



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE POST GRADO

Programa de intervención basado en metodologías activas para
promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los
estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad
Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018

Tesis para optar el Grado académico de Maestro en Educación con
mención en Docencia, Currículo e Investigación

AUTOR:

Bach: Tovar Yachachi Saul

Asesora
Graciela Pérez Moran

Chimbote – Perú

2018

FIRMA DEL JURADO

.....

Pbro. Dr. Segundo Díaz Flores
Presidente

.....

Mg. Sofía Carhuanina Calahuala
Miembro

.....

Dra. Lita Jiménez López,
Miembro

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a todos mis docentes ya que ellos me inculcaron valorar los estudios y a superarme día a día, También agradezco a mi esposa e hijos, porque ellos estuvieron en los días más difíciles de mi vida como estudiante. Y agradezco a Dios por darme la salud que tengo y una hermosa familia.

DEDICATORIA

A mi esposa, hijos y padres por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, al haber sido el soporte en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo durante mis estudios que se han mantenido a través del tiempo.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de determinar que “la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas permite mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo y las dimensiones de ésta, en los alumnos del II ciclo de la Escuela de Derecho de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote de Pucallpa”. Se trató de una investigación con enfoque cuantitativo, alcance experimental, diseño cuasi-experimental, con una población de 400 alumnos, y la muestra la conformaron 40 estudiantes: 20 del grupo experimental y 20 del grupo control. Como instrumento se aplicó un cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo de 45 ítems, a 20 estudiantes del grupo experimental. Al comparar los resultados en el Pretest, se encontró que no existían diferencias significativas entre ambos grupos, el grupo experimental y el grupo control obtuvieron $sig > 0.05$. Al comparar los resultados del Posttest, es decir después de la aplicación del Programa de intervención, la prueba de hipótesis indica que las diferencias fueron significativas entre el grupo experimental y el control obtuvieron $sig < 0.01$, lo que confirma la hipótesis de investigación: la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas en el grupo experimental permitió mejorar significativamente las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho II de la Universidad Católica, Los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 ($Z_{cal} = 5.250 > Z_{teo} = 1.96$).

Palabras Clave: Aprendizaje autónomo, metodología activa, estrategias de planificación.

ABSTRACT

This work has the objective of determining that "the application of an intervention program based on active methodologies allows to improve the strategies of autonomous learning and the dimensions of this, in the students of the II cycle of the Law School of the Catholic University of Los Angeles of Chimbote de Pucallpa ". It was an investigation with a quantitative approach, experimental scope, quasi-experimental design, with a population of 400 students, and the sample consisted of 40 students: 20 from the experimental group and 20 from the control group. As an instrument, a questionnaire of autonomous learning strategies of 45 items was applied to 20 students of the experimental group. When comparing the results in the Pretest, it was found that there were no significant differences between both groups, the experimental group and the control group obtained $\text{sig} > 0.05$. When comparing the results of the Posttest, that is to say after the application of the Program of intervention, the test of hypothesis indicates that the differences were significant between the experimental group and the control obtained $\text{sig} < 0.01$, which confirms the research hypothesis: the application of an intervention program based on active methodologies in the experimental group allowed to significantly improve the strategies of autonomous learning in Law II students of the Catholic University, Los Angeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 ($Z_{cal} = 5.250 > Z_{teo} = 1.96$).

Key words: Autonomous learning, active methodology, planning strategies.

CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| FIRMA DEL JURADO..... | ii |
| AGRADECIMIENTO..... | iii |
| DEDICATORIA..... | iv |
| RESUMEN..... | v |
| ABSTRACT..... | vi |
| CONTENIDO..... | vii |
| INDICE DE TABLAS Y FIGURAS..... | ix |
| I. Introducción..... | 1 |
| II. Marco Teórico y Conceptual..... | 8 |
| 2.1. Antecedentes..... | 8 |
| 2.2. Bases teóricas de la investigación..... | 15 |
| 2.3. Hipótesis..... | 25 |
| 2.4. Variables..... | 26 |
| III. Metodología..... | 28 |
| 3.1. El tipo y el nivel de la investigación..... | 290 |
| 3.3. Población y muestra..... | 30 |
| 3.4. Definición y Operacionalización de las variables y los indicadores..... | 32 |
| 3.5. Técnicas e instrumentos..... | 34 |
| 3.6. Plan de análisis..... | 35 |
| 3.7. Matriz de consistencia..... | 37 |

| | |
|---|-----|
| IV. RESULTADOS..... | 39 |
| 4.1. Resultados..... | 39 |
| 4.2. Análisis de resultados..... | 56 |
| V. Conclusiones y Recomendaciones..... | 61 |
| 5.1. Conclusiones..... | 61 |
| 5.2. Recomendaciones..... | 63 |
| VI. ASPECTOS COMPLEMENTARIOS..... | 64 |
| 6.1 Referencias bibliográficas..... | 64 |
| 6.2 Anexos..... | 72 |
| Anexo 1. Ficha y descripción del instrumento..... | 72 |
| Anexo 2. Encuesta | 77 |
| Anexo 3. Programa de intervención..... | 80 |
| Anexo 4. Data de estrategias de aprendizaje autónomo..... | 151 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Categorías de la dimensión ampliación de GE y GC | 39 |
| Tabla 2. Categorías de la dimensión colaboración de GE y GC..... | 39 |
| Tabla 3. Categorías de la dimensión conceptualización de GE y GC | 40 |
| Tabla 4. Categorías de la dimensión planificación de GE y GC..... | 41 |
| Tabla 5. Categorías de la dimensión prep exam de GE y GC | 41 |
| Tabla 6. Categorías de la dimensión participacion de GE y GC..... | 42 |
| Tabla 7. Categorías de la estrat aprend autó de GE y GC | 43 |
| Tabla 8. Categorías de la dimensión ampliacion de GE y GC | 43 |
| Tabla 9. Categorías de la dimensión colaboración de GE y GC | 44 |
| Tabla 10. Categorías de la dimensión conceptualizacion de GE y GC..... | 44 |
| Tabla 11. Categorías de la dimensión planificación de GE y GC..... | 45 |
| Tabla 12. Categorías de la dimensión preparar exam de GE y GC..... | 46 |
| Tabla 13. Categorías de la dimensión participación de GE y GC..... | 46 |
| Tabla 14. Categorías de la dimensión estrat aprend autón de GE y GC..... | 47 |
| Tabla 15. Pruebas de normalidad de estrat de aprend autón, pretest GE y GC | 48 |
| Tabla 16. Pruebas de normalidad de estrat de aprend autón, postest GE y GC | 48 |
| Tabla 17. Pru U Mann-Whitney estr apren autón y sus dimen, pretest GE y GC | 49 |
| Tabla 18. Pru U Mann-Whitney estr apren autón y sus dimen, postest GE y GC | 49 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Categorías de la dimensión ampliación de GE y GC..... | 39 |
| Figura 2. Categorías de la dimensión colaboración de GE y GC..... | 40 |
| Figura 3. Categorías de la dimensión conceptualizacion de GE y GC..... | 40 |
| Figura 4. Categorías de la dimensión planificacion de GE y GC..... | 41 |
| Figura 5. Categorías de la dimensión preparar exam de GE y GC..... | 41 |
| Figura 6. Categorías de la dimensión participacion de GE y GC..... | 42 |
| Figura 7. Categorías de estrategias de aprendi autó de GE y GC..... | 43 |
| Figura 8. Categorías de la dimensión ampliación de GE y GC..... | 43 |
| Figura 9. Categorías de la dimensión colaboracion de GE y GC..... | 44 |
| Figura 10. Categorías de la dimensión conceptualizacion de GE y GC..... | 45 |
| Figura 11. Categorías de la dimensión planificacion de GE y GC..... | 45 |
| Figura 12. Categorías de la dimensión prep exam de GE y GC..... | 46 |
| Figura 13. Categorías de la dimensión participacion de GE y GC..... | 47 |
| Figura 14. Categorías de estrat aprend autó de GE y GC..... | 47 |

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente la demanda de la sociedad del conocimiento y la incursión de los docentes al nuevo mundo de las Tics, ha generado la transformación y la asignación de aquellas competencias para la vida, forjando una sociedad más globalizada por los avances en la educación esto solicita un aprendizaje distinto del que actualmente se enseña, convirtiéndose de esta forma en la vía esencial de la formación, la gestión del aprendizaje y la formación on-line.

Por otro lado, la investigación aborda la problemática de la relación con el saber, en una situación grupal de aprendizaje correspondiente al escenario de la Educación Superior de nuestra institución, “la investigación nunca está terminada, pero hay que terminarla y, para hacerlo, hay que autorizarse a terminarla, pero nunca se va a tener el aspecto total, completo, definitivo.” (Ardoino, 2005, p. 111). Esto permitirá mejorar de esta manera las estrategias en la educación que se realizan con el objetivo de enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje autónomo, que es esencial para el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad y destrezas las cuales son concluyentes para la resolución y comprensión de problemas, buscando adecuadamente motivarlos al estudio constante y seguro. En el ambiente latinoamericano países como Chile, Colombia, tienen muy en cuenta que es indispensable el enseñar a los estudiantes a buscar adecuadamente la información; promover al estudio incesante y efectivo; convencerlos de que en sus manos está su futuro; dando solución así al problema del bajo nivel y motivación por el estudio.

En opinión de Camacho (2009), “la apuesta por esta herramienta no implica la supresión del uso de otros recursos, sino todo lo contrario, la guía de trabajo autónomo requiere de otros recursos basados al igual que ella en el trabajo proactivo o planificado del docente”, y “el aprendizaje por develamiento, activo, provechoso y, como no, revelador” (García y Rodríguez, 2008).

Así mismo, “Los esfuerzos que está en considerar la reforma de la docencia universitaria, a partir del proceso de concertación, se localizan en los procesos de aprendizaje y en los elementos que lo favorecen. El estudiante se pasa a ser el sujeto indicado del proceso de aprendizaje, una persona con voz complementaria a la del docente, que es el que normalmente posee el entendimiento autorizado, formalizado y habitualmente visible”. Por tal motivo, “la intención de la enseñanza universitaria es la de educar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, industrial y cultural de la sociedad; es decir, se trata de que la instrucción vaya más allá del conocimiento de la materia, hay que tender a desarrollar las competencias necesarias para un desarrollo no sólo intelectual sino también profesional”.

De acuerdo a Romero y Crisol (2009), “la guía de trabajo autónomo es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento, dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares”.

Camacho (2007) hace una definición de esta manera: “Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”. En otras palabras, “se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo”.

A nivel nacional, la situación de las universidades, no es diferente a la de la ULADECH Católica, y esto se debe a que los alumnos no conocen ni dominan el aprendizaje autónomo, el asimilar conocimientos de manera individual, y desarrollar sus actividades de manera personal, en otras palabras, no practican el autoaprendizaje. Esperan mucho de la labor docente, no utilizan adecuadamente herramientas tan prácticas e importantes como el internet para desarrollar sus tareas y proyectos, por lo que hace necesario instruirlos en las habilidades activas para el progreso de aprendizaje íntegro.

Actualmente si hablamos, como dice Crisol (2011), “de una nueva universidad, basada en la formación permanente del estudiante a lo largo de toda su vida; se trata de un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación completa del estudiante, donde el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, fomentará el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el estudiante piense por sí mismo”.

Además, “la apuesta por esta herramienta no implica la supresión del uso de otros recursos, sino todo lo contrario, la guía de trabajo autónomo requiere de otros recursos basados al igual que ella en el trabajo proactivo o planificado

del docente” (Camacho, 2007), y “el aprendizaje por develamiento, activo, productivo y, como no, significativo” (García y Rodríguez, 2008).

Existen muchas herramientas que permiten el trabajo autónomo, pero el instrumento didáctico más relevante y sistemático para el trabajo autónomo, es la guía de trabajo autónomo (Salvador y Gallego, 2003). Ésta se considera como un aspecto importante del aprendizaje por develamiento (Romero y Crisol, 2009), dado que “en ella se organizan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares”.

Camacho (2007, p. 49) la define de esta forma: “Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”. Es decir, “se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo”.

En Ucayali, el problema se presenta de manera semejante, de ahí la importancia de llevar a cabo este estudio, para encontrar las causas, y posibles alternativas de solución.

Ante la problemática antes mencionada se planteó la siguiente pregunta: ¿En qué medida un programa de intervención basado en metodologías activas promueve el uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018?

Y para buscar una solución a esta interrogante, se planteó el objetivo general: “Determinar en qué medida la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas promueve el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018”. Además, en este estudio se trabajó con estos objetivos específicos:

- Identificar el nivel de estrategias de aprendizaje autónomo y dimensiones a través del pretest de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.
- Diseñar y emplear el programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.
- Identificar el nivel de estrategias de aprendizaje autónomo y dimensiones a través del postest de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.
- Explicar la significancia del uso de estrategias de aprendizaje autónomo y dimensiones en el pretest y postest de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.

La presente investigación, simplificó la información teórica sobre la eficacia de las estrategias metodológicas activas, en consecuencia, “está investigación está dentro de la perspectiva del mejoramiento de la calidad del estudiante universitario, resultando importante probar la eficacia de las estrategias metodológicas particularmente en la consecución de la práctica de

valores, así mismo, esta mencionada, servirá como fuente escrita de apoyo para los que deseen mejorar la práctica de estrategias metodológicas”.

Se observa que, se menciona mucho al aprendizaje autónomo, pero no se llega a tocar en su verdadera dimensión, en su real importancia para la enseñanza y el aprendizaje en la etapa universitaria. En tal sentido “esta investigación no solo elaborará estrategias fundamentadas en las metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje autónomo, sino que tratará de superarlo, de esta manera el programa favorecerá a los estudiantes universitarios de la facultad de Derecho y ciencias políticas, escuela profesional de Derecho, dándoles a lo largo de cada sesión de aprendizaje metodologías activas los cuales serán: aprendizaje fundado en problemas, aprendizaje fundado en proyectos y aprendizaje bajo el estudio de casos, es así que el trabajo autónomo tendrá el apropiado desempeño en la enseñanza universitaria”.

En el aspecto pedagógico, al hacer uso de estrategias metodológicas activas se podrá contribuir en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la facultad de Derecho, la perspectiva metodológica que se aplica en el grupo objeto de estudio guarda una coherencia con el desarrollo y adquisición de competencias, en este sentido, la práctica educativa está orientada a una actividad por parte del estudiante a través de actividades grupales en las que existe una interacción y enriquecimiento, además podrá fortalecer sus relaciones interpersonales debido a los conceptos importantes que tendrán sobre los dinamismos, la formación profesional y la ética que deben adquirir para luego desempeñarse como profesional en la sociedad.

En el aspecto teórico, esta investigación quedará como un antecedente en la región de Ucayali para futuras investigaciones, esta misma tiene una importancia práctica en la medida, en que las estrategias y metodologías se ponen en práctica en la perspectiva de mejorar la calidad de la educación en las universidades, sino también en las instituciones educativas de educación básica regular y de educación alternativa.

Desde el punto de vista metodológico, la manera ordenada del direccionamiento del diseño cuasi-experimental de investigación ejecutada en esta investigación, incluido la aplicación del cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo, garantiza el cumplimiento de sus fases, y sirve de ejemplo para que otros investigadores en sus tareas investigativas, sean acuciosos en el cumplimiento de los aspectos de dicho esquema.

La hipótesis de investigación (Hi) puso de manifiesto que la aplicación del programa de Intervención basada en metodologías activas promueve significativamente el uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de Derecho II de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.

II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes Internacionales

Machorro (2014), realizó un estudio denominado “Estrategias para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumno de matemáticas I del nivel medio superior”, tesis para optar el grado de doctor en

educación, universidad autónoma de México, cuyo objetivo fue “determinar las estrategias para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumno de matemáticas I”, trabajó con un grupo de 30 estudiantes, y el instrumento utilizado fue el cuestionario ceta, llegando a la conclusión que las estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo son muy indispensables en los estudiantes, por lo tanto, se deben hacer uso constantemente.

Martínez (2014), efectuó una investigación llamada “Estrategias para promover el desarrollo del Aprendizaje autónomo en estudiantes de matemáticas I del nivel medio superior, en la universidad de León”, tesis para optar por el grado de Magister, cuyo objetivo fue confeccionar destrezas pedagógicas que ayuden al magistral a iniciar la mejora del aprendizaje autónomo en los estudiantes, se tomó una modelo de 40 alumnos, la herramienta aplicada fue el sondeo. Se llegó a la siguiente conclusión: que el aprendizaje autónomo, suministra al alumno, una invaluable cabida para prevalecer y lograr una mejor aptitud de vida, durante el período de alumno, pero más aún, en el período ulterior a la obtención del grado académico. Además, el discernimiento de habilidades activas por parte de los docentes, transforma diferentes estrategias encaminadas en el desarrollo de las destrezas de independencia e interdependencia en los estudiantes, indagando que estos obtengan desenvolver las capacidades necesarias para ser actores y no escuetos públicos en el lugar de acción que están desarrollando; y en el futuro laboral, continuarán obteniendo y creando discernimiento, por haber logrado ser íntegros en su aprendizaje.

Castañeda (2013), en la investigación denominada “Estrategias para aprendizaje autónomo estrategias activas, con el objetivo de elaborar estrategias de aprendizaje autónomo que ayuden al docente a promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos de universidad de México”, un estudio para optar la licenciatura en educación trabajó con un grupo de 100 alumnos, aplicando un cuestionario para probar conocimientos, concluyendo que “las habilidades con métodos activos proporcionan el aprendizaje de los alumnos universitarios de México lo cual crea una se disconformidad en aquellos estudiantes que no emplean habilidades activas”. Y además, “la aplicación de habilidades con métodos activas, crea y originan en los alumnos universitarios aprendizajes dinámicos”.

Cano (2012) en su tesis denominada “Estrategias activas para fortalecer el aprendizaje y la evaluación en la sociedad red de la Universidad de Barcelona- España”, para obtener el categoría de magister. Tuvo como objetivo de promover un aprendizaje colaborativo haciendo uso de la tecnología. Trabajó con una muestra de 48 estudiantes, siguiendo un diseño metodológico de tipo descriptivo, donde aplicó para validar sus estudios las experiencias que constituyan buenas prácticas de uso de los medios al servicio de la evaluación formativa y aborda cómo los recursos tecnológicos pueden favorecer otro modo de evaluación, concluyendo que los diseños por competencias obligan a buscar fórmulas para que los estudiantes integren y apliquen saberes, ello significa que aumenta el sentido que poseen los casos, los proyectos, las simulaciones, las prácticas, etc. y los espacios en los que los

estudiantes piensen sobre las acciones que han desarrollado a modo de reflexión metacognitiva o autorreguladora.

Pizarro (2009), en “Las TIC en la enseñanza de las Matemáticas. Aplicación al caso de Métodos Numéricos”. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. En esta tesis, se propone el diseño e implementación de un software educativo para facilitar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de un tema concerniente a Cálculo Numérico. Se concluye que el desarrollo de un software educativo que es la parte determinante en el proceso de instrucción – aprendizaje, lo cual implica una mayor utilización de las computadoras para estos procesos, especialmente en los cursos de matemáticas. En los cuales se necesita una visualización de los resultados y la ejecución de cálculos con gran rapidez y exactitud. Además, que será parte de su cultura posterior

Navarrete y Panta (2012), en su tesis “la metodología activa y su influencia en el rendimiento de los estudiantes de quinto y sexto año básico de la escuela Andrés de vera del Cantón Portoviejo, en Ecuador, para obtener el grado de magister en educación, cuyo objetivo fue investigar cómo influye la metodología activa con el proceso dinámico en el aprovechamiento de los niños de quinto y sexto básico de la escuela fiscal Andrés de Vera del Cantón Portoviejo, con una muestra de 118 estudiantes de 5to y 6to año básico “A” Y “B” y 24 profesores de la escuela Andrés de Vera, con un total de 127 casos, utilizando como instrumento la encuesta para alumnos y profesores, llegando a concluir que la metodología activa produce ventajas importantes en el momento de ser aplicada ya que contribuye al mejor aprendizaje de los

estudiantes y a tener un excelente rendimiento; además de que la metodología activa en el proceso dinámico incide en el interaprendizaje de los estudiantes porque contribuye positivamente a que se interesen por aprender más, todos participen en clases y a que se mantengan atentos.

Antecedentes nacionales

Díaz (2016), en su tesis denominada, “Implementación de un programa de intervención basado en el método de casos en la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia I para mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Odontología - Universidad Católica los Ángeles de Chimbote”, para obtener el grado de Magister, cuyo objetivo es demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos en la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia I, mejora el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, año 2015, La muestra estuvo constituida con 46 estudiantes (23 en el grupo control y 23 en el grupo experimental), Para la recolección de datos, se aplicó el cuestionario como instrumento. En la evaluación de la estrategia de aprendizaje autónomo el grupo experimental en el pre test se obtuvo 11 (47,8 %) estudiantes en el nivel medio y en el post test 22 (95,7%) en el nivel alto; concluyendo que el programa de intervención a través del método de casos mejoró el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo.

Mendoza (2014), realizó una investigación sobre “Estrategias para lograr el aprendizaje autónomo” en la Universidad Privada del Norte en Perú;

el objetivo de esta investigación fue determinar nuevas estrategias para estimular el aprendizaje autónomo en los estudiantes; siguió un diseño de investigación cuantitativo; los resultados demostraron “conocer que el Aprendizaje Autónomo como competencia personal y profesional, se ha posicionado como tema central en el contexto educativo, ya que se sabe que el estudiante que es autónomo tiene mejores resultados académicos; este proceso permite a la persona ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido”.

Dextre (2013) en la publicación “Los retos de la formación por competencias“ de la Pontificia Universidad Católica del Perú, tuvo como objetivo promover el uso de retos para formular competencias en los estudiantes; fue un estudio de diseño cuantitativo; los resultados evidenciaron que “el desarrollo y evaluación de competencias en el currículo genera en los estudiantes el aprendizaje autónomo, esta investigación tiene repercusión en Latinoamérica, por la metodología y contenido de dicha investigación”.

Manrique Villavicencio (2004), en su investigación El aprendizaje autónomo en la Educación a distancia, presentado a la Pontificia Universidad Católica del Perú, expone una síntesis de las aportaciones teóricas en torno al aprendizaje autónomo en la educación a distancia, así como algunas reflexiones fruto de una investigación en curso sobre este tema que se considera clave en el éxito de un programa de formación de esta modalidad. Así mismo menciona que no solo la incorporación de herramientas

tecnológicas de Información y Comunicación (TIC) en un ambiente de aprendizaje debidamente diseñado asegura el éxito de un programa de formación a distancia. Es fundamental la actuación que tiene el participante en su proceso de aprendizaje, condicionada al creciente grado de autonomía en su aprendizaje que le permita el uso estratégico de los recursos educativos puestos a su disposición. Se considera que desde el currículo se debe formar para la gestión autónoma del aprendizaje, a través de una acción intencionada, por ello se postula la integración en el currículo de estrategias para la formación en la autonomía del aprendizaje en contextos de educación a distancia.

Antecedentes regionales

Cárdenas (2016), realizó una tesis denominada “Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote”, estudio para obtener el grado de magister en Educación. El propósito fue demostrar que un programa de intervención basado en metodologías activas para promover el progreso y uso de habilidades de aprendizaje independiente, con una muestra de 40 estudiantes, utilizando como instrumento la prueba CETA. Se concluyó que, dicho programa mejoró significativamente las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes, alcanzando un nivel de medio a alto. Llegando a la conclusión que la aplicación de un programa mejora el progreso y uso de las habilidades de aprendizaje independiente en los alumnos.

Carrión (2016), realizó una tesis denominada “programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Administración II”, para obtener el grado de magister en Educación, ULADECH Filial Pucallpa. El propósito fue demostrar el que un programa de intervención establecido en métodos activos para originar el desarrollo y uso de habilidades de aprendizaje autónomo, con una muestra de 40 alumnos, utilizando como instrumento la prueba CETA, concluyendo que los resultados han sido favorables y nos han dado la satisfacción de seguir trabajando con los estudiantes, donde ellos son los protagonistas de su aprendizaje.

La Torre (2016), realizó una tesis, denominada “programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho”, Cuyo objetivo fue demostrar el que un programa de intervención basado en metodologías activas para originar el desarrollo y uso de habilidades de aprendizaje libre, con una población de 40 alumnos, utilizando como instrumento la prueba CETA, los efectos arrojaron que los alumnos mostraban un nivel bajo relacionado a las estrategias de aprendizaje autónomo. Llegando a la conclusión que el aprendizaje bajo el estudio de casos, dicho programa promovió las estrategias de aprendizaje autónomo en los alumnos consiguiendo un nivel alto.

Parker (2016), realizó una tesis denominada “Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de

estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Administración”, para optar el grado de magister en Educación. El propósito fue demostrar el que un programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo, con una muestra de 40 alumnos, utilizando como instrumento la prueba CETA, se concluyó que los estudiantes presentaban un nivel medio respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, y que, además, el programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso del aprendizaje autónomo, así como los niveles de estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación para exámenes y participación de los estudiantes de la escuela profesional de Administración II.

Soto (2016), realizo una tesis “programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Derecho”, para obtener el grado de magister en Educación, ULADECH Católica de Pucallpa. Con el propósito de demostrar el que un programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo, con una muestra de 40 alumnos, utilizando como instrumento la prueba CETA, concluyendo que en conformidad a la estadística inferencial de pruebas de T de Student, alta significatividad ($P < ,000$) en el grupo experimental a diferencia del grupo control, donde T de Student es alta (33,050). Finalmente, concluye que la aplicación del programa promueve significativamente el desarrollo y uso de estrategias.

Yauri (2016), realizó una tesis de maestría, de título “Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Ingeniería Civil”, cuyo objetivo fue demostrar el que un programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo, con una muestra de 40 alumnos, utilizando como instrumento la prueba CETA. Los resultados indican que los estudiantes presentan un nivel alto, minoritariamente, medio regularmente y en el nivel bajo con más ascendencia, respecto a las habilidades de aprendizaje independiente. Por lo que se desarrolló un taller de 30 sesiones de aprendizaje aplicando las estrategias propuestas. Llegando a la conclusión que el aprendizaje bajo el estudio de casos, dicho programa mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes alcanzando un nivel de medio a alto.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. El aprendizaje autónomo

2.2.1.1 Definiciones de aprendizaje autónomo

García (2012), el aprendizaje autónomo se constituye como una sucesión dinámica en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de adiestramiento y, a lo amplio del mismo, tratan de saber, dominar y reglar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de plano a conseguir esos objetivos (p. 207).

Martín (2011), el aprendizaje autónomo como la capacidad que tiene un individuo para orientar, dominar, reglar y juzgar su manera de educarse,

de modo consciente e intencionado, y haciendo uso de estrategias de adiestramiento para conseguir el propósito o intención deseada.

El aprendizaje autónomo es una sucesión de adiestramiento paulatino de los estudiantes, que se caracteriza por la instauración de metas y objetivos educativos personales, basados en la identificación de las propias posibilidades, y respaldado en una estructura motivacional que alega a insuficiencias y expectativas propias según el entorno grupal y colectivo en que la persona se desarrolla (Obregón et al., 2007, p. 3).

El aprendizaje autónomo es la modalidad de adiestramiento en la que el aprendiz se responsabiliza de la organización de su labor y de la obtención de las diferentes competencias según su característico compás, etc. implica aceptar el compromiso y el control del suceso individual de adiestramiento, y las decisiones concerniente a planificación, realización y valoración de la práctica de aprendizaje» (Lobato, 2006, p. 191).

2.2.1.2 Dimensiones de aprendizaje autónomo

Según López Aguado (2010), afirma que existen seis factores de aprendizaje autónomo:

Estrategias de ampliación:

Describen estrategias relacionadas con la búsqueda y construcción de materiales y actividades complementarias de ampliación del elemento designado por el pedagogo.

Estrategias de colaboración:

Describe una secuencia de estrategias relacionadas con la intervención del aprendiz en tareas grupales y de relación con otros compañeros.

Estrategias de conceptualización:

Reúne estrategias relacionadas con la labor intelectual sobre el tema tratado, incluyendo tareas como construcción de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.

Estrategias de planificación:

Recoge aspectos relativos a la planificación de tiempos y programación de las tareas, en estudio como en construcción de trabajos, así como un ítem vinculado con la valoración de los procedimientos de aprendizaje.

Estrategias de preparación para exámenes:

Están vinculados fundamentalmente con estrategias de gesto a lo tratado para las evaluaciones (esencialmente distinción de puntos importantes y de actividades de verificación)

Estrategias de participación:

Describen el grado de intervención del aprendiz: puntualidad a la lección, aclaración de dudas, intervención en el salón o tutorías.

2.2.1.3 TICs, ventajas del aprendizaje autónomo

La predilección presente en el desarrollo formativo mayor es el acercamiento a un adiestramiento independiente gracias a los beneficios que aportan las tecnologías de la exploración, continuamente utilizadas para la retención del saber. La labor independiente en la formación mayor se

reconoce como una manera organizativa en la sucesión de enseñanza-aprendizaje que permitirá dinamizar la labor educativa. Asimismo, custodia estrecho vínculo con lo que plantea la Norma del Orden Universitario (Consejo de Educación Superior, 2013).

Según la Junta de Valoración y Protección de la Excelencia de la Enseñanza Mayor, el elemento de adiestramiento independiente comprende la labor realizada por el aprendiz; está encauzada al incremento de la aptitud que debe conseguir el aprendiz para instruirse de forma libre y personal. Entre las actividades de adiestramiento independiente se destacan: la lectura; la interpretación y entendimiento de materiales bibliográficos y documentales, tal como analógicos como digitales; la concepción de datos y averiguación del mensaje; la construcción personal de ensayos, trabajos y exposiciones.

