



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: APLICACIÓN DE LA ANDRAGOGÍA EN LA ESCUELA SUPERIOR CONJUNTA DE LAS FUERZAS ARMADAS

Tomás Julián Delgado Arenas



CRL EP
TOMÁS JULIÁN DELGADO ARENAS

Se graduó como Alférez de Caballería por la Escuela Militar de Chorrillos. Ostentó los grados académicos de Doctor en Educación, Maestro en Realidad, Defensa y Desarrollo Nacional y Licenciado en Ciencias Militares. Como oficial del Ejército del Perú, sirvió en todas las regiones del país, cumpliendo tareas específicas operacionales, de inteligencia, así como en el campo de las operaciones psicológicas y labores académicas.

Fue docente facilitador en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas del Perú (ESCOFFAA) desde su fundación en el año 2008. Posteriormente, se desempeñó como asesor en Calidad Educativa, con la función de consolidar la enseñanza por competencias bajo el enfoque constructivista, en un proceso evaluativo formativo - sumativo. Fue Jefe de la sección Gestión Educativa de la Oficina de Calidad Educativa ESCOFFAA. En adición, gracias a su pasión por la defensa de los símbolos patrios, especialmente de nuestra Bandera Nacional, lo llevó a participar activamente en la Asociación Cívica Plaza a la Bandera de la cual fue su Vicepresidente.

Publicó el Manual Constructivista de la Escuela Conjunta de las Fuerzas Armadas (2020), trabajo de investigación Evaluación Formativa en la Escuela Superior de las Fuerzas Armadas (2011); además de diversos artículos académicos en la revista Pensamiento Conjunto, revista científica de la ESCOFFAA.

Condecoraciones:

Fue condecorado con la Cruz Peruana al Mérito Militar en el Grado de “Comendador”, recibió la Medalla Académica en el Grado de “Honor”, el Cintillo de la Pacificación Nacional (tres estrellas) en mérito a su desempeño sobresaliente en las zonas declaradas en estado de emergencia, y la Medalla al Valor “Combatiente Crl. Leoncio Prado” (UCHIZA - 1989).



**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS:
APLICACIÓN DE LA ANDRAGOGÍA
EN LA ESCUELA SUPERIOR CONJUNTA
DE LAS FUERZAS ARMADAS**

Tomás Julián Delgado Arenas

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: APLICACIÓN DE LA ANDRAGOGÍA EN LA ESCUELA SUPERIOR CONJUNTA DE LAS FUERZAS ARMADAS

Tomás Julián Delgado Arenas

© Coronel EP (R) y Doctor en Educación

Editado por

© Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas,

Órgano académico del Ministerio de Defensa

Avenida Pedro Alas s/n, Chorrillos. Lima - Perú

Teléfono: (51 1) 251 8294

www.esffaa.edu.pe

Director General de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas

General de Brigada EP Gabriel Ángel Villarrubia Marcelo

Comité editorial

General de Brigada EP Gabriel Ángel Villarrubia Marcelo

General de Brigada (R) Jorge Villanueva Bardales

General de Brigada (R) Óscar Gallardo Olivet

General de Brigada (R) Wilfredo Valencia Torres

Coronel FAP (R) Luis Tume Díaz

Coronel FAP (R) Ricardo Angulo Cabanillas

Teniente Coronel EP Analuisa Palacios Aguilera

Coordinadora editorial

Licenciada Carmen Masías Guillén

Corrección de estilo

Coronel EP (R) Luis Soria Dancourt

Licenciada Carmen Masías Guillén

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento escrito del editor.

Edición: Noviembre 2024

Tiraje: 200 ejemplares

Hecho el depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2024-12308

Impresión: Prinley S.R.L.

Av. Militar 2473 - Lince

Celular: 942 125 689

prinleyy@gmail.com

Agradecimiento

A nuestro Señor Jesucristo y a mis adorados padres, por su ejemplo de vida que sembraron en mí la fe, el amor, principios y valores; a mis maestros en general, compañeros de estudio y alumnos que aportaron a mi formación académica y el amor a la docencia, a mi Ejército que consolidó en mí, como en todo soldado, un profundo amor a mi patria y a mi bandera, como la oportunidad de defenderla.

Al Contralmirante Juan Carlos Llosa Pazos quien me estimuló a plasmar por escrito la academia de la Escuela.

A mis compañeros de trabajo, quienes juntos construimos el modelo académico de la ESCOFFAA, a la Magister Gladys Figueredo Gutiérrez y al Coronel FAP Ricardo Ángulo Cabanillas, por el constante aliento a concluir este libro.

A Lucero, mi esposa y compañera, con la que recorrí una vida desde los 15 y 13 años, van más de cinco décadas de invalorable apoyo, a Tomás II, Christian y Raphael, mis hijos, a Rosita y Roxana, mis hijas políticas, y a mis nietos Tomás III, Franco y Joaquín, por creer en mí, y darme con ello la fuerza y perseverancia para culminar esta obra.

Como director general de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas, es un honor tener la oportunidad de presentar el libro del señor coronel EP Tomás Delgado Arenas, docente de este centro superior de estudios, cuyo título es *“Experiencias educativas: aplicación de la andragogía en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas”*.

Este ensayo académico es producto del resultado de una investigación que presenta, de manera pedagógicamente muy ordenada, basándose en una valiosa experiencia de quince años del dictado del programa de Comando y Estado Mayor Conjunto.

El espíritu de esta obra, desde su concepción hasta el cierre de su formulación, ha sido el transcribir la experiencia académica de la escuela, en una mezcla de literatura teórica que, no deja en parte de ser narrativa de la vivencia de sus aulas en sus quince años de existencia; manteniendo siempre, como fin fundamental, el llegar a manos de todos los docentes del Perú, como una ayuda teórico práctica de una enseñanza andragógica por competencias, basada en el enfoque constructivista, modelo estudiado en este centro superior de estudios a partir del año 2008 hasta el 2020 y, luego de ello, trabajo esforzado y dedicado en la revisión actualización y edición final, tal como ahora se presenta las experiencias académicas del modelo practicado en el proceso enseñanza/aprendizaje, en dicho periodo académico, que ha permitido recoger las mejores experiencias, quedando registradas en esta obra, como un texto de consulta de gran valor para el ámbito educativo.

Sin embargo, tras este objetivo del autor, como director general de la ESCOFFAA con la experiencia de un año académico liderándola, considero que ennoblece, sobremanera la práctica educativa, presentando aportes significativos para el arte de la academia en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas, entre las que me permito citar:

- Esta obra es un testimonio, del aporte de la ESCOFFAA a la educación nacional sobre el desarrollo-práctico de la única experiencia académica plenamente aplicada, de un modelo de enseñanza andragógica, por competencias, basada en el enfoque constructivista.

- Este trabajo constituye una herramienta de clara y fácil interpretación, sobre la que cada escuela, puede construir su unidad conceptual de la teoría académica y el lenguaje aplicado para el proceso enseñanza/aprendizaje.
- Con mucho honor, los integrantes de este centro superior de estudios, podemos decir que la ESCOFFAA ha transcrito la experiencia en su modelo de enseñanza, brindándolo, como una propuesta a aplicar por el sector Defensa, en sus instituciones de nivel superior.

General de Brigada EP Gabriel Ángel Villarrubia Marcelo

***Director General de la Escuela Superior
Conjunta de las Fuerzas Armadas (2024)***



Como bien lo recuerda Tomás, fuimos diez oficiales retirados de nuestras respectivas Instituciones Armadas que tuvimos –junto con él–, el privilegio de desempeñarnos como facilitadores del Programa de Comando y Estado Mayor Conjunto que se dictaba por primera vez en nuestro país. La estrategia adoptada para lograr las competencias bajo el modelo constructivista fue el de la Andragogía que, con mucho esfuerzo y tenaz dedicación, Tomás lo desarrolla con mucha propiedad en su libro. Estimo que nuestro aporte en su aplicación práctica a través de los años, ha contribuido de manera eficaz a lograr las competencias necesarias que se requieren en los futuros integrantes de los Estados Mayores Conjuntos de nuestra organización; así como fomentar en la mentalidad de los oficiales alumnos egresados de las aulas de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas, un cambio cualitativo importante en su manera de pensar, respecto al empleo adecuado de los escasos recursos económicos que asigna el Estado, así como de los medios que disponen las Fuerzas Armadas para la Defensa Nacional.

Contralmirante (r) Eloy Ledesma Rebaza



Esta obra merece nuestro reconocimiento por su valioso aporte al campo educativo de los oficiales facilitadores de nuestras Fuerzas Armadas. Con sus ideas innovadoras, promueve un aprendizaje significativo. Las reflexiones del autor sobre la importancia de las competencias, el enfoque constructivista y los saberes integradores del docente facilitador en la formación integral

de los alumnos son inspiradoras. Además, el libro presenta propuestas prácticas y didácticas que facilitan la cualificación del docente facilitador y complementan la implementación de este enfoque pedagógico. Es una obra que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales en los estudiantes, basada en quince años de experiencia académica en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas. El autor demuestra un profundo conocimiento y compromiso con la educación, lo cual se refleja en cada página del presente libro. En resumen, esta obra es una herramienta invaluable para todo aquel interesado en mejorar la calidad de la enseñanza, mediante el enfoque constructivista y las competencias. ¡Felicitó al autor por su excelente trabajo!

Coronel FAP (r) Luis Tume Díaz



El libro, gracias a la feliz iniciativa del autor y a los esfuerzos desplegados como docente facilitador e integrante del departamento de Gestión de la Calidad Educativa de nuestra querida Escuela Superior Conjunta, a no dudarle, contribuye significativamente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje orientada a fomentar una nueva manera de pensar y solucionar los conflictos que afectan los intereses de nuestro país, en el marco de la interoperabilidad y el accionar conjunto; un merecido y sincero reconocimiento por el reto y logro alcanzado mediante la elaboración rigurosa del libro *Experiencias educativas: aplicación de la andragogía en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas*, que permite significativamente alcanzar los objetivos relacionados a la gestión de la calidad educativa, forjadora de los futuros líderes conjuntos, acorde al proceso de modernización del Estado y de nuestras Fuerzas Armadas, y en el marco de la mejora continua rumbo a la excelencia, mediante la aplicación del enfoque constructivista en términos del pensamiento crítico y creativo.

¡Gracias Tomás!

General de Brigada (r) Óscar Gallardo Olivet



El accionar conjunto de las Fuerzas Armadas surgió de las muchas lecciones que dejo en el campo militar la Segunda Guerra Mundial, de ahí que para fines de la década de 1940, los altos mandos militares buscasen optimizar el empleo de las capacidades de los recursos humanos y materiales para las operaciones militares mediante la formulación de doctrinas de

carácter conjunto con el objetivo interrelacionar, de manera más eficiente, las operaciones en las tres dimensiones de la guerra de entonces, es decir tierra, mar y aire, hoy incrementadas a cinco, debido al avance tecnológico.

Es importante destacar que la integración de las operaciones militares ha seguido un camino tortuoso en los países que decidieron apostar por la llamada conjuntes como los Estados Unidos de América, al que puede considerársele como el pionero en este campo. Durante los tiempos de la bipolaridad, incluso en la potencia allende al río Grande, lograr la conjuntes no fue un proceso sencillo dada la resistencia de los servicios que veían la preponderancia de lo conjunto como una amenaza para sus intereses institucionales.

Al respecto, uno de los académicos estadounidenses que más ha aportado conocimientos sobre los sistemas militares con visión conjunta, James R. Locher III, en un artículo titulado “La cosa más importante: La reforma legislativa del sistema a la Legislación Nacional” (Military Review, sep-oct 2008), señala: “Con frecuencia los jefes de las fuerzas armadas condenaron a los defensores de lo “conjunto”, en las filas institucionales, considerando tales iniciativas como amenazas a sus presupuestos, poder y prestigio. Los líderes de las fuerzas armadas de mayor jerarquía a menudo persiguieron en forma descarada los intereses de su propia arma en lugar de desplegar iniciativas para economizar adecuadamente sus recursos y enfocarse más a desarrollar esfuerzos conjuntos en beneficio de la defensa integral. Finalmente, el Congreso norteamericano debía imponer al Departamento de Defensa asegurar un nivel de cooperación y compatibilidad entre las diversas instituciones”.

En ese orden de ideas, el diputado español Jordi Marsal Muntalá en un texto titulado “La experiencia contenciosa; de la acción conjunta a las operaciones” (Centro Superior de Estudio de la Defensa Nacional España, Documento de seguridad y defensa) sostiene: “Las experiencias de la Segunda Guerra Mundial marcaron los primeros debates y desarrollos, culminando en la Ley Goldwater-Nichols de 1986, lo que permitió la realización de profundos cambios sin los cuales no es posible entender, por ejemplo, el eficaz desarrollo de la llamada primera guerra del Golfo que supuso la liberación de Kuwait”.

En el Perú, hacia la década de 1930, ya existía la preocupación en el seno de las Fuerzas Armadas por el accionar coordinado entre las tres ramas militares. En efecto, el entonces Teniente Primero Fernando Romero Pintado, distinguido oficial de Marina que alcanzó el grado de Capitán de Fragata y fue un preclaro historiador y educador naval, propuso el texto “Manual de Procedimientos en operaciones combinados de las tres ramas

de las fuerzas armadas”. Romero empleó el término combinado –que hoy tiene otra connotación en la doctrina militar- para referirse a la conjuntes. En el referido texto su autor dice que es “axiomático para emprender la guerra de manera efectiva, la coordinación más eficiente de esfuerzos entre el Ejército, la Marina y la Aviación en todas las fases de la preparación y ejecución de planes” y hacía notar que el más alto nivel de la cooperación de las instituciones armadas debía partir de la implementación de una “Junta Combinada como cuerpo permanente y que la integre el Jefe de Estado Mayor General del Ejército, el Jefe de Estado Mayor General de Marina, el inspector general de Aeronáutica (es importante mencionar que estos eran los cargos más altos de las instituciones armadas y que dependían del ministro respectivo), el jefe de la sección de planes de guerra del Ejército y el jefe de la sección de planes de guerra de la Marina”

Años más tarde, en febrero de 1957 tendría lugar la creación del Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas, lo que traería como pronta consecuencia, la incorporación de la conjuntes en la capacitación de los oficiales de las Fuerzas Armadas. En efecto, el primer programa académico en el sector Defensa que tuvo la denominación de conjunto se remonta al año 1965 con el nombre de Curso de Estado Mayor Conjunto y estuvo a cargo del entonces Centro de Altos Estudios Militares (CAEM) que lideró por varios años su inspirador y fundador, el general de división José del Carmen Marín Arista, quien -en mi opinión- fue el más brillante general de su tiempo. Décadas más tarde correspondió la organización del programa de Estado Mayor Conjunto a las Escuelas de Guerra de las instituciones armadas, las cuales, de manera rotativa, tuvieron a cargo la gestión académica y administrativa del curso que tenía una duración de tres meses. Esto trajo algunos inconvenientes, como la falta de estandarización de los contenidos académicos los cuales muchas veces eran modificados por la escuela de guerra de turno, además del empleo de disímiles metodologías para la enseñanza, amén del poco entusiasmo que esa importante capacitación despertaba en los mandos militares de la época que la veían con recelo.

Hacia el año 2001 se iniciaron debates en el país sobre cuál debía ser el futuro de las Fuerzas Armadas en “democracia”, desde una perspectiva legalista impulsada por sectores influyentes en la política y en la academia pública y privada, cuyos conceptos no eran ajenos a sesgos ideológicos. A partir de ahí se dieron recurrentes debates, congresos, publicaciones, muchos de ellos estériles, que planteaban la idea de la urgencia de establecer una reforma militar. Los planteamientos de ahí derivados se inclinaron notoriamente más que a optimizar el empleo del recurso humano y el equipamiento, es decir, modernizar las Fuerzas Armadas en términos tecnológicos, a cuestiones retóricas como el control civil sobre las Fuerzas Armadas, a privilegiar un ministerio de defensa con liderazgo civil, a la

democratización del pensamiento militar, a maximizar la enseñanza de curso de Derechos Humanos, como una suerte de amaestramiento porque todos sus miembros eran potenciales violadores de ese principio universal. Todo esto muy loable, pero que muy poco aportaba al mejor uso del poder que la sociedad peruana asigna a sus Fuerzas Armadas para garantizar su seguridad y la integridad territorial. Se llegó incluso a plantear en estos cenáculos a la larga írritos, la necesidad de profesionalizar a las Fuerzas Armadas como si estas carecieran de esa caracteriza. Resultaba irónico hablar de profesionalizar a unas Fuerzas Armadas que habían vencido militarmente al terrorismo maoísta y guevarista, que habían expulsado a invasores de nuestro territorio apenas unos años antes y que muy pocas décadas antes contribuyeron a concretar un equilibrio estratégico en el tablero de ajedrez de la seguridad del cono sur, y más aun de unas Fuerzas Armadas cuyos comandos especiales asombraron al mundo con la exitosa operación Chavín de Huántar. Todos estos conceptos provenían de abogados, filósofos, politólogos muy respetables, pero con conocimientos, que además de sesgados, solo tenían como fuente la teoría, sin que, quien escribe estas líneas, haya encontrado referencia alguna -incluso desde la teoría- a temas medulares en aras de la seguridad y defensa nacional como son la revolución militar o la revolución en asuntos militares. Se hablaba mucho de redefinir funciones y competencias, y de nuevos conceptos sobre la seguridad nacional, pero poco o nada se decía sobre cuáles debían ser estos, en términos concretos y efectivos. En suma, pretendían hacer unas Fuerzas Armadas a su medida, sin realmente saber cómo.

Algunos promotores de estas corrientes, llegaron a afirmar que, tras los sucesos políticos ocurridos a fines de la década de 1990, estuvo comprometida la supervivencia de las Fuerzas Armadas y hubo que hacer una operación de salvataje, lo cual para quienes hemos vestido el uniforme por más de tres décadas, sabemos bien que aquello dista mucho de ser cierto, cosa que, no me cabe duda, de haberse concretado su perdición la hubiesen celebrado no pocos de aquellos.

De esos debates surgió la propuesta de que el Perú contase con un libro blanco de la defensa nacional, el cual -después de muchas reuniones foros y conferencias- fue publicado en el año 2005. En sus páginas, el Libro Blanco de Defensa Nacional, declarativo en exceso, si bien señalaba la necesidad de contar con Fuerzas Armadas de accionar conjunto, nada decía sobre la educación conjunta en los centros académicos de las FFAA y, menos aún, su incorporación como elemento clave de la carrera del oficial. Es importante recordar que en la redacción de ese texto llegó a participar una conocida ONG promotora de acusaciones y difamaciones permanentes contra las instituciones armadas y sus miembros, de manera particular por la época en que aquellas combatieron con patriotismo y sacrificio contra los asesinos

senderistas y emerretistas. Algunos altos oficiales, es justo señalarlo, por ignorancia o perfidia prestaron su colaboración a ese despropósito.

En el año 2007, consciente de la situación descrita y de la necesidad de llevar a cabo una verdadera reforma militar teniendo como línea base la interoperabilidad entre las Fuerzas Armadas, el Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas consideró indispensable que además de cambiar y ampliar el contenido de los programas de capacitación conjunta, el principal objetivo de aquello debía ser la generalización de una cultura de interoperabilidad y de coordinación entre los oficiales superiores, generales y almirantes de las Fuerzas Armadas para un más eficiente empleo de los medios en la ejecución de las operaciones militares.

Se creyó conveniente que los oficiales del grado de teniente coronel y equivalentes cursasen un programa de un año de duración a tiempo completo, partiendo de la premisa de que los oficiales cursantes debían ser graduados de su respectivo programa de estado mayor institucional, que tendría que ser más acotado en adelante. El programa a implantarse debía centrar su esfuerzo de capacitación en el planeamiento en el nivel táctico/operacional para lo cual tenía que adquirirse conocimientos sobre las operaciones que desarrolla cada institución a ese nivel.

