los problemas céntricos de su debatida creación filosófica.

También María del Pilar Zeledón Ruiz (2001) menciona que, si bien la preocupación por los valores ha sido una constante en la historia de la humanidad, su estudio sistemático se inicia en la época citada:

La preocupación por los valores ha estado presente en el transcurrir de la historia de la humanidad. No obstante, su estudio sistemático (Axiología), se inició en la segunda mitad del siglo XIX. Según Risieri Frondizi (1977), el surgimiento de la Axiología implicó un importante descubrimiento en el campo filosófico: “distinguir entre el ser y el valer”.

Previo a tal asentamiento formal, se refiere a Inmanuel Kant (2006) como punto de referencia para progresar hacia la sistematización axiológica. No obstante, hay quienes sitúan en la obra “El Emilio”, de Jean Jacques Rousseau, el verdadero punto de anclaje para el mismísimo Kant. Así lo atestiguan sus biógrafos; que solo en dos ocasiones Kant cambió su itinerario habitual: El día que llegó la noticia de la toma de La Bastilla, que dio lugar a la Revolución francesa, el 14 de julio de 1789, y el día que recibió el *Emile* de Rousseau. Según José Rubio Carracedo (1998), las obras del ginebrino que más impresionaron al filósofo de Königsberg fueron sus dos discursos (*Discurso sobre las ciencias y las artes*, con el que Rousseau ganó el premio de la Academia de Dijon en 1750, y el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* de 1758) y el Emilio (*Émile ou sur l'éducation*, de 1762, especialmente el capítulo IV sobre "la profesión de fe del vicario saboyano" que dedicó a su maestro de Turín el abate Gaine). Porque Rousseau (1969) deja de lado las técnicas educativas, tan de moda en su tiempo, rompe los moldes y proclama que el niño no habrá de ser otra cosa que lo que debe ser:

...vivir es el oficio que yo quiero enseñarle, al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: antes que nada será hombre. (Tomo IV, Pág. 252)

Eugenia Brenes y Martha Porras (2007), por su parte, reconocen el punto de referencia kantiano, pero sitúan el verdadero eje de la cuestión en otro filósofo alemán, H. Lotze:

*El concepto de valor es tan antiguo como la filosofía y ha tenido diversas connotaciones a lo largo de la historia de la misma desde los sofistas hasta Kant, pero parece que quien acierta verdaderamente con la ardua cuestión de los valores es el filósofo alemán H. Lotze quien afirma que nuestra razón posee, en la sensibilidad para el valor de las cosas, una facultad de notificación tan perentoria, como dispone de un indispensable instrumento de la experiencia en los principios de la investigación racional. Para Lotze, **los valores no son, simplemente, valen**. Su forma de ser es justamente esa: valer.*

No obstante, en el libro “Axiología educativa” insisten sus autores en un punto clave, que se vincula directamente con nuestra preocupación originaria, planteada en la “Introducción”, sobre si es posible educar en valores sin transmitir condicionamientos o prejuicios, ideológicos o de creencias, externos. Lidio Néstor y Ribeiro Riani (1999): *En La Educación de los Educadores (Libro señero en el desarrollo de nuestra doctrina educativa) sentamos la premisa de que es necesario que el educador (fuere del nivel que fuere) sea poseedor de una ideología. Me refiero a una ideología propia, teñida de matices personales, no una ideología injertada, de adhesión puramente externa. Una ideología personal, libre de todo ritual eucarístico, formalista y mágico. Una ideología apoyada en un sentir y no en un deber. Una ideología que, aunque heredada, pueda ser maquillada, retocada, internalizada, desdogmatizada y dinamizada con caracteres propios. Una ideología en movimiento, sin nudos ni barreras. Una ideología que sea la expresión viva y constante del espíritu (del psiquismo total) del individuo.*

Porque resulta común aún encontrarnos con referencias y visiones que, siendo perfectamente aceptables en cuanto a criterio y vivencia personales, tienden a generar referentes externos que se acercarán a la justificación de ciertas aseveraciones dogmáticas, como en el caso de Jesús Avelino de la Pienda (1994), cuando habla del criterio axiológico transcendental:

Todos los axiólogos sostienen de una u otra manera el carácter jerárquico de los valores lo que hace del acto de preferir un acto esencialmente axiológico; su intencionalidad cae siempre sobre algún tipo de valor en canto superior a otros. Ahora bien, toda jerarquía de valores se establece siempre en relación con algún criterio de valoración. Este criterio ha de estar por encima o “más allá” de los valores concretos jerarquizados. No puede ser otro valor concreto. Si lo fuera, él quedaría fuera de la medida. Sería un instrumento de medir los demás, pero él mismo no podría ser medido.

Más adelante, identifica este valor absoluto con el Ser absoluto, es decir, con Dios, lo cual dejaría fuera de tales fundamentos axiológicos a los ateos e incluso a los agnósticos. Pero el objetivo de la educación en valores habrá de ser facilitar encuentros, respetando las creencias previas, familiares o sociales, para desarrollar y enriquecer horizontes de sentido que ayuden en la maduración personal, desde las vivencias enriquecidas por la pluralidad de visiones y el ejercicio de la libertad crítica.

Pedro Ortega, Ramón Mínguez y Ramón Gil (1996), nos plantean:

El niño-adolescente que va a nuestros centros escolares viene ya equipado con unos valores determinados que le permiten filtrar las inevitables propuestas valorativas que la escuela, a diario, realiza. Ninguna de ellas dejará de estar interpretada por el modo de pensar y

vivir (valores) de la propia familia y del contexto social más significativo para el niño-adolescente. Esto obliga a pensar la educación en valores “de otro modo”, a reafirmar su carácter necesariamente compartido.

Esto debe ser necesariamente acotado, para un auténtico ejercicio pedagógico, metodológico, como nos propone Antonio Bolívar (1995):

A raíz de la herencia liberal en educación, el campo de los valores se ha solido relegar a la esfera privada, y ha sido excluido como objetivo explícito de la educación institucionalizada; queriendo legítimamente huir de cualquier adoctrinamiento, hemos llegado a creer que cada alumno y cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que está bien y llegar a tener sus propios valores. No ya sólo por los problemas sociales, agudizados en comportamientos de la juventud, se tiene que educar en valores, sino también para que la escuela recupere su función educativa y no se limite, al hacer dejación en otras instancias, a una reproducción de los valores y actitudes socialmente vigentes.

Por todo ello, antes de seguir avanzando en este sentido, nos detendremos a considerar el aporte de Max Scheler (2003a), en cuanto a su descripción y la enorme importancia que concede a la vida emocional de las personas, en relación con la ética y los valores, desde la aplicación de la descripción fenomenológica de Husserl, con un sentido metodológico volcado sobre las emociones que relacionan a unos seres humanos con otros y con el mundo de los valores, en lo que se conoce como la “ética material de los valores”, que desarrolla a partir del libro “*Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*”, que se publicó en 1913 y ha sido reeditado en diferentes idiomas y países. En español, encontramos la edición de Losada, en el año 2004 y de la editorial Sígueme, en el 2005.

Para Max Scheler (2001), los valores mantienen una relación jerárquica *a priori*. La superioridad de un valor sobre otro se capta por medio de la acción de la preferencia, como acto específico de conocimiento. Preferir no es juzgar; el juicio axiológico descansa en un preferir que le antecede. Por otra parte, no hay que confundir "preferir" con "elegir". La elección es una determinación que presupone ya el conocimiento de la superioridad de un valor. La preferencia, en cambio, se realiza sin ningún tender, elegir ni querer. Cuando decimos "prefiero el clavel, a la rosa", no estamos desarrollando una elección. Esta última, tiene lugar entre acciones.

En cambio, el hecho de preferir se refiere a bienes y valores. La elección, por lo tanto, presupone un elemento empírico, mientras que la preferencia, un elemento apriorístico. Por ejemplo, todos preferimos la salud aunque en ocasiones elijamos acciones incongruentes con ella, como fumar, beber alcohol, consumir grasas en exceso y cosas por el estilo. Para comprender adecuadamente esta jerarquía, ha de tenerse en cuenta el sentido del modelo que presenta Max Scheler (1961):

Es el cambio del tipo humano que en cada momento se considera como modelo y que por lo mismo llega a ser conductor y rector, lo que en primera instancia conduce al cambio de las formaciones ideales objetivas, un cambio que a su vez vuelve a determinar en su momento el cambio de la orientación de la historia posible.

Pirámide de necesidades de Maslow

La Pirámide de necesidades de A. Maslow (1979) ha sido una de las propuestas más conocidas en cuanto a la estructuración jerarquizada de los valores. En su modelo, plantea que los valores o necesidades guardan una relación evolutiva y jerárquica, de acuerdo con un orden de fuerza y

prioridad. En este caso, los valores también se ordenan jerárquicamente desde los más básicos a los más elaborados o maduros:

En la base de su pirámide sitúa los valores o necesidades de supervivencia o fisiológicas. Vendrían después las de seguridad, pertenencia, reconocimiento y autorrealización. Según esta jerarquía, se va progresando necesariamente desde los valores más elementales, como la alimentación o la seguridad, hacia los valores más sutiles o complejos, como la necesidad de saber o de autorrealizarse a través de un proyecto. La evaluación de los valores ha de ser un proceso necesariamente implicado en la educación de los mismos, teniendo en cuenta sus peculiaridades y complejidad, pero desde el espíritu expuesto por A. Bolívar (1995):

Si hemos de evaluar los valores que estamos promoviendo en educación es porque estimamos que “no todo vale igual”, ni que, para una moral cívica, necesaria en la formación del ciudadano, deba estar “todo permitido”, por jugar con el célebre lema de Dostoievsky; por lo que es preciso revisar en qué medida estamos desarrollando una labor educativa que favorece un determinado tipo de educación en valores y en qué aspectos debíamos incidir en factores o elementos que pudieran mejorar las metas deseables en este ámbito.

Se requiere por ello de un proceso sistemático que implique aplicar principios, métodos e instrumentos adecuados, para aumentar su objetividad. Los métodos y técnicas de evaluación dependen del sentido y la forma que se dé a la evaluación, deben ser fiables y válidos, deben reunir el punto de vista del profesor, alumnos y alumnas y otros profesores, así como contribuir al mejoramiento de la práctica docente, considerada como el verdadero contexto formativo en actitudes y valores.

Ahora bien, conviene tener en cuenta otra advertencia de A. Bolívar (1995):

Evaluar los valores y actitudes no puede ser un objetivo, en el sentido de fin extrínseco a la propia actividad educativa, convirtiéndose la actividad de clase en una acción instrumental para conseguir determinados objetivos (entre ellos unos contenidos actitudinales). Las actividades de enseñanza se tienen que justificar en cuanto que son valiosas en sí mismas. Como señalaron Peters, primero, y Stenhouse, después, son las cualidades, los valores y los principios intrínsecos al propio proceso educativo, puestos de manifiesto en la misma forma de llevar la acción, y no los resultados objetivos extrínsecos que se consiguen, los que hacen “educativa” una actividad. Los valores están implicados en la educación no tanto como metas o productos finales, sino en cuanto a principios implícitos en las distintas formas de proceder y hacer.

Métodos y técnicas recomendados por el MEC (1992): La observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos, intercambios orales con los alumnos, cuestionarios o escalas de actitudes, grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior, observador externo. Reflexionaremos brevemente sobre ellos, por ver si logramos alternativas viables.

Observación sistemática: se trataría de registrar patrones de conducta, objetos y sucesos para obtener información sobre los valores trabajados, sin intervenir en el proceso. En ella se pueden establecer:

- Escalas de observación. Permiten observar los grados en que se presentan diferentes categorías.
- Listas de control. Permiten observar la presencia o ausencia de una determinada categoría.

-Registros anecdóticos. Permiten observar las acciones y actitudes en el contexto natural en que suceden.

-Diarios de clase. Ayudan a los docentes a investigar sus prácticas y evaluar los progresos de sus intervenciones. A este respecto, A. Bolívar (1995) plantea:

La observación como forma de recogida de información tiene, pues, un conjunto de ventajas: es una técnica naturalista que no requiere especiales contextos, no está limitada temporalmente y se centra en conductas tan verbales como no verbales. En cambio, los datos son difíciles de cuantificar, y están limitados al caso o grupo observados, sin ser en principio generalizables.

- Análisis de las producciones de los alumnos
- Producciones plásticas o musicales
- Investigaciones
- Juegos de simulación y dramáticos
- Intercambios orales con los alumnos
- Entrevistas
- Debates
- Asambleas
- Cuestionarios o escalas de actitudes
- Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior

- Observador externo. En la medida en que los docentes están inmersos y forman parte de la situación observada podría deformarse o al menos quedar limitada su visión. Por ello, recurrir al apoyo de otra persona que observa el proceso y aporta notas de campo resulta de utilidad.

Los cuadros jerárquicos de valores, vistos anteriormente, permitirían establecer pautas de escalas de los mismos. Aplicados a una metodología de enseñanza, darían pie a desarrollar ejercicios en que los educandos eligen entre diferentes alternativas.

A partir de ahí, pueden reflexionar sobre ellas, afirmarlas públicamente e incluso explicar a sus compañeros/as el orden de preferencia en que sitúan estas alternativas. En relación con la Taxonomía de Rokeach, A. Bolívar (1997) propone un ejemplo:

El instrumento diseñado por Rokeach (cuadro 14) para medir los valores consta de un conjunto de 18 valores instrumentales (modos de conducta) y otro de 18 valores finales (estados finales de existencia), según el grado que los encuestados les concedan como guías principales en sus vidas. No obstante, la identificación de estos 36 valores (instrumentales o terminales) ha sido criticada como arbitraria y subjetiva, y el propio Rokeach (1973:30) ha reconocido que su procedimiento ha sido "intuitivo". El mismo procedimiento de limitarse a ordenar unas palabras, que pueden ser entendidas de modos diferentes, es simple. Sin embargo, otras investigaciones han confirmado que la lista se puede considerar casi completa, con algunas omisiones (derechos individuales como la justicia, o valores terminales como la salud, por ejemplo), que de hecho han sido incluidos en versiones posteriores.

Si se habla de educación humanista, necesariamente se debe hacer referencia a un aspecto muy importante de ésta: los valores y las diferentes perspectivas para abordar este tema. Los valores intervienen en la conformación de la conciencia individual y en la formulación de los juicios morales, pero el "valor" no es un término unívoco que pueda definirse fácilmente, sus significados deben puntualizarse desde diversas disciplinas como la filosofía, psicología y sociología (Latapí, 1999).

Fronzizi (1994), define al valor como una propiedad o cualidad *sui generis* que poseen ciertos objetos llamados bienes; es un adjetivo. También se puede entender el valor como un juicio apreciativo que acompaña o prepara el comportamiento; además, puede entenderse como el motivo de una acción, en este sentido, el juicio está acompañado de una carga emocional que lo convierte en una convicción (Pereira, 1997).

El valor también se define como la configuración o estructuración de la personalidad (Diccionario de las Ciencias de la Educación; 1997), y se dice que los valores no existen por sí mismos, requieren de un depositario en quién descansar; se nos aparecen por lo tanto como meras cualidades, por ejemplo, la belleza no existe por sí sola flotando en el aire, sino que está incorporada a algún objeto físico como una tela o un cuerpo humano. Esa necesidad de un depositario le da al valor un carácter peculiar (Cardona, 2000; Escámez, García y Ortega, citado en Noguera 1995; y Grass, 1997).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional, es un término acuñado por dos psicólogos de la Universidad de Yale (Peter Salovey y John Mayer) y difundida mundialmente por el periodista y escritor Daniel Goleman; se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás.

La inteligencia emocional nos permite manejar los sentimientos expresarlos adecuadamente y con efectividad, permitiendo que las personas trabajen sin roces en busca de una meta común.

La inteligencia emocional, es aprendida a medida que avanzamos por la vida y aprendemos de nuestras experiencias: nuestra aptitud, en ese sentido puede continuar creciendo. La gente mejora esta aptitud, a medida que adquiere destreza para manejar sus propias emociones e impulsos, se motiva y afina su habilidad empática y social, este crecimiento en la inteligencia emocional se designa madurez

Según Goleman (1998), el término emoción se refiere a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices. En efecto, existe en la emoción más sutilezas de las que podemos nombrar, decía el autor.

Goleman (1999) en su libro *La inteligencia emocional en la empresa* ha definido a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer

nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

En esta definición, Goleman ha considerado cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos:

Aptitudes personales o Intrapersonales. Son las que determinan el dominio de uno mismo. Comprenden las siguientes aptitudes: Autoconocimiento, Autorregulación y la motivación.

Autoconocimiento. Consiste en conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, se enfoca en etiquetar los sentimientos mientras éstos ocurren. Este autoconocimiento comprende, a su vez, tres aptitudes emocionales:

-Conciencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones y sus efectos.

-Autoevaluación precisa: Conocimiento de los propios recursos interiores, habilidades y límites.

-Confianza en uno mismo: Certeza sobre el propio valer y facultades.

Autorregulación. Se enfoca en manejar los propios estados internos, impulsos y recursos. Esta autorregulación está formada por cinco aptitudes emocionales:

-Autodominio: Mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales.

- Confiabilidad: Mantener normas de honestidad e integridad;
- Escrupulosidad: Aceptar la responsabilidad del desempeño personal;
- Adaptabilidad: Flexibilidad para reaccionar ante los cambios; y,
- Innovación: Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.

Motivación. Es la tendencia emocional que guía o facilita la obtención de las metas. La motivación se compone de cuatro aptitudes emocionales. Comprende:

- Afán de triunfo: Afán orientador de mejorar o responder a una norma de excelencia.
- Compromiso: Alinearse con los objetivos de un grupo u organización.
- Iniciativa: Disposición para aprovechar las oportunidades; y,
- Optimismo: Tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y reveses.

El estudio de la inteligencia emocional nos permite salir del campo del análisis psicológico y las teorías filosóficas y ubicarnos en el terreno del conocimiento directo, el estudio y la aplicación.

- Primer pilar, conocimiento emocional, que crea un espacio de eficiencia personal y confianza, mediante: honestidad emocional, energía emocional, conciencia, retroinformación, intuición, responsabilidad y conexión.
- Segundo pilar, aptitud emocional, forma la autenticidad del individuo, su credibilidad y flexibilidad, ampliando su círculo de confianza y capacidad de escuchar, manejar y sacar el mejor partido del descontento constructivo.

-Tercer pilar, profundidad emocional, uno explora maneras de conformar su vida y trabajo con su potencial y propósito de respaldar esto con integridad, compromiso y responsabilidad.

-Cuarto pilar, alquimia emocional, por el cual entendemos nuestro instinto creador y la capacidad de fluir con los problemas y presiones y de competir por el futuro construyendo capacidades de percibir soluciones ocultas y nuevas oportunidades.

En suma, cada uno aumenta su inteligencia emocional, cambia la forma de esta energía y esto cambia su experiencia de trabajo, la vida y las relaciones sociales.

Parámetros básicos de la inteligencia emocional.

Autoconocimiento de las emociones:

Denominado también autoevaluación, es clave para averiguar cómo hacemos nuestras evaluaciones, cómo somos actores y observadores. Lo que en la práctica necesitamos es incrementar nuestra autoevaluación con algunas serias reflexiones y tener la valentía de explorar cómo reaccionamos ante las personas y los sucesos de la vida real.

Dirigir las emociones:

Las emociones no son buenas ni malas, lo que puede tener esta característica es nuestra respuesta. Los componentes de nuestras emociones serían: pensamientos o valoraciones cognitivas, cambios

psicológicos o acciones basadas en la excitación nerviosa y nuestras tendencias manifestadas en el comportamiento.

Para tener un buen manejo de la inteligencia emocional, necesitamos tomar el mando de nuestros pensamientos, dirigir oportunamente nuestras excitaciones y llegar a ser buenos solucionando problemas.

Automotivación:

La motivación implica usar nuestro sistema emocional para catalizar todo el sistema y mantenerlo en funcionamiento. Hay cuatro fuentes principales de motivación:

- Nosotros mismos (pensamiento positivo, visualización, respiración abdominal).
- Amigos, familias y colegas, realmente nuestro soporte más interesante.
- Un mentor emocional, real o ficticio.
- El propio entorno, objetos y seres motivadores.

Reconocimiento de emociones en otros:

El desarrollo de habilidades de comunicación efectivos y la comprensión y valoración de las emociones de los otros, es cuando la gestión de la inteligencia emocional pasa de intrapersonal a interpersonal.

Las grandes tareas de este parámetro son:

-Auto apertura.-Sensibilidad a los sentimientos del otro y cuidando mucho el lenguaje corporal.

-Asertividad.-Habilidad de mantener nuestros derechos, opiniones, creencias y deseos, respetando al mismo tiempo las del otro.

-Escucha activa.-Poner énfasis en desactivar nuestro filtro de recepción, sintetizar las declaraciones del otro, usar frases de dinamización, dar noticia de que somos conscientes de los sentimientos del otro. Respecto a la crítica debemos prepararnos para convertirla en constructiva.

Manejo de las relaciones:

Comprende 2 ámbitos:

-El primero es el de las relaciones esporádicas.

-El segundo el de las relaciones en el tiempo.

Tanto en uno como en otro, los intercambios de cortesías, información sobre hechos, pensamientos, ideas, sentimientos y deseos, deben armonizarse con el grado de sintonía de los dos interlocutores

Concepto desempeño docente

El desempeño docente es el cumplimiento de sus actividades, funciones, y a la vez, teniendo un compromiso que va más allá del simple cumplimiento la innovación y la creatividad es indispensable en el docente.

El desempeño docente implica las labores que cotidianamente tiene que cumplir el docente en un aula de clases con sus alumnos para su logro de desarrollo integral.

Hamachek, (1970) destaca que los maestros que tienen mayor capacidad para alentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos parecen tener el más alto grado las siguientes características:

1. Disposición a la flexibilidad, al adoptar actitudes directivas, según lo reclame la situación.
2. Capacidad para percibir el mundo desde el punto de vista del alumno.
3. Capacidad para —personalizar la enseñanza.
4. Disposición a experimentar, a ensayar cosas nuevas.
5. Habilidad para formular preguntas.
6. Conocimiento de la asignatura y temas afines.
7. Destreza para establecer procedimientos de exámenes.
8. Disposición a prestar colaboración concreta en el estudio.
9. Capacidad para reflejar una actitud comprensiva (gestos de sentimiento, comentarios positivos, sonrisas, etc.)
10. Enseñanza en estilo coloquial, natural y desenvuelto.

Lafourcade, (1974) demostró que los factores con mayor incidencia en la capacidad y desempeño docente son:

Motivación: (alentar a los alumnos a pensar por sí mismos, incrementar de manera permanente el interés por la asignatura, presentar a la clase que constituyan verdaderos estímulos, etc.)

Estructura: (Presentaciones lógicamente ordenadas, actividades de clase planeadas en detalle, etc.)

Dominio del **Contenido:** (excelente información, no confundirse con preguntas inesperadas)

Habilidades para enseñar: (buen humor, oportuno, ejemplos basados en experiencias propias, dar vida a lo que enseña, etc.) (p.244).

Rojas, (1978) y Estraña (1980), en interesantes investigaciones, reportan numerosos criterios de variados autores para tipificar la eficiencia del desempeño docente. Es así como se pueden resumir en conjunto variados indicadores para evaluar la gestión del profesorado:

- 1) Comprender la conducta humana
- 2) Estar bien informado y generar la enseñanza
- 3) Tener espíritu creativo
- 4) Aplicar la enseñanza cualitativa, es decir, que refleje la profundidad del conocimiento y esté basada sobre la prueba empírica de la investigación;
- 5) Motivar el aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de enfoques de enseñanza y aprendizaje imaginativos y creativos mediante el desarrollo de contenidos que sean significativos y atiendan a las necesidades de los alumnos;
- 6) Fluidez verbal
- 7) Cualidades morales y personales (paciencia y espíritu).

El Maestro, el profesor, el educador, ya no debe ser un simple —expositor de temas—, el docente está obligado a ser la persona que va a orientar al alumnado en el aprendizaje, no sólo desde el punto de vista del conocimiento y de las informaciones, sino también de los hábitos,

aspiraciones preferencias, actitudes e ideales del grupo que regenta. El educador no debe olvidarse nunca de su rol, su labor debe ser la continuidad en la que se realiza y en el hogar, ya que se hace necesario el cultivo de la convivencia y la paciencia, así como el amor a la profesión para poder dar calidad a la enseñanza. Nos parece muy importante el maestro, éste no puede enfrentarse al alumnado, aunque sean niños, adolescentes o adultos, vestidos a la moda, con un maquillaje excesivo, comiendo o fumando. Es mal visto un educador que se exprese con vocabulario inadecuado y que en lugar de ocupar su cátedra, se siente sobre el escritorio, creyendo con estos modales, ganarse la popularidad del estudiantado. El educador, ya sea universitario, de secundaria, de primaria o de preescolar debe ser ecuánime, justo probo, selecto de mente y espíritu.

Relación Docente – Alumno en las aulas de clase.

Los aprendizajes de los alumnos y alumnas en las aulas de clase depende de la orientación y la calidad de las actividades y de su relación con el trabajo de los docentes, pues los roles que desempeñan cada uno de ellos influyen en los roles de los demás. Por ejemplo, cuando hacemos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes aprendan un contenido ya elaborado, en la mayoría de los casos estamos generando en ellos una actitud pasiva; en cambio, si promovemos el desarrollo de aprendizaje significativo estamos incentivando su participación activa y creativa.

