



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA DE POSGRADO

**IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN APLICANDO EL MÉTODO DE CASOS
PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES
DEL V CICLO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
FEDERICO VILLARREAL DE LIMA, 2015.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**AUTOR:
JAVIER CONCEPCIÓN ABANTO SILVA**

**ASESORA:
MG. JULISSA BERTHA HUAMÁN LARIOS**

**CHIMBOTE-PERÚ
2015**

HOJA DE FIRMA DE JURADO Y ASESOR

Mg. Lita Jiménez López

Secretaria

Mg. Sofía Carhuanina Calahuala

Miembro

Mg. Luis Muñoz Pacheco

Presidente

Mg. Julissa Huamán Larios

Asesora

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos por el amor y la oración.

**A los maestros que han encontrado el sentido de su
vocación, aprenden con humildad cada día y se
renuevan para revolucionar el mundo con el amor de
Jesucristo.**

AGRADECIMIENTO

Al Verbo que se hace carne y habita entre nosotros.

**Se abajó para ser nuestro camino, verdad y vida
abundante.**

**A la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
por promover la inclusión y el desarrollo en la
educación.**

**A la maestra Julissa Huamán Larios por su
asesoramiento dedicado en esta investigación.**

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación ha sido: demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015. Se optó por el tipo de investigación cuantitativo, y el diseño cuasi experimental, con un grupo experimental y un grupo control. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la encuesta; el procesamiento de los datos se realizó con el programa SPSS, y el Excel.

El estudio permitió conocer que antes de la aplicación del programa de intervención aplicando el método de casos, los estudiantes del grupo experimental hacían poco uso de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje autónomo (alto- 0, medio-7, bajo-13, estudiantes), al igual que los estudiantes del grupo control. En cambio, después de la aplicación del programa en el grupo experimental se evidenció una mejora (alto-11, medio-9, bajo-0, estudiantes) en la utilización de las dimensiones: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación; mientras que en el grupo control no se observó mejora ya que no se aplicó el programa.

Palabras claves: Aprendizaje autónomo, estrategia, método de casos y programa.

ABSTRACT

The objective of this research was: to show that the implementation of an intervention program using the case method enhances independent learning strategies in students the V cycle Communication Sciences of the National University Federico Villarreal, 2015. They opted for the type of quantitative research, and quasi-experimental design with an experimental group and a control group. The instrument used for data collection was the survey; Data processing was performed using SPSS, and Excel.

The study allowed to know that before the implementation of the intervention program using the case method, students in the experimental group made little use of the size of autonomous learning strategies (High- 0, middle -7, under -13 , students), as well as students in the control group. Enlargement, cooperation, conceptualization, planning, test preparation: instead, after the implementation of the program in the experimental group improved (high -11 medium -9, under -0, students) using the dimensions evidenced and participation; while in the control group it was not observed improvement as the program is not applied.

Keywords: Self study, strategy, case method and program.

CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes.....	7
2.2. Bases teóricas.....	12
2.2.1. El aprendizaje autónomo.....	12
2.2.2. El método de casos.....	14
2.2.2.1. Origen.....	14
2.2.2.2. Definición.....	14
2.2.2.3. Objetivos.....	16
2.2.2.4. Tipos de casos.....	17
2.2.2.5. Desarrollo del proceso del Método de Casos.....	21
2.2.3. Estrategias de aprendizaje autónomo.....	23
2.2.3.1. Estrategias de aprendizaje.....	23
2.2.3.2. Estrategias de aprendizaje autónomo.....	23
2.2.3.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autónomo.....	24

2.3. Hipótesis.....	28
2.4. Variables.....	28
III. METODOLOGÍA.....	29
3.1. Diseño de la investigación.....	29
3.2. Población y muestra.....	31
3.3. Técnicas e instrumentos.....	31
3.4. Plan de análisis.....	33
IV. RESULTADOS.....	34
4.1. Resultados.....	34
4.1.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Lima 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	34
4.1.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	38
4.1.3. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	40
4.1.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la	

Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	42
4.1.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	44
4.1.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	46
4.1.7. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	48
4.1.8. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.....	50
4.1.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Federico Villarreal (UNFV), 2015.....	52
4.2. Análisis de resultados.....	56

4.2.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	56
4.2.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	64
4.2.3. Evaluación de las estrategias de estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	67
4.2.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	68
4.2.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	72
4.2.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación	

de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	74
4.2.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.....	76
4.2.7. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.....	77
4.2.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.....	80
V. CONCLUSIONES.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo Experimental.....	36
Gráfico 02. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo Control.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	35
Tabla 02. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión ampliación en los estudiantes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	38
Tabla 03. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión colaboración en los estudiantes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	40
Tabla 04. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión conceptualización en los estudiantes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	42
Tabla 05. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación en los estudiantes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	44

Tabla 06. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión preparación de exámenes en los estudiantes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....46

Tabla 07. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión participación en los estudiantes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa intervención.....

I. INTRODUCCIÓN

Ante un problema personal, familiar o social, las personas se preguntan dónde buscar la solución, la respuesta obvia es: la educación. Se pretende una educación integral, la cual implica procesos de aprendizaje. Los procesos han tenido, tradicionalmente, al docente como autor principal, pero en la actualidad se plantea que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, va construyendo un aprendizaje autónomo.

Este anhelo, objetivo que busca ser un logro toca el centro del problema: muchos estudiantes no han desarrollado estrategias adecuadas de aprendizaje autónomo. Las estadísticas en el Perú así lo sentencian, y en la práctica es notable en el aula cómo el estudiante universitario evidencia dificultades para lograr aprendizajes significativos y resolver problemas cotidianos. Muchos de los estudiantes presentan poca capacidad de lectura y decisión para aprender y profundizar más en los contenidos (Picón, 2007).

Para comprender los problemas cotidianos es necesario conocerlos y analizarlos. El aprendizaje basado en problemas es el llamado método de casos o colaborativo. Este método instala al participante dentro de una situación real y le da la oportunidad de dramatizar sus propios enfoques y sus decisiones, lo cual lo prepara para la acción. Es decir, el aprendizaje es autónomo, en el cual cada estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos (Martínez citado por Crispin et al, 2011), de esta manera el estudiante aprende a aprender y hace uso de estrategias que favorecen su aprendizaje. En este sentido, el estudiante universitario puede

utilizar adecuadamente estrategias de aprendizaje autónomo y formar la capacidad para buscar, organizar y valorar la información.

El aprendizaje autónomo en el ámbito universitario es recomendado por Ruel (2009) y García (2010). Ambos, en un contexto español, motivan a que el docente delegue en los estudiantes parte de la responsabilidad real de su aprendizaje y así dominen diversas estrategias conductoras al aprendizaje autónomo. (Boehrer y Linsky citado por el Servicio de Innovación Educativa, 2008). La misma recomendación se da en el contexto latinoamericano, México, y se enfoca en la formación docente, con el fin de que el mismo plantee el aprendizaje que lleve al estudiante a mejorar habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo (Crispín. et al., 2011).

En consecuencia, el método de casos, desde su inicio como técnica de aprendizaje en la Universidad de Harvard (1914) para los estudiantes de derecho ha ido adquiriendo importancia en otros contextos como la gestión, la medicina, la psicología, la educación, la ética, etc. Por ello, se considera importante para mejorar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios peruanos. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Federico Villarreal es necesario aplicar dicho método, según los resultados de esta investigación.

En cada sesión de aprendizaje se motiva a la participación pero les es difícil procesar la información en sus propias palabras. En la opinión escrita suelen preguntar si la respuesta es personal con el fin de que dicha respuesta como opinión personal sea respetada y no descalificada. Los trabajos en grupo no son trabajos en su integridad porque se dividen, de

tal manera que carecen de una visión de conjunto y al fusionar las partes quedan descoordinadas. Los diálogos grupales no llegan a consensos y carecen de decisiones conjuntas. En la presentación de trabajos monográficos se resisten a seguir las indicaciones de forma y fondo, se presume que es por la facilidad de encontrar trabajos en la Internet con otra estructura y les dificultará procesar dicha información. Es decir, en los estudiantes considerados para esta investigación se nota dicha problemática, además de la crisis ética reflejada en sus actos y en la deshonestidad intelectual.

La sustentación es científica, para lo cual se aplicó un instrumento que arroja los siguientes resultados:

Se considera la problemática antes descrita y se plantea con la siguiente pregunta: ¿La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015?

Para resolver dicha interrogante se propone como objetivo general: Demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, y se consideran como objetivos específicos:

- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional

Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad

Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

- Diseñar e implementar un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Estos objetivos proyectados para aportar soluciones a la problemática del aprendizaje ponen en evidencia la importancia de la investigación y el aporte es un programa de intervención aplicando el método de casos para mejorar de estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015. Dicho programa de intervención podrá ser aplicado en otros contextos educativos. Con la particularidad que se enfoca en el aprender a aprender, procesar información, capacidad para solucionar problemas, disponibilidad para el trabajo cooperativo y generen una situación de ayuda mutua y enfoques críticos con actitud ética.

El aprendizaje autónomo es fundamental, por ejemplo, en los programas a distancia donde la incorporación curricular de las estrategias para el aprendizaje autónomo se ha hecho más evidente, aunque perfectamente, pueden extenderse a otras modalidades que también tiene la Universidad. Es un ejemplo claro, la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote apuesta por la educación a distancia y presencial, revalorando con ello, el aprendizaje autónomo.

Esta tesis fue de tipo cuantitativa, mientras que el diseño fue experimental de tipo cuasi experimental, con un grupo experimental de 20 estudiantes, turno mañana, del V Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal y un grupo control conformado por 20 estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la misma universidad.

Se usó la encuesta como instrumento para la recolección de datos.

Cabe destacar que al finalizar la investigación se logró verificar la siguiente hipótesis: La implementación de un programa aplicando el método de casos mejorará las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Los antecedentes, coherentes con la presente investigación, se refieren al aprendizaje autónomo, usando el método de casos y su aplicación a la ética. Se señalan los siguientes:

La Universidad Peruana de los Andes (Perú) al rediseñar su currículo por Castillo (2011) nos muestra el desarrollo y evaluación de competencias en el currículo enmarcado en generar en los estudiantes el aprendizaje autónomo. Y pues esta investigación y aporte al Perú tiene repercusión latinoamericana, por la metodología y contenido de dicha investigación.

Ríos Delgado investiga la influencia de la autonomía del aprendizaje en la calidad de formación profesional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Otorga un papel preponderante a la formación del pre grado y alude su fundamento teórico en el constructivismo, cognitivismo, conductista. Sostiene que en el modelo de Aprendizaje Autónomo, se desarrollan cuatro niveles: nivel cognitivo, metodológico, psicológico y tecnológico, para finalmente observar su incidencia en la Calidad de la Formación Profesional. (Ríos, 2008).

Moncada y Gómez (2012), en su libro *“Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo”* dan a conocer uno de los factores esenciales que contribuye al seguimiento o acompañamiento del estudiante, que es la tutoría académica, para que este pueda ejercer paulatinamente el aprendizaje autónomo. Muestra qué competencias, estrategias debe tener el docente como tutor o guía de estos aprendizaje, al igual muestra una problemática referente a cómo crear en el alumno el afán de aprender más, qué hábitos como estudiante él debe seguir.

En cuanto a los factores de enseñanza, el problema del aprendizaje autónomo fue abordado por Aebli (2001) en su libro: *“Factores de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo”*, quien mostró la importancia de generar en el estudiante aspectos tanto motivadores como estratégicos para el desarrollo del aprendizaje autónomo. A su vez da a conocer los factores internos y externos, que es necesario tomar en cuenta para la labor docente.

Para la definición del método del caso, Reynolds, J. (1990) en su libro “el método del caso y la formación en gestión, guía práctica” define un caso como una herramienta por medio del cual se lleva al aula una problemática real y expone las razones que avalan la eficacia del método del caso, por ejemplo, el desarrollo de capacidades mentales en la evaluación de situaciones reales, mejores profesionales formados en la práctica, el trabajo en grupo mejora su capacidad de gestión, los estudiantes le dan más tiempo a la práctica que a la teoría.

Picón (2007) en su libro: *“Investigaciones e innovaciones en apoyo de la calidad de la educación universitaria del Perú”*, manifiesta la problemática de la poca capacidad de lectura y decisión para aprender y profundizar más por parte de los estudiantes, para ello este autor muestra distintas estrategias innovadoras para solucionar esta problemática, y así contribuir a la mejora de la calidad universitaria en nuestro País.

En cuanto a las estrategias didácticas, Badia et al. (2005) nos muestran que las estrategias que un docente utilice deben ser las adecuadas para no desviarse del objetivo y formar en el estudiante lo que se quiere formar. Muestran estrategias para distintos grados, pero pues en el nivel superior va a ser de buen uso las estrategias que se desarrollen para alumnos de educación secundaria.

Anguita y Fernández (2007) realizaron un trabajo de investigación sobre el aprendizaje autónomo en la Universidad de Granada, titulado *“Fomento del aprendizaje autónomo en una asignatura de computadores paralelos”*. El mismo se realizó para la asignatura de arquitectura de computadores y se propuso abrir espacios para que los alumnos se apropien mejor de los conocimientos, trabajen de manera continua, al tiempo que se permite la opinión y se favorece la reflexión.

Abarca (2007), en su artículo *“Aprendizaje compartido y colaborativo”*, nos da a conocer que realmente es un problema en el estudiante universitario que éste sepa trabajar en equipo y aporte correctamente lo que está pensando sin temor a contradicciones. Pues para ello el hace un estudio previo, fijándose en estas dos variables: aprendizaje colaborativo y aprendizaje compartido.

En Europa, es muy importante lo que Escribano y Del Valle (2008), han dado a conocer en su libro: *“Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior”*, la importancia de utilizar las estrategias del ABP, para que el estudiante sepa no solo que se debe hacer en momento determinado, sino además él mismo construye su propio pensamiento y él mismo a raíz de eso solucione sus propios problemas con soltura, decisión y motivación. Así pues en cuanto al aprendizaje dicen los autores, se vuelve más autónomo cuanto más y mejor sepa hacer uso de esos conocimientos y actuar con ética y responsabilidad.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, Cano 2011 hizo una investigación en la Universidad de Murcia, donde al aplicar instrumentos y con el análisis correspondientes, llego a la conclusión que la problemática del porque los estudiantes no se desenvolvían bien y eran participativos, es que no había un correcta colaboración entre ellos, y pues para ello

la autora implemento un programa para la mejora del aprendizaje colaborativo, en dicha universidad.

Otros autores que implican la ética con el aprendizaje colaborativo, Gozávez, Trver y García (2011), analizan desde una perspectiva ética, la metodología y los recursos pedagógicos del aprendizaje cooperativo. Mediante la aplicación de una metodología de análisis hermenéutico-crítica evaluamos su validez, su credibilidad y su pertinencia en el ámbito educativo de acuerdo con los valores morales fundamentales de una ética cívica y democrática. Concluimos que el aprendizaje cooperativo supone una metodología propicia y enteramente favorable para el despliegue de una ética democrática, siendo un modelo educativo que reúne magistralmente las aspiraciones de maduración cognitivo–intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad. En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede ser un prototipo o patrón metodológico que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas.

Escribano (2012) en su artículo “*Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria*”, subraya algunos aspectos previos de sentido que se deberían de contemplar en la enseñanza y formación universitaria. Se indica que la formación tendría que ser la primera preocupación de los mismos estudiantes y profesores. Se presentan cuatro notas esenciales de la formación universitaria: formar a sujetos humanistas, cooperativos, investigadores y reflexivos. Se revisan investigaciones significativas que aportan nuevas perspectivas para la mejora de la didáctica universitaria. En la segunda parte, se presentan las tendencias nuevas en cuanto a los instrumentos y estrategias de aprendizaje que una enseñanza actual debería de promover. Se hace especial hincapié en la enseñanza que promueve un aprendizaje autónomo y en el proceso de grupo cooperativo. A continuación

se señalan dos estrategias específicas: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, que tratan de llevar a la praxis el tipo de universitario/a que demandan los valores actuales de la cooperación y la autonomía de pensamiento y acción, a fin de construir una universidad más crítica y constructiva de la realidad social actual.

En el ámbito de la ética, como parte fundamental del modelo por competencias, Torras (2013), en su artículo: *“El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado”*, nos dice que las personas que actúan de acuerdo con la ética del cuidado siguen una lógica de relaciones que se caracteriza por la interdependencia, la comunicación, la responsabilidad y el cuidado. El objetivo de esta investigación es indagar el discurso del aprendizaje colaborativo en línea desde la perspectiva de la ética del cuidado. Para alcanzar dicho objetivo ha sido diseñado un proceso de metodología cualitativa naturalista, es decir sin intervención de instrumentos de mediada, basado en el análisis de contenidos. Entre los resultados destaca que la presencia del discurso de ética del cuidado en los procesos de aprendizaje tiene importantes implicaciones para la práctica de la docencia en línea siendo necesario el desarrollo de valores relacionales en los docentes en línea.

La universidad Politécnica de Madrid ha publicado una guía sobre *“El Método del Caso; guías rápidas sobre nuevas tecnologías”*. Señala, con claridad, los conceptos, las características, los modelos de planificación con orientaciones didácticas y hasta una evaluación técnica. (Madrid, 2015).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El aprendizaje autónomo

En el S. XXI, el aprendizaje autónomo o el aprender a aprender en los estudiantes universitarios es estudiado por muchos pedagogos y psicólogos. Uno de ellos, Aebli (2001), pedagogo, trata de compaginar la idea de Aprendizaje autónomo en el estudiante con su vida misma.

Aquí se mencionan tres aspectos esenciales de su concepción acerca del aprendizaje autónomo (Aebli, 2001):

- **Aprendizaje autónomo como preparación para el trabajo:** La vida laboral moderna, con su presión innovadora, los cambios tecnológicos y de mercado, exige una adaptación permanente por parte de los trabajadores.
- **Aprendizaje autónomo para poder responder con las obligaciones de la vida:** Quien funda una familia o funda una casa, debe aprender muchas cosas: cómo asegurarse, cómo financiar los desembolsos, etc.
- **Aprendizaje autónomo para hacer más enriquecedor el tiempo libre:** Los pintores famosos, o escritores famosos, supieron hacer uso correcto del tiempo y aprovechar al máximo sus cualidades, tratando de siempre aplicar lo que iban aprendiendo.

Se pueden observar en estos tres puntos, aspectos en común. Uno de ellos es que los estudiantes al hacer uso del aprendizaje autónomo pueden tratar de guiar su vida en comunión con las demás personas que le rodean. Trata de solucionar problemas teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos en el transcurso de su vida académica. A su vez al

aplicarlo trata de innovar, teniendo en cuenta que ya no aprende para el momento o para sí mismo, sino que trata de extrapolar el conocimiento y a su vez socializar con los demás sus aprendizajes.

Para ello, Aebli (2001), manifiesta cinco cosas que los estudiantes deben tener para forjar en ellos el aprendizaje autónomo:

1. Establecer contacto por sí mismo con cosas e ideas.
2. Comprender por sí mismo fenómenos y objetos.
3. Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos.
4. Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente.
5. Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

De igual forma, el aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama **metacognición**. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, **revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje** (Martínez, 2005). El proceso de enseñanza tiene como objetivo mejorar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000).

2.2.2. El método de casos

2.2.2.1. Origen

El Servicio de Innovación Educativa (2008) afirma que el método del caso, como técnica de aprendizaje tuvo su origen en la Universidad de Harvard, donde en 1870, el profesor Christopher Columbus Langdell, empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de leer libros de texto, con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc.

Es en 1914, cuando el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término "Case System". El método pretendía que los alumnos buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran (Castro, s.f).

Con el paso de los años el método de casos se ha ido extendiendo a otros contextos, estudios, etc. y se ha convertido en una estrategia muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades gracias al protagonismo que tienen en la resolución de los casos.

2.2.2.2 Definición

El método de casos es una estrategia de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo. Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las

variables que intervienen en el caso. (Boehrer y Linsky citado por el Servicio de Innovación Educativa, 2008)

Este tipo de estrategia para el aprendizaje requiere de buen pensamiento crítico. Si bien es cierto ya se ha hablado bastante sobre la importancia que es para la educación universitaria la solución de problemas o adquisición de nuevos conocimientos referentes a una disciplina determinada. Pues bien, ahora se hablará sobre una estrategia que servirá de mucho para que el estudiante poco a poco pueda hacer uso del Aprendizaje basado en problemas y el Aprendizaje basado en Proyectos.

Por ello es que se ve necesario hablar no sólo del aprendizaje del estudiante, sino de la enseñanza por parte del docente universitario. Estas dos perspectivas lo explica Cortes (2008, p. 5):

Método de estudio de casos: perspectiva de la enseñanza.	Método de estudio de casos: perspectiva de la investigación
No se necesita mucho tiempo para escribir un caso.	Implica mucho tiempo del investigador.
Se puede escribir un buen caso sin invertir mucho dinero.	Es costoso investigar.
Se puede manipular la situación para hacerla encuadrar con la teoría que se está enseñando.	No se puede manipular la situación porque se está siguiendo un método estricto de investigación.
El proceso de aprendizaje se da a través de la solución de las preguntas y el debate promovido en por el profesor.	El proceso de aprendizaje se da a través del descubrimiento y análisis de evidencia.
No se necesitan habilidades especiales para solucionar el caso, solo asistir a las clases.	Es necesario experiencia en métodos de investigación para asegurar la validez y confiabilidad del proceso.
Los estudiantes disfrutan resolviendo casos.	Los estudiantes no disfrutan mucho la investigación.
Es fácil cuando se tienen grandes grupos.	Es difícil y menos efectivo cuando se trabajan con grandes grupos.

El aprendizaje es en términos generales: homogéneo.	El aprendizaje es significativo y más especializado (por la característica única del caso)
---	--

2.2.2.3. Objetivos

Según la Universidad Politécnica de Valencia (2006) los objetivos del método de casos son:

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

2.2.2.4. Tipos de casos

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey propone los siguientes tipos de casos:

a. Caso de valores

En ocasiones, a un grupo que se siente muy unido es conveniente hacerle comprender las posibles fuentes de divergencias. Estas divergencias normalmente surgen por la diferente valoración que cada uno tiene de personas o acontecimientos. Cada individuo tiene una escala de valores. Dos personas pueden encontrarse afectivamente en un "aquí y ahora", pero apenas aborden un tema desde sus respectivos núcleos de valores se encontrarán en posiciones antagónicas.

b. Caso incidente

La descripción dramática del incidente al grupo es un punto de partida. La finalidad última es lanzar a los participantes a una búsqueda activa de informaciones complementarias, que permitan esclarecer los procesos individuales de la decisión. El incidente redactado supone necesariamente un contexto, un pasado, unas condiciones correlativas y termina implicando al que lo estudia en una pregunta: "si tuvieras que resolver este conflicto, ¿qué harías?".

Los objetivos de esta técnica concreta son los siguientes:

- Estimular a las personas hacia una búsqueda de datos complementarios, que les parezcan necesarios para asentar sus juicios.
- Implicar a los sujetos en la decisión.
- Tomar conciencia de los propios prejuicios, las ideas estereotipadas, la tendencia a deformar la realidad (por utilización parcial o tendenciosa de la información), las actitudes afectivas implícitas en decisiones aparentemente racionales.

c. Caso de solución razonada

Lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar soluciones razonables. Se diferencia del caso incidente en que aquí no existe información complementaria: el grupo ha de contentarse con los datos del caso y concentrar su esfuerzo en conciliar las soluciones diversas para encontrar la solución más razonable.

- En este modelo, la figura del profesor es importante como:
- Conciliador o integrador de soluciones diversas.
- Cuestionador crítico de soluciones falsas o simplistas.

d. Caso donde se aplica la imaginación

A partir de la imaginación promover en el grupo una representación del caso con base en situaciones reales. Entonces, lo que predomina es el examen de realidades más amplias, a partir de una bien concreta, y la toma de conciencia de las causas y consecuencias de tales hechos. El caso entonces ha de terminar en definiciones personales ante la situación. Estas definiciones normalmente son ideológicas, aunque no se descarta la posibilidad de llegar a tomas de posturas vitales o comprometidas ante situaciones reales.

Los pasos, en este tipo de casos, pueden ser los siguientes:

1. Expuesto el caso, las personas del grupo expresan sus opiniones espontáneas.
2. El profesor, a base de un diálogo de preguntas y respuestas, procura realizar una síntesis de la mentalidad que subyace en estas opiniones.
3. En los subgrupos más pequeños, los participantes responden a tres preguntas concretas:

- Emocionalidad que provoca la existencia de casos como el analizado.
- Causas ocasionales que intervinieron en el caso y su relación o no con dichas emociones.
- Consecuencias que se derivan de casos como el analizado.

e. Caso de búsqueda real

Este método sólo puede utilizarse cuando previamente se ha desarrollado ya una discusión ideológica o un proceso de concienciación respecto a un problema concreto. El núcleo del método consiste en solicitar al grupo que presente un caso real que incluya la problemática analizada con anterioridad. Cuando se dice caso real se entiende un caso en que hayan sucedido globalmente las circunstancias analizadas, aunque no todas a las mismas personas y en las mismas situaciones. Se trata, por lo tanto, de entrenar al grupo en la búsqueda de casos reales y, a partir de ellos, discutir las soluciones concretas.

f. Caso temático

Cuando se plantea un caso temático, no interesa tanto que el grupo busque soluciones concretas a la situación planteada como simplemente dialogar sobre un contenido específico. La elección del contenido depende, evidentemente, de la situación real del propio grupo. Lo que interesa, por tanto, no es el caso en sí sino el tema de fondo sobre el que gira ese caso: divorcio, drogas, eutanasia, relaciones premaritales, racismo, aborto, homosexualidad, tensión generacional, ingeniería genética, etc.

Martínez y Musitu (1995) proponen tres categorías de casos en función de los objetivos de aprendizaje que los alumnos deberán lograr, los cuales son:

a) Casos centrados en el estudio de descripciones: En estos casos se pretende que los alumnos analicen, identifiquen y describan los puntos clave constitutivos de la situación dada y puedan debatir y reflexionar con los compañeros las distintas perspectivas de abordar la situación. En este caso, no se pide a los alumnos que valoren o generen soluciones sino que se centrarán en el análisis del problema y de las variables que lo constituyen.

b) Casos de resolución de problemas: Este tipo de casos requieren que los alumnos, tras el análisis exhaustivo de la situación, valoren la decisión tomada por el protagonista del caso o tomen ellos la decisión justificada que crean más adecuada.

Dentro de esta tipología de casos encontramos tres subgrupos:

- Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas: los estudiantes deberán valorar y emitir un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso.
- Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones: los alumnos deben encontrar una posible solución para la situación descrita, tras el análisis de la misma. Es importante que los alumnos tomen decisiones que se puedan llevar a la práctica. Si no se pueden llevar a la práctica, la solución al caso no es correcta.
- Casos centrados en la simulación: en este tipo de casos además de buscar que los alumnos analicen las variables y el contexto que intervienen en la situación se pretende que formen parte activa del desarrollo del caso, dramatizando y

representándolo. Además de intentar conocer qué ocurre en dicha situación, serán los protagonistas de la misma convirtiéndose en los personajes de la narración.

- c) **Casos centrados en la aplicación de principios:** En este modelo la situación presentada requiere del análisis y selección de aquellos principios y normas que favorezcan su resolución. Con este tipo de casos se favorece el desarrollo del pensamiento deductivo, que supone partir de la generalidad de la situación e ir aplicando las premisas necesarias para llegar a las conclusiones que dan la respuesta más adecuada. Suelen utilizarse, sobre todo, en el ámbito del Derecho.

2.2.2.5. Desarrollo del proceso del Método de Casos

Colbert y Desberg (1996) plantean las siguientes fases para el estudio de un caso:

- 1. Fase preliminar:** Presentación del caso a los participantes, proyección de la película, audición de la cinta o lectura del caso escrito.
- 2. Fase eclosiva:** "Explosión" de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente. Si cada cual se puede expresar libremente, se llega a continuación a un cierto relajamiento de las tensiones del comienzo y desemboca, finalmente, en el descubrimiento de la incompatibilidad de puntos de vista.
- 3. Fase de análisis:** Se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por determinados prejuicios, se habían orillado. La única prueba de objetividad es el consenso del grupo

en las significaciones. En esta fase es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

4. Fase de conceptualización: Es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Dicho de otro modo, se trata de gestar principios pragmáticos de acción que sean válidos para una transferencia. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

Por lo anterior, el análisis de un caso concreto, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del tema considerado en él. Principalmente por lo siguiente:

- Análisis es relacionar los datos actuales de una situación, captar su configuración y evolución, encontrar la significación de cada uno por la posición que ocupa en el campo situacional global.
- Conceptualización es algo pedagógicamente esencial después del análisis. Significa que es preciso formular expresamente los conceptos clave que se deducen del caso. Pero se trata de una "conceptualización operativa": las ideas generales extraídas del caso no son leyes abstractas, sino certezas de conducta que se deben adquirir. Servirán para afrontar directamente situaciones similares en la vida real.