El profesor juega una función trascendente en la labor independiente del aprendiz ya que es quien debe direccionar e instituir los mecanismos para que se propicie el adiestramiento. Como todo proyecto, la implementación de esta labor tiene ventajas y desventajas, que se deben considerar al instante de su implementación (González, Rodríguez e Imbert, 2004).

Como ventajas se destaca la oportunidad que tiene el aprendiz de: Ser apto de acrecentar percepciones con un juicio analítico, tal como lo honorable como en lo mental. Ser menos subordinado, más comprometido y animoso en la elaboración del saber (Moncada y Gómez, 2013). Realizar su labor según su personal modo de adiestramiento y sus

carencias específicas. Desarrollar hábitos de preparación y ejercitar habilidades de abstracción que favorezcan: El juicio diferente (hallar puntos de percepción y soluciones variadas, y oportunidad de amparar sus propios puntos de percepción); las habilidades interactivas y comunicativas; la colaboración (la contribución de todos es una escasez personal y grupal).

Entre las desventajas se destacan: La dificultad de permutar opiniones y beneficio recíproco, lo que puede amparar rasgos de independencia. El peligro de la disminución de aplicación cuando la labor es en conjunto. Paciencia y argumentación en contra del que ofrece ideas contrarias.

2.2.2. Metodologías activas para la formación del aprendizaje autónomo en los estudiantes:

De acuerdo a Marcela y Velásquez (2014), las estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo se dividen en:

- Estrategias de enseñanza y de aprendizaje que fomentan la conceptualización, comprensión y transferencia del conocimiento: Estas estrategias permiten al aprendiz captar los contenidos aprendidos, y lograr utilizarlos en diversas situaciones en su existencia. Están aquí las estrategias en cuestión y además la preparación de casos, siendo lo mismo que una situación que adiestramiento fundamentado en problemas y el adiestramiento fundamentado en proyectos.
- Estrategias de aprendizaje que desarrollan la autorregulación: siendo fundamental para la enseñanza y el aprendizaje en la academia. Dándole un valor permanente y completo, teniendo en balance que lo aprendido le debe valer para la existencia.

- Estrategias de trabajo colaborativo en el salón de clase: El adiestramiento colaborativo logra que el aprendiz utilice su aptitud para socializar sus aprendizajes. No habrá un aprendiz que aprenda de manera autónoma, sin el apoyo de otros para la superior comprensión de determinado contenido.

2.2.2.1. Aprendizaje basado en problemas

Este tipo de aprendizaje rompe todo molde de enseñanza tradicionalista. En este enfoque la función del profesor como del aprendiz se complementan de tal forma que el aprendiz es el que al solucionar cierto problema (ya sea una disputa cognitiva o una dificultad del mismo contexto) está utilizando conocimientos adquiridos en la doctrina, siendo necesario aplicarlos.

Entonces, se puede decir que el ABP asegura, ya sea adquirir instrucciones, como el desarrollar habilidades y actitudes para el aprendizaje. A decir de Hemplo (2004), evidentemente, el ABP es una estructura de currículo e instrucción que promueve de forma simultánea estrategias oportunas de dictamen de una dificultad, como aspectos básicos del saber y aptitudes específicas propias de la materia.

Aquí existe una interacción interesante, de acuerdo a Escibano et al. (2008), en el ABP, “La característica interactiva del adiestramiento que el ABP promueve es esencial, en primer término, puesto que la armadura del procedimiento se construye referente a esta concepción puesto que en el conjunto se identifican las urgencias de adiestramiento, se localizan los medios necesarios para facilitar contestación a la dificultad, se contrastan los argumentos, se informa de lo aprendido, y al final se evalúa”.

En segundo lugar, continúa Escribano, “el ABP representa ganancias demostrativas en otras extensiones del adiestramiento como se tienen a la motivación por educarse, las destrezas para la declaración o, indudablemente, para prepararse a laborar con otros individuos en un círculo de obra, que en la generalidad de casos es ventilado por parte del educador”.

Fases del proceso de aprendizaje en el ABP

Lo primero que se hace es presentar un problema, para el cual, los alumnos deberán hallar respuestas. Esto lleva la secuencia hacia la tipificación de las carencias de adiestramiento que suscita la investigación de una contestación adecuada. La vía al testimonio necesario y el giro a la dificultad cierran la secuencia, una secuencia que se desarrolla en agrupación, de manera autónoma y con la orientación del catedrático en la indagación, entendimiento e incorporación de aspectos teóricos básicos de la materia en cuestión.

Mientras que, en opinión de Escribano, esta sucesión se lleva a cabo en estos siete pasos: “1) Presentación del problema, escenario del problema, 2) Aclaración de terminología, 3) Identificación de factores, 4) Generación de hipótesis, 5) Identificación de lagunas de conocimiento, 6) Facilitación del acceso a la información necesaria, y 7) Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos”.

Además, los beneficios de la aplicación de problemas en la enseñanza, son:

- Aumenta la motivación intrínseca.

- Los alumnos identifican hechos, reformulan el problema y generan hipótesis sobre su solución.
- Los alumnos identifican sus lagunas de conocimientos relativos al problema.
- Fomenta un pensamiento flexible.
- Desarrolla las habilidades de comunicación.
- Adquisición de competencias genéricas y transversales de una profesión.
- Los alumnos asumen responsabilidades.
- Facilita el protagonismo de los alumnos en su aprendizaje.

Instituto Tecnológico Superior de Monterrey (ITESM):

- Los alumnos buscan la información necesaria para resolver el problema.
- Los alumnos conjugan conocimientos de diferentes áreas del saber para resolver el problema.
- Favorece el aprendizaje consciente.
- Intensifica la curiosidad intelectual.
- Adquisición del lenguaje específico de la profesión.

2.2.2.2. Aprendizaje basado en proyectos

Dentro de la enseñanza, la elaboración y aplicación de proyectos de investigación, es un aspecto esencial, ya sea para dar soluciones a un paradigma determinado, o para lograr un descubrimiento sobre la base tratada.

Está relacionado con el aprendizaje basado en problemas, al ser la resolución de problemas su eje común y su objetivo principal es la tendencia a desarrollar nuevos aprendizajes y elevar el rendimiento académico.

Tal como lo aprecia Kolmos (2004), para todas las entidades de enseñanza mayor, el arquetipo de enseñanza cimentado en proyectos tiene efecto favorable para el adiestramiento y la obtención de competencias de los estudiantes. En relación al adiestramiento, los estudiantes se motivan a convenir a unas formas de didáctica basadas en el plan y en el conjunto. Concretamente, se traduce en un lapso de estudios crecidamente corto para los estudiantes, también de un inferior porcentaje de desánimo en los estudios. Y, referente a las competencias, los estudiantes obtienen las que corresponden a las carencias de la colectividad del saber y que son para toda la existencia.

Principios teóricos del Aprendizaje basado en Proyectos:

- Elige temas que le agradan y asimismo indaga poder resolver problemas que le son interesantes y que muchas veces van de acuerdo con su quehacer.

- Además, una característica exclusiva del ABP consiste en solucionar una dificultad de ejecución práctica.
- El plan está encauzado a la obra. Por ello es que actualmente se utiliza inconmensurable los servicios o herramientas web.
- Las TIC en estos aspectos tiene mucha incumbencia, ya que genera en el aprendiz una gran expectativa en perfeccionar el círculo en que se vive, puesto que tiene al recorrido de sus manos el progreso de la doctrina aplicada a la carrera o especialidad determinada.

2.2.2.3. Aprendizaje bajo el estudio de casos

Cortés (2010), no explica que, es una táctica de adiestramiento que requiere de buena reflexión crítica. Si bien es justo puesto que se ha hablado mucho referente a la trascendencia que es para la formación universitaria la respuesta de problemas o ganancia de nuevos conocimientos referentes a una materia determinada. Se trata de una estrategia que servirá de mucho para que el estudiante paulatinamente pueda hacer uso del Aprendizaje basado en problemas y el Aprendizaje basado en Proyectos.

Es por esto que se hace necesario mencionar no sólo al aprendizaje del estudiante, sino de la enseñanza por parte del docente universitario.

2.3. Hipótesis

De acuerdo a Hernández (2014), “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”.

Esta investigación, tuvo dos tipos de hipótesis que fueron confirmadas al final de la investigación. Estos tipos fueron: 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”. Entonces:

- ✓ **Hipótesis de investigación (Hi):** La aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas permite mejorar significativamente las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho II de la Universidad Católica, Los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.
- ✓ **Hipótesis nula (Ho):** La aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas no permite mejorar significativamente las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho II de la Universidad Católica, Los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.

2.4. Variables

2.4.1. Definición Conceptual

Variable dependiente: Estrategias de aprendizaje autónomo.

Son las estrategias que permiten evidenciar los comportamientos específicos de los aprendices en concordancia con las tareas de entrenamiento independiente, que puede definirse como: la modalidad de adiestramiento en la que el aprendiz se responsabiliza de la organización de su labor y de la obtención de las diferentes competencias según su característico compás, etc. implica aceptar el compromiso y el control del suceso individual de adiestramiento, y las decisiones concerniente a planificación, realización y valoración de la práctica de aprendizaje» (Lobato, 2006, p. 191).

Variable independiente: Programa de intervención basado en metodologías activas.

En opinión de Marcela y Velásquez (2014), “Es un programa formativo conducente al impulso de competencias y capacidades, cuya particularidad esencial es el empleo de métodos activas. Estas metodologías sirven para promover el adiestramiento independiente del aprendiz. Aquí se pueden emplear habilidades para que el aprendiz ejecute lo asimilado en las reuniones en aula”. Sepa utilizar de los conceptos que por lo común se realizan en el salón y que también ayude a los otros a comprender y resolver problemas de su contexto.

2.4.2. Definición operacional

Variable dependiente: Estrategias de aprendizaje autónomo.

Las estrategias de aprendizaje autónomo se evaluarán en base a las estrategias de ampliación, estrategias de colaboración, estrategias de conceptualización, estrategias de planificación, estrategias de preparación de exámenes, estrategias de participación, concretizándose en el cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo de 45 ítems.

Variable independiente: Programa de intervención basada en las metodologías activas.

El programa de intervención basado en metodologías activas, se evaluará considerando la fundamentación, programación, metodología, evaluación, materializándose en 14 sesiones de aprendizaje, para mejorar el aprendizaje autónomo.

III. METODOLOGÍA

3.1. El tipo y el nivel de la investigación.

3.1.1. Tipo de investigación

Tipo de investigación cuantitativa, experimental, aplicada, transversal

La investigación cuantitativa ya que emplea la colecta de datos sobre el programa de intervención y las estrategias de aprendizaje autónomo para probar hipótesis con base en la medición numérica y la interpretación estadística, para establecer guías de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La investigación experimental debido a que se manipula la variable independiente programa de intervención y se mide el efecto en la variable dependiente estrategias de aprendizaje autónomo, manteniendo la validez interna (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La investigación aplicada ya que su contribución está dirigida a orientar el entendimiento del efecto del programa de intervención en las estrategias de aprendizaje autónomo, perteneciente al dominio de estudio de una disciplina científica (Sánchez Carlessi & Reyes Meza, 2015)

Investigación transversal puesto que el estudio programa de intervención en el uso de estrategias de aprendizaje autónomo, se mide en un momento puntual, un segmento de tiempo durante un año (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.1.2. Nivel de investigación

Nivel explicativo ya que el valor se centra en explicar por qué el programa de intervención promueve el uso de las estrategias de aprendizaje

autónomo y en qué condiciones se manifiesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Diseño de la investigación

La investigación siguió un diseño cuasi experimental: Diseño con preprueba-posprueba y grupos intactos <uno de ellos de control>

Este diseño utiliza dos grupos a los que se le administra una preprueba, que puede servir para verificar la equivalencia inicial de los grupos; el grupo experimental recibe el tratamiento experimental y el grupo control no; los dos grupos son comparados en la posprueba para interpretar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable dependiente (O_1 con O_2 : si el programa de intervención tiene efecto en el uso de estrategias de aprendizaje autónomo) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diagrama del diseño:

| | | | |
|------------|-------------------------|----------|-------------------------|
| GE: | O_1 | x | O_2 |
| GC: | O_3 | | O_4 |

Donde:

GE: Grupo experimental (Aula “1”), grupo de estudiantes que recibieron el estímulo (programa).

GC: Grupo control (Aula “2”), grupo de estudiantes que no recibieron el estímulo.

O_1 : Es la medición a través del pre test del nivel de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental, antes de la aplicación del programa.

O_3 : Es la medición a través del pre test del nivel del aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo control, antes de la aplicación del programa.

X: Es el programa de intervención basado en las metodologías activas para promover el empleo de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

O₂: Es la medición a través del pos test del nivel de aprendizaje autónomo del grupo experimental (Aula “1”) después de la aplicación del programa.

O₄: Es medición a través del pos test del nivel de aprendizaje autónomo del grupo control (Aula “2”) después de la aplicación del programa.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

Es el conjunto de todos los aprendices a investigar. La población es el conjunto de personas o cosas que tienen uno o más propiedades en común, se encuentran en un ámbito o territorio y varían a través del tiempo (Vara, 2012 p. 221).

La población estuvo conformada por todos los estudiantes de Derecho II ciclo (200) de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en el año 2017.

3.3.2. Muestra

Es el conjunto de casos extraídos de la población, elegido por algún método lógico, siempre inicia de la población. Si se tiene varias poblaciones, entonces se tendrá varias muestras. (Vara, 2012 p. 221).

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes universitarios de derecho del II ciclo de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en el año 2017, distribuidos en las aulas A (20 estudiantes del grupo experimental GE) y B (20 estudiantes del grupo control GC).

Muestra de estudiantes de Derecho del II ciclo ULADECH

| Secciones | Masculino | | Femenino | | Total | |
|-------------------------------|-----------|------|----------|------|-------|-------|
| | f | % | F | % | f | % |
| Experimental (Sección "A") | 9 | 22.5 | 11 | 27.5 | 20 | 50 |
| Control (Sección "B") | 12 | 30 | 8 | 20 | 20 | 50 |
| Total | 21 | 52.5 | 19 | 47.5 | 40 | 100,0 |

Fuente: Reporte de Matriculados por Semestre de Ingreso - Año 2017.

Muestreo

Muestreo por conveniencia e interés del investigador, considerándose dos grupos intactos de dos secciones de estudiantes universitarios del II ciclo de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en el año 2017.

Criterios de selección

La muestra es heterogénea y ha sido establecida de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

a) Criterios de inclusión:

Estudiantes con asistencia regular

b) Criterios de exclusión:

Estudiantes sin asistencia regular

3.4. Definición y Operacionalización de las variables y los indicadores

| Variables | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Escala |
|---|--|--|-----------------------------|--|-----------------------|
| Programa de intervención basado en metodologías activas | Es un plan formativo direccionado al impulso de capacidades, con lo básico del empleo de metodologías activas; éstas metodologías “son ideales para promover el adiestramiento o independiente del aprendiz, en el que se utilizan estrategias para que el aprendiz ejecute lo aprendido en las sesiones en aula, sepa que usen los conceptos que normalmente se dan en la clase y que también ayude a los otros a razonar y resolver problemas de su entorno. (Marcela y Velásquez, 2014) | El programa de intervención basado en metodologías activas, se evaluará considerando la fundamentación, programación, metodología, evaluación, materializándose en 14 sesiones de aprendizaje, para mejorar el aprendizaje autónomo. | Fundamentación | Fundamentado en la pedagogía de acuerdo con la metodología programada | Ordinal e interválico |
| | | | Programación | Uso de las competencias y capacidades de acuerdo al título de la asignatura. | |
| | | | | El Calendario de las unidades y las sesiones son acorde al modelo educativo de la Uladech Católica. | |
| | | | Metodología | -Incluir en el programa de estrategias que se fundamenta en metodologías activas entre ellas aprendizaje basado en problemas, aprendizaje fundamentado en proyectos y estudio de casos. -Utilizar recursos pedagógicos en la enseñanza de cada método, según la necesidad de los alumnos. | |
| | | | Evaluación | -Las estrategias y técnicas de evaluación son acorde con la metodología que se usó en el programa. | |
| Estrategias de aprendizaje Autónomo | Son las estrategias que permiten evidenciar los comportamientos específicos de los aprendices en concordancia con las tareas de entrenamiento independiente, que puede definirse como la modalidad de adiestramiento en la que el aprendiz se responsabiliza de la organización de su labor y | Las estrategias de aprendizaje autónomo se evaluarán en base a las estrategias de ampliación, estrategias de colaboración, estrategias de conceptualización, estrategias de | Estrategias de ampliación | Utilización de la red informática para la búsqueda de información | Ordinal e interválico |
| | | | | Desarrollar actividades complementarias | |
| | | | | Ampliar conocimientos con lecturas, recursos informáticos | |
| | | | Estrategias de colaboración | Hacer uso y conocimiento de los recursos a los que se puede acceder en el campus | |
| | | | | Elaborar fichas bibliográficas de cada tema tratado e integrando lo que sugieren los demás compañeros. | |
| | | | | Intercambiar apuntes relacionados con los compañeros | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | de la obtención de las diferentes competencias según su característico compás, etc. implica aceptar el compromiso y el control del suceso individual de adiestramiento, y las decisiones concerniente a planificación, realización y valoración de la práctica de aprendizaje» (Lobato, 2006, p. 191). | planificación, estrategias de preparación de exámenes, estrategias de participación, concretizándose en el cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo de 45 ítems | Estrategias de conceptualización | El uso de organizadores visuales y anotaciones de los contenidos de cada tema | |
| | | | | Realizar la lectura del tema, tomar apuntes, y hacer una síntesis de lo leído | |
| | | | | Elaborar una síntesis personalizada de los contenidos | |
| | | | Estrategias de planificación | Se hace un plan de trabajo, haciendo notar el tiempo que se dedicado a cada asignatura al igual que los exámenes | |
| | | | | Planificación de los tiempos y estrategias de estudio | |
| | | | | Evaluación del proceso de aprendizaje final | |
| | | | Estrategias de preparación para exámenes. | Lectura de todo el curso y tomar apuntes de los temas más resaltantes. | |
| | | | | En los diálogos, tomar en cuenta las opiniones de cada compañero | |
| | | | | Hacer un repaso antes de los exámenes para salir de dudas. | |
| | | | Estrategias de participación | Tomar nota a todo lo que explicó el profesor, y de las dudas de los compañeros. | |
| | | | | Tomar notas de las temas más controversiales para que sean aclarados posteriormente. | |
| | | | | Aclarar las dudas con el profesor en clases o en tutorías | |

3.5. Técnicas e instrumentos

De acuerdo al diseño de la investigación, y de los objetivos planteados, se consideraron las siguientes técnicas para la recolección de datos:

3.5.1. 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. Este instrumento permitió anotar las fuentes de información utilizadas en el proceso de investigación y posteriormente ayudó a elaborar la bibliografía”.

Fichas de resumen

Sierra (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”.

Se autorizó esta ficha para sintetizar el marco teórico y para anotar las apreciaciones críticas sobre los antecedentes de la investigación, considerados en la misma.

3.5.2. Encuesta

Técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos sobre estrategias de aprendizaje autónomo, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la

unidad de análisis del estudio investigativo (Tamayo 1997). Como instrumento se empleó:

Cuestionario

De acuerdo a Bernal (2006), el cuestionario es un conjunto de preguntas para generar los datos necesarios sobre estrategias de aprendizaje autónomo, para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación (...) permite estandarizar y uniformar el proceso de recolección de datos.

La ficha técnica y la descripción del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje autónomo, se detallan en ANEXO 1

3.6. Plan de análisis

Para el procesamiento y análisis de los datos, se utilizaron los cuadros y medidas estadísticas que nos permitió una correcta interpretación. Se emplearon las siguientes técnicas:

A. Medidas de tendencia central:

Son valores numéricos que representan la agrupación de datos; se hizo uso de la siguiente medida.

1. Media aritmética (Ma):

Esta técnica estadística se utilizó para hallar el valor promedio de las calificaciones de la pretest y postest. Esta medida se obtuvo sumando las notas y dividiéndolas entre el número de las mismas, con la finalidad de ver la tendencia de la concentración de puntuación.

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Donde:

\bar{X} = es el promedio obtenido por el grupo

\sum : es la sumatoria de puntajes obtenidos por cada integrante de la muestra.

N: es la muestra

B. Medidas de variabilidad:

- **Desviación estándar (S):**

Con esta técnica se logró precisar el grado de desviación de las notas o calificaciones, con respecto a la media aritmética.

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

- **Coefficiente de variabilidad (CV%)**

Mediante esta técnica estadística se obtuvo el porcentaje de variabilidad que existió entre los puntajes obtenidos en el pre test y post test aplicados a la muestra de estudio.

Fórmula:

$$CV \% = \frac{S}{\bar{X}} \times 100$$

Donde: S = Desviación estándar

X = Media aritmética

- **Prueba “t”. Studen**

Esta Prueba se empleó para contrastar matemática o estadísticamente la hipótesis.

$$t_e = \frac{\bar{x}_e - \bar{x}_c}{\sqrt{\frac{(n_e - 1)s_e^2 + (n_c - 1)s_c^2}{n_e + n_c - 2} \left(\frac{1}{n_e} + \frac{1}{n_c} \right)}}$$

Donde:

X₁ = Media aritmética del grupo control

X₂ = Media aritmética del grupo experimental

S²₁ = Desviación estándar del grupo de control

S²₂ = Desviación estándar del grupo experimental

N₁ = Muestra del grupo de control

N₂ = Muestra del grupo experimental

3.7 Matriz de consistencia

Título: Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.

| Título de tesis | Enunciado del problema | Objetivos | Tipo y nivel de la investigación | Universo o Población | Variables |
|--|--|--|---|--|---|
| <p>Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.</p> | <p>¿ En qué medida un programa de intervención basado en metodologías activas promueve el uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018?</p> | <p>Objetivo General Determinar en qué medida la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas promueve el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.</p> <p>Objetivo Específicos - Identificar el nivel de estrategias de aprendizaje autónomo y dimensiones a través del pretest de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018. - Diseñar y aplicar el programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018. - Identificar el nivel de estrategias de aprendizaje autónomo y dimensiones a través del postest de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018. - Explicar la significancia del uso de estrategias de aprendizaje autónomo y dimensiones en el pretest y postest de los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018.</p> | <p>Tipo: cuantitativa, experimental, aplicada, transversal.</p> <p>Nivel: Explicativo</p> <p>Diseño: Cuasi-experimental</p> | <p>Población: La población estuvo conformada por todos los estudiantes de Derecho II ciclo (200) de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote en el año 2017.</p> <p>Muestra: La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes universitarios de derecho del II ciclo de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en el año 2017, distribuidos en las aulas A (20 estudiantes del grupo experimental GE) y B (20 estudiantes del grupo control GC).</p> | <p>Variable independiente: Programa de intervención basado en metodologías activas</p> <p>Variable dependiente: Estrategias de aprendizaje autónomo</p> |

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados

Resultados del Pre-test grupo experimental y grupo control

Tabla 1

Categorías de la dimensión ampliación de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 11 | 55,0 | 12 | 60,0 |
| | Medio | 9 | 45,0 | 8 | 40,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de ampliación del grupo experimental y grupo control

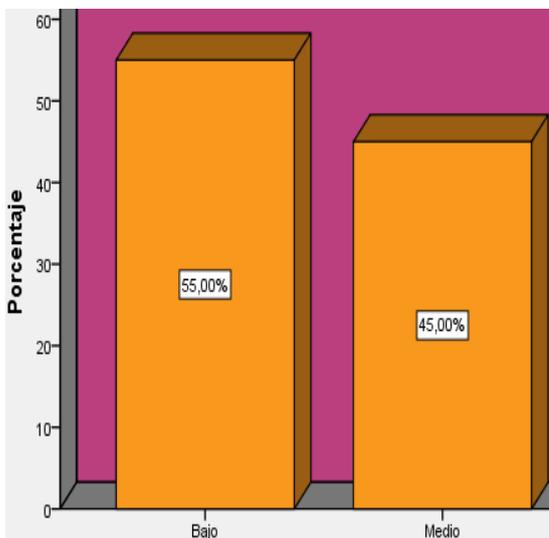


Figura 1: categorías de ampliación, GE
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

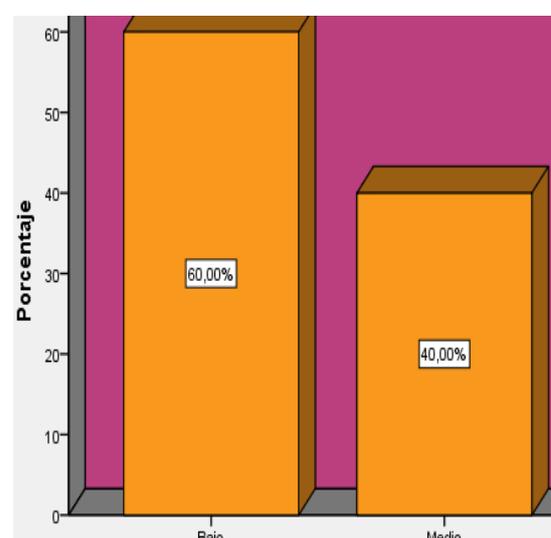


Figura 2: Categorías de ampliación, GC
Fuente: data de estar aprend autónomo

Interpretación:

En el pretest, predominan en la dimensión ampliación en los grupos experimental y control el nivel bajo con 55% (11 estudiantes) y 60% (12 estudiantes), con menor predominio el nivel medio con 45% (9 estudiantes) y 40% (8 estudiantes) respectivamente.

Tabla 2

Categorías de la dimensión colaboración de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 17 | 85,0 | 14 | 70,0 |
| | Medio | 3 | 15,0 | 6 | 30,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de colaboración del grupo experimental y grupo control

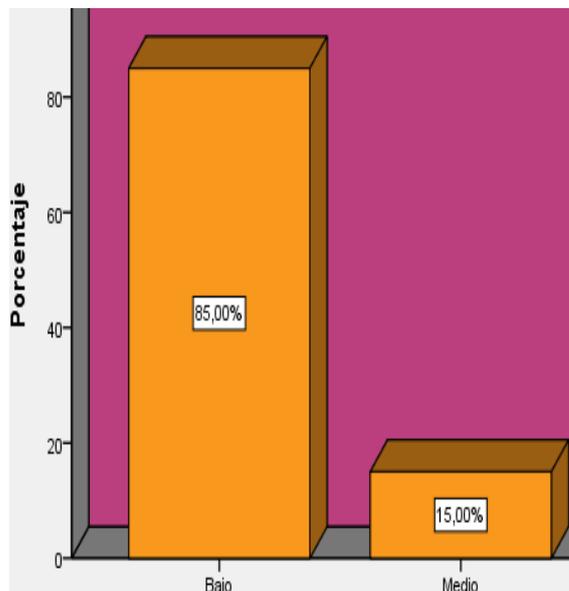


Figura 3: Categorías de colaboración
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

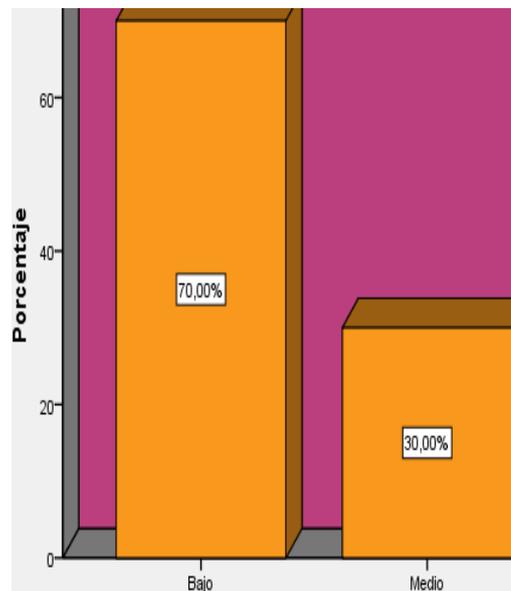


Figura 4: Categorías de colaboración
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el pretest, predominan en la dimensión colaboración en los grupos experimental y control el nivel bajo con 85% (17 estudiantes) y 70% (14 estudiantes), con menor predominio el nivel medio con 15% (3 estudiantes) y 30% (6 estudiantes) respectivamente.

Tabla 3

Categorías de la dimensión conceptualización de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 16 | 80,0 | 14 | 70,0 |
| | Medio | 4 | 20,0 | 6 | 30,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de conceptualización del grupo experimental y grupo control

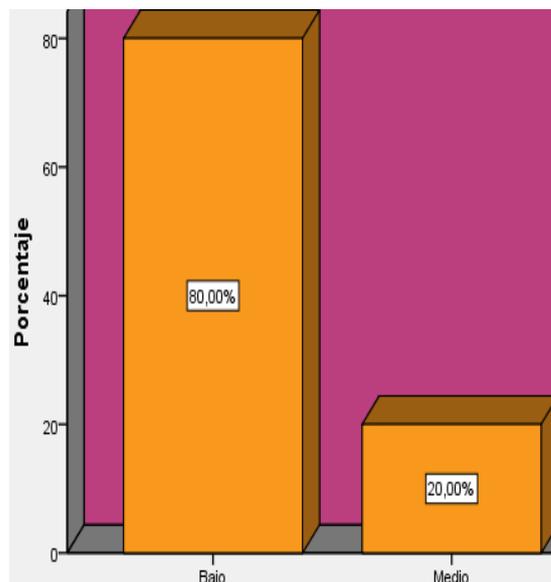


Figura 5: Categorías de conceptualización
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

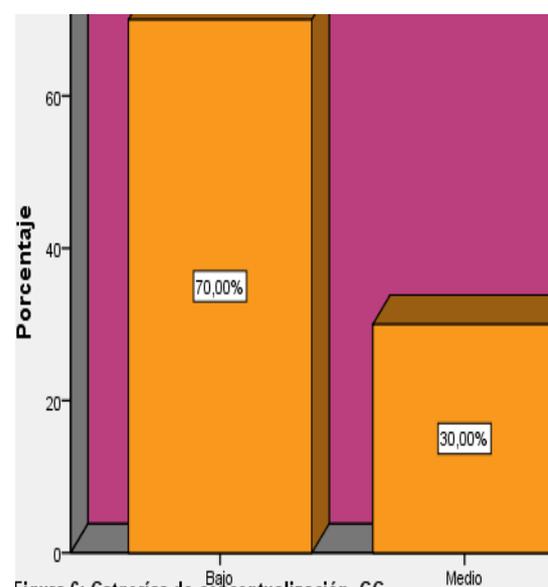


Figura 6: Categorías de conceptualización, GC
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el pretest, predominan en la dimensión conceptualización en los grupos experimental y control el nivel bajo con 80% (16 estudiantes) y 70% (14 estudiantes), con menor predominio el nivel medio con 20% (4 estudiantes) y 30% (6 estudiantes) respectivamente.