Autoritario

En este estilo las decisiones relacionadas con la dirección y control de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se concentran en las manos del docente, quien solamente enseña en principio que los estudiantes son iguales; entonces las alumnas y alumnos se limitan a aprender casi

únicamente lo que reciben del docente. Es un estilo muy común en nuestras instituciones educativas.

En líneas generales, la forma de comunicación es vertical, en una sola dirección, y es evidente la tendencia hacia la pasividad y el memorismo. El objetivo clave es conseguir altos niveles en el conocimiento adquirido por los alumnos (contenido conceptual). La evaluación es Terminal y de resultados finales.

Los métodos y técnicas que mejor corresponden a este estilo son la exposición, la instrucción programada y la enseñanza personalizada.

Estilo Participativo o Democrático.

En este estilo las decisiones relacionadas con la dirección y control del proceso de enseñanza y aprendizaje son compartidas con los estudiantes. El docente es visto más como un coordinador, orientador y animador de dicho proceso.

A la profesora o al profesor se le considera como una persona con mayor experiencia, pero en actitud de permanente aprendizaje conjuntamente con los estudiantes. El docente, alumnas y alumnos enseñan y aprenden activa y constantemente, retroalimentan sus aprendizajes y revisan en forma permanente la planificación inicial y el proceso que están siguiendo. A menudo se toman en cuenta las diferencias individuales.

En términos generales, la importancia está centrada en los procesos y los resultados, más que en los contenidos informativos.

Los métodos y técnicas más utilizadas en el marco de este estilo son los seminarios, investigaciones, foros, talleres, el estudio y la investigación por equipos, las técnicas de trabajos en grupos.

Crear un Clima Favorable

Es importante estimular los avances de los estudiantes, elogiarlos cuando tienen éxito y acercarnos a su mundo para comprender mejor sus formas de actuar y fortalecer su autoestima.

Pero también es necesario mantener el respeto y la firmeza como principios de autoridad en cada aula. Ante un conflicto seamos prudentes y encontremos, luego, la oportunidad, para que los estudiantes involucrados reflexionen y reconozcan sus errores.

La comunicación es parte principal de las situaciones de aprendizaje. Los adolescentes y los jóvenes requieren de un clima de afecto, comprensión y tolerancia para desenvolverse. Ellos aprenden mejor cuando se sienten seguros y pueden expresarse libremente.

Factores del desempeño docente

Los factores de desempeño docente en las aulas de clase son los siguientes:

Didáctica. Es el manejo de procedimientos, principios y técnicas que pone en práctica el docente para lograr los objetivos de la asignatura bajo su dirección y responsabilidad. Es la accesibilidad que posee el docente

para dejarse entender, con una comunicación verbal y no verbal precisa, utilizando, además medios y materiales didácticos.

Personalidad. Hace referencia a los rasgos de personalidad del docente en íntima relación con valores y el comportamiento ético personal y profesional docente.

Motivación. Se refiere al fomento de expectativas y al impulso generador de participación en clase así como al reforzamiento y retroalimentación a los alumnos con relación a los temas de cada asignatura. Es un proceso donde haciendo uso de preguntas o actividades se fomenta el interés de los estudiantes con el propósito de sensibilizar, crear interés y concentración en los objetivos y contenidos de la clase.

Orientación. Se refiere al comportamiento del docente en dirección del apoyo que debe brindar en términos de llevar a cabo un proceso de consultoría según las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Orientar y asesorar es parte de la exigencia académica así como el abordaje sobre problemas de personalidad, salud y otros conflictos que entorpezcan el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Habilidad para la Enseñanza. Se refiere a la satisfacción académica y valorativa de la habilidad del docente para la enseñanza. Es la peculiar manera de cómo el docente tiene competencias que permitan lograr el aprendizaje de los estudiantes a través de la orientación y facilitación sencilla, clara, coherente, sistemática de los contenidos de una asignatura en el aula de clase y, como tal lograr calidad en el rendimiento y logro de resultados en el estudiante.

Concepto de la evaluación educativa

Las evaluaciones en las diferentes instituciones educativas, tradicionalmente estaban centradas en los alumnos y eran impuestos por el profesor y así comprobar si los alumnos poseían conocimientos memorísticos. Lo que se quiere decir es que hoy en día la evaluación no sólo se centra en los alumnos sino también se evalúa el desempeño docente.

La evaluación es un proceso de reflexión crítica, reguladora, valorativa, continua y sistemática, orientada hacia los cambios de la conducta y rendimiento, en la medida que compraba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente.

En el sistema educativo peruano la evaluación es un punto netamente conflictivo, es decir, no existe claridad en el concepto ni en su significado.

Hasta ahora la evaluación ha sido considerada como medición, como concepto profesional, como despido o como ascenso en la carrera docente; en el contexto de la investigación la evaluación es considerada como el camino para asignar calificaciones y acreditar los conocimientos adquiridos, sin embargo, la evaluación es considerada como requisito básico para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y un componente esencial en los procesos de perfeccionamiento docente.

Desde la investigación realizada se reconoce a la evaluación como: un proceso de reflexión crítica, una actividad humana intencional donde el docente se compromete con la regla fundamental de sinceridad para enfrentar la realidad a partir de la verdad del objeto que se trate; un análisis valorativo que implica una comparación de la realidad con su deber de ser a fin de poder determinar su valor real y sus contradicciones; una actividad que proporciona los fundamentos de la realidad y

proporciona los elementos para su coherencia interna entre la teoría y la práctica; una actividad que realizada con la participación de los sujetos que son objeto de la misma, colabora con su ordenamiento hacia su perfeccionamiento personal y profesional.

La inteligencia emocional en las aulas

Jonathan Cohen comienza la introducción de su libro *Inteligencia Emocional en el Aula* planteando al lector lo siguiente: *cuándo su hijo crezca, ¿qué clase de persona quiere usted que sea?*

Es evidente que cualquier padre respondería diciendo que quisiera que su hijo fuera buena persona, trabajador, responsable, con éxito social y laboral. Pues bien, la clave para conseguir esos objetivos pasa por educar emocionalmente al joven tanto en el aula como en la familia.

Según diversas investigaciones, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de inteligencia emocional serían cuatro:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

Estos problemas son extensibles a cualquier país desarrollado del mundo y actualmente se han agudizado en tal medida que los gobiernos educativos han considerado que la inteligencia emocional se convierta en una de las ocho competencias básicas a trabajar en el alumnado.

La escuela es formadora de personas inteligentemente emocionales, creativas y productivas; necesitamos desarrollar soluciones desde las

aulas de clase hacia las necesidades de producción de nuestra gente, respetando nuestras raíces culturales y nuestra identidad, pero tolerando lo foráneo, adaptándonos en lo posible con rapidez a los cambios que se dan en la ciencia y la tecnología y por tanto en la sociedad.

Para lo cual, se debe replantear el currículo escolar o por lo menos el de aula en el que se brinde herramientas académicas básicas como el manejo efectivo del lenguaje, el trabajo empático y en equipo, la resolución de conflictos, la creatividad, el liderazgo emocional, el servicio productivo. La educación de las emociones denominada "*Alfabetización Emocional*", pretende enseñar a los niños a modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Emocional.

Los objetivos que se persiguen con la implantación de la Inteligencia Emocional en la escuela, serán los siguientes:

Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.

Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás

Clasificar sentimientos, estados de ánimo.

Modular y gestionar la emocionalidad.

Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.

Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.

Adoptar una actitud positiva ante la vida.

Prevenir conflictos interpersonales

Mejorar la calidad de vida escolar, familiar y comunitaria

Aprender a servir con calidad.

Para conseguir esto se hace necesaria la figura de un Profesor, que aborde el proceso de "*Alfabetización Emocional*" de manera eficaz para sí y para sus estudiantes. Para ello es necesario que él mismo se convierta en modelo de equilibrio de afrontamiento emocional, de habilidades empáticas y de resolución serena, reflexiva, creativa y justa de los conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje ejemplar para sus estudiantes.

PENSAMIENTO CRÍTICO

Según autores como Ennis, el pensamiento crítico se define como:

“...un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en qué pensar y en qué hacer. Requiere llevar a cabo acciones como las siguientes: juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar las conclusiones, razones y supuestos, juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias, desarrollar una posición independiente acerca de un asunto, hacer preguntas clarificadoras adecuadas, planificar y diseñar experimentos, definir términos de manera apropiada para el contexto, tener apertura mental, tratar de estar bien informado y sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo. (En Tamayo 2011, p. 215)

Por tanto las acciones mencionadas por Ennis, se relacionan con las habilidades que todo sujeto debe desarrollar para dar solución a determinadas situaciones experimentadas en cualquier momento y espacio, de ahí la importancia de tener claro qué es pensamiento crítico, ya que es un elemento primordial dentro de esta investigación. Se puede deducir la importancia que tiene éste en el aprendizaje autónomo, donde el estudiante es el protagonista de su formación, confrontando la teoría con la realidad en la que vive para tener la capacidad de transformarla.

Cuando el educando puede autoevaluarse, reflexiona, justifica, valora, argumenta, defiende sus ideas y sus acciones, analiza aquellas que propenden por su bienestar y el de los demás, consigue de esta manera caminos certeros para la solución de situaciones propias y del grupo del que hace parte, entonces se puede aseverar que ese estudiante está haciendo uso de un pensamiento crítico.

Para tener mayor claridad sobre el tema, se acude también a autores como Elder y Paul (2008, p. 7), creadores de la fundación para el pensamiento crítico, quienes lo fundamentan en la educación, y lo definen así:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.

De acuerdo con los autores referenciados, es importante mencionar que todos los sujetos, sin excepción alguna, tienen la habilidad y capacidad de pensar, y de hecho, la mente no puede estar en blanco en ningún momento, por lo tanto la idea radica en que ese primer pensamiento tenga una transformación, generando un nuevo pensamiento que conlleve a que los docentes tengan el compromiso de autoformarse y formar en pensamiento crítico a los educandos, para que sean más competentes en la resolución de situaciones y toma de decisiones efectivas, como lo aduce Zemelman (2011, p. 9), “enseñar a pensar es ubicarse en el lugar donde uno vive y desde ese lugar, sabiéndolo reconocer, organizar sus capacidades de intervención sobre su realidad, lo que supone construir futuro”.

Los maestros, dentro de sus procesos de formación personal y profesional deben desarrollar las capacidades de análisis y reflexión tan necesarias para favorecer el juicio crítico. Al respecto Boisvert (2004, p. 25, 29) dice:

El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual. El pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento que requiere varias operaciones coordinadas...la formación de un pensamiento activo y abierto ayuda a pensar a los estudiantes por ellos mismos y los prepara para comprender la naturaleza de conocimientos especializados.

Idea que es muy aplicable también para los docentes, porque son los ejes forjadores de las capacidades de quienes están bajo su orientación y acompañamiento, los estudiantes; y porque son los primeros que deben basar sus procesos de enseñanza en una continua reflexión que les permita ir a la par con los cambios de las nuevas generaciones y las realidades de sus contextos, para que sus enseñanzas tengan resonancia en la vida de sus discípulos.

Desde la práctica docente, la aplicación de didácticas alternativas, busca cambios positivos en los estudiantes en cuanto a la adquisición de pautas que los formen en pensamiento crítico y sean capaces de tomar decisiones en la solución de problemas cotidianos, aplicando los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas, reconociendo también, que todos tienen capacidades dentro de la diversidad existente y que pueden interactuar en grupo, y de hecho tener un desempeño adecuado en el contexto en el que se encuentren.

Hoy en día se sabe a ciencia cierta que los maestros no transmiten verdades absolutas, que los conocimientos presentados no son acabados, que el discurso del maestro puede ser cuestionado, sin embargo, en las prácticas pedagógicas no se ve reflejada la necesidad de transformación y se continúa con una educación magistrocéntrica, por tanto la educación requiere de personas reflexivas que además de manejar adecuadamente las habilidades básicas de la comunicación, duden y juzguen la credibilidad de lo que se les presenta, que continuamente, discutan sobre las realidades siendo imparciales y objetivos en sus puntos de vista para llegar a una adecuada toma de decisiones a partir de la creatividad. Lo cual se puede complementar con lo dicho por Piaget:

“el objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas, que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más. (En Priestley, 2000, p.11)

Estableciendo relación con las ideas anteriores, es preciso tomar la definición dada por Campos (2007, p. 19) al considerar al pensamiento crítico:

Como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática. El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo de pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción.

Las conceptualizaciones permiten conocer la forma como los autores le dan una significación al pensamiento crítico, y a pesar de la diversidad de criterios, llegan a un mismo punto de interés: las soluciones a situaciones difíciles o problemas, a través de una toma de decisiones adecuada, defendiendo sus puntos de vista, respetando y aceptando los puntos de vista de los demás para lograr que todos los aprendizajes adquiridos de las discusiones que se generen, puedan ser aplicados en el contexto, al igual que los conocimientos que se hayan adquirido dentro del proceso educativo; razón por la cual, el pensamiento crítico está íntimamente relacionado con la inteligencia.

Además el pensamiento crítico, según los autores referenciados, tiene mucho que ver con el análisis de la información adquirida para poder discriminar aquella que es certera y confiable, de la que se considera inútil y vana; este ejercicio permite el fortalecimiento de las competencias argumentativa y propositiva tan necesarias para la confrontación de realidades en diferentes contextos.

De igual manera es importante tener presente que en pensamiento crítico, la incertidumbre es una situación que lleva al aprendizaje, es un momento clave en la clase, porque a partir de esta se generan caminos para llegar a la meta deseada; la idea es analizar esa situación de manera objetiva, argumentando con lo que se conoce, dando lugar a la sustentación de los puntos de vista individuales, tan válidos como el de todos los participantes.

El pensamiento crítico se puede trabajar en las diferentes áreas del conocimiento como eje transversal, tomarlo en las ciencias naturales, ciencias sociales, literatura, matemáticas, todas y cada una de las asignaturas que requieran análisis, comprensión e interpretación para la

solución de problemas que lleven a la aprehensión de saberes, a partir de principios y valores cimentados desde la familia, tal como lo dice Prestley (2000, p.16) “el desarrollo y la obtención de las facultades relacionadas con el pensamiento crítico puede considerarse como un viaje que se inicia en el entorno familiar para luego extenderse a ambientes distintos, todos ellos nuevos y estimulantes”, donde el sujeto con este tipo de pensamiento pueda dar uso adecuado a sus emociones.

“Tener un pensamiento crítico significa que alguien tiene la capacidad para juzgar una situación adecuadamente, no sólo en función de una mente estructurada y lógica, sino también con base en unos valores y principios éticos y en un manejo adecuado de las emociones.” (Espíndola, 2005, p. 1)

En este orden de ideas, es necesario recalcar que los estudiantes deben formarse en pensamiento crítico para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en la realidad epocal, esta formación le permitirá un mejor contacto e interacción dentro de la sociedad y desenvolverse de manera óptima como individuo y ciudadano, sin olvidar su identidad, su unidad dentro de la diversidad existente. Esto lo corrobora Morín (2001, p.57) cuando dice:

“la educación del futuro debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad”.

CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para que el pensamiento crítico se haga presente en las personas es necesario tener en cuenta ciertas características que permitirán

diferenciarlo de otros pensamientos, para lo cual es conveniente traer a alusión las aseveraciones hechas por autores como Rodríguez (2011, p. 32) quien afirma:

El pensador crítico es la persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante...”

Solución de problemas, un objetivo de la educación

En este momento es preciso hacer referencia a otra de las habilidades, la solución de problemas, que se contempla en la conceptualización que de pensamiento crítico hacen Walker y Huit, teniendo en cuenta que ésta junto a otras habilidades, permiten que los sujetos adquieran seguridad en sí mismos, aceptación, pertenencia, reconocimiento, desarrollen creatividad, adquieran autonomía en el aprendizaje para confrontar la realidad en la que se encuentran inmersos al aplicar los conocimientos.

Para Nickerson (1994, p. 86) la solución de problemas “se refiere a procesos de conducta y pensamiento dirigidos hacia la ejecución de determinada tarea intelectualmente exigente.” Es exigente por cuanto inicialmente no se conocen los caminos para la resolución y se necesitan combinar habilidades como la percepción, la interpretación, el análisis, la comprensión, la verificación para encontrar soluciones lógicas, viables y coherentes con lo que se requiere resolver, por tanto es una oportunidad para poner en juego sus potencialidades y explorar otras que le lleven a la satisfacción personal y de hecho, contribuir al bienestar colectivo.

Para determinar los niveles de resolución de problemas se tienen en cuenta los siguientes indicadores: identificar contradicciones, demostrar coherencia en la formulación de preguntas, elaborar un plan de acción para la solución de un problema y tomar decisiones acertadas frente a las situaciones problema.

Respecto a identificar contradicciones, éstas se determinan cuando hay una relación entre lo que se conoce y se desconoce en el momento de interpretar una situación problema, con el propósito de organizar las tareas que requiere para despejar incógnitas o dudas que lleven a la solución.

Haciendo referencia a la coherencia en la formulación de preguntas, es necesario destacar la importancia de este indicador en la medida que contribuye a precisar y enlazar la planeación de un proceso, despertar la creatividad, la motivación por aprender más de algo, a reflexionar sobre la situación que se está planteando, invita a expresar de forma clara los cuestionamientos para encontrar posibles respuestas a una situación determinada.

Sobre elaborar un plan de acción se puede decir que es una organización de tareas puntuales propuestas en forma individual o colectiva para que sean ejecutadas en un tiempo determinado, teniendo en cuenta los recursos necesarios para cumplir con su principal objetivo que es dar solución a una situación.

Por último el tomar decisiones acertadas requiere que el sujeto precise los caminos alternativos que existen para llegar a la solución, analice su pertinencia, reconozca los beneficios e identifique las consecuencias, todo lo anterior conlleva a la elección de la mejor opción para solucionar el problema.

Evaluación, en una didáctica alternativa

Y para finalizar con las habilidades que se eligieron para este trabajo investigativo, ahora se hace alusión a la evaluación que según Facione (2007, p.5) se define como:

Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

La evaluación es una habilidad de suma importancia en todos los procesos educativos y en situaciones ajenas a estos, por cuanto es la que permite tomar decisiones acertadas frente a cualquier situación, de ahí la necesidad de fortalecerla para verificar si los procesos que se están desarrollando están de acuerdo a lo propuesto inicialmente, y con ello dar lugar al mejoramiento continuo.

Por otra parte, Iafrengesco, G. (2012, p. 20) refiere que:

La evaluación no solo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción estudiantil, pues la evaluación, de forma integral, es holística y debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo de todos los procesos que implican: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento con aprendizaje autónomo y significativo, la transformación social y cultural desde el liderazgo y, la innovación educativa.

En acuerdo con lo expuesto por el autor, se destaca la importancia de la evaluación en todo proceso educativo que debe redundar en los cambios favorables dentro de la sociedad, partiendo del buen desempeño de los

líderes y de la aplicación de didácticas alternativas que lleven a fortalecer los procesos de aprendizaje. En el presente trabajo investigativo, la evaluación se asume como una habilidad del pensamiento que es necesario configurar en los educandos para formar sujetos críticos capaces también de autoevaluarse.

Dentro del proceso de desarrollo de la investigación, en la evaluación, se tienen en cuenta los siguientes indicadores: evaluar la credibilidad de una fuente, demostrar imparcialidad en opiniones opuestas y autoevaluar su participación en la solución de las situaciones problemáticas.

En primera instancia, evaluar la credibilidad de una fuente consiste en darle valor a los medios que se utilizan para obtener información de acuerdo a intereses, expectativas, principios, reglas, experiencias, conocimientos previos en relación con la situación problema, determinando el nivel de confianza y/o aceptabilidad que se le otorga a un juicio u opinión.

En cuanto a demostrar la imparcialidad en opiniones opuestas es pertinente señalar los cuestionamientos u objeciones que justifican determinada situación, valorando las justificaciones, ventajas, desventajas, persuasiones y suposiciones, que dan una información acertada y amplia de una discusión.

Y se finaliza con autoevaluar la participación en la solución de las situaciones problemáticas, en la que se tiene en cuenta, en gran medida, el grado de intervención y las propias actuaciones en la búsqueda de los resultados, lo cual se complementa con lo dicho por Rodríguez (2011, p. 53) al aducir que para hacer autoevaluación se aplica “principalmente las habilidades de análisis y evaluación a nuestros juicios con el propósito

consciente de cuestionar, validar o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados.”

Cabe concluir que las habilidades señaladas se consideran necesarias para establecer equilibrio entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, sin olvidar que en ellas se encuentran inmersas otras habilidades como la interpretación, la síntesis, la inferencia, que se pueden generar en los contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante, permitiendo la confrontación de sus saberes con los conocimientos que va adquiriendo y la aplicación responsable de los mismos en su realidad, favoreciendo, de esta manera, su desarrollo integral.

Diversidad en el contexto educativo

Se entiende como diversidad la noción que refiere la diferencia existente entre varias cosas; en el campo educativo, ésta se puede tomar como las individualidades que se presentan en los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo, volitivo, social, cultural y físico, que resultan de la interacción entre las características internas de cada persona y las del entorno circundante. Idea que se complementa con lo dicho por Lewontin (En Oliver, 2003, p. 71). “la extraordinaria diversidad de rasgos que caracteriza a los seres humanos ha constituido siempre una fuente de asombro y deleite” En contraposición al autor, lamentablemente, en el quehacer educativo y en su cotidianidad, la diversidad más que ser un deleite, se torna una barrera que impide el normal desarrollo de los procesos formativos por cuánto se desconoce todo lo que este término implica y lo que requiere considerarse para su atención.

Al respecto, Oliver (2003, p. 84) dice:

...reconocer las diferencias y aceptarlas, por parte de la escuela, requiere poner en marcha mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a

lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un currículum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un tratamiento pedagógico diversificado, en relación a las diferencias individuales o sociales. Conocer el origen y la expresión de dichas diferencias es un elemento importante para reconocerlas y poder llegar a aceptarlas e integrarlas en el entorno comprensivo que la actual reforma educativa propone.

Atendiendo a lo anterior, es importante considerar, que para el docente, la atención a la diversidad se constituye en un reto, por cuanto dentro del ambiente escolar no existe homogeneidad, a pesar de que con las normas implementadas e impuestas, se tienda a conservarla, por ejemplo: con el uso de uniforme, la presentación personal, los horarios, las estrategias evaluativas, las didácticas tradicionales, entre otras; lo cual se complementa con lo dicho por Gimeno (1995, p. 57)

La conflictividad que se derive para la práctica de los docentes no es sino la lógica consecuencia de tener que abordar en unas determinadas condiciones materiales y organizativas de escolarización masiva aquellos dos principios: el derecho a la igualdad y el derecho al respeto de la singularidad.

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

BEGOÑA, Ana y VALDIVIESO, Sofía (2013) precisan que el conocimiento ha ocupado siempre un lugar central en el desarrollo económico y en el bienestar social. Sin embargo, la noción «sociedad del conocimiento» trata de señalar una ruptura y una discontinuidad respecto a períodos anteriores. Los orígenes de esta noción hay que buscarlos en los análisis de las transformaciones que estaban sufriendo las sociedades industriales a principios de los años 60.

En este contexto, el sociólogo Peter F. Drucker (1959) pronosticó la emergencia de una nueva capa social de trabajadores y trabajadoras del conocimiento y la tendencia hacia una sociedad centrada en la producción y gestión del saber. Sin embargo, en los primeros años de su desarrollo, el término que consiguió un uso más frecuente fue el de sociedad «post-industrial» gracias a los trabajos de D. Bell (1973) y Alain Touraine (1973). El paradigma post-industrial se distingue por un crecimiento de las ocupaciones de servicios a expensas de quienes producen bienes materiales.

El trabajador de cuello azul, empleado en una fábrica, ya no es primordial. En contraste, son los trabajadores de cuello blanco, administrativos y profesionales cualificados, los que presentan un crecimiento más rápido. Así, el retrato que se pone de relieve es el de una sociedad en la que el saber desplaza al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de desarrollo económico y de desigualdades sociales. Desde entonces, se han acuñado una gran variedad de términos para describir este nuevo paradigma social.

Términos y conceptualizaciones que, en general, tratan de matizar la excesiva importancia que estas primeras aproximaciones concedían a los

factores económicos para incorporar una perspectiva de análisis más global, capaz de dar cuenta de las profundas transformaciones que se están produciendo en todos los ámbitos de la vida (Castells, 1997, 2009; Giddens; Beck; Lash, 1997). No obstante, a pesar del consenso existente en los círculos académicos, económicos y políticos, sobre la ruptura respecto a momentos históricos anteriores, el consenso es algo más débil cuando nos adentramos en el análisis de la magnitud de los cambios que se están produciendo y en la dirección que éstos deberían tomar.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es examinar el alcance que han tenido algunos de estos cambios y cómo interactúan con la educación. Para ello, hemos organizado este texto en tres apartados. En el primero, tratamos de acercarnos a las características que configuran el nuevo escenario social.

En el segundo, nos preguntamos sobre la naturaleza misma del conocimiento en una sociedad que pivota sobre los procesos de creación y difusión de conocimiento. Y en un último apartado, abordamos algunas cuestiones educativas que nos parecen relevantes en el contexto de la sociedad actual.