Adicionalmente, el nuevo programa de Estado Mayor Conjunto debía abordar todas aquellas materias indispensables o relacionadas con el planeamiento militar en el nivel operacional y estratégico que tiene como elemento principal las operaciones conjuntas. Asimismo, el programa antes mencionado proveía un elemento que debe ser prioritario de la carrera de los oficiales de las Fuerzas Armadas: a partir del grado de teniente coronel, los oficiales superiores debían poseer la capacidad de pensar estratégicamente. Para alcanzar esa premisa la estructura curricular del programa, con mucha más necesidad que en los programas de estado mayor institucional, debía contener todas aquellas disciplinas con incidencia relevante en la guerra y en el desarrollo de las operaciones militares conjuntas y combinadas. Disciplinas como relaciones internacionales, geopolíticas, teoría del estado, economía, ciencia política, liderazgo estratégico, inteligencia estratégica, y muchas otras fueron incorporadas al nuevo programa que fue diseñado para dos semestres académicos a tiempo completo.

Por lo tanto, para el establecimiento de la malla curricular del programa conjunto de las Fuerzas Armadas, se consideraron dos aspectos fundamentales: crear una estructura orgánica que se haga cargo del programa y la adopción de una metodología innovadora de enseñanza. De estos dos lineamientos surgió la Escuela Superior de las Fuerzas Armadas y el modelo

constructivista que incorporó la figura del docente facilitador como un actor clave para la enseñanza en el nivel senior.

La ahora llamada Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas (ESCOFFAA) tuvo como referencia el modelo de la Escuela Superior de las Fuerzas Armadas españolas (ESFAS), siendo aquel el primer nombre que se estableció inicialmente, bajo el liderazgo del entonces Capitán de Navío Juan Polo Wood como director de la Escuela Superior de las Fuerzas Armadas, nombre que en mi opinión no debió cambiarse. A este respecto, viene a cuanta recoger el testimonio de un oficial de Brasil que siguió el programa conjunto en aquella escuela superior española: “Hay que señalar lo que hace de la ESFAS, desde el punto de vista de un profesor brasileño, una escuela estupenda. Su carácter conjunto y combinado es su principal fortaleza. En esta casa se respira lo conjunto y lo combinado. No hay ejercicio, enseñanza, conferencia o actividad en que los concurrentes y profesores no se sientan estimulados a pensar en el empleo conjunto de los Ejércitos, de la Armada y de la Guardia Civil”.

El desarrollo profesional de los oficiales de las Fuerzas Armadas, en particular desde que se convierten en oficiales superiores, además de incorporar a sus capacidades para gestionar sistemas de armas y con ello dar soluciones tácticas y técnicas a los problemas que se presentan dentro y fuera del campo de batalla, debían de perfeccionarse en la resolución de situaciones complejas en las áreas operacionales, logísticas y administrativas que requieren de experiencia en el servicio a través de la innovación y la creatividad, rompiendo incluso los moldes acostumbrados sin que se pierda de vista que el objetivo final es cumplir la misión de la manera más eficiente, esto es al menor costo de vidas y de material posible.

En ese sentido, la obra que tengo el privilegio y el honor de prologar, tiene el gran mérito de poner en evidencia las bondades del modelo constructivista en el sistema de educación en las Fuerzas Armadas, expuesto por uno de los fundadores de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas, el señor Coronel Tomás Delgado Arenas, distinguido oficial del Ejército del Perú, quien ha dedicado muchos años de su vida a investigar sobre educación en el campo militar, en la búsqueda de optimizar la enseñanza/aprendizaje de los oficiales superiores de mando medio de las Fuerzas Armadas (Tenientes Coroneles, Mayores y equivalentes). Soy testigo privilegiado de este gran esfuerzo personal, muy meritorio, por ello no debo escatimar elogios para quien además de entregar muchos años de su vida al servicio de la Patria como soldado, ha continuado sirviendo al país en la búsqueda incansable por mejorar la enseñanza de los oficiales superiores de las Fuerzas Armadas.

El Coronel Delgado ha sido uno de los principales responsables de establecer que la enseñanza basada en la memoria de conocimientos como saberes para afrontar el mañana, esté excluida de la ESCOFFAA, y que por el contrario, el nuevo modelo –ya no tan nuevo ahora quince años después– acompaña al oficial discente en el logro y consolidación de habilidades y capacidades que le permitan a futuro alcanzar las competencias necesarias para dar solución eficiente y oportuna a las situaciones complejas y difíciles, retos o crisis que se le presenten en el teatro de operaciones.

Don Tomás hace mención a uno de los más importantes roles, inherente a la carrera militar, como es la docencia; que, a pesar de la falta de formación pedagógica, suple con la experiencia. Muchos oficiales y personal técnico de las Fuerzas Armadas, a lo largo de su servicio, han tenido la oportunidad de hacer docencia en los diferentes centros de formación de capacitación y perfeccionamiento, dado que son los miembros de las Fuerzas Armadas los únicos que pueden enseñar ciertas materias especializadas que requieren vasto conocimiento y reconocida experiencia profesional.

***Contralmirante Juan Carlos Llosa Pazos
Ex Director de la Escuela Superior Conjunta
de las Fuerzas Armadas***

Introducción

La Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas del Perú (ESCOFFAA), benjamín de los centros de estudios superiores del ámbito militar, nació con un reducido efectivo de oficiales de planta y de “facilitadores”; en pequeñas instalaciones de una entidad de educación particular que, bajo un arrendamiento, permitió la primera edición del, por entonces, Curso de Comando y Estado Mayor Conjunto, producto de un gran primer esfuerzo realizado en octubre del 2007, por un grupo de oficiales de las tres Instituciones Armadas. La orden de empezar su academia fue dada en enero del 2008, es decir, a dos meses y días de haberse constituido esa primera corporación de gestores, sin disponer aun de local, ni mobiliario, ni alumnos y tampoco docentes. El encargo para todos era poco menos que titánico. Sin embargo, y hay que decirlo, hubo algo que marcó nuestra línea de conducta: la designación como director del, por entonces, Capitán de Navío don Juan Polo Wood, gran acierto de la dirección estratégica del sector Defensa. Él no preguntó ¿cómo?, simplemente lideró la tarea. Para quienes somos fundadores de este proyecto, fue un gran líder, que además de ser el gestor fundacional de la ESCOFFAA, definió la que hasta hoy cimienta nuestra oferta académica: la andragogía por competencias a través del constructivismo.

Hoy, como órgano educativo del Ministerio de Defensa (MINDEF), la ESCOFFAA es una escuela de perfeccionamiento a nivel de posgrado, que está en plena adecuación al sistema nacional de educación universitaria. Su programa de Comando y Estado Mayor Conjunto, dirigido a oficiales superiores de las tres Instituciones Armadas, e invitados de la Policía Nacional del Perú (PNP) así como de países amigos, representa su producto emblema pues ha logrado estandarizar e integrar operativamente a culturas institucionales diversas, aun siendo ancestrales, diferentes y hasta antagónicas, a veces; preparando a los participantes para disponer de las herramientas necesarias que les permitan desempeñar el futuro rol de comandos operacionales u oficiales miembros del Estado Mayor Conjunto en el nivel estratégico operacional.

Para lograrlo, echó mano, desde su inicio en enero del 2008, de la figura del “facilitador”. Por entonces, hablar en el medio educativo peruano de esa figura era iniciar poco menos que una discusión sin conclusiones.

Ensayar una respuesta objetiva, era un ejercicio en el que hasta nosotros teníamos válidas dudas. Hoy, el concepto está menos confuso y, aun así, en la soledad de mi reflexión académica y tras las tareas que nos demanda nuestra labor diaria, mientras se despliegan esfuerzos por adecuarnos y adaptarnos a las exigencias diseñadas por los gestores en educación al más alto nivel estatal, y mientras sorteamos las crisis laborales del día a día, volvemos a preguntarnos ¿qué es un facilitador?, pregunta clave, si se tiene en cuenta que subsecuentemente tendremos que preguntarnos, si vamos por buen camino. El tema es que, desde el inicio, tanto a nivel nacional como internacional, los gurús en educación han seguido evidenciando lo mismo: hay poca claridad sobre el particular.

Es así que el camino de este libro se inició, teniendo como una primera inquietud entender qué debe representar la figura del facilitador. De hecho, cada día vemos que el tema se trata más en libros o documentos de educación, donde básicamente se refieren a que el docente dejó de ser un comunicador y ha pasado a ser un facilitador dedicándole unas líneas o quizás algunas citas para explicar su rol. Si bien hay eventos académicos que exponen como palabra clave “facilitador”, o instituciones educativas que ya publican separatas sobre “La formación del facilitador”, la verdad es que eso, así como esta, no alcanza. Una explicación válida puede ser porque el constructivismo y la andragogía, que han traído de la mano dicho término, está en una etapa inicial de aplicación, requiriéndose que las políticas de Estado, que apuntan a darle un giro positivo a nuestra educación, no se queden en los documentos normativos y vayan a la práctica generalizada, sostenida y debidamente supervisada. De no hacerlo, quedan en riesgo de no pasar de ser solo una moda.

Sin embargo, la verdad es que el suscrito, al igual que mis compañeros de labor en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas - ESCOFFAA, nos declaramos facilitadores desde la fecha en que ingresamos a laborar, allá por diciembre del 2007. Los fundadores nos dijeron que el método a aplicar sería por competencias, bajo el enfoque del constructivismo y dirigido a adultos, donde el estudiante aprende en base a su propio esfuerzo y descubrimiento. Planteado así, nosotros no asumiríamos el papel del docente tradicional, sino acompañantes de ese aprendizaje bajo el nombre de “facilitadores”, y bueno, sonaba bonito, moderno e interesante, y hasta grato; es así que de inmediato, éramos y nos sentíamos como todos unos facilitadores.

En ese esfuerzo, la Dirección de la Escuela optó por capacitarnos de manera inmediata, labor que curiosamente recayó en uno de nosotros mismos que, con probada experiencia sobre el enfoque constructivista –producto de estudios realizados en el extranjero–, iniciaba esta aventura educativa en base a talleres que nos permitieron interiorizar el tema, así como entender

la conceptualización del sílabo por competencias y la andragogía; pero también, fue esta una oportunidad para hacernos recapacitar en conjunto sobre la tarea que teníamos por delante. Esto nos abrió los ojos y nos hizo reflexionar en que el reto no iba a ser tan sencillo.

Una segunda inquietud partió de una percepción particular: la falta de formación pedagógica en el personal militar que, estando ya en el retiro, debía cumplir este encargo. A esas alturas, esta primera generación de facilitadores había desarrollado docencia en las diversas escuelas del Sector Defensa, pero sin acreditar estudios profesionales en la carrera del profesorado. Esta es la otra motivación que me anima a escribir esta obra. Solo pensar que, al ayudar a un docente a mejorar su enseñanza, se ayuda al aprendizaje de sus alumnos, ello, es ayudar al país.

Una tercera y última inquietud nació en razón de que a la falta de claridad de lo que es el facilitador y la falta de formación pedagógica en muchos docentes, se agrega otro gran problema en el campo educativo, que no es solo nacional, sino global: el lenguaje. Lo debido, en un deseo más amplio, en que la educación tenga un solo lenguaje global o por lo menos nacional, y es un deseo relativo que por lo menos ese lenguaje único lo aplique cada institución educativa. Pero, la realidad es que, al interior existen confusiones en el lenguaje. ¿Somos docentes, facilitadores o qué somos?; ¿tenemos discentes, alumnos, participantes o estudiantes?; ¿es plan de trabajo anual o plan de trabajo educativo?; ¿es diseño curricular o es programación curricular? etc.

La tarea encomendada por el primer director a los facilitadores fundadores de la Escuela demandó, y aún hoy demanda, cumplir con tres aspectos claves:

- Ser un modelo de cambio educativo hacia el constructivismo en el campo militar, con trascendencia nacional. Al año 2021, del programa de Comando y Estado Mayor Conjunto de la ESCOFFAA (PEMC) han egresado 1878 oficiales de las FF.AA., quienes son los más autorizados para dar fe de la aplicación de nuestra enseñanza, llevada por competencias, bajo el enfoque constructivista y en el marco de un aula andragógica, siendo que, a través de ella, se ha logrado el objetivo académico fijado. El reto era y es, formar una nueva generación militar con espíritu conjunto, pero bajo esta oferta académica.
- Ser un ejemplo nacional, en el sentido de contribuir a revertir el transversal e histórico cáncer de la desunión entre los peruanos, que no solo suele alcanzar ámbitos de la sociedad civil, sino que también ha rasgado fibras en el campo militar. Por ello, parte de la orientación de nuestra oferta académica está orientada a buscar que los participantes

entren en un proceso de desaprensión de parte de la cultura institucional que nos hace imperfectos como familia militar, pues está demostrado que los institucionalismos ajenos a la integración de las capacidades militares, han restado siempre en el camino hacia la interoperabilidad. Así, a la par que se induce al aprendizaje de una nueva cultura, en el marco del pensamiento conjunto, somos facilitadores de un cambio generacional trabajado a partir de la imagen y perfil que lucen y proyectan nuestros egresados. Estos esfuerzos están dando sus primeros frutos visibles en lo más simple: la actitud de unos frente a los otros. Aunque, hoy en día y cada vez más, se disipan las dudas; los jóvenes oficiales comienzan a verse como una sola fuerza, nutrida, claro está, desde su propia identidad institucional. El reto no es que hagamos lo mismo, sino que sepamos, pensemos, hablemos y entendamos lo mismo.

- Estar cognoscitiva, psicológica y profesionalmente preparados, como Fuerzas Armadas, para afrontar, con éxito, cualquier operación o acción militar en el cumplimiento de nuestras misiones y roles constitucionales. Para lograrlo, hay que ser conscientes que nuestra historia no debe nutrirse solo de ese frondoso legado de glorias logradas en los campos de batalla y que nos han sido transmitidas de generación en generación. Debemos reflexionar en esa dosis sutil de narrativa, quizás generosa para nosotros, que pudiera no haber descrito nuestra historia con la más estricta objetividad, dejando de identificar la poca integración operativa que se habría logrado en el campo de batalla. Esa también es nuestra tarea y, felizmente, hoy ya se evidencia en el accionar conjunto. El reto es aprender a operar conjuntamente, que no es lo mismo que simplemente juntar.

En ese ánimo, como docente facilitador, fundador de la Escuela, y asesor de calidad educativa en la que he venido impulsando la práctica constructivista, he formulado este libro entre los años 2016 y 2021, en una constante revisión, acorde a los cambios de la academia de la Escuela y su mejora continua. Su publicación, postergada desde el 2020 por la emergencia sanitaria, se concreta, y estoy convencido de estar entregando a la comunidad educativa militar peruana una herramienta pedagógica nutrida del aprendizaje colaborativo de mis compañeros facilitadores, que –estoy seguro– sumará en la transformación generacional de nuestras FF.AA.

Índice general

Agradecimientos.....	5
Prólogos	7
Introducción	17

CAPÍTULO I

INDUCCIÓN AL MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS BAJO EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ESCOFFAA

I. MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS BAJO ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	33
1. Referencia del componente andragógico	33
2. Referencia del componente competencia	40
3. Referencia del componente constructivismo	45
4. El valor de la obra.....	51
II. CONTROVERSIA ENTRE DOCENTE, FACILITADOR, PROFESOR, CATEDRÁTICO Y MAESTRO.....	52
1. Conceptualización de los términos básicos que aluden al educador en el país	52
2. Lo aplicado en la ESCOFFAA.....	56
3. Aplicación en el presente libro.....	57
III. CONTROVERSIA ENTRE LOS TÉRMINOS DISCENTE, ALUMNO, ESTUDIANTE Y PARTICIPANTE.....	59
1. Conceptualización de los términos básicos que aluden al educando en el país.....	59
2. Lo aplicado en la ESCOFFAA.....	62
3. Aplicación en el presente libro.....	64

IV. GENERALIDADES DEL DOCENTE FACILITADOR EN LA ACADEMIA DE LA ESCOFFFA.....	64
1. Generalidades.....	64
2. Presupuestos de la educación que potencia el talento del docente facilitador de la ESCOFFAA	67

CAPÍTULO II

SABERES INTEGRADORES DEL DOCENTE FACILITADOR EN EL MARCO DEL MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS BAJO EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ESCOFFAA

I. EL NECESARIO MARCO FILOSÓFICO.....	73
1. Filosofía de la educación.....	73
2. Filosofía de la seguridad y de la guerra.....	77
3. Filosofía militar (El pensamiento del soldado profesional)	83
II. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	84
1. El reto del docente ante el necesario cambio de la enseñanza en la educación superior.....	85
2. Cultura/socialización, educación/enseñanza	89
3. Excelencia, calidad, mejora continua y gestión educativa.....	108
4. Modelos Educativos y Modelos Pedagógicos	124
5. Competencias y constructivismo.....	143
6. La planificación curricular institucional	190
7. La Asignatura - Sílabos - Hoja Previa - Rúbrica.....	233
8. La evaluación formativa	258
III. ENTENDIMIENTO DEL CAMINO DE LA PEDAGOGÍA A LA ANDRAGOGÍA.....	298
1. Pedagogía	298
2. Andragogía.....	305

CAPÍTULO III

CUALIFICACIÓN DEL DOCENTE FACILITADOR EN EL MARCO DEL MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS BAJO EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ESCOFFAA

I.	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	323
	1. La perspectiva histórica de la psicología educacional	324
	2. Paradigmas psicológicos aplicados a la educación	326
	3. Algunos temas relevantes de la psicología educacional.....	352
	4. Fundamentos del comportamiento organizacional	357
	5. Teorías de la motivación.....	373
	6. La inteligencia emocional	381
	7. Comportamiento organizacional en la ESCOFFAA.....	382
	8. Psicología organizacional	384
II.	DIDÁCTICA.....	385
	1. Relación de la didáctica con la pedagogía/andragogía	385
	2. La didáctica en el modelo académico de la ESCOFFAA.....	389
	3. Didáctica en un aula de adultos	389
	4. Herramientas didácticas	390
III.	DOMINIO ACADÉMICO Y DIDÁCTICO EN UN AULA ANDRAGÓGICA ..	436
	1. La exigencia académica del adulto.....	437
	2. La exigencia del dominio académico del docente facilitador en la ESCOFFAA	437
	3. La comprensión de la realidad nacional como referente de la academia andragógica.....	438

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA DE LA ACADEMIA VIRTUAL DE LA ESCOFFAA

INTRODUCCIÓN	441
I. LA ACADEMIA VIRTUAL ANTES DE LA PANDEMIA DEL CORONAVIRUS...	441
II. EL CAMBIO A LA ACADEMIA VIRTUAL EN LA ESCOFFAA.....	442
III. LECCIONES APRENDIDAS DE NUESTRA RÁPIDA ADAPTACIÓN Y PARTICULAR EXPERIENCIA	444
1. La tarea básica del accionar conjunto, los valores y desarrollo del programa.....	444
2. La continuidad funcional de la evaluación formativa	445
3. La adaptación del programa académico	445
IV. PERSPECTIVA DE LA ACADEMIA DE LA ESCOFFAA.....	449
V. VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA EXPERIENCIA DE LA ESCOFFAA	451
VI. DESVENTAJAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA EXPERIENCIA DE LA ESCOFFAA	451
VII. PRECEPTOS ASUMIDOS POR LA ESCOFFAA PARA EFECTOS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL	452
VIII. DISCREPANCIAS.....	455
MENSAJE FINAL	457
BIBLIOGRAFÍA.....	463

Índice de figuras

• Figura N° 1: Denominación de los educadores en el país.....	58
• Figura N° 2: ¿Quién es nuestro cliente?	65
• Figura N° 3: Saberes integradores de la educación	68
• Figura N° 4: Cualificación del docente.....	69
• Figura N° 5: Gerencia del centro educativo.....	70
• Figura N° 6: Incidencias del nuevo concepto de seguridad en los nuevos roles de las FF.AA. del Perú.....	80
• Figura N° 7: ¿Qué es la disuación para cada uno?	82
• Figura N° 8: Poema del veterano	85
• Figura N° 9: Competencias del docente moderno	88
• Figura N° 10: Interrelación de la cultura con la socialización	95
• Figura N° 11: Funciones de la educación en el marco de las necesidades básicas de la sociedad	99
• Figura N° 12: Contexto situacional de la enseñanza.....	102
• Figura N° 13: Instrumentos básicos de la enseñanza.....	104
• Figura N° 14: Factores básicos de la excelencia.....	109
• Figura N° 15: Dimensiones de la calidad académica	110
• Figura N° 16: Mejora continua.....	112
• Figura N° 17: La Gestión educativa.....	114
• Figura N° 18: Secuencia lógica de la construcción del modelo pedagógico	125
• Figura N° 19: Correlación entre los modelos educativos, pedagógicos y didácticos.....	130
• Figura N° 20: Implica una posición frente al ser humano y su educabilidad.....	131
• Figura N° 21: Modelos educativos que han trascendido en la historia de la educación marcando una etapa de la humanidad	132
• Figura N° 22: Modelo pedagógico	134
• Figura N° 23: Propuesta de fundamentos filosóficos del modelo educativo de las FF.AA. del Perú	137
• Figura N° 24: Modelo andragógico ESCOFFAA	138