Tabla 4

Categorías de la dimensión planificación de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 10 | 50,0 | 15 | 75,0 |
| | Medio | 10 | 50,0 | 5 | 25,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de planificación del grupo experimental y grupo control

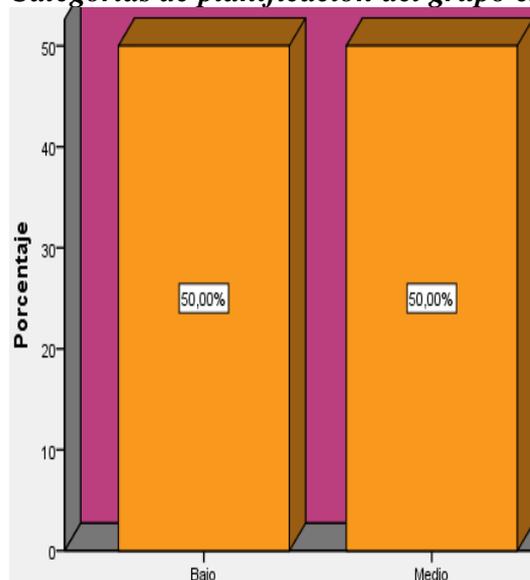


Figura 7: Categorías de planificación, GE
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

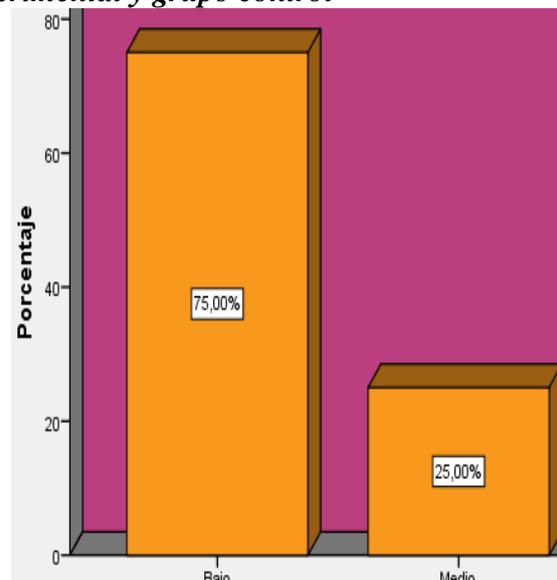


Figura 8: Categorías de planificación, GC
Fuente: Data de estrate aprend autónomo

Interpretación:

En el pretest, existe equivalencia en la dimensión planificación en el grupo experimental en los niveles bajo y medio con 50% (10 estudiantes); existe predominancia en la dimensión planificación en el grupo control en el nivel bajo con 75% (15 estuadinates), y menor predominio en el grupo control en el nivel medio con 25% (5 estudiantes).

Tabla 5

Categorías de la dimensión preparac exámenes de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 10 | 50,0 | 13 | 65,0 |
| | Medio | 10 | 50,0 | 7 | 35,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de preparación de exámenes del grupo experimental y grupo control

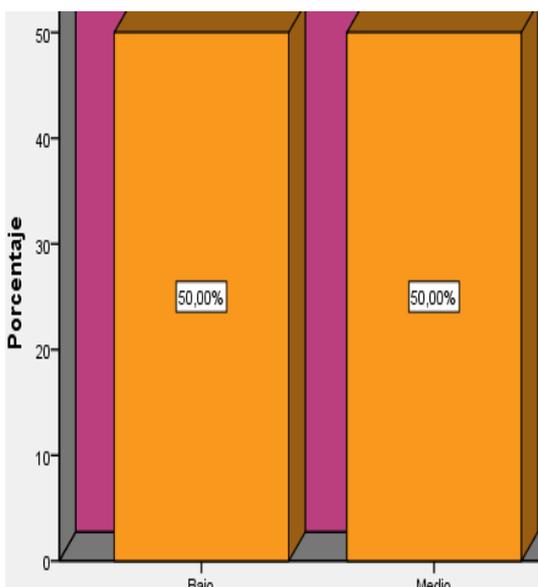


Figura 9: Categorías de preparac exámenes

Fuente: Data de estrat aprend autónomo

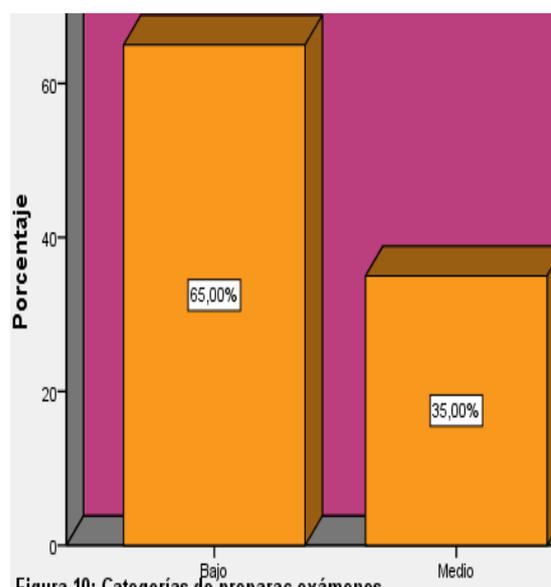


Figura 10: Categorías de preparac exámenes

Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el pretest, existe equivalencia en la dimensión preparac exámenes en el grupo experimental en los niveles bajo y medio con 50% (10 estudiantes); existe predominancia en la dimensión preparac exámenes en el grupo control en el nivel bajo con 65% (13 estudiantes), y menor predominio en el grupo control en el nivel medio con 35% (7 estudiantes).

Categorías de la dimensión participación de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 9 | 45,0 | 15 | 75,0 |
| | Medio | 11 | 55,0 | 5 | 25,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de participación del grupo experimental y grupo control

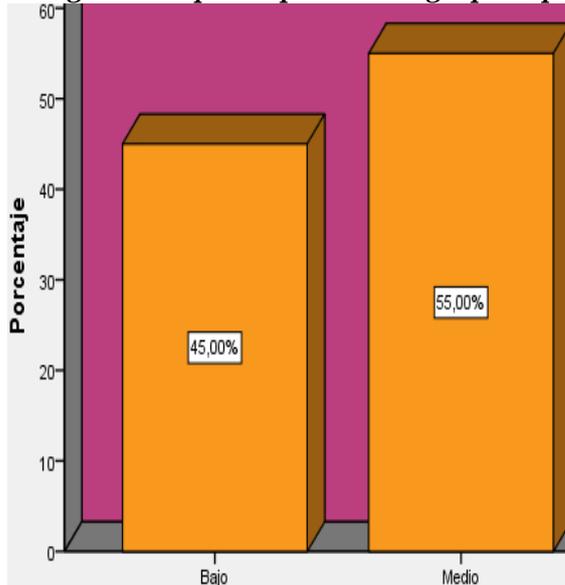


Figura 11: Categorías de participación
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

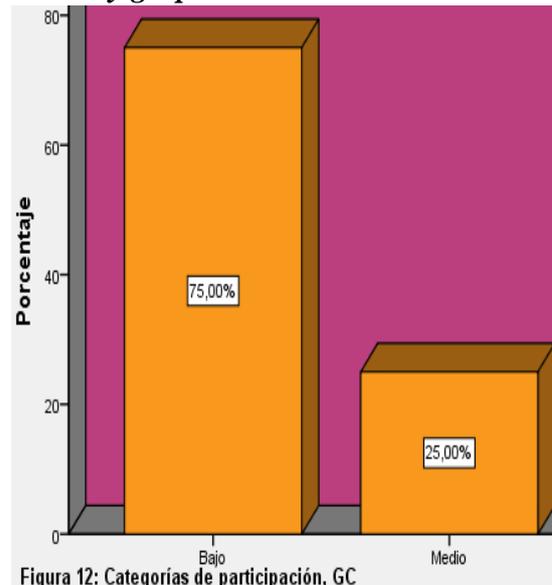


Figura 12: Categorías de participación, GC
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el pretest, existe predominancia en la dimensión participación en el grupo experimental en el nivel medio con 55% (11 estudiantes) y menor predominancia en el nivel bajo con 45% (9 estudiantes); existe predominancia en la dimensión participación en el grupo control en el nivel bajo con 75% (15 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 25% (5 estudiantes).

Tabla 7

Categorías de estrateg aprend autónomo de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 16 | 80,0 | 15 | 75,0 |

| | | | | |
|-------|----|-------|----|-------|
| Medio | 4 | 20,0 | 5 | 25,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de estrat aprendizaje autónomo del grupo experimental y grupo control

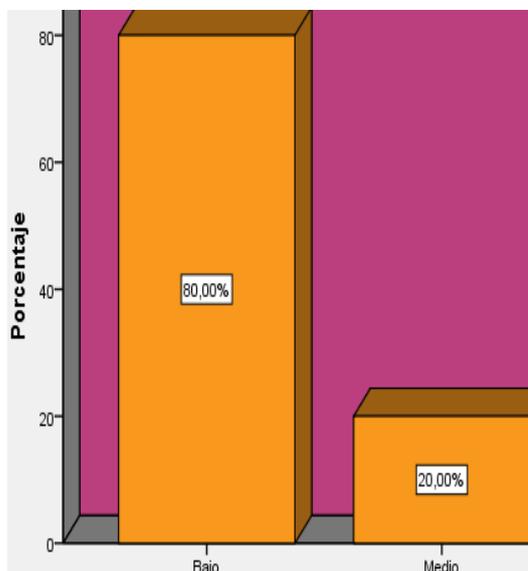


Figura 13: Categorías estrat aprendiz autónomo, GE

Fuente: Data estrat aprendiz autónomo

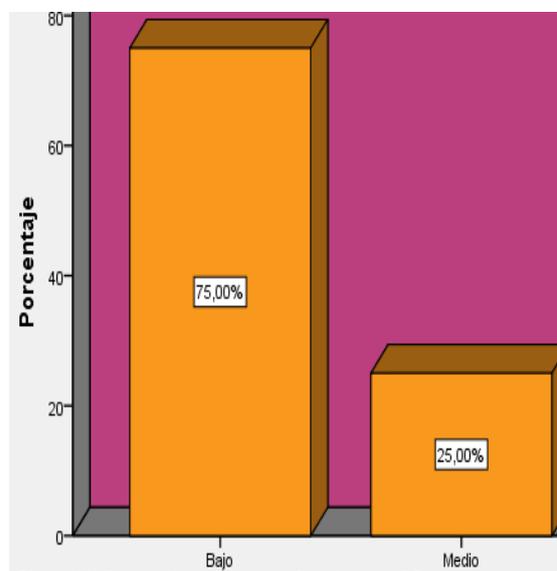


Figura 14: Categorías estrat aprendiz autónomo, GC

Fuente: Data de estrat aprendiz autónomo

Interpretación:

En el pretest, predominan en estrat aprendiz autónomo en los grupos experimental y control el nivel bajo con 80% (16 estudiantes) y 75% (15 estudiantes), con menor predominio el nivel medio con 20% (4 estudiantes) y 25% (5 estudiantes) respectivamente.

Resultados del Pos-test grupo experimental y grupo control

Tabla 8

Categorías de dimensión ampliación de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 1 | 5,0 | 12 | 60,0 |
| | Medio | 14 | 70,0 | 8 | 40,0 |
| | Alto | 5 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de ampliación del grupo experimental y grupo control

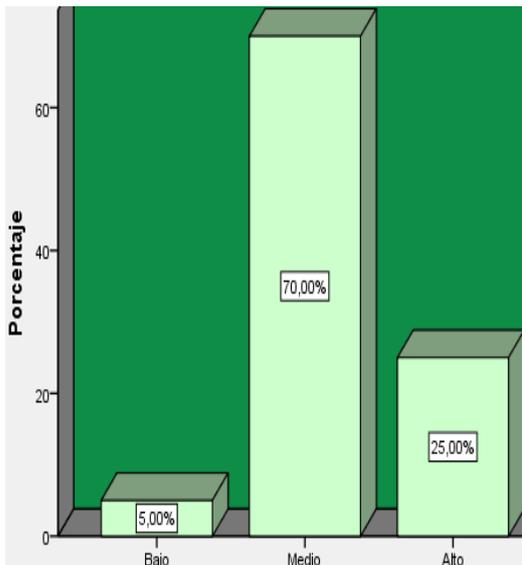


Figura 15: Categorías de ampliación, GE
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

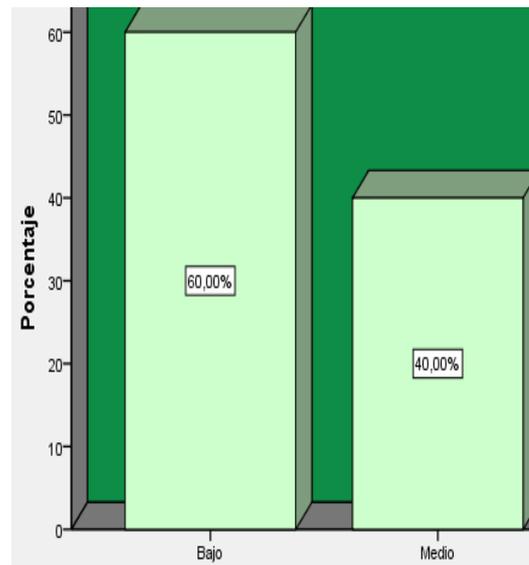


Figura 16: Categorías de ampliación, GC
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en la dimensión ampliación en el grupo experimental en el nivel medio con 70% (14 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel alto a bajo con 25% (5 estudiantes) y 5% (1 estudiante); existe predominancia en la dimensión ampliación en el grupo control en el nivel bajo con 60% (12 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 40% (8 estudiantes).

Tabla 9

Categorías de dimensión colaboración de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 1 | 5,0 | 14 | 70,0 |
| | Medio | 15 | 75,0 | 6 | 30,0 |
| | Alto | 4 | 20,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de colaboración del grupo experimental y grupo control

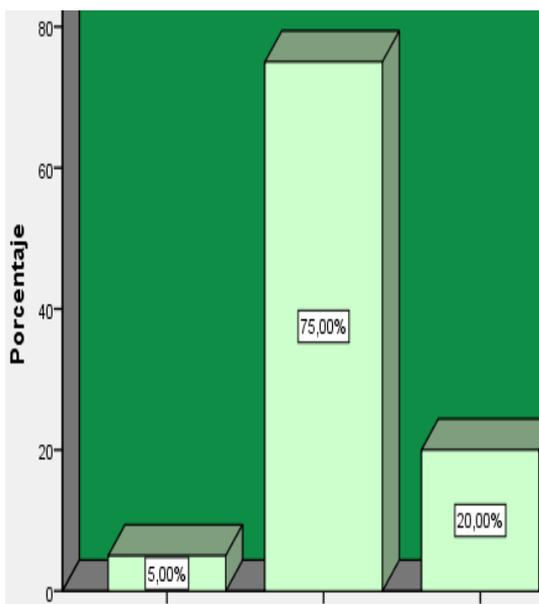


Figura 17: Categorías de colaboración, GE

Fuente: Data estrat aprend autónomo

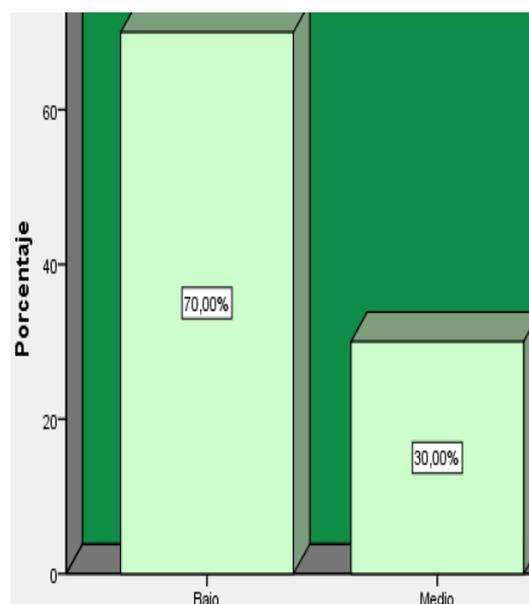


Figura 18: Categorías de colaboración, GC

Fuente: Data estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en la dimensión colaboración en el grupo experimental en el nivel medio con 75% (15 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel alto a bajo con 20% (4 estudiantes) y 5% (1 estudiante); existe predominancia en la dimensión colaboración en el grupo control en el nivel bajo con 70% (14 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 30% (6 estudiantes).

Tabla 10

Categorías de dimensión conceptualización de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 2 | 10,0 | 15 | 75,0 |
| | Medio | 13 | 65,0 | 5 | 25,0 |
| | Alto | 5 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de conceptualización del grupo experimental y grupo control

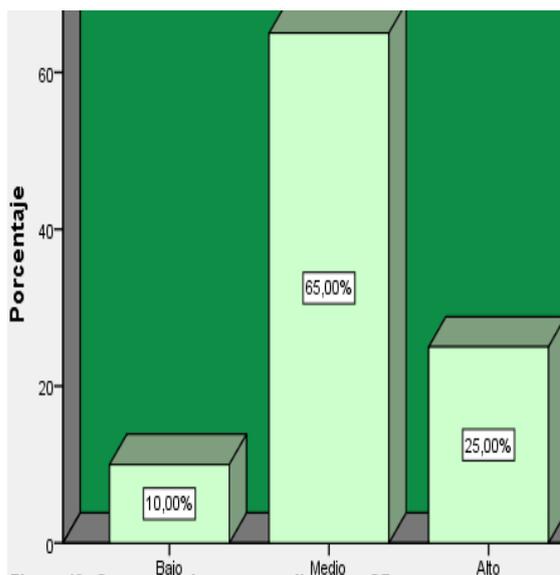


Figura 19: Categorías de conceptualización, GE
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

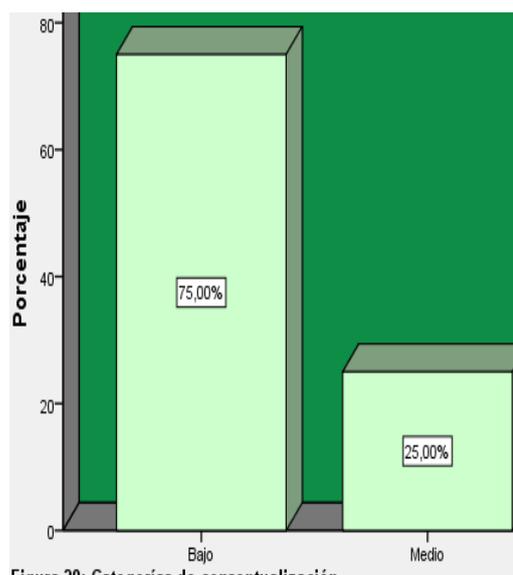


Figura 20: Categorías de conceptualización
Fuente: Data estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en la dimensión conceptualización en el grupo experimental en el nivel medio con 65% (13 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel alto a bajo con 25% (5 estudiantes) y 10% (2 estudiante); existe predominancia en la dimensión conceptualización en el grupo control en el nivel bajo con 75% (15 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 25% (5 estudiantes).

Tabla 11

Categorías de dimensión planificación de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 4 | 20,0 | 15 | 75,0 |
| | Medio | 8 | 40,0 | 5 | 25,0 |
| | Alto | 8 | 40,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de planificación del grupo experimental y grupo control

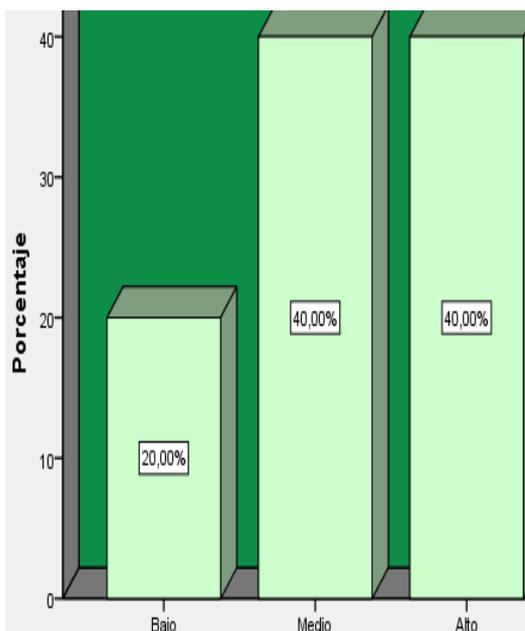


Figura 21: Categorías de planificación

Fuente: Data de estrat aprend autónomo

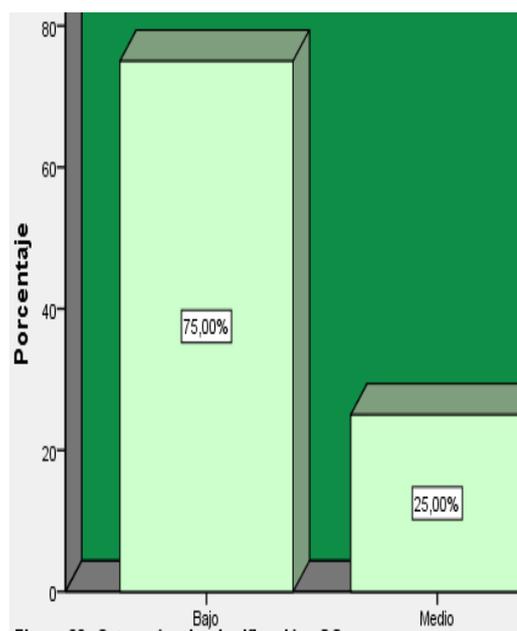


Figura 22: Categorías de planificación, GC

Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en la dimensión planificación en el grupo experimental en el nivel medio y alto c/u con 40% (13 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel bajo con 20% (4 estudiantes); existe predominancia en la dimensión planificación en el grupo control en el nivel bajo con 75% (15 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 25% (5 estudiantes).

Tabla 12

Categorías de dimensión preparac exámen de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 2 | 10,0 | 14 | 70,0 |
| | Medio | 13 | 65,0 | 6 | 30,0 |
| | Alto | 5 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de preparación de exámenes del grupo experimental y grupo control

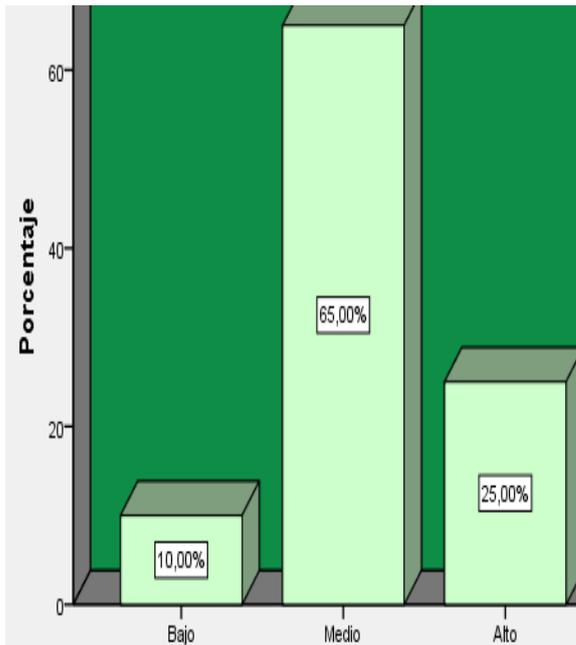


Figura 23: Categorías de preparar exámenes, GE
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

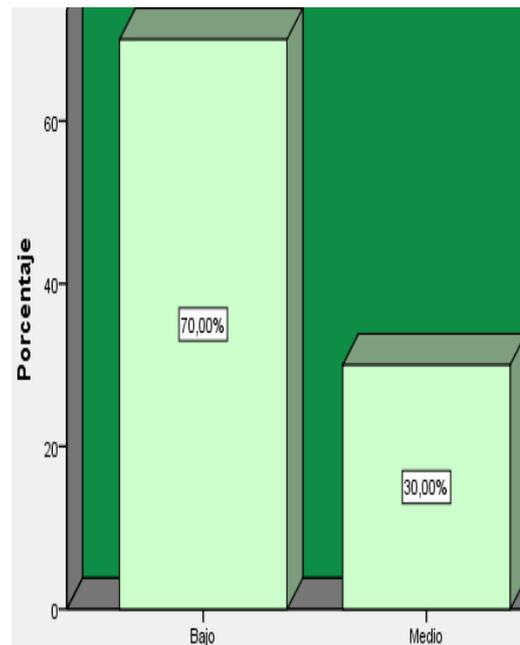


Figura 24: Categorías de preparar exámenes, GC
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en la dimensión prepara exámenes en el grupo experimental en el nivel medio con 65% (13 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel alto a bajo con 25% (5 estudiantes) y 10% (2 estudiante); existe predominancia en la dimensión prepara exámenes en el grupo control en el nivel bajo con 70% (14 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 30% (6 estudiantes).

Tabla 13

Categorías de dimensión participación de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 1 | 5,0 | 12 | 60,0 |
| | Medio | 11 | 55,0 | 8 | 40,0 |
| | Alto | 8 | 40,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de participación del grupo experimental y grupo control

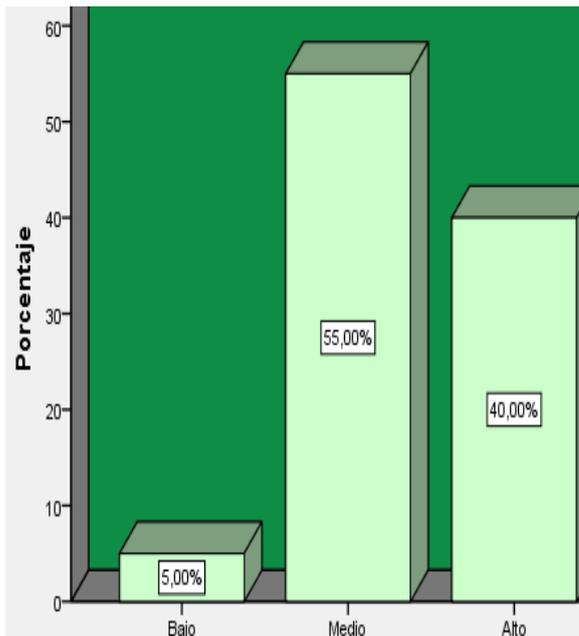


Figura 25: Categorías de participación
Fuente: Data de estrat aprend autónomo

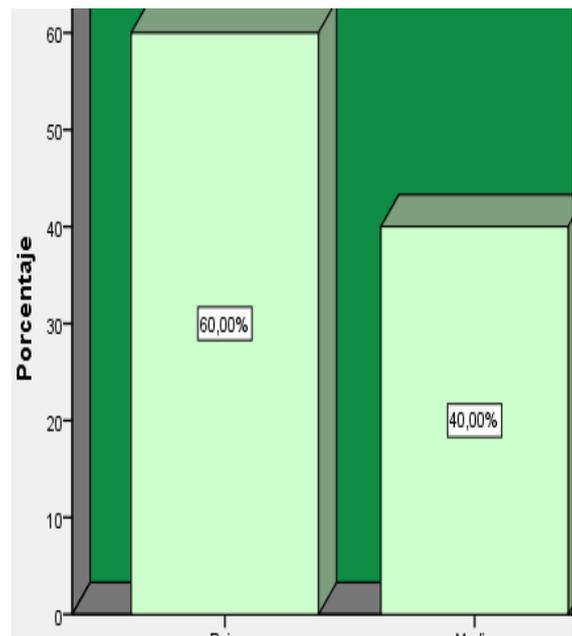


Figura 26: Categorías de participación
Fuente: Data estrate aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en la dimensión participación en el grupo experimental en el nivel medio con 55% (11 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel alto a bajo con 40% (8 estudiantes) y 5% (1 estudiante); existe predominancia en la dimensión participación en el grupo control en el nivel bajo con 60% (12 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 40% (8 estudiantes).