Las redes sociales virtuales Internet ha inaugurado una revolucionaria comunicación múltiple, reversible y transitiva. Esta ya no es estrictamente privada (de uno con uno) ni pública (de uno con muchos) sino que puede ser una comunicación de todos con todos que incluye aspectos a la vez públicos y privados. «Las nuevas redes sociales telemáticas incorporan también aspectos de la vieja intimidad, pero lo hacen en un nuevo plano que se ha dado en llamar extimidad» (Gonçal Mayos, 2011, 23).

En Internet todo se disuelve en un nuevo estado de cosas que abarca la política, la participación ciudadana, los medios de comunicación, el consumo, la industria cultural, las formas de ocio, las relaciones interpersonales, la conducta sexual... y, en esencia, la experiencia. Por las redes no sólo circula información sino también experiencia y poder. Esto está produciendo una aceleración de los procesos de convergencia cultural y mediática «donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y consumidor mediáticos, interactúan de manera impredecible» (Jenkins, 2008,14).

El desarrollo de la web 2.0 y sobre todo, el uso masivo de los dispositivos móviles ha facilitado una conectividad sin precedentes. Dado que este tema se tratará en otro trabajo nos limitamos aquí a nombrar las redes más importantes: Hi5, introducida en 2003 como una red social orientada principalmente a adolescentes, Facebook³ , 2004, MySpace, 2004 red social destinada a extender los vínculos entre quienes usan de Internet, Flickr, introducida también en el 2004, que se ha convertido en la primera red social para almacenar fotografías e imágenes; You Tube introducida en febrero de 2005 para compartir videos; Twitter, introducido en 2006, hoy el principal servicio gratuito de microblogging y que permite enviar microentradas, denominadas tweets, de una longitud máxima de 140 caracteres.

En menos de una década hemos estado construyendo en la web⁴ un universo paralelo de libertad de expresión, pensado de forma ambiciosa, para buscar soluciones a algunos de los problemas que nos afectan como especie. Las redes sociales están facilitando la emergencia de una ciudadanía global y transformando las culturas de una manera ecológica, integral y además con consecuencias rápidas, impredecibles y muchas veces irreversibles.

Las redes sociales representan un complejo ambiente comunicativo que impone enormes retos a legisladores, educadores, padres y madres de familia. Legislar en internet nunca es sencillo. Educar siempre es mejor (Pis- citelli, 2010). Para atenuar los efectos negativos del uso indebido de las redes sociales, debemos apostar decididamente por la alfabetización digital y por la alfabetización mediática de nuestra sociedad y ello sin perder de vista que el fin último de la educación es formar ciudadanos y ciudadanas competentes capaces de pensar y actuar críticamente.

Cómo gestionar el nuevo conocimiento pedagógico Carolina Fernández-Salineró de Miguel (Universidad Complutense de Madrid) Introducción La gestión del conocimiento es una competencia clave que requiere la sociedad del conocimiento (Ayuste et al, 2012, 12-13). Consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación, captación, tratamiento, inter- cambio y utilización del conocimiento), orientados al desarrollo organizacional o personal y a la generación de una ventaja competitiva para organizaciones e individuos (Rodríguez, 2006, 29).

Aprender a gestionar el conocimiento requiere poner en relación «datos, hechos, opiniones con el saber acreditado y elaborar una imagen coherente del mundo» (Innerarity, 2011, 27).

El primer paso para implementar un proceso de gestión del conocimiento es lograr un equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo (Ayuste et al, 2012, 11); es decir, entre el conocimiento tácito, personal, interno e implícito (mundo de las ideas), que integra conocimientos previos, elementos cultura- les, prejuicios, interpretaciones personales, etc., y el conocimiento explícito, ex- terno, comunicable y codificable (mundo de

los símbolos), que se expresa en soporte físico (documentos, CDs, información digital, imágenes).

Este equilibrio se consigue cuando el conocimiento personal, que se estructura como una red, alimenta a organizaciones e instituciones, las cuales a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos (Ayuste et al, 2012, 12). Este desarrollo cíclico se corresponde con la dimensión epistemológica de creación de conocimiento establecida por Nonaka y Takeuchi (1995), que hace referencia a la interacción entre el conocimiento explícito y el tácito, de individuos y organizaciones, o «conversión del conocimiento». Para Nonaka y Takeuchi (1999) existen cuatro formas de conversión del conocimiento:

Socialización: Proceso para adquirir conocimiento tácito al compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos (en soporte papel o virtuales), imágenes, etc.

Exteriorización: Proceso para convertir conocimiento tácito en explícito, haciéndolo comprensible para otros miembros de la organización o del entorno.

Combinación: Proceso por el cual el conocimiento explícito se sintetiza y formaliza para que cualquier miembro de una organización pueda acceder a él. Se completa al capturar e integrar nuevo conocimiento explícito, difundirlo y procesarlo para hacerlo más accesible.

Interiorización: Proceso para transformar conocimiento explícito en tácito a través de «aprender haciendo»; es decir, de analizar experiencias

adquiridas en la práctica gracias a los nuevos conocimientos, los cuales se incorporan a las bases de conocimiento tácito de los individuos en forma de modelos mentales compartidos o prácticas de actuación.

Así, se construye socialmente una certeza de la realidad que es condición imprescindible para cualquier forma de pensar y actuar (Luhmann, 1998, 166). La interacción entre conocimiento tácito y explícito la realizan los individuos, no las organizaciones. Pero si el conocimiento no es compartido con otros, no participa de la espiral organizacional de generación de conocimiento. Este proceso en espiral por medio del cual el conocimiento es enunciado y ampliado, desde el nivel individual a los niveles grupal, organizacional e interorganizacional, constituye lo que Nonaka y Takeuchi (1995) denominan la dimensión ontológica en el proceso de creación de conocimiento.

A los jóvenes se les presupone usuarios de los medios pero no se atiende suficientemente a su consideración como sujetos activos de comunicación social. Con ello, se descuida un factor sustancial de la pedagogía crítica: la competencia para la transformación social y cultural, que incluye un empoderamiento de los chicos y las chicas, no solo como consumidores de relatos sino como sujetos políticos.

Así pues, no debemos perder de vista que los sujetos de educación son agentes comunicativos y que las prácticas mediadas por instrumentos tecnológicos son sólo una forma de comunicación entre otras de carácter pretecnológico y societario que son constituidas por los sujetos en redes de comunicación humanas.

En este sentido el concepto de medio de comunicación es más amplio: «Son todos aquellos recursos que sirven o se utilizan para la comunicación, incluidas las estructuras sociales, formales e informales, y

el individuo mismo» (Alonso, 2004:135). En definitiva la trascendencia de una alfabetización comunicativa excede con mucho el esquema de un adiestramiento tecnológico porque se trata de promover un pensamiento para la acción ciudadana.

Admitiendo este principio, habría que prestar atención a todas las dimensiones afectivas, expresivas, racionales, dialógicas e históricas de ese pensamiento ciudadano y a todos los espacios en los que el sujeto despliega esa racionalidad en interacción comunitaria. Esto requiere también que la noción misma de ciudadanía sea revisada en términos de igualdad y participación y que la formación para el uso responsable de la comunicación sea efectiva y generalizada (García Matilla, 2002).

En este sentido, las competencias comunicativas desde la educación deben incorporar saberes y de trezas para la participación en la línea de las seis «c» que proponen Frau-Miegs y Torrent (2009): «Comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural»

Las posibilidades de acción social incluyen también la revitalización de espacios de reconocimiento individual y grupal que necesitan establecerse en condiciones de co presencia al margen de las construcciones comunicativas mediadas. La creación de estas condiciones es indispensable para la construcción significativa de las identidades individuales y sociales irrenunciables puesto que afectan a la conciencia que tenemos sobre nosotros mismos y sobre los otros. Los discursos sociales sólo adquieren sentido en la medida en que los sujetos interactúan, los procesan y responden.

La interacción virtual o supuestamente globalizada es insuficiente tanto para construir respuestas como identidades e inviable para organizar por sí misma cauces de transformación. El cambio debe operar en todos los niveles de creación de significado y debe competir a todas las instancias socializadoras pero también debe ser estructurada desde los mecanismos de acceso al conocimiento y a la acción compartida.

En palabras de Morán (1993:47): «Educar para la comunicación es orientar para realizar análisis más coherentes, complejos-completos y, al mismo tiempo, ayudar a expresar relaciones más ricas de sentido entre las personas. Es una educación que genera nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social» La capacitación que se exige abarca, en suma, una concepción holística y compleja de la comunicación cuyo aprendizaje se ha de desarrollar a lo largo de la vida de los sujetos.

Tales aprendizajes solo serán útiles para el proyecto de formación democrática si se entrelazan con los saberes necesarios para la expresión creativa, la conciencia cívica y el deseo de convivir de forma cooperativa.

Navegando por el ciberespacio en el aula

Cambios en el espacio y el tiempo Conectados a Internet un pequeño grupo de alumnos y tres profesores inician la clase global un miércoles a primera hora de la mañana. En las pantallas individuales aparecen imágenes de un globo que en ese preciso momento está sobrevolando Mongolia. Pulsan las diferentes teclas para saber del tiempo: la velocidad del viento, las máximas y mínimas de todo el año... .; el terreno: desierto, estepa, rocas, composición de los estratos,...; población: número de personas, edades...; cultura;... Los profesores, según su es

pecialidad, van comentando y explicando cada una de las características que las imágenes proporcionan, hacen propuestas y posibilitan el intercambio y la comparación con otros conocimientos adquiridos.

Toda la actividad se ha realizado a través del ciberespacio. Un espacio de comunicaciones caracterizado por una red de canales de información, organizada de tal manera que toda la información acumulada en los millones de puntos informativos que la forman, se encuentran a disposición de todos los otros puntos para recibir, dar y compartir información y conocimientos.

Hemos creado un espacio conceptual, físico pero no real, en que podemos desarrollar nuestras interacciones comunicativas mediáticas. Así conseguimos, emisores y receptores, establecer, en ningún lugar concreto, espacios de encuentro para la comunicación, superando las limitaciones espacio-temporales que la realidad física nos impone.

La posibilidad de comunicarse independientemente del lugar en el que nos encontremos, favorece que todas las escuelas, estén donde estén, puedan acceder a bases de datos, etc. a través de redes globales de comunicación. Utilizar estos nuevos espacios ha de suponer un compromiso social para evitar que se conviertan en elementos amplificadores de las distancias culturales y económicas ya existentes entre diversos colectivos sociales y entre diferentes zonas geográficas.

La tecnología de la información y la comunicación comporta una responsabilidad moral y política, para evitar ser un elemento más de discriminación, en lugar de facilitar la aproximación de las distancias sociales, culturales y económicas de las clases sociales más desfavorecidas.

Profesores y alumnos ven alteradas sus finalidades y sus relaciones en el mundo y en el espacio educativo. Han de digerir estos cambios realizando un esfuerzo para superar las propias contradicciones del sistema social y educativo, Álvaro Marchesi y Elena Martín (2003) nos proponen reflexionar sobre una serie de paradojas:

«a) La flexibilidad de la economía llega al mercado laboral y el alumno debe prepararse para incorporarse en el mundo laboral, pero con una capacidad crítica ante los cambios que en el se están produciendo.

b) La globalización lleva a una internacionalización de los conocimientos y a la mundialización de la información, ante estos aspectos peligran las identidades propias y las dinámicas de los ámbitos de poder.

c) La incertidumbre moral reduce la confianza de lo que se enseña y de los valores que toda relación educativa comporta.

d) La organización flexible de las instituciones deberían servir para que las escuelas encuentren respuestas más autónomas, ágiles y adecuadas a sus necesidades, en lugar de culpabilizar al profesorado de su inmovilidad.

e) La influencia del mundo de las imágenes puede conducir a hacer superficiales las relaciones, evitando la vitalidad que caracteriza el acompañamiento cooperativo en la tarea educativa.

f) La comprensión del tiempo y del espacio deben permitir una mejor capacidad de respuesta de la escuela.

g) La inserción de la escuela en su medio debe posibilitar una nueva respuesta de las comunidades escolares, antes que queden reducidas a unas salidas culturales». (Álvaro Marchesi y Elena Martín: «Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula») La lógica nos deriva a analizar la incorporación del profesorado en estos procesos de cambio y transformación. La información será poder, pero sólo para aquellos que tengan la capacidad de transformarla en conocimiento.

Los centros educativos deben introducir cambios importantes, incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje el potencial educativo de las herramientas de la web 2.0. El reto, según Castañeda (2010) consistirá en despertar el interés de instituciones, docentes y alumnado para integrarlas como herramientas básicas de la enseñanza. Sin embargo, el desfase generacional entre alumnos (nativos digitales) y profesores (inmigrantes digitales), hace necesario que los docentes adquieran formación y destreza en el uso y manejo de estas herramientas y se adapten a estos nuevos entornos (Gómez, Roses y Farias, 2012).

GLOBALIZACIÓN

El Concepto La palabra Globalización es la más frecuente en los estudios y reflexiones sobre la intensificación de interdependencias y los intercambios de todas las naturalezas imaginables, que actualmente se viven en el mundo.

El concepto Mundialización se usa como sinónimo y su utilización se percibe con mayor incidencia en los pensadores franceses, mientras que en la mayoría de los estudios de reflexión elaborados por

norteamericanos, prefieren la palabra globalización. “En inglés, el término global es sinónimo de *holistic*.”

Contrariamente al término mundialización y a sus declinaciones en las diferentes lenguas latinas que se limitan a la dimensión geográfica del proceso, éste reenvía explícitamente a una filosofía holista, es decir, a la idea de una unidad totalizante o unidad sistemática.”

En otros estudios también encontramos la palabra Internacionalización para describir y sistematizar el mismo fenómeno o cadena de fenómenos, si ya queremos ir profundizando en el tema pero, en la mayoría de los casos, esta tercera palabra designa algo que va más allá del ámbito del Estado nacional, quedando, obviamente, de este lado del concepto más abarcante de globalización.

Por otra parte, cuando se habla de internacionalización, la referencia, por regla general, está unida a la internacionalización de los mercados, consecuencia del desarrollo capitalista y, la Globalización, debe ser entendida en su plano económico, pero no únicamente y “Si cada década (...) tiene una palabra que la identifica, podremos afirmar que la que acerca la pasaje del milenio, es globalización”

No obstante, nos interesa detenernos en la palabra, Globalización, en sí: efectivamente, es un fenómeno que afecta al planeta, pero su resultado es más excluyente que universal, contrariando, en cierta manera, el significado de la propia palabra. Globalización no quiere decir Igualdad, aunque se manifieste en cada acto de la vida de, prácticamente, todos los individuos en la faz de la tierra.

Como nos dice Luís Moita, “El término Globalización ha entrado triunfalmente en nuestro lenguaje habitual, transitando con rapidez del vocabulario erudito al cotidiano, casi volviéndose vulgar al servir para designar demasiadas cosas que, además, se catalogan bajo ese título con excesiva imprecisión. He aquí cuanto hace falta para exigir una apreciación crítica. Una crítica dirigida no sólo a los abusos en la utilización del término, sino también a la elucidación de su capacidad para interpretar con algún rigor la realidad observable”

El brasileño Luiz Filipe Lampreia, hizo la siguiente síntesis de la globalización: “Globalización es un concepto innovador en contenido, porque sintetiza una realidad dinámica, de múltiples y graves implicaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

Es una realidad de la cual no se podría huir a no ser por una hipotética, y hoy inviable, autarquía de la sociedad. Aunque también es una realidad que puede ser explorada con las cautelas y la determinación necesaria para extraer beneficios de ella, con pragmatismo y con sentido del realismo.

Si es en parte verdad que, con rigor, la globalización comenzó con las carabelas de Vasco da Gama y de Cristóbal Colon, es un fenómeno relativamente reciente en el formato y alcance con el que la conocemos hoy en día. Por eso, exige de los formuladores y ejecutores de políticas y de los analistas en general, antes que nada, conciencia objetiva y crítica, espíritu abierto y amplio conocimiento de la realidad nacional, regional e internacional. Y esto para que pueda ser enfrentada como lo que realmente es: un conjunto complejo de oportunidades, desafíos y riesgos, donde lo que importa es la capacidad para dar respuestas eficientes y tener acciones y reacciones rápidas y apropiadas, en sintonía con las fuerzas de la historia y no contra ellas”.

Paralelamente al uso de la palabra globalización, probablemente, en ciertos casos sería más apropiado escribir Glocalización. Esta nueva palabra fue usada por primera vez por Philippe Quéau, y pretende asociar Globalización con Localización. Este neologismo señala la concomitancia de las realidades globales con las locales y se recoge en el Diccionario de la Cibercultur libro del que la mayor parte de las palabras, si se escriben en un ordenador y pasando un corrector ortográfico normal, indican error: todavía no se encuentran en nuestros diccionarios, a pesar de ser vulgares en nuestro vocabulario.

La palabra Globalización y el adjetivo global, son algunos ejemplos, como el término globalitario – global y totalitario (!). Ejemplos de la repercusión de la globalización en el idioma. Parte de este trabajo tiene como finalidad mostrar las nuevas “reglas” del lenguaje, por ello no consideramos inoportuno detenernos en el rigor con el que es usada la palabra que sintetiza toda la problemática, en el ámbito de su contenido.

MÉTODO DE INSTRUCCIÓN MILITAR (MIM)

Bases del método

Este manual tiene por finalidad determinar los fundamentos y normas básicas para la aplicación de la Metodología en la Instrucción Militar.

Abarca conceptos, normas y procedimientos relativos a metodología en general y su aplicación en la instrucción militar en el Ejército, comprendiendo:

- Elementos de la instrucción
- Desarrollo del método

Siendo tan amplios los lineamientos generales de la metodología, resulta evidente que el método empleado en la instrucción militar, requiere de técnicas eminentemente activas que redunden en un mayor rendimiento y eficacia de la instrucción.

Consideraciones Básicas en la Instrucción Militar

-La necesidad de integrar en la formación del personal militar el desarrollo de la iniciativa individual y la creación de un estado de conciencia colectiva.

-La coexistencia de disciplinas de contenido diverso, humanístico, técnico, social, científico, con las exigencias de la carrera militar.

-La necesidad de proporcionar una preparación física adecuada al desempeño profesional.

-La posibilidad de que las condiciones en que ha de desenvolverse la actividad profesional pueden ser en ocasiones de carácter extraordinario, tanto en el aspecto colectivo como en el individual.

-La dificultad de llevar a la práctica las enseñanzas teóricas de las disciplinas comprendidas en el área militar, ya que difícilmente se podrá actuar dentro de una completa realidad bélica.

-El permanente concepto de disciplina que preside toda actividad militar.

La relevante importancia que se concede a la formación y preparación para el ejercicio de la función de mando.

Fundamentos del Método de Institución Militar.

Los fundamentos del método de instrucción militar son:

-Identidad. Principio por el cual se precisa el objetivo de instrucción por sus características y por las circunstancias que lo distinguen de los demás.

-Observación. Principio por el cual se descubren los aspectos principales tal como se presentan espontáneamente y que servirán de base a la reflexión y discusión, indispensables para llegar a una conclusión, que evidencia la identidad.

-Aplicación. Principio que impone la práctica como base para cimentar el conocimiento. La práctica puede ponerse en ejecución mediante diferentes formas o procedimientos que permitirán adquirir los conocimientos, afianzarlos, obtener destrezas y retenerlos.

Elementos Básicos de la Instrucción.

En la institución intervienen tres elementos básicos; el instructor, el alumno y el método. Sin embargo también podrían considerarse como elementos de instrucción los "medios disponibles" y el "tiempo necesario", pero únicamente como complementarios a la instrucción, ya que no siempre juegan un papel determinante en ella, debido a que pueden ser suplidos por; procedimientos adecuados. Ejemplo; Empleo de un dibujo o

fotografía por un modelo, una instrucción escrita para suplir una charla que no pudo ser impartida en su oportunidad.

El Instructor. Es una de las figuras básicas de la instrucción, en tanto que en gran parte los resultados dependen de su participación, aptitudes y sentido de responsabilidad; la responsabilidad del instructor es grande porque es quien mantiene un contacto permanente con el alumno, ya que éste conduce la instrucción militar en las Unidades o en los Centros de Formación y Perfeccionamiento. Su misión es instruir eficientemente y para ello debe aplicar las siguientes normas:

-Demostrar dominio en sus conocimientos sobre el tema que enseña y habilidad para transmitirlos.

-Ser honesto en la transmisión de los conocimientos demostrando sencillez y veracidad en su exposición,

-Actuar con ecuanimidad. sin alterarse.

-No herir al alumno, ni hacerlo objeto de su atención o acción, sea positiva o negativa.

-No olvidar la influencia que su personalidad pueda, dejar en los alumnos.

El alumno. El alumno es aquel que obtiene conocimientos, su misión es simple y está comprendida en un solo concepto: Aprender.

c. El Método

- Es el procedimiento ordenado, sistemático y razonado que conduce al conocimiento de la verdad sobre un asunto o materia. La necesidad de integrar al alumno en forma reflexiva, dentro de una disciplina hace que la instrucción sea cada día más objetiva y práctica, dando lugar a múltiples sistemas.

-Descartes en su "Discurso del Método" presentó reglas básicas que no sólo tienen aplicación en la investigación filosófica, sino en todo el proceso mental, particularmente el de instrucción. Las reglas son las siguientes:

-"No admitir ninguna cosa como verdadera, que no sea evidentemente conocida como tal".

-"Dividir cada una de las dificultades que estemos examinando en tantas partes como sean requeridas para resolverlas mejor".

-"Conducir ordenadamente nuestros pensamientos, comenzando por las cosas más simples, para ascender poco a poco, como por grados, al conocimiento de las más complejas".

-"Hacer enumeraciones completas y revisiones generales".

Labor del Instructor

-Una de las responsabilidades básicas del Oficial, en cualquier escalón del mando, es instruir. La mayor parte del tiempo, en el Ejército, se dedica a la instrucción, la cual sólo será eficiente cuando el alumno aprenda y aplique en forma práctica lo que el instructor le enseñe.

-La labor del instructor radica en guiar al alumno para conseguir un eficiente aprendizaje. Esto supone una cuidadosa aplicación de los lineamientos de aprendizaje y de los métodos de instrucción.

-El instructor debe ayudar al alumno a registrar, asociar y retener los conocimientos y habilidades desarrolladas durante la instrucción, en el grado apropiado para cada asignatura particular, conforme a las exigencias del objetivo por alcanzar.

Cualidades del Instructor

El instructor militar debe contar con las siguientes cualidades:

- Capacidad mental. Para el conocimiento de la materia y dominio del método por emplear.
- Iniciativa. Para adoptar diferentes procedimientos que mejoren la instrucción.
- Tenacidad. Para contrarrestar la fatiga y actuar con perseverancia.

Conducta del Instructor

- El instructor militar debe inculcar condiciones de mando; debe inspirar confianza y comprensión ya que no será posible enseñar en un medio de tensión.

- El instructor como educador no debe desestimar la oportunidad para sentar una enseñanza, con el ejemplo.

- Cualquier acción que tome el instructor debe responder a la mentalidad media del auditorio, a fin de que la instrucción se adapte a los tres factores básicos del alumno:
 - Grado de inteligencia
 - Interés por la materia
 - Voluntad para aprender

- Evitar hacer correcciones individuales en presencia del grupo, para no disminuir el entusiasmo del alumno.

- Apreciar la iniciativa del alumno.

- La conducta del instructor debe merecer la atención de sus alumnos, la que será mantenida a base de relaciones visuales, auditivas y mentales.

Relación Visual

El instructor atrae la atención e interés de los alumnos mediante el enlace visual, el que debe ser mantenido durante toda la clase. El buen instructor

al salir de! aula, debe dejar en la mente de los alumnos la imagen de su personalidad, por lo que debe: ver y mirar al alumnado, mostrar buena apariencia, demostrar corrección, mantener ecuanimidad, emplear ayudas, hacer uso adecuado del plan de lección, demostrar entusiasmo.

Ver y mirar al alumnado. Esto significa que el profesor no debe mirar fijamente a un alumno o a un determinado sector de la clase, hacia el interior o a un objeto en la parte superior, sin dejar de mirar a todos comenzando de la 1ra fila hasta la última y de derecha a izquierda.

Mostrar buena apariencia. A fin de impresionar a los alumnos favorablemente, el instructor debe en todo momento mostrar una buena apariencia y esto significa que:

-Debe ser cuidadoso en su persona. Vg: El pelo convenientemente recortado, la barba rasurada, etc.

-Vestir con pulcritud, llevando el uniforme adecuado a la instrucción a impartir.

-Demostrar corrección. En la postura, movimiento, gestos y modales el instructor debe demostrar su corrección, a fin de no distraer al alumno.

La postura, debe:

- Ser natural y reflejar un estado de alerta mental
- Evitar demostraciones de cansancio o desgano
- No permanecer inmóvil por mucho tiempo, porque causaría fatiga.

-Los movimientos. Deben ser naturales y sólo cambiará de emplazamiento por razones definidas;

- Acercarse a una ayuda de instrucción, o realizar una demostración.
- Recuperar la atención de la clase o para introducir una nueva idea.

Los gestos. Son esenciales cuando dan vivacidad y variedad a la disertación, para lo cual deben ser:

- Significativos; de lo contrario, el individuo que emplea muecas hace el ridículo.
- Naturales para dar énfasis o describir algo.