• Figura Nº 25: Fundamentos operativos del modelo andragógico ESCOFFAA	139
• Figura Nº 26: Componentes del modelo andragógico por competencias bajo el enfoque constructivista de la ESCOFFAA	141
• Figura Nº 27: Del conductismo al enfoque por competencia.....	145
• Figura Nº 28: Taxonomía ESCOFFAA	146
• Figura Nº 29: Concentración del enfoque conductista al enfoque por competencias	152
• Figura Nº 30: La Dinámica de la educación continua	153
• Figura Nº 31: Diferencias del "saber hacer" y el "saber actuar"	154
• Figura Nº 32: Evaluación del sentido de competencia de lo neoconductista a lo situacional.....	155
• Figura Nº 33: Diferencias y completamiento de las competencias con el constructivismo.....	172
• Figura Nº 34: Habilidades esenciales (complejas) del pensamiento crítico.....	176
• Figura Nº 35: Los pasos del desarrollo del pensamiento crítico	179
• Figura Nº 36: Mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas	180
• Figura Nº 37: Clasificación y tipo de competencias.....	185
• Figura Nº 38: El equilibrio educativo: analogía de la silla	192
• Figura Nº 39: Conceptos claves de la dirección estratégica.....	194
• Figura Nº 40: Acercamiento al concepto currículo	197
• Figura Nº 41: Concreción del diseño curricular.....	201
• Figura Nº 42: Diseño curricular: idea transcrita en documentos académicos	203
• Figura Nº 43: Características del diseño curricular	205
• Figura Nº 44: Características, principios y aspectos esenciales del diseño curricular.....	208
• Figura Nº 45: Niveles de concreción de la planificación curricular institucional	209
• Figura Nº 46: Materialización gráfica de la planificación curricular - ESCOFFAA.....	211
• Figura Nº 47: Estructura del proyecto educativo institucional	217
• Figura Nº 48: Incidencias de los perfiles en el diseño curricular de un programa.....	220
• Figura Nº 49: Pasos para la formulación de la malla curricular cuando existe un antecedente	227

• Figura N° 50: Funciones y características del sílabo.....	240
• Figura N° 51: Desarrollo del sílabo.....	246
• Figura N° 52: Árbol de competencias y capacidades estructuradas en el sílabo.....	247
• Figura N° 53: Modelo de rubrica	255
• Figura N° 54: Secuencia de la evaluación.....	258
• Figura N° 55: Planificación de la evaluación de los aprendizajes....	265
• Figura N° 56: Denominación de los educadores en el país.....	270
• Figura N° 57: Evaluación de la ESCOFFAA.....	279
• Figura N° 58: Esquema de control del logro de capacidades y competencias	295
• Figura N° 59: Evolución de la pedagogía	300
• Figura N° 60: La andragogía en la práctica	315
• Figura N° 61: Modelos de situaciones existentes de Pratt.....	318
• Figura N° 62: Condicionamiento operante o instrumental	334
• Figura N° 63: Prácticas andragógicas conducentes al aprendizaje significativo.....	337
• Figura N° 64: Zona de desarrollo próximo (ZDP)	341
• Figura N° 65: El árbol humanista.....	347
• Figura N° 66: Valores de la ESCOFFAA.....	365
• Figura N° 67: Propiedades fundamentales de las actividades.....	366
• Figura N° 68: Actitud centro del proceso de la enseñanza y del aprendizaje	367
• Figura N° 69: Interrelación confianza - respeto.....	369
• Figura N° 70: Aspectos que suman al crecimiento de la ESCOFFAA....	372
• Figura N° 71: Funcionamiento de las expectativas.....	374
• Figura N° 72: Teoría de las necesidades de Maslow.....	375
• Figura N° 73: Metas altas generan retos de interés.....	378
• Figura N° 74: Comportamiento organizacional de la ESCOFFAA.....	383
• Figura N° 75: Pedagogía es a la educación como es a la enseñanza...	386
• Figura N° 76: El acto didáctico	388
• Figura N° 77: Primer entendimiento clave de las herramientas didácticas	391
• Figura N° 78: Segundo entendimiento clave de las herramientas didácticas composición de una estrategia didáctica....	394

- Figura N° 79: Tercer entendimiento clave de las herramientas didácticas. Procedimientos como instrucciones en la orientación de métodos y técnicas 400
- Figura N° 80: Elementos motores de una clase..... 407
- Figura N° 81: Dinámica grupal ESCOFFAA 431
- Figura N° 82: Cómo llego a la dinámica grupal..... 434
- Figura N° 83: Cómo conduzco la dinámica grupal 434
- Figura N° 84: Qué se debe impulsar, valorar y lograr en la dinámica grupal 435
- Figura N° 85: Modelo andragógico ESCOFFAA 459
- Figura N° 86: Proceso de enseñanza y de aprendizaje de la ESCOFFAA 460

Índice de cuadros

• Cuadro N° 1:	Diversidad de los conceptos de seguridad	79
• Cuadro N° 2:	Educación	97
• Cuadro N° 3:	Requisitos de cumplimiento de la calidad educativa ..	111
• Cuadro N° 4:	Diferencias entre la competencia como “saber hacer” vs. “saber actuar”	154
• Cuadro N° 5:	Correlación de las competencias dadas en la ESCOFFAA. Desde la clasificación teórica por sus alcances y la clasificación práctica de sus logros	186
• Cuadro N° 6:	Ejercicio aplicativo sobre la realidad ESCOFFAA	189
• Cuadro N° 7:	Momento del diseño curricular de Arnaz / Tareas de Álvarez de Zayas	200
• Cuadro N° 8:	Diseño curricular Scurati	206
• Cuadro N° 9:	Fundamentos del diseño curricular nacional.....	207
• Cuadro N° 10:	Diferencia entre asignatura y materia.....	236
• Cuadro N° 11:	Elementos de sílabo aplicados en la ESCOFFAA	241
• Cuadro N° 12:	Ejemplo de organización de exposiciones en los programas académicos en la ESCOFFAA	251
• Cuadro N° 13:	Objetivos de aprendizaje.....	253
• Cuadro N° 14:	Evolución de la evaluación.....	259
• Cuadro N° 15:	Diferencias de lo declarativo y procedimental desde el aprendizaje y la evaluación	263
• Cuadro N° 16:	Tipo de evaluación formativa que regulan el proceso de enseñanza aprendizaje.....	278
• Cuadro N° 17:	Tipos, criterios, técnica herramientas e instrumentos didácticos de evaluación formativa aplicados en la ESCOFFAA	281
• Cuadro N° 18:	Procedimientos didácticos de la evaluación formativa aplicadas en la ESCOFFAA	282
• Cuadro N° 19:	Encuesta del docente facilitador al participante	285
• Cuadro N° 20:	Evaluación mutua entre participantes	286
• Cuadro N° 21:	Evaluación del participante sobre los catedráticos y conferencistas.....	286
• Cuadro N° 22:	Evaluación del participante sobre docentes facilitadores	288

• Cuadro N° 23: Evaluación del participante sobre el programa académico	289
• Cuadro N° 24: Valoración de los atributos aplicados en la evaluación formativa	293
• Cuadro N° 25: Evaluación del experto sobre el docente facilitador ...	297
• Cuadro N° 26: Semejanzas y diferencias entre educación y pedagogía	303
• Cuadro N° 27: Correlación de aprendizajes bajo principios de la enseñanza	310
• Cuadro N° 28: Principios conductistas	329
• Cuadro N° 29: Ejemplos dados en la ESCOFFAA sobre diferencias entre tipos de condicionamiento clásico.....	333
• Cuadro N° 30: Competencias por niveles de cognición.....	335
• Cuadro N° 31: Condiciones demandadas al docente desde el humanismo (Rogers)	346
• Cuadro N° 32: Programa de desarrollo de la autoestima	354
• Cuadro N° 33: Factores indirectos y factores directos que configuran las características del docente.....	356
• Cuadro N° 34: Disciplinas sobre las que se construye el C.O. en la ESCOFFAA	359
• Cuadro N° 35: Diferencias entre procedimientos y procesos	401
• Cuadro N° 36: De las herramientas didácticas a las herramientas de la enseñanza y del aprendizaje.....	404
• Cuadro N° 37: Estrategias de enseñanza aplicadas en la ESCOFFAA	406
• Cuadro N° 38: Métodos de enseñanza por la naturaleza o fines	413
• Cuadro N° 39: Métodos de enseñanza individuales y grupales	414
• Cuadro N° 40: Técnicas de enseñanza aplicados en la ESCOFFAA..	420
• Cuadro N° 41: Principios comunes a los métodos y técnicas de enseñanza	424
• Cuadro N° 42: Estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje	425
• Cuadro N° 43: Resumen de las principales herramientas didácticas de enseñanza aplicadas en la ESCOFFAA	429

I

CAPÍTULO

Inducción al modelo andragógico por competencias bajo el enfoque constructivista de la ESCOFFAA

EJERCICIO INTEGRADOR PLANEAMIENTO DE NIVEL OPERACIONAL Y TÁCTICO



Aplicación plena de nuestra metodología

I. MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS BAJO ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

No dudo que, al leer el título de este libro, serán muchos peruanos y dentro de ellos un gran número de docentes, los que se preguntarán ¿qué es la andragogía?; es más, tras este desconocimiento de su conceptualización, está la ignorancia de su teoría y por simple lógica su poca o casi nula aplicación, con las excepciones del caso que consciente o inconscientemente pueden estar usándola en el país, al 2022.

De otro lado, los conceptos: competencias y constructivismo, han sido motivo de diversas capacitaciones orientadas a los docentes, estando incluso plasmadas en documentos normativos de la educación nacional; sin embargo, en la realidad de nuestro medio educativo nacional, su aplicación teórica y práctica es un ejercicio relativo. En esa realidad, a la fecha hay muchas instituciones educativas y un gran número de docentes que aplican la enseñanza por competencias y el constructivismo de manera eficiente; aunque también existe otro gran número de instituciones educativas y docentes que a pesar de declarar que su academia es por competencias y/o constructivista, ello resulta ser sólo un ideal, sobre el que no existe un debido conocimiento; en realidad, aún no superamos la enseñanza por objetivos bajo el conductismo.

Por lo expuesto se presentará un resumen a manera de introducción hacia los conceptos y alcance de estos términos; los mismos que en el siguiente capítulo serán desarrollados de manera más integral.

1. Referencia del componente andragógico

El término “andragogía” en el mundo académico se encuentra ligado a la educación y particularmente a la pedagogía, sin llegar a ser una perspectiva dicotómica, es decir algo contrario o que opone. Lo real es que, antes de cuestionar, tenemos que aprender a ver el mundo académico en positivo, tomando lo adecuado en el momento y contexto en que vivimos; así la andragogía, ha llegado en la evolución de la historia de la educación como un complemento a ella.

En el proceso de aclarar este concepto, es oportuno comenzar por recordar que la educación es una práctica social que nace y convive con la humanidad en todo momento y espacio, al responder o llevar implícita en cada sociedad una determinada visión del hombre a formar.

Así, desde lo humano y práctico, lo entiende Julián Luengo cuando cita que, “la educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos”; a la par cita a García Carrasco quien refiere que no es una sola actividad, sino a un conjunto diverso de ellas, por lo que su comprensión será compleja. Agrega que, el término “educación” tiene un doble origen etimológico de procedencia latina, atribuido a los términos “educere” y “educare”. Como el verbo latino educere significa “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia fuera”, desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término “educare” se identifica con los significados de “criar”, “alimentar” y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales¹.

En ese sentido, Emilio Durkheim cita que “la educación es una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social...”²; pero este, como todo concepto teórico de lo académico, se concreta en la práctica de la socialización, de donde lo particular el entendido “para bien” de la definición teórica de educación, queda como algo deseable, dado que posibilita que ese deseo no sea logrado y peor aún, sea para mal.

De una reflexión sobre la educación que nació con la humanidad, es entendible e ineludible que, en su evolución durante miles de años, el razonamiento humano se centró en la búsqueda de una respuesta al ¿qué hacer? o al ¿cómo hacer? de la educación. Considero ese momento como la etapa de nacimiento de la pedagogía, alimentada en el núcleo familiar, grupal y social, brindado desde lo teórico con normas o reglas del cómo proceder en la práctica educativa, para alcanzar tal deseo.

1 Julián Luengo Navas, Julián, “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación”, pp. 30-32. Citado por María del Mar Pozo, et al. (2004), “Teorías e instituciones contemporáneas de educación”. Madrid. Biblioteca Nueva. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

2 Emilio Durkheim (1924), “Educación y sociología”, citado por Miguel Pasillas, “Pedagogía, educación y formación”, p. 150. https://www.academia.edu/38264971/Ok_educacion_pedagogia_y_formacion_miguel_pasillas_8401_E,ilio

Sobre ello, podemos afirmar que ese agregado teórico de la pedagogía a la práctica educativa, tuvo la particularidad de ser infinito, es decir, llegó para quedarse por siempre en el lenguaje y la temática académica global; desde ese momento de gestación inicial, en su desarrollo tuvo que comenzar a buscar y establecer razonadamente normas, reglas, principios y leyes orientadas al logro del educar “para bien”; quizás primero con el afán de sobrevivir, luego ya en la etapa de la revolución industrial, fue entendido como un giro a la productividad del capitalismo con la particularidad que, con ello se expande la educación en los adultos donde el conocimiento por niveles y contenidos eran exclusivos. Hoy en la modernidad, la pedagogía implica normas orientadas a una plena intencionalidad de un educar logrado a través de la enseñanza oficial en una institución educativa, donde el conocimiento es inclusivo a todos, tras el logro de una plena integración socio cultural y enriquecimiento personal.

A lo expuesto vale agregar el origen etimológico del término “pedagogía”, encontrando que deviene del griego paidós (niño) y agogia (llevar, conducir), los que conjugados devienen en la “conducción del niño”; siendo desde este entender que la pedagogía como teoría del hacer práctico de la educación nace orientada hacia los niños, construyendo sobre la realidad de ellos sus principios normativos; y con el devenir del tiempo esa conceptualización se fue extendiendo en la práctica educativa aplicada a jóvenes y adultos sin mayor distingo.

La coexistencia de una educación de jóvenes y adultos, con una educación normada para niños, no mereció por largo tiempo incomodidad alguna; quizás porque en los jóvenes, vistos en el contexto cognoscitivo casi estable y simple de los siglos del XVII al XIX, bastó la práctica educativa normada por la teoría pedagógica; sin embargo, en la enseñanza del adulto a lo largo del tiempo hubo observaciones sobre sus particularidades, sin que estas se den en un esquema o posición teórica estructurada.

Al respecto, en el siglo XX, en los países desarrollados, la presencia de personas adultas en procesos de aprendizaje era ya importante, pero sus profesores seguían sin tener otro modelo de enseñanza (que el pedagógico). Esto ha llevado a que los adultos hayan sido enseñados como si fueran niños (Jiménez et al., 2010)³.

Es en el ejercicio de la diferenciación de la educación entre adultos y niños que, en la literatura científica aparece impreso por primera vez el término

3 Citado por Sánchez D., Iluminada (2015). Tesis doctoral “La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos”. pp. 29, 30. Universidad Cardenal Herrera-CEU. Elche. España.

“andragogía” en un tratado de filosofía del maestro alemán, Dr. Alexandre Kapp (1833) que trata sobre la educación de Platón⁴.

Siguiendo a Savicevic (1999) cita que, tras un enfoque histórico y comparado de las raíces de la andragogía, en primer lugar, las raíces históricas son la antigua Grecia hasta nuestros días. En segundo lugar, existe una aceptación generalizada en Occidente de la filosofía de la educación a lo largo de la vida en la cual la educación de adultos ocupa el lugar primordial, a excepción de algunos países. En tercer lugar, y como consecuencia de estas dos raíces, la educación de adultos ha ido profesionalizándose cada vez más⁵.

Por otro lado, Lindemann no trata de enfrentar la pedagogía con la andragogía, sino la pedagogía con los adultos, así cita que, “La educación ortodoxa puede ser una preparación para la vida, pero la educación de adultos es un instrumento agitador para cambiar la vida”. (Lindeman 1926b; p. 165). Por tanto, el aprendizaje adulto tiene una función bilateral, es decir, cambiar a los individuos para cambiar las funciones sociales⁶.

Para Lindemann, la discusión en torno a las situaciones reales es el método de la educación de adultos más característico. Los alumnos verbalizan sus pensamientos, vocalizan sus ideas y las transmiten de forma expresiva a otros, pero para que esa verbalización tenga un contenido educativo, debe estar organizada en torno a situaciones de la vida real. El enfoque de la situación para el aprendizaje que incluye: a) reconocimiento de lo que constituye una situación; b) análisis de la situación en sus problemas constituyentes; c) discusión de esos problemas a la luz de experiencias e información disponible y de la que se necesita; d) utilización de la información disponible y de la experiencia para formular soluciones experimentales y/o actuar sobre proposiciones experimentales con una perspectiva de tentar, probar, y si es necesario actualizando los supuestos que la discusión ha revelado⁷. Los pasos referidos, en este enfoque de la situación para el aprendizaje andragógico, son análogos a los pasos seguidos en nuestro proceso de planeamiento conjunto; habiendo comprobado en la experiencia un buen acoplamiento de lo teórico con lo práctico, haciendo funcional nuestra enseñanza de planeamiento.

Cuando Knowles conoció el término “andragogía” a mediados de la década de 1970, le pareció un “concepto organizador adecuado de lo que se conocía desde la experiencia y la investigación de las características únicas de

4 Ibíd, p. 30.

5 Ibíd, p. 36.

6 Ibíd, p. 67.

7 Ibíd, pp. 65, 66.

los alumnos adultos” (1990; p. 54). En sus escritos y desde lo etimológico ya explicado, le pareció adecuado el término que cambiaba la raíz “paid” (niño) por la de “andras” cuyo significado es “hombre”⁸. Knowles, también cita que es recién en 1960, cuando la andragogía da su salto definitivo, con el conocimiento generado desde distintas disciplinas científicas como la psicología, la sociología, la gerontología y la antropología, tanto en Norteamérica como en Europa, apoyando las intuiciones de los educadores de adultos y otorgándole una amplia fundamentación que permitía comenzar a hablar de un “modelo teórico” paralelo a la pedagogía: pronto los educadores adultos europeos sintieron la necesidad de etiquetar ese nuevo modelo teórico que les posibilitaba hablar sobre él, de forma paralela a la pedagogía. Lo etiquetaron como “andragogía”⁹.

Por su parte, el professor Eugen Rosenstock distingue entre pedagogía, que es el método de aprendizaje para niños y adultos; demagogía, que es el método para deseducar adultos; y andragogía, que es el verdadero método por el que los adultos se mantienen inteligentes sobre un mundo moderno.

“Las escuelas son para los niños. La vida misma es la escuela de los adultos. Pedagogía es el método por el que los niños son enseñados. Demagogia es el camino por el que los adultos son intelectualmente engañados. Andragogía es el verdadero método del aprendizaje adulto. En la andragogía la teoría se convierte en hecho, es decir, las palabras se convierten en actos responsables, rinden cuentas, y el hecho práctico que surge de la necesidad es iluminada por la teoría”¹⁰.