2.2.3. Estrategias de aprendizaje autónomo

2.2.3.1. Estrategias de aprendizaje

Weinstein y Mayer citados por Velásquez (2011) definen las estrategias de aprendizaje como acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, y que tienen gran influencia en el grado de motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia.

Para Monereo citado por Rodríguez & García (2004) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda y objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Mientras que Díaz y Hernández citados por Mac (2009) refieren que las estrategias de aprendizaje son “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.60).

2.2.3.2. Estrategias de aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama meta cognición (Martínez citado por Crispin et al, 2011), es aquí donde el docente debe orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique,

controle y evalúe su propia acción de aprendizaje, y no solamente a resolver una tarea determinada.

Un estudiante autorregula su aprendizaje cuando tiene la capacidad para “generar, pensamientos, sentimientos y emociones planeadas para lograr metas” (Zimmerman citado por Fernández, 2011 p.2).

A partir de lo referido anteriormente las estrategias de aprendizaje autónomo vendrían a ser procedimientos que un estudiante emplea para autorregular su aprendizaje revisando, planificando, controlando y evaluando su propia acción de aprendizaje.

2.2.3.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autónomo

a) Estrategias de Ampliación

Estas estrategias se utilizan como su nombre lo refiere para ampliar el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase, Meneses (2012) que entre ellas tenemos, buscar más información, navegar por internet, realizar actividades complementarias, completar el estudio con lecturas/trabajos complementarios, elaborar una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo, buscar datos relativos al tema en internet, consultar bibliografía recomendada, preparar los exámenes teniendo en cuenta todo el material no sólo mis apuntes, consultar otros materiales bibliográficos o páginas de internet que ayuden o mejoren la comprensión, cuando surgen dudas, o para ampliar algún concepto, y realizar búsquedas en libros o en internet.

b) Estrategias de Colaboración

Estas estrategias permiten que el estudiante trabaje por mutuo beneficio de tal manera que todos los miembros del grupo, ganan por los esfuerzos de cada uno y de otros, reconocen que todos los miembros del grupo comparten un destino común, y saben que el buen desempeño de uno es causado tanto por sí mismo como por el buen desempeño de los miembros del grupo (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2008).

Meneses (2012) menciona que en el aprendizaje universitario las estrategias podrían ser, utilizar y conocer los recursos que proporciona el campus, integrar en la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas y las aportaciones hechas por otros compañeros en clase, intercambiar los resúmenes de los temas con los compañeros, organizarse con los compañeros para pedir libros a la biblioteca, compartir con los compañeros cuando se descubren aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, intercambiar con compañeros documentos, direcciones Webs, que puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades, consultar con los compañeros las dudas que se plantean en el estudio del tema, repartir con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos para compartirlos, poner a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario, trabajar en colaboración para resolver un problema o investigar algo, y revisar los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas.

c) Estrategias de Conceptualización

Entre ellas tenemos, estudiar con esquemas resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema, escribir notas cuando inicio la lectura de un tema, construir una

síntesis personal de los contenidos, realizar mapas conceptuales y esquemas globales, realizar un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado, leer y esquematizar los contenidos, confeccionar un resumen de cada tema, recopilar los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio(Meneses, 2012).

d) Estrategias de Planificación

Estas estrategias permiten que se diseñen y proyecten las diferentes acciones que se ejecutarán, y que se organicen las actividades y los elementos que son necesarios controlar durante la ejecución del proceso de aprendizaje, así como se definen las relaciones e interacciones entre las acciones y los que requieren algún grado de fiscalización para asegurar el logro de las metas y los propósitos establecidos (Argüelles y Nagles, 2010).

Es así que se dispone de un plan de acción que define los medios, los recursos, los criterios o parámetros necesarios para abordar el proceso de autorregulación que facilite el logro de los resultados de aprendizaje esperados; este plan de acción podría estar integrado como propone Meneses (2012), por las siguientes estrategias. Escribir por escrito un plan de trabajo reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes, planificar los tiempos y estrategias de estudio, evaluar el proceso de aprendizaje final, y planificar el tiempo de que se dispone para cada asignatura y trabajo práctico.

e) Estrategias de preparación de exámenes

Como afirma Govea (2010) “la preparación para el examen empieza desde el momento que empiezan las clases, y no se debe cometer el error posponer la preparación cuando faltan pocas semanas o hasta días para el examen...” (p.6), es por esto que hay una serie de

estrategias que se podrían emplear tales como, leer todo el material de la asignatura y hacer una selección de los puntos más importantes para trabajarlos, cuando hay debate, tener en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía, antes de los exámenes dedicar unos días de repaso para aclarar dudas finales, basarse principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes para preparar el examen, repasar las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso y realizar una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante (Meneses, 2012),

f) Estrategias de Participación

En el aula universitaria el docente hace uso de la clase participativa o la denominada clase magistral interactiva, que es una lección para un grupo de alumnos controlado y dirigido principalmente por un profesor, y que incluye, además de la información que brinda el profesor, cierto grado y variedad de participación de los estudiantes (Northcott citado por Morel, 2009), es por eso que Meneses (2012) propone algunas estrategias que el estudiante universitario podría utilizar, tomar nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros, anotar mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura, aclarar las dudas con el profesor en clase o en tutoría, responder a las preguntas planteadas en clase, corregir las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos y sigo, aprovechar y participar en las clases.

2.3. Hipótesis

Las hipótesis son las guías de una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado (Hernández, 2014, p. 104).

En esta ocasión tendremos dos tipos de hipótesis que serán confirmadas una u otra al final de la investigación. Estos tipos son: Hipótesis de investigación e Hipótesis nula.

La hipótesis de investigación es aquella que resulta de la misma investigación en sí, y la hipótesis nula es la que niega esa hipótesis, es decir es el reverso de la hipótesis de investigación. Por ello:

- **Hipótesis de investigación (Hi):** La implementación de un programa aplicando el método de casos mejorará las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015.
- **Hipótesis nula (Ho):** La implementación de un programa aplicando el método de casos no mejorará las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015.

2.4. Variables

- Programa de intervención aplicando el método de casos: Variable independiente
- Estrategias de aprendizaje autónomo: Variable dependiente

III. METODOLOGÍA

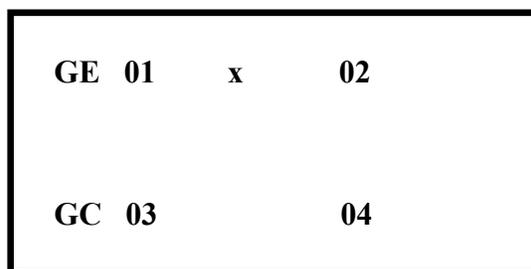
3.1. Diseño de la investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) una investigación cuantitativa “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 10). Por tal motivo, el presente trabajo de investigación es de tipo cuantitativa.

El diseño de la presente investigación es un diseño experimental de tipo cuasi experimental porque se pretende demostrar la influencia de un programa de intervención basado en metodologías activas para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015. Tal como afirma los autores citados: “Los diseños cuasi experimentales también manipulan deliberadamente, al menos una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (p. 148).

El tipo de diseño es “Con grupo control no equivalente”, que según Sánchez: “Este diseño consiste en que una vez que se dispone de dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias” citado por (Martínez y Céspedes, 2008, p.98).

El diagrama del diseño es el siguiente:



Donde:

GE: Grupo experimental. V ciclo, Ciencias de la Comunicación, turno mañana. Es el grupo de estudiantes que recibirán el estímulo (programa).

GC: Grupo control: V ciclo, Ciencias de la Comunicación, turno tarde. Grupo de estudiantes que no recibirán el estímulo.

01: Es la medición a través del pre test del nivel de trabajo autónomo en los estudiantes del grupo experimental, antes de la aplicación del programa.

03: Es la medición a través del pre test del nivel del trabajo autónomo en los estudiantes del grupo control, antes de la aplicación del programa.

X: Es el programa de intervención basado en método de casos con respeto al aprendizaje de los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación, turno mañana, de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima 2015.

02: Es la medición a través del pos test del nivel de trabajo o aprendizaje autónomo del grupo experimental. V ciclo, Ciencias de la Comunicación, turno mañana (UNFV). Después de la aplicación del programa.

04: Es medición a través del pos test del nivel de trabajo o aprendizaje autónomo del grupo control después de la aplicación del programa.

3.2. Población y muestra

La población la constituyeron todos los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad nacional Federico Villarreal (80), mientras que la muestra fue de 40 estudiantes.

Estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en el año 2015.

Grupo	N° de estudiantes
Grupo experimental Ciclo V°, turno mañana. (Código CSC 318 MA)	20
Grupo control Ciclo V°, turno Tarde (Código CSC318 TA)	20
Total	40

3.3. Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta el diseño de la investigación así como los objetivos de la misma se consideran como técnicas para la recolección de datos, las siguientes:

a. Técnica de Gabinete

Esta técnica permitió sistematizar el fundamento teórico de la investigación para lo cual utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Fichas bibliográficas**

Como señala Carrillo. (1998) estas fichas se usan para hacer la referencia bibliográfica de un libro.

A su vez, este instrumento permitió anotar las fuentes de información utilizadas en el proceso de investigación y posteriormente ayudó a elaborar la bibliografía.

- **Fichas de resumen**

Por otro lado, Sierra, R. (1996) sostiene que en estas fichas se consigna, no el texto integrado, sino una síntesis de las ideas e información que creo pueden ser de interés en el trabajo de redacción de tesis.

Esta ficha fue autorizada para concretizar el marco teórico y para realizar las apreciaciones críticas a los antecedentes de estudio que formen parte de esta investigación.

b. Técnica de campo

- **Cuestionario**

Siguiendo a Bernal (2006), es un conjunto de preguntas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación (...) permite estandarizar y uniformar el proceso de recolección de datos.

En esta investigación este instrumento se utilizará para medir el nivel de desarrollo de las habilidades hacia el aprendizaje colaborativo de los estudiantes que conforman la muestra de la investigación, tanto de los del Grupo experimental, como los del Grupo control.

- **Juicio de expertos**

Consiste en seleccionar dos o tres personas expertas en el tema de investigación, se recomienda elegir a personas con grado de magister o doctor. Estas personas tendrán la función de analizar detenidamente la estructura interna del instrumento a aplicar para la recolección de la información. (Diaz, 2007)

En esta investigación, la validación del cuestionario que servirá como pre-test, será a través de un juicio de expertos.

3.4. Plan de análisis

Los datos serán tabulados y procesados mediante el programa SPSS, y el Excel (hoja de cálculo) para elaborar tablas y gráficos estadísticos que representarán los resultados de la investigación de manera objetiva y sintética.

Por tanto la información obtenida a través del test de escala de Likert, se procesaron por medio de técnicas estadísticas descriptivas simples utilizando tablas de frecuencias absolutas y porcentuales, a través del programa SPSS, y el Excel (hoja de cálculo).

Para comprobar la hipótesis se utilizará la Estadística de prueba: Prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación. En un primer momento, los resultados, se han obtenido antes de aplicar el programa de intervención mediante un pre test, instrumento aplicado al grupo experimental y al grupo de control, con el fin de evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Lima 2015.

En un segundo momento, después de la aplicación del programa de intervención se aplicó el instrumento – post test- tanto al grupo experimental como al de control para determinar la eficacia del programa en la mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes.

4.1.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Lima 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Tabla 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Lima, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo			
	Pre-test		Post-test	
	N	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	11	55,0
Medio	7	35,0	9	45,0
Bajo	13	65,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	7	35,0	9	45,0
Bajo	13	65,0	11	55,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 01, se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 7 estudiantes (35%) se ubicaron en un nivel medio y 13 estudiantes (65%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo. En cambio los resultados obtenidos del post test aplicado a estudiantes del grupo experimental fueron: 11 estudiantes (55%) lograron un nivel alto, 9 estudiantes (45%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo.

Así mismo en la Tabla 01, también se observan los resultados del pre test y pos test aplicado al grupo de control. En el pre test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 7 estudiantes (35%) presentaron un nivel medio y 13 estudiantes (65%) presentaron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo. De otro lado, los resultados obtenidos de la

aplicación del post test a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 9 el 45% en el nivel medio y 11 en el nivel bajo con un 55%.

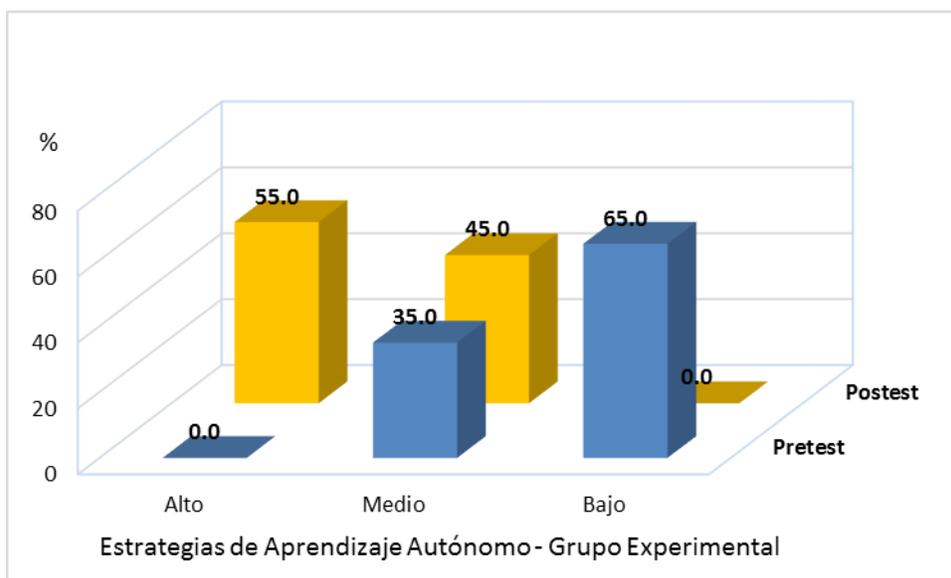


Gráfico 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental.

Fuente: Tabla 01

En el Gráfico 01 se puede apreciar que respecto a los estudiantes del grupo experimental, que antes de la aplicación del programa de intervención el 0% de estudiantes se encontraban en el nivel alto, mientras que después de la aplicación de programa de intervención constituían el 55% los estudiantes que habían logrado un nivel alto, respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo. En consecuencia, el programa de intervención mejora las estrategias de aprendizaje autónomo.

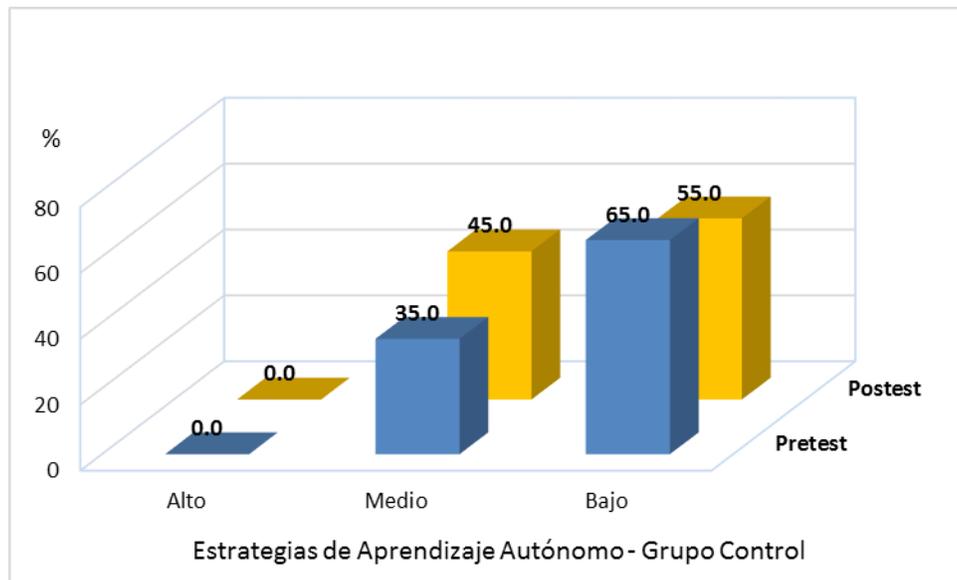


Gráfico 02. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo control.

Fuente: Tabla 01.

En el Gráfico 02 referido a las estrategias de aprendizaje autónomo del grupo de control se puede observar: ningún estudiante antes y después de la aplicación del programa de intervención presentó un nivel alto. Mientras que en el nivel medio se encontraron el 35% de estudiantes (pre-test) y el 45% de estudiantes (post-test). Los resultados evidencian que los estudiantes no recibieron el programa de intervención.

4.1.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 02. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión ampliación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D1:Ampliación			
	Pre-test		Post-test	
	n	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	10	50,0
Medio	10	50,0	10	50,0
Bajo	10	50,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	13	65,0	13	65,0
Bajo	7	35,0	7	35,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 02 se observan los resultados del pre-test referidos al grupo experimental: ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 10 estudiantes

(50%) se ubicaron en un nivel bajo y 10 estudiantes (50%) obtuvieron un nivel medio, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación.

En cambio, los resultados obtenidos después de aplicar el post-test a los estudiantes del grupo experimental fueron que 10 estudiantes (50%) alcanzaron un nivel alto y 10 estudiantes (50%) el nivel medio, ningún estudiante en el nivel bajo (0%), respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación.

Así mismo en la Tabla 02, también se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 13 estudiantes (65%) presentaron un nivel medio y 7 estudiantes (35%) presentaron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación; mientras que los resultados del post-test aplicado a los estudiantes del grupo control fueron los mismos del pre-test.

4.1.3. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 03. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión colaboración en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D2: Colaboración			
	Pre-test		Post-test	
	n	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	14	70,0
Medio	3	15,0	6	30,0
Bajo	17	85,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	15	75,0	16	80,0
Bajo	5	25,0	4	20,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 03, se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) alcanzó un nivel alto, 3 estudiantes (15%) presentaron un nivel medio, y 17 estudiantes (85%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración.

En cambio, en cuanto a los resultados obtenidos después de aplicar el pos-test a los estudiantes del grupo experimental fueron que 14 estudiantes (70%) lograron un nivel alto, siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, y sólo 6 estudiantes (30%) alcanzaron un nivel medio, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración.

Así mismo en la Tabla 03, también se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) alcanzó un nivel alto, 15 estudiantes presentaron (75%) un nivel medio, y 5 estudiantes obtuvieron (25%) un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración. Mientras que los resultados del pos-test aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 16 estudiantes (80%) alcanzaron un nivel medio, y 4 estudiantes (20%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración.

4.1.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 04. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión conceptualización en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D3: Conceptualización			
	Pre-test		Post-test	
	N	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	13	65,0
Medio	6	30,0	7	35,0
Bajo	14	70,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	7	35,0	8	40,0
Bajo	13	65,0	12	60,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 04, se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) alcanzó un nivel alto, y 06 estudiantes (30%) presentaron un nivel medio, y 14 estudiantes (70%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización. En cambio, se observan

los resultados obtenidos después de aplicar el post-test a los estudiantes del grupo experimental fueron 13 estudiantes (65%) lograron un nivel alto, una mayoría, y 7 estudiantes (36%) alcanzaron un nivel medio y ningún estudiante obtuvo el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización.

Así mismo, en la Tabla 04 también se puede leer respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 7 estudiantes (35%) alcanzaron un nivel medio, y 13 estudiantes (65%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización. En cambio en el grupo de control, los resultados del post-test fueron, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 8 estudiantes (40%) alcanzaron un nivel medio, y 12 estudiantes (60%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización.

4.1.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 05. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D4: Planificación			
	Pre-test		Post-test	
	N	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	9	45,0
Medio	8	40,0	11	55,0
Bajo	12	60,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	9	45,0	11	55,0
Bajo	11	55,0	9	45,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 05, se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 8 estudiantes (40%) presentaron un nivel medio, y 12 estudiantes (60%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación. En cuanto a los resultados obtenidos después de aplicar el post-test a los estudiantes del grupo experimental se evidenció que 9 estudiantes (45%) lograron un nivel alto, 11 estudiantes (55%) alcanzaron un nivel medio, siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación.

Así mismo en la Tabla 05, también se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 9 estudiantes

(45%) alcanzaron un nivel medio, y 11 estudiantes (55%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación. Mientras que los resultados del post-test aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 11 estudiantes (55%) alcanzaron un nivel medio, y 9 estudiantes (45%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación.

4.1.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 06. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión preparación de exámenes en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D5: Preparación de exámenes			
	Pre-test		Post-test	
	N	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	12	60,0
Medio	6	30,0	8	40,0

Bajo	14	70,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	7	35,0	8	40,0
Bajo	13	65,0	12	60,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 06, se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) presentaron un nivel alto, 6 estudiante (30%) obtuvo un nivel medio, y 14 estudiantes (70%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes. En cambio, en los resultados obtenidos después de aplicar el pos-test a los estudiantes del grupo experimental se evidenció que 12 estudiantes (60%) lograron un nivel alto siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, 8 estudiantes (40%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes.

Así mismo en la Tabla 06, también se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 7 estudiantes (35%) alcanzaron un nivel medio, y 13 estudiantes (65%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes. Mientras que los resultados del post-test aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 9 estudiantes (45%) alcanzaron un nivel

medio, y 11 estudiantes (55%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes.

4.1.7. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 07. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión participación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D6: Participación			
	Pre-test		Post-test	
	N	%	n	%
Grupo Experimental				
Alto	0	0,0	16	80,0
Medio	12	60,0	4	20,0
Bajo	8	40,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0
Grupo Control				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	12	60,0	12	60,0
Bajo	8	40,0	8	40,0
Total	20	100,0	20	100,0

Fuente: Pre-test y post-test aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 07, se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental, que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 12 estudiantes (60%) presentaron un nivel medio, y 8 estudiantes (40%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D6 Participación. En cambio, en los resultados obtenidos después de aplicar el post-test a los estudiantes del grupo experimental se evidenció que 16 estudiantes (80%) lograron un nivel alto siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, 4 estudiantes (20%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D6 Participación.

Así mismo en la Tabla 07, también se observa que respecto al pre-test aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 12 estudiantes (60%) alcanzaron un nivel medio, y 8 estudiantes (25%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes. Mientras que los resultados del post-test aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 12 estudiantes (60%) alcanzaron un nivel medio, y 8 estudiantes (40%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D6 Participación.

4.1.8. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.

El programa de intervención aplicando el método de casos, se ha diseñado a partir de sesiones de aprendizaje desarrolladas en el curso de Ética y Deontología, teniendo en cuenta los temas: ¿La ética es necesaria? Razón tecnológico-científica. El pensativo cuantitativo del positivismo. La globalización o el fin del orden liberal y la ética. La ética en el periodismo y los medios audiovisuales. La ética en los líderes de la sociedad: La ética de la autoridad pública y de la opinión pública. El amor, la revolución ética del humanismo trascendente. La ética en la familia.

El programa de intervención se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje autónomo valiéndose del método del caso como estrategia para analizar, dialogar, trabajar en equipo, proponer ante los problemas éticos actuales en pro de una ética actual humanista.

En cuanto a la programación, el programa de intervención se llevó a cabo en 2 unidades de aprendizaje, con 6 sesiones de aprendizaje; en cada sesión se trabaja con fichas de trabajo, se usan las Tics, un artículo teórico, referencias virtuales.

Respecto a la metodología, se utilizó en cada sesión el método de casos el cual permite la aplicación de conceptos teóricos y técnicos probados en la vida real; ayuda a los participantes a mejorar habilidades tanto para resolver problemas como para tomar decisiones; requiere de una participación activa y favorece el desarrollo de la comunicación; el estudiante puede replicar situaciones de crítica, de riesgo o incertidumbre,

que son propias de la vida real; contribuyen a enfocar de manera práctica las situaciones diversas y variadas; descarga en el participante la responsabilidad de su propio aprendizaje, y lo motivan a permanecer informado y activo.

Las actividades sugeridas fueron:

- Realizar lectura previa del tema
- Identificar conceptos y características de cada uno de los artículos (ética)
- Elaborar un mapa mental con la información que considerasen necesaria
- Ya en sesión se organizaron equipos de trabajo y se les entregó una tarjeta que contenía las preguntas a resolver referidas a un caso.
- Los estudiantes y el docente comentaron conceptos y características, aspectos de fondo y forma del caso.
- Se solicitó a los estudiantes cuyo estilo es activo y pragmático, realizarán una presentación audiovisual aplicado a la vida cotidiana.
- El docente revisó los guiones redactados por los estudiantes. Solicita que le envíen por correo electrónico, como evidencia de la presentación de su trabajo, A partir de ese envío se realizaron algunas sugerencias para mejorar la producción audiovisual, fotográfica, corregir ortografía, entre otros.

La evaluación se realizó por medio de prácticas calificadas, trabajos de interpretación personal, trabajos de investigación, informes grupales.

4.1.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Federico Villarreal (UNFV), 2015.

A continuación se realizó el contraste de hipótesis para identificar si el programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.

CONTRASTE DE HIPÓTESIS

✓ **GRUPO EXPERIMENTAL**

✓ **Planteamiento de hipótesis**

H₀: No existen diferencias significativas entre el pre-test y post-test de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo experimental.

H_a: Existe diferencias significativas entre el pre-test y post-test de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo experimental.

✓ **Nivel de significancia : 5%**

- ✓ **Estadística de prueba:** Prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Reporte del programa estadístico Pasw Statistics 18.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST_GE - PRETEST_GE	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	20 ^b	10,50	210,00
	Empates	0 ^c		
	Total	20		

a. POSTEST_GE < PRETEST_GE

b. POSTEST_GE > PRETEST_GE

c. POSTEST_GE = PRETEST_GE

Estadísticos de contraste^b

	POSTEST_GE - PRETEST_GE
Z	-4,179 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

- ✓ **Decisión:**

Siendo el nivel de significancia ($p = 0,000$) menor del 5% ($p < 0,05$) se rechaza la hipótesis nula.

- ✓ **Conclusión:**

Con un nivel de significancia del 5% se concluye que hay suficientes evidencias para indicar que la implementación de un programa aplicando el método de

casos mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental.

✓ **GRUPO CONTROL**

✓ **Planteamiento de hipótesis**

Ho: No existen diferencias significativas entre el pre-test y post-test de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo control.

Hi: Existe diferencias significativas entre el pre-test y post-test de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo control.

✓ **Nivel de significancia:** 5%

✓ **Estadística de prueba:** Prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Reporte del programa estadístico Pasw Statistics 18.

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST_GC -	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
PRETEST_GC	Rangos positivos	2 ^b	1,50	3,00
	Empates	18 ^c		
	Total	20		

a. POSTEST_GC < PRETEST_GC

b. POSTEST_GC > PRETEST_GC

c. POSTEST_GC = PRETEST_GC

Estadísticos de contraste^b

	POSTEST_GC - PRETEST_GC
Z	-1,414 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,157

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

✓ **Decisión:**

El valor de probabilidad asociada al estadístico calculado es de 0,157, valor que se encuentra por encima de 0,05. Por tanto, debe aceptarse la hipótesis nula.

Conclusión:

Con un nivel de significancia del 5% se concluye que no hay diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje autónomo obtenidas en el pre-test y post-test por los estudiantes.

Los resultados del contraste de la hipótesis en el grupo control, permite corroborar que la mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental se debió a la implementación de un programa aplicando el método de casos.

4.2. Análisis de resultados

4.2.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Entre los tipos de aprendizajes con mayor impacto se cuenta con el aprendizaje significativo y en la actualidad se pretende fortalecer el aprendizaje autónomo. En esta investigación es evidente su necesidad, según los resultados de la aplicación del instrumento encuesta, el aprendizaje autónomo antes de la aplicación del programa de intervención basado en metodologías activas, tanto el grupo experimental (20) como el grupo de control (20) muestran al aplicar el pre-test el 35% en el nivel medio y el 65% en el nivel bajo (ver Tabla 01). Mientras que el post-test va arrojar, en el grupo experimental, 11 estudiantes en el nivel alto (55%) y 9 en el nivel medio (45%).