Los modales. El instructor debe evitar manierismos, tales como:

- Manipular, objetos innecesariamente. Vg: llavero, lápiz, puntero, reloj, etc.
- Acomodarse repetidamente las prendas de vestir, Vg: Arreglarse la corbata, ajustarse el cinturón, acomodarse la camisa.
- Emplear el pañuelo a cada rato, o quedarse con él en la mano todo el tiempo.
- Tocarse repetidamente parte del cuerpo por ejemplo: Pasarse la mano por la cabeza, apretarse la punta de la nariz, etc.
- Permanecer con las manos en los bolsillos.
- Oscilar el cuerpo mientras habla.

- Apoyarse en el pupitre, en el pizarrón, paredes, etc.
- Accionar o gesticular exageradamente.
- Imitar gestos o posturas, ademanes ajenos; en particular si son de un superior jerárquico.

Mantener ecuanimidad:

La tensión nerviosa que mantiene el instructor durante la clase, puede ocasionarle desgaste físico y mental, si no se controla. La tensión nerviosa podrá ser menor cuanto mayor cuidado se tenga en:

- Precisar bien el objetivo de la lección.
- Prever las inquietudes de los alumnos y las interrogaciones que podrían hacer.
- Ensayar el Plan de Lección.
- Evaluar la capacidad del alumnado.

Si a pesar de todo el instructor no logra su estabilidad emocional, debe:

- Tratar de relajar los músculos y respirar profundamente antes de ingresar al aula.
- No comenzar a hablar inmediatamente de entrar a la clase, en su lugar mirar a los alumnos y esperar que se sienten.
- Volver a inspiraciones nasales profundas, antes de hablar.
- Evitar contracciones de los músculos faciales; desarrugar la frente, soltar el maxilar inferior sin separar los labios.

- Emplear ayudas. Las relaciones visuales se mantienen dirigiendo la mirada del alumno sobre las ayudas de instrucción.

Relación Auditiva

El arte de hablar es una habilidad que debe distinguir a todo instructor ya que gran parte de la enseñanza está sujeta a explicaciones, las mismas que deben ser concretas, lógicas y claras. La relación auditiva, se obtiene por la voz y para que ésta sea percibida, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Atraer la atención mediante una expresión tajante, como ¡Escuchar!, ¡Atender!, ¡Poner interés!, etc. o alternando ejemplos o notas humorísticas oportunas y breves.
- Expresarse en forma de conversación y no como discurso o declamación.
- Formular y permitir preguntas claras y precisas.
- Desarrollar el lenguaje, para lo cual los instructores deben tratar de mejorar el tono y timbre de voz, por ello es conveniente:
- Autoanalizarse cuidadosamente, escuchando grabaciones propias o hacerse escuchar. por otro instructor amigo para determinar sus defectos.
- Ejercitarse en vocalizar palabras difíciles de pronunciar, eliminando los vicios de dicción.

- Modular la voz, las inflexiones deben ser graduadas combinando el énfasis, el tono y el volumen.

- Énfasis, es la fuerza que se da a una frase, para hacerla resaltar evitando la monotonía.
- El tono y el volumen, por lo general será diferente de acuerdo a la cantidad de oyentes, y a la distancia en que se encuentren.
- Evitar voces agudas, ásperas o huecas.

- Evitar la fraseología. El objeto del lenguaje es transmitir, ideas claras, en forma simple, directa y fácil de entender; por lo que se debe evitar:

- Emplear oraciones largas que confundan.
- Emplear términos desconocidos por los alumnos. Si ellos fueran necesarios, hará conocer previamente su significado.

-Emplear pausas. Es hacer interrupciones durante la conversación, para despertar interés y dar variedad; no debe confundirse con las vacilaciones e incertidumbres, que obedecen a otros factores. Estas pausas deben:

- Ajustarse a la puntuación.
- Acentuarse en los puntos importantes.
- Ser expresivas y naturales.

-Emplear una cadencia adecuada:

-Las primeras frases deben ser expresadas lentamente; pero, no mantener este ritmo porque resultaría monótono y causaría fatiga.

-Hablar demasiado rápido confunde a los alumnos, afecta a la claridad y no da tiempo a la reflexión sobre el significado de las palabras.

-La cadencia dependerá de:

- La calidad mental de los alumnos.
- Su estado de instrucción.
- La naturaleza de la materia, sea ésta de carácter técnico o general.

-El instructor debe entrenarse constantemente hasta llegar a adquirir una cadencia adecuada.

Relación Mental

El instructor debe mantener estrecha relación mental para interesar la mente de los alumnos, siendo ésta la condición principal para ser comprendido. Cuando el alumno es favorablemente impresionado desde el iniciación de la clase, el interés por aprender puede ser aumentado con el desarrollo organizado de la lección; el énfasis sobre puntos importantes y las preguntas que deben responder los alumnos, como medio de mantener la atención, obligan a pensar al alumno y aseguran además, que la materia ha sido comprendida. La experiencia ha demostrado que el interés de los alumnos dependerá de la forma como el profesor presenta la materia, exprese sus ideas, su humorismo y los ejemplos sobre tópicos ya conocidos o las experiencias adquiridas por los alumnos.

Presentación de la materia. El hecho de que el instructor esté muy familiarizado con el tema no lo exime de preparar la presentación de la lección en forma adecuada; teniendo en consideración lo siguiente:

- La presentación debe ser organizada en forma lógica, a fin de que los alumnos puedan seguir la secuencia paso a paso.
- Asegurarse que la explicación sobre determinado aspecto, sea comprendida, antes de pasar a otro.
- El método de presentación debe ser adecuado a la materia por enseñar, a la calidad y número de alumnos y al tiempo disponible.

-Elección de las palabras. El contacto mental se mantiene en base a la ilación de las ideas, para lo cual el instructor debe tener cuidado en emplear palabras que puedan ser comprendidas por los alumnos.

- Humorismo. El humorismo normalmente prepara la capacidad receptiva del alumno. Una anécdota o chascarrillo, dichos en momentos apropiados, puede predisponer al alumno para el aprendizaje, siempre

que tenga relación con la materia. Para el fin que se persigue, el humorismo puede ser empleado al comienzo de la clase para ganar la atención; algunas veces los chascarrillos pueden referirse a los alumnos, en cuyo caso evitar las ofensas, por que de otra manera se puede atentar contra el principio de autoridad y respeto.

Normas para Formular Preguntas

El instructor debe lograr que los alumnos comprendan y retengan los conceptos que se enseñan; para ello debe despertar la atención formulando preguntas, teniendo presente que:

- Las preguntas despiertan interés; orientan la atención y aclaran conceptos.

- Constituyen una forma de guiar la mente de los alumnos.

- Descubren las partes comprendidas y los vacíos en el aprendizaje, además confirman ideas y miden la eficacia de la enseñanza.

- Es preferible que el instructor formule preguntas antes que contestarlas. Cuando un alumno haga una pregunta, el instructor debe hacer que otro alumno le conteste; pudiendo hacerlo él cuando haya agotado este recurso.

- Las preguntas deben alcanzar los objetivos de la lección para lo cual se debe:
 - Poner énfasis en los puntos principales que requieren respuestas cortas y definidas.

 - Habituar al alumno a tener participación en clase.

 - Estimular la iniciativa y confianza.

-Las preguntas deben ser formuladas en lenguaje claro y familiar, al alcance de los alumnos a fin de obligarlos a pensar. En caso de no ser comprendidas, debe repetirse.

-Evitar preguntas ambiguas que podrían dar lugar a múltiples respuestas o a soluciones que:

- Responden a frases memorísticas de los textos o a monosílabas; cuando esto suceda, requerir el ¿por qué?
- Expresen lo ya discutido o concluido.

-Enunciar las preguntas en forma impersonal a fin de obligar a pensar a todos.

-Las preguntas deberán distribuirse entre todos los alumnos, se evitarán hacerlas solamente a los más adelantados; tampoco deben ser interrogados en el orden que figuran en la lista.

-Una pregunta debe hacerse en la forma siguiente:

- Formular la pregunta para todo el auditorio, antes de indicar al alumno que debe responderla.
- Hacer una pausa, para que todos los alumnos piensen y se sientan obligados a contestarla.
- Designar por su clase y apellidos, al alumno que debe contestar .
- Después que el alumno designado dé su respuesta o emita su opinión, désignese a otro para que evalúe la contestación obtenida; luego el instructor aprobará o modificará dicha evaluación.

- Hacer resaltar las respuestas que han sido acertadas, cumplimentando al alumno que realmente lo merezca.
- La respuesta a una pregunta solamente le corresponderá al alumno designado nunca se hará en forma colectiva; quien desee contestar por otro, debe obtener permiso del instructor; además debe ser escuchado por toda la clase.
- Cuando el instructor sea preguntado sobre algo que no pueda dar respuesta específica, debe expresar que no puede hacerlo en ese momento, pero que lo hará en la próxima clase, después de haber consultado a personas de mayor experiencia, o haber profundizado su conocimiento en el aspecto específico de la pregunta.
- En principio, el instructor no debe aceptar preguntas que no guarden relación específica con la materia que se esté tratando. En todo caso el instructor deberá manifestar que pese al interés de la pregunta, será resuelta en la instrucción respectiva o fuera de clase.
- Con frecuencia, es conveniente que el instructor prepare las preguntas, dejando para el momento de su empleo, la forma de hacerlas. Por el tipo de expresión, las preguntas pueden ser: Directas, transferibles y generales reversibles.
- Preguntas Directas. Son las que se hacen para obtener una respuesta de la persona interrogada; es decir de persona a persona, sin intervención de una tercera.

- Preguntas transferibles. Son aquellas cuya respuesta se concede, a otra persona que no sea la interrogada.

-Preguntas generales reversibles. Son aquellas que al ser formuladas por un alumno, el instructor interroga sobre el asunto a toda la clase para obligar a pensar en la respuesta; en cuyo caso la respuesta será dada voluntariamente por cualquier alumno, o por el que indique el instructor; este tipo de preguntas por lo general, permiten atraer la atención de todos los alumnos, pudiendo según el caso, contestarla posteriormente el mismo instructor que formuló la pregunta.

Aprendizaje y Enseñanza

La instrucción comprende dos actividades. El aprendizaje que concierne al alumno; y la enseñanza que es responsabilidad del instructor. Ambas actividades se corresponden directamente, pese a que algunos consideran que el estudio individual, no dirigido y voluntario, constituye una actividad primordial del aprendizaje; tal como es el caso de las autodidactas, en el que el mismo alumno hace las veces de maestro realizando las dos actividades simultáneamente. Sin embargo la importancia de estos conceptos en la moderna metodología universal permite precisar que:

-Aprender. Es adquirir conocimientos de algo, y Aprendizaje es obtener conocimientos previstos y definidos, en un tiempo determinado.

-Enseñar. Es impartir conocimientos, a base de normas y procedimientos didácticos, y Enseñanza es la acción o el arte de enseñar orientado por un propósito definido.

-Luego el aprendizaje y la enseñanza sólo difieren en el objeto. Obtener y recibir conocimientos en el primer caso e impartirlos en el segundo, pero ambos tienen una misma finalidad, alcanzar objetivos previstos y definidos.

El Aprendizaje

Todo proceso de aprendizaje exige del alumno una actividad de instrucción que comprende tres conceptos fundamentales, sobre la forma como se realiza:

-Registro. Las ideas llegan a la mente a través de los sentidos, pero no todas las ideas captadas por los sentidos impactan a la mente; por lo que no es necesario que las ideas sean registradas, es decir que lleguen a impresionar la mente del alumno.

-Asociación. Las ideas ya registradas se deben asociar con otras ideas y conceptos conocidos anteriormente; esta relación o asociación se puede realizar por:

- Contigüidad. Es el proceso mental por el cual se relacionan las ideas o conceptos por su proximidad inmediata a conocimientos obtenidos anteriormente.
- Semejanza. Proceso mental por el que se relacionan las ideas o conceptos por su parecido con otros conocimientos.
- Contraste. Proceso mental que relaciona las ideas o conceptos por su oposición a otros conocimientos.

-Retención. La mente retiene tanto las ideas registradas como las asociadas, en períodos variables y con diferentes grados de intensidad. La retención que puede hacer el alumno dependerá en parte del esfuerzo que haga el instructor para lograr que el alumno recuerde las ideas registradas y asociadas, conforme a los objetivos de la instrucción.

La Enseñanza

La enseñanza tiene por objeto facilitar el aprendizaje de los alumnos. Está sujeto a las siguientes normas:

-Poner al alumno en condiciones de actuar individualmente o formando parte de un equipo.

-Orientar al alumno hacia hechos prácticos.

-Estrechar las relaciones mutuas entre los individuos.

-Dejar conciencia de la utilidad de la instrucción y de sus beneficios.

-Obtener el mayor provecho de la instrucción, con el mínimo de esfuerzo tanto del instructor como de los alumnos.

-Aprovechar la iniciativa del alumno, orientada y desarrollarla.

-Dominar la técnica.

-Emplear el método adecuado para obtener resultados seguros.

Etapas de la Enseñanza

Tanto las normas que orientan la enseñanza como las que facilitan el aprendizaje, son aplicadas en forma integral en el proceso de la enseñanza, el mismo que se agrupa en 6 fases:

- La Preparación;
- La Presentación;
- La aplicación;
- La Revisión y Discusión;
- La Comprobación o Examen;
- La Crítica y
- Conclusiones.

La Preparación

La preparación es la primera etapa y la más importante de la enseñanza ya que constituye la base con la que se asegura la ejecución correcta de las otras etapas; razón por la cual requiere un planeamiento cuidadoso y gran cantidad de trabajo. Para determinar el objetivo específico de una lección, su finalidad y alcance, el instructor debe analizar los siguientes factores:

- La naturaleza de la materia por enseñar.
- Las ideas básicas por tratar.
- Los conocimientos previos del personal por instruir.
- El material disponible.
- El medio ambiente.
- Las normas que faciliten el aprendizaje.

Pasos de la Preparación

- Determinar objetivos.
- Determinar las materias por enseñar.
- Recolección de material bibliográfico e informaciones.
- Estudio, análisis y clasificación del material e informaciones reunidos.
- Organización de la presentación.
- Formulación del Plan de lección
- Revisión del Plan.
- Ensayo
- Verificación final.

La Presentación

Es la parte inicial de la conducción en la que el instructor:

-Da a conocer el objetivo de instrucción, enunciando conducta, habilidad información o actitud a obtener e indicando brevemente los temas y actividades a desarrollar durante la sesión.

-Motiva al alumno, haciendo resaltar la importancia del aprendizaje de los objetivos, paró el desenvolvimiento futuro del alumno. La motivación debe despertar su interés ya que es fundamental en el aprendizaje. Para

mantener e inducir la motivación del alumno, el instructor debe observar la aplicación de las técnicas de conducción pertinentes al tema o contenido y dar constante información del progreso alcanzado (reforzamiento), esto estimula al alumno a seguir esforzándose en función del logro de los objetivos que debe sentir suyos. El alumno motivado trabaja enérgicamente y con voluntad.

La motivación puede ser:

- **Motivación Intrínseca.** Cuando el material aprendido proporciona su propia recompensa, el aprendizaje es satisfactorio y se realiza por el placer de hacerlo, el producto es retenido con mayor permanencia y su comprensión y transferencia son mucho más fáciles para el alumno. Ejemplo: conducción de vehículos ejercicios de tiro, operar equipos de radio, etc,
- **Motivación Extrínseca.** La que depende de factores o presiones externas al alumno, no guarda relación con fines propios y tiende a desvirtuarse; es temporal, en función de la situación externa al alumno: notas, curso, puesto, y sus efectos son: la inexactitud, el descuido y el olvido fácil de lo aprendido.
- **Relaciona el aprendizaje a obtener con conocimientos ya adquiridos,** todo conocimiento nuevo debe ser asociado a temas o contenidos que ya posee el alumno, de tal manera que se facilite el aprendizaje y adquiera coherencia con lo que domina.

Conducción propiamente dicha

-El alumno (militar) por su modo de adquirir conocimientos, es diferente al niño; este memoriza y luego comprende. el adulto generalmente primero comprende y luego discierne y memoriza, y el acto de comprensión supone la incorporación de actitudes tales como; apertura espiritual, búsqueda de cambio, iniciativa, etc., por ello la elección de las técnicas apropiadas para enseñar a adultos, debe observar los siguientes principios:

- Partir de la experiencia y no de conceptos teóricos.
- Organizar trabajos en pequeños grupos.
- Considerar la formación global que incluye tanto al aspecto in-telectual come la realización personal, respetando el ritmo in-dividual de aprendizaje.

-La conducción propiamente dicha se imparte en función de los ob-jetivos de instrucción y el método elegido; lo aconsejable es hacer uso de los métodos en forma combinada de tal manera que no impongan un ritmo monótono y rutinario a los procedimientos. de instrucción, sino hagan de ellos un constante y ameno descubrimiento por parte del alumno incentivando su participación activa y orientando su autonomía de criterios e iniciativa, a la vez que desarrolla actitudes solidarias con el grupo del cual forma parte. El empleo de cualquier método o forma de conducción exige el entrenamiento cuidadoso de! instructor y el dominio de las técnicas pedagógicas.

Métodos

Los métodos de instrucción más conocidos son:

-Disertación,

-Conferencia,

-Demostración y

-Método activo.

2.1. Marco Conceptual

2.1.1. Relaciones interpersonales: Son asociaciones de largo plazo entre dos o más personas. Estas asociaciones pueden basarse en emociones y sentimientos, como el amor y el gusto artístico, el interés por los negocios y por las actividades sociales, las interacciones y formas colaborativas en el hogar, etc. Las relaciones interpersonales tienen lugar en una gran variedad de contextos, como la familia, los grupos de amigos, el matrimonio, las amistades, los entornos laborales, los clubes sociales y deportivos, los entornos barriales, las comunidades religiosas, etc. Las relaciones interpersonales pueden ser reguladas por ley, por costumbre o por acuerdo mutuo, y son una base o un entramado fundamental de los grupos sociales y de la sociedad en su conjunto.

2.1.2. Relaciones intergrupales: La definición de comportamiento intergrupar podría ser: “cualquier conducta que involucra la interacción entre uno o más representantes de dos o más grupos sociales separados” Cualquier percepción, cognición o conducta que sea influida por el reconocimiento de la gente de que ellos y otros son miembros de distintos grupos sociales es comportamiento intergrupar. Esta definición más amplia tiene una consecuencia interesante: reconoce que las relaciones reales o percibidas entre los grupos sociales pueden tener efectos delargo alcance y profundos sobre la conducta de los miembros de esos grupos, efectos que van más allá de las situaciones de los encuentros cara a cara.

2.1.3. Democracia: Ees una forma de organización social que atribuye la titularidad del poder al conjunto de la sociedad. En sentido estricto, la democracia es una forma de organización del Estado en la cual las decisiones colectivas son adoptadas por el pueblo mediante mecanismos de participación directa o indirecta que confieren legitimidad a sus representantes. En sentido amplio, democracia es una forma de

convivencia social en la que los miembros son libres e iguales y las relaciones sociales se establecen de acuerdo a mecanismos contractuales.

2.1.4. Autoritarismo: En las relaciones sociales, es una modalidad del ejercicio de la autoridad que impone la voluntad de quien ejerce el poder en ausencia de un consenso construido de forma participativa, originando un orden social opresivo y carente de libertad y autonomía.

2.1.5. Globalización: Es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a escala planetaria que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo uniendo sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global.

2.1.6. Sociedad del conocimiento: Es conceptualizada como una innovación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, donde el incremento en las transferencias de la información modificó en muchos sentidos la forma en que desarrollan muchas actividades en la sociedad moderna. Fue utilizada por primera vez por el filósofo de la gestión empresarial Peter Drucker, sus ideas fueron decisivas en la creación de la Corporación moderna, quien previamente había acuñado el término "trabajador del conocimiento" y hoy es considerado el padre del management como disciplina. En el decenio 1990-2000 fue profundizado en una serie de estudios detallados por autores tales como Robin Mansel o Nico Stehr.

2.1.7. Nivel académico: En su sentido más general nivel hace referencia a una altura relativa a otra altura; generalmente se toma como punto de referencia una base que en este caso es la parte académica cuyo término que identifica a diversas instituciones culturales o educativas.

2.1.8. 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. Se define, desde un punto de vista práctico, como un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva, a la postura más razonable y justificada sobre un tema.

2.1.9. Pensamiento resolutivo: Es un proceso que se propone resolver problemas; habilidad que permite disponer de forma ordenada la información (datos, elementos, fenómenos, procesos, etc) agrupándola en clases o estructuras de acuerdo a algún criterio y estableciendo un nuevo orden lógico y coherente según convenga para un fin determinado.

2.1.10. Mapa conceptual: es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento. Un mapa conceptual es una red de conceptos. En la red, los nodos representan los conceptos, y los enlaces representan las relaciones entre los conceptos.

2.1.11. Modelo T: Es la articulación sistemática y global de contenidos, procedimientos – métodos, capacidades – destrezas y los valores y actitudes de un área o asignatura. Es la planeación anual y por unidades.

2.1.12. Paradigma: Se utiliza en la vida cotidiana como sinónimo de “ejemplo” o para hacer referencia en caso de algo que se toma como “modelo digno de seguir”. En principio se tenía en cuenta a nivel gramatical (para definir su uso en un cierto contexto) y se valoraba desde la retórica (para hacer mención a una parábola o fábula). A partir de la década del 60, los alcances de la noción se ampliaron y paradigma comenzó a ser un término común en el vocabulario científico y en expresiones epistemológicas cuando se hacía necesario hablar de modelos o patrones

2.1.13. Toma de decisiones: Es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las opciones o formas para resolver diferentes situaciones de la vida en diferentes contextos: a nivel laboral, familiar, personal, sentimental o empresarial (utilizando metodologías cuantitativas que brinda la administración). La toma de decisiones consiste, básicamente, en elegir una opción entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial (aun cuando no se evidencie un conflicto latente).

2.1.14. Valores: Es una cualidad de un sujeto u objeto. Los valores son agregados a las características que hace ciertas por el sujeto sólo adquieren el rango de valores en el momento en que son vulcanizadas como prácticas personales y/o colectivas. En otras palabras, la libertad no es un valor por el contenido del concepto o por ser apreciada como una práctica deseable de un determinado grupo social, la libertad es un valor cuando es apreciada y ejercida por los sujetos, es decir, demanda situaciones praxeológicas, es el ejercicio de la libertad en una comunidad. Esto se conoce como dialéctica objeto-sujeto, relación recíproca entre el objeto considerado como valioso por el pensamiento y la práctica del sujeto hábitos virtuosos.

2.1.15. Doctrina militar: Es un conjunto coherente de enseñanzas o instrucciones relacionadas con las ciencias militares. Pueden estar basadas en un sistema de creencias, hechos o conocimientos, campo de estudio o ciencia concreta.

2.1.16. Malla curricular: Se denomina mala curricular al componente del plan de estudios que busca responder a dos preguntas estructurales:

- ¿Qué deben saber y saber hacer los y las estudiantes?
- ¿Cómo y con qué van a adquirir el saber y el saber hacer los y las estudiantes?

Valle (2009) manifiesta que la alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización de problemas, ámbitos conceptuales e incluso los contenidos posibles, las metodologías, los procedimientos y los criterios de evaluación que se manejarían en el aula de clase, fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal.

Malla Curricular por tanto, es la distribución académica que permite responder preguntas como qué deben saber los estudiantes, que van hacer y cómo desarrollar el proceso enseñanza – aprendizaje de las asignaturas a partir de un enfoque multidisciplinario, adecuado para el contexto social y cumpliendo con las disposiciones que rigen la educación superior de nuestro país.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis General

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

3.1.2. Hipótesis General Nula

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

3.1.3. Hipótesis Específica 1

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

3.1.4. Hipótesis Específica Nula 1

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

3.1.5. Hipótesis Específica 2

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionada con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

3.1.6. Hipótesis Específica Nula 2

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionada con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

3.2 Variables

3.2.1. Definición conceptual

Variable 1

Paradigma Socio Cognitivo Humanista:

Es **social** porque el alumno aprende en un escenario concreto, el de la vida social y el de la escuela, en nuestro caso, se enmarca dentro de la vida institucional.

Es **cognitivo** ya que explica y clarifica cómo aprende el que aprende, que procesos utiliza para aprender, que capacidades y destrezas necesita para aprender, etc.

De esta manera posibilita el desarrollo de los procesos mentales **cognitivos**, afectivos y los esquemas mentales –la arquitectura del conocimiento- creando así mentes sintéticas y sistémicas que posibilitan al sujeto el “aprender a aprender”. En definitiva ayuda al alumno a desarrollar su inteligencia. Como diría Feuerstein, “el alumno puede aprender a ser inteligente”

¿Por qué es **humanista**? En los diseños curriculares se habla de temas transversales como principios articuladores relacionados con los fines de la educación que e nuestra realidad, algunos de ellos son: la lealtad, moralidad, honestidad, justicia, educación, responsabilidad, abnegación y disciplina.