(Anderson & Lindemann; 1927; pp. 2.3)

De las citas de Iluminada Sánchez Domenech en su obra “La andragogía de Malcom Knowles”, podemos ir concluyendo que, hasta la década de 1970, la educación de adultos estuvo aplicada bajo una normatividad pedagógica. Pero como ella misma lo refiere, es el caso que en EE. UU de América, la mayoría de las universidades que cuentan con una facultad de Educación, incluyen el departamento de Educación de Adultos y, según Savicevic (2006) no ha habido un solo estudio serio sobre la educación y el aprendizaje de adultos que no se refiera a la andragogía, como una concepción de las ideas andragógicas situándolas en un marco internacional, más adelante refiere que en Canadá, la Universidad de Montreal cuenta con un departamento de Psicología y Andragogía y oferta en su Master de Ciencias de la Comunicación, la opción andragógica como el Doctorado en Andragogía. En los países de América del Sur, tuvo una gran acogida donde hay que destacar su presencia

8 Ibíd, p. 11.

9 Ibíd, p. 34.

10 Ibíd, p. 59.

en algunas universidades de Brasil, Venezuela, Argentina y Colombia¹¹; siendo en nuestro caso particular, que su difusión, aún sigue siendo casi nula.

La ESCOFFAA, como hemos citado en la introducción, apostó a innovar desde sus inicios en el año 2008 y seguir la normatividad de la andragogía en el pleno entendimiento que su aula era de adultos intermedios, con un promedio de 38 a 45 años de edad, todos ellos con gran experiencia profesional; muchos con posgrados, estudios en el extranjero, la mayor parte con responsabilidad de padres y todos con claras expectativas de su futuro profesional. Ante ello nuestro peor error hubiera sido, normar nuestra enseñanza por la pedagogía; en términos simples, se decidió darles el trato respetando su edad y su nivel académico. Esta decisión significó diferenciarnos de toda institución educativa del país; es más, era enfrentar la academia nacional centrada en la pedagogía, al asumir un modelo andragógico para nuestra enseñanza. ¿Por qué andragógico? Era la pregunta rutinaria de todo el que tomaba conocimiento de nuestro modelo académico; tal pregunta, aún es repetida por muchos colegas.

En medio de la ignorancia de lo que es andragogía; habrá muchos de nuestros docentes que, defenderán la posición de no necesitar esta etiqueta de andragogía porque en la práctica aplican una didáctica propia a un adulto, con expresiones pintorescas como: “he tratado a mi padre, abuelo, tío adulto, ¿cómo no voy a saber manejar a un alumno adulto?!”. Posición que es producto de la falta de formación como pedagogo, luego es difícil exigirlo como andragogo.

Es oportuno dar conceptualizaciones claras y de interés para el tema a desarrollar:

- **Pedagogía:** es la normatividad teórica que orienta la práctica educativa en niños y jóvenes, respondiendo a sus realidades biológicas propias de su edad, a sus nulas o cortas experiencias, a sus intereses y conocimientos previos que los predisponen al aprendizaje con una mínima y relativa capacidad de aporte a la enseñanza.
- **Andragogía:** es la normatividad teórica que orienta la práctica educativa en los adultos, respondiendo a sus realidades biológicas propias de su edad, a su gran experiencia, intereses en su vida profesional y privada que se encuentran bien definidos, a su gran nivel cognoscitivo, con vastos conocimientos previos que los predisponen al aprendizaje, así como a la enseñanza del resto de compañeros de aula y de los propios docentes; demandando un trato horizontal.

11 Ibíd, pp. 42, 43.

La enseñanza andragógica en el país, es un camino que debe ser sostenida por una política de Estado que declare su aplicación para la educación superior en el país. Se debe armar un equipo de expertos en andragogía y psicólogos educativos; estructurar un programa de visita a las universidades difundiendo su teoría, aplicación y alcance a todos los docentes de manera obligatoria, implementar un programa de cambio con plazos y mediciones definidas. No debe depender de si el docente quiera o no quiera, es momento de alinearse al avance académico del mundo moderno de la educación o estancarse, enseñando a nuestros adultos con una normatividad para niños o jóvenes.

Es común toparse con comentarios de algunos antiguos docentes de educación superior quienes expresan no necesitar de la teoría andragógica, ya que, según ellos, la práctica ganada les basta, mientras que los jóvenes docentes replican lo mismo. Esta visión del panorama académico es producto de nuestra idiosincrasia; se ocupa el puesto y luego siente que no es necesaria una capacitación y menos, una evaluación.

Hoy en día continuamos educando a nuestros adultos bajo normas de niños; esa crisis parte del estancamiento de la educación, ya que nunca ha pasado siquiera de regular. Hace mucho que reproducimos los supuestos y preceptos del conductismo y nos cuesta cambiar en la práctica, con innovación hacia una educación moderna. Tenemos referencias mundiales de los alcances de la andragogía y hoy, los 14 años de experiencia de la ESCOFFAA demuestran con plenos resultados positivos; pero la indiferencia, la inercia, el miedo al cambio, la comodidad en los puestos públicos, impiden siquiera considerarlo; es más, si les dedican un tiempo de reflexión es para poner piedras en el camino.

Entre algunos preceptos propios del por qué la ESCOFFAA asumió desde el inicio de su academia un modelo andragógico, están:

- Se infirió, desde un comienzo, que se tendría un alumnado cuyas edades oscilarían entre 40 y 45 años como promedio.
- La experiencia de nuestro recorrido académico como instructores militares nos permitía verlos y reconocerlos como adultos.
- El militar en esa edad y grado alcanzado (mayores o comandantes) exigen un trato como adultos.
- El Oficial en esos grados, a nivel nacional y algunos en el extranjero, han tenido capacitaciones y viajes de estudio que les han brindado mayores conocimientos previos y capacidades cognoscitivas.
- Por lo general tienen claro que toda capacitación debe ser en correspondencia a sus intereses y expectativas profesionales.

- Demuestran una exigencia académica de mayor nivel, siendo exigentes en sus preguntas, no aceptan respuestas superficiales.
- Tienden al aprendizaje autodirigido, en una relación horizontal con los docentes.
- Buscan una enseñanza análoga a la realidad, con tareas que le signifique un reto.
- El enfoque situacional para el aprendizaje andragógico (según Lindemann), es propicio para la enseñanza de nuestro proceso de planeamiento conjunto, razón de nuestra academia.

2. Referencia del componente competencia

La ESCOFFAA decidió sobre una base teórica seguir una metodología andragógica, en el mismo marco teórico encontró las bases para girar de la tradicional enseñanza por objetivos, aquella basada en que el alumno al final de la academia debía saber ciertos conocimientos, a una donde lo que primaba es tener ciertas habilidades y capacidades que le permitan al hombre ser competente ante los problemas y situaciones que tengan que afrontar en el contexto del complejo e imprescindible mundo moderno.

Una primera base teórica cita Rogers (1969, pp. 104-105), enseñar es una actividad relativamente sin importancia y enormemente sobrevalorada. Justifica el hecho de que la enseñanza y la impartición de conocimiento ha tenido sentido en un entorno inmutable por lo que ha sido una actividad indiscutible durante siglos. Pero el hombre moderno vive un entorno en continuo cambio, y, por lo tanto, el objetivo de la educación debe ser la de facilitar el aprendizaje; define el papel del profesor como un “facilitador de aprendizaje” y el elemento clave para realizar este papel es la relación personal entre el facilitador y el alumno que, a su vez, depende de que este posea unas cualidades actitudinales (entiéndase capacidades demostrables)¹².

Más adelante, en 1980 el mismo Knowles, apunta que el mayor peligro para la supervivencia de la civilización actual no es la guerra atómica o el agotamiento de los recursos naturales, o cualquiera de las otras crisis contemporáneas, sino la causa subyacente a todas ellas, la aceleración de la obsolescencia del hombre, su incapacidad para entender y hacer frente al mundo cambiante en el que vive. En este sentido, Knowles (1980, pp. 41) defiende la tesis de que la educación entendida como el proceso por el cual se

¹² Ibíd, pp. 177, 178.

transmite lo que es conocido, es sólo apropiada en el caso de que el ciclo de cambio cultural fuese o tuviese mayor duración que la vida de los individuos, cosa que no ocurre en la actualidad, en la que un individuo debe experimentar varios cambios sociales a lo largo de su ciclo vital¹³.

Una década después, Knowles (1990) citará que una de las consecuencias de los cambios acelerados de las últimas décadas, ha sido la reexaminación del verdadero propósito (no fin) de la educación. Refiere que el concepto de “hombre educado” como misión de la educación era comprensible en una etapa en la que la educación era un derecho y un privilegio para una elitista clase ociosa, pero en la era del conocimiento, la revolución tecnológica y la rendición de cuentas a la sociedad sobre la calidad de la oferta educativa, ésta definición del propósito de la educación y de la fe en la transmisión del conocimiento ya no es apropiada. Knowles evidencia así su coherencia con el contexto de rendición de cuentas, aunque dentro de un marco humanista del que en ocasiones parece alejarse cuando desciende a la realidad laboral y a la concreción operativa que implica la tecnología educativa. Así afirmaba (1990) que entonces sería más acertado definir la misión de la educación en cómo producir gente competente, gente capaz de aplicar su conocimiento, sus habilidades, actitudes, valores e intereses bajo condiciones cambiantes y, en este contexto, la competencia fundamental es la competencia de comprometerse con el aprendizaje autodirigido a lo largo de la vida¹⁴.

Finalmente vale traer otra cita de Knowles (1973) cuando afirma que, construir un modelo de comportamiento deseado, desempeño o competencias, comprende una necesidad de aprendizaje, existiendo tres fuentes de datos necesarios para ello: el individuo, la organización y la sociedad¹⁵.

Reflexionando sobre estas afirmaciones teóricas vemos que, en la larga etapa del conductismo, el hombre baso su aprendizaje y su sabiduría en poseer conocimientos que quizás bastaban en un mundo estable, tal como lo afirmó Rogers en 1963, pero él mismo señalaba la llegada de un mundo de cambio donde el hombre requería poseer cualidades actitudinales, entendidas como capacidades demostrables. Luego de 20 años, Knowles cita que el mayor peligro para la supervivencia de la civilización es la aceleración de la obsolescencia del hombre frente al mundo cambiante en el que vive; por lo que solo le queda la opción de experimentar varios cambios sociales a lo largo de su vida. En 1990 Knowles lleva esta necesidad de adaptación al cambio hacia el propósito de la educación que se concretiza en el producir

13 *Ibíd*, p. 208.

14 *Ibíd*, p. 221.

15 *Ibíd*, p. 458.

gente competente, a la que ya no le basta el conocimiento sino una sinergia de ellos con las capacidades de sus habilidades, actitudes, valores e intereses, bajo condiciones cambiantes.

La razón de los cambios que llevaron a las reflexiones citadas fue la revolución industrial; pero hoy tal razón y cambios potenciados a un avance imparable con un pronóstico finito, es la ultra dinámica innovación de la informática y telecomunicaciones, que se autosupera de manera continua y a mayor velocidad, habiendo generado ya un inestable e impredecible mundo global, caracterizado por un mayor número de nuevos conocimientos generados en el día a día; siendo ya imposible el enseñar todo y el conocer todo; quedando sólo como alternativa la construcción o aprendizaje de competencias de las que Knowles trató en 1973.

Es esta formación del aprendizaje por competencias que ha sido asumida hace más de tres décadas por el mundo desarrollado, mientras en el mundo subdesarrollado, son muchos los países que siguen anclados en ese conocimiento basado en el conductismo. En nuestra realidad, si bien la normatividad educativa nacional señala una enseñanza por competencias, ello no se logra por un decreto escrito sino por una política integral que abarca muchos campos y procesos sostenidos; por citar algunos: un planeamiento estratégico integral, presupuestos, docentes capacitados, infraestructura educativa, tecnología, seguimiento, desarrollo, etc. Mientras esa política integral no se desarrolle, encontraremos instituciones educativas y docentes anclados en el conductismo.

Si revisamos esa construcción en sus tres niveles (individuo, organización y sociedad) que Knowles señaló en 1973; veremos que el hombre y la sociedad peruana, coexistiendo dentro de la poca generación de empleo e inestabilidad económica y política, ha buscado con fines de sobrevivencia ser competente en una u otra labor independiente, logrando que, por donde vamos –dentro y fuera del país– nos endosen fama de trabajadores calificados, quizás en puestos humildes pero dignos, calificados como competentes por esfuerzo propio. Entonces, qué ha faltado, simplemente enseñar y construir como ser competente desde la organización, es decir desde la escuela y ello es, separarse del simple conocimiento logrado en la enseñanza conductista y pasar de pleno a la enseñanza por competencias.

De un extracto del artículo “La reforma educativa en el Perú 1972-1975”; resulta irónico que, entre todos los intentos fallidos, la única reforma educativa que puede ser considerada como tal, es la que estuvo a cargo del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975). Se orientó como una pieza esencial en el proceso de transformación social y parte integrante de la política global de cambio estructural del país. Resulta interesante para este estudio,

rescatar de su diagnóstico los puntos que señalaban que lo que había era una educación desconectada de la realidad, caracterizada por el intelectualismo, la memorización y una tendencia academizante; mientras presentaba como innovaciones metodológicas, aprendizaje tendientes a estimular la crítica, la cooperación, la creatividad, el compromiso y la conciencia social acercando la academia a lo laboral, al ligarla a los cambios económico-sociales del país, que exigía de los agentes de la educación un compromiso de cambio, lo que generó resistencias y detractores. Al final, ello nos permite concluir que los planteamientos de la reforma educativa de 1972 no estuvieron descaminados, se adelantaron a esta época y que muy probablemente la educación en el Perú sería hoy muy distinta si la reforma se hubiera mantenido” (Dossier Nudos, 2002)¹⁶.

De este extracto, resulta claro para los que hemos vivido esa etapa educativa del país, que su metodología estuvo orientada al logro de competencias para afrontar la vida, como que fue suspendida muy pronto, para hoy en el siglo XXI volver a las competencias. Ironía de una política educativa nacional en vaivenes.

Según Goleman (1998), también discípulo de McClelland, concluyó que las duras pruebas académicas a las que se sometían a los candidatos correlacionaban negativamente con su desempeño en las pruebas de selección, más centrado en las competencias que se necesitaban en la acción, y que lo que realmente distinguía a los más brillantes de sus compañeros mediocres giraba en torno a una serie de habilidades humanas básicas¹⁷.

Para el 2007, Rafael Bisquerra Alzina y Núria Pérez Escoda, partiendo de diversas perspectivas y la revisión de diversos estudios, citan que, conciben la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Citando que se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia¹⁸:

-
- 16 Rojas G., Marden (2020), “La reforma educativa en el Perú 1972-1975”, La Vida y la Historia, Vol 7, N° 2, pp. 34-42, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Fondo Editorial Universitario, Tacna-Perú
 - 17 Sánchez D., Iluminada y Rubia Avi, Mariano (2016) 269, “Dos recorridos diferentes para la implantación de las competencias en la universidad: España y EE. UU.”, p. 254, Ed Universidad de Salamanca, España. file:///C:/Users/pc/Downloads/17415-Texto del artículo-59873-1-10-20171210 (3).pdf
 - 18 Bisquerra A., Rafael y Pérez E., Núria (2007) 61-82, “Las competencias emocionales”, p. 63, Revista Educación XX1, vol. 10, 2007, p. 63, Universidad Nacional de Barcelona. Educación a Distancia, España.

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

De acuerdo a la siguiente tabla, se clasifican las competencias, en las dimensiones técnico profesional y de desarrollo socio-personal, donde estás últimas incluyen, a su vez, las de índole personal e interpersonal.

CLASES DE COMPETENCIAS

SOCIO-PERSONALES (personales e interpersonales)	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Autoconfianza. ▪ Autocontrol. ▪ Paciencia. ▪ Autocrítica. ▪ Autonomía. ▪ Control del estrés. ▪ Asertividad. ▪ Responsabilidad. ▪ Capacidad de toma de decisiones. ▪ Empatía. ▪ Capacidad de prevención y solución de conflictos. ▪ Espíritu de equipo. ▪ Altruismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominio de los conocimientos básicos y especializados. ▪ Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. ▪ Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. ▪ Capacidad de organización. ▪ Capacidad de coordinación. ▪ Capacidad de gestión del entorno. ▪ Capacidad de trabajo en red. ▪ Capacidad de adaptación e innovación.

Fuente: Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Núria Las competencias emocionales Educación XXI, vol. 10, 2007, pág. 64

Tras la revisión teórica, podemos afirmar que sí bien el seguir una academia por competencias fue una decisión de quienes tuvieron la responsabilidad de estructuración y dirección al fundarse la ESCOFFAA; el entendimiento y mantenimiento en su academia, es producto del análisis de la teoría y las vivencias experimentadas en aulas, lo que como resultado es un constructo continuo y con mejora continua, desarrollado año a año y que hoy nos da luces para entender por qué nos es útil, una enseñanza por competencias, en el marco de un aula andragógica. Ello, se concretiza en el tipo de hombre que deseamos formar como institución: un comandante operacional o miembro de un Estado Mayor Conjunto, que antes los ineludibles problemas complejos y difíciles o crisis que deba afrontar a futuro, no esté revisando que conocimientos le enseñaron para dar una solución; sino que, en base a sus capacidades poseídas en el momento, alcance la competencia de analizar, apreciar, plantearse cursos de acción, reunir recursos, decidir y dar una solución eficiente y oportuna a tales restos.

En esa transición de brindar conocimientos a brindar competencias, es importante recordar que ni la educación se reduce al diseño curricular por competencias, ni la formación en competencias profesionales es educación. Desde McClelland pasando por Boyatzis a Goleman hasta el informe Delors, se enfatiza la importancia de los valores, actitudes, rasgos de personalidad, madurez (o desarrollo del ego) y conocimiento y manejo de las emociones, no sólo para el desarrollo integral del ser humano, sino porque son los elementos subyacentes a las competencias¹⁹. Esta cita, nos lleva a reflexionar que el ajuste óptimo de la academia militar hacia una formación integral demanda mayor nivel y eficiencia; y si en todos los campos laborales, luego de los estudios, al hombre le cambia el entorno organizacional y quizás hasta el tipo de tarea, en el caso militar todos se quedan en casa.

Se concluye con un precepto ESCOFFAA: la enseñanza conductista basada en la memoria de conocimientos como saberes para afrontar el mañana, está excluida de nuestra academia. Lo nuestro es acompañar al participante al logro o consolidación de habilidades y capacidades, que le permitan a futuro, alcanzar la competencia de dar solución eficiente y oportuna a las situaciones complejas y difíciles, retos o crisis que tenga que afrontar.

3. Referencia del componente constructivismo

Definido desde una correlación teórica y práctica, el ¿por qué andragogía? y el ¿por qué competencias? de nuestra academia; al asumir que, tenemos un aula de adultos y la necesidad de enseñar nuestra academia orientada hacia

19 Citado por Sánchez D. Iluminada, "La andragogía de Malcom Knowles, p. 254.

un oficial de Estado Mayor Conjunto competente ante los retos que afrontara en su propio futuro, queda la pregunta ¿cómo enseñar?

Cambiamos del modelo pedagógico al modelo andragógico y fuimos más allá de brindar “el saber conocimientos” pasando a brindar capacidades que implican un “saber hacer” demostrado en aula, pero que le permitirán a futuro la competencia del “saber actuar” que el mundo moderno exige. Toca ahora explicar ante la pregunta planteada, por qué dejamos los supuestos conductistas que en lo oficial han regido nuestra enseñanza hasta finales del siglo XX y por qué variamos hacia el enfoque constructivista que está en plena vigencia en la enseñanza de la academia global.

La primera explicación está en que el conductismo, con el docente de estrella, activo y dueño del conocimiento que trasmítia al alumno “los saberes” mientras esté guardaba una actitud pasiva en su aprendizaje, ya no resulta funcional para el contexto de la vida misma en el mundo actual, la que es más compleja, difícil, cambiante y hasta impredecible. Ya no basta ese “saber” por inmenso o completo que sea; la vida hoy demanda un “saber hacer” y en lo más avanzado de la exigencia de la academia y la propia vida actual ya se trata de un “saber actuar”; es decir el hombre tiene que egresar de la escuela sabiendo manejar sus capacidades, reunir y manejar recursos disponibles, dar respuestas efectivas y oportunas para enfrentarse a ese mundo complejo, difícil, cambiante e impredecible, logrando ser competente en sus soluciones.