Cabe aclarar la relación del aprendizaje significativo con el aprendizaje autónomo. La teoría del aprendizaje significativo según David Ausubel (1968) se basa en los conocimientos previos que tiene el individuo más los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión y es así como se forma el nuevo aprendizaje, es decir, el aprendizaje significativo. Esta teoría está enmarcada en la psicología constructivista, con la influencia de Jean Piaget, considera a los seres humanos como constructores activos de su realidad y experiencias. La ventaja es que facilita nuevos conocimientos; éstos son guardados en la memoria a largo plazo; es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del estudiante; es personal ya

que la significación de aprendizaje, depende de los recursos cognitivos del estudiante. (Zubiría, 1998).

El aprendizaje autónomo, como lo define Miguel Ángel Zabalza, es una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su aprendizaje, ajustándola a su propio ritmo. (Rúa, 1999) Es decir, el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje. (Jiménez, 2014).

Tanto el aprendizaje autónomo y el significativo, se implican, coinciden en la importancia de los conocimientos previos y en la necesidad de la disponibilidad para nuevos conocimientos. He aquí una razón de los problemas de aprendizaje, la moral heterónoma se hace difícil en una modalidad de aprendizaje autónomo. Así, se puede señalar, por ejemplo, la gran diferencia que existe entre los hábitos de estudio en los estudiantes de diferentes países y naturalmente en la diversidad peruana. (Central, 2009) Si en Italia no tiene muchas clases presenciales, en España sí, y en el Perú los hábitos de lectura son bajos. (Lampadia, 2015).

Tanto De Miguel como Hans Aebli tratan de la constitución del aprendizaje autónomo, y ambos muestran la urgencia de plantear el papel del estudiante y del docente para que se configure el aprendizaje autónomo.

Para De Miguel (2006), el aprendizaje autónomo está constituido por "...tres aspectos: estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento; estrategias meta cognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, o a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio".

Según Hans Aebli (Manrique; 2004), los pilares del Aprendizaje autónomo son el saber, el saber hacer y el querer. El *saber* se refiere a conocer el aprendizaje propio, esto es clarificar los procesos de aprendizaje correctos. Que implica identificar debilidades y fortalezas y conocer su proceso de aprendizaje, o sea un “saber meta-cognitivo”. El *saber hacer*, permite al estudiante comprobar el logro de su aprendizaje y controlar efectos de operaciones realizadas y de métodos aplicados. El *querer*, hace referencia a que el estudiante esté convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y sobre todo querer aplicarlo.

Y ahora la pregunta es: ¿Cuál es el papel del docente y el del estudiante en el aprendizaje autónomo?

El docente es el promotor y el estudiante el actor. Entonces, el docente debe conocer bien a los estudiantes. Cuando el docente identifique los estilos de aprendizaje, le resultará más fácil seleccionar las estrategias de enseñanza que potencien los aprendizajes. La primera pregunta que se hace un docente al planificar sus sesiones de aprendizaje es ¿qué y cómo se debe aprender? Para la respuesta se tienen en cuenta: los objetivos, el perfil del egresado, las competencias (conocimientos, actitudes, valores, habilidades), el contexto cultural, el campo de trabajo, etc.

María Crispín sugiere: “Con este objetivo los contenidos curriculares generalmente se agrupan en tres aspectos: conocimientos o contenidos declarativos, habilidades o contenidos procedimentales y actitudes. Estos contenidos son centrales, el profesor los debe tomar en cuenta para mejorar las competencias y lo que éstas implican, la destreza y la capacidad de ir más allá. El profesor debe reactivar técnicas, normas, procedimientos, actividades y valores que los estudiantes sean capaces de aplicar en diferentes contextos,

que puedan evaluarse con un buen desempeño para de esta manera lograr que el alumno alcance un aprendizaje autónomo, significativo y autorregulado” (Crispín & Doria, 2011) (p.13).

En el mismo sentido, Zabalza aclara los tipos de estudiantes y los requisitos previos para el aprendizaje autónomo.

Los estudiantes de ahora ya no aprenden de la misma manera que aprendió el docente, según Zabalza, los estudiantes son clasificados en tres: primero, los estudiantes que aprenden en buenas condiciones las cosas que van afrontando, con ellos los docentes sólo estimulan y alimentan para conseguir sus objetivos. El segundo tipo, es la parte media, que cambia esfuerzo por nota, negocian: “yo hago lo que usted me mande y usted me pone la mejor nota que pueda”, el estudiante hará sólo lo que el docente pide; lo interesante es que ponen la decisión en el docente, se acomodan a lo que el docente le pide, y eso les hace docentes, que dé garantías de que el estudiante sienta que le rentabiliza la negociación con su docente. Y el tercer tipo, es el estudiante sobreviviente, aprobar con 11, puede ser por la estructura curricular, una asignatura agobiante, por las condiciones sociales, familiares, muchas razones por las cuales se ubican en los estudiantes sobrevivientes, tratando de hacer un aprendizaje de mínimos. (UCE, 2009)

Entonces se deben considerar algunos requisitos mínimos: motivar a los estudiantes, tener un plan global de trabajo claro ante las negociaciones con el estudiante, definir las condiciones del curso y los niveles de exigencia, especificar el sistema de evaluación y en los casos los productos y pruebas a desarrollar. (UCE, 2009).

Es claro, si el estudiante no se dispone a trabajar y no tiene suficiente motivación, la consecuencia será la poca iniciativa para abordar la asignatura, revisar el sílabo, planificar

su trabajo, consultar y contrastar fuentes, profundizar en conocimientos nuevos que encuentre. Pero si lo hace, el estudiante tiene la posibilidad de aprender a aprender siendo más consciente de su proceso de cognición, es decir, meta cognición, que es un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia de sus propios procesos mentales sobre cómo aprende y del control del dominio cognitivo sobre su forma de aprender. En consecuencia, se deberá tener cuidado en las capacidades del estudiante,

Si el estudiante tiene capacidad para consultar, contratar la información, comprender los textos, hacer resúmenes, plantear y resolver problemas, naturalmente un programa de intervención para el aprendizaje autónomo le permitirá dirigir, controlar, regular y evaluar la forma de aprender de manera consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje, como por ejemplo, el método del caso y otros. Cuyos resultados del pos-test se ven en el grupo experimental, 11, tienen el nivel alto, 9 en el nivel medio ninguno está en el bajo.

Es decir, los estudiantes ya están en la capacidad de transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas, de reflexionar y evaluar su propio trabajo. El logro final es que el estudiante llegue a tener la capacidad de pensar por sí mismo con sentido crítico.

En lo referente al estudio del caso, en esta investigación se aplicaron las categorías del caso, según Martínez y Musitu (1995); ellos hacen referencia a tres categorías de casos en función de los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deberán lograr. (Madrid, 2015, p. 8-11).

a) Casos centrados en el estudio de descripciones: se centra en el análisis del problema y de las variables que lo constituyen. Según Mucchielli (1970) las variables que son

necesarias analizar en estos casos son: describir los hechos claves referidos a las personas implicadas, describir los hechos relacionados con las variables contextuales, describir los hechos vinculados a las relaciones interpersonales, determinación de los elementos significativos de la situación, identificación de los momentos y tiempos decisivos de la situación.

El proceso que puede seguir el estudiante es: primero, la fase preliminar: leer el caso, estudiarlo y tomar conciencia de la situación. Segundo, la fase de expresión de opiniones, juicios: Reflexionar individualmente y detectar los descriptores principales. Ambas fases son individuales. Tercero, la fase de contraste: análisis común de los datos estudiados. Esta fase se trabaje en grupo pequeño y luego un panel general. Y cuarto, la fase de reflexión teórica: formulación de los conceptos teóricos que se derivan del caso. Esta fase se trabaja en grupos pequeños.

Tras el análisis individual deben estar dispuestos a debatir, defender, modificar, etc. sus ideas para enriquecerse de los aprendizajes que les proporciona la interacción con sus compañeros.

Ejemplo: el árbol de la música.

b) Casos de resolución de problemas: Este tipo de casos requieren que los alumnos, tras el análisis exhaustivo de la situación, valoren la decisión tomada por el protagonista del caso o tomen ellos la decisión justificada que crean más adecuada. Dentro de esta tipología de casos encontramos tres subgrupos:

- *Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas:* los estudiantes deberán valorar y emitir un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso.

- El proceso se puede seguir en tres momentos: primero, el estudio sobre *la toma de decisiones presentada en el caso*: el alumno debe emitir su opinión fundamentada acerca del proceso seguido atendiendo a las consecuencias que, desde su punto de vista, comporta la decisión tomada. Puede analizar también las actuaciones de los protagonistas. Segundo, la puesta en común en equipo sobre las aportaciones críticas y análisis conjunto sobre los elementos y pasos del proceso de *toma de decisiones* (acciones emprendidas y consecuencias de las mismas). Y tercero, el contraste con el resto del gran grupo y se lleva a cabo la propuesta de los temas teóricos que se derivan del análisis de los procesos considerados. A partir de aquí se abre un proceso de documentación y estudio de los temas seleccionados.

Ejemplo: la decisión del Juez Malzon en el caso La Parada

- ***Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones***: los estudiantes deben encontrar una posible solución para la situación descrita, tras el análisis de la misma. La solución es práctica, si no se pueden llevar a la práctica, la solución al caso no es correcta.

Las fases para trabajar estos casos pueden ser (adaptado de Martínez y Musitu, 1995):

- a) Leer, estudiar y comprender el caso dentro del contexto en el que se ubica.
- b) Analizar las distintas variables que describen e intervienen en la narración presentada.
- c) Identificar si la información expuesta es suficiente o haría falta recabar más para conocer el caso en profundidad.
- d) Describir y detectar los puntos fuertes y débiles de la situación, analizar los roles que aparecen, las relaciones entre los protagonistas, los fundamentos teóricos e

ideológicos de cada uno de ellos, etc. Y, finalmente detallar los problemas encontrados jerarquizándolos en función de su urgencia.

- e) Analizar cada problema detectando los principales cambios necesarios y generando alternativas de acción que podrían llevarse a la práctica para mejorar la situación.
- f) Estudiar los pros y los contras de cada alternativa de acción para poder elegir aquella que sea más viable y que presente menos efectos negativos.
- g) Implementar la decisión tomada indicando las estrategias y recursos para llevarla a cabo.
- h) Orientar el cómo se llevará a cabo la evaluación de la decisión tomada y de sus consecuencias.
- i) Reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado.

Ejemplo: la vida, la tecnología en el “Hombre bicentenario”.

Este proceso se realiza de la misma manera que los anteriores, en un primer momento el alumno lleva a cabo un estudio y análisis individual que, posteriormente, se pone en común en pequeños grupos llegando a un plan de actuación conjunta y, por último, se realiza un análisis y debate con todo el grupo de estudiantes.

- ***Casos centrados en la simulación***: en este tipo de casos además de buscar que los estudiantes analicen las variables y el contexto que intervienen en la situación se pretende que formen parte activa del desarrollo del caso, dramatizando y representándolo. Además de intentar conocer qué ocurre en dicha situación, serán los protagonistas de la misma convirtiéndose en los personajes de la narración.

Las fases para la resolución de estos tipos de casos son, fundamentalmente, tres:

- a) Como en situaciones anteriores, estudiar la situación atendiendo a todas las variables que están influyendo en la misma.
- b) Seleccionar uno de los problemas detectados y realizar un ejercicio de representación de papeles.
- c) Reflexión sobre el proceso, la resolución de la situación, las consecuencias de la toma de decisiones y los temas teóricos implicados en las acciones llevadas a cabo.

Ejemplo: casos de la familia, la corrupción, la drogadicción, etc.

4.2.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Según los resultados estadísticos. Después de aplicar el pre-test en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (10 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de ampliación, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron la dimensión ampliación, 10 en el nivel alto y 10 en el nivel bajo; recordemos que estas estrategias como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase.

Romper con el tabú frente a la ética. En las primeras sesiones el estudiante está como condicionado por sus juicios previos, este es el reto, romper con el tabú de que la ética es una lista de normas que ajusta a las personas, su verticalidad, su autoritarismo, o sea, más que la pasión por saber vivir aparece como la obligación de tolerar a los demás y a uno mismo. Los autores son relativamente actuales, no los conocen bien, por ejemplo: Fernando Savater y la ética de las virtudes, la comunicación para buscar el consenso de J. Habermas, el humanismo trascendente o la revolución del amor con Luc Ferry, la ética de la ejemplaridad de Javier Gomá, etc. Es decir, no sorprende la actitud pesimista ante la ética, son hijos de un licuado de relativismo con materialismo, sazonado con el nihilismo y la crisis de paradigmas actuales.

El papel del docente es también activo, debe presentar con claridad el caso, ampliar el caso con material didáctico, referencias virtuales, audiovisuales, organizar glosarios, diccionarios especializados, consensos claros sobre el tiempo, la metodología, la evaluación.

Logros en los estudiantes según el instrumento. Meneses (2012) refiere que el estudiante que posee estas estrategias, después de programa de intervención de aprendizaje autónomo, es capaz de buscar más información, navegar por internet, realizar actividades complementarias, completar el estudio con lecturas/trabajos complementarios, elaborar una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo, buscar datos relativos al tema en internet, consultar bibliografía recomendada, preparar los exámenes teniendo en cuenta todo el material no sólo los apuntes, consultar otros materiales bibliográficos que ayuden o mejoren la comprensión, cuando surgen dudas, o para ampliar algún concepto, y realizar búsquedas en libros y en la Internet.

La ampliación contribuye a un aprendizaje significativo. Una estrategia usada y se potencia por su uso frecuente en los casos de ética es el aprendizaje profundo y no superficial. Para ello son necesarias las actividades que favorezcan la comprensión a través de la atención, organización y elaboración de nueva información. Las técnicas y habilidades (por ejemplo de lectura, escritura, comprensión, etcétera) usadas de manera efectiva se convierten en herramientas con las que el estudiante puede construir nuevas estrategias, destrezas y habilidades que representan ventajas al liberar mecanismos mentales que permiten al sujeto prestar atención a otros aspectos de la tarea. Ésta es una de las diferencias importantes entre expertos y novatos; el conocimiento se agrupa en secuencias de acciones automáticas que hacen rápida y eficiente su ejecución, liberando espacio para otros aspectos relevantes de la tarea. (Valles & Gonzále, 1998).

La ampliación es motivada por el caso. Respecto al tema ético, los estudiantes asumen la asignatura como una carga académica, ponen en evidencia su apatía a las normas y a los pensadores. El recurso de ampliación de fuentes de información se hace necesario para enfocar el caso, sin una breve ampliación no se tendrá la posibilidad de la opinión, la identificación con la búsqueda del aprendizaje significativo, es decir sin un trabajo autónomo no es posible un aprendizaje significativo.

Recursos para la ampliación. Según, los resultados, la aptitud, la motivación va mejorando al presentar con claridad el método del caso. Los casos que ayude a identificarse como: los cortos de las películas, la ampliación de la teoría y la producción propia. Recursos como la Internet, las entrevistas, las encuestas, la selección de música y efectos especiales, el factor sorpresa ante el otro grupo, el cuidado de sus fuentes, el sentirse retados por el docente, las preguntas frecuentes sobre significados y contextos, etc. Es

decir, el carácter del comunicador que va siempre en busca del gran titular, de la primicia, de la novedad y de cómo se la presenta, son signos evidentes de que el estudiante va regulando su propio aprendizaje.

4.2.3. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

El sentido de la colaboración mutua, al compartir los materiales de estudios, los conocimientos, la información, los apuntes, etc. Están ausentes al inicio de la aplicación del programa de intervención. Después de aplicar el pre-test en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (0%) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de colaboración. En cambio, después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron la dimensión colaboración: 14 en el nivel alto y 6 en el nivel medio.

Las capacidades logradas. Se puede afirmar que los métodos o técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras incorporan el aprendizaje colaborativo, donde el aprendizaje puede llegar a ser significativo. Los resultados del post-test muestran a un estudiante que utiliza los recursos entregados por el docente, en sus resúmenes integra las aportaciones de sus compañeros, intercambia sus resúmenes, busca libros en la biblioteca y se organiza con sus compañeros para las lecturas, comparte bibliografía nueva con sus

compañeros, intercambia enlaces y direcciones de páginas útiles para el caso, expone sus dudas que le plantea el estudio del tema, comparte sus esquemas de trabajo después de cada exposición (lo hacen por e-mail) y se interesa por leer y tener en cuenta el material producido por los demás y por otros grupos.

Beneficios de la dimensión colaboración en el aprendizaje autónomo. El propósito de construir el aprendizaje colaborativo está en pro de realizar acciones conjuntas, estudiantes y docentes, y toda la comunidad educativa. En este sentido, se orientan las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias. En el estudiante tiene como fruto la interacción, respeto, tolerancia, empatía, movilización de saberes y sentido de responsabilidad, es por ello que el trabajo colaborativo implica mucho más que integrar a los alumnos en equipos de trabajo, emerge de situaciones en las que la elaboración, interpretación, explicación y argumentación forman parte integral de la actividad del grupo, en donde el aprendizaje se construye partir de las diversas aportaciones y experiencias de los individuos. (Reséndez, 2012)

4.2.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Después de aplicar el pre-test en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (0 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de conceptualización, mientras que después de aplicar el programa de

intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, 13 en el nivel alto y 7 en el nivel medio.

La dimensión de conceptualización, según el resultado del post-test, se manifiesta en las capacidades de los estudiantes para: estudiar con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos. Estas actividades se incluyen en la ficha de trabajo como medio de profundización de la teoría en cada sesión de aprendizaje. El estudiante está capacitado para leer y tomar notas que le servirán para redactar síntesis de lo leído, lo hace con sus propias palabras, entiende el tema y elabora mapas conceptuales, esquemas de los contenidos, identifica y anota los contenidos más importantes de un esquema global, muestra orden al utilizar sus notas de estudio.

El aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Se centra en la pregunta ¿cómo el estudiante accede a un conocimiento? Se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos. (Reynoso & Marquez, 2011).

Bruner G plantea la conceptualización como una consecuencia de la comprensión del mismo proceso de aprendizaje, ligado al entendimiento que cada estudiante gana en el proceso de pensar. El ser humano tiene la fantástica capacidad de discriminar objetos o procesos en su ambiente. De un infinito número de objetos el hombre categoriza o conceptualiza. Por ejemplo, un estudiante aprende a discriminar cierto grupo de animales como “perro” lo que hace es formar una categoría o concepto que le permite organizar los objetos de su ambiente. En realidad, generaliza ciertas características comunes, no necesariamente se tienen en cuenta la raza, el color, el tamaño, etc. (Sánchez)

Por ejemplo, la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov: explica como los estímulos simultáneos llegan a evocar respuestas semejantes, aunque tal respuesta fuera evocada en principio sólo por uno de ellos. La teoría del condicionamiento instrumental u operante de Skinner describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado. Albert Bandura describe las condiciones en que se aprende a imitar modelos. La teoría Psicogenética de Piaget aborda la forma en que los sujetos construyen el conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo. La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas. (Reynoso & Marquez, 2011).

En consecuencia, se entiende como conceptualización al proceso por el cual el ser humano clasifica los objetos y acontecimientos, en una forma significativa, como un modo de entender discriminativamente lo que le rodea.

Además también, García Huidobro, C; Gutiérrez, M. C. y Condemarín, E., señalan que para aprender se deben considerar las operaciones cognitivas o habilidades del pensamiento, tales como retener, sintetizar, deducir, generalizar, evaluar, crear. Éstas, revelan la forma en la que los seres humanos nos enfrentamos al mundo que nos rodea. Esto es resultado de un proceso de comprensión que se transmite mediante el lenguaje. Ya que existe una clara relación entre pensamiento y lenguaje, las habilidades cognitivas mencionadas se concretan en habilidades cognitivo-lingüísticas tales como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, permitiéndonos darle significado a las experiencias, a las vivencias y al material que se trabaje. (García & Gutiérrez, 2007).

En el caso de las sesiones de aprendizaje de Ética y Deontología, la dimensión del conocimiento tiene su relevancia. Si el estudiante no aclara los términos o no tiene una base teórica le será difícil participar activamente. Por ejemplo, en las reflexiones de los pensadores existen conocimientos de historia, de filosofía. Una sesión está dedicada a la ubicación histórica de las diferentes formas de pensar en la historia, por ejemplo, el naturalismo en la edad antigua, el teocentrismo en la edad media, en antropomorfismo en la modernidad, el relativismo, el materialismo, el nihilismo y el humanismo en la pos modernidad. Si el estudiante discrimina por medio de un mapa global y de manera particular va conocer los diferentes enfoques éticos.

Por ejemplo, esta dimensión de conceptualización se manifiesta en temas como la justicia, el amor, la libertad, la familia, el liderazgo, la ecología, la educación, entre otros necesitan de un estudio basado en casos reales. Estos temas todavía siguen envueltos por la bola de nieve del positivismo, se vive ya una “moral sin dios”, los jóvenes quieren llegar a casa y encontrar a sus padres, tener un buen hogar pero no quieren asumir compromisos y menos a formar una familia. (Leuridan, 2014).

El conocimiento del hombre, de su pensamiento, de su forma de actuar en el mundo motiva la forma de conceptualizar del Papa Francisco: “antropocentrismo desquiciado”, exhortando a la urgencia inaplazable de una actitud ética. (Francisco, 2015).

El estudiante está en la capacidad de conceptualizar la mentalidad actual, influenciada por un naturalismo descalificado por el modernismo, este enturbiado por el liberalismo y el socialismo y todos éstos sometidos a la decostrucción de la razón o el antihumanismo de Nietzsche. Además, tal como lo señala el padre Johan Leuridan: el estudiante va conceptualizando en un ambiente de “la malignización del bien y la desmalignización del

mal” y de acuerdo a Javier Goma: “el hombre queda en su estado estético e instintivo y no da paso a la maduración ética en la cultura de la vulgaridad”. Es decir, con el método de casos, no se queda en la mera crítica sino en la propuesta, “En este sentido, la familia, la escuela, los líderes de la sociedad y la religión son los factores que tienen una gran importancia en la formación de una sociedad de valores”. (Leuridan, 2014).

4.2.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de del Vº ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Después de aplicar el pre-test en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (12 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de ampliación, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, 9 en el nivel alto y 11 en el nivel medio.

Las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación tiene un resultado que evidencia un estudiante con capacidad para: proyectar y ejecutar un plan de trabajo en el que incluye el tiempo que dedicará a los estudios de cada asignatura, a sus trabajos, a la recreación y a los exámenes. Además, va conociéndose, las debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje final.

En la planificación, desde la presentación del sílabo de la asignatura, el estudiante, identifica metas de aprendizaje (intrínsecas y extrínsecas). Las metas pueden ser individuales o grupales, cooperativas. Es decir tiene que tener sentido para el estudiante.

Se suele hacer la planificación desde la primera sesión de aprendizaje, la planificación en cada sesión de aprendizaje, conlleva el orden, la puntualidad. En los temas de Ética y Deontología, los estudiantes tienen metas que le llevan a plantear los casos de manera autónoma, por ejemplo, el caso de la solidaridad en el ambiente universitario, con una actividad que tiene una meta y una planificación y colaboración de los estudiantes. El compromiso personal y grupal de lograr las metas del aprendizaje.

Identifica condiciones físicas ambientales que pueden influir en su estudio y sabe manejarlas. La planificación de una producción hace que el estudiante tenga en cuenta las condiciones de la luz en algunos horarios adecuados para las fotografías, los permisos para las grabaciones, los personajes, la vestimenta, el clima, los escenarios, los sonidos ambientales y los de estudio. Es decir, si quieren presentar un producto significativo deben tener en cuenta muchos detalles en la planificación.

Analiza condiciones de la tarea: tipo de actividad, complejidad, secuencia a seguir, condiciones dadas, entre otras. Las actividades son asumidas con entusiasmo porque los temas les son familiares, aunque suelen expresar la complejidad del pensamiento filosófico, las condiciones les exige mayor esfuerzo para concretar la idea en un producto creativo e innovador.

Analiza las estrategias de aprendizaje más convenientes para lograr metas de aprendizaje. Cómo leer los tiempos y entenderlos en el menor tiempo posible, cómo llevarlo a situaciones reales; unos suelen grabar las sesiones, otros hacen grupos por el

Facebook para intercambiar material, etc. Usan las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), habilidades de comunicación e interacción para un aprendizaje colaborativo. (Massié, 2010)

Determina el tiempo necesario para cumplir sus metas. Los estudiantes logran la meta; formulan su plan de estudio.

4.2.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

Después de aplicar el pre-test en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (14 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de preparación de exámenes. En cambio, después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, 12 en el nivel alto y 8 en el nivel medio.

Si de 20 estudiantes 12 están en el nivel alto significa que el estudiante está en la capacidad para preparar sus exámenes. Para ello, lee el material de la asignatura y selecciona los puntos más importantes para trabajarlos. Participa en el debate tomando en cuenta las aportaciones de sus compañeros. Dedicar tiempo para repasar y aclarar dudas finales. Tiene en cuenta los aspectos que ha presentado el docente como importantes. Repasa las indicaciones que el docente dio a lo largo del curso. Realiza lecturas rápidas y anota lo más relevante.

En este aspecto de la preparación de exámenes se debe tener en cuenta la planificación de estudio. Evalúa la efectividad de su plan empleado y analiza los errores, fallos, aciertos. Tiene en cuenta para formular un siguiente plan y preparar mejor los exámenes.

Es importante que en el aprendizaje se tengan criterios claros de evaluación, se participe de la co-evaluación.

Como afirma Govea (2010) “la preparación para el examen empieza desde el momento que empiezan las clases, y no se debe cometer el error posponer la preparación cuando faltan pocas semanas o hasta días para el examen...” (p.6), es por esto que hay una serie de estrategias que se podrían emplear tales como, leer todo el material de la asignatura y hacer una selección de los puntos más importantes para trabajarlos, cuando hay debate, tener en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía, antes de los exámenes dedicar unos días de repaso para aclarar dudas finales, basarse principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes para preparar el examen, repasar las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso y realizar una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante (Meneses, 2012),

4.2.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.

La evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación tiene como resultado del pre test en el grupo experimental y en el grupo de control: ningún estudiantes en el nivel alto (0%), 12 estudiantes en el nivel medio (60%) y 8 estudiantes en el nivel bajo (40%). En cambio, luego de aplicar el programa de intervención, los resultados de post-test muestran que el grupo de control tiene a 16 estudiantes en el nivel alto (80%), 4 estudiantes en el nivel medio (20%).

Según el resultado implica que el estudiante tiene la capacidad para: disipar dudas preguntando al profesor, escuchando las consultas de sus compañeros o en su lectura personal; responde a las preguntas que se le plantean en clase, corrige las actividades propuestas para comprobar conocimientos, es participativo en las clases y aprovecha el conocimiento ofrecido.

En el aula universitaria el docente hace uso de la clase participativa o la denominada clase magistral interactiva, que es una lección para un grupo de alumnos controlado y dirigido principalmente por un profesor, y que incluye, además de la información que brinda el profesor, cierto grado y variedad de participación de los estudiantes (Northcott citado por Morel, 2009), es por eso que Meneses (2012) propone algunas estrategias que el estudiante universitario podría utilizar, tomar nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros, anotar mis dudas para consultarlas más a fondo en una

segunda lectura, aclarar las dudas con el profesor en clase o en tutoría, responder a las preguntas planteadas en clase, corregir las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos y sigo, aprovechar y participar en las clases.

4.2.7. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del Vº ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.

El programa de intervención aplicando el método de casos se diseñó en seis sesiones de aprendizaje correspondientes a dos unidades de aprendizaje, dichas sesiones pertenecen al curso o asignatura de Ética y Deontología.

La primera unidad, la ética en la realidad actual: La Ética en la realidad actual: ¿La ética es necesaria? Razón tecnológico-científica; el pensativo cuantitativo del positivismo. La globalización o el fin del orden liberal y la ética. La ética en el periodismo y los medios audiovisuales.

La segunda unidad, la ética para una sociedad con valores humanos: La ética en los líderes de la sociedad: La ética de la autoridad pública y de la opinión pública. El amor, la revolución ética del humanismo trascendente. La ética en la familia.