Variable 2**Instrucción**

Es un término con origen en el latín *instructio* que hace referencia a la **acción de instruir** (enseñar, adoctrinar, comunicar conocimientos, dar a conocer el estado de algo). La instrucción es el caudal de conocimientos adquiridos y el curso que sigue un proceso que se está instruyendo

3.2.2. Definición operacional

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Paradigma Socio Cognitivo Humanista	Aspecto Social	-Relaciones interpersonales -Relaciones intergrupales -Comunicación -Flexibilidad -Democracia -Autoritarismo -Salud -Globalización -Sociedad del conocimiento
	Aspecto Cognitivo	-Nivel académico de los profesores e instructores. -Nivel intelectual de los instruidos. -Pensamiento crítico -Pensamiento resolutivo. -Toma de decisiones
	Aspecto Humanista	-Valores
Instrucción	Instrucción Militar	-Método de Instrucción Militar -Organización, Conducción y Control de la Instrucción -Planeamiento de instrucción militar. -Doctrina militar. -Capacitación de instructores -Malla curricular de instrucción militar -Plan de Estudios militar

	Instrucción Civil	-Metodología de la instrucción civil. -Planeamiento de asignaturas civiles. -Capacitación de docentes civiles -Malla curricular de asignaturas civiles -Plan de Estudios de asignaturas civiles.
--	----------------------	--

3.3. Metodología

3.3.1. Tipo de estudio

Descriptivo- correlacional con enfoque de investigación cualitativo-cuantitativo (mixto)

3.3.2. Diseño

No experimental

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población para realizar la investigación la conforman 29 Cadetes de cuarto año del Arma de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”

3.4.2. Muestra

En este caso no aplicó la fórmula para hallar una muestra reducida en vista que la población es pequeña, por lo que la muestra también la

conforman 29 Cadetes de cuarto año del Arma de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”

3.5. Método de investigación

La investigación se ha realizado empleando la observación y medición por medio de cuestionarios que se aplicaron a la muestra.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se ha empleado cuestionarios (instrumentos) conformado por 30 ítems para recoger los datos.

La validez de los instrumentos se ha realizado por medio de la técnica de Likert con apoyo profesional de un experto en la materia.

3.7. Métodos de Análisis de datos

Se ha utilizado las técnicas de la estadística descriptiva correlacional; para el procesamiento de datos se utilizó la estadística descriptiva mediante la formulación de tablas de frecuencia e histogramas para cada ítem, arrojando porcentajes para los resultados, permitiendo establecer interpretaciones de dichos resultados y presentar los mismos mediante gráficos o histogramas para su mejor comprensión y entendimiento.

Para la prueba de las hipótesis se utilizó la Ji o Chi Cuadrada para datos cualitativos y el Coeficiente de Correlación Lineal o de Pearson para los datos cuantitativos, estableciéndose en base a los resultados

obtenidos conclusiones para la hipótesis general e hipótesis específicas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

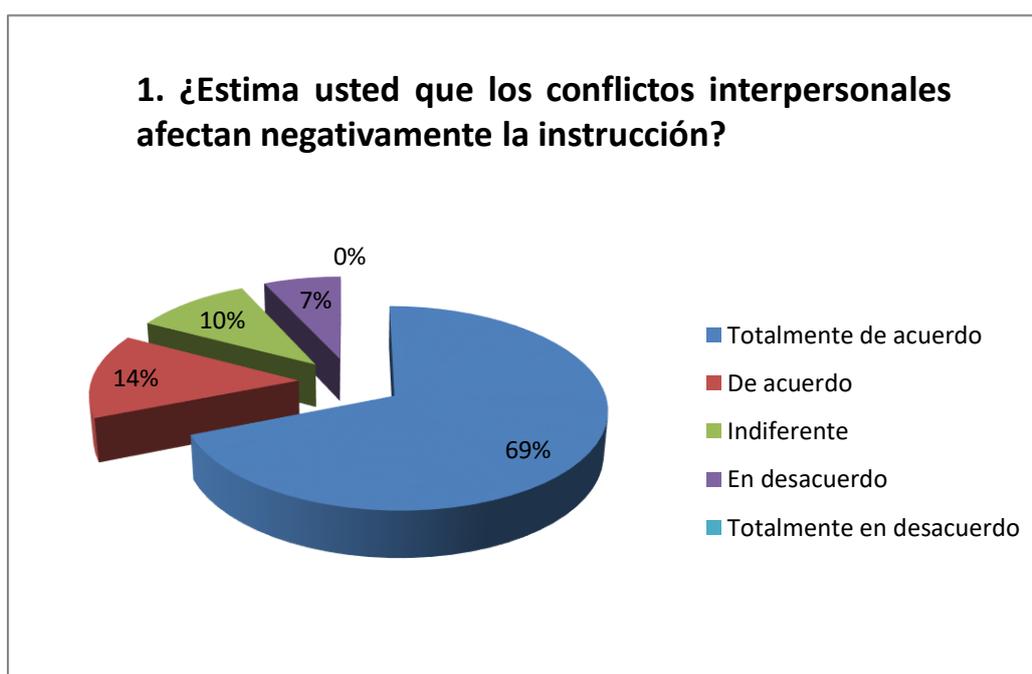
4.1. Interpretación de resultados:

4.1.1. Para la Variable 1

1. ¿Estima usted que los conflictos interpersonales afectan negativamente la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	20	69
De acuerdo	04	14
Indiferente	03	10
En desacuerdo	02	07
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

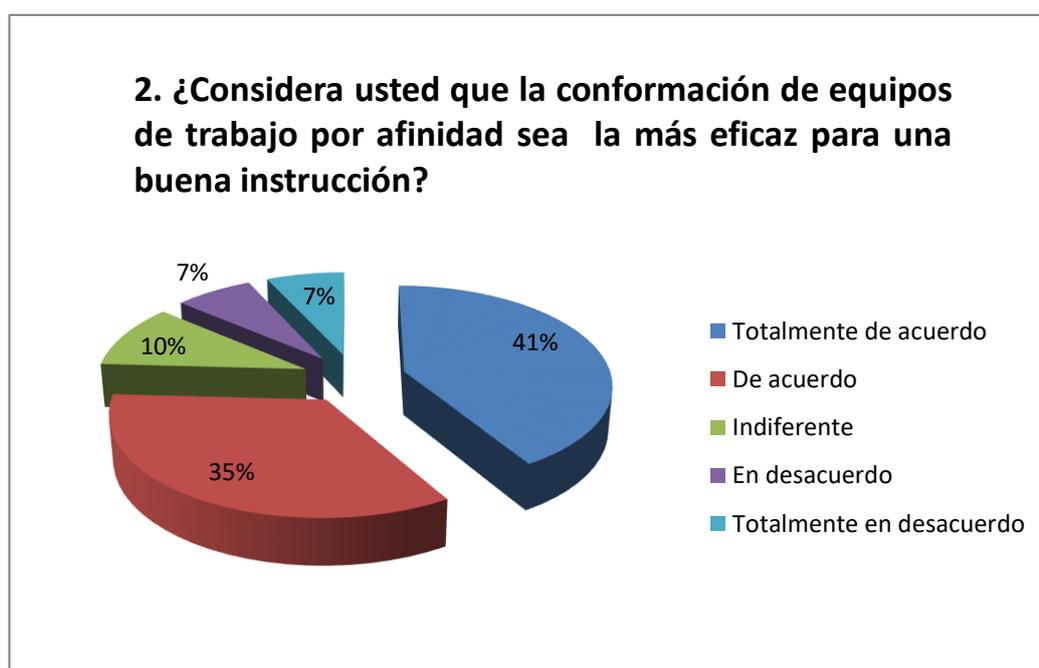
Interpretación: A la pregunta sobre los conflictos interpersonales que afectan negativamente la instrucción, el 69% contestó que está totalmente de acuerdo, el 14% manifestó que estaban de acuerdo, el 10% se mostraron indiferentes, mientras que el 7% manifestó estaba en desacuerdo.



2. ¿Considera usted que la conformación de equipos de trabajo por afinidad sea la más eficaz para una buena instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	12	41
De acuerdo	10	35
Indiferente	03	10
En desacuerdo	02	07
Totalmente en desacuerdo	02	07
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si la conformación de equipos de trabajo por afinidad es la más eficaz para una buena instrucción, el 41% contestó que está totalmente de acuerdo, el 35% indicó que estaba de acuerdo, el 10% se mostró indiferente, el 7% estuvo en desacuerdo, mientras que otro 7% dijo que estaba totalmente en desacuerdo.

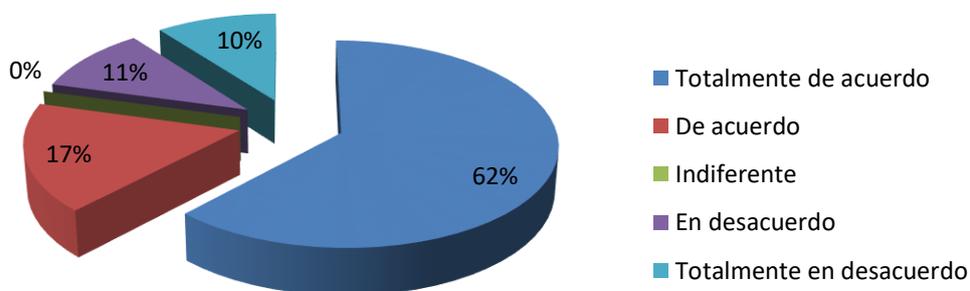


3. ¿Cree usted que conformar equipos de trabajo de manera impositiva afecte negativamente en la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	18	62
De acuerdo	05	17
Indiferente	00	00
En desacuerdo	03	11
Totalmente en desacuerdo	03	10
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si la conformación de equipos de trabajo de manera impositiva afecta negativamente en la instrucción, el 62% contestó que estaba totalmente de acuerdo, el 17% dijo que estaba de acuerdo, el 11% manifestó que estaba en desacuerdo, mientras que el 10% manifestó que estaba totalmente en desacuerdo.

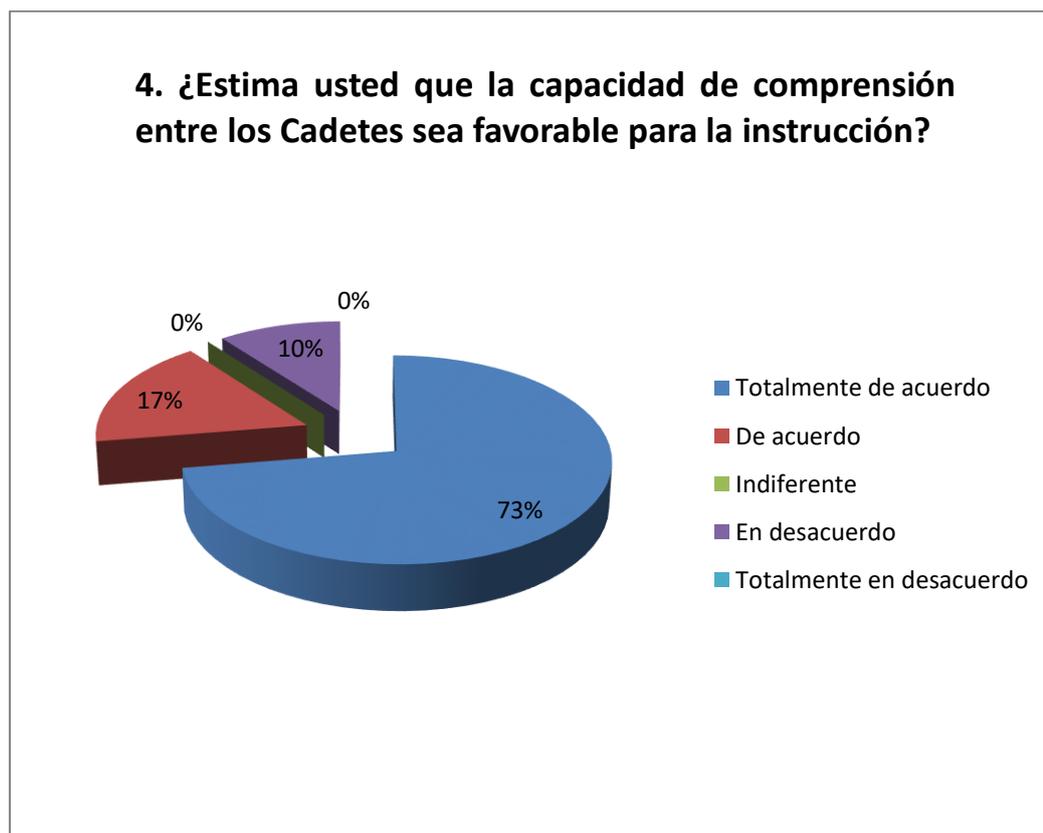
3. ¿Cree usted que conformar equipos de trabajo de manera impositiva afecte negativamente en la instrucción?



4. ¿Estima usted que la capacidad de comprensión entre los Cadetes sea favorable para la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	21	73
De acuerdo	05	17
Indiferente	00	00
En desacuerdo	03	10
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si la capacidad de comprensión entre los Cadetes sea favorable para la instrucción, el 73% contestó que estaba totalmente de acuerdo, el 17% dijo que estaba de acuerdo, mientras que el 10% manifestó que estaba en desacuerdo.

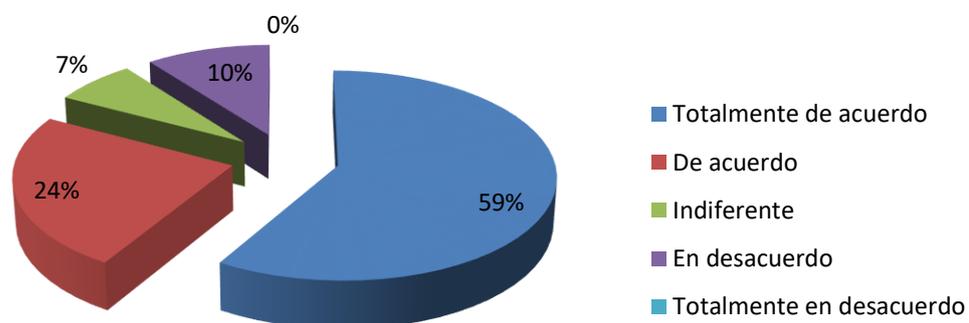


5. ¿Cree usted que la comunicación entre los compañeros de estudio tiene influencia en la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	17	59
De acuerdo	07	24
Indiferente	02	07
En desacuerdo	03	10
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si la comunicación entre los compañeros de estudio tiene influencia en la instrucción, el 59% contestó que estaba totalmente de acuerdo, el 24% dijo que estaba de acuerdo, el 7% manifestó que era indiferente, mientras que el 10% manifestó que estaba en desacuerdo.

5. ¿Cree usted que la comunicación entre los compañeros de estudio tiene influencia en la instrucción?

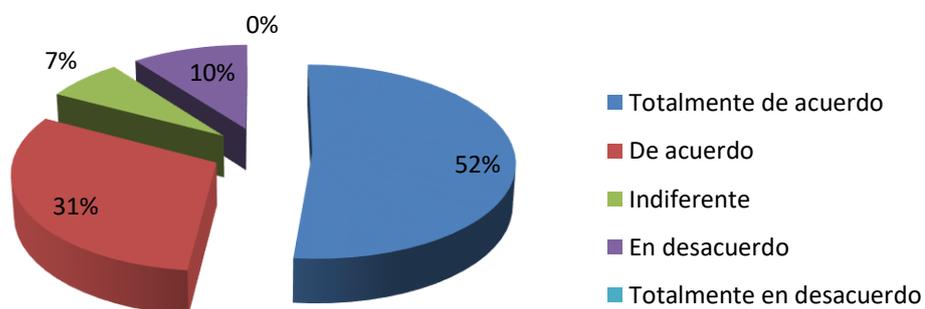


6. ¿Estima usted que el aspecto democrático (libertad de opinión) tiene influencia para tener un mejor resultado en la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	09	31
Indiferente	02	07
En desacuerdo	03	10
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el aspecto democrático (libertad de opinión) tiene influencia para tener un mejor resultado en la instrucción, el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo, el 31% dijo que estaba de acuerdo, el 7% manifestó que era indiferente, mientras que el 10% manifestó que estaba en desacuerdo.

6. ¿Estima usted que el aspecto democrático (libertad de opinión) tiene influencia para tener un mejor resultado en la instrucción?

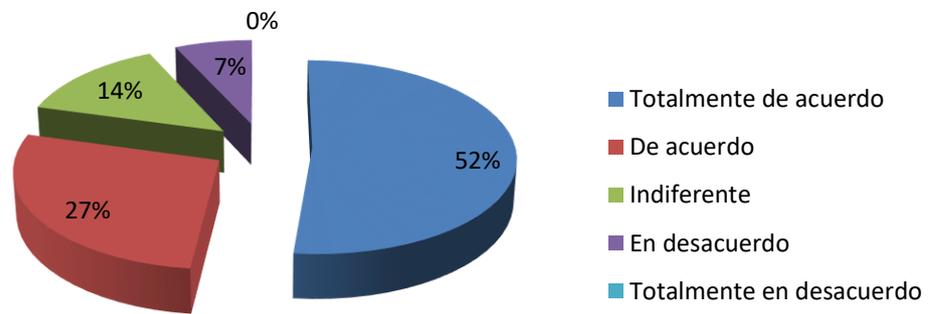


7. ¿Cree usted que una posición autoritaria por parte de los profesores e instructores influye negativamente en la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	08	27
Indiferente	04	14
En desacuerdo	02	07
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si una posición autoritaria por parte de los profesores e instructores influye negativamente en la instrucción, el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo, el 27% dijo que estaba de acuerdo, el 14% se mostró indiferente, mientras que el 7% manifestó que estaba en desacuerdo.

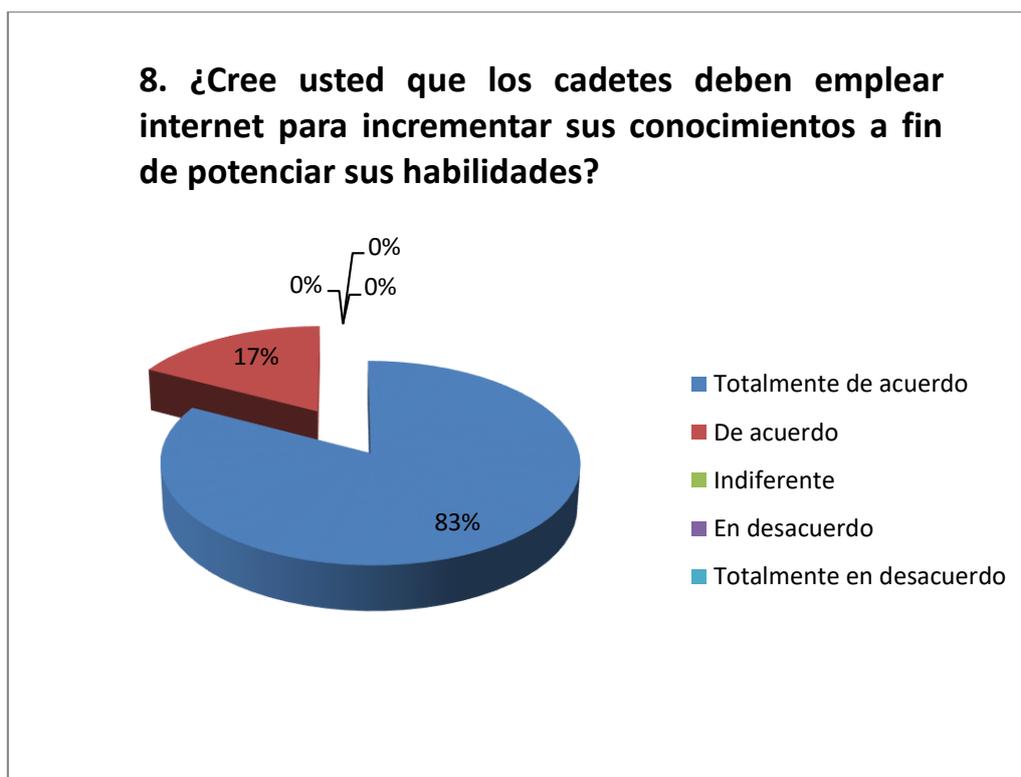
7. ¿Cree usted que una posición autoritaria por parte de los profesores e instructores influye negativamente en la instrucción?



8. ¿Cree usted que los cadetes deben emplear internet para incrementar sus conocimientos a fin de potenciar sus habilidades?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	24	83
De acuerdo	05	17
Indiferente	00	00
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

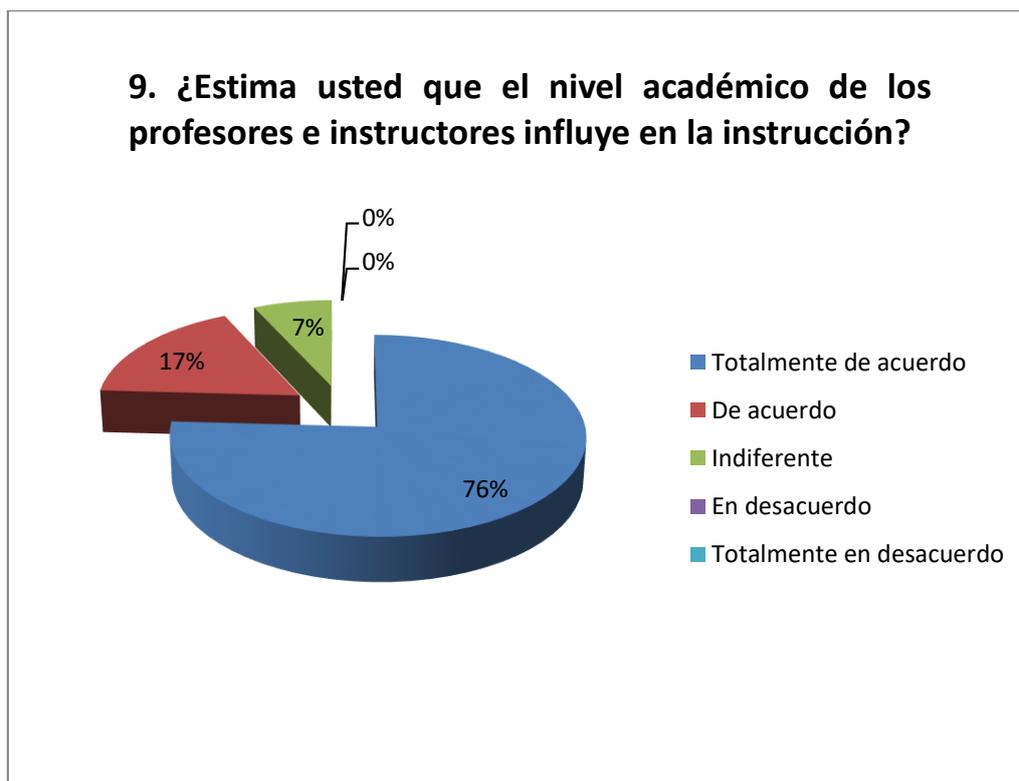
Interpretación: A la pregunta sobre si los cadetes deben emplear internet para incrementar sus conocimientos a fin de potenciar sus habilidades, el 83% contestó que estaba totalmente de acuerdo, mientras que el 17% dijo que estaba de acuerdo.



9. ¿Estima usted que el nivel académico de los profesores e instructores influye en la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	22	76
De acuerdo	05	17
Indiferente	02	07
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

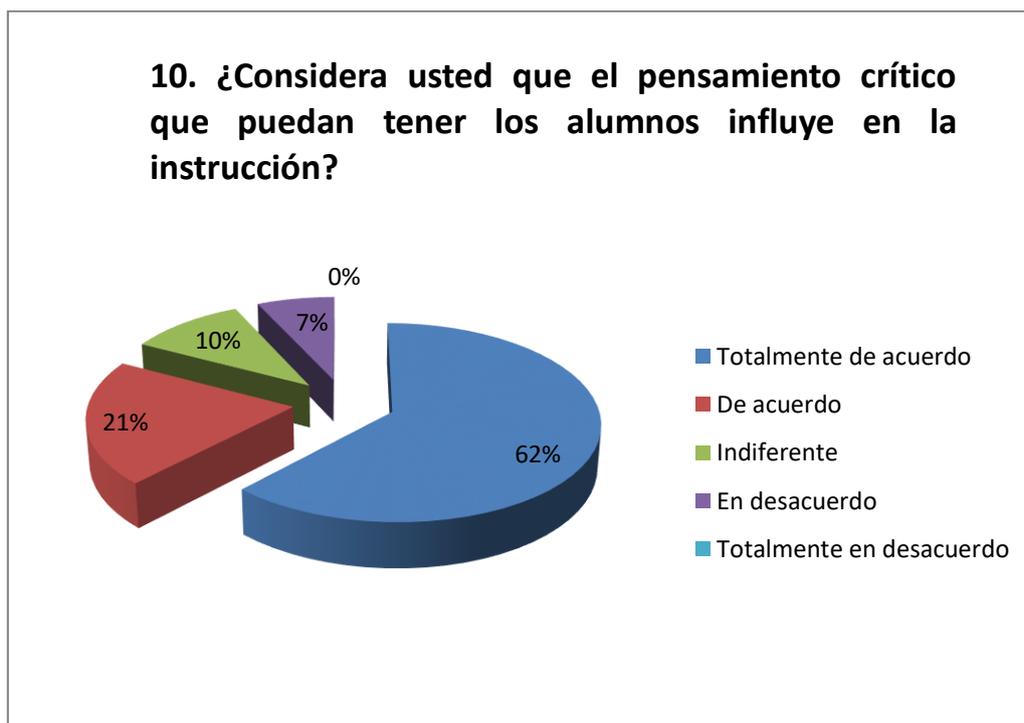
Interpretación: A la pregunta sobre si el nivel académico de los profesores e instructores influye en la instrucción, el 76% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 17% dijo que estaba de acuerdo y el 7% se manifestó indiferente. Ningún encuestado se mostró en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.