Tabla 14

Categorías de estrateg aprend autónomo de GE y GC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Válido | Bajo | 1 | 5,0 | 16 | 80,0 |
| | Medio | 16 | 80,0 | 4 | 20,0 |
| | Alto | 3 | 15,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 20 | 100,0 | 20 | 100,0 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Categorías de Estrat aprendizaje autónomo del grupo experimental y grupo control

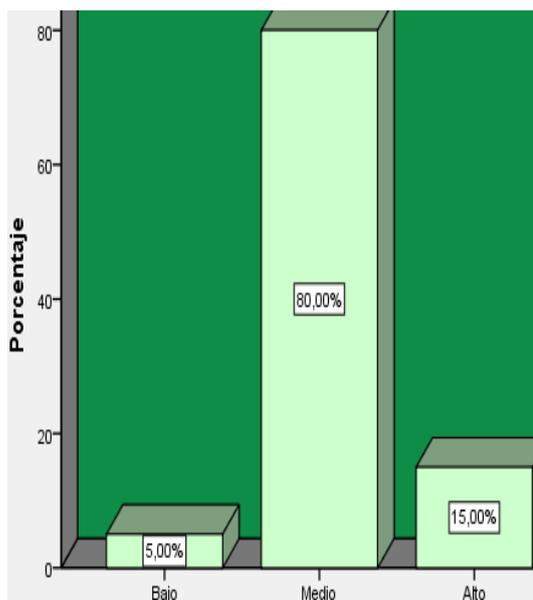


Figura 27: categorías estrat aprend autónomo

Fuente: Data estrat aprendi autónomo

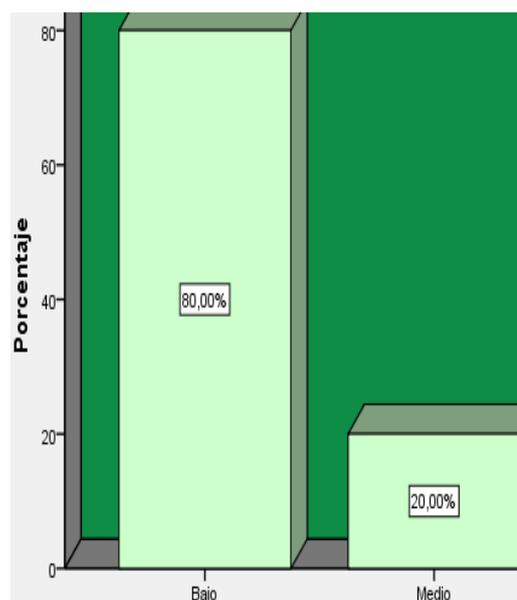


Figura 28: Categorías de estrat aprend autónomo

Fuente: Data de estrat aprend autónomo

Interpretación:

En el postest, existe predominancia en estrat aprend autónomo en el grupo experimental en el nivel medio con 80% (16 estudiantes) y menor predominancia en el grupo experimental del nivel alto a bajo con 15% (3 estudiantes) y 5% (1 estudiante); existe predominancia en estrat aprend autónomo en el grupo control en el nivel bajo con 80% (16 estudiantes), y en menor predominancia en el grupo control en el nivel medio con 20% (4 estudiantes).

Prueba de Normalidad

Tabla 15
Pruebas de normalidad de estrategias de aprendizaje autónomo, pretest GE y GC

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Ampliación | ,162 | 20 | ,178 | ,950 | 20 | ,374 |
| Colaborac | ,135 | 20 | ,200 [*] | ,959 | 20 | ,527 |
| Conceptualiz | ,184 | 20 | ,075 | ,950 | 20 | ,360 |
| Planificac | ,174 | 20 | ,115 | ,836 | 20 | ,003 |
| Prep Exam | ,183 | 20 | ,077 | ,952 | 20 | ,402 |
| Participac | ,208 | 20 | ,023 | ,914 | 20 | ,075 |
| EstrAprendAut | ,163 | 20 | ,171 | ,927 | 20 | ,138 |
| Ampliación | ,139 | 20 | ,200 [*] | ,952 | 20 | ,397 |
| Colaborac | ,105 | 20 | ,200 [*] | ,968 | 20 | ,713 |
| Conceptualiz | ,093 | 20 | ,200 [*] | ,959 | 20 | ,528 |
| Planificac | ,214 | 20 | ,017 | ,929 | 20 | ,150 |
| Prep Exam | ,163 | 20 | ,173 | ,941 | 20 | ,248 |
| Participac | ,165 | 20 | ,155 | ,916 | 20 | ,085 |

| | | | | | | |
|---------------|------|----|-------|------|----|------|
| EstrAprendAut | ,116 | 20 | ,200* | ,936 | 20 | ,199 |
|---------------|------|----|-------|------|----|------|

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Interpretación:

Como “n<50” (n=tamaño de muestra, se considera Shapiro-Wilk), para estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, del grupo experimental y control del pretest (sig <0.05, las distribuciones son no paramétricas (basta que uno de ellos sig<0.05), por ello se usarán la prueba de U de Mann-Whitney más adelante).

Tabla 16
Pruebas de normalidad de estrategias de aprendizaje autónomo, postest GE y GC

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Ampliación | ,091 | 20 | ,200* | ,979 | 20 | ,918 |
| Colaborac | ,150 | 20 | ,200* | ,969 | 20 | ,742 |
| Conceptualiz | ,094 | 20 | ,200* | ,946 | 20 | ,305 |
| Planificac | ,151 | 20 | ,200* | ,933 | 20 | ,180 |
| Prep Exam | ,100 | 20 | ,200* | ,979 | 20 | ,918 |
| Participac | ,216 | 20 | ,015 | ,902 | 20 | ,045 |
| EstrAprendAut | ,141 | 20 | ,200* | ,957 | 20 | ,482 |
| Ampliación | ,225 | 20 | ,009 | ,920 | 20 | ,100 |
| Colaborac | ,119 | 20 | ,200* | ,969 | 20 | ,744 |
| Conceptualiz | ,118 | 20 | ,200* | ,974 | 20 | ,830 |
| Planificac | ,177 | 20 | ,101 | ,960 | 20 | ,539 |
| Prep Exam | ,182 | 20 | ,082 | ,962 | 20 | ,590 |
| Participac | ,166 | 20 | ,152 | ,951 | 20 | ,381 |
| EstrAprendAut | ,124 | 20 | ,200* | ,978 | 20 | ,903 |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Interpretación:

Como “n<50” (n=tamaño de muestra, se considera Shapiro-Wilk), para estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, del grupo experimental y control del postest (sig <0.05, las distribuciones son no paramétricas (basta que uno de ellos sig<0.05), por ello se usarán la prueba de U de Mann-Whitney más adelante).

Pruebas de hipótesis

Tabla 17
Prueba de U de Mann-Whitney estrat aprend autónomo y sus dimens, pretest GE y GC

| | Ampliación | Colaborac | Conceptualiz | Planificac | Prep Exam | Participac | EstrAprendAut |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| U de Mann-Whitney | 181,000 | 188,500 | 190,000 | 158,000 | 174,000 | 146,500 | 176,500 |
| W de Wilcoxon | 391,000 | 398,500 | 400,000 | 368,000 | 384,000 | 356,500 | 386,500 |
| Z | -,517 | -,313 | -,273 | -,158 | -,712 | -,1464 | -,636 |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,605 | ,755 | ,785 | ,247 | ,477 | ,143 | ,525 |
| Significación exacta [2*(sig. unilateral)] | ,620 ^b | ,758 ^b | ,799 ^b | ,265 ^b | ,495 ^b | ,149 ^b | ,529 ^b |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo

Interpretación:

Las estrat aprend autónó y sus dimens (ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes, participación) del pretest, grupo experimental y grupo control (Todas tienen sig asintótica >0.05), esto indica que en el pretest no se aplicó el programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de habilidades de aprendizaje autónomo en los alumnos universitarios de Derecho II en la ULADECH, Pucallpa, 2018. Se entiende que en el pretest no hay diferencias sustantivas en los grupos experimental y control, o sea son equivalentes los valores de los grupos.

Tabla 18
Prueba de U de Mann-Whitney estrat aprend autónó y sus dimens, postest GE y GC

| | Ampliación | Colaborac | Conceptualiz | Planificac | Prep Exam | Participac | EstrAprendAut |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| U de Mann-Whitney | 15,000 | 28,500 | 17,000 | 50,000 | 34,500 | 33,500 | 6,000 |
| W de Wilcoxon | 225,000 | 238,500 | 227,000 | 260,000 | 244,500 | 243,500 | 216,000 |
| Z | -5,016 | -4,647 | -4,961 | -4,087 | -4,496 | -4,526 | -5,250 |
| Sig. asintótica (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| Significación exacta [2*(sig. unilateral)] | ,000 ^b |

Fuente: Data de estrategias de aprendizaje autónomo
Interpretación:

Las estrat aprend autónó y sus dimens (ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes, participación) del postest, grupo experimental y grupo control (Todas tienen sig asintótica <0.01), esto indica que antes del postest se aplicó el programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de Derecho II en la ULADECH, Pucallpa, 2018 al grupo experimental. Se entiende que en el postest hay diferencias sustantivas en los grupos experimental y control, o sea son distintos los valores de los grupos.

4.2. Análisis de resultados

La discusión de resultados se realiza contrastando los hallazgos encontrados con lo señalado en las teorías relacionadas al tema y los estudios previos.

En base a los resultados obtenidos en la investigación se confirma la hipótesis de investigación: “La aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas en el grupo experimental permitió mejorar significativamente las estrategias de

aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho II de la Universidad Católica, Los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018” ($Z_{cal}=5.250 > Z_{teo}=1.96$, Tabla 18).

Estos resultados se contrastan con otras investigaciones llevadas a cabo entre ellos tenemos que concuerda con Machorro (2014), en su estudio determinó que las estrategias si promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumno de matemáticas I del nivel medio superior en la universidad autónoma de México. Se coincide con Martínez (2014), en su estudio determinó que la elaboración de estrategias educativas por parte del docente promueve el desarrollo de aprendizaje autónomo en los estudiantes de matemáticas I del nivel medio superior en la universidad de León. familia es el factor predominante asociado al rendimiento académico de los estudiantes. Se armoniza con Castañeda (2013), en su estudio afirma que la aplicación de estrategias con metodologías activas facilitan el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la universidad de México. Se armoniza con Pizarro (2009), en su estudio propone el diseño e implementación de un software educativo mediante TICs para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de un tema concerniente a cálculo numérico del área de matemática, de la universidad nacional de la Plata. Se concuerda con Navarrete y Panta (2012), en su estudio confirmó que la metodología activa con proceso dinámico contribuye al mejor aprendizaje de los estudiantes y a tener un excelente rendimiento de los estudiantes de quinto y sexto año básico de la escuela Andrés de vera del Cantón Portoviejo, en Ecuador. Se coincide con Díaz (2016), en su investigación demostró que la implementación de un programa de intervención basado en el método de casos en la asignatura de doctrina social de la iglesia I, mejora el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Odontología de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Se concuerda con Mendoza (2014), en su estudio determinó que nuevas estrategias estimulan el aprendizaje autónomo guiando al estudiante a ser autor de su propio desarrollo con

competencia personal y profesional en la universidad privada del norte en Perú. Se encaja con Dextre (2013), en su estudio evidenció que el desarrollo y evaluación de competencias en el currículo genera en los estudiantes el aprendizaje autónomo en la pontificia universidad católica del Perú. Se armoniza con Manrique Villavicencio (2004), en su investigación afirma que desde el currículo con una acción intencionada con apoyo de herramientas tecnológicas de información y comunicación se contribuye positivamente a la formación con autonomía en el aprendizaje en contextos de educación a distancia. Se coincide con Cárdenas (2016), en su estudio demuestra “que la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas promueven el desarrollo de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote”. Se concuerda con Carrión (2016), quien en su estudio demostró “que la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas promovió el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Administración II, para optar el grado de magister en educación, ULADECH-Pucallpa”. Se armoniza con La Torre (2016), en su estudio demostró que la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas promovió positivamente las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho. Se encaja con Parker (2016), en su investigación demostró “que la ejecución de un programa de intervención basado en metodologías activas promovió el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo en estudiantes de Administración”. Al igual que con Soto (2016), en su estudio demostró “que la ejecución de un programa basado en metodologías activas promovió significativamente el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo”. Se coincide con Yauri (2016), quien en su investigación demostró “que la ejecución de un programa de intervención basado en metodologías activas mejoró sustantivamente las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de ingeniería civil”.

El resultado concuerda con la teoría relaciona al tema, que el aprendizaje autónomo es como la capacidad que tiene un individuo para orientar, dominar, reglar y juzgar su manera de educarse, de modo consciente e intencionado, y haciendo uso de estrategias de adiestramiento para conseguir el propósito o intención deseada (Martín, 2011).

El resultado concuerda con la teoría relaciona al tema, las estrategias que fomentan el aprendizaje autónomo son las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de autoregulación, estrategias de trabajo colaborativo en aula de clase (Marcela y Velásquez, 2014).

En la hipótesis específica 1: se identificó en el pretest en los grupos experimental y control ***la predominancia del nivel bajo en las estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 (Tablas del 1 al 7)***. Respecto a este párrafo en pretest sobre estrategias de aprendizaje autónomo del grupo experimental, se concuerda parcialmente con Díaz (2016), que al evaluar en su estudio la estrategia de aprendizaje autónomo obtuvo en el grupo experimental 47.8% en el nivel medio; mientras que al evaluar la estrategia de aprendizaje autónomo en posttest del grupo experimental obtuvo 95.7% en el nivel alto <esta comparación se hace con el grupo experimental del posttest de estrategias de aprendizaje autónomo de hipótesis específica 3, que está más abajo>. Así mismo se armoniza parcialmente con Cárdenas (2017), quien demuestra en su estudio que un programa de intervención basado en metodologías activas elevó las estrategias de aprendizaje autónomo en grupo experimental pasando en el pretest de un nivel medio predominante, a un nivel alto en predominante de grupo experimental en el posttest. También se concuerda parcialmente con Yauri (2016), quien demuestra en su investigación que la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías

activas incrementó las estrategias de aprendizaje autónomo del nivel medio del grupo experimental en pretest al nivel alto del grupo experimental en posttest.

En la hipótesis específica 2: se diseñó y aplicó un programa de intervención al grupo experimental basado en metodologías activas mediante una serie de talleres desarrollado en 15 sesiones con duración de 30 horas pedagógicas de 45 minutos c/u ejecutados en la escuela profesional de derecho en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018, para promover el aprendizaje autónomo; mientras se exceptuó del mismo al grupo control (Anexo3).

En la hipótesis específica 3: se identificó en el posttest en los grupos experimental y control *la predominancia del nivel medio y bajo en las estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 (Tablas del 8 al 14).*

En la hipótesis específica 4: En el pretest en los grupos experimental y control la significancia ($\text{sig} > 0.05$) en estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones no existe diferencias sustantivas o sea sus valores son equivalentes en los grupos. En el posttest en los grupos experimental y control la significancia ($\text{sig} > 0.01$) en estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones si existe diferencias sustantivas o sea sus valores son diferentes en los grupos (Tablas 17 y 18). Respecto a este último párrafo en posttest sobre estrategias de colaboración, dimensión de estrategias de aprendizaje autónomo del grupo experimental, se concuerda con Cano (2012), quien en su investigación descriptiva considera que las estrategias activas y el uso de la tecnología aportan al desarrollo del aprendizaje colaborativo y a la evaluación de la sociedad red de la universidad de Barcelona-España; así mismo se encaja con Navarrete y Panta (2012), quienes en su estudio confirman que la metodología activa incide en el aprendizaje con participación total de los estudiantes.

V. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Se determinó mediante la aplicación de un programa de intervención basado en metodologías activas en el grupo experimental mejorar significativamente las habilidades de aprendizaje autónomo en los alumnos de Derecho II de la Universidad Católica, Los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 ($Z_{cal}=5.250 > Z_{teo}=1.96$, Tabla 18).

Se identificó en el pretest en los grupos experimental y control *la predominancia del nivel bajo en las estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 (Tablas del 1 al 7).*

Se diseñó y aplicó un programa de intervención al grupo experimental basado en metodologías activas mediante una serie de talleres desarrollado en 15 sesiones con duración de 30 horas pedagógicas de 45 minutos c/u ejecutados en la escuela profesional de derecho en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018, para promover el aprendizaje autónomo; mientras se exceptuó del mismo al grupo control (Anexo3).

Se identificó en el postest en los grupos experimental y control *la predominancia del nivel medio y bajo en las estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, en los estudiantes universitarios de Derecho II en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa, 2018 (Tablas del 8 al 14).*

Se determinó en el pretest en los grupos experimental y control la significancia ($\text{sig} > 0.05$) en estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, no existe diferencias significativas o sea sus valores son equivalentes en los grupos. En el posttest en los grupos experimental y control la significancia ($\text{sig} < 0.01$) en estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones, si existe diferencias significativas o sea sus valores son diferentes en los grupos (Tablas 17 y 18).

5.2. Recomendaciones

- A los profesores de diversas facultades que laboran en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, filial Pucallpa deben planificar y ejecutar sus sesiones de aprendizaje usando múltiples metodologías activas para conseguir en los estudiantes que sean cada vez más autónomos en su aprendizaje.
- Pedir a los directivos de la Sede Central de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote instituir actualización permanente para todos los docentes en el manejo de las variadas metodologías activas; asimismo capacitaciones sobre tecnologías de la investigación y comunicación, ya que es esencial en la enseñanza superior.
- Pedir a las autoridades de la Sede Central de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote incluir diplomados extracurriculares sobre el dominio de ejecución de diversas metodologías activas para estudiantes y profesionales externos que visionen y gusten de desarrollarse como futuros docentes universitarios para conseguir cada vez que los estudiantes desde su inicio sean más independientes en su aprendizaje.
- Apoyar al SUNEDU, a partir de estas investigaciones, en la exigencia de que todo profesor universitario debe de tener estudios de posgrado, específicamente maestría en didáctica de la enseñanza superior, logrando de esta manera estudiantes autónomos en su forma de aprender, contribuyendo a cumplir estándares de calidad en la educación superior.

VI. ASPECTOS COMPLEMENTARIOS

6.1 Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Aebli H. (2001). “*Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*”. Narcea S.A. Ediciones.
- Arroyo, G. (2012). “*Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo en la educación a distancia*”. México.
- Bernal (2006). *Perfil profesional y perfil didáctico de las docentes de nivel inicial de las instituciones educativas de la zona urbana de Chimbote, año 2015*. Tesis
- Camacho Pérez, S. (2007). “*Curso de planificación de la docencia universitaria. Guías Didácticas*”. Recuperado de:
http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf
- Cano, E. (2012). “*Estrategia activas para fortalecer el aprendizaje y la evaluación en la sociedad red de la tesis de maestría en Educación*”, Universidad de Barcelona, España.
- Cárdenas, L. (2016). “*Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote*”. Tesis de maestría en educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Filial Pucallpa.

Carrión, M. (2016). *“Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Administración IP”*. Tesis de maestría en educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote- Filial Pucallpa.

Castañeda (2013). *“Estrategias para aprendizaje autónomo estrategias activas, con el objetivo de elaborar estrategias de aprendizaje autónomo que ayuden al docente a promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos de universidad de México”*. Tesis para obtener el título de licenciado 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”*.

Consejo de Educación Superior (2013): *“Reglamento del Régimen Académico”*, San Francisco de Quito, www.ces.gob.ec [21/11/2016].

Cortés (2010). *“El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica del Derecho Internacional Público”*. Docencia y Derecho N° 2. Recuperado de: https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/34

Crisol (2011). *La importancia de presentar a futuros Maestros herramientas tecnológicas como cmap tools para la mejora de su práctica Docente en la escuela*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Dextre (2013). *Los retos de la formación por competencias del contador público*.

PUCP Lima, Perú. Recuperado de:

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/contabilidadyNegocios/article/view/8450>.

Díaz, S., (2016). *“Implementación de un programa de intervención basado en el método de casos para mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Odontología”*, tesis de maestría en Educación, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.

Escribano, A. et Al. (2008). *“El aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica en educación superior”*. España: NARCEA, S.A.

Fuentes, S., (2012), *“Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo”*, tesis de doctorado en Educación, Universidad de España.

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-Almiñana, D., & Amante García, B. (2006). *“Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos”*. Madrid.

García, A. y Rodríguez, A. (2008). *“Las guías de trabajo autónomo en la universidad”*. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Guías de trabajo autónomo. Madrid: EOS Universitaria, 93-117.

García Martín, M. (2012): "La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario", *Revista de*

Currículum y formación del profesorado, vol. 16, n.o 1, Granada, <www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf> [30/11/2016].

González Serra, D.; Rodríguez García, M. y Imbert Stable, N. (2004): *Psicología Educativa*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Hemplo (2004). Recuperado de: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2227/APREN_DIZAJE_AUTONOMO_METODOLOGIA_ACTIVIA_RODRIGUEZ_SARAVIA_RAMIRO_ARTURO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández (2014). *Las hipótesis*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/misitioweboswaldotomala2016/formulacion-de-hipotesis>

Hernández, Fernández y Baptista (2010). “*Metodología de la Investigación Científica*”. Ed. McGraw-Hill. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Kolmos A. (2004). “*Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos*”. Universidad de Aalborg, Dinamarca. Recuperado de: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Estrategias%20para%20desarrollar%20curr%C3%ADculos%20-%20Kolmos.pdf>

La Torre, B. (2016). “*Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Derecho*”. Tesis de maestría en educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote- Filial Pucallpa.

- Lobato C. (2006). “*La función tutorial universitaria: estrategias de intervención*”. Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de: <http://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029796&name=00000001.original.pdf>
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 191-223). Madrid: Alianza.
- Machorro, M. (2014). “*Estrategias para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumno de matemáticas I del nivel medio superior*”, tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma de México.
- Manrique Villavicencio (2004). “*El aprendizaje autónomo en la Educación a distancia*”. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: file:///C:/Users/DELL/Downloads/El_aprendizaje_autonomo_en_educacion_a_distancia.pdf
- Marcela y Velásquez (2014). *Programa dictado para fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes*. Recuperado de: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1207/APREN_DIZAJE_AUTONOMO_MAMANI_TORRES_CRISPIN_LEONCIO.pdf?sequence=1
- Martín Cuadrado, A. M. (2011): "Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje", *Revista de estilos de aprendizaje*, vol. 4, n.o 8, Madrid, pp. 136-148.

- Martínez M. (2014). “*Estrategias para promover el desarrollo del Aprendizaje autónomo en estudiantes de matemáticas I del nivel medio superior, en la universidad de León*”. Universidad Autónoma De Nuevo León, Facultad De Filosofía Y Letras, México. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/4289/1/1080253803.pdf>
- Martínez y Céspedes (2008). “*Metodología de la Investigación. Estrategias para investigar cómo hacer un proyecto de investigación*”. Lima: Editorial e imprenta Sánchez S.R.L
- Mendoza (2014). “*Estrategias para lograr el aprendizaje autónomo*”. Tesis en la Universidad Privada del Norte, Perú.
- Moncada Cerón, J. S. y Gómez, B. (2013): *Tutorías en competencias para el aprendizaje autónomo*, Editorial Trillas, Ciudad de México.
- Navarrete, J., y Panta, L., (2012). “*Metodología activa y su influencia en el rendimiento de los estudiantes de quinto y sexto año básico de la escuela Andrés de vera del Cantón Portoviejo*”, tesis de maestría en Educación, Universidad de en Ecuador.
- Obregón, T. C.; Díaz Pacheco C., Guerra Pando J. A., Travieso Pérez M., Madiedo Camargo, J. F. (2007): "El estudio independiente como componente esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje", *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 11, n.o 4, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942007000400001 [12/11/2016].
- Parker, A. (2016). “*Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en*

los estudiantes de Administración”. Tesis de maestría en educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote- Filial Pucallpa.

Pila, J., (2012). “*Estrategia de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje autónomo con competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de inglés del convenio héroes del Cenepa de la Ciudad*”, tesis de maestría en Educación, Universidad de Quito, Ecuador.

Pizarro, R. (2009). “*Las TIC en la enseñanza de las Matemáticas. Aplicación al caso de Métodos Numéricos*”. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
Recuperado de: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/206102>

Romero, A. y Crisol, E. (2009). “*La guía de trabajo autónomo en la experiencia ECTS de la Titulación de Logopedia*”. En M. Cerezo y R. Grau (eds.), Los Nuevos Títulos de Grado: Retos y Oportunidades. Publicaciones de la Universidad Jaume.

Salvador F. y Gallego J. (2003). “*Enfoque didáctico para la individualización*”. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp. 247-272). Madrid: Prentice Hall.

Sánchez Carlessi H. & Reyes Meza C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Perú. Business Support Aneth SRL. 5ª edic.

Soto, L (2016). “*Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la escuela profesional de Derecho*”, Tesis de maestría en educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote- Filial Pucallpa.

Tamayo y Tamayo (2009). “*El proceso de investigación científica*”. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/12235974/Tamayo-y-Tamayo-Mario-El-Proceso-de-la-Investigacion-Cientifica>

Vara, A. (2012) *Siete pasos para una tesis exitosa*. Un método efectivo para las ciencias empresariales. Instituto de investigación de la facultad de ciencias administrativas y recursos humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima. Manual electrónico disponible en internet: www.aristidesvara.net, pág. 221, 223

Yauri, E. (2016). “*Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de Ingeniería Civil*”, Tesis de maestría en educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote- Filial Pucallpa.

6.2 Anexos

ANEXO 1

Cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo

i) Ficha técnica:

Nombre original: Cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA).

Autores: Mercedes López Aguado.

Adaptación: Española

Edición: Mercedes López Aguado. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n, 24071. León, España, 2010.

Duración: Entre 15 y 20 minutos

Administración: Individual o colectiva

Significación: Evalúa 6 factores claramente definidos correspondientes a las siguientes estrategias: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación.

Tipificación: Baremos para la escala elaborados por Mercedes López Aguado.

Tipo de respuestas: En base a la escala tipo Likert, con formato de respuesta cerrado con cinco opciones numeradas del 0 al 4, que se contesta teniendo en cuenta el siguiente código: 0-Nunca; 1-Pocas veces; 2-Algunas veces; 3-Muchas veces; 4-Siempre.

ii) Descripción del cuestionario:

El cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo consta de 45 ítems, está constituido por 6 dimensiones: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación

Ampliación: con 9 ítems, describen estrategias relacionadas con la búsqueda y elaboración de materiales y actividades complementarias de ampliación del material propuesto por el profesor.

Colaboración: compuesto de 11 ítems, describe una serie de estrategias relacionadas con la implicación del alumno en tareas grupales y de relación con otros compañeros.

Conceptualización: Con 8 ítems, reúne estrategias relacionadas con el trabajo intelectual sobre el contenido que incluyen tareas como elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.

Planificación: Con 5 ítems, recoge aspectos relativos a la planificación de tiempos y programación de las tareas, tanto de estudio como de elaboración de trabajos, así como un ítem relacionado con la evaluación de los procedimientos de aprendizaje.

Preparación de exámenes: Con 6 ítems, están relacionados fundamentalmente con estrategias de cara al estudio para los exámenes (especialmente selección de puntos importantes y de actividades de repaso).

Participación: Compuesto por 6 ítems, describen el nivel de participación del alumno: asistencia a clase, aclaración de dudas, participación en el aula o tutorías.

Para evaluar la variable: estrategias de aprendizaje autónomo y sus dimensiones se categorizó considerando los rangos que se muestran en la siguiente tabla:

| Variables | Categorías | Intervalos |
|---------------------|------------|---------------|
| ▪ Ampliación | Bajo | [0-11.99] |
| | Medio | [12-23.99] |
| | Alto | [24-36] |
| ▪ Colaboración | Bajo | [0-14.65] |
| | Medio | [14.66-29.32] |
| | Alto | [29.33-44] |
| ▪ Conceptualización | Bajo | [0-10.65] |
| | Medio | [10.66-21.32] |
| | Alto | [21.33-32] |
| ▪ Planificación | Bajo | [0-6.65] |
| | Medio | [6.66-13.32] |
| | Alto | [13.33-20] |

| | | |
|---|-------|-------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparación exám ▪ Participación | Bajo | [0-7.99] |
| | Medio | [8-15.99] |
| | Alto | [16-24] |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estr Aprend Autón | Bajo | [0-59.99] |
| | Medio | [60-119.99] |
| | Alto | [120-180] |

iii) Prueba Piloto:

El instrumento elaborado se aplicó de manera preliminar a una muestra piloto con 805 estudiantes de la Universidad de León, de los que 287 son hombres (el 35,7%) y 518 mujeres (64,3%). Son alumnos de 16 titulaciones de 8 Facultades (Filosofía y Letras, Derecho, Ingeniería, Económicas, Biología, Ciencias del Trabajo, Educación y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), para pasar posteriormente los procesos de validación y confiabilidad estadística. Antes de aplicar la prueba piloto se evaluó la claridad de las preguntas y si contextualmente medían el contenido que se esperaba en la variable estrategias de aprendizaje autónomo, así como la pertinencia de los distractores considerados para cada ítem (validación del cuestionario, que sirvió de pre-test, por juicio de expertos).

iv) Fiabilidad estadística del instrumento:

Análisis de fiabilidad con alpha de Cronbach

Con los 48 ítems restantes se procede a realizar un análisis de la fiabilidad con el objetivo de detectar y eliminar aquellos que no presenten un grado de fiabilidad apropiado y mejorar las características psicométricas del cuestionario.

El análisis de fiabilidad de los 48 ítems arroja un valor para el coeficiente α (alpha) de Cronbach muy elevado (0,892) a pesar de lo cual se decide eliminar tres elementos que no presentan una adecuada relación con el total de la escala. El coeficiente de Cronbach

aumenta ligeramente tras esta operación (0,898), quedando, pues, la escala definitiva compuesta por 45 ítems.

Fiabilidad de las subescalas 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 |

v) Validación estadística del instrumento:

Análisis factorial del cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo

Tras la determinación de los 45 ítems que presentan las mejores cualidades psicométricas, se procede a analizar la validez del constructo a través de la exploración de la estructura factorial del conjunto resultante. El objetivo es descubrir las variables subyacentes que agrupen, de forma coherente e interpretable, a los 45 ítems del cuestionario. Se utiliza el método de extracción de componentes principales ya que, según McIntyre (1990) el resto de los procedimientos tienen muchas características en común con éste y, además, porque los distintos métodos suelen aportar soluciones similares respecto a los factores subyacentes al mismo conjunto de variables y la rotación ortogonal con el procedimiento Varimax. 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 0,000 lo 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.