Luego, la enseñanza no se logra al aprender del verbo del docente erudito, se consigue enfrentando al educando ante problemas de su contexto, a través de tareas que impliquen situaciones complejas y contextualizadas en analogía a la realidad, para que el aprenda afrontarlos y solucionarlos por sí mismo, ello implica guiarlo desde la escuela al autoaprendizaje, el autodescubrimiento de nuevos conocimientos y habilidades, hacia el logro de capacidades y al aprender a lo largo de la vida.

Lo expuesto, lo entendieron los fundadores de la ESCOFFAA y agregaron a lo andragógico y las competencias el constructivismo, pero no se trata de decir que se asumió esa tarea porque estaba dispuesta, sino que se trata de ver lo que nos dice su teoría y nuestra experiencia práctica.

Así entre las múltiples definiciones del término constructivismo, recojo una primera conceptualización desde el punto de vista filosófico que cita: “La filosofía constructivista o el constructivismo epistemológico sostiene que la representación del mundo no responde a la realidad en sí, sino a procesos de interacción de los modos de apropiación de individuos y grupos sociales frente a la realidad. Por lo tanto, para el constructivismo filosófico la imagen de la realidad está en constante construcción y transformación, y no obedece a variables objetivas sino al modo subjetivo en que es humanamente percibida”

y una segunda conceptualización desde lo académico que cita: “La teoría constructivista del aprendizaje sostiene que los individuos pueden desarrollar y potenciar su capacidad de cognición por medio de procesos de interacción a través de diversas herramientas. Esto les permite desarrollar diferentes maneras de solucionar problemas y, por lo tanto, replantear sus concepciones sobre el conocimiento y sobre el mundo. El paradigma de esta teoría es que el aprendizaje se trata de un proceso dinámico y participativo, donde la persona es agente activo y protagónico de su propio proceso de cognición”²⁰.

En un extracto en el tiempo dado desde lo filosófico, encontramos la clave fundamental del pensamiento de Protágoras (485-410 a. C.) quien afirma que, el hombre no conoce las cosas como son en sí, sino como son para él, como él las internaliza en el propio momento de la percepción, sentenciando que, por esto el conocimiento puede variar en el tiempo para la misma persona, ya que volverá a depender de su nueva percepción (p-79); más adelante esta Descartes (1596-1650), considerado por algunos como el iniciador de las corrientes constructivistas modernas, el que afirmaba que el ser humano sólo puede conocer lo que el mismo construye, puede trazarse proyectos de pensamiento, construir sus propias teorías, proponer la verdad de las cosas y sus propiedades, sentenciando que estamos en presencia de un proceso de liberación que convierte al pensamiento en un ente activo (p-80); finalmente Aznar (1992) concluye en una revisión de los fundamentos filosóficos del constructivismo que, éste, como modelo cognoscitivo, es inacabado pues carece de una explicación comprehensiva desde una perspectiva conceptual y epistemológica; empero, apunta que también pueden reseñarse ciertos presupuestos que constituyen sus principios teóricos, que resume en cinco principios:²¹

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como condicionante del conocimiento a construir.
- Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia.
- Principio de organización activa.
- Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

20 Página web Significados. Significado de Constructivismo. <https://www.significados.com/constructivismo/>

21 Araya, Valeria et al. (2007) 77-82, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”, Revista de Educación, Año 13, Número 24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>

Tras lo filosófico, el constructivismo en lo práctico se va concretizando en normas orientadoras de la enseñanza, en ello vale citar, que para algunos autores sus orígenes se ubican en la década de 1930, particularmente en los trabajos de Jean Piaget, quien es reconocido como su representante más importante; sin embargo, los aportes a su construcción vienen de forma significativa desde otros tratadistas, al ser un tema compartido por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa; entre ellos esta John Dewey (1859-1952) que aporta su enfoque del “aprender haciendo”; Piaget (1896-1980) que aporta el esquema de los conocimientos previos y el de la acomodación que es contraparte del primero, al reestructurar los esquemas mentales que ya poseen, para así acomodar la información nueva, es decir, rompe sus esquemas existentes para poder darle cabida a los nuevos conocimientos; Vygotsky (1896-1934) que aportó dos conceptos centrales de plena vigencia: el aprendizaje colaborativo y el de la enseñanza recíproca; Jerome Bruner (1915-05 Jun 2016) que aporta el aprendizaje por descubrimiento, el diálogo activo, el debido formato adecuado de la información, el currículo espiral; David Ausubel (1918-2008) aporta el concepto de los organizadores previos (información brindada) y aprendizaje significativo²².

De la síntesis teórica expresa, podemos llegar a dos conclusiones contextualizadas:

- a) Que, desde el constructivismo filosófico, la realidad está en constante construcción y transformación, mientras desde lo académico, es el individuo quien desarrolla y potencia sus capacidades alcanzando la competencia de solucionar problemas, cambiando y replanteando sus concepciones sobre la realidad del mundo; lo que implica un aprendizaje dinámico y participativo, donde la persona es el protagonista de su propio proceso de cognición. Se llega a esta síntesis, tras la maduración de la concepción de la realidad dado en el tiempo; así 480 años a.C. se concibió que el hombre no conoce las cosas como son en sí, sino como son para él, luego en el siglo XVII se concibió que el ser humano sólo puede conocer lo que el mismo construye, llegando a finales del siglo XX a precisar cinco principios filosóficos del constructivismo que orientan a la enseñanza en interacción con el contexto del educando, a la valoración del conocimiento previo como condicionante de la construcción de nuevos conocimientos, al sentido de raciocinio que lleve al logro de aprendizajes significativos, a una programación curricular que responda al perfil de egreso y de una adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad que la interpretamos como el aprender a lo largo de la vida.

22 Manual Constructivista de la ESCOFFAA, pp. 6-9. 2020.

- b) Que, de los aportes recibidos en el siglo XX, el constructivismo ha ido sentando presupuestos propios; así su proceso de construcción tuvo que nacer como una idea educativa, que en el devenir del tiempo se hizo una tendencia, luego una corriente, paso la etapa de paradigma y hoy, tal como la ESCOFFAA lo asume, es un enfoque pedagógico/ andragógico, dado que ya es aceptado y aplicado globalmente, como una forma de concebir, organizar y orientar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, constituyendo una guía sistemática que orientan su prácticas, determinando sus propósitos, sus ideas y sus actividades, a la vez de establecer generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo, permitiendo ser reformulado o reajustado. Vale aclarar que es un error llamarlo “modelo” pedagógico/ andragógico, por la simple razón de que no busca la formación de un tipo de hombre, lo que es requisito para ser considerado “modelo”.

En esa consideración de enfoque aplicado en nuestra academia, experimentamos que el constructivismo aplicado a nuestro modelo andragógico por competencias, recoge el aporte de otros enfoques, entre los que podemos citar:

APORTES DE OTROS ENFOQUES APLICADOS AL CONSTRUCTIVISMO EN EL MARCO DE LA ACADEMIA DE LA ESCOFFAA

ENFOQUE	APORTES APLICADOS AL CONSTRUCTIVISMO EN EL MARCO DE LA ACADEMIA DE LA ESCOFFAA
Conductista	Taxonomía de Bloom que ha dado origen a una taxonomía propia.
Laboral	Planeamiento curricular en base a tareas para el logro de competencias.
Formativo-conductista	Exigir más allá de las habilidades, resultados eficaces.
Genérico o generacional	Exigencia del “sabe hacer” integrando conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones complejas, con resultados eficaces.
Situacional	Manejo adecuado de recursos internos (conocimiento, habilidades y actitudes) y externos (normas, infraestructuras, medios audiovisuales, bibliotecas, etc.); transición del “saber hacer” al “saber actuar”; condicionando el éxito a que el educando pueda y quiera aprender
Sociocultural	Tareas complejas y contextualizadas en analogía con la realidad del educando, constituyendo un reto que lo motive.
Socioformativo	El desarrollo de la formación humana integral y del pensamiento complejo, que lleven a un saber actuar ante problemas y situaciones de la vida real, el mantener un proyecto ético de vida, así como enfatizar la autovaloración y la covaloración.
Funcional o sistémico	Valoración de los conocimientos previos en la construcción de nuevos conocimientos y desarrollo de una academia articulada a las demandas de la vida profesional del alumno, motivando que encuentre significancia en lo enseñado.
Pedagógico didáctico	Los aportes mencionados, tienen como requisito, un facilitador preparado andragógica y didácticamente en el enfoque constructivista.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Dado un marco teórico referencial del constructivismo, al que se aúna nuestra experiencia, podemos mostrar como respuesta a la pregunta de ¿cómo enseñar competencias en un aula andragógica? tres principios fundamentales en nuestra enseñanza, tres condicionamientos básicos del aprendizaje en la Escuela y dentro de otros, diez preceptos básicos asumidos por la ESCOFFAA en su academia constructivista:

Principios fundamentales de la enseñanza constructivista de la ESCOFFAA, tomados de las 20 máximas de Paulo Freire²³:

- Enseñar exige saber escuchar.
- Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
- Todos sabemos algo y todos ignoramos algo, por eso, aprendemos siempre.

Condicionamientos básicos que dan funcionalidad al aprendizaje en la ESCOFFAA:

- No hay logro de competencias sin conocimientos previos adecuados.
- No hay logro de metas sin aprendizajes significativos.
- No hay contenido de valor si el estudiante no le encuentra significado y lo demuestra con su actitud y aptitud.

Preceptos constructivistas básicos en la enseñanza de la ESCOFFAA:

- Todo el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en la ESCOFFAA se enmarca dentro de su modelo andragógico por competencias bajo el enfoque constructivista.
- Nuestra academia se basa en el aprendizaje por descubrimiento; el participante es responsable de construir sus propios conocimientos.
- El propósito de nuestra enseñanza es brindar a los participantes las capacidades que le permitan lograr, a futuro, las competencias ante situaciones complejas o en crisis.
- Desde lo andragógico, el proceso de enseñanza mantiene una relación horizontal, entre el docente facilitador y el participante, así como entre los mismos participantes.

23 Máximas de paulo Freire, recuperado de <https://solidaridad.net/las-20-maximas-de-paulo-freire6538/> 01 de noviembre 2022.

- Nuestra academia respeta y valora los conocimientos previos del participante, como base de aprendizaje de nuevos conocimientos.
- La base de nuestra enseñanza constructivista está definida en las dinámicas grupales donde los participantes son responsables de interactuar activamente ante el facilitador, ante su grupo de trabajo y ante ellos mismos.
- Nuestra enseñanza es en base a tareas complejas, contextualizada y en analogía a la realidad, induciendo a la reflexión y análisis crítico, descartando lo memorístico.
- Nuestra academia implica un aprendizaje colaborativo tras una enseñanza recíproca, donde todos aprenden de todos.
- El docente facilitador acompaña al participante en su aprendizaje siendo mediador entre la estructura cognitiva del estudiante y los contenidos. El título obtenido no es por estar nombrado para la función sino por estar capacitado y hacerlo con eficiencia.
- El docente facilitador debe ser constructor de un buen clima académico (aula) y un experto generador del debate.

4. El valor de la obra

Iluminada Sánchez, en las conclusiones de su obra “La andragogía de Malcom Knowles” refiere:

- Que Knowles por el año 1984, consciente de la necesaria actualización de la parte sustantiva de su teoría declaró: “confío plenamente en que el modelo andragógico sea modificado, enriquecido y quizás superado por nuevo conocimiento sobre el aprendizaje en general y del aprendizaje de adultos en particular²⁴;
- Más adelante referiría que a pesar de la extensión de la aplicación práctica de sus supuestos y metodología, en la mayoría de los casos sin que se utilice la palabra andragogía; así como, de su presencia en muchas universidades del mundo, el desarrollo académico de sus disciplinas propias se encuentra en estado embrionario y sin delimitación epistemológica, lo que a su vez dificulta ese desarrollo²⁵.

24 Citado por Sánchez D., Iluminada, “La andragogía de Malcom Knowles”, p. 532.

25 Citado por Sánchez D., Iluminada, “La andragogía de Malcom Knowles”, p. 543.

Estas citas claves permiten desde el autoanálisis de nuestra academia concluir que estamos en el camino correcto y aportando a la teoría y giro de la educación nacional hacia la enseñanza andragógica por competencias, bajo el enfoque constructivista.

II. CONTROVERSIA ENTRE DOCENTE, FACILITADOR, PROFESOR, CATEDRÁTICO Y MAESTRO

La ESCOFFAA nace en el año 2008 contando –a diferencia del resto de instituciones educativas del país– con dos tipos de docentes: los “facilitadores” cuya labor es a tiempo completo, teniendo la responsabilidad de acompañar y facilitar el aprendizaje de los oficiales participantes a través de una academia basada en dinámicas, trabajos y exposiciones grupales; y los “catedráticos” que desarrollan las cátedras participativas en un determinado número de horas.

Tal estructura fue respetada por varios años sin cuestionamientos, por ello el término “facilitador” es parte de la cultura de la ESCOFFAA. Hoy, los egresados preguntan por sus facilitadores, no por sus profesores ni docentes. De otro lado, el término se convirtió en un aspecto significativo y de orgullo para los que han ejercido ese rol; sin embargo, a inicios del año 2019, se transmitió la disposición de usar el título “docente”, conforme la Ley 30220, Ley Universitaria, así como la Directiva 002-2018 del Ministerio de Defensa, dejando de emplear el término “facilitador”. Con ocasión de una visita, y después de efectuar una consulta particular, la respuesta que se obtuvo fue que no existe oficialmente el término “facilitador”. Esta disposición afectó la autoestima del personal involucrado, mellando la cultura que se estaba forjando en la ESCOFFAA. Vale señalar que, en agosto de ese mismo año, tras la misma consulta a un nivel superior, se obtuvo la plena aceptación que el “facilitador” es una nueva variable del rol docente, lograda con la evolución de la educación, dejándose abierto el camino a su corrección.

Esta disonancia en cómo llamar al educador que se evidenció en la ESCOFFAA, se complica mucho más en el sistema educativo nacional, existiendo un desorden en su lenguaje, sobre el que no se repara y menos se pone un orden. Sobre esta temática, abordo como inducción dos aspectos:

1. Conceptualización de los términos básicos que aluden al educador en el país

De estos términos, profesor y docente se encuentran regulados por la Ley del Profesorado y la Ley Universitaria; caso distinto son los términos

catedrático y maestro, para los cuales no hay una normatividad, siendo títulos o reconocimientos sociales vigentes en el lenguaje de la academia nacional, que conviven en la práctica con los de la estructuración administrativa normada por el Estado. En una encuesta, aplicada siempre de manera circunstancial e indistinta, acerca de educadores de todos los niveles, a la pregunta: ¿qué eres, docente, profesor, catedrático o maestro?, se obtuvieron respuestas muy variadas desde las menos que respondían sin duda, “soy profesor” o “soy docente”, hasta las más genéricas que mostraban dudas respondiendo “soy docente pero en la universidad me llaman profe”, otros que recién debutaban en aulas se autotitulaban “soy catedrático universitario” y otros “soy maestro”. La conclusión: dudas y desconocimiento en buen número de los propios actores.

- **Docente.** Constituye un término genérico que de por sí, dado su origen etimológico, involucra a todo educador, refiriendo en el mundo académico tanto al que ejerce la docencia formal, no formal e informal; es decir, es el que enseña; siendo su contraparte natural el que aprende, que es llamado discente. Con ello podemos ir entendiendo que el profesor, el catedrático y el maestro, sin ser iguales, todos son docentes.

De otro lado, en la dinámica de la educación mundial se ha evolucionado de una metodología conductista, donde el docente era el dueño del conocimiento y tenía la función básica de transmitirlo, hacia la formación por competencias bajo el enfoque constructivista, donde el docente cambia radicalmente su enseñanza, dejando de ser dueño exclusivo y trasmisor del conocimiento, pasando a ser un acompañante y facilitador del aprendizaje autónomo del estudiante. A la par de ello, producto de la misma dinámica de la educación mundial, aparece como ciencia de la enseñanza de adultos la andragogía, cuya teoría señala que el docente pasa a ser un facilitador y el estudiante, un participante.

Luego, si la Ley Universitaria señala a docentes y la Directiva 002-2018 del MINDEF los clasifica como: 1) docentes de aulas, 2) docentes administrativos y 3) docentes investigadores; de otro lado, la educación nacional y la militar no pueden ser ajenas a la evolución dinámica de la educación mundial. En ese sentido, el Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas, al asumir la dirección de la Escuela Conjunta, definió su metodología en la enseñanza por competencias bajo el enfoque constructivista, en un marco andragógico; luego, es totalmente correcta la denominación “docentes facilitadores”; más aún que no se contrapone con los dos documentos normativos citados.

- **Profesor.** Etimológicamente viene del latín profiteri, formada por fateri (confesar), con el prefijo “pro” que le da el sentido de delante de todos, a la vista; por ello su origen se relaciona con el cristianismo pues a los primeros catequistas se les considera los primeros profesores que declaraban su fe en público; en su evolución llegó a ser aquel que declaraba públicamente sus conocimientos en determinada área²⁶.

Actualmente, profesor es el docente que conduce su enseñanza especializada en una ciencia o arte dentro de la educación formal, es decir, en un aula y dentro de una institución educativa, entendiéndose que tiene las habilidades pedagógicas necesarias para el cumplimiento efectivo de su función. Debemos reflexionar que el título de profesor y esa capacidad de enseñanza y logros de aprendizaje en el educando han florecido bajo el conductismo, el que ha evolucionado al constructivismo; luego, la pregunta es ¿nuestros docentes, deben quedarse como profesores o deben evolucionar a ser facilitadores, conllevando las nuevas capacidades de enseñanza y de aprendizaje demandadas? Finalmente, recordar que el uso del término “profesor”, en el Perú está normado por la Ley del Profesorado que lo refiere a la Educación Básica Regular (EBR); sin embargo, su aplicación genérica en primaria y secundaria, es reemplazada en la inicial por el término “maestro”, como que también es bastante usado en la educación superior.

- **Catedrático.** Término aplicado de manera justificada o no, en la educación superior; siendo justo aplicarlo a un docente universitario, quien, gracias a experiencia de años y capacitaciones adquiridas en su carrera profesional, llega a marcar una diferencia positiva a su favor en el desempeño de la función, destacando por una habilidad extraordinaria en el área que enseña y por su experiencia, haciéndose merecedor del título de catedrático.

Vale aclarar que, en la realidad, a veces por ser poco regulado o fiscalizado su uso, pueden existir centros universitarios en los que el docente se autodenomine “catedrático”; pero lo normal y correcto, como sucede en los centros superiores de reconocido nivel, es que exista una exigencia normada donde primero, debe acreditarse ciertos requisitos,

26 Concepto de profesor, recuperado de <https://www.laprensa.com.ni/2006/08/29/hablemos-del-idioma/1470477-maestro-profesor-o-catedratico>, 2020.

tanto en lo que respecta a docencia como a investigación. Por ejemplo, en España se exigen los requisitos siguientes²⁷:

- Ser profesor titular de universidad o catedrático de escuela universitaria.
 - Tener una licenciatura en la especialidad que se desee impartir.
 - Contar con diploma de master.
 - Estar en posesión del grado de doctor.
 - Sumar al menos 60 horas de clases.
 - Tener un mínimo de tres años de antigüedad.
 - Haber publicado artículos en revistas científicas importantes relacionadas al área de estudio.
 - Lograr la acreditación del currículo por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
 - Superar una prueba selectiva en la universidad de destino.
 - No tener antecedentes penales.
- **Maestro.** Viene de la palabra latina *magister*, de su acusativo *magistrum*, con el significado original de “el más mejor → jefe”. De ahí viene la evolución semántica: el más mejor o el jefe de una escuela ha de ser forzosamente el maestro, ya que sabe más que sus alumnos. La palabra “*magister*” está construida sobre la raíz de *magis*, ‘más’, de donde también dice de lo “máximo”, “magno”, etc. que implica un significado de superioridad, se añade un sufijo “ter” de origen contrastivo-comparativo (cf. Dexter, *Sinister* ‘derecha, izquierda’: “derecha” es, efectivamente, antónimo de “izquierda”): de ahí la aberración de “el más mejor”²⁸.