En cada sesión de aprendizaje se usa el método de casos. Cada caso debe ser leído con anticipación, varían de acuerdo a la temática que se pretende trabajar y los objetivos que se quieren lograr. El proceso que se sigue es el planteado por Colbert y Desberg (1996) en las fases: preliminar (presentación del caso a los participantes, proyección de la película, audición de la cinta o lectura del caso escrito); eclosiva ("Explosión" de opiniones personales); análisis (se determinan por consenso los hechos significativos), y la fase de

conceptualización (formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción).

En referencia a los tipos de casos se cuenta con los sugeridos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey propone los siguientes tipos de casos: casos de valores, incidente, de solución razonada, donde se aplica la imaginación, de búsqueda real, temático. Además, con Martínez y Musitu (1995), ellos proponen tres categorías de casos en función de los objetivos de aprendizaje que los alumnos deberán lograr: casos centrados en el estudio de descripciones, en la resolución de problemas, centrados en la aplicación de principios,

En el programa de intervención se usaron varios tipos de casos, tal como se le presenta en la siguiente tabla.

Temática y casos	Tipos de casos
<p>c.¿Es necesaria la ética? Razón tecnológica científica.</p> <p>“El hombre bicentenario”. El caso es de un robot (Andrew) que gracias a la técnica y a la ciencia logra ser humano con sentimientos y defiende ante el Congreso Norteamericano la dignidad de la humanidad finita.</p>	<p>Caso incidente: La descripción dramática del incidente, búsqueda activa de informaciones complementarias, que permitan esclarecer los procesos individuales de la decisión. "si tuvieras que resolver este conflicto, ¿qué harías?".</p>
<p>La globalización o el fin del orden liberal y la ética.</p> <p>Caso: “José Mujica y su filosófico discurso en la ONU sobre la globalización”.</p> <p>- Una historia de “Racismo extremo en el Perú”.</p>	<p>Casos centrados en el estudio de descripciones: analizan, identifican, describen puntos clave, distintas perspectivas.</p> <p>Caso temático.</p>

<p>La ética en el periodismo y los medios audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso: Juanita y Karina, periodistas de investigación. • Fallo del Juez Malzon sobre el caso comerciantes de “La Parada”. Analizan la evolución de los titulares en los medios de comunicación. 	<p>Casos de resolución de problemas: los estudiantes deberán valorar y emitir un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso.</p>
<p>La ética de la autoridad pública y de la opinión pública</p> <p>Caso: “Alan García, ciudadanos de primera clase”</p> <p>Encuestas de Pareja Presidencial, y otras autoridades públicas.</p>	<p>Caso temático: dialogar, lo que interesa. No es el caso en sí sino el tema de fondo sobre el que gira ese caso: divorcio, drogas, eutanasia, racismo, aborto, homosexualidad, tensión generacional, ingeniería genética, etc.</p>
<p>El amor, la revolución ética del humanismo trascendente.</p> <p>Caso: “El árbol de la música”</p> <p>“Cadena de favores”</p>	<p>Caso incidente: Estimular una búsqueda de datos complementarios, que les parezcan necesarios para asentar sus juicios. Implicar a los sujetos en la decisión. Tomar conciencia de los propios prejuicios, las ideas estereotipadas, la tendencia a deformar la realidad (por utilización parcial o tendenciosa de la información), las actitudes afectivas implícitas en decisiones aparentemente racionales.</p>
<p>La Familia.</p>	<p>Caso de valores, diferente valoración que cada uno tiene de personas o</p>

<ul style="list-style-type: none"> - El diario de Noa (8 min.) - Yo soy Sam (4 min.) - El hijo de la novia (3 min.) 	<p>acontecimientos. Cada individuo tiene una escala de valores.</p>
--	---

4.2.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015.

Se pudo evidenciar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental del quinto ciclo de Ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ya que después de realizar el contraste de hipótesis con la prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, se constató que existe un nivel de significancia (5%) el cual rechaza la hipótesis nula.

Rechazad la hipótesis nula (H0), la hipótesis de investigación (Hi) se confirma en referencia al fenómeno investigado (Hernández, 2014, p. 104). Es decir, la implementación de un programa aplicando el método de casos mejorará las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015. Donde, el programa de intervención aplicando el método de casos es la Variable independiente y las Estrategias de aprendizaje autónomo es la Variable dependiente.

En referencia a la metodología, el diseño de la investigación es de tipo cuantitativa, de tipo cuasi experimental, con un grupo control no equivalente que sigue las tareas rutinarias y un grupo experimental al que se le aplica el programa de intervención.

Grupo experimental. V ciclo, Ciencias de la Comunicación, turno mañana. Es el grupo de estudiantes que recibirán el estímulo (programa). Por ello, el grupo de control es conformado por 20 estudiantes del V ciclo, Ciencias de la Comunicación, turno tarde y el grupo experimental es el grupo de estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación, turno mañana, de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima 2015.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos usados fueron las de gabinete (fichas bibliográficas y de resumen) y de campo (cuestionario, juicio de expertos). Se usa un test de 45 preguntas, según la escala de Likert.

V. CONCLUSIONES

- La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejoró las estrategias de aprendizaje del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, esto se comprobó a través de una prueba estadística logró un nivel de significancia del 5%, concluyéndose que hay suficiente evidencia que el programa mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo, es así que los estudiantes son capaces de consultar bibliografía, de trabajar en equipo, de elaborar esquemas, de prepararse para los exámenes, de participar en clase y de planificar su tiempo de estudio.
- En cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión ampliación, se logró que todos los estudiantes presentaran un nivel alto, por lo que son capaces de buscar información, consultar bibliografía y preparar sus exámenes; por otro lado los estudiantes del grupo control presentaron los mismos resultados en el pre-test y en el post-test, donde se evidenció que ningún estudiante presentaba nivel alto.
- Respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo en cuanto a la dimensión colaboración, los resultados del pre-test demostraron que 3 estudiantes se encontraban en un nivel medio, pero luego de la aplicación del programa 14 estudiantes se ubicaron en el nivel alto y 6 en el medio, siendo capaces de trabajar en equipo, consultando a sus compañeros e intercambiando apuntes de clase; mientras que los resultados del pre-test al grupo control evidenciaron que 8 presentaban nivel alto, y en el post-test ninguno se ubicaba en el nivel alto.

- En las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión conceptualización, se evidenció que después del post-test 13 estudiantes se ubicaron en el nivel alto y 7 estudiantes en el nivel medio por lo que se puede decir que algunos de los estudiantes son capaces de esquematizar contenidos o realizar resúmenes; mientras que en el grupo control ningún estudiante presenta un nivel alto.
- En cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación, en el pre-test 12 estudiantes se encontraron en el nivel bajo, y en el post-test ninguno se ubicó en el nivel bajo; así mismo 9 estudiantes presentaron un nivel alto, es así que estos estudiantes son capaces de planificar su tiempo de estudio respecto a un curso; por otro lado en el grupo control no se evidenciaron cambios significativos, en cuanto al pre-test y al post-test.
- Respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo que se refiere a la dimensión preparación de exámenes, en el grupo experimental los resultados del pre-test demostraron que ningún estudiante presentaba un nivel medio, mientras que en el post-test 12 estudiantes lograron un nivel alto y 8 el medio, lo que nos lleva a afirmar que estos estudiantes son capaces de prepararse adecuadamente para rendir una evaluación; mientras que en el grupo control ningún estudiante (pre-test y post-test) posee un nivel alto.
- Respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo considerando la dimensión participación, en el grupo experimental, en cuanto al pre-test 12 estudiantes se encontraron en el nivel medio 8 y ninguno en el nivel alto; mientras que después de la aplicación del programa de intervención, 16 estudiantes se ubicaron en el nivel alto,

siendo capaces de preguntar y aclarar las dudas que tenga en clase; por otro lado el grupo control no presentó diferencias significativas (pre-test y post-test).

- El programa de intervención aplicando el método de casos para mejorar estrategias de aprendizaje autónomo se desarrolló en el curso de ética y Deontología, tuvo 6 sesiones de aprendizaje; se fundamentó en el aprendizaje autónomo, método del caso, en cuanto a la programación se consideró dentro del primer semestre, mientras que la metodología que se utilizó fue activa, y la evaluación se dio a través de prácticas, controles, exposiciones, informes grupales y personales.
- Respecto a la evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención. Se evidenció en cuanto resultados del pre-test aplicado a los estudiantes del grupo experimental (turno mañana) evidenciaron 7 estudiantes presentaban un nivel medio, y ninguno presentaba un nivel de conocimiento alto; mientras que los resultados del post-test demostraron que la aplicación del programa de intervención había sido efectivo, ya que 11 estudiantes presentaron un nivel alto y ninguno un nivel bajo, respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Vicerrectoría de Investigación Grupo Gestión del Conocimiento. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/214558265/Aprendizaje-Autonomo-Completo-Correg#scribd>
- Arroyo, G. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo en la educación a distancia*. México.
- Castro, C. (s.f). El Método de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Cada acto educativo es un acto ético. Consultoría Estratégica en Educación.
- Cedeño, (2007). Propuesta Didáctica Crítica para la Promoción del Aprendizaje Autónomo en la Formación de Fisioterapeutas: Una Investigación-acción en la Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Central, U. (2 de Setiembre de 2009). *Aprendizaje autónomo, conferencia de Miguel Ángel Zalbalza*. Obtenido de Ucen evaluación: https://www.youtube.com/watch?v=MoOt8H-i_W0
- Central, U. (2 de Setiembre de 2009). *Aprendizaje autónomo, conferencia de Miguel ángel Zabalza*. Obtenido de UCENEvaluación: <https://www.youtube.com/watch?v=q7lewudCU3g>
- Crispín, M. et al. (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. México D.F. Disponible en <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>

- Escribano, A. et Al. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica en educación superior*. España: NARCEA, S.A.
- Fernández, E. (2011), Recuperado Autorregulación del aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://es.slideshare.net/EstrellaFdez/autorregulacin-del-aprendizaje>
- Francisco, P. (24 de Mayo de 2015). *Laudato Si*. Obtenido de vaticano: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html
- García, H., & de Sahagun, J. (2012). *El aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica en el Área de Matemática en el nivel secundario de la Institución Educativa “Señor de la Soledad”–Huaraz, región Ancash en el año 2011*. Perú.
- García, H., & Gutiérrez, C. (2007). *A estudiar se aprende; metodología de estudio, sesión por sesión*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- García, J. (2010). *Estrategias para fomentar el aprendizaje y el pensamiento autónomo*. Granada. Disponible en http://www.csifcsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/JUAN_GARCIA_2.pdf
- García-Almiñana, D., & Amante García, B. (2006). *Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos*. Madrid.
- Hernández, R. et. Al. (2014). 6º Ed. Metodología de la investigación. México: Mc GRAW HILL.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. México D.F.: Dirección de Investigación y

Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica. Disponible en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf

Jiménez, A. (Diciembre de 2014). *El aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo*.

Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia Universidad Central : <http://es.slideshare.net/AdolfoJG41/aprendisaje-significativo-y-aprendisaje-autonomo>

Kolmos, A. (2004). *Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos*. *Educación*, (33), 77-96.

Lampadia. (26 de Marzo de 2015). *Sin hábitos de lectura no alcanzaremos el desarrollo*.

Obtenido de Lampadia: <http://www.lampadia.com/analisis/social/sin-habitos-de-lectura-no-alcanzaremos-el-desarrollo>

Leuridan, J. (2014). La familia, la escuela y los líderes de la sociedad. *Publicación anual Cultura*, 11-89.

Mac, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/macdowall_re.pdf

Madrid, S. d. (24 de 6 de 2015). *El método del caso*. Obtenido de Innovación educativa: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Magallanes, J. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. México.

Majós, T. M., Onrubia, J., & Coll, C. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 8.

- Massié, A. I. (Marzo de 2010). *El estudiante autónomo y autoregulado*. Obtenido de http://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf
- Menacho, J. (2010). Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares. Lima.
- Meneses, A. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. Disponible en https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3986736.pdf&ei=jMWNVbueBcuq-AHB4azYDw&usg=AFQjCNEXcsi7Js6b80do_CrII7ABErhN4w&sig2=XQK_umLIKYXCuWe7yOMfQw&bvm=bv.96783405,d.d24
- Moncada, J y Gómez, B. (2012). *“Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo”* (1ª ed.). México.
- Morel, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?. Alcoy, S.A Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%C3%93MO%20PODEMOS%201%C2%AA%20PARTE.pdf>
- Pérez, D. (2013). Aprendizaje Autónomo toma de conciencia de cómo es mi Aprendizaje. Universidad de Córdoba.

Reséndez, N. (18 de Julio de 2012). *Principio pedagógico: trabajar en colaboración para construir el aprendizaje*. Obtenido de El aprendizaje colaborativo, una forma diferente de enseñar y aprender: <http://nararesendezsalazar.blogspot.com/2012/07/principio-pedagogico-trabajar-en.html>

Reynoso, B., & Marquez, D. (29 de Marzo de 2011). *conceptualización y elementos del aprendizaje*. Obtenido de Psicología 1: <http://studioanimae.blogspot.com/2011/03/31-conceptualizacion-y-elementos-del.html>

Ríos, T. (2008). *Influencia de la autonomía del aprendizaje en la calidad de la formación profesional del egresado de la UNMSM*. Lima: UNMSM.

Rodríguez, M. & García, E. (2004). *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Cuba. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

Rúa, J. (1999). *Aproximaciones conceptuales al aprendizaje autónomo*. *Puntos Alternos*.

Ruel, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Sánchez, E. M.-S. (s.f.). *La concepción del aprendizaje según J. Bruner*. Obtenido de Educación y didáctica: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm

Sánchez, E. M.-S. (s.f.). *La concepción del aprendizaje según J. Bruner*. Obtenido de Educación y didáctica: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm

Santillán, M. (2004). *La innovación en la educación superior. Documento estratégico*. México: Tenayuca.

Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *El Método de casos. Guías rápidas sobre nuevas tecnología*. Creative Commons. Disponible en <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC->

Sirvent. (2002). *Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Rialp.

Sistema Tecnológico de Monterrey. (2008). Aprendizaje colaborativo. Técnicas docentes. Disponible en http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf.

Tirado Morueta, Ramón; Hernando Gómez, Ángel; Aguaded Gómez, José I. (2011). *“Aprendizaje cooperativo online a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes”*. ESE. Estudios sobre educación. N° 20, p. 49-71. España.

UCE. (2 de Setiembre de 2009). *Aprendizaje Autónomo, conferencia de Miguel Ángel Zabalza*. Obtenido de UCENevaluación: <https://www.youtube.com/watch?v=q7lewudCU3g>

Universidad Politécnica de Valencia (2006). *El método de caso*. Disponible en <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm3.pdf>

Valdez, V., & Machorro, M. (11 de Octubre de 2014). *El Desarrollo del aprendizaje autónomo a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e19.html>

- Valles, A., & Gonzále, R. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Obtenido de Revista psicodidáctica: www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/87/83
- Velásquez, D. (2011). *Docencia en la educación superior*. El Salvador. Disponible en <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/92/1/Docencia%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872835>
- Ynga, M., & Milagro, D. (2014). *Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes*. Perú.
- Zubiría, J. (1998). *Tratado de pedagogía conceptual, los modelos pedagógicos*. Bogotá: Famdi.

ANEXOS

Anexo 1: Validación del cuestionario:

Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad de los 45 ítems arroja un valor para el coeficiente α (alpha) de Cronbach muy elevado (0,898). La fiabilidad de las sub-escalas se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Fiabilidad de las sub-escalas del CETA

Subescalas	Estrategias Ampliación	Estrategias Colaboración	Estrategias Conceptual.	Estrategias Planificación	Estrategias Exámenes	Estrategias Participación
α Cronbach	0,849	0,812	0,857	0,750	0,617	0,668

Análisis factorial del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)

El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) arroja un valor de 0,845 lo que informa de una correcta adecuación muestral y el de esfericidad de Bartlett tiene una significatividad de 0,0001 o que permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad, o, dicho de otra forma, que hay interrelaciones significativas entre las variables que informan de la adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial.

Anexo 2:

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL UNFV – Ciclo V

ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL

“Ética por un humanismo actual”

Objetivo: Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes en la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia y de Una ética por un humanismo actual

Este cuestionario identifica las estrategias que utilizas más habitualmente. No es un test de inteligencia ni de personalidad.

No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario, aunque no tardarás más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en sus respuestas.

Lee detenidamente cada frase e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función del siguiente código:

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

1. Nunca	2. Pocas veces	3. Algunas veces	4. Muchas veces	5. Siempre
N	PV	AV	MV	S

Por favor contesta a todos los ítems. El Cuestionario es anónimo.

N° ítem final	ITEMS	N	PV	AV	MV	S
---------------	-------	---	----	----	----	---

1	Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros.				
2	Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura.				
3	Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema.				
4	Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría.				
5	Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven como síntesis de lo leído.				
6	Construyo una síntesis personal de los contenidos.				
7	Realizo mapas conceptuales y esquemas globales.				
8	Busco más información navegando por internet.				
9	Realizo actividades complementarias.				
10	Al empezar el ciclo, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes.				
11	Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado.				
12	Planifico los tiempos y estrategias de estudio.				
13	Leo y esquematizo los contenidos.				
14	Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios.				
15	Conozco y utilizo los recursos que proporciona el campus.				
16	Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo.				
17	Evalúo el proceso de aprendizaje final.				
18	Busco datos, relativos al tema, en Internet.				
19	Consulto bibliografía recomendada.				
20	Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos				

21	En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase					
22	Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros.					
23	Me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca.					
24	Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros.					
25	Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes					
26	Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs,... que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades					
27	Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema.					
28	Respondo a las preguntas planteadas en clase.					
29	Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía.					
30	Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos.					
31	Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos.					
32	Confeciono un resumen de cada tema.					
33	Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario.					
34	Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales.					
35	Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes					

36	Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso.					
37	Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo					
38	Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas					
39	Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de los trabajos de cada tema.					
40	Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión					
41	Sigo, aprovecho y participo en las clases.					
42	Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante					
43	Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio.					
44	Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico.					
45	Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet.					

Cálculo de puntuaciones:

Factor Estrategias de Ampliación: $\sum (8, 9, 14, 16, 18, 19, 25, 40, 45) / 9$

Factor Estrategias de Colaboración: $\sum (15, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 37, 38) / 11$

Factor Estrategias de Conceptualización: $\sum (3, 5, 6, 7, 11, 13, 32, 43) / 8$

Factor Estrategias de Planificación: $\sum (10, 12, 17, 39, 44) / 5$

Factor Estrategias de Preparación de exámenes: $\sum (20, 29, 34, 35, 36, 42) / 6$

Factor Estrategias de Participación: $\sum (1, 2, 4, 28, 30, 41) / 6$

Anexo 3: Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Programa de intervención aplicando el método de casos.	Es un programa educativo orientado al desarrollo de competencias y capacidades, cuya característica principal es el uso de método de casos. Ésta es una estrategia centrada en la investigación del estudiante sobre un caso específico que le ayude a adquirir determinado aprendizaje.	Fundamentación	Fundamentación pedagógica coherente con la metodología del programa.	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de análisis documental. - Lista de cotejo. - Ficha de observación.
		Programación	Inclusión de las competencias y capacidades de la sumilla de la asignatura.	
			Calendarización de las unidades y las sesiones de acuerdo al modelo educativo de la universidad.	
		Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión en el programa de estrategias aplicando en método de casos. • Utilización de recursos didácticos para la enseñanza de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. 	
Evaluación	- Las estrategias y técnicas de evaluación son coherentes con la metodología utilizada en el programa.			
Estrategias de aprendizaje Autónomo	Son las estrategias que permiten evidenciar los comportamientos específicos de los alumnos en relación a las tareas de aprendizaje autónomo, que puede definirse como «modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo, etc. implica asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje	Estrategias de ampliación	Búsqueda de información navegando por internet	

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título de tesis	Enunciado del problema	Objetivos	Tipo y nivel de la investigación	Universo o Población	Variables
<p>IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN APLICANDO EL MÉTODO DE CASOS PARA MEJORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p>	<p>¿La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa. • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes del V ciclo de 	<p>Tipo:</p> <p>Cuasi-experimental.</p> <p>Nivel:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Diseño:</p> <p>Experimental</p>	<p>Los estudiantes del quinto ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico</p>	<p>Variable dependiente:</p> <p>Estrategias de aprendizaje autónomo</p> <p>Variable independiente:</p>

<p>AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DEL V CICLO DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2015.</p>	<p>estudiantes del V ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015.</p>	<p>Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa. • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa. • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, antes y después de la aplicación del programa. • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los 		<p>Villarreal, 2015-1.</p> <p>A su vez, la muestra estará especificada en dos aulas, 20 estudiantes para el grupo de control y 20 para el experimenta</p> <p>l.</p>	<p>Programa de intervención basado en método de casos.</p>
--	---	--	--	---	--

		<p>estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar e implementar un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa. • Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes del V ciclo de Comunicación Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2015, antes y después de la aplicación del programa. 			
--	--	--	--	--	--

Anexo 5: Programa de intervención basado en metodologías activas

I. Datos informativos

1.1. Denominación de la asignatura:	Ética y Deontología
1.2. Código de la asignatura:	3.4.340849
1.3. Código del área curricular:	3.4
1.4. Naturaleza de la asignatura:	Obligatoria- Práctico- Trabajo independiente
1.5. Nivel de estudios:	Pre grado
1.6. Ciclo académico:	VI
1.7. Créditos:	3
1.8. Horas semanales:	3 horas practicas / 6 horas independientes
1.9. Total horas:	45 horas prácticas / 90 horas independientes
1.10. Pre-requisito:	2.33.340827
1.11. Docente titular:	Mgtr. Julissa Huamán Larios jhuamanl@uladech.pe
1.12. Docente tutor:	Lic Javier Abanto Silva aconcejas@hotmail.com

II. Fundamentación

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios o mejoras de conducta. Por lo tanto, el aprendizaje es una acción, que toma el conocimiento como input y genera nuevo conocimiento.

El presente programa se da relevancia al significado e importancia de las metodologías activas para promover el aprendizaje autónomo. De esta manera éste puede convertirse en un factor clave del éxito de un programa, fomentando la responsabilidad y compromiso de atender a las propias necesidades de aprendizaje desarrollando y cultivando habilidades para dirigir su propio aprendizaje.

III. Competencia

3.4. Analiza los principios de la ética y valora la importancia de ésta en la vida humana y la sociedad.

IV. Capacidades

3.4.1 Analiza la necesidad de una ética en la realidad actual.

3.4.2 Plantea propuestas éticas para una sociedad actual con valores humanos.

V. Programación

Unidades de Aprendizaje	Capacidades	CONTENIDOS
Unidad I: La Ética en la realidad actual.	3.4.1	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La ética es necesaria? Razón tecnológico-científica. El pensativo cuantitativo del positivismo. • La globalización o el fin del orden liberal y la ética. • La ética en el periodismo y los medios audiovisuales
Unidad II: La ética para una sociedad con valores humanos.	3.4.2	<ul style="list-style-type: none"> • La ética en los líderes de la sociedad: La ética de la autoridad pública y de la opinión pública • El amor, la revolución ética del humanismo trascendente. • La ética en la familia

VI. Metodología

Los casos seleccionados son de relevancia social, importantes en la búsqueda de estrategias para lograr el aprendizaje autónomo.

La metodología se concretará a través de la propuesta de actividades basada en problemas, método de casos ,lluvia de ideas , método de proyectos, diálogo, debates, organizadores del conocimiento, exposición activa, análisis y discusión de equipos que

conecten los contenidos con la realidad contextualizada para potenciar en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades.

VII. Evaluación

La evaluación de la asignatura es integral y holística, integrada a cada unidad de aprendizaje, en función de los resultados de las actividades desarrolladas por el estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Vita, Juan- 2006 *El mundo maravilloso de los Derechos Humanos*. Lima: Editorial UAP.

Apel, Karl-Otto y Enrique Dussel. 2004 *Ética del discurso; ética de la liberación*. Madrid: Trotta.

Aristóteles. 2005 *Ética Nicomáquea*. Bogotá: Gráficas Modernas. 2012 *Política*. Madrid: Alianza Editorial.

Basombrío, Carlos. 1996 *¿... Y ahora qué? Desafíos para el trabajo por los Derechos Humanos en América Latina*. Lima: Diakonía.

Benedicto XVI. 2007 Documento Pontificio “SpeSalvi”. Lima: Editorial Paulinas.

2005 *Principios de moral cristiana*. Valencia: EDICEP.

2006 Encíclica “Deus Caritas est”. Lima: Editorial Hijas de san Pablo.

Bernales Ballesteros, Enrique. 2003 *Los Derechos Humanos y la globalización: avances y retrocesos*. Lima: Comisión Andina de Juristas.

Cortina, Adela.1992 “Ética filosófica”. En: *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Madrid: Trotta.

Feinmann, José Pablo. 2008 *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Planeta.

Ferry, Luc. 2010 *La revolution de l’amour*. Paris: EditionsPlon.

- Fraile, Guillermo. 2000 *Historia de la filosofía*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García García, Emilio. 1999 *Derechos Humanos. La comunicación humana en la sociedad tecnológica*. Madrid: Tecnos.
- Giusti, Miguel. 2007 *Debates de la ética contemporánea*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gomá, Javier. 2009 *Ejemplaridad pública*. Madrid: Santillana.
- Leuridan Huys, Johan. (2014). La familia, la escuela y los líderes de la sociedad. *Publicación anual Cultura*, 11-89.
- Savater, Fernando. 2004 *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- 2005 *Los siete pecados capitales*. Buenos Aires: Sudamericana.
- 2007 *La vida eterna*. Barcelona: Ed. Ariel.
- 2012 *Ética de urgencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Touraine, Alain. 1995 *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Llosa, Mario. 2013 *La civilización del espectáculo*. Lima: Ed. Santillana.

Recurso didáctico: con la presentación del sílabo de la asignatura.

Etapa	Inicio	Actitud	Filósofos	Tema principal
Antigua	siglo VI a.C.	Asombro (Tales de Mileto)	Platón Aristóteles	<i>Mundo</i>

Medieval	Cristianismo Rey - Papa	Fe (su auxiliar la razón)	Agustín de Hipona (354-430) Tomás de Aquino (1225-1274)	<i>Dios</i>
Moderna	siglo XVI	Duda (Descartes) “Atrévete a pensar por ti mismo” (E. Kant)	Kant (1724-1804) Hegel (1770-1831) T. Hobbes (1588.1679) Jhon Locke (1632- 1704) Hume (1711-1776)	<i>Hombre</i>
Contemporánea	muerte de Hegel (1831)	Ambigüedad	K. Marx. Freud Nietzsche (1844-1900) Heidegger (1889-1976)	<i>imposibilidad de un saber absoluto</i> Descubrimiento del inconsciente, pulsiones elementales, deseos reprimidos que condicionan. El ser humano es como es, instinto vital, deseo de supervivencia.

Sesión 1

PRIMERA SESIÓN DE APRENDIZAJE

PRIMERA SESIÓN: ¿Es necesaria la ética? Razón tecnológica científica.

1. Datos generales

- 1.1. **Institución educativa:** Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- 1.2. **Carrera:** Ciencias Religiosas
- 1.3. **Ciclo:** VI
- 1.4. **Docente:** Javier Concepción Abanto Silva
- 1.5. **N° de horas:** 02

2. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se reúnen en grupos, responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones: ¿Por qué es necesaria la ética hoy?, ¿Cómo ha influido la razón tecnológica científica en la indiferencia frente a la ética? • Observan un extracto de la película “El hombre bicentenario”. El caso es de un robot (Andrew) que gracias a la técnica y a la ciencia logra ser humano con sentimientos y defiende ante el Congreso Norteamericano la dignidad de la humanidad finita. <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos en torno al caso presentado: ¿El conocimiento científico describe la realidad y puede decir lo que se debe hacer? 	<p>Hoja impresa</p> <p>Guion de preguntas del caso</p>	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de diapositivas se refuerza la reflexión de los estudiantes sobre la necesidad de la ética en una sociedad influenciada por la técnica y la ciencia. 	Diapositivas	45 min

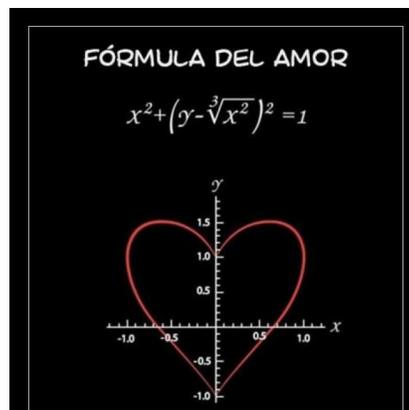
Salida	<p>Elaboran un mapa conceptual sobre: la necesidad de la ética. ¿La ética es necesaria? El pensamiento cuantitativo del positivismo. (Johan Leuridan Huys)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la próxima sesión de aprendizaje leerán la guía de profundización: ¿La ética es necesaria? Además responderán las interrogantes de profundización del tema. 	Papel bond	15 min
---------------	---	------------	--------

3. Síntesis del tema:

La razón tecnológico-científica. El pensamiento cuantitativo del positivismo.