Resumen de los descriptivos de los ítems y de los factores que conforman la estructura del CETA

| | Ít | M | DT | As | Kurt | Pesos F1 | Pesos F2 | Pesos F3 | Pesos F4 | Pesos F5 | Pesos F6 |
|----------------------------------|--|-------|-------|--------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| FACTOR 1 | 21 | 2,41 | 1,187 | 0,402 | -0,826 | 0,810 | | | | | |
| | 50 | 2,56 | 1,129 | 0,239 | -0,858 | 0,807 | | | | | |
| | 10 | 2,52 | 1,022 | 0,456 | -0,685 | 0,796 | | | | | |
| | 55 | 2,98 | 1,196 | -0,053 | -0,923 | 0,790 | | | | | |
| | Estrategias de Ampliación | 22 | 2,57 | 1,084 | 0,209 | -0,762 | 0,721 | | | | |
| | 17 | 2,38 | 0,954 | 0,347 | -0,374 | 0,563 | | | | | |
| | 11 | 2,52 | 1,022 | 0,456 | -0,172 | 0,481 | | | | | |
| | 29 | 3,30 | 1,148 | -0,354 | -0,717 | 0,418 | | 0,320 | | | |
| | 19 | 2,12 | 1,029 | 0,695 | -0,197 | 0,321 | | | | | |
| FACTOR 2 | 9 | 3,12 | 1,248 | -0,179 | -1,020 | | 0,808 | | | | |
| | 3 | 3,66 | 1,256 | -0,584 | -0,758 | | 0,799 | | | | |
| | 39 | 3,41 | 1,292 | -0,282 | -1,030 | | 0,759 | | | | |
| | Estrategias de Colaboración | 16 | 3,53 | 1,079 | -0,387 | -0,524 | | 0,755 | | | |
| | 14 | 2,85 | 1,254 | 0,109 | -0,996 | | 0,690 | | | | |
| | 8 | 2,86 | 1,203 | 0,013 | -0,886 | | 0,567 | | | | |
| | 5 | 3,20 | 1,191 | -0,243 | -0,842 | | 0,496 | | | | |
| | 53 | 3,51 | 1,019 | -0,467 | -0,171 | | 0,480 | | | | 0,429 |
| FACTOR 3 | 28 | 3,10 | 1,254 | -0,185 | -0,975 | | | 0,701 | | | |
| | 26 | 2,77 | 1,269 | 0,093 | -1,070 | | | 0,683 | | | |
| | 30 | 3,18 | 1,251 | -0,220 | -0,921 | 0,355 | | 0,643 | | | |
| | 27 | 2,36 | 1,189 | 0,430 | -0,860 | | | 0,617 | | | |
| | Estrategias de Conceptualización | 40 | 3,09 | 1,260 | -0,108 | -0,945 | | | 0,604 | | |
| | 44 | 3,38 | 1,036 | -0,361 | -0,367 | | | 0,595 | | 0,365 | |
| | 45 | 3,32 | 1,071 | -0,288 | -0,463 | | | 0,532 | | | |
| | 38 | 2,15 | 1,062 | 0,719 | -0,058 | | | 0,485 | | | |
| | 31 | 3,97 | 0,972 | -0,930 | 0,591 | | | 0,478 | | 0,341 | |
| | 25 | 2,87 | 1,231 | 0,046 | -1,140 | | | 0,393 | | | |
| 18 | 2,88 | 0,984 | 0,154 | -0,414 | | | 0,246 | | | | |
| FACTOR 4 | 54 | 3,36 | 1,177 | -0,313 | -0,708 | | | | 0,789 | | |
| | 15 | 3,13 | 1,195 | -0,103 | -0,872 | | | | 0,777 | | |
| | Estrategias de Planificación | 48 | 3,44 | 1,138 | -0,357 | -0,584 | | | 0,701 | | |
| | 13 | 2,34 | 1,336 | 0,628 | -0,825 | | | 0,599 | | | |
| | 20 | 2,49 | 1,175 | 0,366 | -0,822 | | | 0,320 | | | |
| FACTOR 5 | 51 | 3,42 | 1,001 | -0,281 | -0,415 | | | | | 0,683 | |
| | 32 | 2,87 | 1,017 | 0,181 | -0,393 | | | | | 0,587 | |
| | Estrategias de Preparación de Exámenes | 37 | 3,59 | 1,036 | -0,487 | -0,129 | | | | 0,534 | |
| | 4 | 2,68 | 1,052 | 0,274 | -0,609 | | | | | 0,529 | |
| | 1 | 3,18 | 1,058 | -0,277 | -0,472 | | | | | 0,469 | |
| | 2 | 3,06 | 1,109 | -0,075 | -0,791 | | | | | 0,391 | |
| FACTOR 6 | 42 | 3,82 | 0,978 | -0,719 | 0,196 | | | | | | 0,706 |
| | 43 | 3,81 | 0,934 | -0,700 | 0,259 | | | | | | 0,633 |
| | Estrategias de Participación | 41 | 3,58 | 1,202 | -0,443 | -0,833 | | | 0,305 | | 0,574 |
| | 52 | 3,77 | 1,015 | -0,721 | 0,121 | | | | | | 0,439 |
| | 23 | 3,27 | 1,125 | -0,288 | -0,670 | | | | | | 0,437 |
| | 35 | 3,28 | 1,094 | -0,257 | -0,585 | | | | | | 0,285 |
| Autovalor | | | | | | 8,341 | 3,752 | 2,887 | 2,458 | 1,768 | 1,538 |
| Porcentaje de varianza explicada | | | | | | 18,530 | 8,337 | 6,415 | 5,463 | 3,929 | 3,419 |

Para la determinación de los factores se han seleccionado los que poseen un peso superior a 1,5. En conjunto los 6 factores seleccionados explican el 46,098 de la varianza.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE

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:

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

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

| N° | ITEMS | N | PV | AV | M | S |
|----|--|---|----|----|---|---|
| 1 | Hago anotaciones de las respuestas del docente a las dudas propias o de los compañeros. | | | | | |
| 2 | Tomo nota de 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 de 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 cuatrimestre, 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 | Confecciono 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

Programa de intervención basado en metodologías activas

I. Datos informativos

- 1.1. Denominación de la asignatura :
- 1.2. Código de la asignatura : 3.4.340849
- 1.3. Código del área curricular : 3.4
- 1.4. Naturaleza de la asignatura : Obligatoria
- 1.5. Nivel de estudios : Pre grado
- 1.6. Ciclo académico : II
- 1.7. Créditos : 3
- 1.8. Horas semanales : 5 horas teóricas - practicas
- 1.9. Total horas : 45 horas prácticas / 60 horas
- 1.10. Pre-requisito : 2.33.340827
- 1.11. Docente investigador :

II. Fundamentación

Aquí debemos considerar que “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”.

Por lo que “en este 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”.

Además. “en el aspecto pedagógico permitirá actuar y desenvolverse de manera segura y precisa, en tal sentido le facilitará mejorar y promover el aprendizaje autónomo por que tomarán conciencia de la importancia que tiene cada una de las asignaturas asignadas y la forma de superar las dificultades que se presenten, promoviendo la armonía, buscando la solución conjunta en el aula, rescatando las potencialidades de cada uno de los estudiantes para enfrentar y dar solución cualquier inconveniente, manteniendo la calma con seguridad y confianza”. Tal como lo sustenta Pestalozzi, precursor de la pedagogía contemporánea, al afirmar que “el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas y que a partir de ella se forman las ideas, nos dice también que el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso que se tiene que adaptarse al desarrollo mental del ser humano en cada momento dado”.

En lo filosófico, les permitirá a los estudiantes reconocer razonablemente lo mucho que vale el aprendizaje autónomo dentro de la sociedad, además podrán actuar haciendo uso de su razón, asumiendo con responsabilidad sus propios actos. Según el empirismo, considera a “la experiencia como única fuente real del conocimiento en el contacto de los sentidos con las cosas. los sentidos, al ponerse en contacto con las cosas capturan las formas con que impresionan, juzgándola por el lado del objeto, son las de su existencia, por el lado del sujeto, las impresiones son el material que es transmitido hasta los centros superiores donde se convierten no solo en percepciones, sino en ideas generales o conceptos, para el racionalismo la fuente de todo conocimiento verdadero es la razón, sin embargo podemos decir que ambas corrientes filosóficas son importantes e indispensables, es decir tanto la razón como la experiencia forman parte de la adquisición del conocimiento del ser humano”.

III. Objetivos

3.1. Generales

“Diseñar, aplicar y evaluar el programa de intervención basado en metodologías activas para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del segundo ciclo de Derecho de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote”.

3.2. Específicos

Nº 1: “Implementar el programa de intervención basado en metodologías activas para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del segundo y tercer ciclo de Derecho”.

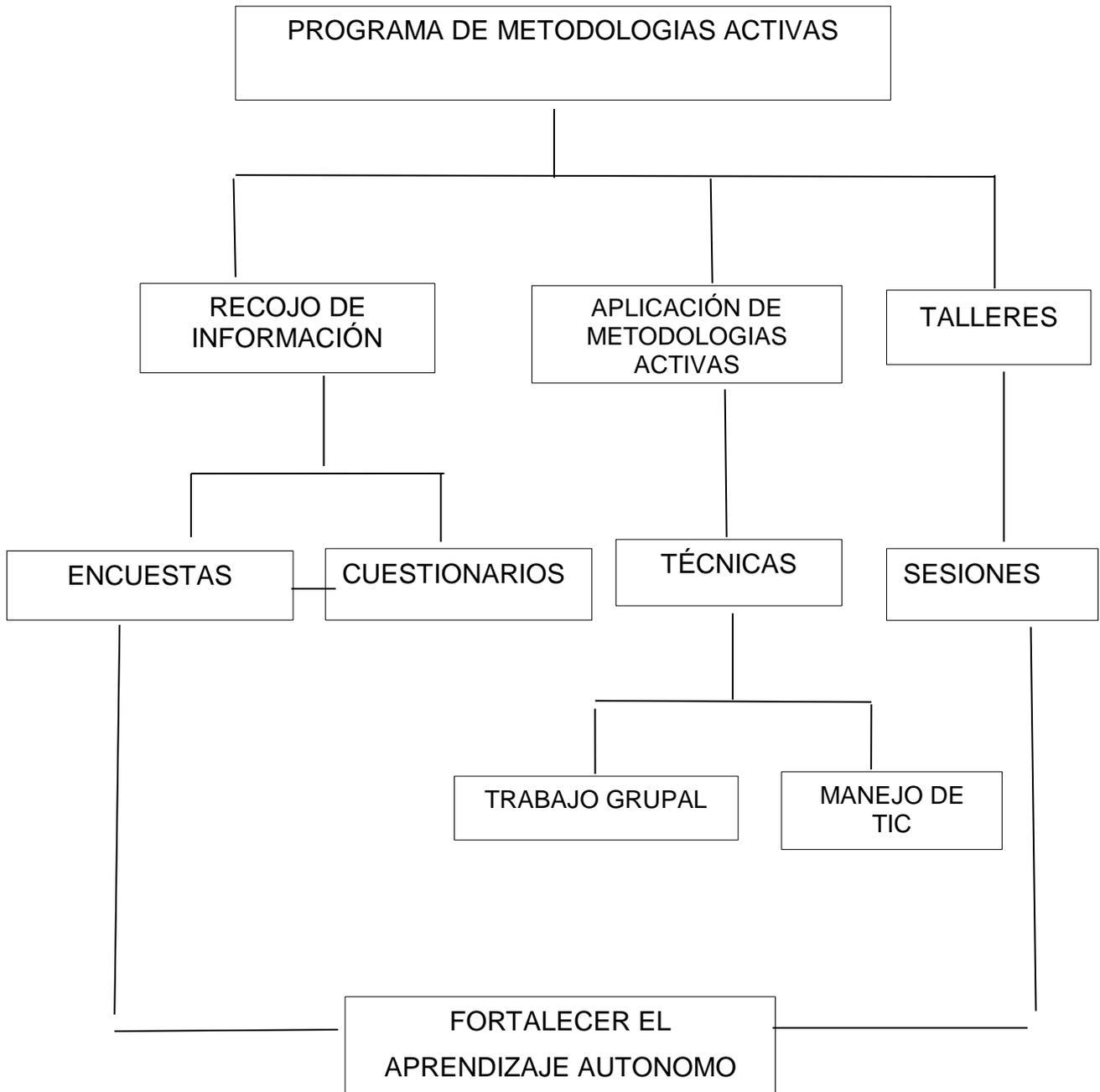
Nº 2: “Desarrollar el programa de intervención basado en metodologías activas para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del segundo y tercer ciclo de Derecho”.

Nº 3: “Evaluar el efecto del programa de intervención basado en metodologías activas para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del segundo ciclo de Derecho”.

IV. Importancia

La importancia del programa se dio porque permitió intervenir e identificar los niveles de aprendizaje del estudiante del segundo ciclo de Derecho en la medida que el autoaprendizaje es fundamental en la vida de las personas, ya que ayuda a desarrollarse de manera consciente con autoaceptación, elevando el autoestima, responsablemente y con metas, con autonomía e independencia, tendientes a relacionarse con los demás.

VII. Esquema del Programa:



VIII. Talleres educativos

El “Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el aprendizaje autónomo”, estuvo constituido por una serie de talleres desarrollado en 15 sesiones que fueron aplicados en la Escuela Profesional de Derecho, de la filial de

Pucallpa, teniendo una duración de 30 horas pedagógicas, de 45 minutos c/u, separadas en dos grupos, uno de control y otro experimental.

IX. Organización de talleres del programa metodologías activa

| N ° TALLERES | RESPONSABLE | PLANIFICACIÓN | | TIEMPO |
|--|-------------|---------------|-----------|----------|
| | | Elaboración | Ejecución | N° horas |
| Taller 1. La ética personalista: Naturaleza e importancia | Maestrante | Octubre | | 45 min. |
| Taller 2. Fundamento del orden moral (ética) | Maestrante | Octubre | | 45 min. |
| Taller 3. Fundamento antropológico de la ética personalista: la persona humana y su dignidad. | Maestrante | Octubre | | 45 min. |
| Taller 4. Fin último del hombre. | Maestrante | Octubre | | 45 min. |
| Taller 5. La ética universitaria | Maestrante | Octubre | | 45 min. |
| Taller 6. La ética en la salud | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 7. Los valores morales | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 8. Adquisición de valores e influencia social | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 9. Las características de la ética descriptiva | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 10. Ética de actitudes y ética del comportamiento | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 11. La pluriculturalidad | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 12. Discriminación en la escuela | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 13. La ética profesional. | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 14. La ética Política | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |
| Taller 15. Ética educativa | Maestrante | Noviembre | | 45 min. |

Sesiones del programa

Primera Sesión: La ética personalista: Naturaleza e importancia

1. Datos generales

1.1. Institución educativa: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

1.2. Carrera : Derecho

1.3. Ciclo : II - III.

1.4. N° de horas: 2

2. Secuencia didáctica

Comienzo. Se reúnen en grupos y responden las preguntas y luego comentan sus conclusiones: ¿Por qué la ética es importante hoy en día? ¿Por qué el conocimiento ético es necesario en nuestras vidas?

-Observan un extracto de la película "la fuerza de la verdad" donde se presenta el caso de un abogado que debe tomar decisiones éticas

-Reflexionamos sobre el caso presentado.

Hoja impresa

Preguntas guía del caso 30 min

Proceso. Se proyecta que las diapositivas con los contenidos del tema refuercen lo que los jóvenes han hecho. La explicación de los contenidos se basará en el caso analizado.

Diapositivas 45 min

Salir • Desarrollar un mapa conceptual sobre la naturaleza y la importancia de la ética.

Para la próxima clase leen la guía de profundización (La ética: naturaleza e importancia en Carlos Cardona) y responden las preguntas para profundizar. Papel bond 15 min

3. Síntesis del tema:

4. Profundizando el tema:

Ética: naturaleza e importancia)

Ética:

Moral, proviene del latín "mos" (personalizado), "así como la ética proviene del ethos griego; (de significado idéntico); ya que nadie es bueno porque hace un buen acto, sino porque generalmente trabaja bien, porque tiene una disposición apenas removible (hábito, virtud) para actuar bien. La ley moral determina aquellos actos, cuya repetición e intensidad origina la virtud, dibujando la voluntad de una cierta ambivalencia radical que llega a la deficiencia de la libertad creada y reforzando su amor, su eficacia y bondad o perfección. El objetivo de la ley es justo, y el objeto de la justicia es el Derecho: la rectitud para avanzar hacia el bien. La ley moral obliga en la conciencia: no solo externamente o sobre todo, sino en la intencionalidad radical de los actos humanos, en la finalización perseguida, en el amor electivo. Las costumbres son adquiridas, no son innatas; pero, una vez que echan raíces y logran consolidarse, funcionan como si fueran inclinaciones naturales, ya que, a su manera y manera, son principios de acción, energías que guían la capacidad operativa del sujeto que los posee. Por lo tanto, tanto el origen griego de la palabra ética como el origen latino de la voz moral, aunque deben tenerse en cuenta para fijar el concepto de ese conocimiento especial designado por los términos antes mencionados, no basta para determinar exactamente".

Cardona (2001, p.36): "Precisamente el primer deber ético es el religioso: y no me refiero aquí a la Religión revelada y sobrenatural. La raíz, el fundamento y el contenido íntimo de toda norma ética es la relación personal del hombre con Dios. (...) Por otra parte, ya he dicho antes que no es posible hablar de ética sin hablar de Dios. Y la religión es precisamente la relación amorosa entre el hombre y Dios". En este sentido, al hacer nuestra reflexión ética "tenemos que remontarnos también a Dios quién es el fundamento de esta ciencia, pues la religión revelada busca siempre el bien de la persona, que lo llevará a su perfección a su santificación". Es así, continúa el autor: "Para que la persona

sea nueva éticamente, ha de tener una profunda aspiración, una aspiración infinita: Dios, en último término”. Ahora tener en cuenta a Dios, “es tener en cuenta al hombre y sus facultades: inteligencia y voluntad, y al mismo tiempo su libertad tal como lo afirma Cardona: “La verdadera singularidad humana es ésta, que tiene su origen en un singular acto creador divino para cada alma, y que tiene su posibilidad en la libertad que Dios nos ha dado, precisamente como facultad de amar generosa y libremente: a Él mismo de modo absoluto – y como correspondencia, para la unión de amistad eterna-, y a los otros porque Dios los ama. Esta es la auténtica singularidad del hombre común, precisamente para la comunión. Esto es ser realmente persona y poner la base esencial para que pueda haber una comunidad verdaderamente humana. Cardona, C (2001:179). Es preciso, en este actuar ético descubrir al hombre que busca la verdad y que ama, hombre libre que está llamado a perfeccionarse”.

B) Importancia de la Ética. Cardona, C (1987:232)

“El vínculo esencial de Verdad Bien Libertad se ha perdido para una gran parte de la cultura contemporánea y, por tanto, reconducir al hombre a redescubrirlo es hoy una de las exigencias propias de la misión de la Iglesia, para la salvación del mundo”. La pregunta de Pilato '¿Cuál es la verdad?' “Todavía emerge hoy de la perplejidad desconsolada de un hombre que a menudo ya no sabe quién es, de dónde viene y hacia dónde va. Y así asistimos no pocas veces al temible precipitado de la persona humana en situaciones de autodestrucción progresiva. Si quisiéramos escuchar ciertas voces, parece que ya no deberíamos reconocer el valor indestructiblemente absoluto de ningún valor moral”.

Además, algo más serio aún ha sucedido: “el hombre ya no está convencido de que solo en verdad puede encontrar la salvación. Se niega la fuerza salvífica de lo verdadero, confiando a la libertad única, desarraigada de toda objetividad, la misión de decidir de

manera autónoma qué es bueno y qué es malo. En el campo teológico, este relativismo se vuelve desconfiado en la sabiduría de Dios, quien guía al hombre con la ley moral. A lo que prescribe la ley moral, las supuestas situaciones concretas se oponen, sin pensar, al final, que la ley de Dios es siempre el único bien verdadero del hombre”.

Es necesario, por lo tanto, que “en la Iglesia se reconstruya una reflexión ética rigurosa. Esta es una tarea que se puede cumplir solo con ciertas condiciones, algunas de las cuales merecen ser recordadas brevemente”.

1. ¿Qué es la ética?
2. ¿Por qué la ética es importante para la vida personal, familiar y profesional?
3. ¿Por qué es importante rescatar a la metafísica como el fundamento de la ética?
4. Con un ejemplo práctico explica el siguiente principio: "El trabajo continúa siendo"
5. ¿Es posible la ética sin religión, sin Dios? ¿Por qué?
6. De acuerdo con lo que ha leído, ¿qué acciones debería tomar para mejorar su ser y su entorno?

6. Evaluación:

- Elaboran un mapa conceptual con los contenidos expuestos en clase.
- Leen y reflexionan: “Ética: naturaleza e importancia de Carlos Cardona” y luego, contestan las preguntas propuestas, y las presentan en la sesión siguiente.

1. CASO: “La fuerza de la verdad”

“Henry Turner (Harrison Ford) es un rico y exitoso abogado de Nueva York que tiene una bella esposa (Annette Bening), una adorable hija y un estupendo departamento. Lo único que le falta es un corazón. Una noche de invierno, dos inesperados balazos lo envían agónico al hospital. Desde ese momento, la vida de Henry nunca volverá a ser la misma. Una película emocionante y conmovedora, realizada por Mike Nichols (Secretaria

Ejecutiva) y catalogada por la crítica especializada como una de las mejores del año 1991”.

2. Reflexione sobre las siguientes interrogantes: “La fuerza de la verdad” y luego responda las siguientes interrogantes:

a) Haga una comparación entre la vida de Henry Turner antes y después del accidente que sufrió.

b) ¿Qué valores y antivalores tenía Henry Turner antes de su accidente?

c) ¿Qué valor le dio Henry Turner a la ética antes de su accidente?

d) ¿Qué hizo posible el cambio en la vida de Henry Turner después del accidente?

e) ¿Podemos decir que la estabilidad económica es lo más importante para tener una vida feliz y plena? ¿Por qué?

f) Lo más importante será el éxito profesional o el desarrollo académico en una persona para ser feliz. ¿Por qué?

g) ¿Será la vida basada en las exigencias éticas del ser personal la única manera de encontrar un sentido auténtico para vivir? ¿Por qué?

Segunda sesión: Fundamento del orden moral

1. Datos generales

1.1 Institución Educativa: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

1.2. Escuela : DERECHO

1.3. Ciclo : II - III.

1.4. N° de horas : 2

Secuencia didáctica:

Comienzo. Los estudiantes discuten los temas principales de la sesión anterior.

Entonces, el maestro pregunta ¿cuándo un acto es bueno? ¿Hay casos en que dos personas dicen que tienen razón? ¿Dónde está la base de la ética?

Hoja impresa Pizarra 30 min.

Proceso. Los jóvenes reflexionan sobre el caso extraído de la película: "Escritores de la libertad".

En grupos, resuelven la Guía de reflexión No. 02, el fragmento de la película y comentan sus conclusiones. Video Script del caso 45 min

Salida. Crean un mapa conceptual de lo que se discutió en clase.

Para la próxima clase leyeron la guía de profundización (Fundación del orden moral en Carlos Cardona), elaborando un mapa mental con los contenidos principales.

Responda las preguntas de profundización de Papelotes 15 min

Fundación del orden moral

El ser, el sujeto y la naturaleza. Cardona, C (1987, p.70-73)

“La naturaleza sólo existe, sólo tiene ser en su sujeto, en el supuesto: la naturaleza humana sólo puede ser en el hombre, en cada hombre fuera de él, es solamente una abstracción.

Y al existente substancial, es a lo que llamamos hipostasis o supuesto”.

En el Libro 111 de las Sentencias (d. 5, q. 1, a. 2), Santo Tomás expone sintéticamente el proceso semántico que históricamente ha tenido el término naturaleza. “A nascendo nomen accipit. Naturaleza viene del verbo nacer. Comenzó significando la generación del viviente. De ahí pasó a significar el principio activo de esa generación, y más tarde el principio activo de cualquier mutación natural; después, el principio material de cualquier generación, y también su principio formal, que es el término de la generación. Pero como la generación no termina sólo en la forma substancial, sino en la substancia compuesta, el término naturaleza pasó a significar cualquier substancia, e incluso cualquier ente. Pero substancia, además de significar la materia y la forma, significa el sujeto mismo del que se dice este algo (hoc aliquid) y que no se predica de otro, como este hombre (hic homo), que es lo designado con el nombre de hipóstasis, y así la naturaleza indica lo que puede obrar o padecer (agere vel pati) de la manera que es propia a tal substancia. En el plano lógico, naturaleza pasó a significar la esencia expresada en la definición de la cosa, y así la diferencia específica”.

“El peligroso espíritu de abstracción, la tendencia a absorber la metafísica en la lógica, determinó el primado de esta última flexión semántica, hasta la casi total disolución de la significación hipostática. Tal vez influyó en esto la necesidad de distinguir en Cristo la naturaleza humana de la Persona divina; y en Dios, la naturaleza única y las tres Personas. Temas que Santo Tomás había resuelto mediante el ser divino, que hace ser a la naturaleza humana de Cristo (y constituye su Persona divina); y distinguiendo en la relación él es se ad (el referirse a) que le es propio, del esse in (inherencia) que le conviene sólo cuando es accidente. La doctrina del acto de ser fue la clave que la escolástica muy pronto perdió, y que la filosofía moderna no ha podido recuperar, precisamente por su radicalización de las exigencias formales eidéticas”.

Originariamente, naturaleza viene de nacer. “Nacer es de alguna manera hacerse (fieri); pero nada se hace sino para que sea (ut sit). De modo que según a algo le conviene ser, así le conviene hacerse. Pero el ser propiamente es del subsistente, del que propiamente se dice que nace o se hace. La forma y la naturaleza se dicen ser ex consequenti, pues no subsisten, y se dicen ser en cuanto en ellas el supuesto subsiste. De manera que sólo ex consequenti conviene a la naturaleza hacerse o nacer; no como si ella naciese, sino porque es recibida por generación”

Por lo que se refiere a los entes corpóreos, Platón y Avicena se engañaron “porque atribuían el fieri o hacerse propiamente a sus formas, siendo así que el fieri es propio sólo del compuesto, del que es propio el ser. Las formas se dicen ser no como subsistentes, sino como aquello con lo que los compuestos son. De manera que se hacen no por propia facción, sino por la facción de los supuestos, que son transmutados por la transmutación de la materia, de la potencia al acto. De donde, lo mismo que los compuestos son hechos por agentes naturales, así también las formas que no son subsistentes, contrariamente a las subsistentes, que son hechas ellas mismas, propia y directamente creadas por Dios, al participarles el ser como acto”.

Debemos distinguir entre las formas subsistentes (el ángel, el alma humana) y los compuestos de la materia y la forma corpórea. En estos hay una doble composición: “de la suposición y la esencia, que en lo material necesariamente difieren, ya que en el material el individuo agrega muchas cosas a la naturaleza de la especie, que comprende solo la esencia; la otra composición es que de todo y de su ser. En las entidades inmatrimales solo se da esta segunda composición: de la cosa y su ser. En ellas la esencia no tiene el ser por algo que esencialmente difiere de ella, ya que es lo mismo la esencia y lo que se entiende como ser (habens esse). Allí la esencia no es como un principio solo con lo que se dice que es, sino como siendo un absoluto no inherente. Por otro lado, en el

material y el compuesto sustancias (de materia y forma), en las cuales la esencia realmente difiere de la suposición, la esencia solo tiene que ser por la suposición, a la que el ser pertenece simplemente y absolutamente. En donde la esencia no es como tener el ser, sino como la reducción a ser por una suposición individual, que es lo que es absolutamente, y en qué fines la acción del productor”. Lo que se describe aquí no es propiamente un “constitutivo formal” para la hipótesis o hipóstasis (como lo buscaba inútilmente el escolástico), sino un "constituyente real": la esencia ut habens esse, ser, tener el ser como acto. Esto requiere “en los compuestos de la materia y formar un principio de individuación: cuantificar la materia signata, marcada por la cantidad, como parte fuera de las otras partes. Pero también es aquí el acto de ser lo que hace que el individuo subsista, aunque este acto de ser ya está radicalmente dado en la creación del universo, desde el principio”.

En los entes creados “el ser no es el sujeto del ser, como el correr no es el sujeto de la escuela. Y lo mismo que no podemos decir que el mismo correr corre, así no podemos decir ahí que el mismo ser (creado) sea. Lo que corre es el sujeto de la escuela, y como tal sujeto decimos que corre y participa del correr”. De esta manera podemos decir que «el ente (id quod est) es, en cuanto participa el acto de ser. Y esto es lo que dice Boecio: 'el mismo ser aún no es', porque no se le atribuye el ser como a sujeto del ser: sino 'lo que es', 'recibida la forma de ser', es decir, recibiendo el mismo acto de ser, 'es, y consiste', o sea, subsiste en sí mismo. Pues ente no se dice propiamente y por sí más que de la substancia, que es lo que subsiste». Es claro que esto vale para la criatura, para el ser participado, porque el Ipsum Esse Subsistens verdaderamente es. Los entes, “que tienen el ser recibido o participado, son por su acto de ser, pero no se puede decir propiamente que su ser sea, precisamente porque estos entes no son el ser, sino que son hechos ser suscipiendo ipsum actum essendi, recibiendo el acto de ser”.