En nuestra realidad, por desconocimiento, muchos otorgan fácilmente este título cuando es un claro reconocimiento a un mérito; así, aunque en muchas escuelas o colegios de educación infantil, el pueblo casi ha generalizado el uso del término “maestro”, para aquel graduado que se encarga de la educación formal e institucionalizada, sin dejar de haber casos en la EBR y superior, ello resulta algo por

27 Requisitos, funciones, informaciones y pasos para ser acreditado en España, Recuperado de <https://requisitos.me/catedraticos> el 12 de octubre de 2022.

28 Álvarez C. Javier (2012), “Orígenes, etimologías y gramática del castellano: Etimología de docente, maestro y profesor”. Blog Gramática histórica del castellano, modificado 2021, Sevilla-España. <https://www.delcastellano.com/sobre-la-web/>

corregir. Mi posición es el reservar, llamar “maestro” al docente a quien, en cualquier nivel, sus educandos y la sociedad le reconocen una habilidad extraordinaria en una determinada esfera de la vida, donde trasciende a través de su enseñanza que lo hace “el mejor”. Finalmente, dentro de la flexibilidad de la educación, no quita que en una institución educativa pueda haber dos o más maestros, cada uno en lo suyo; pero también habrá otras instituciones que no cuentan con un solo maestro.

2. Lo aplicado en la ESCOFFAA

La ESCOFFAA, como todo centro académico del Sector Defensa, tiene una enseñanza diferenciada con la del medio universitario, por ello el entendimiento del por qué adecuar y no copiar la Ley Universitaria. A ese marco, se aúna la metodología académica bajo el “modelo andragógico ESCOFFAA por competencias, bajo el enfoque constructivista”, entendiendo que los roles que cumplen sus educadores, como la consideración de nuestra realidad, intereses y necesidades, en plena concordancia con las disposiciones legales vigentes, y en adecuación a la ley universitaria 30220, la dirección de la Escuela clasifique a sus docentes en relación a su área de desempeño y dentro del campo de la docencia en:

- **Docentes facilitadores.** Son aquellos docentes militares en situación de retiro que la Escuela ha contratado con la función principal de cumplir en los programas académicos, el rol de acompañamiento del desarrollo integral formativo de los participantes, orientándolos al autodescubrimiento del conocimiento con aprendizajes significativos, en una enseñanza dada en el marco del modelo andragógico por competencias bajo el enfoque constructivista. Sobre esta clasificación y siempre en concordancia con la Directiva General N° 002-2018-MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC, del Sistema Educativo del Sector Defensa y la Ley Universitaria 30220; los docentes facilitadores de la ESCOFFAA están categorizados como docentes ordinarios principales, dado su currículo y reconocido nivel académico y de investigación.

El docente facilitador es el actor principal de los programas educativos, siendo el eje central de la comunidad educativa de la Escuela al dar continuidad a su cultura y enseñanza constructivista. En adición, cumple funciones de planificación, ejecución y evaluación de programas y sílabos de asignaturas, de investigación y la construcción de doctrina, y otros roles que pueda encargarle la dirección dentro del campo académico.

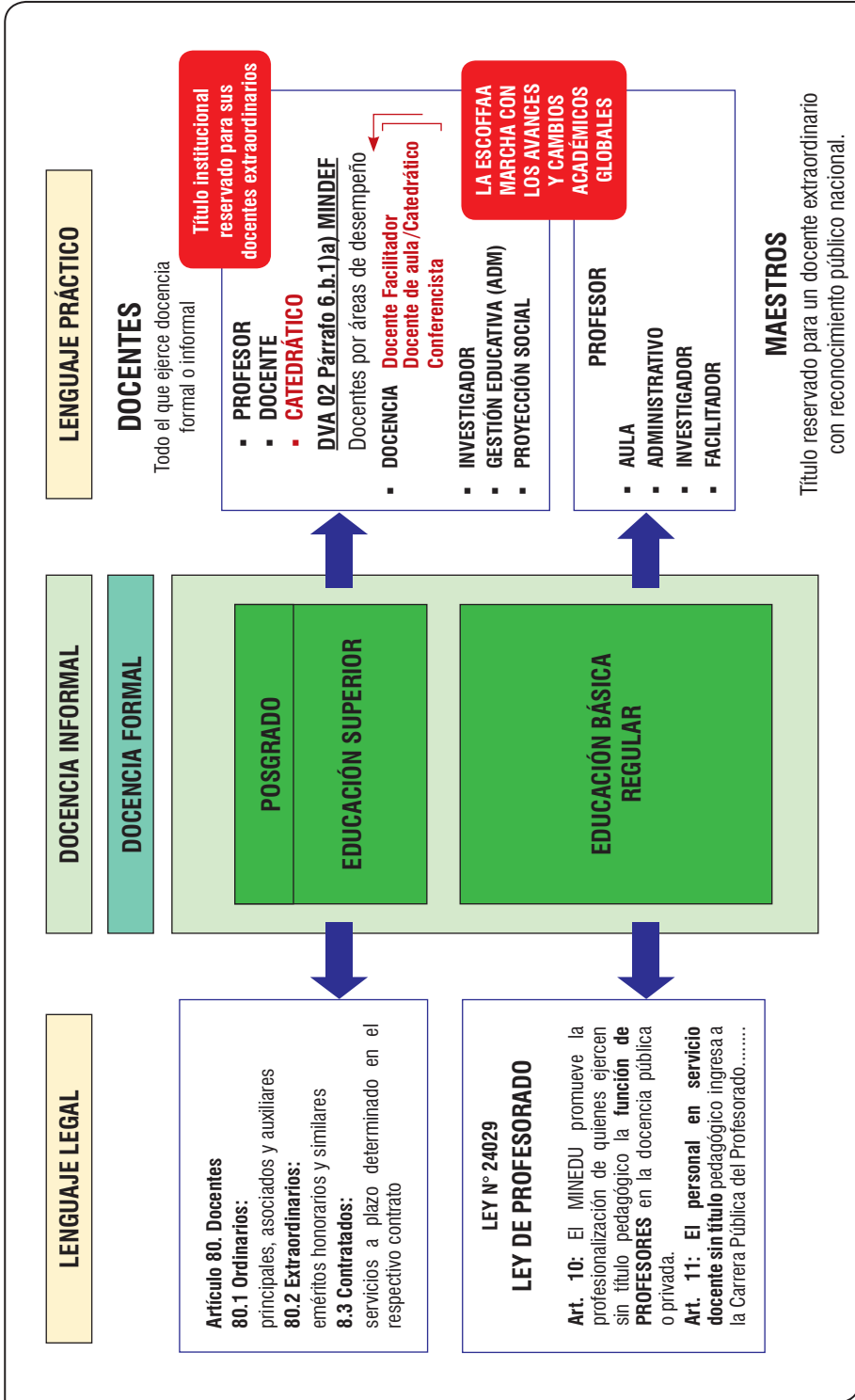
- **Docentes de aula (catedráticos).** Son aquellos docentes de origen civil o militar, que poseen un alto nivel de reconocimiento académico en su especialidad; son seleccionados y evaluados bajo la categorización de contratados, acorde a la Directiva 02-2018-MINDEF y la Ley Universitaria 30220; tienen la función específica de conducir las cátedras participativas. Ellos por su nivel profesional, capacidad docente y su didáctica reciben la denominación de “catedráticos”, con pleno compromiso de que en su ejercicio queden demostradas tales atributos.
- **Docentes invitados.** La Escuela, en su realidad académica, adiciona la clasificación del docente invitado, considerando dentro de ellos a los oficiales de las tres Instituciones Armadas que apoyan con su academia sea en el rol de catedráticos, dado que son autores directos en el desempeño de los cargos dentro de los Estados Mayores Conjuntos (EMC) o los que, en circunstancias muy específicas, pueden cumplir el rol de asesoramiento en los ejercicios aplicativos conjuntos. En todo caso, su apoyo académico no está sujeto a retribución económica alguna. Se agrega a esta clasificación los expertos civiles o militares, nacionales o extranjeros, de reconocido nivel profesional o académico, que son invitados de oportunidad.

3. Aplicación en el presente libro

Las aplicaciones son consecuentes con la orientación de esta obra, para lograr un solo lenguaje en la educación superior:

- Se emplea el término “docente” de manera genérica para referir una aplicación a todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; entendiéndose al docente constructivista del mundo moderno involucrando a profesores, catedráticos o maestros.
- Se emplea el término “docente facilitador” o simplemente “facilitador” cuando se refiere única y exclusivamente a la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas – ESCOFFAA.
- Por autoría se obvia usar los términos profesor, catedrático o maestro.
- Se respetan los términos profesor, catedrático o maestro, aplicados en citas, referencias o expresiones de terceros autores; con la atingencia de recordar ubicarse en el tiempo en que fueron empleados.

FIGURA N° 1: DENOMINACIÓN DE LOS EDUCADORES EN EL PAÍS



Fuente: Elaboración propia del autor.

III. CONTROVERSIA ENTRE LOS TÉRMINOS DISCENTE, ALUMNO, ESTUDIANTE Y PARTICIPANTE

1. Conceptualización de los términos básicos que aluden al educando en el país

- **Discente.** Es un término de contraposición al docente. Desde sus orígenes etimológicos, es toda aquella persona que recibe básicamente la enseñanza, formal o informal, teniendo un aporte nulo en la misma. Luego, se puede afirmar que todo el que aprende es un discente; pero en la educación moderna, dentro de él no caben el alumno, el estudiante o el participante, en razón de que se considera que desde la inicial se busca el aporte autoconstructivo del educando, pues todos ya aportan por lo menos un mínimo al proceso de enseñanza.

Cabe señalar que, en la pedagogía moderna, de manera genérica, este término ha caído en desuso a nivel global; sin embargo, en el país hay quienes lo aplican en la práctica, sin mayor análisis, como sustituto o por evitar controversia con los términos “alumno”, “estudiante” o “participante”, lo que deriva en una confusión.

- **Alumno.** Contreras (2002), señala como concepto errado el rechazar o no aplicar a sus educandos el término “alumno”, bajo el mito que el vocablo se formó con el prefijo “a” (que significa ausencia o carencia) y la base léxica *lumen* o *luminis* (que denota luz y luminosidad) con lo que alumno significaría “sin luz”, que es una carga peyorativa²⁹. Al respecto, hay posiciones que abren un debate desde la ética y la filosofía griega, donde discípulo (disciplina) estaba referido a aquel que a medida que iba recibiendo las enseñanzas de su maestro, la iba compartiendo con los demás, y la antítesis era alumno, que era aquel que al recibir el conocimiento lo atesoraba para sí mismo, era el mezquino, no compartía la luz del conocimiento; con ello se infiere que la luz es la enseñanza recibida y no se refiere a una falta de luz, que es algo distinto, como que la diferencia está en que el discípulo es más completo porque recibe y comparte la luz, mientras que el alumno la recibe y no la comparte³⁰.

De otro lado, en un consenso más generalizado, el término “alumno” es un lexema (raíz propia, palabra no compuesta), que deviene del

29 Contreras C., Adrián F. (2002), artículo “Alumno = ¿Sin luz? Un equívoco”, Mérida, Venezuela.

<http://docyalum.fullblog.com.ar/alumno-sin-luz-un-equivoco.html>.

30 Torres, Ubencio, comentario sobre el artículo “Alumno = ¿Sin luz? Un equívoco”.

sustantivo latino *alumnus*, que significa discípulo y deviene de *alere* que significa alimentarse, nutrirse, cultivarse, educarse desde su niñez por alguno otro, respecto a uno mismo. Siendo una analogía bastante citada el referir el alimentarse o nutrirse, como biológicamente lo hace el niño cuando busca el pecho de su madre; deviniendo de ello la expresión “*alma mater*” que en lo académico es fuente de nutrición del conocimiento universal.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, alumno es “discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia”.

Ya en el mundo moderno se ha evitado el término “discente” y se asumió en una primera etapa, de la mano del conductismo, el término “alumno”, con la clásica relación docente-alumno, donde el docente tenía el rol protagónico y el educando era un sujeto pasivo. Así, en nuestra realidad, referimos como alumno al educando que está matriculado en un centro educativo y recibe la enseñanza de un docente en un aula; al respecto, nuestro Amauta, Jorge Lazo, considera que en esa práctica el término “alumno” lo hemos reservado para el educando de la Educación Básica Regular, vale decir, el alumno de inicial, el alumno de primaria y el alumno de secundaria, que en lo genérico, por su corta edad, poca experiencia y prospectiva de vida, tienen un aporte solo relativo al proceso de enseñanza y su propio aprendizaje, no quitando ello que, conforme avanzan biológicamente, dicho aporte se va madurando e incrementando, siendo cada vez más significativo; más aún que el constructivismo hoy se los exige.

Aplicado este concepto al Sistema Educativo del Sector Defensa, el término alumno queda apropiado para sus instituciones de Educación Básica Regular. Pero sobre ello ya hay una tendencia a evitarlo, pasando bajo el constructivismo a denominar de manera genérica a los educandos como estudiantes.

- **Estudiante.** La palabra estudiante es un sustantivo masculino o femenino que, de manera no correcta, se le refiere como sinónimo al alumno o alumna dentro del ámbito académico; sin embargo, su diferencia viene desde el origen etimológico del término *studium* que es quien realiza algo con afán y deseo, estando dedicado al estudio como su ocupación principal. En la pedagogía moderna, se emplea con mayor precisión el término “estudiante” para reforzar la idea de que, quien incorpora el saber lo hace motivado y comprometido, guiado por el docente, pero con un gran aporte de sí mismo³¹.

31 Ramón Elejalde Arbeláez “¿Alumno o estudiante? (el mundo)”. Recuperado de <https://www.ramonelejalde.com/alumno-o-estudiante-el-mundo-2>, el 12 de octubre de 2022.

Como docentes podemos emplear uno u otro término indistintamente, pero en la práctica cotidiana, aunque los llamemos por costumbre “nuestros alumnos” tengamos en cuenta que necesitamos que se desarrollen como estudiantes para triunfar en la vida. Que investiguen, exploren, sientan curiosidad, se arriesguen y encuentren que el conocimiento es un medio imprescindible para desarrollarse en plenitud y libertad.

El amauta Jorge Lazo³², luego de afirmar que en el país no existe investigación científica sobre el estudiante peruano, nos refiere que en este nivel encontramos en el medio civil a los que cursan estudios en las universidades (el estudiante universitario) y centros tecnológicos. Mientras que, en el medio militar, por la vigente Directiva N° 02-2019, se refiere que el estudiante de la educación superior es el oficial, cadete, aspirante a cadete, técnico supervisor, técnico y suboficial y equivalentes, así como el alumno y alumno aspirante que participan en programas académicos en todos los niveles de la educación superior, de acuerdo a la institución a la que pertenecen y se rigen por los reglamentos de cada institución educativa y del órgano rector respectivo.

Al respecto, lo correcto sería que el término “estudiante” corresponda a nuestros oficiales que cursan estudios de capacitación, a nuestros cadetes que cursan estudios en una de las escuelas de formación de oficiales de las FF.AA., a nuestros técnicos y suboficiales que cursan estudios de capacitación y a los educandos que cursan estudios en una escuela tecnológica de formación de suboficiales de las FF.AA.

- **Participante.** Término atribuido a un educando en razón de su valioso aporte a la enseñanza del curso que sigue. Se entiende como participante a la persona que está por encima de un alumno o un estudiante, y que, por lo regular, cursa estudios de posgrado. Se encuentra en un rango de edad que lo caracteriza como adulto intermedio (35 a 65 años) en la que como ser humano está en su mayor potencialidad cognoscitiva. Posee una experiencia y recorrido de vida como persona, académica y profesional, que le han dado conocimientos previos de gran valía y que lo constituyen en un agente del aprendizaje-enseñanza en lo referente al contenido o al proceso mismo del programa que cursa, lo que implica un planeamiento con tareas contextualizadas, complejas y análogas a la realidad que constituyan un reto para él; caracterizándose sobre ello, por tener responsabilidad de familia, auto compromiso y necesidad

32 Lazo A., Jorge (2013) 390, “Pedagogía universitaria”, p. 344, Ed. UAP, 5ta Ed, Lima-Perú.

propia de proyección; a la par que demanda una relación horizontal, un planeamiento que responda a sus expectativas de aprendizaje, así como un trato acorde a su edad, que considere su valía.

En la práctica, al “participante”, por desconocimiento o error al no reconocer su valía, se le puede llamar discente, alumno o **estudiante**; pero lo que no es posible es llamar a estos “participante”.

2. Lo aplicado en la ESCOFFAA

La ESCOFFAA nació en el 2008 bajo la Directiva N° 009 MINDEF/VALP/B/02 del 26 de Julio del 2007, donde se señala específicamente a los oficiales superiores designados a seguir el Curso de Comando y Estado Mayor Conjunto, como “oficial alumno”; sin embargo, en el 2009 el Ministerio de Defensa promulgó la Directiva 20 que regulaba el Sistema Educativo del Sector Defensa (SESD), en su Cap. VI refiere el régimen operativo de los “discentes” (todo el que aprende) expresando al pie de la letra lo siguiente:

Discente:

“Recibe y participa del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede denominarse participante, aspirante a cadete, cadete, oficial alumno, técnico alumno, suboficial alumno, oficial de mar alumno, aspirante a alumno, de acuerdo a la institución de educación superior a la que pertenece. Es el objeto y sujeto del proceso educativo y del Sistema Educativo del Sector Defensa”.

La ESCOFFAA, en la clara idea que se aplicaría una enseñanza en un aula andragógica, a partir del 2009 aplicó el término compuesto “oficial participante”, coadyuvando a consolidar el buen nivel e imagen buscado por la Escuela y particularmente se ajustaba al nivel de los oficiales superiores designados a seguir el denominado Programa de Comando y Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas (PEMC), siendo esta denominación respetada por años sin mayor objeción; sin embargo, para el 2017, se propició con origen no determinado, una interpretación facilista, que en el fondo mostraba falta de decisión para asumir esa parte de la definición dada al término “discente” en la Directiva N° 20 que indicaba llamar a los que seguían un curso “de acuerdo a la institución de educación superior a la que pertenece”, disponiéndose el cambio de “participante” por el “discente”, aludiendo que con ello no se caía en ningún error, porque al final todo el que aprende es un discente.

Cabe resaltar, que la decisión facilista de asumir el término “discente” para el educando, se contrapone totalmente con la metodología constructivista

que norma la necesidad y el aporte del aprendizaje cooperativo, al que sólo se llega, sí y sólo sí, tales educandos están en la capacidad de brindar enseñanzas; aspecto que no cumple el discente en razón que su conceptualización se enfoca sólo en el aprender.

En el 2018 entra en vigencia la Directiva N° 002-2018 MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC, que en su Cap. VI. -6.1-61.7 cambia lo expuesto en la Directiva N° 20 del 2009, reemplazando el término “discente” por “estudiante”, definiéndolo al pie de la letra, como:

Estudiante:

“Es aquel personal militar o civil de las Fuerzas Armadas, así como profesionales civiles del Sector Defensa, que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un programa académico que se desarrolla en las instituciones educativas y centros de capacitación y entrenamiento del Sistema Educativo del Sector Defensa”.

Luego, en el párrafo 6.1.7. -b.-2), agrega:

“En la educación superior es el oficial, cadete, aspirante a cadete, técnico supervisor, técnico y suboficial y equivalentes, así como el alumno y alumno aspirante que participan en programas académicos en todos los niveles de la educación superior, de acuerdo a la institución a la que pertenecen y se rige con los reglamentos de cada institución educativa y del órgano rector respectivo”.

Con ello, se cambió lo normado en la Directiva 20 del 2009, en el sentido que se elimina la alternativa de poder llamar al educando “participante”, de acuerdo a la institución de educación superior a la que pertenece.