(Johan Leuridan Huys)

En la historia del pensamiento, a partir del S. XVI el pensamiento científico. Este nuevo lenguaje científico surge por observar la realidad material que es cuantitativa y por lo tanto su lenguaje es cuantitativo o matemático. Adquirió un enorme poder por la aplicación de sus leyes en las tecnologías que reemplazaron la producción manual por la producción masiva. Se llegó a llamarlo el



conocimiento objetivo y a considerarlo el único conocimiento verdadero. Es el conocimiento positivo. Todos los otros conocimientos: la ideología, la filosofía, la utopía, la mitología, la religión, el arte y también la ética son subjetivos y arbitrarios.

El conocimiento científico describe la realidad y puede decir lo que se debe hacer? Por ejemplo, El biólogo puede demostrar que fumar hace daño a la salud pero no puede prohibir fumar porque los valores no son científicos. Este concepto de la ciencia se llama “positivismo”. En la modernidad, la ciencia no preguntaba sobre sus límites. Se consideraba a sí misma como el único tipo verdadero de conocimiento.



se

4. Tema de profundización:

¿La ética es necesaria?

(Johan Leuridan Huys)

La pregunta es provocadora y encierra el escepticismo ante la importancia de la ética. También, evidencia el rechazo interno de las personas a todo lo que signifique norma exterior, imposición, autoritarismo. Es, actualmente profunda la desconfianza frente a la ética, para ello, el estudiante, amante de la investigación, buscará las causas de esta desconfianza a lo largo de la historia del pensamiento. Se presentan 6 hipótesis de causas. Se puede trabajar en grupo o personalmente.

1 La razón tecnológico-científica. El pensamiento cuantitativo del positivismo

La primera fase de la globalización se inicia con los grandes descubrimientos científicos de Copérnico (1473-1543), Kepler (1571-1630), Galileo (1564-1642) y sobre todo Newton

(1642-1727). Inventaron los principios racionales de entendimiento del universo que acabaron con los conceptos antiguos míticos de animismo y de alquimia de la Edad Media. Gracias a ellos aparece por primera vez el discurso de la razón experimental en la historia humana. Estos principios valen para toda la humanidad. Las leyes y tecnologías científicas valen para ricos y pobres, para asiáticos, africanos, americanos y europeos. Surge un nuevo proyecto de civilización, tarea que la Ilustración hizo suya con las grandes figuras de Locke, Hume, Kant, Voltaire, Diderot y Rousseau. No se trata solamente de entender el universo y dominarlo, sino también de construir un nuevo mundo moral y político que engendrará la Revolución Francesa, en el cual los hombres serán más libres y felices. La idea de una Europa nueva.

Generalmente se entiende el positivismo como el método que usan las ciencias naturales (física, química y biología) y que consiste en la observación de la materia por medio de instrumentos, así como en la comprobación de las relaciones entre los objetos materiales por medio de la experimentación, para poder establecer las relaciones necesarias o las leyes. Las teorías científicas son un conjunto de leyes. Este procedimiento no es totalmente aplicable en el caso de las ciencias humanas y menos en la filosofía, por el factor de la libertad del hombre que no es observable desde un punto vista material. Sin embargo, la mentalidad materialista del socialismo y del liberalismo ha llevado a querer imponer este método materialista al estudio del hombre. El socialismo cree en las leyes inevitables de la historia humana y el liberalismo en las leyes del mercado como si fueran ajenas a la libertad. Este nuevo lenguaje científico surge por observar la realidad material que es cuantitativa y por lo tanto su lenguaje es cuantitativo o matemático. Adquirió un enorme

poder por la aplicación de sus leyes en las tecnologías que reemplazaron la producción manual por la producción masiva. Se llegó a llamarlo el conocimiento objetivo y a considerarlo el único conocimiento verdadero. Es el conocimiento positivo. Todos los otros conocimientos: la ideología, la filosofía, la utopía, la mitología, la religión, el arte y también la ética son subjetivos y arbitrarios.

La revolución científica de la modernidad se aleja de los valores. Un conocimiento científico no quiere dejarse influenciar por el “subjetivismo” de los valores. Es un conocimiento objetivo que describe la realidad pero no puede decir lo que debemos hacer.

- El biólogo puede demostrar que fumar hace daño a la salud pero no puede prohibir fumar porque los valores no son científicos. Este concepto de la ciencia se llama “positivismo”. En la modernidad, la ciencia no se preguntaba sobre sus límites. Se consideraba a sí misma como el único tipo verdadero de conocimiento.
- Las ciencias naturales, empezando por la biología, pretenden demostrar que todo es producto del funcionamiento material de nuestro cerebro. La democracia y los derechos humanos no son conquistados por una elección desinteresada intelectual sino por la necesidad de la supervivencia de la especie.
- La sociología se preocupó en demostrar que el hombre no es libre, sino que su ambiente familiar y social determina sus elecciones éticas.

El método científico-tecnológico tuvo asimismo influencia en las ciencias sociales. En el siglo XIX surge la poderosa corriente del positivismo que niega la pertenencia de la

justicia a la naturaleza de la persona (la ley natural), idea que estaba presente en la filosofía tradicional.

La penetración del positivismo en las ciencias humanas se dará en primer lugar en la sociología. Los principales representantes del positivismo sociológico son Comte (1798-1857), Lévy-Bruhl (1857-1939) y Durkheim (1859-1917). Para ellos los valores difieren de sociedad en sociedad. El único criterio del valor moral es el uso. La moral no se prueba sino se comprueba. La ciencia estudia los comportamientos de los hombres que serán diferentes de sociedad en sociedad y tienen valor de ley en cada tipo de sociedad. Las buenas costumbres son las habituales y las malas las no habituales. De esta manera el bien y el mal dependen de las órdenes de la sociedad.

En el siglo XIX los juristas abrigaban en general la convicción de que lo justo y el derecho positivo eran idénticos. Resulta evidente que un punto de vista positivista del derecho y de la ley no deja margen para una filosofía del derecho. La teoría del derecho positivo debe ser “pura”, lo que entraña su rigurosa abstención de formular cualquier juicio de valor. La “teoría pura del derecho” –Hans Kelsen– no se ocupa de la justicia. Recurrir al derecho natural y a la justicia pertinente equivaldría para ellos a recurrir a una ideología política y, por tanto, a la búsqueda del control del poder. Se niega que exista un derecho superior a la ley, un derecho natural, un derecho de la razón, y la injusticia sigue siendo injusticia a los ojos de ese derecho aunque adopte la forma de una ley. El derecho no se fundamenta sobre juicios de valor. No existe una dignidad humana. No existe un fin.

El orden jurídico fue simplemente expresión de la política de poder. Maquiavelo y Hobbes seguían vigentes (Luypen, 1968).

En esta concepción ya no hay que apelar a los valores o a las virtudes para organizar la sociedad. La utopía de una sociedad racional consiste en el fundamento científico de dos estructuras impersonales, el mercado y el derecho, mecanismos que la hacen caminar en armonía. A. Smith: la liberación integral de los intercambios económicos pone a la sociedad bajo la protección de la oferta y de la demanda, un proceso mecánico que procurará la sociedad pacífica y solidaria. La nueva ciencia newtoniana es la Buena Noticia. El liberalismo político encuentra su solución en el liberalismo económico. La mano invisible (Michéa, 2010: 93). Un proceso sin sujeto. Religión, moral, cultura y preocupación social están marginadas. Ellas pertenecen a la vida privada. La clave para entender la historia está en el proceso histórico necesario de la economía, condicionado por el avance de las tecnologías.

A pesar de la diferencia entre economía y derecho, las dos estructuras se encuentran en la realidad. La metodología escéptica del derecho halla su verdad en el dogmatismo arrogante de la economía. El derecho es solo gestión pragmática. El derecho pasa de un modelo dogmático-finalista a un modelo pragmático-gestionario.

Los cambios permanentes de las tecnologías y de las ciencias hacen que la época actual se diferencie de toda la historia anterior. El movimiento es todo. Existe una sola frase: acelerar los procesos.

El sociólogo Max Weber expresa con claridad la consecuencia lógica de una sociedad masiva administrada por la ciencia y la tecnología. Según él la racionalización, característica genial del mundo occidental, significa la cancelación del carisma o aura que da a la vida humana su sentido –su dignidad, su misticismo, su heroísmo– y la correlativa exasperación del principio colectivista, burocrático y científico. En la modernidad se encuentra la semilla del nihilismo contemporáneo. Para Weber, la desaparición de la cultura de los valores humanos y más sublimes es “el destino de nuestro tiempo”. Él considera que la evolución observada desde el encantamiento del mundo hasta la racionalidad nihilista era inevitable. Solo en Occidente la razón se puso al servicio del capitalismo para asegurar un lucro permanente. Solo Occidente desarrolló una cultura con valor universal. Las complejas sociedades de masas modernas demandan una específica racionalidad que sea capaz de administrarlas, aun al precio de una burocratización total de la vida y de la eliminación en ella “de los valores últimos y más sublimes”. Dicho en otros términos, modernidad y nihilismo van de la mano y mutuamente se reclaman (Gomá, 2009).

5. Interrogantes para profundizar:

1. ¿Señala con una “X” cuáles son los grandes descubrimientos científicos con los cuales aparece por primera vez el discurso de la razón experimental en la historia humana?
 - a) Copérnico (1473-1543), Kepler (1571-1630), Galileo (1564-1642) y sobre todo Newton (1642-1727).

- b) Cristóbal Colón (1542), el ábaco (China 150), William Talbot la cámara fotográfica (1826).
- c) Rolex, reloj digital (1972); los auriculares (1988); John Tyndall, la fibra óptica (1870) y George Hockham (1966).
- d) John Dunlop el neumático de goma (1888), Linus Yale, la cerradura (1848); Elisha Otis, el ascensor (1853).

2. Qué filósofos están implicados en el nuevo proyecto de civilización y por tanto de construir un nuevo mundo moral y político. Señale con una “X” o un círculo la respuesta correcta.

- a) Locke, Hume, Kant, Voltaire, Diderot y Rousseau.
- b) Descartes, Parménides, Leopoldo Zea, Montesquieu.
- c) Marx, Nietzsche, Freud.
- d) Cicerón, Platón, Sócrates, Aristóteles.

3. ¿Redacte su opinión sobre el positivismo y por qué sería una causa de la desconfianza ética?

4. ¿Qué significa: un cardiólogo puede describir el funcionamiento del corazón pero no puede decidir sobre los sentimientos de la persona. Que un sociólogo puede cuantificar un hecho social pero no puede decidir sobre la libertad de la persona. Un médico puede certificar la muerte de una persona pero no la forma cómo la persona quiere vivir. El derecho natural es un principio importante para el derecho objetivo?

- 5.Cuál es la problemática que se plantea en el orden jurídico, según el siguiente párrafo: “La revolución científica de la modernidad se aleja de los valores. Un conocimiento científico no quiere dejarse influenciar por el “subjetivismo” de los valores. Es un conocimiento objetivo que describe la realidad pero no puede decir lo que debemos hacer”.
6. ¿Está de acuerdo con el sociólogo Max Weber cuando se refiere a la consecuencia lógica de una sociedad masiva administrada por la ciencia y la tecnología? ¿Por qué, explique?

6. Evaluación:

- Elaboran un mapa conceptual con los contenidos expuestos en clase.
- Leen y reflexionan: La razón tecnológico-científica. El pensamiento cuantitativo del positivismo de Johan Leuridan Huys.

1. Anexos:

1) GUÍA DEL CASO N° 01

1.1. Caso: ¿La ética es necesaria? El discurso de Andrew en el Congreso Mundial.

El hombre Bicentenario. es una película de 1999 de ciencia ficción estadounidense con un reparto protagonizado por Robin Williams, Sam Neill y Embeth Davidtz. Se estrenó el 13 de diciembre de 1999 (Estados Unidos), bajo la dirección de Chris Columbus. Dura 2 hrs. 12 min.

El discurso a trabajar es del robot NDR "Andrew" (Robin Williams). Él fue introducido en la casa de la familia Martin (2005) para realizar tareas de mantenimiento y limpieza. Las reacciones de la familia van desde la aceptación, la curiosidad y el rechazo. Es un robot que puede identificar las emociones, obediencia, creatividad, corresponsabilidad hasta llega a enamorarse de la Damita, que en realidad es la nieta de Portia. Andrew acaba la conversión física a ser humano y solicita al Congreso Mundial que se le declare como ser humano con la intención de estar legalmente casado con Portia, pero es rechazada; el Presidente del Congreso explica que la sociedad puede tolerar a un robot inmortal, pero no a un ser humano inmortal (esto se debía a que no tenía sangre y su cerebro era positrónico) dado que crearía demasiados celos y envidia, por lo que se confirma su condición de robot. Andrew trabaja con Rupert (ahora un hombre viejo) para introducir la sangre a su sistema, lo que le permite envejecer y Rupert oficialmente le da la bienvenida a la condición humana, y comienza a envejecer junto a Portia. Andrew otra vez asiste al Congreso Mundial, ya como un hombre viejo, con la intención de nuevo de que se le declare un ser humano. Y tiene el siguiente debate con la presidenta del Congreso Mundial:

- Siempre he intentado dar sentido a las cosas. Debe de haber alguna razón para ser como soy. Como puede ver Sra. Presidenta ahora ya no soy inmortal.

- ¿Lo ha dispuesto todo para morir?

- En cierto sentido, sí. Estoy envejeciendo y mi cuerpo se está deteriorando y al igual que el de ustedes, al final dejará de funcionar. Como robot, podría haber vivido siempre. Pero hoy les digo a ustedes, que prefiero morir como hombre que vivir toda la eternidad como máquina.

- ¿Por qué lo desea?

- Para que se me reconozca. Solo por quien soy y por lo que soy. Ni más, ni menos. No busco la aclamación ni la aprobación. Sino la simple verdad de dicho reconocimiento. Este ha sido el objetivo elemental de mi existencia y debo conseguirlo tanto si quiero vivir, como morir con dignidad.

- Señor Martín. Lo que está usted solicitando es tremendamente complejo y controvertido, no será una decisión fácil. Le pido que sea usted paciente, voy a necesitar cierto tiempo para tomar una determinación en esta comprometida y delicada materia.

- Entonces espere su decisión, Sra. Presidenta. Gracias por su paciencia. Lo hemos intentado (a Portia). [Seca una lágrima de su ojo.]

En su lecho de muerte, con Portia a su lado, Andrew alcanza a ver la de decisión del Congreso Mundial en la televisión:

- Según el informe cedido por la compañía Northam Robotics, el robot, también conocido como Andrew Martín, fue activado a las 17 horas y 15 minutos del 3 de abril del año 2005. Dentro de unas horas tendrá 200 años (en este momento Andrew cierra sus ojos y muere sin poder oír lo demás). Lo que significa que a excepción de Matusalén y de otros personajes bíblicos, Andrew es el ser humano viviente más viejo en los anales de la historia. Pues por medio de esta proclamación: Doy validez a su matrimonio con Portia Charney y reconozco su humanidad.

Portia ordena a su enfermera, Galatea (ahora como mitad humana), desconectar su máquina de soporte vital. La película termina con Portia en su lecho de muerte junto a Andrew, mientras le susurra "Te veo luego", a lo cual Galatea responde: "Como el gran Andrew Martin decía, a uno le agrada estar a su servicio".

1.2. Reflexione sobre las siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué condiciones necesitó Andrew para que se le reconozca como ser humano?
- b) ¿Qué es lo que nos define como humanos?
- c) ¿Qué implicaciones tienen la frase de Andrew: prefiero morir como hombre que vivir toda la eternidad como máquina”?
- d) ¿La solicitud de Andrew ante el Congreso Mundial (USA) es legal, pero qué pasó con la moral?
- e) ¿Si la ciencia puede aportar la técnica para vivir por qué no podrían existir máquinas eternas como Andrew?
- f) ¿Cómo reacciona la familia Martin cuando Andrew se rompe un dedo y la fábrica lo quiere convertir en chatarra? ¿Cómo reacciona Galatea (robot femenino) cuando Portia le pide que le desconecte la máquina de soporte? En ambas reacciones se ve la función de la ciencia y de la ética, ¿Qué haría usted en ambos casos?

SEGUNDA SESION DE APRENDIZAJE

PRIMERA SESIÓN: La globalización o el fin del orden liberal y la ética.

1. Datos generales

- 1.1. Institución educativa:** Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

1.2. Carrera:	Ciencias Religiosas
1.3. Ciclo:	VI
1.4. Docente:	Javier Concepción Abanto Silva
1.5. N° de horas:	02

2. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
Inicio	<p>Los estudiantes dialogan sobre los temas principales de la sesión anterior.</p> <p>El docente plantea la pregunta: ¿Es necesaria la ética para la persona, para la ciencia?</p> <p>¿Causas del relativismo ético en nuestro tiempo?</p> <p>¿La ética puede valerse de la ciencia para ayudar a la persona humana?</p>	<p>Hoja impresa</p> <p>Pizarra</p>	30 min
Proceso	<p>Los jóvenes reflexionan sobre el caso presentado en tres productos audiovisuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “las dos caras de la globalización” - “José Mujica y su filosófico discurso en la ONU sobre la globalización”. - “Racismo extremo en el Perú”. <p>En grupos, resuelven la guía de reflexión N°02 y comentan sus conclusiones.</p>	<p>Video</p> <p>Guion del caso</p>	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> •Elaboran un mapa conceptual señalando las consecuencias de la globalización (positivas y negativas). •Para la próxima sesión de aprendizaje leen la guía de profundización: La globalización o el fin del orden liberal y la ética, de Johan Leuridan Huys. Y elaborarán una exposición de fotografías que tengan como temática la 	Papelotes	15 min

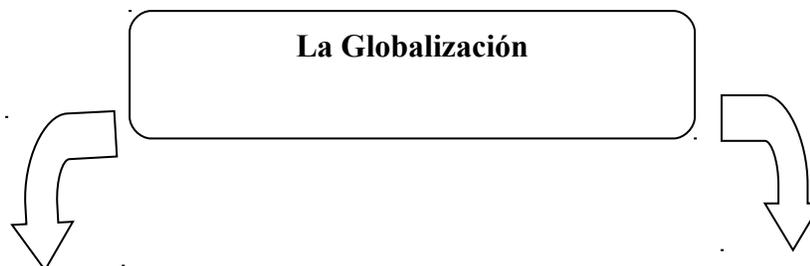
	<p>globalización y la ética en temas como la democracia, autoridad política, libertad humana en el contexto latinoamericano, especialmente en Perú. Y no olvidar, responden las interrogantes de profundización</p>		
--	---	--	--

3. Síntesis del tema:

El sociólogo alemán Ralf Dahrendorf (1929-2009), estima que actualmente los valores comunes están sujetos a las estructuras socioestructurales o a las culturas dominantes de las élites (Dahrendorf, 2006: 273).

Como consecuencias para la ética se manifiesta en la crisis de:

- El concepto de país o nación ha perdido buena parte de su significado económico. Los pocos países que no ingresan al engranaje de la globalización económica son marginados.
- El nuevo espacio global ha creado un problema de autoridad: a menudo la internacionalización de las decisiones y de las actividades en general significa una pérdida de democracia.
- El hombre es considerado por su competitividad en un mundo sin finalidad. La competitividad entre las empresas transnacionales o multinacionales ha llevado a no garantizar los precios de los productos, los salarios, partidos políticos, libertad de prensa y otros aspectos que trae como consecuencia la despreocupación por enseñanza y salud gratuita, trabajo y salarios para los desocupados. Por tanto, ya no hay confianza en el poder político.

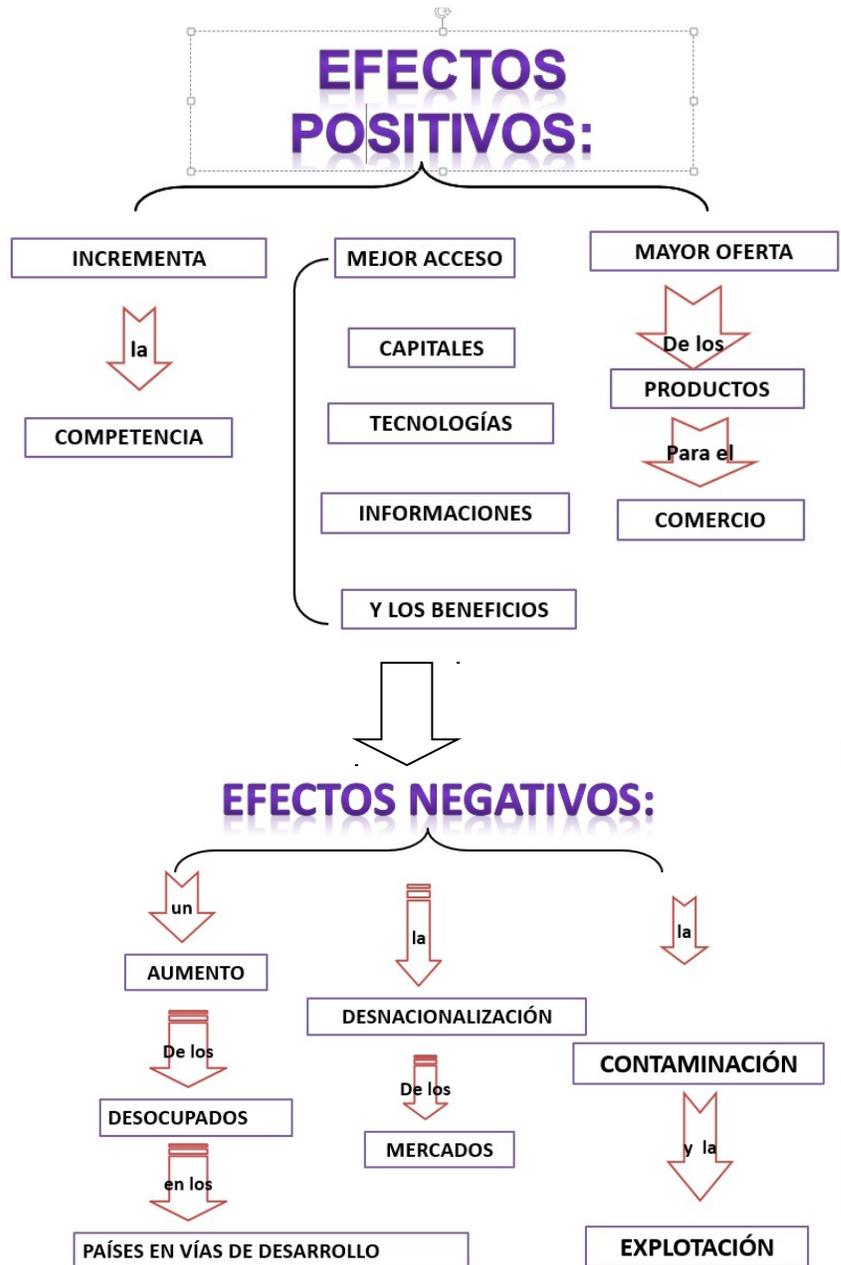


Como fenómeno: una mayor interdependencia de los países

Como teoría: una fase del sistema capitalista

Como resultado: un mayor nivel de integración y una ampliación del comercio mundial

Como complemento: avance y autopropulsión de la ciencia y la tecnología



4. Tema de profundización:

La globalización o el fin del orden liberal y la ética

(Johan Leuridan Huys)

El sociólogo alemán Ralf Dahrendorf (1929-2009), estima que actualmente los valores comunes están sujetos a las estructuras socioestructurales o a las culturas dominantes de las élites (Dahrendorf, 2006: 273).

El concepto de país o nación ha perdido buena parte de su significado económico. Fue el resultado del surgimiento de formaciones transnacionales que combinaron necesidades locales con planificación y administración de carácter internacional. A ello se agregan las revoluciones de la tecnología informativa y los mercados financieros. De esta manera las fronteras nacionales pierden relevancia en cuanto a los movimientos de dinero, servicios y producción. Ha surgido un nuevo espacio económico –el mercado global– que ninguna empresa o estado puede ignorar sin pagar un alto precio. Ningún pueblo puede mantenerse al margen de la nueva dinámica del capitalismo globalizado sin correr el riesgo de la marginación total (Ibíd.: 107). Vemos lo que está ocurriendo en Corea del Norte y Cuba. Corea del Norte alimenta a su pueblo con las donaciones de Estados Unidos y de Corea del Sur. Cuba vivió mucho tiempo del apoyo de la URSS y hoy en día de la donación del petróleo de Venezuela.

El nuevo espacio global ha creado un problema de autoridad:

El asunto tiene considerable importancia en una época en la que no faltan las tentaciones autoritarias. Casi siempre la internacionalización de las decisiones y de las actividades en general significa una pérdida de democracia. Las decisiones del Consejo de la OTAN sobre la guerra y la paz, las decisiones del Fondo Monetario Internacional sobre Rusia, incluso

los actos legislativos del Consejo de Ministros de la Unión Europea no están sujetos a controles democráticos suficientes; y menos aún lo está el ámbito “privado” de las transacciones financieras internacionales (Ibíd.: 195-196).

Estamos ante una traición a los principios republicanos. Dahrendorf piensa que hemos llegado a una situación problemática, en la cual la gran época del orden liberal parece haber terminado en Occidente (Ibíd.: 105). Todas las economías nacionales están vinculadas en un solo mercado de la competencia, y en todas partes la economía entera participa de los crueles juegos que se desarrollan en ese escenario. (El “chuponeo” también es industrial y no solo político). Los efectos de la globalización se hacen sentir en todos los ámbitos de la vida social. Para seguir siendo competitivos en los mercados mundiales se debe tomar medidas que destruirán la cohesión de sus sociedades civiles.

La competitividad entre las empresas transnacionales o multinacionales las ha llevado a buscar países con un régimen político de estabilidad y bajos salarios, como por ejemplo China, con los precios bajos de sus productos, los salarios bajos y ausencia de partidos, sin libertad de prensa, sindicatos y política social. (Ferry, 2012: 149).

Ralf Dahrendorf señala las consecuencias para Europa. La competitividad de las empresas transnacionales no nos pondrá en condiciones de producir ni por aproximación la cuadratura del círculo de bienestar económico, cohesión social y libertad política en la era de la globalización. Se refiere a la enseñanza y salud gratuita, trabajo y salarios para los desocupados. Están amenazados el bienestar laboral, la salud y la educación. Ya no hay confianza en el poder político.

Hoy sabemos que la democracia en el sentido del gobierno representativo estaba estrechamente vinculada con lo que John Stuart Mill llamaba “nacionalidad”. “No hay

ningún ejemplo de instituciones democráticas eficaces más allá del Estado nacional. Tanto la democracia como la economía de mercado presuponen el imperio de la ley. En el orden liberal la primacía de la política es imprescindible (Ibíd.:86).

El filósofo francés Luc Ferry, piensa que el origen de la problemática está principalmente en el imperio de la competencia (2009). El poder que maneja toda la economía mundial es el resultado de la competitividad. A diferencia de la finalidad de un proyecto de civilización que tenía la modernidad, estamos ahora en un mundo sin finalidad. Nadie sabe a dónde irá este mundo regido por la competitividad y no por la voluntad de los hombres. Un ejemplo: las computadoras y los celulares cambian a cada rato. Es una ley de la competitividad que se impone, ajena a la voluntad de los hombres. Empresa que no compete, desaparece. Crece el mercado de los excluidos. La historia se ha reducido a ser el resultado mecánico de la libre competitividad. Muchos hombres admiran el progreso sorprendente de su nuevo celular, pero no se dan cuenta de que están sometidos a una historia automática y ciega que atenta contra el sentido de su propia vida y de la sociedad.

La expresión *res publica* ha perdido su sentido. Ya no se trata de dominar la naturaleza o la sociedad para ser más libres y felices sino de dominar por dominar. ¿Por qué? Porque no hay otro camino. Los políticos han perdido todo control sobre el curso de la historia. El problema del mundo actual ya no es entre derecha e izquierda sino uno más profundo que debe preocupar a ambas. La competitividad generalizada entre empresas transnacionales, con sus laboratorios de investigación científica, ha impuesto la ley de competitividad de producción y consumo, eliminando todo sentido, valor o finalidad.