Así tenemos “un sujeto que recibe el ser (que lo constituye como tal sujeto) según una determinada naturaleza (o grado en la perfección del ser). Esta naturaleza es en sí misma sujeto de ser y, por lo tanto, subsiste, si numéricamente puede ser solo uno: lo que sucede cuando no puede ser recibido o participado, y así da lugar a una nueva composición de acto y poder (forma y materia). Donde la materia participa (multiplica divide) la forma, el compuesto es lo que es y para ello tiene que ser dividido como materia, de modo que es esta materia, lo que recibe la forma, cuando es extraída del poder material por el agente ; y por la forma es lo que es por el acto de ser del compuesto y no de la forma única o de la materia única”.

Situado en el límite “entre la sustancia espiritual (el ángel) y las sustancias estrictamente materiales, el hombre es un caso peculiar, donde la forma es subsistente o espiritual, y participa en la materia (el cuerpo) en su propio acto de ser. Los padres hacen el cuerpo, pero este cuerpo es el cuerpo de otro hombre solo porque Dios lo infunde como su propia forma un alma espiritual creada directamente por Aquel que participa del ser de acuerdo con un grado de perfección inferior al de las sustancias separadas (en que inicialmente necesita que el cuerpo pueda llevar a cabo sus operaciones específicas)”. Por lo tanto, "aunque las almas se multiplican al mismo tiempo que los cuerpos, la multiplicación de los cuerpos no es la causa de la multiplicación de las almas". La causa es el acto de ser creado por Dios.

Tendencia al bien

La tendencia al bien, “es propia de la persona que es capaz no solo de reconocer lo bueno sino que también lo conoce, pero la elección que ella hace en una determinada acción no es de algo malo”, tal como lo dice Cardona: “Así la elección no se plantea propiamente entre el bien y el mal, formalmente como tales: nadie quiere el mal en cuanto mal, porque eso sería forzar el amor natural o de naturaleza: sino entre lo bueno que es otro (y que es

el Bien mismo) o no es querido modo libre y lo bueno que soy yo y es para mí, y que entonces ya simplemente de modo natural y necesario, sino de electivo, ya que elegir es preferir lo otr. Y en aquel segundo caso yo que soy naturalmente bueno, me hago infranaturalmente malo, al querer mal el bien que quiero, contra el querer bueno de Dios, que quiere que yo quiera bien, que quiera el Bien por encima de todo”. Cardona, C (1987:104-105)

A mi juicio, “esa afanosa búsqueda actual de un mínimo de normatividad ética fundamental en el marasmo de la confusión sobre la verdad del ser, en que nos hallamos – denuncia con dramática evidencia el carácter ético del comienzo mismo del filosofar. Como he escrito en otro lugar, y es mí una convicción muy arraigada y una reiterada afirmación, lo preliminar en el saber no es el problema gnoseológico: es un tema ético, de buen amor, que es como puede empezar a saber bien”. Cardona, C (2001: 17-18)

La noción de bien “proviene del conocimiento que la inteligencia natural puede tener y tiene lo que es la persona humana y Dios como el principio y el fin, y de nuestra libertad creada por Dios y para Dios”. Cardona, C (2001: 25)

Hazle entender “que la ética es objetiva y no arbitraria”. Ayúdalo a “comprender no solo lo que le sucederá más tarde, al final, sino lo que ya está sucediendo, cuando hace el bien o cuando hace el mal”. El hombre bueno, que hace el bien, “está mejorando cuando hace el bien: está adquiriendo hábitos, capacidades, virtualidad, se está convirtiendo en un hombre íntegro, una auténtica buena persona”. (...) “Haz el bien querer hacer precisamente porque es bueno”. Cardona, C (2001: 27)

El ser personal del hombre

La persona debe actuar según su ser. “Si su ser personal viene dado por ese acto de ser, amorosamente puesto en relación personal a Dios, su obrar libre tiene que consistir, para ser bueno, en un acto de amorosa relación personal con Dios, en un acto de amistad”, que

es la esencia de la oración: «un tratar de amistad con quien sabemos nos ama» (Santa Teresa). El acto de la persona humana “es verdaderamente un acto personal cuando es radicalmente un acto de Amor a Dios, al Amor que desde toda la eternidad y hacia la eternidad lo requiere. Cuando ese acto se haga total, explícito y definitivo, eterno, el hombre habrá alcanzado su fin”. La persona estará cumplida, en Dios, como «alguien delante de Dios y para siempre». Cardona, C (1987:96)

El hombre “ha escrito en su corazón una ley que no se ha dado a sí mismo, sino que expresa las demandas inmutables de su ser personal creado por Dios, finalizado en Dios y en sí mismo dotado de una dignidad infinitamente superior a la de las cosas. Hay normas morales que tienen un contenido preciso, inmutable e incondicionado. Negar que haya normas que tengan tal valor solo puede hacerlo quien niega que exista una verdad de la persona, una naturaleza inmutable del hombre, fundada últimamente en esa Sabiduría creadora que da su medida a toda la realidad”. Cardona, C (1987: 232)

Finalmente, “seremos eternamente lo que aquí, en el tiempo, quisimos ser (...) Ese ser personal es dado a la persona directamente por Dios, creando el alma (...) Y dado que el ser está activo para él, la propiedad de su ser constituye una persona que posee sus actos (...) Si soy dueño de mis acciones, es que soy el dueño de mi ser y el ser activo de él, por el mismo hecho de que soy el dueño de yo, soy lo que soy de mis acciones: soy libre”. Cardona, C (2001: 66)

Bibliografía:

- Cardona, C (1987) *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C (2001) *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A

Preguntas para profundizar:

a. ¿Qué es la naturaleza humana?

segundo. ¿Por qué se dice que la naturaleza humana es la base del orden moral?

do. Qué es el bien y qué es el mal? ¿Cuál es el verdadero bien del hombre?

re. ¿Hay una tendencia natural hacia el bien en el hombre? ¿por qué?

y. ¿En qué consiste ser una persona?

F. ¿Qué acciones refinan al hombre y qué acciones lo deshumanizan? ¿Por qué?

Evaluación:

- Elabore un mapa conceptual de lo que se discutió en clase.
- Leer la guía de profundización (Fundación del orden moral en Carlos Cardona), desarrollar un mapa mental con los contenidos principales.

Guía de reflexión

1. Caso de la película: “Escritores de la libertad”

“Al ser asignada a la zona sin ley de una escuela destrozada por la violencia y la tensión racial, la maestra Erin Gruwell lucha contra un sistema que no brinda contención a los jóvenes, para hacer que la escuela cobre importancia en la vida de sus alumnos. Así, al contar sus historias y escuchar las de otros, un grupo de adolescentes, a quienes supuestamente es imposible enseñarles algo, descubrirán el poder de la tolerancia, reivindicarán sus vidas destrozadas y cambiarán su mundo”.

2. Reflexione sobre las siguientes interrogantes: “Escritores de libertad” y luego de responda las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuál es la reacción del maestro ante la burla de la clase?
- b) La comparación del maestro, ¿a qué "pandilla" se refiere? ¿Consideras que la comparación es importante? ¿Por qué?
- c) Si la ética se basa en la persona, ¿qué hizo esa "pandilla" con la dignidad de la persona?
- d) El reclamo de un alumno ante el maestro que le permite comprender que lo que él enseñó no lo ayudó a aplicarlo en la realidad. ¿Consideras que la ética no encaja en la vida de hoy?

e) En el momento de saber qué pasó en ese holocausto, ¿cuál es la reacción de los estudiantes? ¿Consideras que el mal es despreciable y el bien es apreciable? ¿Por qué?

Tercera sesión: Fundamento antropológico de la ética personalista: la persona humana y su dignidad

1. Datos generales

1.1. Institución Educativa: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

1.2. Carrera : DERECHO

1.3. Ciclo : II - III.

1.4. N° de horas : 2

Secuencia didáctica.

Momentos

comienzo

La sesión comienza con un diálogo sobre noticias que amenazan la dignidad de la persona humana.

Los jóvenes observan y reflexionan sobre el caso: "El circo de mariposas" y describen a cada uno de los personajes.

Resuelven la guía de reflexión N ° 01 del caso y comentan sus conclusiones. Estuche impreso 30 min

Proceso:

Leen y analizan un documento sobre la persona humana.

Ellos resuelven las preguntas cada vez más profundas.

Se proyecta que las diapositivas con los contenidos del tema refuercen lo que los jóvenes han hecho.

Salida

Elaboran un bosquejo sobre la dignidad del embrión humano o del paciente terminal.

Papel bond 15 min

2. Tema de profundización:

Leer y analizar: “En qué consiste ser persona”, “Propiedades de la persona humana: Su dignidad” (Melendo, T (2001) “Dimensiones de la persona”. Madrid: Editorial Palabra).

3. Interrogantes para profundizar:

a. ¿Cree que la definición de persona aportada por Boethius es suficiente o puede ampliarse teniendo en cuenta otros aspectos?

segundo. ¿Desde qué perspectivas se puede abordar el concepto de persona?

do. ¿Qué implicaría en el hombre ser llamado a la verdad, a la bondad y a la belleza?

re. ¿Cuál es la dignidad de la persona humana?

y. ¿Cuál es el fundamento de la dignidad de la persona humana?

F. ¿Cuáles son las propiedades de la dignidad de la persona humana?

gramo. ¿Cuáles son las dimensiones de la dignidad de la persona humana?

4. Evaluación:

Elaboran un esquema sobre la dignidad del embrión humano o del enfermo terminal.

Guía de reflexión N° 01

1. Caso: “El circo de la mariposa”

El corto “The Butterfly Circus” gana el primer premio del concurso “The Doorpost Film Project”: el premio reconoce los valores de esperanza y dignidad humana en la película, protagonizada por Eduardo Verástegui y el joven australiano Nick Vujicic, que nació sin brazos ni piernas.

En este caso, “se les pedirá que elaboren una propuesta para mejorar la vida de Nick Vujicic. Se les pide que se pongan en el lugar de Nick para que puedan mencionar las acciones que harían frente a los ataques que tienen lugar en el mundo de hoy”.

2. Describe qué pueden significar estas frases:

“Pero ellos son raros” (Sammy)

“Eres magnífico” (Sr. Méndez)

“Aquí no hay un circo de curiosidades” (Sr. Méndez)

“Tú puedes hacer todo lo que quieras” (Sr. Méndez)

“La belleza que puede venir de las cenizas” (Sr. Méndez)

“Mientras mayor es la lucha más glorioso es el triunfo” (Sr. Méndez)

Escribe otra frase que te haya parecido interesante:

3. Reflexione y responda las siguientes interrogantes sobre el caso presentado:

a) En el circo de variedades:

¿Qué palabras usa el showman para presentar a las personas del Show de curiosidades y curiosidades?

¿Cómo ves a Will, el "hombre sin extremidades", la audiencia, ¿cómo lo ves?

¿Qué ves en este espectáculo?

¿Qué sentiste cuando viste esta parte del video?

¿Alguna vez te has sentido como las personas que forman parte de este espectáculo?

¿Alguna vez has visto a las personas con las que vives de esta manera y a otras personas que no conoces?

Los otros, ¿cómo crees que te miran? - ¿Alguna vez te has sentido como las personas que forman parte de este espectáculo?

b) En el circo de las mariposas:

¿Por qué crees que tiene este nombre?

¿Qué palabras usa Méndez para presentar a los miembros de su circo?

¿Cómo ven los miembros del circo a Will? Y el público?

¿Qué valores y sentimientos puedes ver entre las personas en el circo?

¿Por qué Will se siente bien en el Circus?

¿Alguna vez te has sentido parte del Circo de las Mariposas? ¿Cuándo? ¿Dónde?

Cuarta sesión: Fin último del hombre

1. Datos generales

1. Institución Educativa: Universidad católica Los Ángeles de Chimbote

2. Carrera : DERECHO

3. Ciclo : II - III.

4. N° de horas : 2

2. Secuencia didáctica

Momentos Proceso didáctico Medios y materiales Tiempo

Inicio Lea y reflexione sobre el caso de la guía de reflexión No. 01: "El corazón más bello", describiendo cada uno de los personajes.

Responda las preguntas planteadas en la guía de reflexión No. 01 Fotocopia

Reflection Guide 30 min

Proceso Lea y analice: "El objetivo final: la felicidad".

Responde las preguntas para profundizar.

Las diapositivas con los contenidos del tema se proyectan.

Las preguntas deben desarrollarse en grupos.

Diapositivas Fotocopias 45 min

Los estudiantes de salida elaboran una lista de acciones que pueden tomar para defender a la persona humana. Hoja impresa 15 minutos

Profundizando el tema:

Leer y analizar: El fin último. La felicidad (Melendo, T (2001) Dimensiones de la persona. Madrid: Editorial Palabra).

Preguntas para profundizar:

- a. ¿Qué es la felicidad y cuál es su relación con la perfección humana?
- segundo. ¿Cuándo se puede llamar feliz a una persona? ¿Por qué?
- c. Si todo hombre aspira a ser feliz, ¿la felicidad es correcta? ¿Por qué?
- re. ¿Por qué decimos que la felicidad es esencialmente un regalo?
- y. ¿Cuál es el fundamento de la felicidad?
- F. ¿Cuál es la relación entre ser feliz y amar? Base su respuesta.

Evaluación:

- Las propuestas serán evaluadas de acuerdo con las rúbricas elaboradas.

Anexos:

Guía de reflexión N° 01

Lee y reflexiona la siguiente lectura

“El corazón más hermoso”

Una historia que nos enseña a entregarlo todo sin esperar nada a cambio

“Un día un hombre joven se situó en el centro de un poblado y proclamó que él poseía el corazón más hermoso de toda la comarca”.

“Una gran multitud se congregó a su alrededor y todos admiraron y confirmaron que su corazón era perfecto, pues no se observaban en él ni fallas, ni rasguños”.

“Coincidieron todos que era el corazón más hermoso que hubieran visto. Al verse admirado el joven se sintió más orgulloso aun, y con mayor fervor aseguro poseer el corazón más hermoso de todo el vasto lugar”.

De pronto un anciano se acercó y dijo: “¿Por qué dices eso, si tu corazón no es tan hermoso como el mío?” Sorprendidos, la multitud y el joven miraron el corazón del viejo y vieron que, “si bien latía vigorosamente, este estaba cubierto de cicatrices y hasta había zonas donde faltaban trozos y estos habían sido reemplazados por otros que no correspondían, pues se veían bordes y aristas irregulares en su derredor”.

Es más, “había lugares con huecos, donde faltaban trozos profundos. La mirada de la gente se sobrecogió, ¿Cómo puede el decir que su corazón es más hermoso?, pensaron...

El joven contempló el corazón del anciano y al ver su estado desgarrado, se echó a reír”.

- "Debes estar bromeando", dijo. "Comparar tu corazón con el mío... El mío es perfecto.

En cambio, el tuyo es un conjunto de cicatrices y dolor."

- "Es cierto", dijo el anciano, "tu corazón luce perfecto, pero yo jamás me involucraría

contigo... Mira, cada cicatriz representa una persona a la cual entregué todo mi amor.

Arranqué trozos de mi corazón para entregárselos a cada uno de aquellos que he amado.

Muchos a su vez, me han obsequiado un trozo del suyo, que he colocado en el lugar que

quedó abierto. Como las piezas no eran iguales, quedaron los bordes por los cuales me

alegro, porque al poseerlos me recuerdan el amor que hemos compartido."

"Hubo oportunidades, en las cuales entregué un trozo de mi corazón a alguien, pero esa

persona no me ofreció un poco del suyo a cambio. De ahí quedaron los huecos - dar amor

es arriesgar, pero a pesar del dolor que esas heridas me producen al haber quedado

abiertas, me recuerdan que los sigo amando y alimentan la esperanza, que algún día tal

vez regresen y llenen el vacío que han dejado en mi corazón."

- "¿Comprendes ahora lo que es verdaderamente hermoso?".

Entonces, “el joven permaneció en silencio, lagrimas corrían por sus mejillas. Se acercó

al anciano, arrancó un trozo de su hermoso y joven corazón y se lo ofreció. El anciano lo

recibió y lo colocó en su corazón, luego a su vez arrancó un trozo del suyo ya viejo y

maltrecho y con el tapó la herida abierta del joven. La pieza se amoldo, pero no a la

perfección. Al no haber sido idénticos los trozos, se notaban los bordes”.

El joven miró su corazón que ya no era perfecto, pero se veía mucho más hermoso que

antes, porque el amor del anciano fluía dentro de él.

1. Responda las siguientes preguntas:

a. ¿Cómo está tu corazón?

segundo. ¿La persona está feliz de ser dueña o de dar? ¿Por qué?

do. ¿Cuándo se puede llamar a una persona consumada? ¿Cuándo crees que tienes el mínimo de sufrimiento o cuándo ese sufrimiento sabe cómo dirigirlo y hacerlo virtuoso?

Quinta sesión: La ética universitaria

Datos generales

1. Institución Educativa: Universidad católica Los Ángeles de Chimbote

2. Carrera : DERECHO

3. Ciclo : II - III.

4. N° de horas : 2

Secuencia didáctica

Momentos Proceso didáctico Medios y materiales Tiempo

Inicio Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “principios de la ética universitaria”, describiendo a cada uno de los personajes.

Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01

Fotocopia Guía de Reflexión 30 min

Proceso:

Leen y analizan: “La universidad de hoy”

Responde las interrogantes para profundizar.

Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema.

Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos.

Diapositivas Fotocopias 45 min

Salida Los estudiantes elaboran una lista de acciones que pueden realizar para defender al estudiante universitario. Hoja impresa 15 min

Tema de profundización:

Leer y analizar: los principios de la ética universitaria

Preguntas para profundizar:

¿Qué es la ética universitaria?

¿Cuándo puede una persona llamar a la ética universitaria? ¿y por qué?

Si cada hombre aspira a tener una profesión ¿Es la universidad una ley? ¿Por qué?

¿Cuáles son los fundamentos de la universidad?

¿Cuál es la relación entre ser estudiante universitario y ser estudiante en una escuela?

Base su respuesta.

Evaluación:

- ¿Crees que la clase fue importante, sí o no, por qué?

Guía de reflexión No. 01

Lea y reflexione sobre la siguiente lectura

“Principios de ética profesional universitaria”

“La mejor garantía del éxito profesional radica en el leal y exacto cumplimiento de nuestros deberes. (El deber ser y el deber hacer)”.

Honestidad. Es “una virtud, un valor moral, un bien para el hombre que implica moderación en la conducta, una cualidad de recato. El termino honestidad es genérico, en tanto que el de honradez es específico de ahí que una persona honesta también es una persona honrada. Respeto: Tolerancia o aceptación hacia algo o alguien”.

Los códigos de ética profesional “surgen de la aplicación de reglas de conducta en la práctica diaria, sirven de guía para el servicio y cumplimiento social de cada profesión y son de aplicación universal”.

Como seres humanos “tenemos un valor, una cualidad que nos hace dignos, seres de excelencia, criaturas divinas que merecen un trato justo, ya que el ser humano es el

objetivo principal de la Creación. Esta dignidad es la base y la base de los valores y los derechos humanos, por lo tanto, esta cualidad de la dignidad no debe ser violada”.

Se necesitan profesionales universitarios que tengan valor:

- a) Eso tiene valor para ser lo que son y no pretender lo que no son.
- b) Vivir honestamente con sus propios recursos y no deshonestamente a expensas de otro.
- c) Profesionales que no desean adquirir riqueza sin trabajar.
- d) Profesionales que desarrollan negocios con moral.
- e) Profesionales que tienen ciencia pero con amor por la humanidad.
- f) Profesionales que aprenden a relacionarse con los demás, en un entorno en el que son arquitectos de excelente trato.

Guía de reflexión N°02

En la universidad de hoy...

“Tradicionalmente se educa la inteligencia y se forma la conducta del profesional, en su triple función de educación, investigación y extensión, ella ha tenido una estrecha relación con la sociedad formando los profesionales que ésta necesitaba para su servicio, pero también ha formado tradicionalmente a sus dirigentes. Hoy la universidad tiene un desafío muy grande: debe preparar a esos jóvenes desconfiados (sin fe), para insertarse en el mercado laboral, para que sirvan a la sociedad ejerciendo con idoneidad la disciplina para la que fueron preparados y para que sean dirigentes leales a sí mismos y a la comunidad a la que pertenecen”. No somos ingenuos los profesores que pensamos que la Universidad no debe renunciar a sus funciones, estamos pensando en su “supervivencia” y en la de nuestras “profesiones”.

Guía de reflexión N° 03

La enseñanza de la ética profesional...

“Preparar a los profesionales para hacer frente a los retos futuros implica una educación universitaria en un sentido más amplio (formación de una ciudadanía crítica), donde la preparación técnica debe ser complementada con el desarrollo de valores propios del ciudadano, en primer lugar, y el profesional en cuestión, en segundo. De hecho –así es entendido por la ciudadanía- ser profesional no solo supone poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas; al tiempo se confía que, como profesional, se comportará de acuerdo con una ética propia (en especial buscando el beneficio del cliente)”. 1 Ética, del griego ethikós-ethos, dice el diccionario, “es carácter, manera de ser, parte de la filosofía que trata las obligaciones morales del hombre y analiza el problema del bien del mal. La ética nace en la época de Sócrates donde lo que más importaba era la obtención de la sabiduría, entendida como conducta en el mundo, no como simple saber acerca de él. Platón a Aristóteles, encontraron el fundamento de la sabiduría ya en el placer proporcionado por los sentidos o por la inteligencia, ya en la virtud que consiste en vivir de acuerdo con la naturaleza. Desde Platón llama a las virtudes éticas, y ellas resultan de la aplicación de la inteligencia a la conducta”.

Sexta sesión: La ética en la salud

1. Datos generales

2. Institución Educativa: Universidad católica Los Ángeles de Chimbote

3. Carrera : Derecho

4. Ciclo : II - III

5. N° de horas : 2

Secuencia didáctica

Momentos Proceso didáctico Medios y materiales Tiempo

Inicio Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “Responsabilidad en la prestación de servicios de salud” describiendo a cada uno de los personajes.

Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01

Fotocopia Guía de Reflexión 30 min

Proceso

Leen y analizan: “el poder”.

Responde las preguntas para profundizar.

Las diapositivas con los contenidos del tema se proyectan.

Las preguntas deben desarrollarse en grupos.

Diapositivas Fotocopias 45 min

Los estudiantes de salida elaboran una lista de acciones que pueden tomar para defender al ser humano. Hoja impresa 15 minutos

Tema de profundización:

Leer y analizar: “Responsabilidad en la prestación de servicios de salud”

Interrogantes para profundizar:

¿Qué es la responsabilidad en la provisión de servicios de salud?

¿Cuándo se puede llamar a una persona poderosa? ¿Por qué?

Si todo hombre aspira a llegar al poder, ¿el poder es un Derecho? ¿Por qué?

¿Por qué decimos que el poder es esencial para ser grande?

¿Cuál es la base del poder?

Guía de reflexión N°01

Lee y reflexiona la siguiente lectura

“Responsabilidad en la prestación de servicios de salud”

Desde la Ética se quiere analizar la responsabilidad en la prestación de los servicios de salud y para ello, “se hace necesario adentrarse en la dinámica de las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS), y de las Empresas Promotoras de Salud (EPS), como también en el ejercicio de las profesiones de salud”.

En el momento actual, “el medio laboral de los profesionales de la salud específicamente, las EPS y las IPS, las empresas encargadas de administrar y proveer los servicios de salud respectivamente, han optado por una dinámica que tiene que ver con la tarea de retener costos. Nadie desconoce que las EPS ponen límites al número de exámenes de diagnóstico que cada profesional puede ordenar en un tiempo determinado, como también a tratamientos farmacológicos, quirúrgicos y de otra índole, que requiera el usuario. En esta forma los profesionales, especialmente los médicos, se ven en un dilema entre dos necesidades: su permanencia en la institución y su obligación de solucionar los problemas de salud de los usuarios. Esta situación, obliga al profesional a desplazar su responsabilidad a la EPS porque ésta, a través de las autorizaciones de pruebas diagnósticas y de medidas terapéuticas pone las condiciones y límites administrativos, de los cuales el profesional no es responsable. ¿Esto es una forma de diluir, o de compartir la responsabilidad entre la EPS y el profesional? Situación compleja, difícil de entender y de manejar por parte del usuario quien, en un momento dado, no sabe a quién”.

EL PODER

El autor dice, “Durante varios años, tuve la intención de escribir sobre el poder y esta idea se me ocurrió un día cuando quería donar unas horas de trabajo a un programa de la Presidencia de la República. Conocí a una mujer agradable e interesante que quería saber sobre mi carrera en relación con el trabajo en equipo. Después de contar mi historia, mi experiencia de trabajo y responder sus preguntas, como conclusión y cierre de la

conversación, me dijo: las relaciones entre los seres humanos son siempre una reunión de poderes. Confieso que nunca, hasta ese momento, había sentido que en las relaciones con otras personas el poder mediado, posiblemente porque no había pensado en eso o porque lo he mantenido en las diversas circunstancias de la vida, las relaciones horizontales, no lo sé. A partir de ese momento, el poder es para mí, un problema diario en el que pienso, sobre el que oigo, que observo en las relaciones entre las personas y en el que me detengo cuando aparece en las lecturas, con el aliento, quizás Evalúe la veracidad de las palabras del interlocutor”.

Por el momento, me atrevo a decir que “Power es la palabra utilizada para expresar la capacidad real o potencial de hacer algo, se usa para expresar dominio, sumisión, grandeza, capacidad individual, colectiva, naciones, instituciones. Habitualmente hablando del poder de la palabra, el poder del conocimiento, el poder de las naciones, el poder del dinero, el poder de las armas, el poder de la fuerza, el poder de los medios, el poder público, el poder que tiene una persona en una determinada posición social o laboral, de poder político, del poder de la mente”.

El poder, “tiene rangos cuando está relacionado con las capacidades: el poder de caminar en el valle y el poder de caminar por las montañas, por ejemplo, desde el Himalaya o particularmente desde el Everest; el poder de hablar y el poder de convencer con la palabra”. Ejemplos de otros rangos de poder están en un lado: el poder de trabajar, el poder de ofrecer, el poder de evaluar, el poder de estimar los costos, el poder de colgar, el poder de ejercer la profesión, el poder de hacer algo poder para ayudar; En resumen, “el poder de hacer cosas simples. Por otro lado, el poder de dominar, el poder de comprar naciones, el poder de corromper, el poder de declarar la guerra, el poder de dirigir el destino de la nación, es decir, el poder de hacer cosas complejas”.

Séptima sesión: Los valores morales

1. Datos Generales :

- 1.1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
- 1.2. Carrera : Derecho
- 1.3. Ciclo : II - III
- 1.4. N° de horas : 2 horas académicas.

2. Secuencia Didáctica:

| Momentos | Proceso didáctico | Medios y materiales | Tiempo |
|----------|--|--|--------|
| Inicio | <ul style="list-style-type: none"> -Empieza con un proceso de experiencias activas de moral y ética en cada alumno. -El aprendizaje previo sobre ética y sus evaluaciones se extrae a través de una encuesta. -La reflexión grupal se refleja en la importancia que representa en nuestra vida individual y social, así como en sus limitaciones. | <ul style="list-style-type: none"> Dialogo activo Hoja de encuesta | 30 min |
| Proceso | <ul style="list-style-type: none"> -Los contenidos del tema se explican mediante diapositivas. - Se hacen preguntas individuales para reforzar el aprendizaje. | Diapositivas (power point) | 45 min |
| Salida | <ul style="list-style-type: none"> -La retroalimentación se realiza a través de la elaboración individual en un mapa conceptual de la naturaleza y la importancia de la ética. -La siguiente clase debe leer la historia de la ética y los valores morales y hacer un resumen de lo que se ha aprendido. | <ul style="list-style-type: none"> Papel bond Cartulina Diapositiva | 15 min |

Valores éticos y morales

Se considera que, “Ética es una palabra derivada del vocablo griego *ethikos*, que significa costumbre o hábito; y es la parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre. La moral, por su parte es el conjunto de reglas que deben seguirse para hacer el bien y evitar el mal. Por otro lado, los asuntos cívicos son todos aquellos que se refieren a las relaciones entre ciudadanos, las cuales sólo pueden ser buenas y cordiales si se basan en un patrón ético”.

Además, “los valores éticos, entonces incluyen tanto a los morales como a los cívicos. A lo largo de la historia de la humanidad, estos valores han cambiado constantemente, pues cada cultura ha tenido sus propios conceptos sobre el bien y el mal. Por ejemplo, hoy día consideramos un acto criminal sacrificar a un ser humano, pero los aztecas creían

que con esta acción hacían un bien. En nuestra sociedad, un hombre comete un grave delito si tiene más de una esposa a la vez, pero en algunas épocas y regiones del mundo, la poligamia era vista con buenos ojos”.

Sin embargo, “existe una serie de valores éticos que son casi universales, porque, en general, han sido aceptados todos los tiempos y lugares. Este conjunto de valores puede resumirse en un único principio: Nunca hacer daño a uno mismo ni a los demás. Los perjuicios que se provocan a otros son siempre inmorales, a menos que no se hayan efectuado deliberadamente”.

Los valores éticos más aceptados universalmente son: “amistad, amabilidad, confianza, cooperación, fidelidad, generosidad, honestidad, igualdad, justicia, lealtad, libertad, paciencia, patriotismo, perseverancia, resistencia, respeto, solidaridad, tolerancia, coraje y libertad”.

La moral se ha ido fomentando por muchas personas e instituciones. Quienes han asumido este compromiso tan serio son:

Las religiones, cada una de las cuales tiene su propio código moral.