10. ¿Considera usted que el pensamiento crítico que puedan tener los alumnos influye en la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	18	62
De acuerdo	06	21
Indiferente	03	10
En desacuerdo	02	07
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

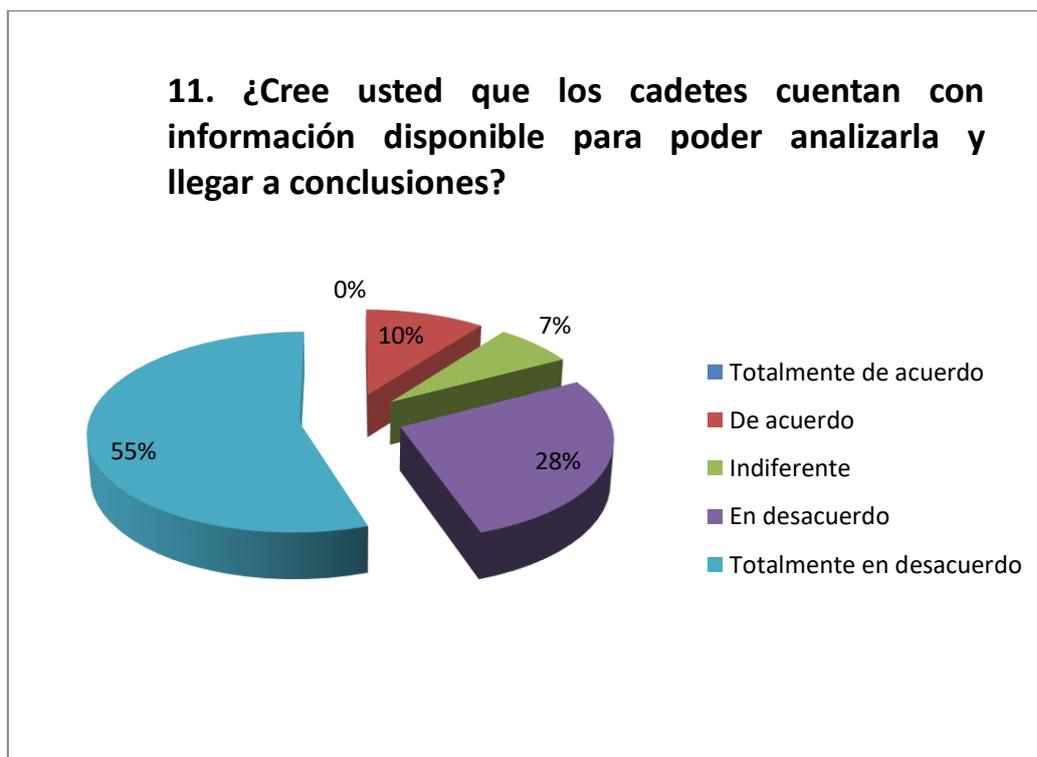
Interpretación: A la pregunta sobre si el pensamiento crítico que puedan tener los alumnos influye en la instrucción el 62% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 21% dijo que estaba de acuerdo, el 10% se manifestó indiferente y el 7% en desacuerdo.



11. ¿Cree usted que los cadetes cuentan con información disponible para poder analizarla y llegar a conclusiones?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	00	00
De acuerdo	03	10
Indiferente	02	07
En desacuerdo	08	28
Totalmente en desacuerdo	16	55
Total	29	100

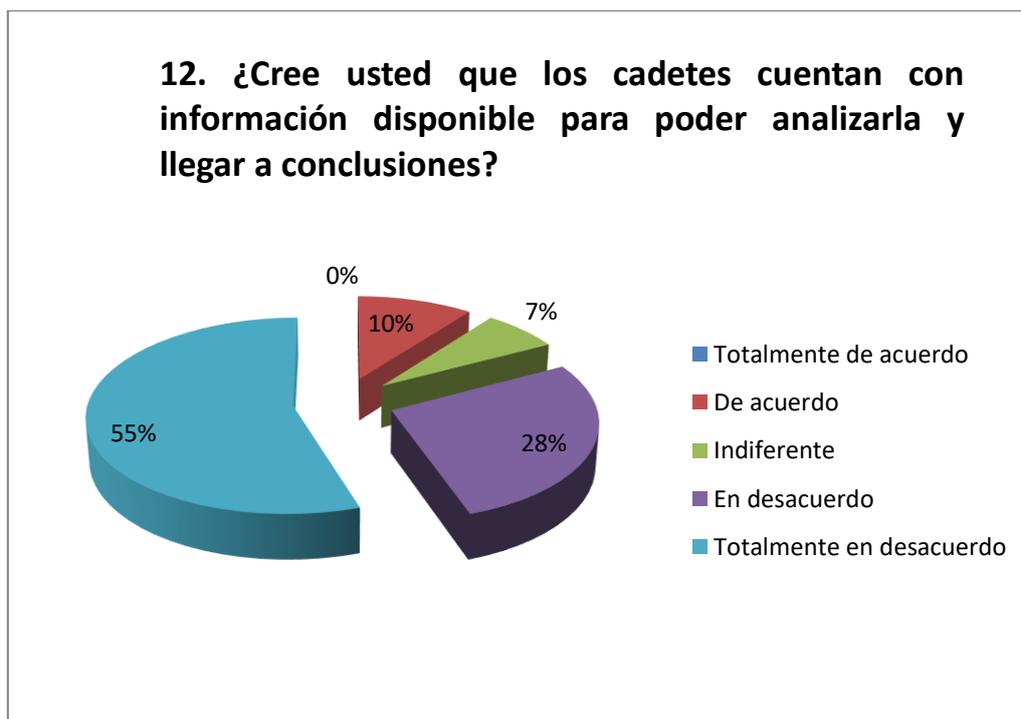
Interpretación: A la pregunta sobre si los cadetes cuentan con información disponible para poder analizarla y llegar a conclusiones, el 10% contestó que estaba de acuerdo mientras que el 7% se manifestó indiferente, el 28% dijo que estaba en desacuerdo y el 55% manifestó que estaba totalmente en desacuerdo.



12. ¿Cree usted que los alumnos emplean argumentos válidos y lógicos para sustentar una idea durante la instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	00	00
De acuerdo	03	10
Indiferente	02	07
En desacuerdo	08	28
Totalmente en desacuerdo	16	55
Total	29	100

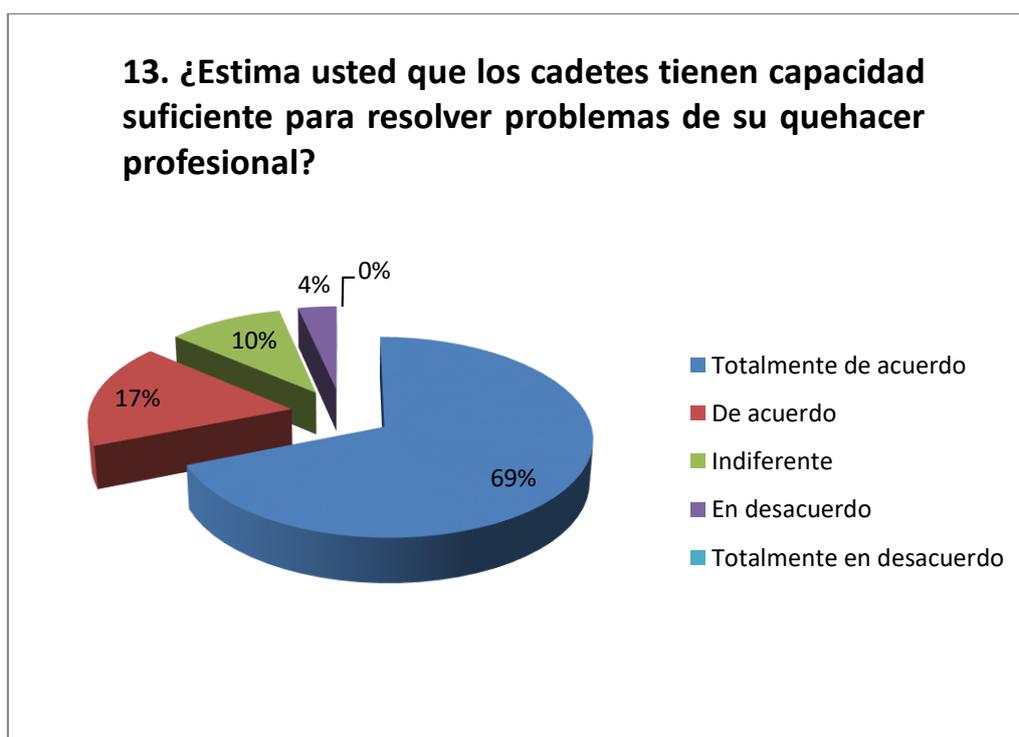
Interpretación: A la pregunta sobre si los cadetes cuentan con información disponible para poder analizarla y llegar a conclusiones, el 10% contestó que estaba de acuerdo mientras que el 7% se manifestó indiferente, el 28% dijo que estaba en desacuerdo y el 55% manifestó que estaba totalmente en desacuerdo.



13. ¿Estima usted que los cadetes tienen capacidad suficiente para resolver problemas de su quehacer profesional?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	20	69
De acuerdo	5	17
Indiferente	3	10
En desacuerdo	1	04
Totalmente en desacuerdo	0	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si los cadetes tienen capacidad suficiente para resolver problemas de su quehacer profesional el 69% contestó que estaba totalmente de acuerdo, 17% de acuerdo, 10% se manifestó indiferente, el 4% dijo que estaba en desacuerdo.

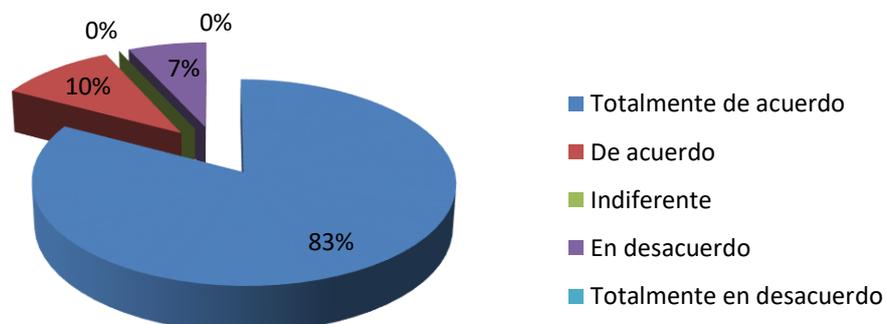


14. ¿Considera usted que la toma de decisiones oportunas y acertadas es una consecuencia de una buena instrucción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	24	83
De acuerdo	3	10
Indiferente	00	00
En desacuerdo	02	07
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si la toma de decisiones oportunas y acertadas es una consecuencia de una buena instrucción? el 83% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 10% se manifestó de acuerdo y el 7% dijo que estaba en desacuerdo.

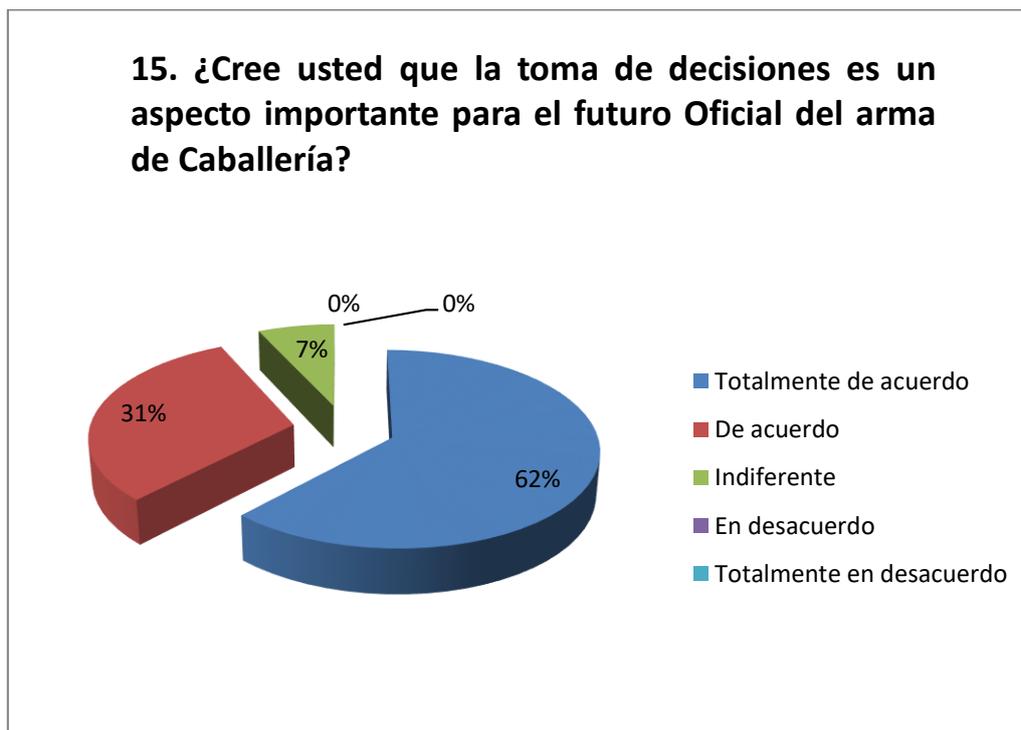
14. ¿Considera usted que la toma de decisiones oportunas y acertadas es una consecuencia de una buena instrucción?



15. ¿Cree usted que la toma de decisiones es un aspecto importante para el futuro Oficial del arma de Caballería?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	18	62
De acuerdo	9	31
Indiferente	02	07
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

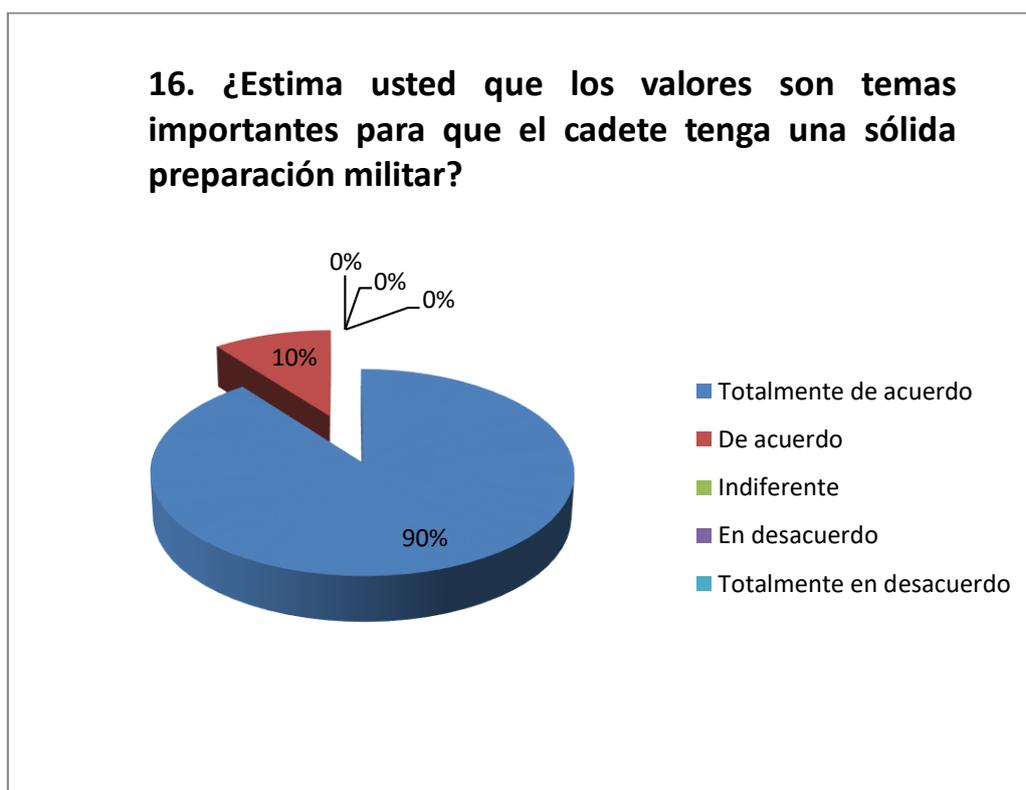
Interpretación: A la pregunta sobre que la toma de decisiones es un aspecto importante para el futuro Oficial del arma de Caballería el 62% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 31% manifestó que estaba de acuerdo y el 7% indiferente.



16. ¿Estima usted que los valores son temas importantes para que el cadete tenga una sólida preparación militar?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	26	90
De acuerdo	3	10
Indiferente	0	0
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si los valores son temas importantes para que el cadete para que tenga una sólida preparación militar el 90% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 10% manifestó que estaba de acuerdo.

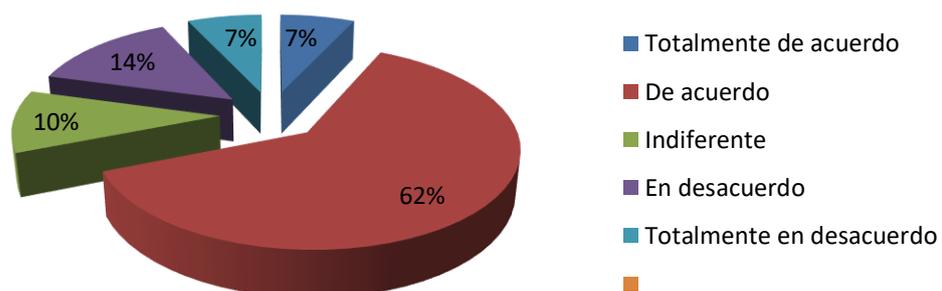


17. ¿Considera usted que el valor denominado compromiso con la excelencia institucional permitirá tener como resultado un Oficial de Ejército idóneo para la institución?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	02	07
De acuerdo	18	62
Indiferente	03	10
En desacuerdo	04	14
Totalmente en desacuerdo	02	07
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor denominado compromiso con la excelencia institucional permitirá tener como resultado un Oficial de Ejército idóneo para la institución el 7% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 62% manifestó que estaba de acuerdo 10%. Indiferente, 14% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo.

17. ¿Considera usted que el valor denominado compromiso con la excelencia institucional permitirá tener como resultado un Oficial de Ejército idóneo para la institución?

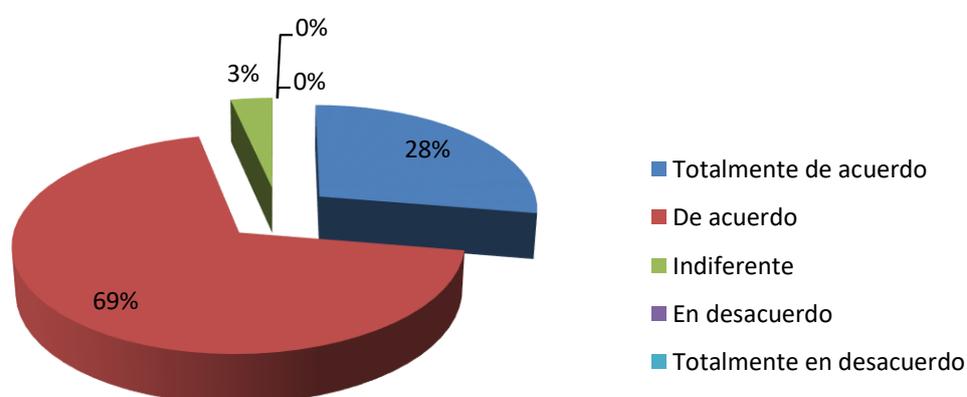


18. ¿Cree usted que los conceptos morales desarrollados en la instrucción permitirá contar con un Oficial de Ejército íntegro?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	8	28
De acuerdo	20	69
Indiferente	1	3
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si los conceptos morales desarrollados en la instrucción permitirán contar con un Oficial de Ejército íntegro el 28% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 69% manifestó que estaba de acuerdo y el 3% se mostró indiferente.

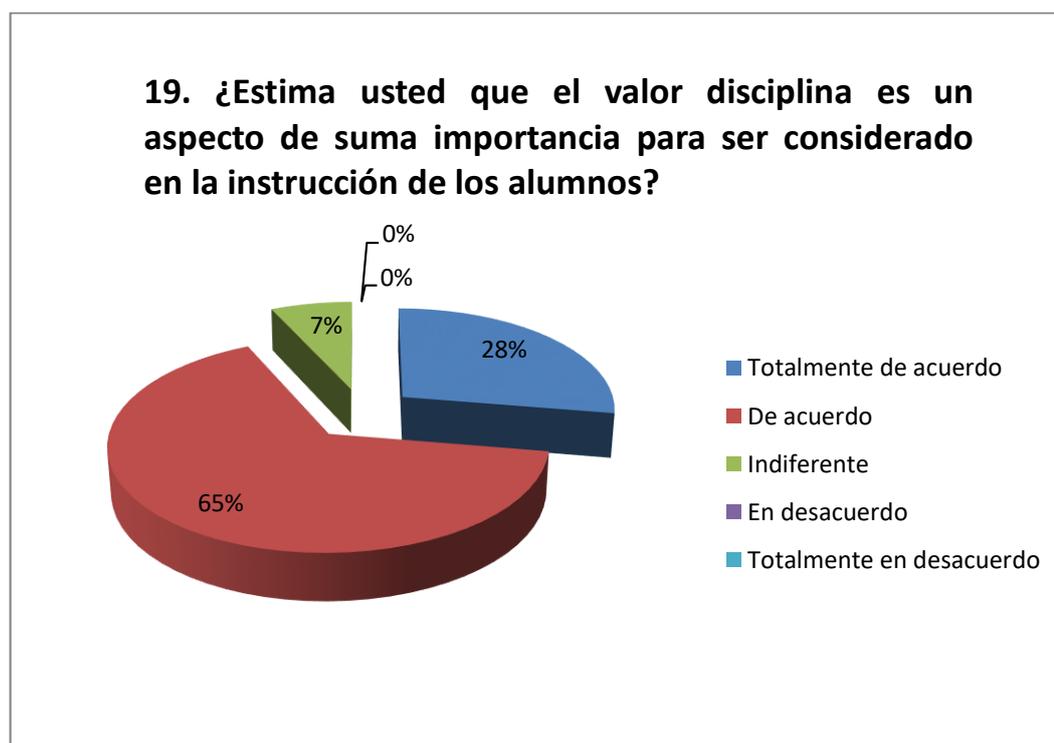
18. ¿Cree usted que los conceptos morales desarrollados en la instrucción permitirá contar con un Oficial de Ejército íntegro?



19. ¿Estima usted que el valor disciplina es un aspecto de suma importancia para ser considerado en la instrucción de los alumnos?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	8	28
De acuerdo	19	65
Indiferente	2	7
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	29	100

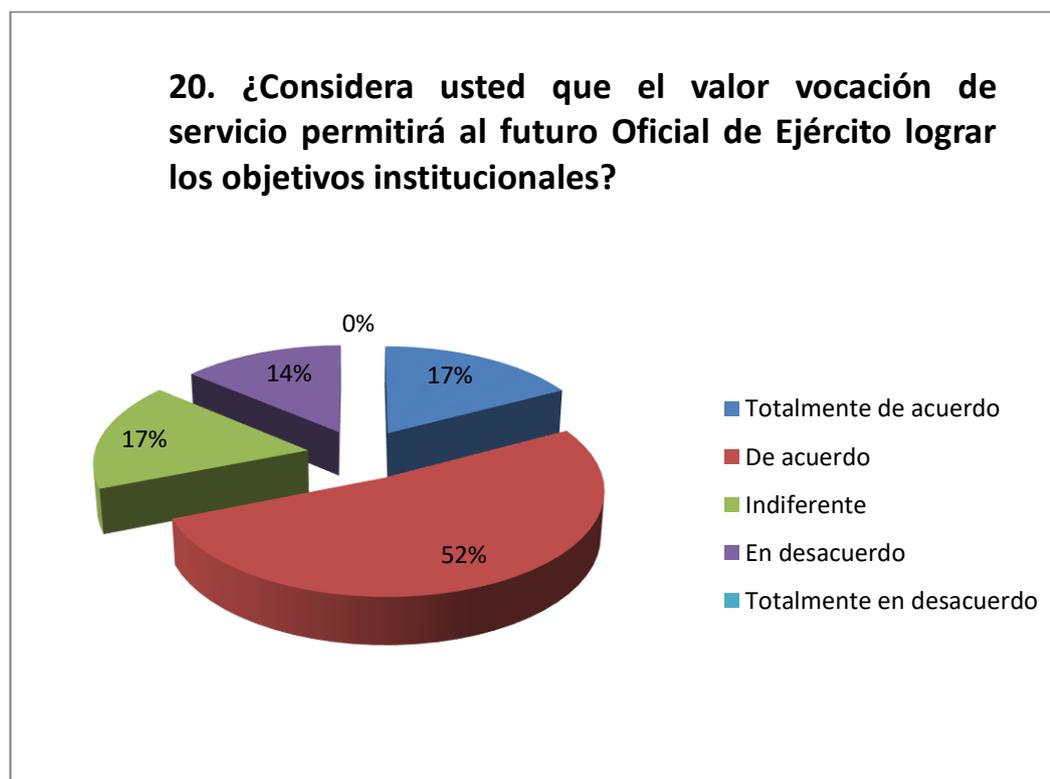
Interpretación: A la pregunta sobre si el valor disciplina es un aspecto de suma importancia para ser considerado en la instrucción de los alumnos el 28% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 66% manifestó que estaba de acuerdo y el 7% se mostró indiferente.



20. ¿Considera usted que el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	17
De acuerdo	15	52
Indiferente	5	17
En desacuerdo	4	14
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 17% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 52% manifestó que estaba de acuerdo, el 17% se manifestó indiferente y 14% en desacuerdo.