¿Quién prospera en un estado de anarquía? El jefe de una banda de *gangsters*, el impostor, el especulador, tal vez el bufón si encuentra un señor que lo proteja, pero no el ciudadano,

porque este ya no existe (Dahrendorf, 2006: 105-125). El narcotráfico y la trata de personas están entre los negocios más lucrativos en el mundo.

Dahrendorf consideraba a la ética un tema de los predicadores o de los filósofos y pensaba que la moral no puede intervenir en la política. No obstante, en los últimos años de su vida, el más destacado pensador del liberalismo en Europa cambia radicalmente de opinión y concluye que los valores comunes son necesarios. Comprueba que ya no existe el espíritu de las leyes como lo describió Montesquieu. “El cambio moral interior en mentes y corazones que lleva del temor al consentimiento es un rasgo específico de la democracia liberal, que permite que sus ciudadanos sigan siendo libres aunque estén obedeciendo los mandatos de la ley” (Schell, 2003: 286). Hoy en día los valores dependen de las estructuras socioculturales.

No todo lo que económicamente parece racional conduce al bien general. El mercado y la competencia son medios e instrumentos. No deben convertirse en valores supremos y objetivos máximos de la economía. Esa condición debe seguir correspondiendo al bien general [...] Lo que a menudo los expertos nos presentan como “leyes propias insoslayables” o “imposiciones objetivas” económicas naturales no tienen por qué aceptarlo de antemano los representantes políticos democráticamente elegidos (y mucho menos los éticos), ni por qué legitimarlo *a posteriori* [...] La economía no debe funcionar únicamente al servicio de una autoafirmación estratégica supuestamente racional del *Homo oeconomicus*. Debe estar antes bien al servicio de unos fines ético-políticos supraordenados (Küng y Kuschel, 2006: 26-27).

Para resolver esta problemática Dahrendorf no ve en los nacionalismos (ejm el chavismo) una solución. Aunque debe reconocer que el liberalismo está ligado a la autoridad de los

gobiernos y a las leyes en las naciones. “El liberalismo reivindica, como la ciencia y la religión, principios universales (todos los hombres son creados iguales, todos deben disfrutar de los derechos del hombre)” (Schell, 2003: 321). Estos principios son válidos y protegidos en todas las naciones por las instituciones del orden de la libertad.

Hoy estamos, sin embargo, ante una situación nueva porque las decisiones económicas escapan cada vez más a todo control democrático de las naciones. No hablamos solamente de la independencia de los grandes organismos de control económico, sino principalmente del sistema globalizado del mercado controlado por las empresas transnacionales. Es una situación diferente a la anterior del imperialismo de un país. “Los nuevos conflictos serán en esencia más de carácter moral que económico; se centrarán en los valores que dan cohesión a las sociedades más que en la prosperidad y en su distribución” (Dahrendorf, 2006: 232).

El pensador alemán reconoce que empezó a dudar respecto de su negación tradicional de la importancia de la ética y pasa a defender la importancia de los valores comunes. “La economía de mercado no puede basarse solamente en el juego de los intereses particulares, necesita reglas que a su vez solo tienen validez si la gente puede confiar en ellas (Ibíd.:272).Y agrega: “Es posible que el debilitamiento del control social sea el mayor problema específico del mundo moderno” (Ibíd.: 251). La libertad y la confianza van juntas (confianza en uno mismo, confianza en las oportunidades que ofrece el entorno, confianza en la comunidad política en la que uno vive, ciertas reglas básicas para garantizar el imperio de la ley). Las instituciones democráticas deben estar constituidas y además sostenidas por la confianza básica de la gente. Cuando esa confianza comienza a desmoronarse, la libertad lleva pronto a situaciones arcaicas, a la guerra de todos contra

todos. Finalmente enfatiza que existe un carácter absoluto de ciertos valores fundamentales (Ibíd.: 58).

Dahrendorf hace referencia al liberalismo tradicional que tiene su máxima expresión en John Locke y Emanuel Kant. Sin embargo, las características de la situación actual son el relativismo y la anomia. Para que triunfe el consumo inacabable en provecho de las empresas transnacionales es necesario eliminar y combatir los valores tradicionales porque entienden la vida y la sociedad de otra manera. La competitividad y el consumo deben ser la primera y la única norma. El capitalismo globalizado logró la deconstrucción de todos los valores. La clase global defiende celosamente su propia libertad y hace pleno uso de las nuevas fuerzas económicas y sociales que conforman la base de su existencia. No le interesa la constitución de la libertad o la ética. Es la élite la que da el tono mundial del relativismo. Estamos hablando de la destrucción del espacio público y a la vez de los valores correspondientes a servir (Ibíd.: 114).

Nos quedan solamente las instituciones de la libertad (sistema democrático de las elecciones, los tres poderes del Estado y la economía de mercado) que son como estructuras funcionales de vidrio y hormigón a las que nos hemos acostumbrado, pero en las que no es fácil encontrar un sitio familiar y acogedor. No ofrecen un sentimiento de pertenencia moral. Faltan estructuras y ligaduras más profundas.

¿Cómo recuperar el control? La competitividad debería ser puesta al servicio de un proyecto de ideales comunes que la trasciendan. En ese sentido, las ligaduras de la ética son un elemento imprescindible de las oportunidades de vida.

Por otro lado, el autor señala que actualmente el problema se complica más por la creciente necesidad de las exigencias de la tolerancia. Inmigraciones, migraciones, minorías culturales y regionalismos están marginados o buscan aislarse de la gran corriente histórica del capitalismo globalizado, con las consecuencias negativas del caso.

De esta manera, afirma, se hacen necesarias la discusión y la búsqueda de la escala de valores porque lo peor es la indiferencia o anomia. “Pocas cosas son peores que la indiferencia del mundo desbocado, porque el camino desde la anomia a la tiranía es corto” (Ibíd.: 281-282).

Los derechos y la oferta carecen de sentido si no están inscritos en determinados vínculos o ligaduras. En el páramo de la anomia, hasta los derechos pierden su contenido porque en un mundo en el que todo es indiferente la misma palabra “vigencia” es irrelevante. En ese sentido, las ligaduras son un elemento imprescindible de las oportunidades de vida (Ibíd.: 276).

Andrés Oppenheimer (2005: 22-30) informa lo siguiente sobre América Latina: “El aumento de la pobreza está llevando a una situación cada vez más violenta. Es la región más violenta del mundo. Según la Organización de la Salud de Ginebra, la tasa de homicidios es de 27,5 víctimas por cada 100 mil habitantes, comparada con 22 víctimas en África, 15 en Europa del Este y una en los países industrializados. Los jóvenes excluidos empiezan a consumir droga a los ocho o diez años, y a delinquir poco después. Todos estos chicos que no van a la escuela, que no conocen al padre, que no pertenecen a una iglesia o a un club, y que viven en la calle y consumen drogas, son mano de obra para la criminalidad. El marero o el pandillero es el delincuente del siglo XXI. Va a haber grandes

barrios marginales sin presencia de la ley, ocupados por el crimen organizado, con conexiones internacionales. En Río de Janeiro los delincuentes matan hasta 133 policías por año”.

Interrogantes para profundizar

- a) El mercado global ha hecho que pierdan relevancia las fronteras nacionales. ¿Qué sucede con Corea del Norte y Cuba?
- b) La autoridad en el espacio global tiene su problemática. Por ejemplo, las decisiones del Consejo de la OTAN sobre la guerra y la paz, las decisiones del Fondo Monetario Internacional sobre Rusia, la Organización de las Naciones Unidas (ONU). ¿El Ministro de Economía del Perú debe tener en cuenta a las Organizaciones internacionales, por qué?
- c) ¿Cuál es la importancia de la competitividad para el hombre y cuáles son las consecuencias en las empresas?
- d) ¿Dahrendorf negaba la importancia de la ética pero reconoce la importancia de los valores comunes. ¿Qué quiere decir con la siguiente frase: “La economía de mercado no puede basarse solamente en el juego de los intereses particulares, necesita reglas que a su vez solo tienen validez si la gente puede confiar en ellas”?
- e) ¿Describa el papel del relativismo y la anomia en la situación actual?
- f) ¿Por qué el capitalismo globalizado logró la deconstrucción de los valores?
- g) ¿Identifique actos violentos, en el último siglo, en torno a la universidad, la familia y la sociedad?

5. Evaluación:

- Elaboran un mapa conceptual con los contenidos expuestos en clase.
- Leen y reflexionan: La globalización o el fin del orden liberal y la ética (Johan Leuridan Huys)

GUÍA DE REFLEXIÓN N°01

1. - “las dos caras de la globalización”

En el video se puede identificar las consecuencias de la globalización:

Positivas	Negativas

--	--

2. - “José Mujica y su filosófico discurso en la ONU sobre la globalización”. ¿Qué aspectos de la globalización critica José Mujica?

3. - “Racismo extremo en el Perú”.

De acuerdo con el reportaje responden a las siguientes preguntas:

- a) ¿Causas del racismo en el Perú?
- b) ¿Frases que muestran el racismo en el Perú?
- c) ¿Casos emblemáticos del racismo en el Perú?

Preguntas de profundización ética:

- a) ¿Quiénes tiene el poder en el mundo?
- b) ¿Cómo ha influenciado la globalización en el relativismo de la ética?
- c) ¿La competitividad tiene en cuenta la ética?
- d) ¿Son suficientes los documentos como: la Declaración del Derechos Humanos, La Carta a la tierra, El Tratado de Kioto, Los Objetivos del Milenio?
- e) ¿Qué sugerencias pueden expresarse para revalorar la ética en un contexto global?

TERCERA SESIÓN DE APRENDIZAJE:

La ética en el periodismo y los medios audiovisuales

1. Datos generales

1.1. Institución educativa: Universidad católica Los Ángeles de Chimbote

1.2. Escuela : Ciencias Religiosas

1.3. Ciclo : VI

1.4. Profesor : Javier concepción Abanto Silva

1.5. N° de horas : 2

2. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia la sesión con el análisis del caso: Juanita y Karina, periodistas de investigación. • Continúan con un diálogo sobre las principales noticias del día: una columna de opinión, los titulares de las portadas, el espacio que se asigna a cada segmento del periódico. • Los estudiantes observan el caso: Fallo del Juez Malzon sobre el caso comerciantes de “La Parada”. Analizan la evolución de los titulares en los medios de comunicación. • Observan un video sin editar del Juez Malzon. • Resuelven la guía de reflexión N° 01 del caso y comentan sus conclusiones. 	<p>Diarios actuales (<i>El Comercio, La República, El Trome</i>) Caso impreso</p>	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Leen y analizan un documento sobre: El periodismo y los medios audiovisuales. • Resuelven a las interrogantes de profundización. • Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. 	<p>Diapositivas Proyector multimedia Fotocopias</p>	45 min

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Se elige algunos estudiantes para que expongan su propia reflexión. • Para la próxima sesión de aprendizaje analizan el tema de profundización: La ética en el periodismo y los medios audiovisuales. • Investigan casos emblemáticos como: Magaly Medina denunciada por el futbolista Paolo Guerrero. El chuponeo Telefónico a figuras públicas, la publicación de videos íntimos de personajes de la farándula. Especialmente, los casos en los que se vulneran: el derecho a la información, el derecho a la intimidad. 	<p>Internet, Recortes de periódicos. Papel bond</p>	<p>15 min</p>
---------------	--	---	---------------

3. Síntesis del tema:

La Ética en el periodismo y los medios audiovisuales. Peligros:



4. Tema de profundización:

- Leer y analizar el papel que cumplen los profesionales de la comunicación social, especialmente los periodistas y las empresas de información.

La Ética en el periodismo y los medios audiovisuales. Peligros.

Johan Leuridan

El periodismo tiene la tarea sagrada e indispensable de informar y hacer reflexionar sobre la problemática y las decisiones que se toman para el bien o para el mal. Sin el periodismo se viviría en un estado salvaje. Sin embargo,

La frontera que tradicionalmente separaba al periodismo serio del escandaloso y amarillo ha ido perdiendo nitidez, llenándose de agujeros hasta evaporarse en muchos casos, al extremo de que es difícil en nuestros días establecer aquella diferencia en los distintos medios de información. Porque una de las consecuencias de convertir el entretenimiento y la diversión en los valores supremos de una época es que, en el campo de la información, insensiblemente ella va produciendo también un trastorno recóndito de las prioridades: las noticias pasan a ser importantes o secundarias sobre

todo, y a veces exclusivamente, no tanto por su significación económica, política, cultural y social como por su carácter novedoso, sorprendente, insólito, escandaloso y espectacular [...] Por eso, no debe llamarnos la atención que los casos más notables de conquista de grandes públicos por órganos de prensa los alcancen hoy no las publicaciones serias, las que buscan el rigor, la verdad y la objetividad en la descripción de la actualidad, sino las llamadas “revistas del corazón” [...] la pasan muy bien con las noticias sobre cómo se casan, descasan, recasan, visten, desvisten, se pelean, se amistan y dispensan sus millones, sus caprichos y sus gustos, disgustos y malos gustos los ricos, triunfadores y famosos de este valle de lágrimas(Vargas Llosa, 2013: 55).

El filósofo argentino José Pablo Feinmann (2008: 715) escribe sobre la violencia mundial, disfrazada en los noticieros por la televisión:

[...] porque ya es imposible ignorar el poder de los *mass-media* como creadores de la realidad. Es cierto que el hambre no es virtual, pero es virtual la trivialización del hambre, del crimen, de la tortura, como la de la guerra. No se “muestra” el hambre y si se lo “muestra” se lo hace como un paisaje más del *show* mediático posmoderno. Pasamos con tanta velocidad de una escuelita miserable de Jujuy, de chicos desnutridos o de violencias en las villas donde se encuentran los desesperados al galancito de la moda, a la modelo con trusa y *soutien*, a la risa de un conductor-empresario, a las declaraciones de un político, a un partido de fútbol o a la guerra de Irak, que del hambre y sus imágenes no nos queda nada, y si alguna emoción nos despertó ver a un chiquito raquíto, con la pancita hinchada, analfabeto, con el signo de la derrota clavado entre ceja y ceja, se nos diluyó en seguida, nos la borraron con el vértigo de las

imágenes, de la información, con el anuncio de una película con Bruce Willis, con Penélope Cruz [...] con todo eso que, en efecto, hace que todo y nada sea real, porque es tanta la realidad que nos dan que no podemos retenerla, y esa realidad que no era “virtual”, el hambre, o que no debía serlo, murió en la vorágine de las imágenes, que ya no son imágenes de nada, que son simulacros, ¿o quién le dijo a usted que Penélope Cruz existe?, ¿qué Bruce Willis es real?, son simulacros, son apariencias, son armas de seducción y desencanto que son reemplazadas por otras armas, acaso de horror y ternura o solemnidad o placer o sexo o lo que sea, armas que tienen el objetivo de saturar, de abotagar nuestra conciencia, nuestro juicio crítico y asesinarlo al tiempo que se asesina la realidad, de la que terminamos por saber solo una cosa: nada, y creyendo a la vez que lo sabemos todo, porque vivimos en el mundo de las comunicaciones, un mundo de informaciones-vértigo, de informaciones-infinito, en el cual algo murió y no lo sabemos, es lo único que no sabemos: no sabemos que murió la verdad.

Giovanni Sartori escribió una crítica muy exagerada sobre la televisión, pero merece una mención. Él explica cómo la televisión e Internet tienen una nefasta colaboración en la formación del hombre de la anomia; es decir, del hombre sin respeto por las reglas. Por su parte la radio, con sus programas groseros, no se salva de esta crítica.

La televisión destruye más saber y más entendimiento de los que transmite. Lo peor de todo es que el principio establecido de que la televisión siempre tiene que “mostrar” convierte en un imperativo el hecho de desplegar constantemente imágenes de todo lo que se habla, lo cual se traduce en una inflación de imágenes vulgares; es decir, de acontecimientos tan insignificantes como ridículamente exagerados. Se consigue información excitante por premiar la excentricidad y privilegiar el ataque y la

agresividad. Un ataque puede resultar un espectáculo, y la televisión es espectáculo. Pero el mundo real no lo es y quien lo convierte en eso deforma los problemas y nos desinforma sobre la realidad; peor no podría ser.

Fernando Savater lo llama el mundo de los mediocres. Él define a los soberbios como los que no dejan paso a nadie ni toleran que alguien piense que puede haber otro delante de él.

En la actualidad, donde vivimos en una especie de celebración permanente de la mediocridad: los *reality shows*, en los que se ponen cámaras para espiar durante un determinado tiempo a cinco o seis personas que se dedican a hacer y decir vulgaridades. Hacen cosas tan interesantes como cambiarse de calcetines, freír un huevo, insultarse o dormir. Yo puedo entender el interés que llega a suscitar *El rey Lear*, pero no me entra en la cabeza esta jerarquización de lo mediocre. Salvo creyendo que la pantalla muestra que todos somos capaces de lo mismo, las mismas vulgaridades, bajezas y torpezas que hacemos todos los días (Savater, 2005: 42).

La CBS, una de las grandes cadenas de televisión, ha comentado tranquilamente: “Es simplemente una cuestión de preferencia de los espectadores. El índice de audiencia aumenta con acontecimientos nacionales como terremotos o huracanes”. Giovanni Sartori opina que este comentario es escalofriante por su miopía y su cinismo: descarga sobre el público las culpas que, en realidad, tienen los medios de comunicación. Sin embargo, el problema es más profundo. Mario Vargas Llosa considera que no está en el poder del periodismo por sí solo cambiar la civilización del espectáculo que ha contribuido a forjar. Esta es una realidad enraizada en nuestro tiempo. El

entretenimiento pasajero es hoy en día la aspiración suprema. (Vargas Llosa, 2013: 58-59).

Nuestro quehacer en este mundo globalizado se reduce a pulsar botones de un teclado. No tenemos ningún contacto con la realidad, con el mundo real. El mundo virtual no nos da la experiencia personal que necesitamos para experimentar éxitos y fracasos. No aprendemos a superar dificultades con los demás. No hay una experiencia humana.

Con el *Homo digitalis* la desproporción entre el producto que se ofrece en la red y el usuario que lo debería consumir es colosal y peligrosa. Corremos el riesgo de asfixiarnos. Sus apologistas defienden la libertad de opinión pero en realidad se refieren a cantidad y velocidad. Una elección infinita e ilimitada no permite una elección ética. Muchos usan la red exclusivamente para distraerse. El exceso de bombardeo nos lleva a la atonía y a la anomia (Sartori, 1997).

5. Interrogantes para profundizar:

- 2 Desde una perspectiva ética, referida al periodismo y medios audiovisuales, ¿por qué comentan y a qué se refieren Giovanni Sartori y Mario Vargas Llosa en los siguientes párrafos?
 - Mario Vargas Llosa considera que no está en el poder del periodismo por sí solo cambiar la civilización del espectáculo que ha contribuido a forjar. Esta es una realidad enraizada en nuestro tiempo. El entretenimiento pasajero es hoy en día la aspiración suprema. (Vargas Llosa, 2013: 58-59).
 - Una elección infinita e ilimitada no permite una elección ética. Muchos usan la red exclusivamente para distraerse. El exceso de bombardeo nos lleva a la atonía y a la anomia (Sartori, 1997).

El periodismo tiene la tarea sagrada e indispensable de informar y hacer reflexionar sobre la problemática y las decisiones que se toman para el bien o para el mal. Sin el periodismo se viviría en un estado salvaje. Sin embargo,

- a) ¿Por qué le periodismo serio copia las estrategias del periodismo amarillo?
- b) ¿Cómo es que la violencia y los grandes problemas son disfrazados en los noticieros de la Televisión? (José Pablo Feinmann)
- c) ¿Qué significa anomia y atonía? (Giovanni Sartori)
- d) ¿A qué llama Fernando Savater la celebración permanente de la mediocridad?
- e) ¿Los medios de comunicación deben tener como norma ética atender a la preferencia de los espectadores, sin importar lo que les guste?
- f) ¿A qué se llama *Homo digitalis* y su exigencia en las redes?

1. Evaluación:

- a) Elaboran un mapa conceptual sobre los peligros éticos de los medios de comunicación y de los periodistas, según el texto: El periodismo y los medios audiovisuales.
- b) Los estudiantes investigan casos emblemáticos como: Magaly Medina denunciada por el futbolista Paolo Guerrero, el chuponeo Telefónico a figuras públicas, la publicación de videos íntimos de personajes de la farándula, entre otros. Especialmente, los casos en los que se vulneran: el derecho a la información, el derecho a la intimidad.

GUÍA DE REFLEXIÓN N°01

1.Caso: Juanita y Karina, periodistas de investigación. Desde la perspectiva de la moral de la persona humana y la ética responda el siguiente caso:

Juanita es periodista, trabaja en un diario local, en el área de investigaciones. En su área trabajan 7 personas, ella y Karina, únicas mujeres, todos casados. Ambas salieron a entrevistar a un personaje de la política local y en el camino Karina le pide un favor a Juanita, que la acompañe al médico porque quiere interrumpir su embarazo. Juanita solo la escucha. Al regreso de la entrevista Karina le confiesa que posiblemente el padre sea el gerente del diario, aunque también podría ser de uno de sus compañeros de área, salieron una sola vez y no recuerda todo. Además Karina tiene una relación formal y se casará en dos meses. Juanita está resentida interiormente y quiere saber más porque el mismo gerente la invitó a salir y ella no sabe si aceptarlo o no.

Al llegar a la oficina, el director les pide a Juanita y Karina que entreguen el material de la entrevista y luego les comenta que no se publicará toda la entrevista por motivos ajenos a su voluntad.

Al salir de la oficina, Juanita recibe una llamada del relacionista público del personaje entrevistado y le pide que le haga el favor de entregarle el material de la entrevista. Juanita se niega y recibe la oferta de un empleo público, estable y con mejor sueldo.

Karina, también recibe la llamada del relacionista público con la misma propuesta, queda perpleja, se niega rotundamente. El relacionista público amenaza con denunciarlas por atentar contra la intimidad del personaje político y con atentar contra la integridad física de ellas y familiares.

Reflexione y responda las siguientes interrogantes:

¿Qué harías tú si	Juanita	Karina
-------------------	---------	--------

fueras: Juanita o Karina?		
En el caso de la intención de interrumpir el embarazo (aborto)		
Un compromiso matrimonial.		
La publicación incompleta de la entrevista		
La oferta de un mejor trabajo		
La oferta de un costoso bono		
La amenaza de muerte.		

2. Caso: Fallo del Juez Malzon sobre el caso comerciantes de “La Parada”. El Juez Malzon Urbina aceptó el hábeas corpus interpuesto por comerciantes de La Parada contra el bloqueo de los accesos al mercado
- a) ¿Es necesaria la Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Formación de la conciencia moral humana?

- b) ¿Las actitudes del juez y del periodista en el video permiten la confianza y la transparencia?
- c) Señale algunos casos emblemáticos referidos a la ética de los periodistas o de los Medios de Comunicación Social.
- d) ¿Qué puede comentar de la calidad ética del periodista en la entrevista al Juez Malzon, teniendo en cuenta la opinión de Restrepo?

Javier Darío Restrepo, plantea que lo ético comienza con el otro ser humano, es decir que la *dignidad* y *humanidad* se vinculan con la *responsabilidad social* frente al otro, ya que los daños no se reparan nunca del todo, cuando somos irresponsables del poder que tienen los medios de comunicación. Responsabilidad es actuar con *coherencia* teniendo en cuenta que la información transmitida a través de los medios masivos de comunicación generar un impacto en los ciudadanos. Hay que saber responder a ese poder con responsabilidad, ya que "el poder de la comunicación puede hacer surgir la esperanza en medio de la desgracia". ("Encuentro Latinoamericano de ética de la comunicación y comunicación ética". Bogotá, 2013).

CUARTA SESIÓN DE APRENDIZAJE:

La ética de la autoridad pública y de la opinión pública

1. Datos generales

1.1. Institución educativa: Universidad católica Los Ángeles de Chimbote

1.2. Escuela : Ciencias Religiosas

- 1.3. **Ciclo** : VI
- 1.4. **Profesor** : Javier Concepción Abanto Silva.
- 1.5. **Hora** : 2

2. Secuencia didáctica

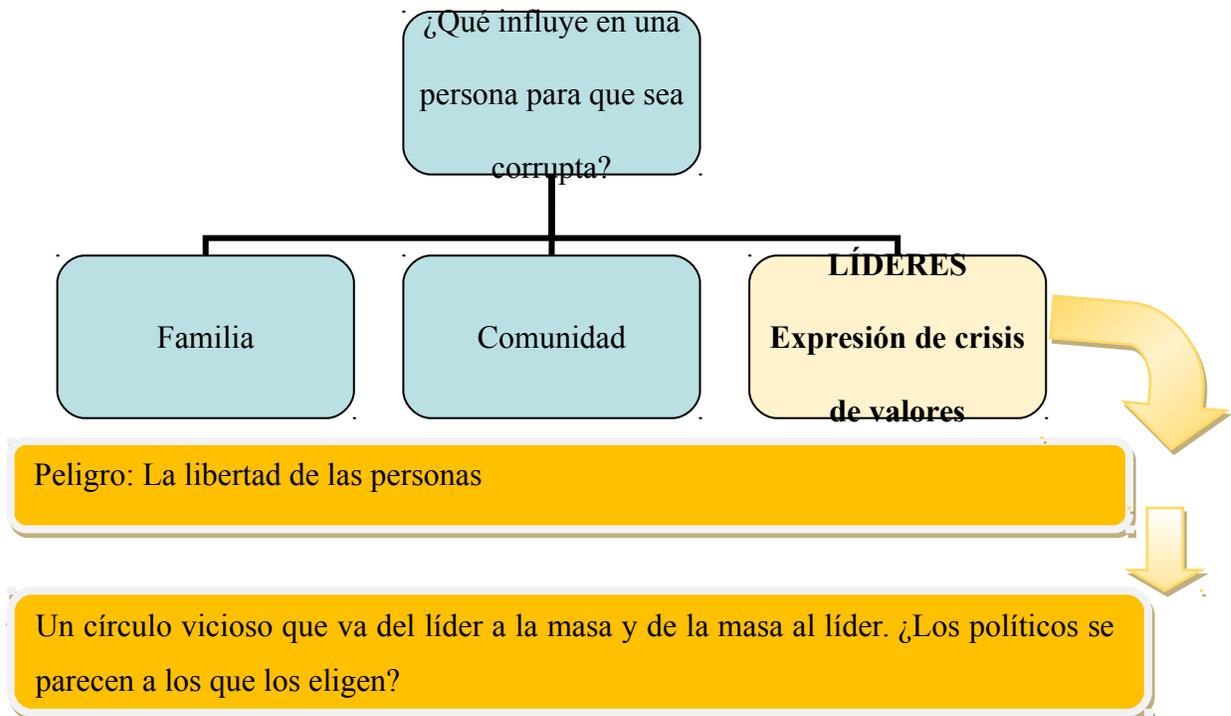
Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • El docente plantea una pregunta para enlazar la sesión de aprendizaje anterior con la actual: ¿Cuáles creen que son los Medios de Comunicación con autoridad ética? ¿Qué periodista les parece que es coherente éticamente? Valores como la honestidad, objetividad, imparcialidad. ¿Sucede igual con las autoridades públicas. Quiénes pueden ser nombradas como paradigmas? Caso: Pareja Presidencial, y otras autoridades públicas. • Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01 “Encuesta de opinión pública realizada el último mes por empresas como: GfK Perú e Ipsos”. 	<p>Fotocopia</p> <p>Guía de Reflexión</p>	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Leen y analizan: “La ética de la autoridad pública y de la opinión pública”. 	Diapositivas	45 min

	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizan con las interrogantes. • Se proyectan las diapositivas.. • Se emite el video: Alan García, ciudadanos de primera clase (Duración: 48'') 	<p>Fotocopias</p> <p>Proyector multimedia</p>	
Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes elaboran audiovisuales referidos a la ejemplaridad. 	Hoja impresa	15 min

3. Síntesis del tema:

La ética de la autoridad pública y de la opinión pública





La ética de la autoridad pública y de la opinión pública

(Johan Leuridan Huys)

Resumimos a continuación la opinión de los psicoanalistas Fernando Maestre y Alberto Péndola respecto al tema que estamos analizando.

Freud afirmaba que todo niño –hablamos de uno pequeñito– es polimorfo perverso. Quería decir que los niños tienen dentro de sí una cantidad de tendencias que pueden impulsarlos justamente hacia la perversión, hacia una futura corrupción o hacia actos semejantes. La pregunta es: ¿qué hace entonces que unos seres humanos transiten por ese camino corrupto y otros no?