Muchos filósofos, antropólogos, sociólogos y psicólogos, que se han dedicado al estudio de la ética y han publicado manuales y ensayos sobre este tema.

Padres, que enseñan a sus hijos cómo comportarse para evitar el mal.

Los maestros, que continúan y expanden las enseñanzas de los padres.

Los médicos, porque algunas actitudes inmorales pueden dañar la salud, como drogarse, golpear a otras personas, tener relaciones sexuales sin tomar medidas para prevenir el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, etc.

Los medios de difusión que intentan elevar los valores éticos de la sociedad.

Los gobiernos que promulgan leyes, para regular la conducta de los gobernados.

Es así que, “las personas que no respetan las reglas establecidas por su sociedad, se hacen merecedoras de un castigo y de repudio de sus semejantes. Pero no debemos comportarnos moralmente por miedo a la condena o la desaprobación, ni, mucho menos, por conseguir el aprecio y admiración de los demás”. En realidad, “los principios morales son asuntos mucho más personales que sociales, porque un individuo que obra bien se respeta a sí mismo antes que a otros y, además, las buenas acciones conducen a una vida plena, llena de felicidad, amor, éxito y satisfacciones. Por el contrario, las malas acciones irremediablemente llevan al sufrimiento, el fracaso y la soledad. Es natural que suceda esto, porque todo lo que uno hace, tarde o temprano, se vuelve hacia uno mismo. Pongamos algunos ejemplos sencillos para entender mejor este efecto: el que insulta, se arriesga a recibir una ofensa igual o peor; el que da, recibe; el que cumple con sus compromisos de trabajo, gana más dinero y obtiene un mejor empleo; el que ama, merece ser amado; el intolerante es rechazado, el que miente, hace que los demás pierdan la confianza en él, etc”.

Así pues, “no necesitamos ser amenazados con las llamas del infierno, la cárcel, la expulsión de la escuela, el rechazo de las personas que queremos, ni con ningún otro tipo de sanción para actuar moralmente. Basta, simplemente, con que comprendamos que al hacer un bien resultaremos beneficiados y que el mal se revertirá en contra nuestra. Pero recuérdese de que antes de que nuestras acciones nos afecten positiva o negativamente, según sea el caso, otros individuos recibirán sus efectos y, así, mientras más actos morales se efectúen, mejor será una sociedad, y mientras más inmoralidades se cometan, mayor será el deterioro social”.

BIBLIOGRAFIA:

Cardona, C (1987) *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.

Cardona, C (2001) *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A

Robert, S (2010) Ética: Cuestiones fundamentales. Pamplona: Ediciones EUNSA 9ª Ed)

Interrogantes para profundizar:

- a.- ¿Qué son los valores morales?
- b.- ¿Por qué es importante practicar valores en la vida personal, familiar y profesional?
- c.- ¿Por qué es importante rescatar los principios de los valores?
- d.- Con un ejemplo práctico explica el siguiente principio: "El trabajo sigue siendo"
- e.- ¿Es posible vivir en una sociedad sin valores, sin Dios? ¿Por qué?
- f.- En base a lo que ha leído, ¿qué acciones debería tomar para mejorar su ser y su entorno?

Evaluación:

Elaboran un organizador visual con los contenidos expuestos en clase.

Leen y reflexionan: “valores morales y su importancia” para luego resolver las preguntas propuestas, presentándolas en la sesión siguiente.

Guía del caso N° 01

1. CASO: “La fuerza de la verdad”

En el aula, “se ha roto el cristal de una ventana como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El maestro pregunta quién fue y dice que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de estudiantes sabe quién es el responsable, pero decide no decir nada, porque el alumno que causa el problema es su amigo, y no quiere que lo acusen de "soplones" o "traidores". Además, quieren evitar los problemas e inconvenientes que su confesión les causaría.

En consecuencia, toda la clase es castigada”. ¿Ves el comportamiento correcto de esos estudiantes? ¿Qué harías en un caso similar?

2. Reflexiona sobre: "La fuerza de la verdad" y luego responde las siguientes preguntas

- a) Haga una comparación entre la voluntad y la moral.
- b) ¿Qué valores y antivalores se observan en el culpable del accidente?

- c) ¿Qué valor le dio a la ética, al estudiante que no quiso decir nada?
- d) ¿Qué hizo posible el cambio en la vida de Henry Turner después del accidente?
- e) ¿Podemos decir que el clima social del aula jugó un papel importante?
- f) ¿Cuál hubiera sido el éxito del estudiante al decir la verdad?

Octava Sesión: Adquisición de valores e influencia social

1. Datos Generales

- 1.1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
- 1.2. Carrera : Derecho.
- 1.3. Ciclo : II - III.
- 1.4. N° de horas : 2 horas académicas.

SECUENCIA DIDÁCTICA

| Momentos | Proceso didáctico | Medios y materiales | Tiempo |
|----------|--|-------------------------|--------|
| Inicio | -Se comenta sobre la crisis social de valores. -Se pasa un video social | Dialogo activo Video | 30 min |

| | | | |
|---------|---|---|--------|
| Proceso | -Se hacen lluvias de ideas y se arma un organizador gráfico. -Se analiza los valores de épocas pasadas y los valores de hoy en día. -Se hace un diagnóstico de las causas y consecuencias de la falta de valores. | Pizarra Diapositivas (power point) Palabras | 45 min |
| Salida | -Se pide que realicen un resumen escrito sobre los factores que influyen en la pérdida de los valores. | Papel bond Cartulina diapositiva | 15 min |

Adquisición de valores e influencia social

Los valores “se aprenden a lo largo de la vida, pero no solo de una manera receptiva, sino que están contruidos e influenciados por el entorno social”.

Los valores no son hereditarios, tienes que descubrirlos, entrenarlos, construirlos y modificarlos en la vida diaria

Podemos decir “que todos desarrollamos un sistema de valores personales, que en gran medida rige nuestras creencias, comportamientos y formas de reaccionar a los problemas.

Cuanto más nuestros valores sean similares a nuestras acciones, nuestras vidas personales serán más consistentes y mejores”.

¿Cómo aclarar mis valores?

Las personas pueden aclarar o aclarar sus propios valores si llevan a cabo un proceso de reflexión sobre ellos, a fin de tomar conciencia y ser responsables de lo que piensan, juzgan, aceptan o rechazan.

La aclaración puede ocurrir en tres fases:

1ª selección: “primero identifique qué valor está en juego, elija libremente observando las alternativas existentes y considerando las consecuencias que pueden traernos a nosotros y a los demás; opta por una u otra de las posibles alternativas”.

Debemos pensar, “no solo en las consecuencias utilitarias, sino también en los aspectos emocionales, o de conciencia, que nos hacen "sentir bien" porque actuamos de manera congruente, incluso en detrimento de algunos intereses personales, deseos o afectos”. “Sentirse mal" después de una acción refleja alguna inconsistencia en el ensayo anterior o revela conflictos.

¿Cómo puedo cambiar mis valores y actitudes personales?

Se ha comentado que “los valores suelen ser muy estables y que las actitudes son inclinaciones permanentes que llevan a reaccionar de cierta manera en determinadas situaciones”.

Preguntas para profundizar:

¿Cuál es la adquisición de valores?

¿Por qué se dice que los valores son la base de todas las acciones humanas?

¿Qué es el bien y que es el mal? ¿Cuál es el verdadero bien del hombre?

¿Hay una tendencia natural hacia el bien en el hombre? ¿Por qué?

¿En qué consisten los valores personales?

¿Qué valores refinan al hombre y qué acciones lo deshumanizan? ¿Por qué?

Evaluación:

Crean un mapa conceptual de lo que se discutió en clase.

Lea la guía de profundización (Fundación del orden moral en Carlos Cardona), desarrollando un mapa mental con los contenidos principales.

Guía de reflexión N° 02

1. CASO: un padre que no suelta el timón

Este es el caso de “una empresa con activos por valor de 25 millones de dólares, en la cual dos niños habían trabajado con el padre por más de 20 años. El padre era un hombre vigoroso de 72 años, que había contribuido con muchas ideas para la conducción del negocio. El negocio había sido modelado bajo su estilo de liderazgo autocrático, y su perspicacia para el marketing lo había hecho ganar mucho terreno en un mercado muy competitivo. Sin embargo, los niños eran cada vez más incansables. Después de haber ayudado al padre durante años, uno de ellos estaba ansioso por mostrar habilidades de liderazgo, mientras que el otro estaba menos comprometido y mostraba menos liderazgo o necesidad de poder. Las entrevistas de diagnóstico mostraron una gran distancia familiar, incapacidad para tener reuniones familiares constructivas, y una rabia y resentimiento de los viejos, alimentados entre generaciones”.

1. Reflexione sobre: "el padre que no suelta el timón" y luego responda las siguientes preguntas:

- a) ¿Por qué se creó el resentimiento entre generaciones?
- b) La comparación del liderazgo del padre era la misma que la de los niños. ¿Por qué?
- c) Si la ética del padre influyó en los niños ¿Qué es el padre con los valores de sus hijos?
- d) usted cree que el motivo de liderazgo autoritario influyó en las decisiones de los niños.
- e) ¿cuál consideras que es el principal motor del resentimiento y la distancia de los niños?.

Novena sesión: Las características de la ética descriptiva

Datos Generales

1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
 2. Carrera : Derecho.
 3. Ciclo : II - III.
- Nº de horas : 2 horas académicas

SECUENCIA DIDÁCTICA:

| Momentos | Proceso didáctico | Medios y materiales | Tiempo |
|----------|---|---|--------|
| Inicio | <ul style="list-style-type: none"> -Empieza con una lluvia de preguntas para activar tu sentido crítico. - Se obtienen valoraciones y se extrae el aprendizaje previo a través de una encuesta. -Toma un minuto de reflexión en un grupo, rescatando sus influencias en la sociedad. | <p>Dialogo activo</p> <p>Reflexiones</p> | 30 min |
| Proceso | <ul style="list-style-type: none"> - Se comenta brevemente y se proyecta un video con los contenidos del tema. - Se construyen historias y se organiza una actividad grupal para reforzar el aprendizaje. | Diapositivas (power point) | 45 min |
| Salida | <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una retroalimentación a través de la elaboración de una reunión individual sobre su propio concepto del tema. - Se le pide a cada estudiante que realice un ensayo sobre un caso real. | <p>Papel bond</p> <p>Cartulina</p> <p>Diapositiva</p> | 15 min |

“Las características de la ética descriptiva”

La Ética descriptiva “es un estudio que describe los fenómenos de la vida moral, con objetivo de explicarlos y que se elabore una teoría sobre las conductas que se describen.

La ética descriptiva, concluye que nuestro comportamiento es producto de la sociabilización, que moldea y determina normas, valores y principios”.

La Ética descriptiva “presenta una descripción de las conductas humanas, un ejemplo de los aspectos que estudia son los comportamientos del hombre a nivel mundial sobre la discriminación, el cuidado del medio ambiente, señalando de forma detallada los comportamientos humanos que se tienen frente a estos fenómenos, qué es lo que está haciendo el hombre en el mundo, pero sin emitir prejuicios o sin enjuiciarlo, sólo describe, posteriormente la Ética prescriptiva señalará un llamado sobre lo que “debe ser”, invitando al hombre a realizar los cambios para evitar dañar con su conducta, emitiendo normas que lo guíen; le señala el camino a transitar”.

La Ética prescriptiva “es una guía para tomar decisiones, además orienta los juicios al establecer moralmente lo que debe ser”.

Interrogantes para profundizar:

1. ¿Qué personas dicen que sus reglas son morales?
2. ¿Cómo se comporta la gente cuando se trata de problemas morales?

Aquí hay algunos ejemplos de declaraciones descriptivas de Ética:

1. La mayoría de la gente piensa que el racismo es incorrecto.
2. Entre algunas culturas, no hay estigma asociado con la homosexualidad.
3. El estudio de Stanley Milgram encontró una gran discrepancia entre lo que las personas afirman y lo que realmente hicieron.

1. CASO: "La fuerza de la verdad"

En el aula, “se ha roto el cristal de una ventana como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El maestro pregunta quién fue y dice que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de estudiantes sabe quién es el responsable, pero decide no decir nada, porque el alumno que causa el problema es su amigo, y no quiere que lo acusen de soplones o traidores”. Además, quieren evitar los problemas e inconvenientes que su confesión les causaría.

En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves el comportamiento correcto de esos estudiantes? ¿Qué harías en un caso similar?

2. Reflexiona sobre: "La fuerza de la verdad" y luego responde las siguientes preguntas

- a) Haga una comparación entre la voluntad y la moral.
- b) ¿Qué valores y antivalores se observan en el culpable del accidente?
- c) ¿Qué valor le dio a la ética, al estudiante que no quiso decir nada?
- d) ¿Qué hizo posible el cambio en la vida de Henry Turner después del accidente?
- e) ¿Podemos decir que el clima social del aula jugó un papel importante?
- f) ¿Cuál hubiera sido el éxito del estudiante al decir la verdad?

Decima sesión: Ética de actitudes y ética del comportamiento

Datos Generales

1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
2. Carrera : Derecho.
3. Ciclo : II - III.

Secuencia Didáctica:

| Momentos | Proceso didáctico | Medios materiales y | Tiempo |
|----------|--|----------------------------------|--------|
| Inicio | -Se inicia con una lluvia de ideas sobre los valores sociales. -Se pasa un video conmovedor | Dialogo activo Video | 30 min |
| Proceso | -Se crean ejemplos para después resolverlos utilizando un sentido crítico y racional. -Se analiza los valores de épocas pasadas y los valores de hoy en día. -Se hace un diagnóstico de las causas y consecuencias de la falta de valores. | Pizarra papelotes Palabras | 45 min |

| | | | |
|--------|--|--|--------|
| Salida | -Se organizan y trabajan en grupo sobre las actitudes del comportamiento humano. | Papel bond Cartulina diapositiva | 15 min |
|--------|--|--|--------|

“Ética de actitudes y ética del comportamiento”

Las actitudes se definen “como la forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas”. En este sentido, se puede decir que “es su forma de ser o el comportamiento de actuar, también puede considerarse como cierta forma de motivación social -de carácter secundario, frente a la motivación biológica, de tipo primario- que impulsa y orienta la acción hacia determinados objetivos y metas”. Eiser define la actitud de la siguiente forma: “predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social”.

En el Derecho Social, “las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. En teología moral es frecuente que se prefiera utilizar las expresiones opción fundamental e intencionalidad, dándoles también la acepción positiva de actitud moralmente buena. Semánticamente, sin embargo, equivalen a elección moral fundamental o actitud moral y, como éstas, también se acompañan de la calificación de moralmente buena o moralmente mala”.

La ética como constante humana:

La especie humana “está compuesta de individuos que, debido a que son seres sociales, siempre han vivido y actuado como un grupo. Desde el comienzo de la humanidad, las actividades fundamentales, como la búsqueda de alimentos para sobrevivir, la construcción de albergues para refugio o la invención de artefactos e instrumentos, requirieron una cooperación inteligente y el esfuerzo compartido de las personas. Esta actividad grupal cada vez más compleja generó la necesidad de organizarse socialmente para garantizar la participación más productiva con el fin de sobrevivir. Y la organización

social necesariamente llevó a establecer mecanismos de control y sanción dirigidos a regular el comportamiento colectivo”.

Cada grupo social “tiene reglas (lat. Nomos) que regulan el comportamiento de sus miembros y mantienen las formas de conducta dentro de ciertos límites. El simple hecho de vivir en comunidad supone que los seres humanos compartan esquemas de valores de la sociedad a la que pertenecen”.

Cada persona enfrenta la necesidad de adaptarse a la vida social y respetar las reglas de la misma, lo que significa “cumplir con una serie de deberes y obligaciones mientras posee un conjunto de derechos y privilegios. Las actitudes y comportamientos de los individuos se guían por las normas, los ideales y los valores generales de su grupo social. Estas normas, ideales y valores rigen ciertos patrones generales de comportamiento y expectativas que están relacionados con la tradición del grupo social. Este proceso se internaliza en la conciencia del individuo de una manera imperceptible”.

Como cada sociedad está interesada en preservar su existencia y desarrollo regular, “los individuos demandan una conciencia ética para que cada individuo actúe como se espera que lo haga. Así es como la ética adquiere importancia en la dinámica social”.

Preguntas para profundizar:

¿Cuál es la adquisición de valores?

Por qué se dice que los valores son la base de todas las acciones humanas

¿Qué es el bien y que es el mal? ¿Cuál es el verdadero bien del hombre?

¿Hay una tendencia natural hacia el bien en el hombre? ¿Por qué?

¿En qué consisten los valores personales?

¿Qué valores refinan al hombre y qué acciones lo deshumanizan? ¿Por qué?

Evaluación:

Crean un mapa conceptual de lo que se discutió en clase.

Lea la guía de profundización (Fundación del orden moral en Carlos Cardona), desarrollando un mapa mental con los contenidos principales.

Guía de Reflexión N° 02

1. CASO: “Un padre que no suelta el timón”

Este es el caso de “una empresa con activos por valor de 25 millones de dólares, en la cual dos niños habían trabajado con el padre por más de 20 años. El padre era un hombre vigoroso de 72 años, que había contribuido con muchas ideas para la conducción del negocio. El negocio había sido modelado bajo su estilo de liderazgo autocrático, y su perspicacia para el marketing lo había hecho ganar mucho terreno en un mercado muy competitivo. Sin embargo, los niños eran cada vez más incansables. Después de haber ayudado al padre durante años, uno de ellos estaba ansioso por mostrar habilidades de liderazgo, mientras que el otro estaba menos comprometido y mostraba menos liderazgo o necesidad de poder. Las entrevistas de diagnóstico mostraron una gran distancia familiar, incapacidad para tener reuniones familiares constructivas, y una rabia y resentimiento de los viejos, alimentados entre generaciones”.

1. Reflexione sobre: "el padre que no suelta el timón" y luego responda las siguientes preguntas:

- a) ¿Por qué se creó el resentimiento entre generaciones?
- b) La comparación del liderazgo del padre era la misma que la de los niños. ¿Por qué?
- c) Si la ética del padre influyó en los niños ¿Qué es el padre con los valores de sus hijos?
- d) usted cree que el motivo de liderazgo autoritario influyó en las decisiones de los niños.
- e) ¿cuál consideras que es el principal impulsor del resentimiento y la distancia de los niños?

Sesión 11 de Aprendizaje: La pluriculturalidad

Datos Generales

1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
2. Carrera : Derecho.
3. Ciclo : II - III.

Secuencia didáctica

| MOMENTOS | PROCESOS DIDÁCTICOS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO |
|----------|--|-------------------------|--------|
| Inicio | <ul style="list-style-type: none">-Se realiza un análisis preliminar de la sociedad y cultura que tenemos en la región-Recuperación del conocimiento previo que tienen sobre los tipos de culturas observables que existen en el entorno social- Algunas preguntas son hechas <p>¿Cuál es el valor de las festividades en la comunidad?</p> <p>¿Cuál es la proyección de hacer actividades de baile en ferias locales?</p> | Cartillas con preguntas | 30 min |

| | | | |
|---------|---|---|--------|
| | <p>¿Qué tipo de culturas conoces que están relacionadas con la realidad social de nuestra comunidad?</p> <p>-Las reflexiones de los participantes son escuchadas</p> | | |
| Proceso | <p>-Los grupos de trabajo analítico están organizados y las preguntas están indicadas para tratarlos e intercambiar ideas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué llamamos multiculturalismo? 2. ¿Cuáles son las ventajas del multiculturalismo? 3. ¿Cuáles son las desventajas del multiculturalismo? 4. ¿Por qué nuestro país es multicultural? <p>-La discusión e intercambio de ideas por parte de los grupos se organiza para tomar acuerdos sobre lo que se ha discutido.</p> <p>-El intercambio se dirige estableciendo e indicando reglas explicativas para no crear desorden.</p> <p>- Recibe un breve informe de los acuerdos tomados por cada grupo en física.</p> <p>-La cultura local se compara con la cultura extranjera que se nota en la sociedad actual</p> | <p>Hojas de papel bon</p> <p>Hojas impresas</p> | 45 min |
| Salida | <p>-Se muestra una diapositiva sobre la pluriculturalidad.</p> <p>-Se refuerza las ideas que compartieron del tema de Pluriculturalidad</p> | Diapositivas | 15 min |

“La Pluriculturalidad”

La pluriculturalidad es “la coexistencia pacífica e interrelacionada de diversas culturas en el seno de la sociedad”. El término “intenta referir a un proceso en donde existen individuos que sostienen diversos marcos culturales y que pueden resolver las diferencias que entre estos marcos existen de un modo armónico; que se evidencia especialmente en el mundo presente, donde la globalización ha alcanzado a ser un fenómeno que se profundiza cada vez más con el paso del tiempo, las telecomunicaciones y los medios de transporte que ha creado lazos comerciales entre diversas partes del globo de un modo impensado décadas atrás; en este contexto se hace cotidiano un constante fluir de relaciones entre distintas culturas, de forma pacífico y armónico”.

La pluriculturalidad “es el fenómeno que evidencia una interrelación de estas diversas culturas de un modo armónico. Esto significa que las diferencias existentes se resuelven de un modo pacífico y que el dialogo es una constante en todo momento”. Como se ha sugerido, “la existencia de diálogo entre diversas culturas puede evidenciarse puntualmente en distintos momentos históricos, aunque es menester reconocer también que esta circunstancia era aislada y poco frecuente”. En cambio, en la actualidad, con el mentado proceso de integración entre regiones y culturas, donde el comercio se ha profundizado de un modo enorme, la existencia del dialogo se torna una constante. Este tipo de circunstancia “seguramente seguirá progresando en el futuro, pudiendo incluso observarse del proceso el surgimiento de una cultura comunitaria que agrupa las distintas culturas parciales, cultura que sin lugar a dudas se sostiene en la tolerancia y el respeto”. Como todos sabemos “dentro de una cultura existe básicamente la pluriculturalidad, esto quiere decir que, toda comunidad y su manera de vivir se forma a partir de distintas maneras de pensar, maneras de actuar y de sentir”.

Es decir, que dentro de una comunidad “existen varias culturas que hacen rica una cultura en sí, a través del mestizaje y la unión de diferentes maneras de pensar”.

“Toda cultura es básicamente pluricultural. En otras palabras, “se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar”. Evidentemente “los intercambios culturales no tendrán todas las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural...”

Interrogantes para profundizar:

¿A qué llamamos pluriculturalidad?

¿Qué ventajas tiene la pluriculturalidad?

¿Qué desventajas tiene la pluriculturalidad?

¿Por qué nuestro país es pluricultural?

Evaluación:

Elaboran un mapa conceptual con los contenidos expuestos en clase.

Leen, reflexionan y elaboran un ensayo sobre pluriculturalidad

Sesión 12 de aprendizaje: Discriminación en la escuela

Datos Generales

1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
2. Carrera : Derecho.
3. Ciclo : II - III.

Secuencia didáctica:

| MOMENTOS | PROCESOS DIDÁCTICOS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO |
|----------|--|--|--------|
| Inicio | <p>Se escribe pega en la pizarra, imágenes variadas de personas</p> <p>Se rescata los saberes previos que tienen sobre los tipos de culturas observables que existe en el entorno social</p> <p>Se realiza algunas interrogantes</p> <p>¿Qué observas en el cuadro 1?</p> <p>¿Qué opinan de la raza en el mundo?</p> <p>¿Qué te parece la acción que realiza el grupo en el cuadro 2?</p> <p>Se escucha las reflexiones de los participantes</p> | <p>Cartillas con preguntas</p> <p>Láminas con imágenes</p> | 30 min |

| | | | |
|----------------|---|---|---------------|
| <p>Proceso</p> | <p>Se organizan los grupos de trabajo analítico y se indican las preguntas para tratarlas e intercambiar ideas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué llamamos discriminación? 2. ¿Qué opinas de la discriminación lingüística? 3. ¿Crees que en la escuela puede suceder discriminación? 4. ¿La pluriculturalidad será un motivo de discriminación? <p>Se organiza la discusión e intercambio de ideas por grupos para tomar acuerdos sobre lo tratado.</p> <p>Se dirige el intercambio estableciendo e indicamos normas explicativas para no crear desorden.</p> <p>Se recibe un informe breve de los acuerdos tomados por cada grupo en físico.</p> <p>Se compara la educación pasada con la actual y la manera como se observaba la discriminación</p> | <p>Hojas de papel bon</p> <p>Hojas impresas</p> | <p>45 min</p> |
| <p>Salida</p> | <p>Se muestra una diapositiva sobre la discriminación lingüística.</p> <p>Se refuerza las ideas que compartieron del tema de discriminación.</p> | <p>Diapositivas</p> | <p>15 min</p> |

“Discriminación”

Discriminación “es el acto de hacer una distinción o segregación que atenta contra la igualdad de oportunidades. Normalmente se utiliza para referirse a la violación de la igualdad de los Derechos para los individuos por cuestión social, racial, religiosa, orientación sexual o por razón de sexo”.

Tipos de discriminación

La discriminación se llama positiva cuando:

- Observa las diferencias entre grupos de individuos en respuesta a sus problemas o necesidades para resolverlos
- Favorece a un grupo de individuos de acuerdo con sus características y / o circunstancias sin dañar ninguna otra forma (s).

La discriminación se llama negativa cuando:

- Realiza un prejuicio basado en diferencias o consideraciones subjetivas; en oposición a aquellos basados en observaciones científicas.
- Realiza una acción perjudicial hacia un grupo específico, basado en dicho prejuicio.

“Discriminación lingüística”

La discriminación lingüística “es el trato injusto de una persona basado únicamente en su uso del lenguaje. Este uso del lenguaje puede incluir lenguaje u otras características nativas del discurso de la persona, como un acento, el tamaño del vocabulario y la sintaxis”. También puede consistir en “la capacidad o la incapacidad de usar un idioma en lugar de otra persona, por ejemplo, alguien que hable japonés en Francia probablemente recibirá un trato diferente del que habla francés”. Con base en una diferencia en el uso del lenguaje, “una persona puede formarse automáticamente juicios sobre la riqueza, la educación, el estatus social, el carácter u otros rasgos de otra persona. Estos juicios percibidos pueden dar como resultado un tratamiento injustificado de la persona”. A mediados de la década de 1980, el lingüista Tove Skutnabb-Kangas, captó esta idea de discriminación basada en el lenguaje que el concepto de lingüística. Kangas define el lingüismo como las “ideologías y estructuras que se usan para legitimar, afectar y reproducir la división desigual de poder y recursos entre grupos que se definen sobre la base del lenguaje. Aunque se han dado diferentes nombres a esta forma de discriminación, todos tienen la misma definición. También es importante tener en cuenta que la

discriminación lingüística se determina cultural y socialmente, debido a la preferencia por uno de los usos del idioma sobre otro”.

La discriminación lingüística a menudo se define en términos de sesgo de idioma. Es importante tener en cuenta que, “aunque existe una relación entre los prejuicios y la discriminación, que no siempre están directamente relacionados. Los prejuicios se pueden definir como actitudes negativas hacia un individuo basadas únicamente en su pertenencia a un determinado grupo social, mientras que la discriminación se puede ver como actos hacia el individuo. La diferencia entre los dos debe ser reconocida porque un individuo puede tener un prejuicio contra alguien debido a su uso del idioma, pero no puede actuar fuera de ese prejuicio”. Los siguientes son ejemplos de sesgos lingüísticos que pueden resultar en discriminación.

Preguntas para profundizar

1. ¿Qué llamamos discriminación?
2. ¿Qué piensas sobre la discriminación lingüística?
3. ¿Crees que la discriminación puede ocurrir en la escuela?
4. ¿Será el multiculturalismo una razón para la discriminación?

Evaluación:

Elaboran un mapa conceptual con los contenidos expuestos en clase.

Leen, reflexionan y elaboran un ensayo sobre discriminación lingüística

Lectura reflexiva

¿Alguna vez se sintió excluido de hablar su propio idioma en otro país? Imagina si esto sucedió en tu tierra natal.

Si “millones de latinoamericanos, de origen indígena en particular, que hablan otro idioma que no sea español o portugués se enfrentan a esta exclusión lingüística, que

también se expande además de otras esferas de la vida como el trabajo, la salud, la educación y, por supuesto, la esfera social”.

De México a Argentina, la desigualdad se refleja principalmente en las minorías raciales: “el 50% de los pobres de la región son afrodescendientes, y en la población indígena latinoamericana, la tasa de mortalidad infantil es hasta 3,5 veces mayor en comparación con la población no indígena. La esperanza de vida puede llegar a 30 años menos entre la población indígena, según la investigación en desarrollo social”.

Perú es un caso particularmente preocupante. Por ejemplo, “del número total de peruanos sin acceso a la salud, más del 60% habla quechua, el idioma ancestral de los incas. La discriminación es tan clara que muchos hablantes de quechua (13% de la población peruana, según el censo de 2007) deciden no transmitir el idioma a sus descendientes por temor al rechazo o al ridículo”.

“Desde que era niño aprendí que el quechua no era bueno. Mi madre dijo que no iba a usarlo en Lima y mi padre no me enseñó por vanidad, ya que no aceptó por ningún motivo ser llamado un serrano, y en ese momento la discriminación era muy difícil para los migrantes”, comenta José Cavero Torres, un comerciante originario de la región andina de Apurímac, que ahora trabaja en Lima.

Él dice que, “aunque una gran parte de su familia conoce el idioma, ni él ni sus primos aprendieron a hablarlo o escribirlo”. “Cuando llegamos a Lima, la presión social, la discriminación y la propia insensatez de quienes conocían el idioma desempeñaron un papel muy importante en contra de aquellos de nosotros que queríamos saber más sobre el quechua”, dice.