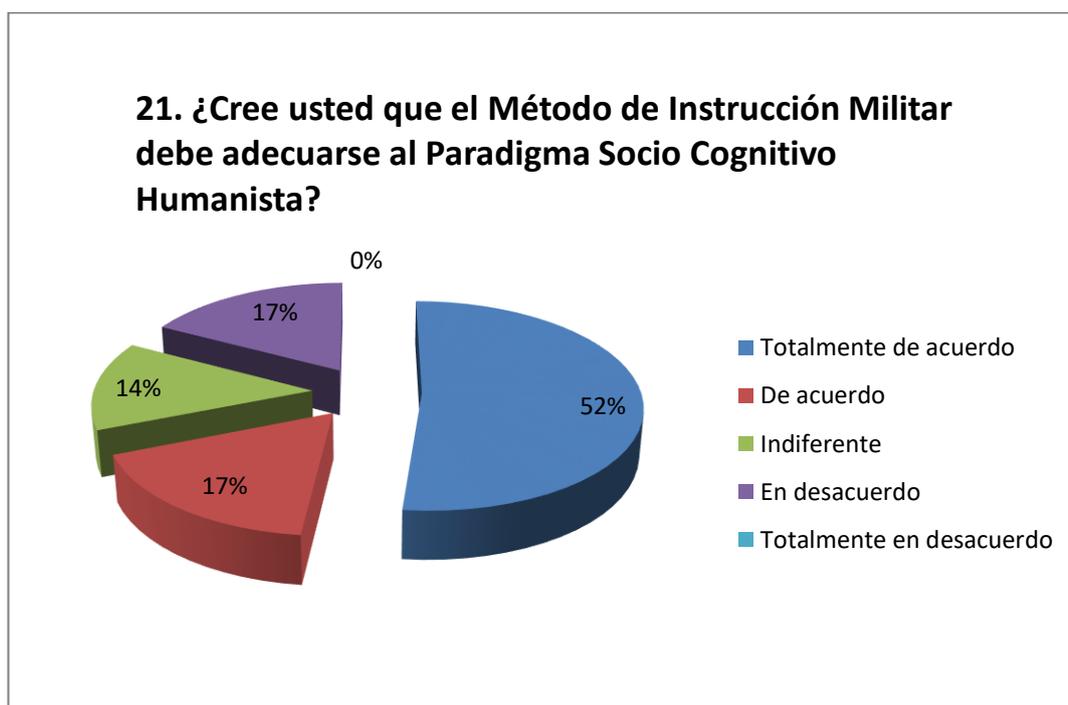


4.1.2. Para la Variable 2

21. ¿Cree usted que el Método de Instrucción Militar debe adecuarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	05	17
Indiferente	4	14
En desacuerdo	5	17
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

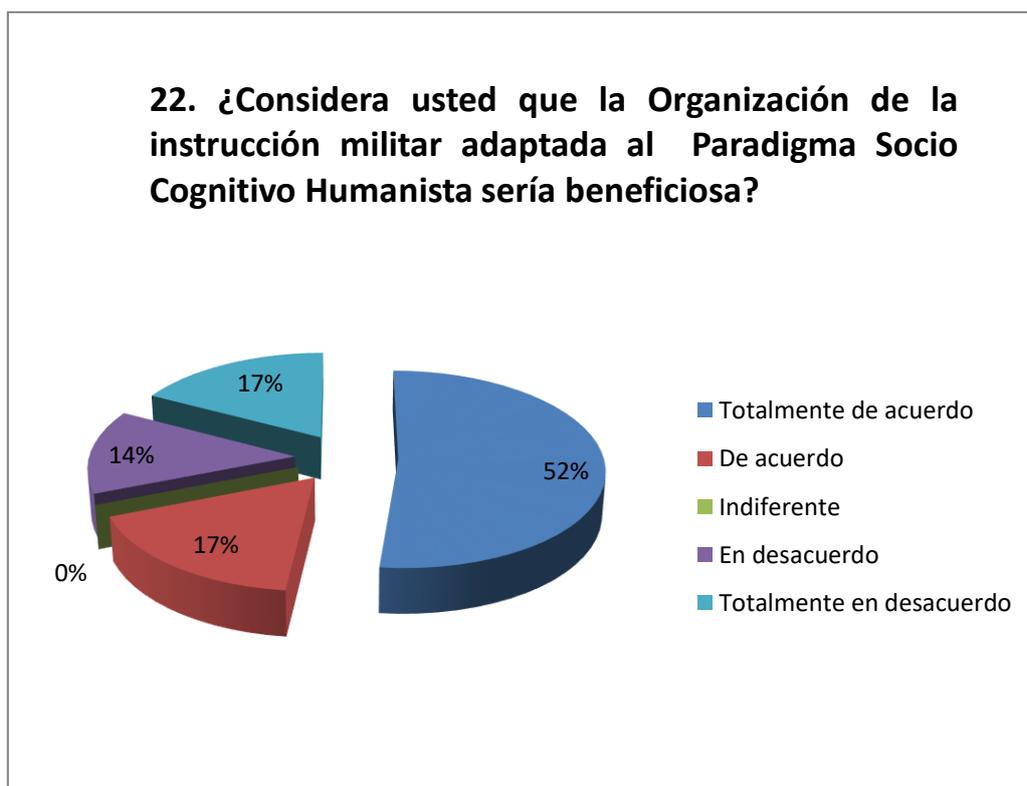
Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 17% manifestó que estaba de acuerdo, el 14% se manifestó indiferente y el 17% en desacuerdo.



22. ¿Considera usted que la Organización de la instrucción militar adaptada al Paradigma Socio Cognitivo Humanista sería beneficiosa?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	05	17
Indiferente	00	00
En desacuerdo	04	14
Totalmente en desacuerdo	05	17
Total	29	100

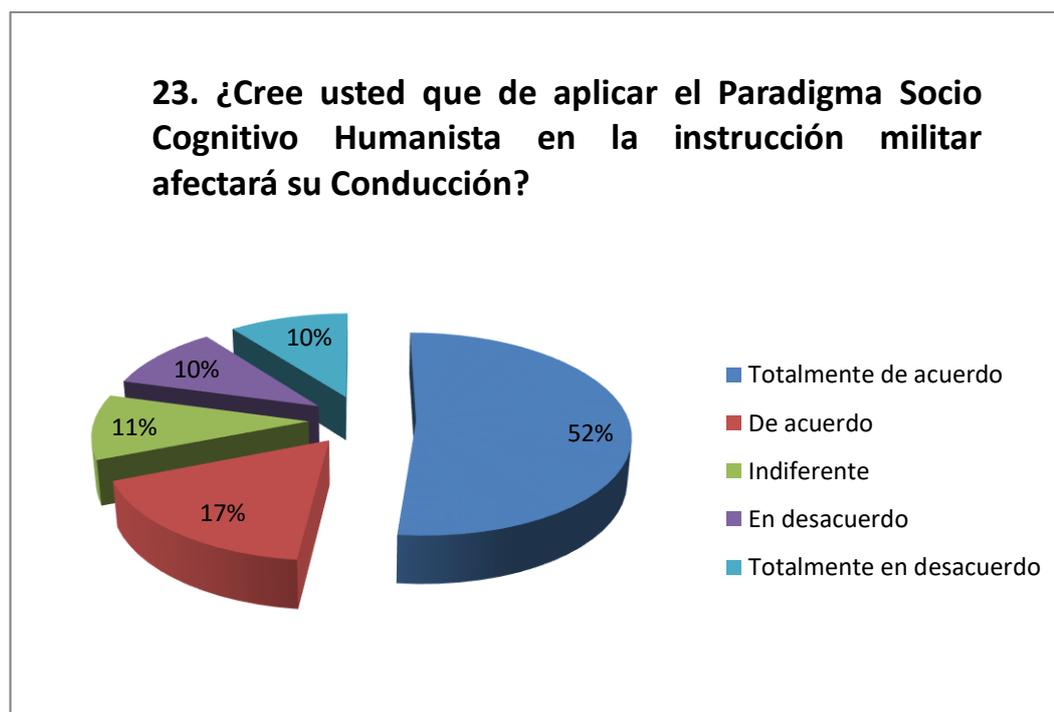
Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 17% manifestó que estaba de acuerdo, el 14% se manifestó en desacuerdo y el 17% dijo que estaba totalmente en desacuerdo.



23. ¿Cree usted que de aplicar el Paradigma Socio Cognitivo Humanista en la instrucción militar afectará su Conducción?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	05	17
Indiferente	03	11
En desacuerdo	03	10
Totalmente en desacuerdo	03	10
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 17% manifestó que estaba de acuerdo, el 11% se manifestó en indiferente, el 10% dijo que estaba en desacuerdo y el 10% que estaba totalmente en desacuerdo.

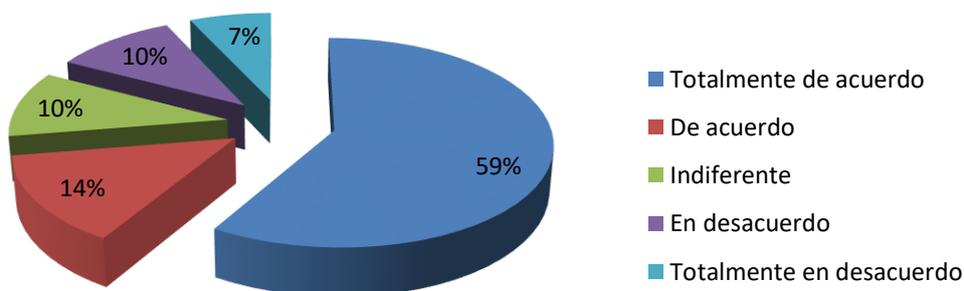


24. ¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de instrucción militar?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	17	59
De acuerdo	04	14
Indiferente	03	10
En desacuerdo	03	10
Totalmente en desacuerdo	02	07
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 59% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 14% manifestó que estaba de acuerdo, el 10 se mostró indiferente, 10% se manifestó en desacuerdo y el 7% dijo que estaba totalmente en desacuerdo.

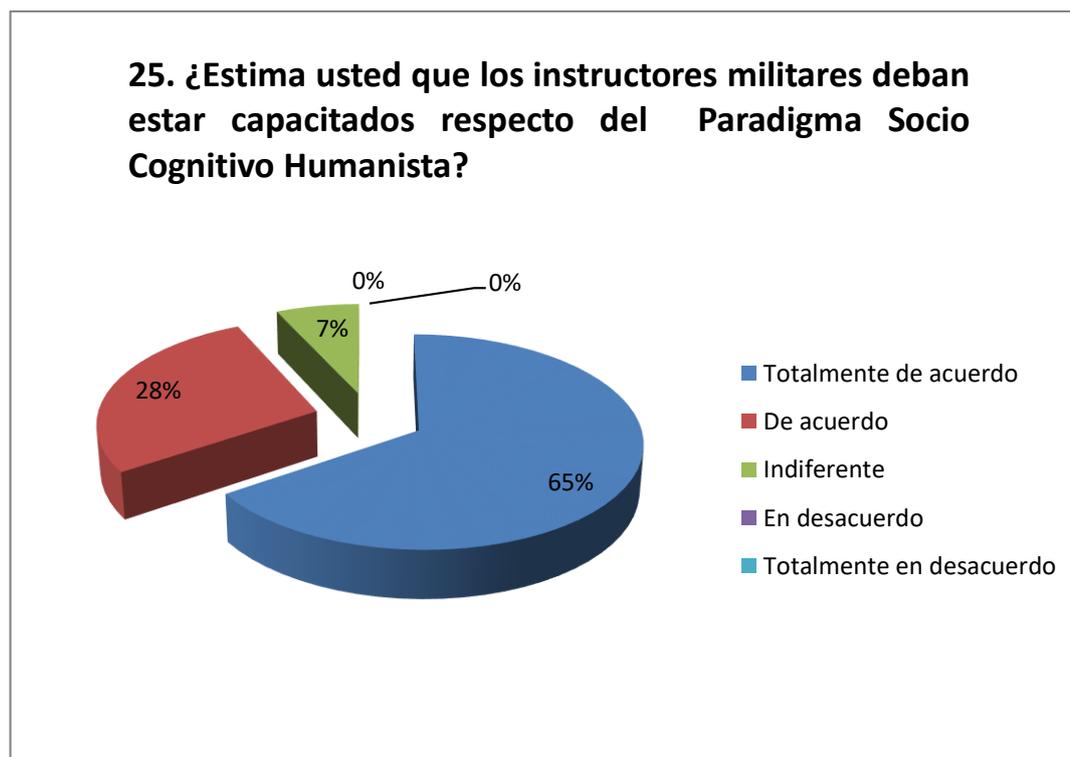
24. ¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de instrucción militar?



25. ¿Estima usted que los instructores militares deban estar capacitados respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	19	65
De acuerdo	08	28
Indiferente	02	07
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 65% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 28% manifestó que estaba de acuerdo y el 7% se manifestó indiferente.

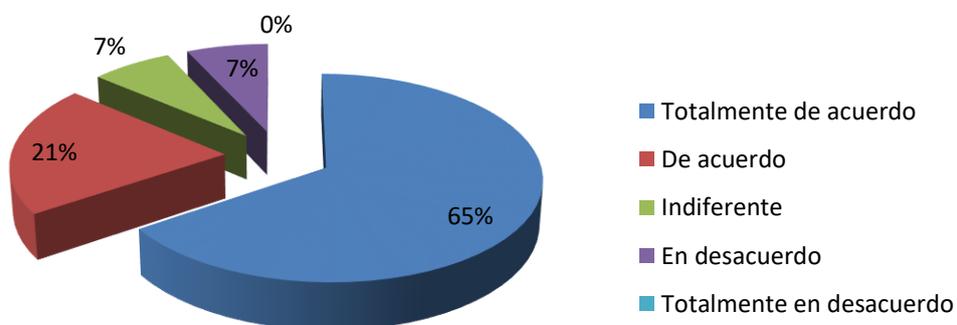


26. ¿Considera usted que la malla curricular de asignaturas militares debe incorporarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	19	65
De acuerdo	06	21
Indiferente	02	7
En desacuerdo	02	7
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 65% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 21% manifestó que estaba de acuerdo, el 7% se manifestó indiferente y el 7% dijo que estaba en desacuerdo.

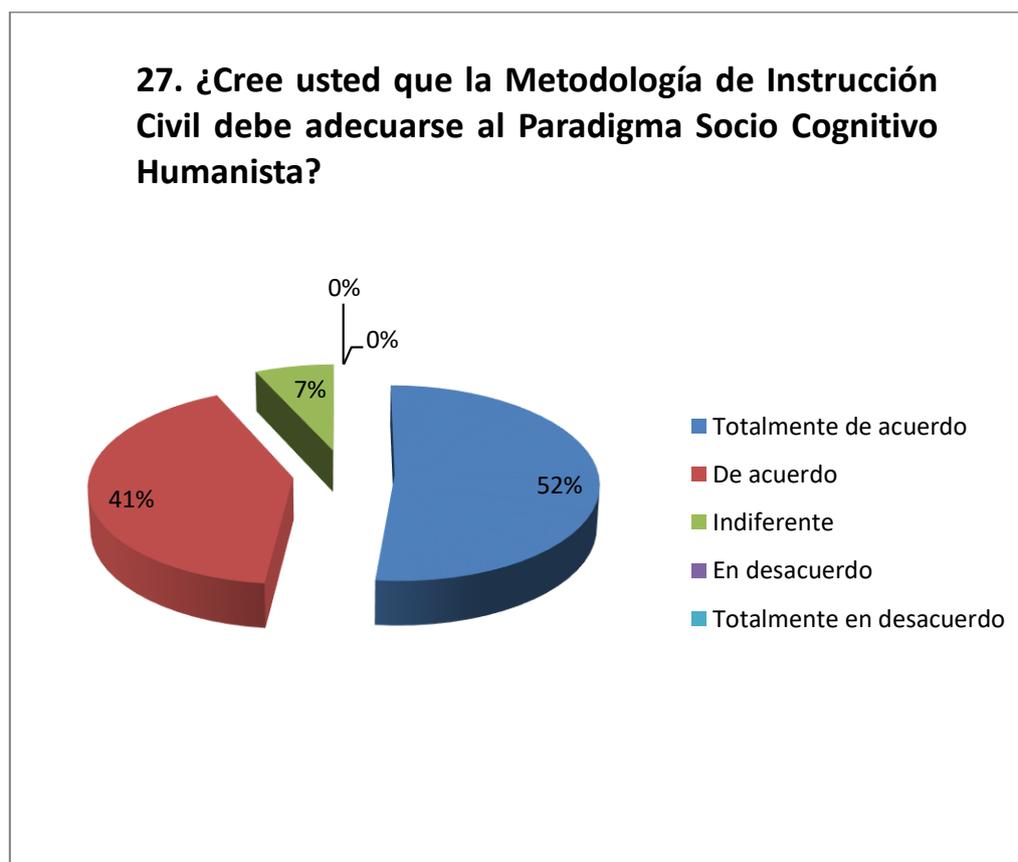
26. ¿Considera usted que la malla curricular de asignaturas militares debe incorporarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?



27. ¿Cree usted que la Metodología de Instrucción Civil debe adecuarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	12	41
Indiferente	02	07
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

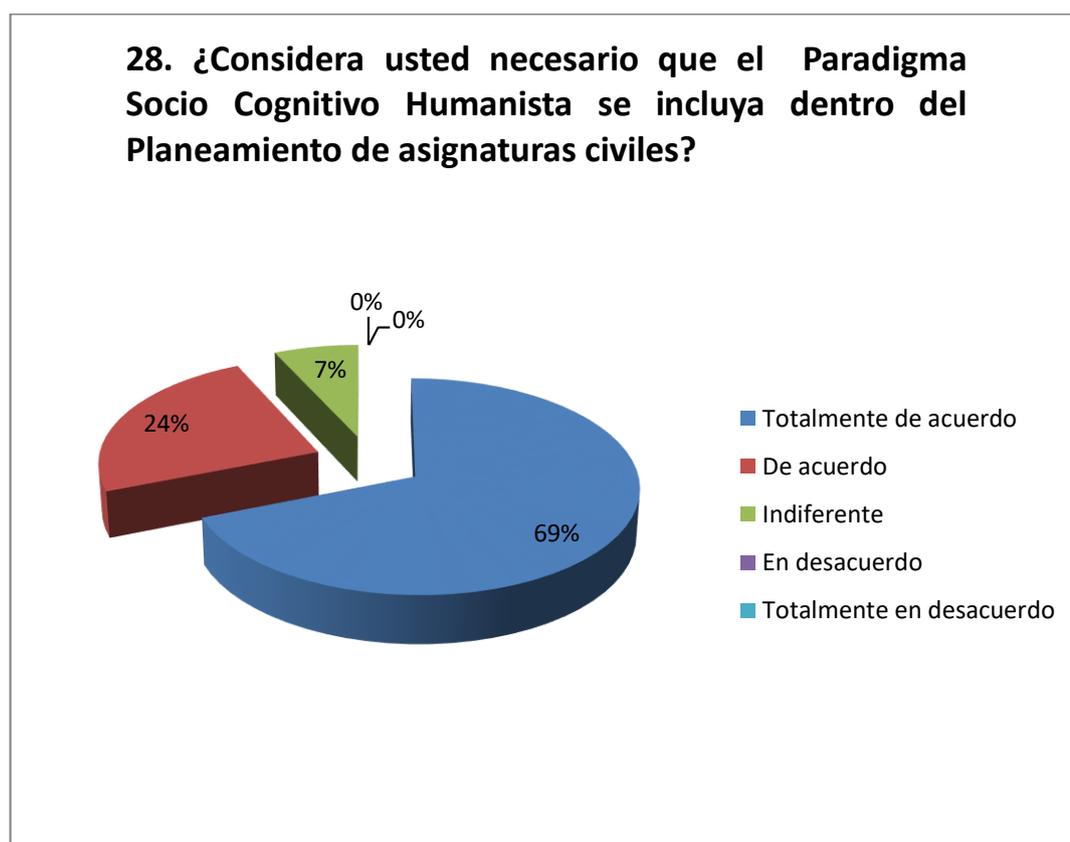
Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 41% manifestó que estaba de acuerdo y el 7% se manifestó indiferente



28. ¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de asignaturas civiles?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	20	69
De acuerdo	07	24
Indiferente	02	07
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

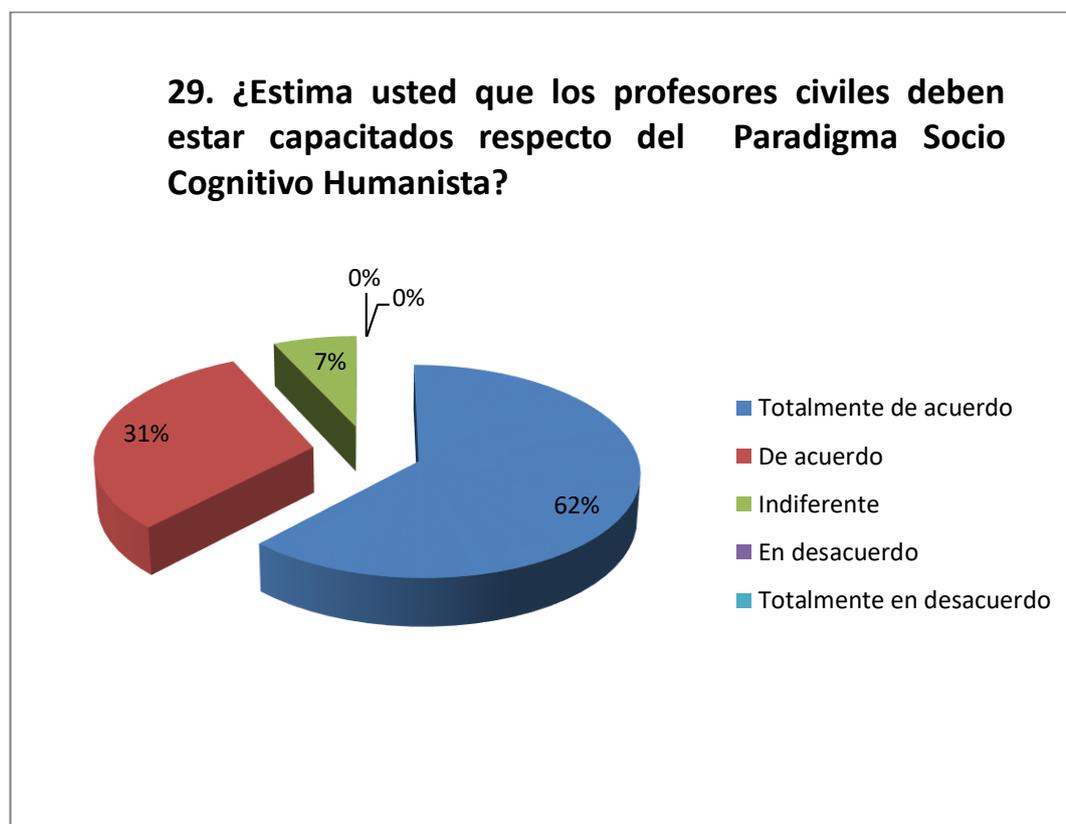
Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 69% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 24% manifestó que estaba de acuerdo y el 7% se manifestó indiferente.



29. ¿Estima usted que los profesores civiles deben estar capacitados respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	18	62
De acuerdo	09	31
Indiferente	02	07
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	00	00
Total	29	100

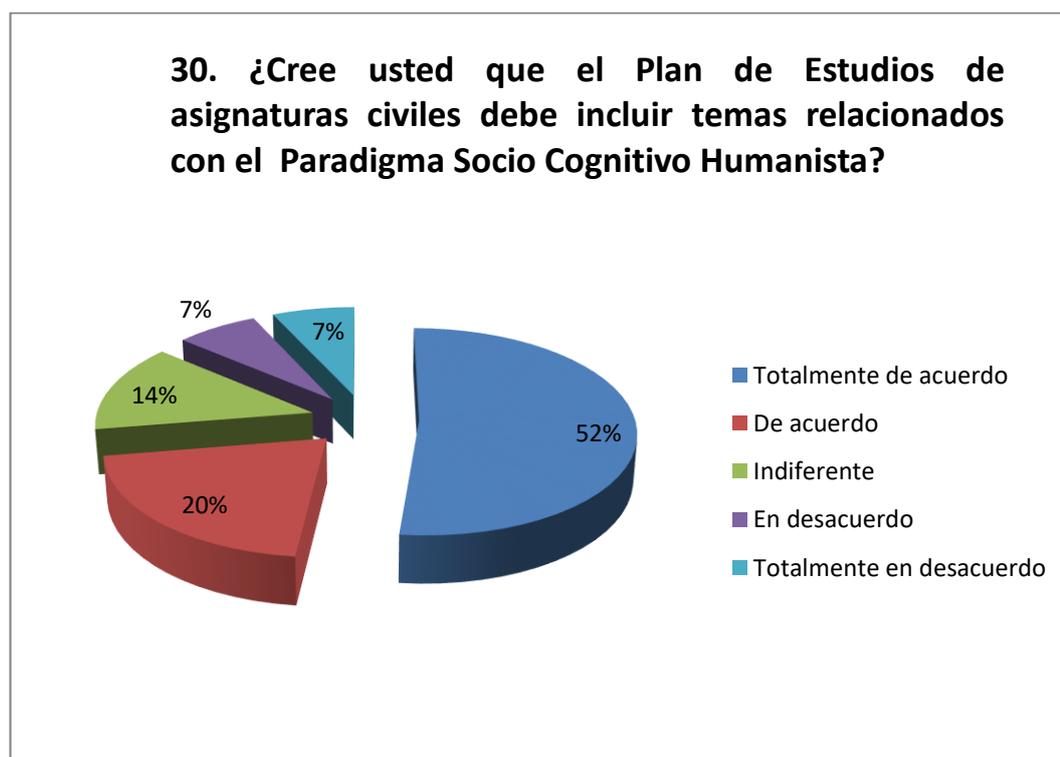
Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 62% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 31% manifestó que estaba de acuerdo y el 7% se manifestó indiferente.