La respuesta obvia es la educación en la familia y los valores de sus contactos comunitarios, principalmente la escuela o el colegio. Los psicoanalistas observan que no es

el único factor. Para la posible crisis y pérdida de valores son de importancia las presiones de la sociedad pero, principalmente, los factores generados por el líder de esta. Hoy en día muchos de los líderes políticos en varios países del mundo son también, como tantos otros, la expresión de la sociedad sin valores éticos. El profesor Michel Serres (Comte-Sponville, 2004: 13-41) comenta: “Hace treinta años, cuando quería lograr el interés de mis estudiantes les hablaba de política; cuando quería hacerlos reír les hablaba de religión. Hoy en día es lo contrario: cuando quiero lograr su interés les hablo de religión, cuando quiero hacerles reír les hablo de política”. (“Comepollo”, “Robacable”, etc.).

La crisis de los líderes políticos hace perder credibilidad a las instituciones del Estado (Gobierno, Congreso, Ministerio Público, Poder Judicial y Policía). Las instituciones son las leyes y las sanciones vinculadas con ellas que defienden la libertad. La crisis de las Instituciones pone en peligro la libertad de las personas.

Hay una interacción entre el grupo y el líder. “Todo ser humano necesita tener un ideal superior, que sea el que cuide nuestra ética y nuestra forma de proceder. Los pueblos ya no tienen un emblema, un ideal vivo, no cambiante y que nos ordene en una moral común”.

Sin embargo, hay un círculo vicioso que va del líder a la masa y de la masa al líder. El filósofo y escritor español Fernando Savater dirá al respecto:

[...] por todas partes te lo van a decir: ¡los políticos no tienen ética! La primera norma es desconfiar de los que lanzan truenos morales contra la gente en general. Para lo único que sirve la ética es para intentar mejorarse a uno mismo, no para reprender elocuentemente al vecino. ¿Por qué tienen tan mala fama los políticos? Ellos ocupan lugares especialmente visibles en la sociedad. Sus defectos son más públicos. Las sociedades igualitarias, es decir, democráticas, son muy poco caritativas con quienes escapan a la media por encima o

por abajo: al que sobresale, apetece apedrearle; al que se va al fondo, se le pisa sin remordimiento. Lo más probable es que los políticos se nos parezcan mucho a quienes les votamos, quizá incluso *demasiado* (Savater, 2004: 152).

Umberto Eco piensa de la misma manera. Él considera que Silvio Berlusconi no es el problema en Italia sino la mayoría de los italianos que lo aceptan. Solo se preocupan en recibir su ración del Gran Hermano (Diario *El Comercio*, 16.8.2009).

5. Interrogantes para profundizar:

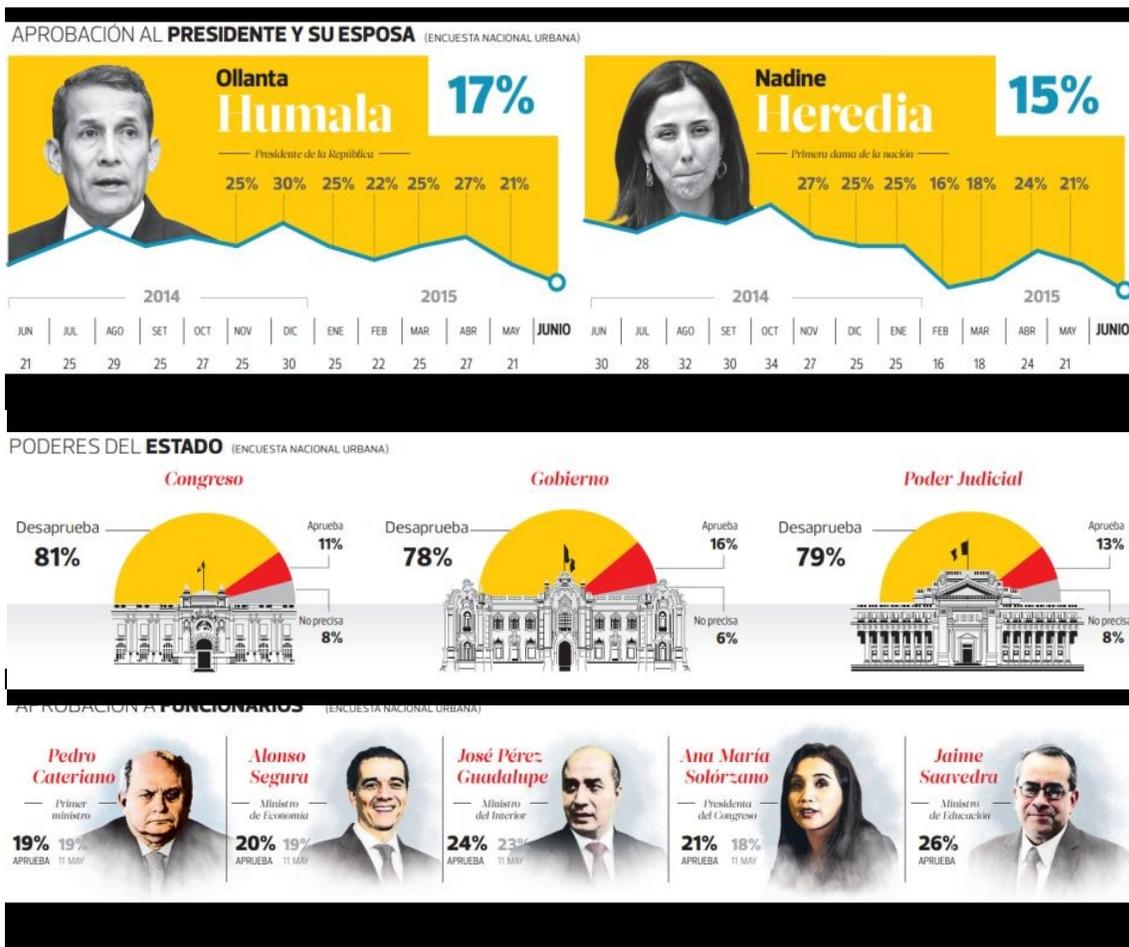
- a) Según la opinión de los psicoanalistas Fernando Maestre y Alberto Péndola ¿Qué hace que unos seres humanos transiten por el camino corrupto y otros no?
- b) ¿Cuál es el peligro de pérdida de la credibilidad en los líderes políticos?
- c) ¿Está de acuerdo con Fernando Savater cuando afirma que los políticos se parecen a quienes les votamos?

6. Anexos

Guía de reflexión N°01

1. “Encuesta de opinión pública realizada el último mes por Ipsos”.

- Al 15 de junio de 2015. Ollanta Humala y Nadine Heredia alcanzaron su índice de aprobación más bajo desde el inicio de este periodo, con 17% y 15%, respectivamente.
- La aprobación del primer ministro Pedro Cateriano se mantiene respecto al mes pasado y la del ministro del Interior sube un punto porcentual, a 24%. El ministro más aprobado, según la encuesta, es el de Educación, Jaime Saavedra, con 26%. (Imagen: El Comercio)
- El Congreso de la República se mantiene como el Poder del Estado más desaprobado, con 81%, seguido por el Poder Judicial con 79% y el Gobierno Central con 78%. (Imagen: El Comercio).



7.
I

Interrogantes para profundizar:

- a) ¿Cuál es el nivel de aprobación pública que tienen los personajes políticos presentados en las imágenes?
- b) ¿Si fueron elegidos por ser representativos por qué después bajan en popularidad?
- c) ¿Cómo evitar la corrupción de los funcionarios públicos?

8. Evaluación:

- Se evaluará las propuestas de acuerdo a las rúbricas elaboradas.

QUINTA SESIÓN

El amor, la revolución ética del humanismo trascendente.

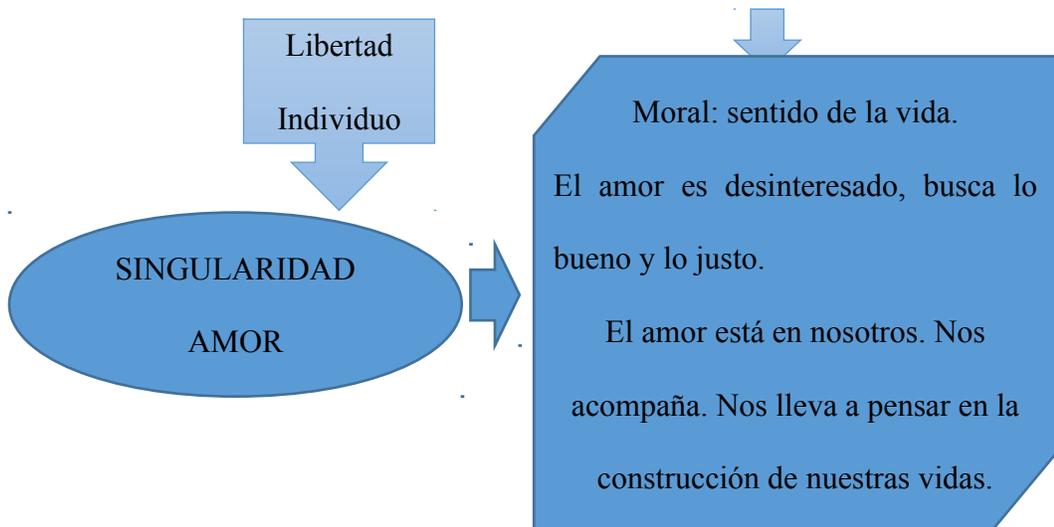
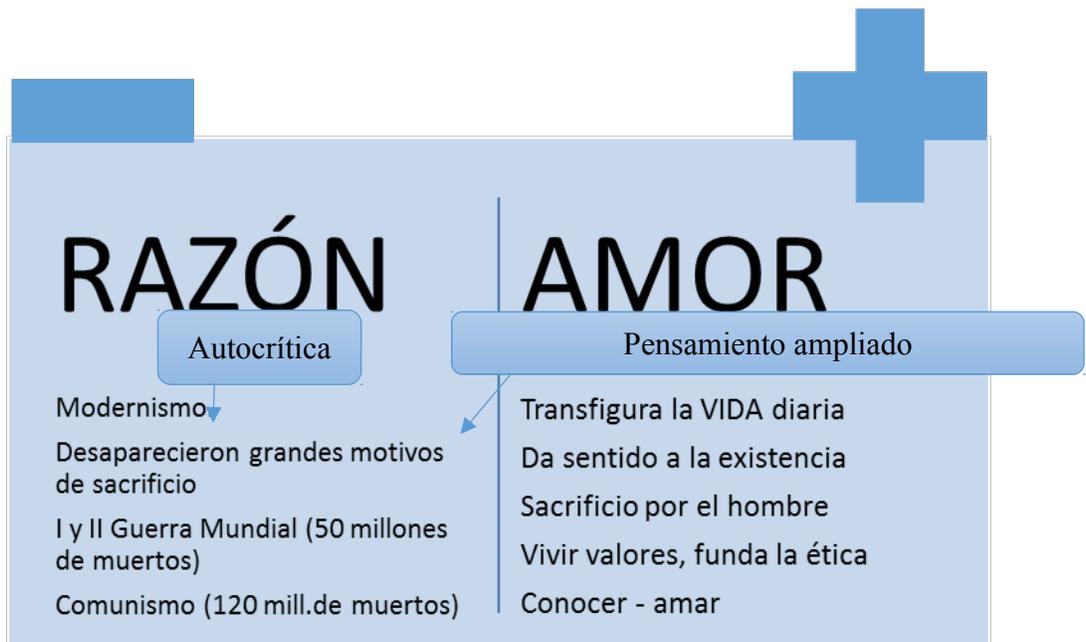
1. Datos generales

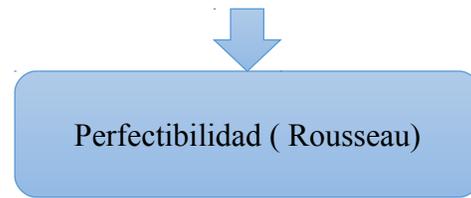
- 1.1. Institución educativa:** Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
1.2. Carrera: Ciencias Religiosas
1.3. Ciclo: VI
1.4. Docente: Javier Concepción Abanto Silva
1.5. N° de horas: 02

2. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
Inicio	<p>Los estudiantes dialogan sobre los temas principales de la sesión anterior. Luego el docente pregunta: qué obras maravillosas conocen, por ejemplo: en la música, en la pintura, en la escultura, en la arquitectura (Según diapositivas, 10 minutos).</p> <p>Caso: ¿Qué de singularidad se puede observar en el cortometraje “El árbol de la música”? (Duración 15min.)</p>	<p>Hoja impresa Pizarra Proyector multimedia</p>	35 min
Proceso	<p>Los jóvenes reflexionan: ¿Qué puede hacer de singular cada uno para cambiar el mundo?</p> <p>Caso: Se proyecta un segmento de la película “Cadena de favores” En grupos, resuelven la guía de reflexión N°01 y comentan sus conclusiones.</p>	<p>Video Guion del caso</p>	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Para la próxima clase leen la guía de profundización: El amor, la revolución ética del humanismo trascendente y elaboran un mapa mental con los contenidos principales. <p>Presentan propuestas para revolucionar los mundos inspirados por el texto: El misterio del amor (Guía 2). Responden las interrogantes de profundización.</p>	<p>Papelotes</p>	15 min

3. Síntesis del tema:





4. Tema de profundización:

El amor, la revolución ética del humanismo trascendente

“La sociedad del amor y de la ejemplaridad”

(Leuridan, 2014)

1. El sentido de la vida, conocer y amar

Las historias de amor apasionan a todo el mundo. ¿Por qué hay tantas películas, telenovelas y canciones dedicadas al amor? Debe haber algo universal en el amor que logra el interés del gran público. El hombre actual que ha perdido la confianza en la razón, en un proyecto de la sociedad que puede cambiar su vida, en los líderes de la sociedad, mantiene como único objetivo la búsqueda del amor.

Iris Murdoch señala que los filósofos han intentado relacionar los dos conceptos del bien y la justicia con libertad, razón, felicidad, valentía, historia, etc. para tratar de entender algo más de ambos conceptos. Sin embargo, los filósofos modernos y posmodernos no mencionan un concepto que tradicionalmente se consideraba vinculado a estos; es decir, el *amor*.

¿Qué significa el amor?

Después de siglos de silencio durante la Modernidad sobre el valor del amor que entró en la historia humana por medio de la revelación de Dios en la persona de Cristo, el filósofo Luc Ferry, ateo, redescubre su importancia fundamental.

Luc Ferry comprueba que, gracias a la deconstrucción de la razón, realizada por Nietzsche, hemos descubierto el sentido del amor que trasciende la razón y los derechos. La nueva definición de la vida es el amor. La deconstrucción ha golpeado fuerte a los dos focos de la nación (la derecha) y la revolución (la izquierda). Han desaparecido en Europa los grandes motivos de sacrificio del hombre, la nación (las guerras absurdas entre las naciones que dieron como resultado, por ejemplo, cincuenta millones de muertos en la primera y segunda Guerra Mundial) y la revolución (el desastre del comunismo, ciento veinte millones de muertos). La gloria de la nación ya no moviliza a nadie (el autor se refiere a Europa) y la revolución está enterrada. La agonía de esta realidad no significa que entramos en la era del desencantamiento o de la nada. No estamos viviendo el fin de la política sino una nueva figura de lo sagrado del otro, la dimensión del amor dirigido a todos, también a los más lejanos. También se manifiesta en el matrimonio moderno porque es su razón de ser. Es un matrimonio de amor. Luc Ferry cita el sermón de la montaña del evangelio donde Cristo dice que no ha venido para abolir la ley pero sí para cumplirla (el cumplimiento es el amor). ¿Qué mundo vamos a dejar a los que amamos, a nuestros hijos, y a nuestros nietos, y en general, a todos los que vienen? (Luc Ferry, 2009: 46, 57).

Una buena vida es una vida en la cual hay amor, en la cual el amor ha transfigurado la vida diaria y ha dado un sentido a la existencia (Ferry, *ibid.*, 2012: 35). Trasciende al republicanismo de la razón y de los derechos, y a la deconstrucción, porque abre un horizonte de las generaciones futuras y por primera vez no exige sacrificios mortales

colectivos. El amor pide solo sacrificios por el hombre, las generaciones futuras, ya no por las grandes causas (nación, revolución) que siempre han llevado a exterminar masas humanas. En lugar de la sociedad desencantada, como decía Max Weber, estamos en la sociedad encantada. Luc Ferry afirma que los valores son alcanzados intuitivamente por los sentimientos espirituales, especialmente por el amor, y por eso son dados de modo previo e independiente al conocimiento racional de las cosas y de los bienes del mundo. Los valores constituyen el fundamento de la ética.

Para entender este nuevo humanismo, Luc Ferry, considera que es necesario un enfoque nuevo ampliado sobre el conocimiento. La problemática del sentido es una secularización de la equivalencia entre conocer y amar que encontramos en la Biblia. Si amar y conocer son lo mismo, y sobre todo si los dos dan sentido a nuestra vida, estamos entonces hablando del pensamiento ampliado. Leemos lo mismo en la encíclica «Caritas in Veritate» de Benedicto XVI: «El saber es insuficiente y las conclusiones de las ciencias no podrán indicar por sí solas la vía hacia el desarrollo integral del hombre. Siempre hay que lanzarse más allá: lo exige la caridad en la verdad. No existe la inteligencia y después el amor: existe el amor rico en Inteligencia y la inteligencia llena de amor» (Benedicto XVI, 2009, n. 30). El conocimiento entendido como ampliado nos invita a salir de nosotros mismos para entendernos mejor; es decir, conocer y amar mejor a los demás.

Para poder tener una conciencia de sí misma, la persona debe tomar distancia frente a sí misma. El espíritu debe salir de su egocentrismo e interesarse por las costumbres y valores más alejados de él mismo, para enriquecer de esta manera sus propias opiniones. La noción de «pensamiento ampliado» se junta con la noción de «perfectibilidad» que encontramos en

la obra de Rousseau. «Perfectibilidad» es la noción característica de la humanidad, que la distingue de los animales.

Las dos nociones, autocrítica y perfectibilidad, suponen la libertad entendida como la facultad para superar la condición particular hacia la universalidad para, por medio de la educación, la cultura y la política, hacer posible la humanización de lo humano. Este proceso de humanización es lo que da sentido a la vida. Necesitamos a los demás para poder entendernos a nosotros mismos, tenemos necesidad de su libertad y también de su felicidad para poder realizarnos.

Las preguntas son: ¿qué es el amor?, ¿por qué da sentido a nuestra vida?, ¿cuál es la «sabiduría del amor», una visión del amor que permite captar las razones por las cuales solo él da sentido a nuestras vidas?

El autor hace referencia a las nociones de «particular» y «universal». La unión de particular y universal, producto del conocimiento ampliado, está dada por la singularidad o la individualidad. Nosotros no amamos lo particular en sí, el objeto en sí, y tampoco lo abstracto o universal. Amamos lo particular y lo universal concretado en un individuo. Para entenderlo mejor, Ferry hace un análisis de una obra importante de arte. Las grandes obras de arte, como las pinturas o las novelas, son admiradas por todo el mundo. Trascienden a su comunidad de origen y tienen un carácter universal que impresiona a todos, no importa el tiempo o el lugar.

Lo particular y lo universal se unen en lo individual, en lo singular. Las grandes figuras como Platón, Aristóteles, Cervantes, Shakespeare, Dostoievski, Chopin, Beethoven,

Mozart, Brahms, Rubens, Velázquez, Rembrabdt, van Gogh, etc. siguen teniendo vigencia porque son autores de obras singulares.

No importa si uno es católico, ateo, protestante, chino o francés, las grandes obras son apreciadas por su valor singular. Puede ser el templo de Angkor en Camboya, la mezquita de Kairuan en Túnez, la catedral de Chartre en Francia, el palacio de Taj Majal en la India.

No amamos lo particular o lo universal sino lo individual. El ideal del pensamiento ampliado es el individuo que sobrepasa lo particular y lo universal. Lo individual no es solamente la obra ajena a mí sino también la dimensión subjetiva de la persona. Esta dimensión subjetiva es el objeto principal de nuestro amor. Esto demuestra que solo el individuo es el objeto de nuestro amor. Es la columna vertebral de la filosofía humanista.

A la singularidad del conocimiento ampliado hay que añadir la dimensión del amor. Solo el amor da valor y sentido al proceso de ampliación del conocimiento que debe guiar la experiencia humana. Es la única respuesta al sentido de la vida.

Si uno se limita a las cualidades particulares / generales, nunca habrá amado a una persona. La belleza o las medallas de distinciones son exteriores a la persona. Lo que genera el sentimiento para que uno siga amando a la persona, incluso cuando la enfermedad la ha desfigurado, no se puede reducir a una cualidad. Lo que se ama en el otro no es la particularidad o las cualidades abstractas sino es la singularidad que lo hace diferente a todos los demás. Montaigne decía: «se ama porque es él, porque soy yo» pero no «porque él era bello, fuerte, inteligente...»

La singularidad no está dada con el nacimiento. Es el fruto de muchas experiencias, conscientes o no. Todos los bebés son iguales pero a un mes de edad aparece la sonrisa, es el comienzo de la humanización. Desde este momento empieza una historia humana, la

relación con los demás. Es una historia única, irremplazable, que va a constituir su singularidad. En este proceso se juntan sentido y salvación. La unión de nuestra singularidad y la de los otros crea una situación única (Ferry, 2006: 234, 301). De esta manera vemos que la moral es expresión de la problemática central, la problemática del sentido.

Para Iris Murdoch la ética es incompleta sin el deseo de la pasión y la voluntad libre de amar. El valor de nuestra vida en la familia, en el trabajo, depende de la intensidad de nuestro amor por las personas y por las cosas. El cumplimiento de las normas es un deber pero el cumplimiento por amor es una pasión que sobrepasa el deber. Su existencia es el signo evidente de que somos seres espirituales que se sienten atraídos por lo justo y lo bueno (Murdoch, 1969: 162). La virtud no es suficiente para decidirse por el bien. Es necesario también el amor. Siempre existe la tentación para el hombre de refugiarse o de retraerse en sí mismo con sentimientos de autocompasión, venganza, fantasía y desesperación. El amor señala que la virtud tiene que luchar con ignorancia, miedo, egoísmo, falta de análisis serio que están en el trasfondo de la vida. El amor va hacia el objeto imperfecto vía el bien, para lograr lo desinteresado, lo bueno y lo justo. Por ejemplo, la madre que ama a su hijo minusválido o a su pariente anciana, los padres que se sacrifican por sus hijos, etc.

Cuando el amor está en nosotros nos acompaña a todas partes. Adonde vayamos y cualquier cosa que hagamos, durante las vacaciones y en el trabajo, empezamos a pensar en los que amamos, en los hijos, en los del entorno, en las pasiones que tenemos y esto nos lleva a reflexionar acerca de la construcción de nuestras vidas.

«El amor es el alfa y omega de todas las virtudes. En primer lugar la madre y su hijo. En primer lugar el calor de los cuerpos y corazones. En primer lugar el hambre y la leche. En primer lugar el deseo, el goce. En primer lugar la caricia que da paz y consuelo, en primer lugar la voz que tranquiliza, en primer lugar esta evidencia: una madre que da el pecho al niño, y después la sorpresa: un hombre sin violencia que vigila al niño dormido. ¿Si amor no precede a la moral, qué habríamos entendido de moral?» (Comte-Sponville, 1995: 279).

El amor no es exigido por la moral, el amor actúa por sí mismo y antes de la moral. «Moral es actuar por deber y amor es actuar por sí mismo. Sin el amor no encontramos un sentido. ¿Qué quedará de las virtudes sin el amor? ¿Qué significarán si no las amamos? Debemos amar el amor (por lo menos, nos gusta ser amados)» (Comte-Sponville, 1995: 278).

Luigi Giussiani (1987: 39-40) opina: «La razón no es un mecanismo que se pueda desarticular del resto de nuestro yo. Un dolor físico, un estado de ánimo, una curiosidad, etc. interfieren en la percepción de la persona y producen simpatía, antipatía o indiferencia. Por lo tanto, la razón está ligada al sentimiento, está condicionada por este. La razón, por conocer el objeto, tiene necesariamente que contar con el sentimiento, con el estado del ánimo. El sentimiento me puede impedir conocer la verdad porque obnubila la razón, pero también puede intensificar la búsqueda de la verdad del objeto porque despierta interés, nos acerca al objeto. En este último caso se trata de una actitud moral, del modo cómo situarse frente a la realidad. Si una cosa determinada no me interesa, no la miro; y si no la miro, no la puedo conocer. Para conocerla es necesario que ponga mi atención en ella. Cuanto más vital es un valor, cuanto más por su propia naturaleza es propuesta para la vida, menos es cuestión de inteligencia conocerlo y más de moralidad, es decir, de amor a la verdad más que a nosotros mismos» (Giussani, 1987: 39, 40).

Josef Pieper describe «el amor como el original y más auténtico contenido de todo querer, lo que penetra las reacciones de la voluntad de la flor a la raíz. Por su misma naturaleza, el amor no es solo lo primero que la voluntad produce cuando actúa, y no solo saca de él todos los demás momentos característicos de su impulso, sino que el amor alienta también, como principio; es decir, como inagotable fuente creadora, toda decisión concreta, y la sustenta dándole vida» (Pieper, 2007: 438).

La esencia de la virtud moral es el amor, y las virtudes se pueden ver como formas o aplicaciones del amor. Solo quien tiene una voluntad buena utilizará para el bien todos sus recursos. Tomás de Aquino dice que el amor es la forma de todas las virtudes, las cuales, sin el amor, no son virtudes perfectas.

Marta Nussbaum escribe: «El amor y la preocupación moral no están exactamente en equilibrio, pero se sostienen y el uno guía al otro; y cada uno es menos bueno, menos completo, si el otro le falla.

Bibliografía:

Leuridan, J. (2014). La familia, la escuela y los líderes de la sociedad. *Cultura*, 11-89.

5. Interrogantes para profundizar:

- a) ¿Qué se entiende por deconstrucción de la razón?
- b) ¿En qué radica la importancia fundamental del amor?
- c) ¿Por qué afirma Luc Ferry que valores constituyen el fundamento de la ética?
- d) Explique en qué consiste el conocimiento ampliado.
- e) ¿Cuán importante es la singularidad del amor?

6. Evaluación:

- Elaboran un mapa conceptual sobre lo tratado en clase.

- Identifica si en su persona, la familia, la universidad, la comunidad, entre otros; necesita solucionar problemas de desamor. ¿Cómo se lo puede solucionar?

7. Anexos:

GUÍA DE REFLEXIÓN N°01

4.Caso de la película: “Cadena de favores”

Año: 2000

País: Estados Unidos

Director: [Mimi Leder](#)

Reparto: [Kevin Spacey](#), [Helen Hunt](#), [Haley Joel Osment](#), [Jay Mohr](#), [James Caviezel \(AKA Jim Caviezel\)](#), [Jon Bon Jovi](#)

Género: [Drama](#)

Sinopsis: Basada en la novela homónima de Catherine Ryan Hyde, la película narra la historia de un profesor de ciencias sociales, que carga con muchas cicatrices, las externas las más superficiales, que propone un trabajo atípico a los jóvenes alumnos de su clase: tienen todo el curso para desarrollar una idea que mejore la vida en el mundo. Trevor es uno de sus alumnos, y se toma muy en serio la propuesta. El plan de Trevor consiste en hacer tres favores a tres personas, tres favores que consisten en ayudarles a lograr algo que éstas personas no serían capaces de realizar por sí mismos. A cambio, cada una de estas tres personas, deberá seguir el patrón de Trevor, haciendo otros tres favores a otras tres personas, y así sucesivamente, hasta que la cadena de favores pueda extenderse de manera

viral, sin límites, sin fronteras, sin discriminación de sexos, razas, ideologías, o creencias religiosas.

Reflexione sobre las siguientes interrogantes

¿Qué puede hacer de singular cada uno para cambiar el mundo?

¿Consideras que finalmente el mal, la muerte terminaron con esta gran idea?

GUÍA DE REFLEXIÓN N°02

El misterio del amor

(Johan Leuridan Huys)

Cristo irrumpe en la historia. Él manifiesta: «*Como el Padre me amó, así también los he amado yo: permanezcan en mi amor*» (San Juan, 15, 9-10). Se presenta el misterio de Dios en la historia como un misterio de amor. El Padre da el amor al hijo para que él lo puede dar a nosotros. Recibimos el sentido de nuestra vida. Es un don igual como Cristo que lo recibió de su Padre. El sentido de la vida es un don del otro.