Tal es la vergüenza que produciría el quechua que habla, según la UNESCO, “el idioma ha sido declarado vulnerable, e incluso en algunas zonas del país en peligro de extinción, a pesar de ser considerado uno de los idiomas oficiales del Perú”.

Algunos esfuerzos se vienen realizando para recuperar esta lengua.

Demetrio Tupac Yupanqui, director de la Academia Yachay Wasi, está actualmente revisando su traducción al quechua de uno de los libros más traducidos en el mundo después de la Biblia: Don Quijote de la Mancha. Para Tupac Yupanqui, “el quechua es un idioma que tiene una capacidad superior para expresar el pensamiento humano, tiene palabras que expresan sentimientos y acciones que no existen en otros idiomas”.

El idioma también se habla en Ecuador, Bolivia, Colombia, Argentina y Chile, pero Perú tiene el mayor número de hablantes de quechua, más de 3 millones de personas ubicadas principalmente en los Andes y que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema.

Minorías sin voz

Aunque más de 70 millones de personas han salido de la pobreza, América Latina es la región con la mayor desigualdad en el mundo: “en 2010, ocho de los diez países con la mayor tasa de desigualdad se encontraban en la región”, según el Banco Mundial.

Casos como Brasil, “donde el 10% más rico de la población acumula más del 50% de todos los ingresos, son un reflejo del hecho de que el reciente crecimiento económico experimentado en la región no está asociado con la distribución equitativa del ingreso”.

"Las minorías étnicas se están beneficiando poco o nada con el crecimiento regional de los últimos años. Los países latinoamericanos deben hacer un mayor esfuerzo para crear políticas especialmente diseñadas para los pueblos indígenas, que tengan en cuenta sus puntos de vista y sus deseos", dice Germán Freire, un especialista en desarrollo social en el Banco Mundial.

Apoyar a las minorías es clave, según los expertos, “para promover la inclusión social que ayude a los países a lidiar con cuestiones que van desde la movilidad demográfica: flujos de personas que van a las ciudades en busca de mejores oportunidades, impactos en los precios de los alimentos y volatilidad económica”.

Sesión 13: La ética Profesional

Datos Generales

1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
2. Carrera : Derecho.
3. Ciclo : II - III.

Secuencia didáctica

| Momentos | Proceso didáctico | Medios y materiales | Tiempo |
|----------|---|--|--------|
| Inicio | <p>Se reúnen en grupos y responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones: ¿Qué es una profesión? ¿Cómo va la ética profesional en nuestro país?</p> <p>Observan un extracto de la película “El Método” La URL del Video es: https://youtu.be/mE95aAcdo4 donde un postulante a un cargo jerárquico es censurado por poseer una referencia en una empresa anterior. (ver guía de reflexión N° 1).</p> <p>Reflexionamos en torno al caso presentado.</p> | <p>Hojas impresas</p> <p>Guion de preguntas del caso</p> | 30 min |

| | | | |
|---------|---|--------------|--------|
| Proceso | Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. La explicación de los contenidos será en base al caso analizado. | Diapositivas | 45 min |
| Salida | Elaboran un mapa conceptual sobre la naturaleza e importancia de la ética profesional. Exponen el esquema realizado. | Papel bond | 15 min |

Tema de profundización:

¿Qué es una profesión?

Con la pregunta de lo que es la profesión no queremos hacer una simple descripción, sino que estamos preguntando por el sentido que tiene ésta. Max Weber, en su obra clásica “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”, definía la profesión del siguiente modo: es “La actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia” (Weber 1986,82). Esta definición acentúa dos características de las profesiones: su carácter individual y económico. Las profesiones “son un medio de subsistencia de los individuos. Eso hace de las profesiones un instrumento individual de ganar dinero”. Sin embargo, como lo han señalado otros autores, “este enfoque resulta muy limitado, porque olvida los fines y la actividad social de las profesiones”.

Adela Cortina, filósofa española, hace tres observaciones a esta definición:

El propósito de la profesión no se limita a la "fuente de ingresos", es decir, a un propósito subjetivo, sino que “la profesión en sí tiene su propósito. El logro de este propósito es lo que le da sentido y legitimidad social a la profesión, por eso la sociedad misma puede exigir que se lleve a cabo, así como reclamar su calidad”.

La profesión, “además de ser una actividad colectiva, que expresa una determinada comunidad profesional que tiene los mismos objetivos, usa un lenguaje común, con

métodos similares y con hethos propios. Es decir, así como existe un ethos personal (carácter, forma de ser), también existe un ethos de la profesión”.

Por lo anterior, “el ingreso en una actividad y en una comunidad profesional determinadas dota al profesional de una peculiar identidad y genera en él un peculiar sentido de pertenencia” (Cortina 2000, 15).

Eso tiene que ver con que la profesión “es una forma de afirmación de la sociedad civil frente al poder político, así como una afirmación de un espacio público frente a otros como el económico o religioso”.

Entonces, basada en las ideas de MacIntyre, una definición más integradora de lo que es una profesión es la que ofrece Cortina. Una profesión es: “una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad”. (Cortina 2000, 15).

De esta definición podemos darnos cuenta del significado de una profesión. Primero, “una profesión busca realizar un bien o un propósito, que es esencial para la vida social. Pero su realización requiere el cultivo de hábitos o excelencias por parte del sujeto y la acción que realiza. Finalmente, la actividad profesional no es una actividad aislada sino comunitaria, lo que le da una identidad profesional”.

¿Cómo va la ética en nuestro país? ¿Es sabio seguir hablando de ética en nuestro país cuando encontramos un déficit moral en todos los niveles? Es por eso que algunos pueden argumentar que hablar de ética en nuestro país es como hablar de los "dientes de pollo". Sin embargo, incluso si los hechos son así, no deberíamos dejarnos aplastar por ellos.

¿Es racional seguir hablando de ética en este contexto? Tal vez, porque el hombre, como diría Kant, “es un metafísico por naturaleza, es decir, se rehúsa a someterse a eventos

fríos y opacos. ¿Por qué es posible seguir hablando de ética? Porque los seres humanos, a pesar de nuestro condicionamiento, toman decisiones fundamentales”. Los dos principales son una opción personal y una opción social. “Con la primera podemos tomar la decisión de cultivar nuestro ser, es decir, comprometernos en lo que Mill llamó el desarrollo de capacidades intelectuales y morales. La ética tiene que ver con el bien personal, la autorrealización o la felicidad. Con el segundo, tomamos la decisión de realizar el bien común, para lo cual participamos en una actividad comunitaria. De lo contrario, nuestra existencia social se pone en peligro, porque el bien común cubre la realización de las necesidades indispensables para vivir humanamente y con dignidad. Ambas opciones son, de hecho, la misma opción que se expresa de dos maneras”. Es decir, que la ética tiene que ver con el compromiso de ser una "buena persona", que pasa por la realización del bien común y la búsqueda de la plenitud de nuestra existencia.

Sin embargo, “en contra de la concepción liberal tradicional, esta opción requiere condiciones previas que lo hagan posible, es decir, no sea un acto espontáneo o espontáneo. Entre las condiciones previas se encuentran el marco cultural de referencia, el conocimiento práctico y la sensibilidad”. Curiosamente, la búsqueda de estas condiciones ya es una búsqueda ética. “Esta búsqueda nos lleva a cuestionar, cuestionar nuestro marco de referencia, especialmente el referente a la corrupción. ¿Cuáles son tus causas? ¿Qué nos involucra? ¿Cómo enfrentarlo o enfrentarlo? Por lo tanto, debemos cuestionar, cuestionar, y al hacerlo, estamos proponiendo una opción ética. Interrogatorio que nos lleva a la búsqueda de una buena vida. El interrogatorio y la búsqueda son entonces dos componentes indispensables de la vida ética. De lo contrario, tenemos la imposición y sumisión al poder económico y político, que son dos formas que distorsionan las actividades sociales, incluido el profesional. Ahora veamos un poco sobre la naturaleza de esta actividad pública llamada profesión”.

Preguntas para profundizar:

¿Qué es la ética profesional?

¿Cómo va la ética en nuestro país?

¿Es sabio seguir hablando de ética en nuestro país cuando encontramos un déficit moral en todos los niveles?

¿Es racional seguir hablando de ética en este contexto?

¿La ética tiene que ver con el bien personal, la autorrealización o la felicidad?

¿La ética tiene que ver con el compromiso de "ser una buena persona"?

¿Son las profesiones un "instrumento individual" para ganar dinero?

De acuerdo con lo que ha leído, ¿qué acciones debería tomar para elegir una profesión?

¿Cómo lo harías?

Evaluación:

Elaboran un mapa conceptual con los contenidos expuestos en clase.

Leen y reflexionan: “Ética profesional: ¿Que es una profesión? y después resuelven las preguntas propuestas, presentándolas en la sesión siguiente.

1. CASO: “El método”

Historia polémica que trata de un postulante a un trabajo cuando se evalúa su CV al ser seleccionado. “Los de la Comisión de Contratos solicitan información a la empresa donde trabajó el solicitante, la empresa informa que cuando dicho solicitante ofreció sus servicios en una empresa de la industria química; despidió a un promedio de 200 personas, casi todos porque estaban inmersos en la corrupción. Esta información fue tomada por los gerentes como negativa y prescindieron de sus servicios alegando que el solicitante tenía que reconciliarse con los despedidos y antes de tomar esa decisión fatal debería haberlos exhortado, razón por la cual no contrataron al solicitante para verlo muy vertical”.

Reflexione sobre las siguientes preguntas: "El método" y luego responda las siguientes preguntas:

¿Qué opinión mereces sobre esta controvertida y polémica historia?

¿Deberíamos aceptar la corrupción en las compañías estatales? Comentario

Si la compañía sería su propiedad, ¿solicitaría que el gerente exhorte y concilie?

¿Qué valores tuvo este controvertido personaje que pudo despedir a casi todo su personal?

Él menciona dos actos de corrupción más importantes de nuestro entorno y que fueron impugnados.

¿Por qué crees que la corrupción se encuentra en todos los estratos sociales?

¿En qué estrato social es más visible la corrupción? ¿Por qué?

¿Las personas con menos recursos económicos son corruptas? ¿Por qué?

Sesión 14: La ética política

Datos Generales

1. Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
2. Carrera : Derecho.
3. Ciclo : II - III.

Secuencia didáctica

| Momentos | Proceso didáctico | Medios y materiales | Tiempo |
|----------|---|---|--------|
| Inicio | Se reúnen en grupos y responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones: ¿Por qué es importante la ética Política hoy?, ¿Para qué son necesarios los conocimientos de ética política en nuestras vidas? Reflexionamos en torno al caso presentado. | Hoja impresa Guion de preguntas del caso | 45 min |
| Proceso | Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. La explicación de los contenidos será en base al caso analizado. | Diapositivas | 30 min |
| Salida | Leen la lectura “La Ética Política y la situación mundial” y elaboran un mapa mental individualmente y presentan. (El cual deberán de subir a la plataforma del curso). | Papel bond | 15 min |

“La política”

Proviene del griego *Polis*, que abarca tanto al Estado como a la Sociedad Civil.

La política, en la obra de Aristóteles y en “La República de Platón”, es “la justicia; es el valor ético principal sobre el cual debe montarse el quehacer político”.

“El fin de la Política es obtener la justicia; el contenido de la Ética es la justicia, y la justicia, según Ulpiano es: dar a cada uno lo suyo, no hacer daño a los demás y vivir honestamente. El valor ético griego se transforma posteriormente en el Derecho Romano en categorías jurídicas y normativas”.

En Modernity, sin embargo, ambas categorías, ética y política, han sido exclusivas. “El mundo moderno día a día se fue más y más de los presupuestos morales en la tarea política; cada día la política se convierte en un valor en sí misma y no algo subordinado y sustentado en principios morales, y todos los días sus errores y horrores involucran a la humanidad en un torbellino que a veces parece imparable”.

La crisis de la política, al menos en su sentido clásico, es global, “es en la política donde más se ha visualizado la crisis de la modernidad. El mundo ha visto la crisis de las ideologías, la política, la ética y los sistemas, una consecuencia de lo que algunos llaman la crisis global del racionalismo”.

Estos arquetipos entraron en una profunda crisis, “que se expresa tanto en la devaluación del pensamiento filosófico, político y sociológico como en la devaluación de la idea misma de modelo y arquetipo. Cuando la idea de la formulación global, el partido y la sociedad se devaluaron, se devaluó. La ideología se erosiona a medida que desarrolla un modelo al que la acción política debe someterse y la realidad presentada”.

La ética política y la situación mundial

La política “ha experimentado cambios profundos frente a las profundas transformaciones mundiales, y aunque no todas las situaciones particulares pueden generalizarse en una

sola situación global, pueden señalarse las principales tendencias que contribuyen a caracterizar los eventos políticos contemporáneos”. El objetivo “es identificar algunos de los eventos mundiales de nuestro tiempo que no son solo una expresión de la crisis política, sino también de la crisis ética contemporánea”. Entre ellos podemos señalar lo siguiente:

Los dos tipos de globalización

No cabe duda de que “una de las tendencias mundiales más relevantes es la de la globalización, que se refiere a la aplicación de políticas generales, sin establecer diferencias importantes en la atención al lugar, la historia, la cultura y las circunstancias específicas. El mundo globalizado en el neoliberalismo político y en el capitalismo económico es el fin de la historia, la globalización implica la uniformidad de procesos y medidas, no de condiciones económicas y sociales cuyas diferencias se profundizan cada día más”.

Frente a las tendencias de la globalización neoliberal “se ha convertido en un movimiento global, este movimiento es el Foro de Porto Alegre que reúne regularmente a pensadores, políticos y activistas de todo el planeta. lo que se busca con este movimiento es otra forma de globalización, una globalización de signo opuesto a la promovida por el neoliberalismo”.

Microsociedad y etnocultura

El fenómeno de las microsociedades y las etnoculturas “que plantean un tipo de fragmentación exclusivamente multicultural, debido a la pluralidad de expresiones que lo componen, pero no intercultural, es decir que implica el concepto de relación y acción recíproca. Por lo general, son unidades cerradas, sin capilaridad o vasos comunicantes con los demás, y ofrecen una imagen de aislamiento, intransigencia y fanatismo, que sin duda es un componente real en la compleja estructura del mundo contemporáneo”.

Ante estos dos fenómenos extremos: la macro sociedad globalizada y la microsociedad cerrada, “coexiste una masa heterogénea de Naciones Unidas que, sin perjuicio de sus diferencias económicas, sociales y culturales, tienen, como denominador común, pertenencia a lo que ha sido llamado el mundo del subdesarrollo formado por sociedades que habitan en un mundo formal moderno, desde el punto de vista de la retórica de sus declaraciones constitucionales”.

Cómo establecer “una Teoría Universal de Política y Democracia que sea capaz de conciliar los diferentes planos de la realidad mundial, que en verdad son tiempos y espacios diferentes, y reconciliarla en ambos aspectos, el teórico y el práctico, es uno de los desafíos más importantes de la filosofía política contemporánea y uno de los desafíos más apremiantes ante el fenómeno político”.

Guerra de civilizaciones?

Supone “grandes unidades culturales, sistémicas y axiológicas que disputan una visión integral del mundo, desde la imposición de su propia cultura, religión y valores, son unidades menores, tribales y fundamentalistas, que incluso perteneciendo a una de las civilizaciones de los indicados por Huntington en su composición geocultural del mundo, tiene su propia visión que no siempre coincide con la visión o el interés político de la civilización a la que pertenecen”.

Preguntas para profundizar:

¿Cuál es la política?

¿Por qué debería haber una ética política?

¿Por qué es importante analizar la ética y la política frente al racismo?

¿Crees que la ética y la política son exclusivas en el sistema globalizado?

Criterios sobre cómo establecer una teoría universal de la política y la democracia desde el punto de vista ético.

Evaluación:

Leen la lectura "Ética política y la situación mundial" y elaboran un mapa mental individualmente y presentan en una hoja. (que luego deberán subir a la plataforma del curso).

Caso: "Crisis mundial: política"

Vea un extracto de la película " Crisis Global: Política", donde Mario Moreno "Cantinflas" como protagonista hace un discurso controvertido, presuntamente entregado a la Organización de las Naciones Unidas; en una película en la que desempeña el papel de representante de un país del tercer mundo. Reflexionando sobre el papel que los poderes lideran desde los dos extremos con respecto a la política internacional y la hegemonía mundial. La película fue filmada hace más de 4 años.

Reflexione sobre las siguientes preguntas: "Crisis global: política" y luego responda las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué valores y antivalores tenían los países rojo y verde?
- b) ¿Cuál es la propuesta del embajador de un país en desarrollo contra las pretensiones de los países que tienen hegemonía global?
- c) ¿Qué hizo posible su renuncia como embajador ante Cantinflas, antes de su controvertido discurso, supuestamente pronunciado ante las Naciones Unidas?

}

SESIÓN 15: Ética educativa

Datos Generales

- 1 Institución educativa : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
- 2 Carrera : Derecho.
- 3 Ciclo : II - III.

Secuencia didáctica.

| Momentos | Proceso didáctico | Medios y materiales | Tiempo |
|----------|--|--|--------|
| Inicio | <p>Se realiza una dinámica de saludo y convivencia en equipo</p> <p>En círculo se realiza la presentación de frases célebres:</p> <p>Platón: La educación del espíritu hace a los hombres sabios. Y cuando el hombre es sabio es fuerte y templado, y vive la justicia.</p> <p>Aristóteles: El bien de todo ser consiste en alcanzar la perfección, y en ese fin que es la felicidad, asocia a la virtud radica el sentido de la ética.</p> <p>Interrogantes para establecer posibles HIPOTESIS.</p> <p>¿Qué nos quería decir Platón con la frase manifestada?</p> <p>¿Qué nos quería decir Aristóteles con la frase manifestada?</p> <p>¿Qué conocen de la palabra ética?</p> <p>¿Dónde debemos mostrar ética?</p> <p>¿Será importante practicar la ética? ¿Por qué?</p> <p>Los estudiantes plantean ideas sobre la ética educativa. Y lo plasman en tarjetas mataplan.</p> | <p>cartulina</p> <p>papelote</p> <p>plumones</p> <p>cinta maskin</p> <p>tape</p> | 30 min |

| | | | |
|---------|---|----------------------|----|
| proceso | Posteriormente se realiza la conformación de 4 equipos de trabajo para conocer un texto referente a la ética educativa. Los cuales dan lectura para organizarlo en: analizar, resumir, Organizador Grafico Conclusión y opinión. Elaboran una definición de ética educativa con las ideas fuerzas y describen las formas de comportamiento que favorezcan la ética educativa | papelote plumones | 45 |
| Salida | *Reflexionan sobre lo expresado por Platón y Aristóteles. *Realizan un Listado sobre los valores a practicar a la construcción del ser humano. | cartulina plumón | 15 |

Síntesis:

Se puede afirmar que “La ética y la educación son conceptos que se unen entorno al ser humano, ya que este es esencialmente personal y comunitario”. Podríamos decir que “el ser humano satisface a su naturaleza cuando establece relaciones de sentido con la humanidad por medio de las comunicaciones, puesto que, está en su esencia”. Educación proviene del vocablo *educere*, que significa conducir, guiar y también sacar hacia fuera, desarrollar lo que está implícito, además también consiste en lograr que una persona haga, por sí misma, lo que debe hacer lo que constituye a los valores educativos que se nos entrega desde infantes siendo estos muy fundamentales”. Es decir, “la educación muestra el modo en que podemos lograr lo propuesto en la normativa, en tanto, la ética dicta que es lo que hay que hacer. Tanto la ética como la educación se combinan de forma viceversa. Este conjunto de educación y ética juega un papel fundamental en lo que es la construcción de un cambio para nuestra sociedad ya que ciertamente la ética regula necesariamente la actividad educacional, convirtiendo a la educación en la dimensión perfeccionadora de todas las otras estructuras de la sociedad en la que vivimos”.

Reflexionan sobre lo señalado por Platón y Aristóteles

Platón: “La educación del espíritu hace a los hombres sabios. Y cuando el hombre es sabio es fuerte y templado, y vive la justicia”.

Aristóteles: “El bien de todo ser consiste en alcanzar la perfección, y en ese fin que es la felicidad, asocia a la virtud radica el sentido de la ética”.

Profundizar la temática: Realizan un Listado sobre los valores a practicar a la construcción del ser humano.

Evaluación:

Elaboran un organizador gráfico y resumen sobre la definición de ética educativa.

ANEXO 4:

DATAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

| Estrategias de aprendizaje autónomo-Grupo Experimental-PreTest | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|----|----|-----|----|----|
| n | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | i21 | i22 | i23 | i24 | i25 | i26 | i27 | i28 | i29 | i30 | i31 | i32 | i33 | i34 | i35 | i36 | i37 | i38 | i39 | i40 | i41 | i42 | i43 | i44 | i45 | AM | CO | CON | PLA | PE | PA | EAA | | |
| 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 15 | 11 | 9 | 8 | 4 | 6 | 53 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 13 | 13 | 6 | 7 | 10 | 8 | 57 | | |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 14 | 14 | 7 | 6 | 7 | 8 | 56 | | |
| 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 | 13 | 8 | 8 | 8 | 8 | 61 | | |
| 5 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 10 | 12 | 12 | 4 | 6 | 7 | 51 | | |
| 6 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 11 | 13 | 8 | 0 | 8 | 10 | 50 | | |
| 7 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14 | 14 | 9 | 8 | 10 | 9 | 64 | | |
| 8 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 13 | 11 | 14 | 5 | 9 | 7 | 59 | | |
| 9 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 8 | 10 | 8 | 6 | 8 | 48 | | |
| 10 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | 12 | 6 | 8 | 9 | 8 | 55 | | |
| 11 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 8 | 11 | 8 | 5 | 8 | 8 | 48 | | |
| 12 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 13 | 17 | 9 | 5 | 8 | 9 | 61 | | |
| 13 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 6 | 10 | 8 | 6 | 5 | 2 | 37 | |
| 14 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 6 | 10 | 12 | 8 | 3 | 3 | 42 | |
| 15 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 | 15 | 10 | 4 | 6 | 11 | 53 | | |
| 16 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 10 | 8 | 7 | 7 | 3 | 38 | | |
| 17 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 14 | 13 | 13 | 7 | 8 | 5 | 60 | | |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 6 | 31 |
| 19 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 | 16 | 8 | 6 | 7 | 7 | 53 | | | |
| 20 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 10 | 13 | 9 | 7 | 8 | 8 | 55 |

Estrategias de aprendizaje autónomo-Grupo Control-PreTest

| n | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | i21 | i22 | i23 | i24 | i25 | i26 | i27 | i28 | i29 | i30 | i31 | i32 | i33 | i34 | i35 | i36 | i37 | i38 | i39 | i40 | i41 | i42 | i43 | i44 | i45 | AM | CO | CON | PLA | PE | PA | EAA | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|----|----|-----|----|
| 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 12 | 12 | 7 | 7 | 2 | 5 | 45 | |
| 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 12 | 15 | 11 | 8 | 10 | 9 | 65 | | |
| 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 9 | 14 | 9 | 6 | 6 | 3 | 47 | |
| 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | 17 | 8 | 6 | 7 | 7 | 59 |
| 5 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 6 | 8 | 10 | 3 | 6 | 6 | 39 | |
| 6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 10 | 11 | 4 | 1 | 3 | 3 | 32 |
| 7 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 14 | 17 | 12 | 5 | 11 | 9 | 68 | |
| 8 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 12 | 14 | 12 | 6 | 8 | 7 | 59 | |
| 9 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 7 | 8 | 9 | 6 | 6 | 6 | 42 | |
| 10 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 10 | 9 | 6 | 5 | 9 | 7 | 46 | | |
| 11 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 9 | 12 | 8 | 4 | 6 | 7 | 46 | |
| 12 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 15 | 19 | 13 | 5 | 8 | 9 | 69 | | | |
| 13 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 7 | 6 | 7 | 3 | 1 | 28 | |
| 14 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 7 | 5 | 11 | 5 | 7 | 3 | 38 | |
| 15 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 | 14 | 8 | 6 | 6 | 7 | 50 | |
| 16 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 | 12 | 3 | 5 | 4 | 2 | 31 | | |
| 17 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 14 | 17 | 13 | 9 | 10 | 6 | 69 | |
| 18 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 6 | 6 | 4 | 5 | 3 | 5 | 29 | |
| 19 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 12 | 11 | 7 | 7 | 11 | 8 | 56 | |
| 20 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 11 | 20 | 10 | 6 | 6 | 9 | 62 | |

Estrategias de aprendizaje autónomo-Grupo Experimental-PosTest

| n | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | i21 | i22 | i23 | i24 | i25 | i26 | i27 | i28 | i29 | i30 | i31 | i32 | i33 | i34 | i35 | i36 | i37 | i38 | i39 | i40 | i41 | i42 | i43 | i44 | i45 | AM | CO | CON | PLA | PE | PA | EAA | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 | 10 | 14 | 5 | 7 | 10 | 59 | |
| 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 30 | 25 | 26 | 15 | 13 | 17 | 126 | |
| 3 | 4 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 4 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 21 | 26 | 10 | 15 | 9 | 9 | 90 | |
| 4 | 1 | 4 | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 | 4 | 0 | 3 | 4 | 4 | 0 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 24 | 29 | 18 | 15 | 10 | 10 | 106 | |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 1 | 4 | 0 | 3 | 4 | 2 | 0 | 2 | 2 | 4 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 23 | 16 | 17 | 11 | 14 | 9 | 90 | |
| 6 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 4 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 3 | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 8 | 16 | 10 | 9 | 13 | 10 | 66 | |
| 7 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 4 | 4 | 1 | 0 | 4 | 3 | 0 | 2 | 4 | 4 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 15 | 21 | 11 | 8 | 11 | 4 | 70 | |
| 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 | 3 | 4 | 3 | 1 | 0 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 1 | 3 | 4 | 0 | 4 | 4 | 0 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 0 | 1 | 4 | 21 | 24 | 23 | 11 | 16 | 10 | 105 | |
| 9 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 16 | 17 | 16 | 6 | 8 | 13 | 76 | |
| 10 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 4 | 4 | 0 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 16 | 15 | 19 | 10 | 6 | 16 | 82 | |
| 11 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 4 | 4 | 0 | 2 | 4 | 0 | 22 | 26 | 26 | 16 | 12 | 16 | 118 | |
| 12 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 0 | 1 | 3 | 0 | 3 | 20 | 28 | 19 | 5 | 10 | 9 | 91 | |
| 13 | 2 | 3 | 0 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 0 | 3 | 1 | 4 | 0 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 25 | 37 | 16 | 17 | 21 | 17 | 133 | | |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 2 | 0 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 20 | 19 | 15 | 13 | 10 | 11 | 88 | |
| 15 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 4 | 4 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 0 | 2 | 17 | 30 | 20 | 12 | 16 | 16 | 111 |
| 16 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 20 | 36 | 16 | 10 | 19 | 17 | 118 | |
| 17 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 30 | 24 | 24 | 14 | 12 | 11 | 115 | |
| 18 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 0 | 4 | 3 | 4 | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 0 | 1 | 2 | 2 | 19 | 30 | 21 | 14 | 15 | 16 | 115 | |
| 19 | 3 | 1 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 0 | 3 | 2 | 1 | 3 | 0 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 3 | 0 | 2 | 0 | 4 | 4 | 1 | 1 | 0 | 2 | 18 | 25 | 17 | 3 | 16 | 12 | 91 | |
| 20 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 2 | 4 | 0 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 0 | 26 | 26 | 26 | 15 | 15 | 18 | 126 | | |

Estrategias de aprendizaje autónomo-Grupo Control-PosTest

| n | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | i21 | i22 | i23 | i24 | i25 | i26 | i27 | i28 | i29 | i30 | i31 | i32 | i33 | i34 | i35 | i36 | i37 | i38 | i39 | i40 | i41 | i42 | i43 | i44 | i45 | AM | CO | CON | PLA | PE | PA | EAA | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|----|----|-----|----|----|
| 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 | 11 | 8 | 5 | 8 | 9 | 48 | |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 12 | 17 | 11 | 5 | 7 | 8 | 60 | | |
| 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 6 | 10 | 8 | 5 | 5 | 3 | 37 | | |
| 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 7 | 10 | 12 | 6 | 5 | 4 | 44 | | |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 7 | 15 | 10 | 6 | 7 | 11 | 56 | | |
| 6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 10 | 6 | 6 | 4 | 4 | 33 | | |
| 7 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 13 | 13 | 11 | 9 | 7 | 5 | 58 | | |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 7 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 29 | |
| 9 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 10 | 16 | 10 | 4 | 9 | 9 | 58 | | |
| 10 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 12 | 13 | 7 | 5 | 7 | 8 | 52 | | |
| 11 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 13 | 11 | 6 | 5 | 2 | 5 | 42 | | |
| 12 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 12 | 15 | 9 | 8 | 9 | 9 | 62 |
| 13 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 11 | 13 | 9 | 5 | 8 | 4 | 50 | | |
| 14 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 15 | 18 | 8 | 7 | 7 | 7 | 62 | |
| 15 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 | 8 | 8 | 3 | 5 | 8 | 38 | | |
| 16 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 11 | 3 | 1 | 2 | 2 | 26 | | |
| 17 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 15 | 17 | 13 | 8 | 11 | 10 | 74 | | |
| 18 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 12 | 14 | 12 | 4 | 7 | 7 | 56 | | |
| 19 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 6 | 6 | 10 | 7 | 6 | 4 | 39 | | |
| 20 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 11 | 9 | 5 | 5 | 10 | 7 | 47 | | |