Así, en el corto período de existencia de la ESCOFFAA, a los educandos del PCEMC se les ha denominado como: 1) oficial alumno, 2) oficial participante, 3) discentes, 4) estudiantes. Desde mi perspectiva, considero que estos cambios que menciono son producto de un trato sesgado con la comunidad educativa de la ESCOFFAA, a la que, por principio de la calidad educativa, se le debe poner en consideración estos temas. Al final, ello no ayuda a construir la necesaria cultura que debe caracterizar a toda institución educativa; por tal razón, veo necesario exponer mi punto de vista sobre cada término que alude a un educando.

Han pasado cuatro años y frente al facilismo de acatar el término “estudiante”, los facilitadores, los propios educandos y los egresados prevalece la cultura de denominarlos como “oficiales participantes”. Sobre este aspecto cultural, hay necesidad de dejar expreso en toda oportunidad, que se vulnera la denominación de “participante” que corresponde por el nivel

académico de los educandos de la ESCOFFAA. Nacida de esta prevalencia cultural, es oportuno señalar que, en el Reglamento de Evaluación de la ESCOFFAA, aprobado con RM año a año, se recogen los términos “facilitador” y “participante”, lo que le da vigencia, dado que ninguna directiva está por encima de una resolución.

Por lo expresado, por salvaguarda de la cultura ESCOFFAA y por el reconocimiento al nivel de sus educandos, la dirección ha definido aplicar y gestionar ante el Ministerio de Defensa (MINDEF) la regularización del término “participante”; recomendando su aplicación a los oficiales y técnicos que cursan estudios en Programas de Perfeccionamiento en el CAEN, ESCOFFAA o Programas de Alto Mando y de Estado Mayor en las Escuelas Superiores de Guerra de las Instituciones Armadas.

3. Aplicación en el presente libro

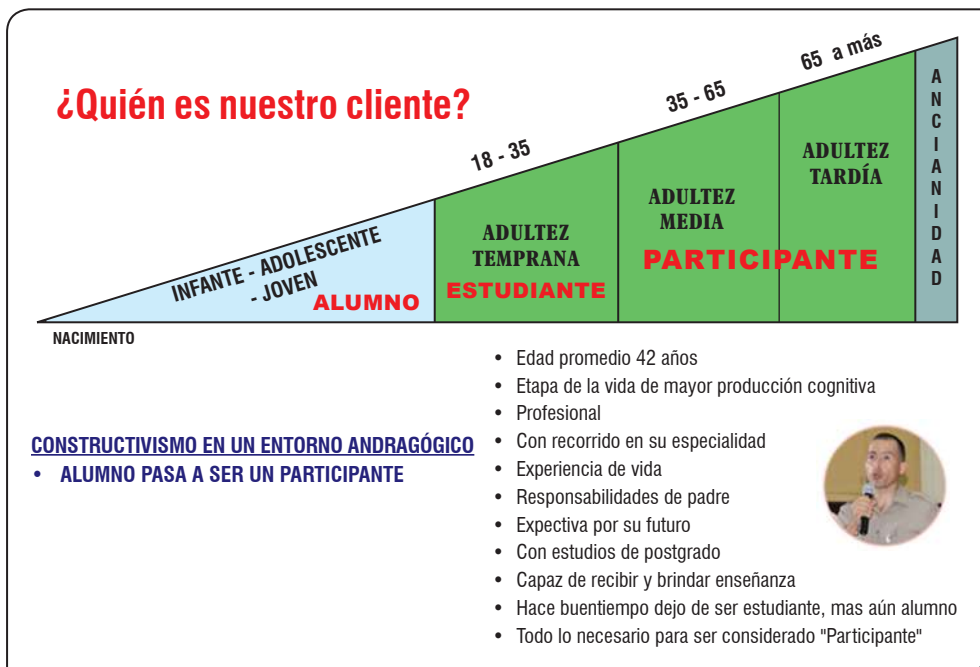
- Se emplea el término “estudiante” de manera genérica para referir una aplicación a la educación superior, en particular de posgrado; sin embargo, es extensible en su concepto a la EBR.
- Se emplea el término “oficial participante” o simplemente “participante” cuando se refiere única y exclusivamente a la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas – ESCOFFAA.
- Por autoría se obvia usar los términos “discente” y “alumno”.
- Se respeta el término “alumno” y otros diferentes a estudiantes, aplicados en citas, referencias o expresiones de terceros autores; con la atingencia de recordar ubicarse en el tiempo que ellas se sentenciaron.

IV. GENERALIDADES DEL DOCENTE FACILITADOR EN LA ACADEMIA DE LA ESCOFFAA

1. Generalidades

La experiencia nos ha demostrado y enseñado que el llegar a ser un facilitador en el marco académico de nuestro modelo andragógico por competencias bajo enfoque constructivista, demanda una serie de prerequisites que debe cumplir el aspirante al puesto. No solo bastará su experiencia dentro de su propia especialidad, en nuestro caso el campo militar, sino que es fundamental que tenga o se le capacite antes de ejercer la docencia, en una sólida formación pedagógica o andragógica, si es el caso.

FIGURA N° 2: ¿QUIÉN ES NUESTRO CLIENTE?



De otro lado, es de igual importancia y vital en todo facilitador tener un claro enfoque de nuestra realidad educativa a nivel nacional; dado que dentro de la dinámica de la vida “la educación” es quizás el factor más importante al que hay que seguirle los pasos, pues de no hacerlo no solo nos quedaremos rezagados, sino que comenzaremos un retroceso en el día a día.

El Perú afronta un problema serio, que no es solo el reflejo de la falta de una continua política de educación, sino que es el reflejo de una irresponsabilidad política o falta de interés para orientar el esfuerzo por educar al pueblo, y para otros más críticos que no son pocos y que no están del todo fuera de la realidad, es el reflejo de la voluntad de los que manejan el poder político-económico del país por mantener un pueblo en la ignorancia.

Lo real es que tal problemática llama la atención cuando se comienza a hacer público el nivel de nuestra realidad educativa materializada en la comprensión lógica, matemática y lectora de nuestros niños que, en el conglomerado de países a nivel mundial, para vergüenza, ocupan los últimos lugares de la tabla de evaluación internacional de estudiantes (Pisa) 2012; luego del 2018 nos ubicamos 64/79 países, lo que tampoco es halagador.

Esta realidad, como es entendible, no queda en nuestros niños, pues si nos miramos al espejo, veremos que somos su antecedente generacional

inmediato con el mismo mal; tampoco nos educaron ni nos autoeducamos debidamente, y si nos miden, la vergüenza sería mayor. Para suerte de muchos, el mundo ya no mide a los mayores con pruebas individuales, pero sí mide a las sociedades y en ellas sí que nuestra imagen está desaprobada y nos miran como lo que somos: una sociedad sin cultura, con poco o nada de identidad, sin educación; una sociedad que ha copiado lo malo y no le preocupa copiar lo bueno, pues ello demanda disciplina, esfuerzo, perseverancia y en ello no radican nuestras virtudes. No nos engañemos solo porque la tecnología nos trae más rápido la moda.

Lo que la magia de la tecnología nos ha traído para bendición de los peruanos es un espejo oculto; nos muestra las ventajas culturales y las realidades de otros pueblos, de donde percibimos fácilmente que en lo que a factor humano se refiere, estamos lejos de ser como los del primer mundo; sin embargo, esa herramienta tecnológica puesta en nuestras manos nos puede ayudar a dar saltos enormes hacia adelante. El saber hacerlo es nuestro problema y responsabilidad, como también nuestra oportunidad.

No olvidemos que finalmente, la tecnología la maneja el hombre, luego, la tecnología no es todo; esto en relación a la evolución de nuestras características culturales como personas y sociedad, donde encuentran en medio de la dinámica educativa al docente, mostrándolo como uno de los grandes problemas por resolver dentro del campo educativo, que resulta clave en la vida nacional.

He considerado estas reflexiones porque no se puede tratar temas de la educación superior sin entender que detrás de todo nuestro sistema educativo hay un vacío de eficiencia que no radica solo en el docente, sino que tal vacío comienza con la falta de una voluntad política educativa, siendo el mal transversal más grande de nuestra historia republicana, que se conjuga con la falta de responsabilidad de los padres, cada vez más lejos de la educación de sus hijos y de una sociedad individualista donde cada uno ve su propio árbol que tiene al frente y no el bosque en el que nos perdemos.

Tomando conciencia de lo expuesto, en el presente ensayo trato sobre el rol del facilitador en la educación superior en referencia a los programas de posgrado en el campo militar, siendo extensivo a otros campos con las adecuaciones a que hubiera lugar, buscando en lo general ordenar y clarificar su real función formativa en el aula, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como en su capacidad de evaluación. Para lo cual, desarrollo algunos aspectos puntuales que considero son requerimientos cognoscitivos previos o básicos que debe desempeñar el facilitador en el campo militar:

2. Presupuestos de la educación que potencia el talento del docente facilitador de la ESCOFFAA

2.1. Los saberes integradores de la educación

Primero recorro a *Octavi Fullat i Genis*³³ quien nos dice que hablar en torno a la educación se hace particularmente problemático, son tantas y tan enredadas las variables que intervienen en el proceso educacional que no considera que exista quien pueda estar seguro de la enumeración completa de todos los factores que participan; sin embargo, nos dice que el saber totalizador del fenómeno educativo tiene tres saberes integradores: 1) teoría de la educación, 2) pedagogía (andragogía) fundamental, y 3) filosofía de la educación. Si bien los dos últimos, se pueden entender que están inmersos en el primero, la ESCOFFAA asume la posición de Octavi Fullat que los considera a parte y como elementos componentes de ese saber totalizador, haciéndolos exigencias del saber de nuestros docentes facilitadores; por lo que lo desarrollamos en forma específica en el capítulo II.

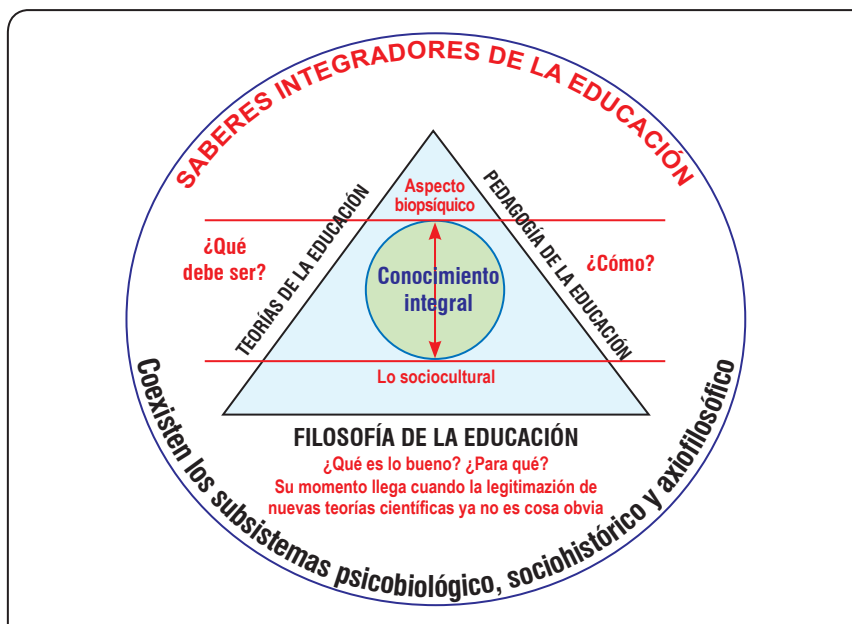
Así desarrollaremos en forma específica estos tres saberes integradores; donde entendemos de que los contenidos de la teoría de la educación, en el criterio de los múltiples tratadistas existentes a nivel global, se dan estructuras quizás no contradictorias, pero sí y con toda seguridad muy diferentes, siendo la explicación sencilla y lógica que cada uno organiza tal estructura, en base a su experiencia, conocimientos, como a los intereses a los que orienta en su investigación; respecto a la pedagogía de la educación, nuestra realidad y por interés propio de la metodología académica de la ESCOFFAA, enfocamos el accionar de nuestros docentes facilitadores en la andragogía; para finalmente, abordar la filosofía de la educación buscando llegar al hacer práctico de ella, en la academia de nuestros docentes facilitadores.

Es oportuno resaltar la temática de la filosofía de la educación, recordando una clase con este excepcional maestro el amauta Jorge Lazo (docente por excelencia en todas sus aplicaciones), cuando expresaba que había una falta de ideales educativos, de una teoría educativa nacional, de una metodología educativa y de una filosofía; señalando que la falta de esto último hace que sea una educación sin alma.

La figura N° 03 muestra cómo la educación coexiste en medio de tres sistemas (psicobiológico, sociohistórico y axiofilosófico), relacionando lo personal con lo social, cuyo producto sostenido en los tres saberes integradores nos da el conocimiento integral.

33 Octavi Fullat I Genis, "Filosofía de la educación", p. 15, Ed Síntesis, Madrid, 2000.

FIGURA N° 3: SABERES INTEGRADORES DE LA EDUCACIÓN



Fuente: Elaboración propia del autor.

2.2. La cualificación del docente facilitador

Recurro también al amauta del Perú, Dr. Jorge Lazo Arrasco³⁴, quien nos dice que en la teorización de lo que debe ser la educación, en nuestra compleja y diversa realidad social, no puede omitirse la “cualificación del facilitador” con las tres necesidades que el docente debe satisfacer apropiadamente en cualquier nivel, para ser calificado como “buen docente”:

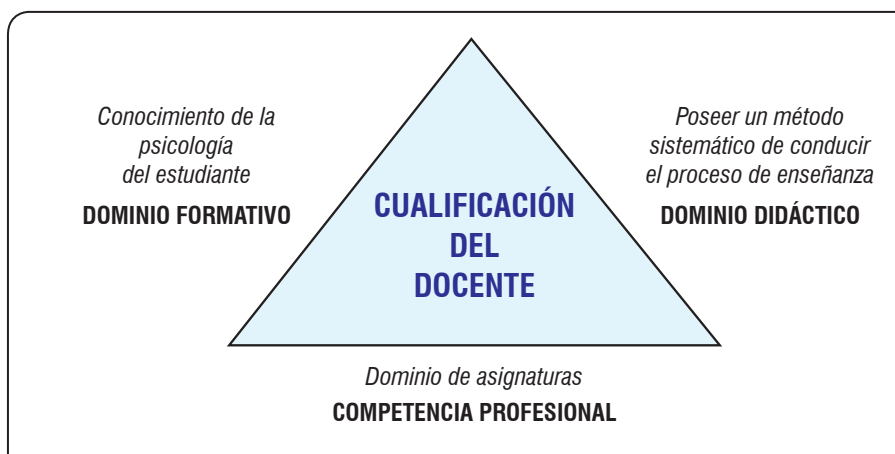
- Conocer y entender la psicología del estudiante,
- Dominar un método o un procedimiento sistemático para conducir el proceso de enseñanza, a través de su arte didáctico, sea en la modalidad presencial o virtual,
- Conocer su curso o asignatura.

Este aporte, donde se extrae de la teoría de la educación, las temáticas de la psicología educativa, la didáctica y la competencia profesional sustentada en el dominio de la asignatura enseñada, es también asumida por la ESCOFFAA; considerando las mismas como claves del talento y potencial docente de nuestros facilitadores.

34 Jorge Lazo A., “Pedagogía universitaria”, pp. 24 y 69.

Lo expuesto, es fundamento para desarrollar tales temáticas de manera específica en el capítulo III, enfocando ese dominio de la psicología en el nivel del educando adulto y el quehacer formativo de nuestra academia; mientras que, el dominio didáctico consecuentemente también lo centramos aplicado a un aula de adultos; y finalmente de las asignaturas por el docente facilitador lo centramos en su capacidad de trasladarla al educando contextualizada en analogía a la realidad nacional.

FIGURA N° 4: CUALIFICACIÓN DEL DOCENTE



Fuente: Elaboración propia del autor.

2.3. La gerencia de la ESCOFFAA (centro educativo)

Finalmente, respetando el significado profundo de lo que es un centro educativo, sin llegar a verlo como empresa mercantil, recorro a Stephen P. Robbins y Timothy Judge³⁵, cuando nos dicen: la gerencia implica, entre otros, lo relacionado con los puestos, el trabajo, el ausentismo, la productividad, el desempeño, la administración, la motivación, la comunicación interpersonal, la estructura y procesos de los aprendizajes, las actitudes, el conflicto, el diseño del trabajo y la tensión laboral. Todo ello en lo educativo va por un buen manejo del comportamiento organizacional institucional, con una mejora continua que lleve a logros educativos, teniendo al centro de la convivencia de los subsistemas y la intensidad de todas las interrelaciones de todas las variables citadas, al estudiante.

35 Robbins, Stephen P. y Jugde, Timothy (1996), "Comportamiento organizacional", p. 11, Séptima edición, Ed. Person, México.

FIGURA N° 5: GERENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO



Fuente: Elaboración propia del autor.

En estas tres síntesis he encontrado los fundamentos teóricos para establecer los prerrequisitos básicos del aspirante a ejercer la docencia en la educación superior, aunado a ello considero, por lo que la experiencia me ha mostrado, la necesidad de conocer “la realidad nacional”; quedando enunciados de la manera y orden siguiente:

REQUISITOS PARA EL ROL DEL DOCENTE FACILITADOR

Dominio de:

- El necesario marco filosófico
- Pedagogía/andragogía
- Teoría de la educación
- Psicología organizacional en la educación
- Técnicas didácticas de la enseñanza y del aprendizaje
- Conocimiento de su campo específico
- Conocimiento de la realidad global, regional y nacional
- Dominio de las TIC y del aula virtual.

II

CAPÍTULO

Saberes integradores del docente facilitador en el marco del modelo andragógico por competencias bajo el enfoque constructivista de la ESCOFFAA



**"El hombre nunca sabe de lo que es capaz,
hasta que lo intenta"**

Charles Dickens

I. EL NECESARIO MARCO FILOSÓFICO

Una educación sin filosofía no sería educación en su sentido más auténtico y noble

*Platón y Aristóteles, citado en Blog Boulesis, filosofía en la red.
<https://www.boulesis.com/node/1936>*

Entender a plenitud la realidad de la educación superior y poder plantear mejoras en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje demanda al facilitador, no solo conocimiento integral del sustento filosófico andragógico (educación de adultos), sino también el sustento filosófico de la carrera profesional del medio donde ejerce su rol docente. Bajo esta perspectiva, cualquier programa educativo desarrollado en un campo laboral “X” resultará por lo general muy pobre y muchas veces desafortunado en sus logros, si el que conduce el programa es ajeno a la filosofía de “X”.

Es así como al tratar sobre el facilitador en la experiencia de la ESCOFFAA se tendrá que revisar el marco filosófico de la educación como la herramienta fundamental de todo docente; luego nos acercaremos al marco filosófico de la seguridad y la guerra, razón final del ser profesional y realidad para la que se forma el soldado; para finalmente ver el marco filosófico militar como referencia del pensamiento conjunto con el que su desempeño tiene que ser consecuente.

1. Filosofía de la educación

Comencemos citando a John Stewart Miller, cuando enuncia su trascendental sentencia: “Los hombres son hombres antes que médicos, ingenieros o arquitectos, «la educación» deberá hacer de ellos hombres honestos, sensatos y capaces, ellos con el tiempo se transformarán en médicos, ingenieros y arquitectos, honestos, sensatos y capaces”³⁶. La cita nos hace reflexionar que nuestro esfuerzo por hacer buenos soldados y estrategias es válido, pero a ello se antepone como objetivo el formar hombres íntegros.

36 Citada por Sánchez H., Juan C., artículo “Perfil de la competencia social de los educadores”, Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, Madrid.

En educación, al igual que en otras ciencias y corrientes filosóficas, los cambios antropológicos han irradiado su influencia en los diversos modelos pedagógicos; resulta obvio que no puede educarse si no se conoce al educando (Nassif 1984, 19). Ello nos lleva a citar a Dewey (1945, 19) quien nos previene sobre el peligro de romper con el pasado de la educación; rechazar la filosofía y la práctica de la educación tradicional plantea un nuevo y difícil problema pedagógico. “Operamos a ciegas y en confusión hasta que reconozcamos este hecho; hasta que percibamos plenamente que el separarnos de lo viejo no resuelve el problema”³⁷. Esta reflexión lleva a plantear que el ser facilitador no implica dejar u olvidar de manera absoluta la educación tradicional; en el aula no faltará oportunidad de su ejercicio, aunque ello sea solo relativo.