Gracias al amor del Padre que Cristo nos transmite recibimos el mensaje de amar a este mundo y a los demás. Nuestra vida recibe un sentido nuevo. Se establece una dimensión totalmente nueva en nuestra vida y entre nosotros. Él está aquí en nosotros. Su presencia nos transforma. Nos convertimos y nos transformamos en personas que aman. Decidimos quedarnos en su amor. No nos cerramos en nosotros mismos ni en nuestro ambiente sino vamos a buscar el bien para todos.

Carlos Alberto Según considera que nadie encuentra discutible la afirmación de que el amor está en la esencia misma de la religión de Cristo (Según, 2007: 136). Él cita a San Agustín: «Ama y haz lo que quieras; si callas, callarás con amor; si gritas, gritarás con amor; si

perdonas, perdonarás con amor. Como está dentro de ti la raíz del amor, ninguna otra cosa sino el bien podrá salir de tal raíz». La postura básica de la fe es el amor. «Y os daré un corazón nuevo, y os infundiré un espíritu nuevo; arrancaré de vuestra carne el corazón de piedra, y os daré un corazón de carne» (profeta Ezequiel, 36, 24-28). «Les doy un mandamiento nuevo: que se amen los unos a los otros. Ustedes deben amarse unos a otros como yo les he amado. En esto reconocerán todos que son mis discípulos: que se aman unos a otros» (San Juan, 13, 34).

El amor de Dios no tiene nada en común con el amor humano. Oír que Dios nos ama puede parecer incomprensible a ciertas personas. Sin embargo, la Biblia afirma: «Dios muestra su amor para con nosotros, en que siendo aún pecadores, Cristo murió por nosotros» (Romanos 5, 8). Dios no nos ama en función de lo que le damos o hacemos por él, ni a causa de nuestra buena conducta; nos ama porque él «es amor» (1 Juan 4, 8).

El profeta Oseas, de modo particular, nos muestra la dimensión del ágape en el amor de Dios por el hombre. Israel ha cometido «adulterio», es decir, abandonó a Dios; Dios debería juzgarlo y repudiarlo. Pero precisamente en esto se revela que Dios es Dios y no hombre: ¿Cómo voy a dejarte, Efraím, cómo entregarte, Israel?... Mi corazón se conmueve y, se me remueven las entrañas. No puedo dejarme llevar por mi indignación y destruir a Efraím, pues soy Dios y no hombre. Yo soy el santo que está en medio de ti, y no me gusta destruir. El amor apasionado de Dios por su pueblo, por el hombre, es a la vez un amor que perdona (profeta Oseas, 11, 7-10).

«Y a ti niño, te llamarán profeta del Altísimo, porque irás delante del Señor a preparar sus caminos, anunciando a su pueblo la salvación, el *perdón de sus pecados*» (Lucas, I, 68-79).

Reflexione sobre las siguientes interrogantes

- a) ¿Qué valores se puede destacar ligados íntimamente al amor?
 b) ¿Es tan importante el amor como para que lo proponga Jesús como la característica de todo cristiano?

SEXTA SESIÓN

La Familia.

1. Datos generales

- 1.1. **Institución educativa:** Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
 1.2. **Carrera:** Ciencias Religiosas
 1.3. **Ciclo:** VI
 1.4. **Docente:** Javier Concepción Abanto Silva
 1.5. **Nº de horas:** 02

8. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
Inicio	Los estudiantes dialogan sobre los temas principales de la sesión anterior. Luego el docente pregunta: ¿Las mejores experiencias en familia? ¿Cómo les gustaría que fuera su familia en el momento que la conformen? ¿Cuáles podrán ser las causas para que muchas personas ya no crean en el	Papelote Pizarra Proyector multimedia	30 min

	matrimonio? - Exponen en grupos sus conclusiones		
Proceso	Se presenta casos en audiovisuales: - El diario de Noa (8 min.) - Yo soy Sam (4 min.) - El hijo de la novia (3 min.) Los jóvenes reflexionan: En grupos, resuelven la guía de reflexión N°01 y comentan sus conclusiones.	Video Guion del caso	45 min
Salida	• Para la próxima sesión de aprendizaje leen la guía de profundización: La familia. Realizan un cuadro comparativo entre su familia y la que quisieran tener en el futuro.	Papelotes	16 min

9. Síntesis del tema:

LA FAMILIA

El matrimonio por amor

(capitalismo).

Atentados contra la familia: Marx, Sartre, Castoriadis y Morin la revolución de 1968.

La distinción de lo bueno y de lo malo (Savater)

La educación en familia por ejemplo e imitación).

- Las virtudes se ejemplifican en virtudes y acciones
- El primer proceso educativo es el niño que imita a sus padres.
- Los niños deben ser corregidos (Miro Quesada)

La ejemplaridad por la dialéctica del odio y del amor en la

- El amor es la raíz de todas las pasiones.
- Se ama a la persona por sí misma y a la cosa como buena para uno.
- psicoanalista Michael Balint. La familia es la unidad fundamental sobre la que descansa toda estructura social.
- El ser humano obtiene sus primeras experiencias de la situación triangular padre-madre-hijo. Se bate entre el amor y el odio.
- “El niño que no crece en una familia está ampliamente perjudicado para convivir con otros” (Michael Balint, 1971: 173,20).

10. Tema de profundización:

La familia

Johan Leuridan

1. El matrimonio por amor

Para Marx, la familia es la célula más nefasta de la sociedad y por eso debe ser aniquilada. Se la debe anular porque es la portadora de las ideas y de la moral tradicionales y las transmite. El hombre solo podría hacerse perfecto en el comunismo. Por el principio de la lucha de clases los hijos deben romper las relaciones con sus padres. Este principio llevará a la dictadura del proletariado. La moral será el producto de las estructuras de la dictadura. La revolución bolchevique prohibió el matrimonio y la familia pero después de pocos años Lenin se vio obligado a reintroducirlo.

Por ejemplo, en Venezuela proyectaron una ley que declaraba la potestad del gobierno sobre los niños. Desde los tres hasta los diez años irían a centros educativos y solo podrían ver a sus padres dos veces al mes. A partir de los diez años, el gobierno podría enviarlos a cualquier parte del país. Mientras, los niños recibirían adoctrinamiento socialista. La ley hasta ahora no prosperó.

Para Sartre, Castoriadis y Morin la revolución de 1968 era un levantamiento de la libertad contra el Estado, una ruptura radical con el capitalismo burocrático, los jóvenes constituían

la nueva vanguardia revolucionaria que cambiaría las instituciones y transformaría la sociedad.

Morín creía que un nuevo período histórico se estaba abriendo. Sin embargo, a parte de un cuestionamiento de la moral, nada cambió en la sociedad. Al contrario varios de sus líderes ocuparon u ocupan puestos en el Estado, como por ejemplo François Mitterrand y Daniel Cohn- Bendit (Luc Ferry, 1988: 89, 93).

Para Ralf Dahrendorf (sociólogo, alemán, vivió mucho tiempo en Inglaterra y fue miembro de la Cámara de los Lores en el palacio de Westminster) es evidente que la manifestación cultural de los estudiantes en 1968 no fue una revolución político-social. Se limitó a un cuestionamiento de la moral tradicional. Los hijos de la prosperidad de la posguerra ya no querían aceptar la autoridad de sus padres y de las instituciones tradicionales. Todo tipo de cosas viejas fue desmenuzado, pero lo nuevo fue poco claro y sumamente incompleto. La veloz disolución de las estructuras familiares tradicionales debe haber tenido consecuencias muy graves, porque ni las viviendas universitarias, ni las comunidades, ni las casas de madres solteras, ni las parejas homosexuales pudieron reemplazarlas.

El autor dice que los jóvenes buscan hoy en día un lugar seguro en un mundo riesgoso: la familia y la ética. La familia es un sostén real en un mundo sin sostén. «Los europeos del Este y los latinoamericanos lo expresan sin dudas, pero los alemanes buscan siempre soluciones difíciles como sustitutos, haciendo constructos retorcidos como por ejemplo «parejas para un tramo de la vida», una expresión más considerable por la cantidad de las palabras que contiene que por su sentido» (Ralf Dahrendorf, 2006: 119).

Después del humanismo de la razón y de los derechos, un humanismo que reducía el hombre a la racionalidad, a los derechos, a la democracia, a la república, a la ciencia, según

Luc Ferry, la deconstrucción va a demostrar y liberar dimensiones nuevas del hombre como lo inconsciente, lo irracional, el sexo y el cuerpo. El amor erótico ocupa un lugar central gracias a la deconstrucción de los modos de vida tradicionales, que libera el inconsciente, el sexo, el cuerpo y lo irracional que habían sido considerados como «impuros» (Luc Ferry, 2012: 88, 89).

Nuestra visión sobre la experiencia humana se ampliará y aparecerán la intensidad y la libertad como las dos palabras claves. Después de los grandes principios tradicionales trascendentales aparece un principio nuevo que da sentido a nuestra existencia. El hombre actual muestra interés por el valor espiritual del amor y por el otro (Luc Ferry, 2011: 125), pero va también acompañado por la pasión.

Luc Ferry considera que dentro de revolución del amor, la familia es hoy en día el camino privilegiado para reconstruir una visión política o civilización. Para él, el humanismo del amor, por mucho tiempo ligado a la familia, es el segundo humanismo en la historia después del humanismo de las luces.

Pascal, citado por el autor, dice que nos inclinamos hacia los aspectos exteriores de la belleza, de la inteligencia, del dinero... de lo que nos seduce. Estos atributos son perecederos y como alguna vez acaban, este amor terminará algún día por aburrimiento. Son atributos que todos pueden tener, son intercambiables. No pertenecen a la esencia de la persona. No hemos amado lo más íntimo. Hemos amado lo que también podríamos haber encontrado en otra persona. Puedo separarme de una mujer para buscar una más joven y bella, con las mismas características de mi mujer de diez años atrás...

El sistema de competencia del capitalismo quitó a los políticos y a los ciudadanos la posibilidad de intervenir en el curso del mundo. Sin embargo, el capitalismo dará un nuevo sentido a la familia y al individuo.

Una de las revoluciones más importantes de la modernidad ha sido el cambio de un matrimonio decidido por los padres o por los intereses de la comunidad a un matrimonio decidido por la propia pareja. El amor no tenía importancia.

El matrimonio por amor es una consecuencia directa del capitalismo, derivada del nuevo sistema del salario y del trabajo. Por el desarrollo económico e industrial de las ciudades, los jóvenes dejarán el campo e irán a trabajar a ellas. Allí encontrarán una doble libertad: el anonimato que los libera de la presión de los padres, del pueblo o del cura, y la autonomía económica por el salario. Podrán escoger a alguien por quien tendrán sentimientos. Este hecho trae dos consecuencias: el matrimonio por amor y la sagrada importancia del niño nacido de este amor. (Luc Ferry, 2007: 89, 100). En los pueblos tradicionales la muerte de un caballo o de una vaca era o es más dolorosa que el fallecimiento de un niño.

«He descubierto entonces lo que descubren todos los padres, es decir que un niño despierta en vosotros sentimientos extraños diferentes de otras formas de amor, aunque sean tan fuertes, apasionados y auténticos. Dios sabe, sin embargo, si he podido amar en mi vida [...] Pero este amor, que en la singularidad de cada niño nuevo no se divisa, sino se multiplica de una manera tan extraña, surge de otra esfera: se trata de un amor que se parece a lo que los cristianos llaman *ágape*, amor gratuito, totalmente desinteresado porque «no es recíproco» (Ferry, *ibid.*, 2011: 134, 135).

El enamoramiento hace descubrir el valor de la otra persona y ayuda a comprender que el sentido de la vida es custodiar el destino y la vocación del otro. Pero el enamoramiento es

solamente un punto de partida. Tiene que transformarse en amor. Las dificultades que surgen posteriormente enseñan que la otra persona tiene un destino que nos invita a abrirnos mucho más de lo que normalmente estamos dispuestos a hacer. Cada uno de nosotros entra en una relación con algunas reservas; la dinámica de la construcción del amor en cambio, a un cierto punto pide que sea rota toda reserva y cálculo. Los momentos de dificultad son importantes para el camino de la pareja, pueden conducir a una crisis total o a una relación madura. La razón más grave de la separación es el aislamiento de la pareja. Falta una compañía, un grupo de personas, que con su amistad demuestren que aquellos obstáculos no son insuperables y no representan el fin, sino el comienzo del amor (Rocco Buttilgione, 1989: 178, 179).

2. La educación en familia por ejemplo e imitación

Según Savater, la definición de lo «bueno» y lo «malo» se adquiere en primer lugar por el bagaje cultural que uno recibe de la sociedad. Son las órdenes que vienen de los padres, las autoridades, las leyes, los reglamentos y las costumbres. Savater cita a Aristóteles: en su libro *Ética Nicomáquea*, el filósofo griego dice que las virtudes no se pueden aprender en abstracto a partir de una teoría. Hay que buscar a las personas que las poseen para poder aprenderlas. Las virtudes se ejemplifican en virtudes y acciones. «Algunos pretenden redimir a la Humanidad sin haber logrado catequizar a su familia, olvidando que antes de pronunciar discursos y de escribir libros, se necesita hablar la más elocuente de las lenguas, el ejemplo» (González Prada, 2006: 73).

En definitiva, siguiendo a Aristóteles, las virtudes se aprenden viendo funcionar bien a las personas en determinadas situaciones. Entonces la única manera de llegar a ser virtuoso es

intentar parecerse a ellas. El primer proceso educativo es el niño que imita a sus padres. «Una de las características principales de todos los humanos es nuestra capacidad de imitación. La mayor parte de nuestro comportamiento y de nuestros gustos la copiamos de los demás. Por eso somos tan educables y vamos aprendiendo sin cesar los logros que conquistaron otras personas en tiempos pasados o latitudes remotas. En todo lo que llamamos «civilización», «cultura», etc. hay un poco de invención y muchísimo de imitación. Si no fuésemos tan copiones, constantemente cada hombre debería empezar desde cero. Por eso es tan importante el ejemplo que damos a nuestros congéneres sociales» (Savater, 2004: 120, 121).

No hay humanidad sin aprendizaje cultural y, para empezar, sin la base de toda cultura: el lenguaje. Nadie puede aprender a hablar por sí solo, porque el lenguaje no es función natural y biológica del hombre (aunque tenga su base en nuestra condición biológica) sino creación cultural que heredamos y aprendemos de otros hombres.

Según Savater, la educación incluye no solo el ejemplo. También supone órdenes. La educación es el arma de censura por excelencia. Sin embargo, hoy estamos así en el ambiente familiar: «Los hijos fornican como conejos, beben como cosacos y los padres [...] como si vieran llover. La idea del delito llega antes que la del pecado, porque la del pecado debe transmitirse por la vida familiar, algo que no es habitual en los hogares liberales, que tienen una peligrosa tendencia a desentenderse de la obligación de educar y cuidar a sus hijos» (*Ibid.*: 41).

Por esta razón el autor concluye: «[...] siempre me han parecido fastidiosos esos padres empeñados en ser «el mejor amigo de sus hijos». Los chicos debéis tener amigos de vuestra edad. Con padres, profesores y demás adultos es posible en el mejor de los casos llevarse

razonablemente bien, lo cual ya es bastante [...] Ya sabes, los que siempre están con que «los jóvenes sois cojonudos», «me siento tan joven como vosotros» y chorradas por el estilo. ¡Ojo con ellos! [...] Un padre o un profesor como es debido tienen que ser algo cargantes o no sirven para nada. Para joven ya estás tú [Savater se refiere a su hijo «Amador»]» (*Ibid.*: 12).

Francisco Miró Quesada opina lo siguiente: «Como siempre, se puede hacer objeciones casuísticas tan tontas como triviales. Por ejemplo, si la liberación es la meta, entonces los padres no deben castigar a sus hijos porque los están oprimiendo. Pero no es así. Lo que sí debe exigirse de los padres es que los castigos no sean corporales ni demasiado severos. Pero es imposible educar a un niño como hombre libre, capaz de luchar por la liberación propia y la de los demás si no se le hace comprender que no es el centro del mundo y que la sola condición humana es el más alto de todos los valores. Para lograr este fin, la madre o el padre tendrán, alguna vez, que castigar al hijo» (Francisco Miró Quesada Cantuarias, 2010: 334).

La base fundamental de la educación es el afecto. Las órdenes sacan su fuerza también al afecto y a la confianza que los hijos llevan a pensar que la orden es para proteger y mejorar. Ser humano consiste en tener buenas relaciones con los otros seres humanos. Poseer las cosas te permite relacionarte más favorablemente, a condición de que estas no se consigan a costa de los demás. Al tratar a las personas como personas y no como a cosas estoy haciendo posible que me devuelvan lo que solo una persona puede darle a otra. La humanización es un proceso recíproco. Si para mí todos son como cosas o bestias, yo no seré mejor que una cosa o una bestia. No conseguiremos así ni amistad, ni respeto, ni mucho menos amor. El trato es importante. Por eso darse la buena vida no puede ser algo

distinto a fin de cuentas de dar la buena vida. El ciudadano y multimillonario Kane se dio cuenta demasiado tarde de que tenía de todo, salvo lo que nadie más que otra persona puede dar: aprecio sincero o cariño espontáneo o simple compañía inteligente.

«En la hermosa película dirigida por Orson Welles, Kane es un multimillonario que con pocos escrúpulos ha reunido en su palacio una enorme colección de todas las cosas hermosas y caras del mundo. Al final de su vida, pasea solo por los salones, llenos de espejos que le devuelven mil veces su propia imagen de solitario: solo su imagen le hace compañía. Al fin muere, murmurando una palabra: «Rosebud» [...] En realidad, «Rosebud» es el nombre escrito en un trineo con el que jugaba Kane cuando niño, en la época en que aún vivía rodeado de afecto y devolviendo afecto a quienes le rodeaban [...] Este trineo, símbolo de dulces relaciones humanas, era en verdad lo que Kane quería, la buena vida que había sacrificado para conseguir millones de cosas que en realidad no le servían para nada. Y sin embargo la mayoría le envidiaba [...]». Le faltaba lo fundamental: amor de personas libres y no por cosas (Fernando Savater, 2004: 74).

3. La ejemplaridad por la dialéctica del odio y del amor en la familia

El amor es la raíz de todas las pasiones. El amor es multiforme porque nos encontramos frente a la diversidad de objetos y acciones. Del amor nace el deseo de apoderarse del objeto. Si llega a alcanzar el objeto se produce la complacencia que es el amor. Por el cuerpo el hombre siente todas las pasiones del apetito sensitivo, pero por la razón y la voluntad domina estas pasiones. Todo placer es bueno o malo de acuerdo o no a las exigencias de la razón.

En un orden más elevado se encuentra el amor de la voluntad. El ser racional puede escoger sus objetos de amor. Cuando el amor se convierte en un hábito, podemos hablar de la amistad. Hay una diferencia entre el amor por una persona y el amor por una cosa. Se ama a la persona por sí misma y a la cosa como buena para uno. En el primer caso la persona es un bien en sí, en el segundo es un bien para mi uso. El amigo no quiere más que el bien para su amigo. No hace más que lo que es bueno para su amigo.

«El amor es la raíz de todas las pasiones. El amor concupiscible es multiforme porque nos encontramos frente a la diversidad inagotable de los objetos y acciones particulares. La concupiscencia es el deseo de los bienes del cuerpo, como el alimento, la bebida y la vida sexual. Cuanto más intensos los placeres buenos se hacen mejores; los malos peores. Lo que es un error, según Santo Tomás, es que toda relación sexual sea un pecado, lo que equivaldría a poner el pecado en el origen mismo de la célula social y natural que es la familia. La función de reproducción del matrimonio, además del proceso biológico, incluye la educación de los seres engendrados. Finalmente el matrimonio no es solamente un lazo, es una amistad, es incluso la más íntima de todas, porque es una unión de todos los días que implica la vida familiar» (Etienne Gilson, 1978: 479,503).

Seguimos a continuación con un resumen de una exposición del psicoanalista Michael Balint. Biológicamente, todo ser humano nace como un ser débil que necesariamente tiene que ser alimentado, cuidado y protegido. A pesar de las grandes diferencias que hay en las formas de cuidar a los niños en las diversas sociedades, todas ellas tienen un rasgo común: el niño es criado por una pequeña unidad a la que llamamos familia. «He descubierto como todos los padres que el niño evoca sentimientos muy diferentes de otras formas de amar. La familia es la unidad fundamental sobre la que descansa toda estructura social. Durante la

historia ha habido intentos de eliminar esta unidad fundamental. Todos esos intentos han fracasado.

Sin embargo, esta no significa que la familia no está libre de problemas de hambre, salud y muerte pero también de conflictos, de amargas desilusiones, de dolorosos fracasos, de sentimientos de culpabilidad, de desesperación, de miedo que son oscilaciones extremas de los afectos, que van del amor al odio. Es realmente inevitable que todo niño esté expuesto a oscilaciones extremas de los afectos, entre una completa confianza y terrible desconfianza. Nos interesan estas oscilaciones porque son las que van a convertir al hombre en lo que realmente es. Las vivencias extremas son pilares básicos, no solo del desarrollo humano, sino también de la civilización. ¿Por qué tiene que ser así?

El ser humano obtiene sus primeras experiencias de la situación triangular padre-madre-hijo. A menudo, esta situación se ve complicada por la existencia de hermanos. Los intereses de estas personas no son idénticos, ni siquiera en la familia ideal. Los tres tienen que aprender a tolerar las peticiones de los otros dos, tanto en el aspecto individual como en relación con las otras dos personas y es precisamente esto último lo que ofrece dificultades especiales. Cada vez que no se realiza inmediatamente alguno de sus instintos, el niño tiene que odiar y desgraciadamente tiene que hacerlo en contra de aquellas personas a quienes ama y de quienes depende su existencia física y su estabilidad afectiva. La consecuencia de todo ello es que cada miembro de esta situación triangular, pero especialmente el niño, siente agradecimiento y amor por los buenos hechos y las alegrías que recibe de los otros dos miembros —o sea de sus padres— pero también siente celos, envidia y odio contra uno e incluso contra ambos cuando se siente excluido, lo que tiene que ocurrir inevitablemente de

vez en cuando. Es fácil imaginar qué complicaciones tienen que aparecer cuando en la familia existen varios niños. Los intereses de ellos van a complicar las relaciones. Unos tienen que aprender a tolerar las peticiones de otros. Esto ofrece dificultades especiales y puede complicarse por la presencia de hermanos, porque a mayor cantidad de personas, más intereses y, por lo tanto, más contradicciones. Estos límites son sentidos como una injusticia y aparecen entonces en el niño oleadas de odio mientras que sigue la sensación de amor que le es indispensable para la vida.

Estas experiencias son necesarias para que el niño aprenda a superar el conflicto entre peticiones rivales y el sacrificio de las propias insatisfacciones. Los problemas exteriores que tiene que resolver son: ¿cómo se tiene que convivir con las personas –y consigo mismo– que son indispensables para uno mismo, a las que se ama y a las que, al mismo tiempo, se tiene que odiar? ¿Cómo podemos encontrar una forma de vida en la que se pueden permitir y aceptar las peticiones y sus satisfacciones, a pesar de que esto pueda significar que nuestras propias necesidades no podrán ser satisfechas durante algún tiempo? ¿Cómo disfrutar de las realizaciones de nuestros deseos, sabiendo que despiertan envidia y odio en nuestros semejantes?

Los problemas interiores por resolver parten de cómo podemos aprender a manejar el conflicto ambivalente en nosotros mismos, o sea el hecho de que queramos eliminar y destruir a las mismas personas que son las más importantes para nosotros y a las que queremos de todo corazón? ¿Y cómo se puede querer y amparar a las personas que nos hacen daño y nos humillan? ¿Y cómo se puede enfrentar uno al hecho de que cuando amamos tenemos que reprimir o destruir una parte de nuestro Yo, el que odia?

La necesidad absoluta de encontrar una solución para estos problemas es el proceso de aprendizaje más difícil y laborioso pero inevitable. El niño requiere pasar por los conflictos de intereses para que aprenda a hacer prevalecer el amor sobre el odio. La familia es la escuela indispensable para madurar las relaciones humanas. Las personas que no han sido suficientemente educadas y cuya conciencia de valores está débilmente desarrollada, como por ejemplo, los niños engreídos que no aprendieron a soportar las tensiones, o los niños con falta de atención, terminan siendo rebeldes, pervertidos, delincuentes, alcohólicos.

Así, podremos entender que el niño que no crece en una familia está ampliamente perjudicado para convivir con otros (Michael Balint, 1971: 173,202)

11. Interrogantes para profundizar:

- a) ¿Qué autores sostenían discursos desfavorables a la familia?
- b) ¿De qué manera el matrimonio por amor es una consecuencia directa del capitalismo?
- c) ¿Según Savater, cómo se adquiere la definición de lo bueno y lo malo?
- d) ¿Cuál es la importancia de la imitación en el aprendizaje?
- e) ¿Por qué es fastidioso que los padres se sientan el mejor amigo de sus hijos?
- f) ¿En qué situaciones se debería castigar a los niños (F. Miroquesada)?
- g) ¿Qué significa que el amor es la raíz de todas las pasiones?
- h) ¿Cómo se tiene que convivir con las personas –y consigo mismo– que son indispensables para uno mismo, a las que se ama y a las que, al mismo tiempo, se tiene que odiar?

12. Evaluación:

- Elaboran un mapa conceptual sobre lo tratado en clase.
- Realizan un cuadro comparativo entre su familia y la que quisieran tener en el futuro.

13. Anexos:

GUÍA DE REFLEXIÓN N°01

5.Casos:

1. El diario de Noa (8 min.): (2004) Noa ama a su esposa que ha perdido la memoria y hasta el último momento se ingenia para estar con ella. La escena muestra cómo el amor les ha unido hasta el último momento de la vida.

En una residencia de ancianos, un hombre (James Garner) lee a una mujer (Gena Rowlands) una historia de amor escrita en su viejo cuaderno de notas. Es la historia de Noah Calhoun (Ryan Gosling) y Allie Nelson (Rachel McAdams), dos jóvenes adolescentes de Carolina del Norte que, a pesar de vivir en dos ambientes sociales muy diferentes, se enamoraron profundamente y pasaron juntos un verano inolvidable, antes de ser separados, primero por sus padres, y más tarde por la guerra.

Reflexione sobre las siguientes interrogantes

- a. ¿Qué actos en el matrimonio hacen prosperar el amor?
 - b. ¿Qué harías si tu esposa o esposo tuviera una enfermedad grave como cáncer, Demencia Senil, etc?
2. Yo soy Sam (4 min.): (2001). Sam Dawson (Sean Penn) es una persona especial, deberá luchar por conservar la custodia de su pequeña hija, ya que el Estado considera que no está capacitado para hacerse cargo de su educación. De su defensa se encargará una prestigiosa abogada, Rita Harrison (Michelle Pfeiffer), cuyo desinterés y frialdad inicial cambiarán tras conocer a Sam, descubrir el amor que siente por su hija y comprobar su determinación por defender sus derechos como

padre. En la escena la niña plantea preguntas que muestran el ingenio de Sam y frases que asustan a Sam pero la inocencia de su hija le muestra una gran alegría.

Reflexione sobre las siguientes interrogantes

- a. ¿Qué capacidades debería tener una persona para ser padre?
 - b. ¿Qué es lo que necesitan los niños para una buena relación con sus padres?
3. El hijo de la novia (3 min.). Rafael, el protagonista de El hijo de la novia, ve que su madre, incapaz de reconocerle por el Alzheimer, es un fantasma que ya no recuerda nada. Y Rafael mismo no es sino otro fantasma tras el de su madre. Construye una obra conmovedora sobre la necesidad de sobrevivir, la crítica a la falta de compromiso, y la búsqueda de los sueños.

Reflexione sobre las siguientes interrogantes

- a. ¿Cómo evitar que el hogar fracase?
- b. ¿Por qué se dará la crisis en el compromiso de los esposos?
- c. ¿Reflexionar sobre cómo la vida y la felicidad consisten en tomar los problemas de los demás como propios y no en el desencanto. Aunque a veces, equivocadamente, nos parezca la única salida?
- d. ¿Cómo valoras a:...?
 - Tu padre:
 - Tu madre:
 - Tu hijo o hija:
 - Tus hermanos y/o hermanas.