30. ¿Cree usted que el Plan de Estudios de asignaturas civiles debe incluir temas relacionados con el Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	15	52
De acuerdo	06	20
Indiferente	04	14
En desacuerdo	02	07
Totalmente en desacuerdo	02	07
Total	29	100

Interpretación: A la pregunta sobre si el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales el 52% contestó que estaba totalmente de acuerdo mientras que el 20% manifestó que estaba de acuerdo, el 14% se manifestó indiferente, el 7% estuvo en desacuerdo y el 7% dijo que estaba totalmente en desacuerdo.



4.2. Prueba de hipótesis

4.2.1. Hipótesis General

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

4.2.2. Hipótesis General Nula

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

De los instrumentos de medición

A su criterio: ¿ El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015?

A su criterio: ¿ El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015?

Calculo de la CHI Cuadrada:**Tabla frecuencias observadas**

Paradigma Socio Cognitivo Humanista Instrucción	Si	No	Total
Instrucción Militar	27 celda 11	2 celda 12	29
Instrucción Civil	20 celda 21	9 celda 22	29
Total	47	11	58

Aplicamos la fórmula para hallar las frecuencias esperadas:

Fe: $\frac{(\text{total de frecuencias de la columna}) (\text{total de frecuencias de la fila})}{\text{Total general de la frecuencia}}$

$$Fe_{11} = \frac{47 \times 29}{58} = 23.5$$

$$Fe_{12} = \frac{11 \times 29}{58} = 5.5$$

$$Fe_{21} = \frac{47 \times 29}{58} = 23.5$$

$$Fe_{22} = \frac{11 \times 29}{58} = 5.5$$

Hallamos las frecuencias esperadas

Paradigma Socio Cognitivo Humanista Instrucción	Si	No	Total
Instrucción Militar	23.5 celda 11	5.5 celda 12	29
Instrucción Civil	23.5 celda 21	5.5 celda 22	29
Total	23	35	58

Aplicamos la fórmula:

$$\chi^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Fe

Fo= frecuencia observada

Fe= frecuencia esperada

Celda	fo	fe	Fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
F11	27	23.5	3.5	12.25	0.5212
F12	2	5.5	-3.5	12.25	2.2272
F21	20	23.5	-3.5	12.25	0.5212
F22	9	5.5	3.5	12.25	2.2272
TOTAL					5.49

$$X^2 = 5.49$$

G = Grados de libertad

(r) = Número de filas

(c) = Número de columnas

$$G = (r - 1) (c - 1)$$

$$G = (2 - 1) (2 - 1) = 1$$

Con un (1) grado de libertad entramos a la tabla y un nivel de confianza de 95% que para el valor de alfa es 0.05.

De la tabla Chi Cuadrada: 3.84

Valor encontrado en el proceso: $X^2 = 5.49$

Conclusión para la hipótesis General:

El valor calculado para la Chi cuadrada (5.49) es mayor que el valor que aparece en la tabla (3.84) para un nivel de confianza de 95% y un grado de libertad. Por lo que se adopta la decisión de rechazar la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna.

Esto quiere decir que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista tiene una relación significativa con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

4.2.3. Hipótesis Específica 1

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

4.2.4. Hipótesis Especifica Nula

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

De los instrumentos de medición

A su criterio: ¿ El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con el Método de Instrucción Militar?

Si

No

A su criterio: ¿ El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado la Organización, Conducción y Control de la Instrucción?

Si

No

Calculo de la CHI Cuadrada:**Tabla frecuencias observadas**

Paradigma Socio Cognitivo Humanista Instrucción Militar	Si	No	Total
Método de Instrucción Militar	27 celda 11	02 celda 12	29
Organización, Conducción y Control de la Instrucción	19 celda 21	10 celda 22	29
Total	46	12	58

Aplicamos la fórmula para hallar las frecuencias esperadas:

Fe: $\frac{(\text{total de frecuencias de la columna}) (\text{total de frecuencias de la fila})}{\text{Total general de la frecuencia}}$

$$Fe_{11} = \frac{46 \times 29}{58} = 23$$

$$Fe_{12} = \frac{12 \times 29}{58} = 6$$

$$Fe_{21} = \frac{46 \times 29}{58} = 23$$

$$Fe_{22} = \frac{12 \times 29}{58} = 6$$

Hallamos las frecuencias esperadas

Paradigma Socio Cognitivo Humanista Instrucción Militar	Si	No	Total
Método de Instrucción Militar	23 celda 11	6 celda 12	29
Organización, Conducción y Control de la Instrucción	23 celda 21	6 celda 22	29
Total	46	12	58

Aplicamos la fórmula:

$$X^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{Fe}$$

Fe

Fo= frecuencia observada

Fe= frecuencia esperada

Celda	fo	fe	Fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
F11	27	23	4	16	0.7
F12	02	6	-4	16	3.0
F21	19	23	-4	16	0.7
F22	10	6	4	16	3.0
TOTAL					7.4

$$X^2 = 7.4$$

G = Grados de libertad

(r) = Número de filas

(c) = Número de columnas

$$G = (r - 1) (c - 1)$$

$$G = (2 - 1) (2 - 1) = 1$$

Con un (1) grado de libertad entramos a la tabla y un nivel de confianza de 95% que para el valor de alfa es 0.05.

De la tabla Chi Cuadrada: 3.84

Valor encontrado en el proceso: $X^2 = 7.4$

Conclusión para la hipótesis Específica 1:

El valor calculado para la Chi cuadrada (7.4) es mayor que el valor que aparece en la tabla (3.84) para un nivel de confianza de 95% y un grado de libertad. Por lo que se adopta la decisión de rechazar la hipótesis Específica nula y se acepta la hipótesis específica 1.

Esto quiere decir que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista tiene una relación significativa con la Instrucción Militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

4.2.5. Hipótesis Específica 2

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la Instrucción Civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

4.2.6. Hipótesis General Nula

El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la Instrucción Civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

De los instrumentos de medición

A su criterio: ¿ El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con Metodología de la Instrucción Civil?

Si

No

A su criterio: ¿ El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado el Planeamiento de las Asignaturas Civiles?

Si

No

Calculo de la CHI Cuadrada:**Tabla frecuencias observadas**

Paradigma Socio Cognitivo Humanista Instrucción Civil	Si	No	Total
Metodología de la Instrucción Civil	27 celda 11	02 celda 12	29
Planeamiento de las Asignaturas Civiles	19 celda 21	10 celda 22	29
Total	46	12	58

Aplicamos la fórmula para hallar las frecuencias esperadas:

Fe: $\frac{(\text{total de frecuencias de la columna}) (\text{total de frecuencias de la fila})}{\text{Total general de la frecuencia}}$

$$Fe_{11} = \frac{46 \times 29}{58} = 23$$

$$Fe_{12} = \frac{12 \times 29}{58} = 6$$

$$Fe_{21} = \frac{46 \times 29}{58} = 23$$

$$Fe_{22} = \frac{12 \times 29}{58} = 6$$

Hallamos las frecuencias esperadas

Paradigma Socio Cognitivo Humanista	Si	No	Total
Instrucción Civil			
Metodología de la Instrucción Civil	23 celda 11	6 celda 12	29
Planeamiento de las Asignaturas Civiles	23 celda 21	6 celda 22	29
Total	46	12	58

Aplicamos la fórmula:

$$X^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Fe

Fo= frecuencia observada

Fe= frecuencia esperada

Celda	fo	fe	Fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
F11	27	23	4	16	0.7
F12	02	6	-4	16	3.0
F21	19	23	-4	16	0.7
F22	10	6	4	16	3.0
TOTAL					7.4

$$X^2 = 7.4$$

G = Grados de libertad

(r) = Número de filas

(c) = Número de columnas

$$G = (r - 1) (c - 1)$$

$$G = (2 - 1) (2 - 1) = 1$$

Con un (1) grado de libertad entramos a la tabla y un nivel de confianza de 95% que para el valor de alfa es 0.05.

De la tabla Chi Cuadrada: 3.84

Valor encontrado en el proceso: $X^2 = 7.4$

Conclusión para la hipótesis Específica 2:

El valor calculado para la Chi cuadrada (7.4) es mayor que el valor que aparece en la tabla (3.84) para un nivel de confianza de 95% y un grado de libertad. Por lo que se adopta la decisión de rechazar la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis específica 2.

Esto quiere decir que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista tiene una relación significativa con la Instrucción Civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

CONCLUSIONES

Como resultado de la presente investigación resultante de la aplicación del instrumento a la muestra, se establece los resultados siguientes:

1. Existe una relación significativa entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015
2. El Paradigma Socio Cognitivo Humanista tiene una relación significativa con la Instrucción Militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015
3. El Paradigma Socio Cognitivo Humanista tiene una relación significativa con la Instrucción Civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

SUGERENCIAS

Que el Señor General de Brigada de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” se digne disponer se realice las acciones siguientes:

1. Intensificar el desarrollo del Paradigma Socio Cognitivo Humanista a fin de incrementar la calidad de la Instrucción.
2. Intensificar el desarrollo del Paradigma Socio Cognitivo Humanista a fin de incrementar la calidad de la Instrucción Militar.
3. Intensificar el desarrollo del Paradigma Socio Cognitivo Humanista a fin de incrementar la calidad de la Instrucción Civil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amin, S. (2013). El capitalismo en la era de la globalización. USA. Edit. Paidos.
- Beck, U. (2013). Globalización. USA. Edit. Paidos.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. Edit. Paidos.
- Enis, A. (2008). Pensamiento crítico. USA. Edit. Mc Graw hill
- Goleman, D. (2009). Inteligencia emocional. USA. Edit. Bantam books
- La Torre, M. y Seco del Pozo, C (2014). Paradigma Socio Cognitivo Humanista. Universidad Champagnat. Lima, Perú.
- Loo, C. (2010). Enseñar a aprender, desarrollo de capacidades – destrezas en el aula. Santiago de Chile, Chile. Edit. Conocimiento.
- Martínez, W. (2012). Educación en valores. Lima. Edit. San Marcos.
- Peñalosa, W. (2003). Los propósitos de la educación. Lima, Perú. Edit. San Marcos.
- Pérez, R. (2004). Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula. Lima, Perú, Edit. Libro amigo
- Pérez, R. (2005). Capacidades y valores como objetivo en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile, Chile. Edit. Arriarán
- Reglamento (2009). Metodo de Instrucción Militar. Lima, Perú. Edit. Imprenta del Ejército del Perú
- Rodríguez, T. (2006). La evaluación del aprendizaje. Madrid, España. Edit. CCS
- Rodrick, D. (2013). La paradoja de la globalización. USA. Edit. Paidos.
- Vargas, José (2008), El Paradigma Socio Cognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica: Análisis de una experiencia de intervención regional. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Venegas, F (2014). Sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina. Edit. Lobo

Referencias electrónicas:

- Pérez, R. Planificación en el aula. Modelo T. Extraído el 21 de octubre 2015. Recuperado de: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_oto_09/articulos/Doris_Torres.pdf
- La Torre, M. Elementos de una Institución Educativa. Extraído el 22 de octubre 2015. Recuperado de: <http://www.editorialbruno.com.pe/MarinoLaTorre/?p=540>
- Banco Mundial (2013). La globalización. Extraído el 22 de octubre del 2015. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones1.htm>
- Kruger, K. Sociedad del conocimiento. Extraído el 21 de octubre del 2015. Recuperado de: www.escuelamilitar.edu.pe/formacionacademica

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia: El Paradigma Socio Cognitivo Humanista y la Instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS
<p>Problema General ¿Cuál es la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015?</p> <p>Problemas Específicos 1. ¿Cuál es la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista y con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>Objetivos Específicos 1. Determinar la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista y la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel</p>	<p>Hipótesis General El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>HG-0 El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la instrucción de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>Hipótesis Específicas 1 El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionado con la instrucción militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>HE1-0 El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionado con la instrucción</p>	<p>Variable 1 (V. Independiente) Paradigma Socio Cognitivo Humanista</p>	<p>Aspecto Social</p>	<p>Indicadores de la Variable 1 a. Aspecto Social: -Relaciones interpersonales -Relaciones intergrupales -Comunicación -Flexibilidad -Democracia -Autoritarismo -Salud -Globalización -Sociedad del conocimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cree usted que las buenas relaciones interpersonales influyen positivamente en la instrucción? 2. ¿Estima usted que los conflictos interpersonales afectan negativamente la instrucción? 3. ¿Considera usted que la conformación de equipos de trabajo por afinidad sea la más eficaz para una buena instrucción? 4. ¿Cree usted que conformar equipos de trabajo de manera impositiva afecte negativamente en la instrucción? 5. ¿Estima usted que la capacidad de comprensión entre los Cadetes sea favorable para la instrucción? 6. ¿Cree usted que la comunicación entre los compañeros de estudio tiene influencia en la instrucción? 7. ¿Considera usted que la flexibilidad que impere en el medio social tiene repercusión favorable para la instrucción? 8. ¿Estima usted que el aspecto democrático (libertad de 	<p>Tipo investigación Descriptivo-correlacional</p> <p>Diseño de investigación No experimental</p> <p>Enfoque de investigación Cualitativo-cuantitativo (mixto)</p> <p>Instrumentos Encuestas</p> <p>Población 29 Cadetes de 4to año de Caballería</p> <p>Muestra 29 Cadetes de 4to año de Caballería</p> <p>Métodos de Análisis de Datos</p>

<p>Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>2.¿Cuál es la relación que existe entre el Paradigma Socio Cognitivo Humanista con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p>	<p>Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>2. Determinar la relación que existe entre la implementación de equipos modernos y la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p>	<p>militar de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>Hipótesis Específicas 2 El Paradigma Socio Cognitivo Humanista está directamente relacionada con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p> <p>HE2-0 El Paradigma Socio Cognitivo Humanista no está directamente relacionada con la instrucción civil de los Cadetes de cuarto año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”- 2015</p>		<p>Aspecto Cognitivo</p>	<p>b. Asp. Cognitivo: -Nivel académico de los profesores e instructores. -Nivel intelectual de los instruidos. -Pensamiento crítico -Pensamiento resolutivo. -Toma de decisiones</p>	<p>opinión) tiene influencia para tener un mejor resultado en la instrucción?</p> <p>9. ¿Cree usted que una posición autoritaria por parte de los profesores e instructores influye negativamente en la instrucción?</p> <p>10. ¿Considera usted que la salud es un factor que condiciona la instrucción?</p> <p>11. ¿Estima usted que los cadetes se encuentran preparados para enfrentar los retos de la globalización?</p> <p>12. ¿Cree usted que los cadetes deben emplear internet para incrementar sus conocimientos a fin de potenciar sus habilidades</p> <p>13. ¿Estima usted que el nivel académico de los profesores e instructores influye en la instrucción?</p> <p>14. ¿Cree usted que el nivel intelectual de los instruidos tiene injerencia en la instrucción?</p> <p>15. ¿Considera usted que el pensamiento crítico que puedan tener los alumnos influye en la instrucción.</p> <p>16. ¿Cree usted que los cadetes cuentan con información disponible para poder analizarla y llegar a conclusiones?</p> <p>17. ¿Considera usted que los</p>	<p>Estadística (Ji o Chi Cuadrada)</p>
---	---	--	--	---------------------------------	---	--	--

				<p>Aspecto Humanista</p>	<p>c. Asp. Humanista: -Valores</p>	<p>alumnos cuentan con conceptos básicos para entender mejor los temas de la instrucción?</p> <p>18. ¿Cree usted que los alumnos emplean argumentos válidos y lógicos para sustentar una idea durante la instrucción?</p> <p>19. ¿Estima usted que los cadetes tienen capacidad suficiente para resolver problemas de su quehacer profesional?</p> <p>20. ¿Considera usted que la toma de decisiones oportunas y acertadas es una consecuencia de una buena instrucción?</p> <p>21. ¿Cree usted que la toma de decisiones es un aspecto importante para el futuro Oficial del arma de Caballería?</p> <p>22. ¿Estima usted que los valores son temas importantes para que el cadete tenga una sólida preparación militar?</p> <p>23. ¿Considera usted que el valor denominado compromiso con la excelencia institucional permitirá tener como resultado un Oficial de Ejército idóneo para la institución?</p> <p>24. ¿Cree usted que los conceptos morales desarrollados en la instrucción permitirá contar con un Oficial de Ejército íntegro?</p> <p>25. ¿Estima usted que el valor disciplina es un aspecto de suma importancia para ser considerado en la instrucción de</p>	
--	--	--	--	---------------------------------	---	---	--

			<p>Variable 2 (V. Dependiente) ➤ Instrucción de los cadetes de cuarto año de Caballería</p>	<p>Instrucción militar</p>	<p>Indicadores de la Variable 2 -Método de Instrucción Militar -Organización, Conducción y Control de la Instrucción -Planeamiento de instrucción militar. -Doctrina militar. -Capacitación de instructores -Malla curricular de instrucción militar -Plan de Estudios militar</p>	<p>los alumnos? 26. ¿Considera usted que el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales? 27. ¿Cree usted que el Método de Instrucción Militar debe adecuarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista? 28. ¿Estima usted que el Método de Instrucción Militar es de suma importancia para ser considerado en el Paradigma Socio Cognitivo Humanista? 29. ¿Considera usted que la Organización de la instrucción militar adaptada al Paradigma Socio Cognitivo Humanista sería beneficiosa? 30. ¿Cree usted que de aplicar el Paradigma Socio Cognitivo Humanista en la instrucción militar afectará su Conducción? 31. ¿Estima usted que de aplicar el Paradigma Socio Cognitivo Humanista mejoraría el Control de la Instrucción? 32. ¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de instrucción militar? 33. ¿Cree usted que el desarrollo de la doctrina militar actual se ajusta al Paradigma Socio</p>	
--	--	--	---	-----------------------------------	--	--	--

				<p>Instrucción civil</p> <ul style="list-style-type: none"> -Metodología de la instrucción civil. -Planeamiento de asignaturas civiles. -Capacitación de docentes civiles -Malla curricular de asignaturas civiles -Plan de Estudios de asignaturas civiles. 	<p>Cognitivo Humanista?</p> <p>34. ¿Estima usted que los instructores militares deban estar capacitados respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista?</p> <p>35. ¿Considera usted que la malla curricular de asignaturas militares debe incorporarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?</p> <p>36. ¿Cree usted que el Plan de Estudios de asignaturas militares debe incluir temas relacionados con el Paradigma Socio Cognitivo Humanista?</p> <p>37. ¿Cree usted que la Metodología de Instrucción Civil debe adecuarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?</p> <p>38. ¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de asignaturas civiles?</p> <p>39. ¿Estima usted que los profesores civiles deben estar capacitados respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista?</p> <p>40. ¿Considera usted que la malla curricular de asignaturas civiles debe incorporarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?</p>	
--	--	--	--	--	---	--

--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2: Instrumento de recolección de datos

ENCUESTA

Instrucciones:

La presente encuesta es anónima. Agradeceremos dar su respuesta con la mayor transparencia marcando con un aspa (X) solo una respuesta que usted estime conveniente.

1.¿Estima usted que los conflictos interpersonales afectan negativamente la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

2.¿Considera usted que la conformación de equipos de trabajo por afinidad sea la más eficaz para una buena instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

3.¿Cree usted que conformar equipos de trabajo de manera impositiva afecta negativamente en la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

4.¿Estima usted que la capacidad de comprensión entre los Cadetes sea favorable para la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

5.¿Cree usted que la comunicación entre los compañeros de estudio tiene influencia en la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

6.¿Estima usted que el aspecto democrático (libertad de opinión) tiene influencia para tener un mejor resultado en la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

7.¿Cree usted que una posición autoritaria por parte de los profesores e instructores influye negativamente en la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

8.¿Cree usted que los cadetes deben emplear internet para incrementar sus conocimientos a fin de potenciar sus habilidades?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

9.¿Estima usted que el nivel académico de los profesores e instructores influye en la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

10.¿Considera usted que el pensamiento crítico que puedan tener los alumnos influye en la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

11.¿Cree usted que los cadetes cuentan con información disponible para poder analizarla y llegar a conclusiones?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

12.¿Cree usted que los alumnos emplean argumentos válidos y lógicos para sustentar una idea durante la instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

13.¿Estima usted que los cadetes tienen capacidad suficiente para resolver problemas de su quehacer profesional?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

14.¿Considera usted que la toma de decisiones oportunas y acertadas es una consecuencia de una buena instrucción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

15. ¿Cree usted que la toma de decisiones es un aspecto importante para el futuro Oficial del arma de Caballería?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

16. ¿Estima usted que los valores son temas importantes para que el cadete tenga una sólida preparación militar?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

17. ¿Considera usted que el valor denominado compromiso con la excelencia institucional permitirá tener como resultado un Oficial de Ejército idóneo para la institución?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

18. ¿Cree usted que los conceptos morales desarrollados en la instrucción permitirá contar con un Oficial de Ejército íntegro?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

19. ¿Estima usted que el valor disciplina es un aspecto de suma importancia para ser considerado en la instrucción de los alumnos?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

20.¿Considera usted que el valor vocación de servicio permitirá al futuro Oficial de Ejército lograr los objetivos institucionales?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

21.¿Cree usted que el Método de Instrucción Militar debe adecuarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

22.¿Considera usted que la Organización de la instrucción militar adaptada al Paradigma Socio Cognitivo Humanista sería beneficiosa?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

23.¿Cree usted que de aplicar el Paradigma Socio Cognitivo Humanista en la instrucción militar afectará su Conducción?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

24.¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de instrucción militar?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

25. ¿Estima usted que los instructores militares deban estar capacitados respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

26. ¿Considera usted que la malla curricular de asignaturas militares debe incorporarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

27. ¿Cree usted que la Metodología de Instrucción Civil debe adecuarse al Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

28. ¿Considera usted necesario que el Paradigma Socio Cognitivo Humanista se incluya dentro del Planeamiento de asignaturas civiles?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

29. ¿Estima usted que los profesores civiles deben estar capacitados respecto del Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

30.¿Cree usted que el Plan de Estudios de asignaturas civiles debe incluir temas relacionados con el Paradigma Socio Cognitivo Humanista?

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- INDIFERENTE
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

ANEXO 3: CUADRO DE VALORES CRÍTICOS DE JI O CHI CUADRADA

Nivel de Confianza (alfa)

Cuadro 13. Valores críticos de Chi cuadrada.

Gl	Niveles de significación para hipótesis bilaterales					
	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	1,64	2,71	3,84	5,41	6,64	10,87
2	3,22	4,60	5,99	7,82	9,21	13,82
3	4,64	6,25	7,82	9,84	11,34	16,27
4	5,99	7,78	9,49	11,67	13,28	18,46
5	7,29	9,24	11,07	13,39	15,09	20,52
6	8,56	10,64	12,59	15,03	16,81	22,46
7	9,80	12,02	14,07	16,62	18,48	24,32
8	11,03	13,36	15,51	18,17	20,09	26,12
9	12,24	14,68	16,92	19,68	21,67	27,88
10	13,44	15,99	18,31	21,16	23,21	29,59
11	14,63	17,28	19,68	22,62	24,72	31,26
12	15,81	18,55	21,03	24,05	26,22	32,91
13	16,98	19,81	22,36	25,47	27,69	34,53
14	18,25	21,06	23,68	26,87	29,14	36,12
15	19,31	22,31	25,00	28,26	30,58	37,70
16	20,46	23,54	26,30	29,63	32,00	39,20
17	21,62	24,77	27,59	31,00	33,41	40,75
18	22,76	25,99	28,87	32,35	34,80	42,31
19	23,90	27,20	30,14	33,69	36,19	43,82
20	25,04	28,41	31,41	35,02	37,57	45,32
21	26,17	29,62	32,67	36,34	38,93	46,80

Grados de libertad



ANEXO 4: Compromiso de autenticidad del documento

Los bachilleres en Ciencias Militares Flores Bautista Juan, Lejabo Bermeo David, Malpartida Alvarado Denis y Monteagudo Mosqueira Alberry, autores del trabajo de investigación titulado El Paradigma Socio Cognitivo Humanista y la Eficacia de la instrucción de los Cadetes de Cuarto Año de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2015

Declaran

Que el presente trabajo ha sido íntegramente elaborado por los suscritos y que no existe plagio alguno, presentado por otra persona, grupo o institución, comprometiéndonos a poner a disposición del COEDE (EMCH “CFB”) los documentos que acrediten la autenticidad de la información proporcionada si esto lo fuera solicitado por la entidad.

En tal sentido asumimos nuestra responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión, tanto en los documentos como en la información aportada.

Nos afirmamos y ratificamos en lo expresado, en sal de lo cual firmarnos el presente documento.

Chorrillos, 20 de noviembre del 2015

.....

J. FLORES B.

.....

D. MALPARTIDA A.

.....

D. LEJABO B.

.....

A. MONTEAGUDO M.