El hombre ha de ser instalado en la libertad precisamente por la educación. De esta manera, el educador ofrecerá al educando los medios para que este pueda ser dueño de su propio destino³⁸. Este es el principio clave de la educación forjadora de la libertad, que no ha variado ni debe variar como concepto filosófico y que debe ser entendido, exigido y salvaguardado por todo educador, constituyéndose en faro del educando.

En sus inicios la filosofía tendió a identificarse con todo el saber, pero sucesivamente se desprendieron de ella varias ciencias particulares; no obstante, han sido y son competencias de la filosofía, de un lado la tarea de conservar y defender los elementos culturales considerados válidos; de otro lado, combatir y eliminar aquellos elementos culturales que se hayan convertido en un lastre y promover nuevos desarrollos de la cultura, no suplantando ciencias ya constituidas, sino ayudando a que se constituyan nuevas ciencias en un clima de libertad intelectual, de discusión sin prejuicios y de apertura hacia lo nuevo e imprevisto³⁹. Ayer, hoy y siempre serán los principios filosóficos del militar su base para salvaguardar y exigir la plena vigencia de los valores, rescatar el liderazgo, así como eliminar el oportunismo y la corrupción, dando paso al soldado profesional.

La educación es una actividad compleja donde intervienen múltiples factores, entre ellos, las acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones o la bioquímica, siendo la primera dificultad al tratarla, el

37 Bouché Peris Henri (1998) 306, “Principales modelos filosóficos de antropología de la educación”, p. 117, Ed. Síntesis educación, 2002

38 *Ibíd*, p. 127.

39 N. Abbagnano y A. Visalberghi (1992) 709, “Historia de la pedagogía”, p. 8, Fundación Cultura Económica, Ed 15, México.

problema de relacionar la acción y el pensamiento⁴⁰. Esa complejidad de múltiples factores dada en las aulas es un ejercicio pleno de constructivismo, en que la relación de la acción dinámica del ejercicio de planeamiento va moldeando el pensamiento estratégico.

El filósofo de la educación no es un "sophos", uno que sabe, sino todo lo contrario, un ignorante que convierte su ignorancia en la única sabiduría. Desde ese talante, el saber nunca es saber poseído, sino un saber constantemente anhelado y buscado. No hay propietarios de dicho saber; únicamente contamos con exploradores del mismo. La filosofía se ha trocado en humilde "hambre de sabiduría". En filosofía de la educación, el saber es "ganas de saber" y nada más; la "sophia" se muda aquí en "philo-sophia"⁴¹.

Este supuesto filosófico de la educación nos induce a motivar y despertar en los oficiales participantes la pasión por el conocimiento profundo, descartando el autoengaño del conocimiento superficial. Aprende el que tiene gusto por aprender y con humildad busca al experto a la par que trasciende transmitiendo su saber.

La filosofía resalta en la educación la importancia del lenguaje y señala que este da sentido a la estructura comunicativa del hombre; a diferencia de los animales que se agrupan, el hombre se asocia a través de la palabra, aunque también lo disgrega. "El proceso educador es un acto de comunicación y el lenguaje constituye la más importante mediación comunicativa"⁴². Trasciende la necesidad de un lenguaje interinstitucional como fundamento de una doctrina conjunta, la interoperabilidad y accionar conjunto.

El animal se halla totalmente inserto en el mundo; el hombre, en cambio, en parte se sitúa frente al mundo natural y a causa de esto tiene que hacerse un mundo civilizado⁴³, esto implica una manera de ver el mundo: cultura; una manera de modificarlo: técnica; y una manera de insertarse socialmente en él: institución⁴⁴. La conjugación de estas reflexiones traídas a la ESCOFFAA correlaciona y orienta a una trilogía que dé sentido al esfuerzo por consolidarnos como una institución sólida y de prestigio, sustentada en su técnica (metodología) de estudios y en su cultura generadora de un accionar conjunto.

40 Fullat I Genis, "Filosofía de la Educación", p. 9.

41 Ibíd, p. 13.

42 Ibíd, p. 62.

43 Ibíd, p 85.

44 Ibíd, p. 16.

En cuanto al saber filosófico, los hombres, como el resto de los animales, existen insertos en su medio, donde los animales de manera indefectible y los hombres frecuentemente reaccionan ante las múltiples estimulaciones que les envía la circunstancia. Pero, hay seres humanos que de vez en cuando, en lugar de reaccionar a los estímulos, lo hacen basándose en proyectos definidos. Entre estímulo y reacción hay un circuito cerrado “agua, sed, bebida”; en cambio, entre estímulos y proyectos descubrimos un hiato, una rotura, un vacío, un quedar en suspenso y como pasmado –efecto de conciencia–, situación que fuerza a inventar respuestas no previstas y que no se hallan en la realidad (cuando ellas se dan, entran como actos positivos o negativos). A la decantación histórica de los proyectos humanos podemos llamarla cultura⁴⁵. La vida militar con frecuencia enfrenta al hombre a la complejidad de problemas impredecibles y cambiantes, con el fin de evitar esos vacíos que no lleven a soluciones, nuestro proyecto se orienta a forjar una cultura ESCOFFAA, que caracterice a sus egresados por un “saber actuar” con plena competencia de comandar o asesorar de manera eficaz, eficiente y oportuna en la compleja dinámica del planeamiento estratégico de un Estado Mayor Conjunto, coadyuvando a la toma de decisiones y al éxito en el cumplimiento de la misión.

El hombre es una máquina de deseos. Sus deseos no son respuestas exclusivas de la genética, endocrinología o la neurofisiología, sino satisfacciones imaginarias y elegidas. Más que vivir entre cosas, el hombre vive entre significados que darán rumbo y dirección a su agresividad primordial⁴⁶. La sentencia orienta a cambiar ese significado de solo llegar al comando como la idea impulsora en la carrera militar, por la de internalizar el significado de trascender como ejemplo del deber cumplido, con eficiencia. No es llegar, sino saber llegar.

Skinner (1938-1958), neoconductista del aprendizaje, afirma que la conducta es explicable, predecible y modificable atendiendo a las relaciones funcionales con sus antecedentes y consecuentes ambientales⁴⁷. Martin y Pear agregan que la modificación de la conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable⁴⁸. Estas citas, motivan al facilitador a reflexionar sobre su propia necesidad de crecer en su experiencia docente, capacidad

45 Ibíd, pp 57 y 58.

46 Ibíd, p. 113.

47 Equipo editorial de web lifeder (2022), “Modificación de la conducta” <https://www.lifeder.com/modificacion-conducta/>

48 Martin, Garry y Pear, Joseph (2007) 504, “Modificación de la Conducta ¿Qué es y cómo aplicarlo?”, p. 7, Octava edición, Ed. Pearson Prentice Hall. https://es.wikipedia.org/wiki/Modificaci%C3%B3n_de_conducta

didáctica y liderazgo, así como en su incidencia en el cambio de conducta de los participantes a su cargo, con el fin de ayudarlos a forjarse de manera integral.

“Significado” es la aspiración como propósito que el sujeto espera alcanzar, y cuya realización, en principio, parece remota; suele referirse a niveles de estudio o profesionales, pero se proyecta en todas las dimensiones de la vida. Algo concreto es que el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante actividades de aprendizaje de los estudiantes, en donde lo más probable es que el enfoque profundo lo ayude a construir tal significado⁴⁹. La experiencia enseña que, en un aula andragógica en particular, todo participante busca alcanzar metas, siendo la herramienta adecuada para ello el estudio profundo.

Distinguiendo entre filosofar y filosofía, el primero es el esfuerzo por alcanzar una verdad mientras que el segundo es una verdad ya establecida; pero lo trascendente es que el estudiante, parafraseando a Genara Castillo, debe saber que su filosofar por la verdad, es necesario para constituir su eje de vida; “sin verdad el hombre no es propiamente persona; una persona sin verdad no tiene una vida con dignidad, ni con continuidad, ni con sentido”⁵⁰. El participante debe encontrar la razón de la educación bajo su propio ejercicio del filosofar.

La filosofía de la educación superior tiene muchas interpretaciones, pero debe entenderse como aquella que lleva al estudiante a participar perfecta y plenamente por sí mismo en su formación; así, la educación superior resulta el grado mayor de autoformación. Necesaria defensa del nivel de perfeccionamiento.

Esto es parte del marco filosófico de la educación a la que está relacionado el desempeño del facilitador de la ESCOFFAA; desconocerlo es ser indiferente a los aspectos primarios del campo en que nos desempeñamos. Es navegar sin timón en medio del mar.

2. Filosofía de la seguridad y de la guerra

La guerra es una actividad que escapa al plano militar. Es una actividad inherentemente política y dotada de una lógica propia, distinta de la

49 John Biggs, John (2005) 295, “Calidad del aprendizaje universitario”, p. 31, Editorial Narcea S.A., impreso por Label S.A., España.

50 Genara Castillo C., “Introducción a la filosofía: introducción al pensamiento clásico”, Pág. 40, Repositorio institucional PIRHUA. Universidad de Piura, Perú, 2015. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1664/Introduccion_a_la_Filosofia.pdf?sequence=1

aproximación lineal con la que se manejan los asuntos cotidianos. Como una realidad social, precisa ser estudiada⁵¹.

La seguridad es una demanda natural del hombre y por lo tanto convive con todos los seres y pueblos cualquiera sea su cultura o posición, solo varían las circunstancias en que se manifiesta, la filosofía con que se asume y la política que se adopte respecto a ella.

Así, el hombre desde sus inicios vio en el otro, una ayuda, así como una amenaza de la que podía ser objeto⁵², y en su devenir descubrió las alianzas para ambos fines. Esta simple reflexión sobre la seguridad del hombre, llevada a nivel de los Estados, dice de por sí de su enorme complejidad en el mundo moderno y la responsabilidad de los gobernantes por mantener el poder y potencial necesario para la defensa, debiendo tener clara percepción de dónde están las amenazas y dónde las posibles alianzas.

El Perú como concepción política estratégica de su política de Estado para la seguridad, ha reafirmado el ejercicio de su soberanía e independencia nacional, su existencia y la integridad de su territorio y de su patrimonio, así como la protección y consecución de sus intereses, aspiraciones y objetivos, actuando con plena autonomía y libre de toda subordinación frente a cualquier amenaza, riesgo o desafío⁵³.

Karl von Clausewitz define la guerra como un acto de fuerza para imponer nuestra voluntad al adversario, donde la fuerza para enfrentarse con la fuerza enemiga recurre a las creaciones del arte y de la ciencia; acompañada de restricciones insignificantes que es casi inútil mencionar, que se imponen por sí mismas y son conocidas bajo el nombre de leyes y usos internacionales, pero que en la realidad no debilita su poder; donde la fuerza física (porque no existe fuerza moral fuera de los conceptos de la ley y Estado) es el medio⁵⁴.

Raúl Shorp comenta que almas filantrópicas imaginan una manera artística de desarmar o derrotar al adversario sin excesivo derramamiento de sangre, y que esto es lo que propondría lograr el arte de la guerra. Concepción falsa que debe ser rechazada, pese a todo lo agradable que pueda parecer, porque en asuntos tan peligrosos como la guerra, las ideas falsas inspiradas en el sentimentalismo son precisamente las peores⁵⁵.

51 Aznar Fernández-Montesinos, Federico (2014), "Filosofía de la Guerra", Revista Arbor. Vol. 190 Núm. 765. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1898>.

52 Cáceres V. Artidoro (2005) 24, "Psicología de la agresividad", Edit. UAP, Lima-Perú.

53 Ministerio de Defensa del Perú, "Libro Blanco de la Defensa del Perú". p. 61.

54 Karl von Clausewitz, "De la guerra".

55 Sohr Biss, Raúl (2003), "Claves para entender la guerra", Edit. Grijaldo Mondadori, 2003, Santiago de Chile.

No hay ser humano que ignore lo que es la guerra; el fenómeno está ligado con la vida social misma desde sus orígenes. La guerra es un fenómeno humano materializado por la lucha potencial de intereses opuestos, variable respecto a sus causas, objetivos, características de ejecución, intensidad, consecuencias, costos y duración, que compromete al grupo social entero y que sin ser un fenómeno normal para la humanidad es una consecuencia difícil de evitar en la vida colectiva⁵⁶.

Considero que más allá de lo conceptual definido como seguridad, en el trasfondo de ella encontramos toda una filosofía sobre la defensa de lo propio. La actitud y el quehacer particular de cada ser humano y de cada Estado influyen en cuanto a su seguridad frente a la amenaza, que en lo extremo es la guerra; hay que tener claro que la actitud puede cambiar rápidamente en el papel, y lograr que esa actitud se refleje en la conducta o sentir de un pueblo, toma su tiempo.

No existe un criterio uniforme sobre la concepción de seguridad. El cuadro N°1 le permitirá sacar sus conclusiones respecto a la actitud de cada Estado implicado, así como de sus gobernantes.

CUADRO N° 1: DIVERSIDAD DE LOS CONCEPTOS DE SEGURIDAD

PERÚ	Es la situación en que el Estado tiene garantizada su independencia, soberanía e integridad, y la población, los derechos fundamentales establecidos en la Constitución. Fuente: Ministerio de Defensa del Perú, “Libro Blanco de la Defensa del Perú”. Pág. 62
EE.UU. DE NA	Objetivo fundacional de la nación que se obtiene por medios militares, políticos y económicos, basado en su escala de valores, para mantener la libertad y prosperidad de su pueblo. Fuente: Concepción de seguridad EEUU. Citado en RESDAL Red de Seguridad y Defensa de América Latina. 2002. https://www.resdal.org/Archivo/d0000271.htm
CHILE	Condición que varía según las acciones que el Estado realice para hacer avanzar el país hacia los objetivos pretendidos y resguardar los intereses nacionales con la menor interferencia de riesgos, amenazas, problemas u otros obstáculos importantes. Fuente: Libro de la Defensa Nacional de Chile – 2010. Pág. 108 Citado por Christian Faundes en Evolución del concepto seguridad en el LDN de Chile Pág. 20

Fuente: Elaboración propia del autor en base a las fuentes indicadas en el contenido.

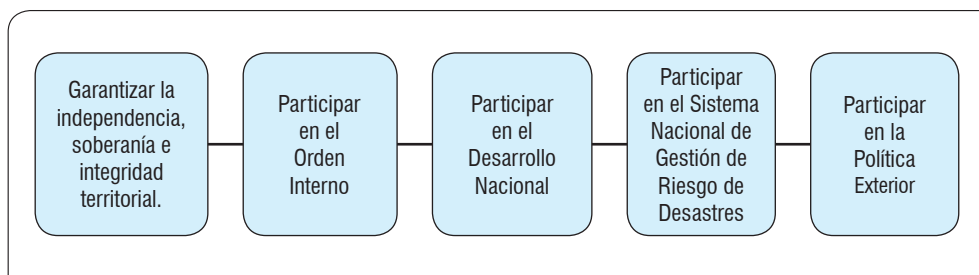
En un extracto del artículo de Narcis Serrat i Serrat, “Globalización, Fuerzas Armadas y Democracia en América Latina”, vemos que las transformaciones que se producen con el proceso de globalización afectan

56 Francisco Morales Bermúdez C., Francisco (1998), “Filosofía militar”. A.F.A. Edit. Importadores S.A., Lima-Perú.

a tres conceptos hasta ahora muy estáticos que están ligados al orden internacional: la soberanía, la seguridad y el papel del Estado en la nueva situación; abordando también los cambios que de ellas devienen para las Fuerzas Armadas, como son los nuevos riesgos, problemas u oportunidades y la reducción de las Fuerzas Armadas⁵⁷:

- **La soberanía.** Fue inspiradora de la fundación de la ONU que impuso al mundo el principio de la “no injerencia” en asuntos de otro Estado. Hoy en día, ya es un concepto muy subjetivo, dado que el “derecho de intervención en los asuntos de un Estado” se ha consolidado de manera firme en la práctica de las decisiones de la propia ONU, así como de la opinión pública internacional que, a partir de una información de los conflictos en tiempo real, el mundo exige su resolución, sobre todo en los casos de intervención humanitaria.
- **La seguridad.** También experimenta cambios profundos en su noción ligada a la integridad territorial de la nación, garantizada por las FF.AA. Pero este concepto se ha hecho mucho más complejo, incluyendo amenazas de naturaleza muy distinta al ataque militar contra el propio territorio. Hoy se incluyen en su conceptualización los riesgos medioambientales, la delincuencia internacional, el narcotráfico, el terrorismo y hasta la presión migratoria; tal evolución conlleva que la seguridad ya no depende tan solo de las propias fuerzas de cada Estado. Los acuerdos internacionales, la apertura a los vecinos, la transparencia interna y externa, el incremento de la interdependencia y hasta la conciencia de la vulnerabilidad mutua, son formas de incrementar la seguridad de una nación.

FIGURA N° 6: INCIDENCIAS DEL NUEVO CONCEPTO DE SEGURIDAD EN LOS NUEVOS ROLES DE LAS FFAA. DEL PERÚ



Fuente: Elaboración propia del autor.

57 SERRA SERRA, Narcis (2016) 34, “Globalización, Fueras Armadas y Democracia en América Latina”, Barcelona, en <http://www.fasoc.cl/files/artículo/AR40ed6abda857e.pdf>

- El papel del Estado. También ha sido alcanzado a través de una permanente y creciente pérdida de poder del Estado-Nación, hacia arriba con los organismos internacionales (ONU, OMC, FMI, BM, etc.) y los organismos supranacionales creados (UE, OEA, MERCOSUR, etc.), y hacia abajo con la creación de gobiernos regionales e incremento del papel de la administración local; sin olvidar los organismos no gubernamentales.
- Nuevos problemas-oportunidades. Se refiere a los cambios que devienen de manera directa en la seguridad y en el rol de las FF.AA., productos de las transformaciones de la globalización.
 - Hoy, los Estados deben promover los derechos de los ciudadanos, su bienestar, su libertad personal. En paralelo a la transformación de la noción de soberanía, el Estado ha perdido aquí un campo en el que ejercía un claro monopolio⁵⁸. También en esta dirección se pronunció la Comisión de Gestión de los Asuntos Públicos Mundiales, “aunque es necesario seguir defendiendo el derecho de los Estados a la seguridad y la forma de protegerlos ante amenazas exteriores; la comunidad internacional debe hacer que la protección y la seguridad de los pueblos sean un objetivo de la política de seguridad global”⁵⁹.
 - Las guerras también han cambiado radicalmente; si en el 2001 se afirmaba que los conflictos en su generalidad ya no son ni serán entre Estados, caso Yugoslavia, Chechenia o Timor⁶⁰. Los motivos han pasado a ser de carácter étnico, religioso o por la autodeterminación; el terrorismo ilustra dramáticamente este cambio y, de manera absoluta no puede decirse que es producto de la globalización, sí puede afirmarse que sin los avances tecnológicos que están detrás del proceso, la capacidad letal de los ataques, como el del 11 de septiembre, sería imposible.
- Nuevos riesgos, problemas y oportunidades. Serrat i Serrat, concluye que las consecuencias de las transformaciones apuntadas son profundas. Se producen nuevos riesgos y problemas, pero se abren también nuevas oportunidades. En general, los cambios descritos tienden a reducir el papel de las FF.AA. como factor decisivo de la seguridad. Ello es así por la ampliación del campo de las amenazas que inutiliza en muchos casos la solución militar, por la dramática reducción del Estado como

58 Maull, Hans W. *The Future of International Order-A view from Europe*, p. 4. Citado por Narcis Serra Serra en “Globalización, FF.AA. y democracia en América Latina”.

59 Comisión de Gestión de los Asuntos Públicos Mundiales, op. cit. p. 82. Citado por Serra Serra, Narcis en “Globalización, FF.AA. y democracia en América Latina”.

60 Kaldor, Mary, “Las nuevas guerras”, Barcelona, Ed. Tusquets, 2001. Citado por Serra Serra, Narcis en “Globalización, FF.AA. y democracia en América Latina”.

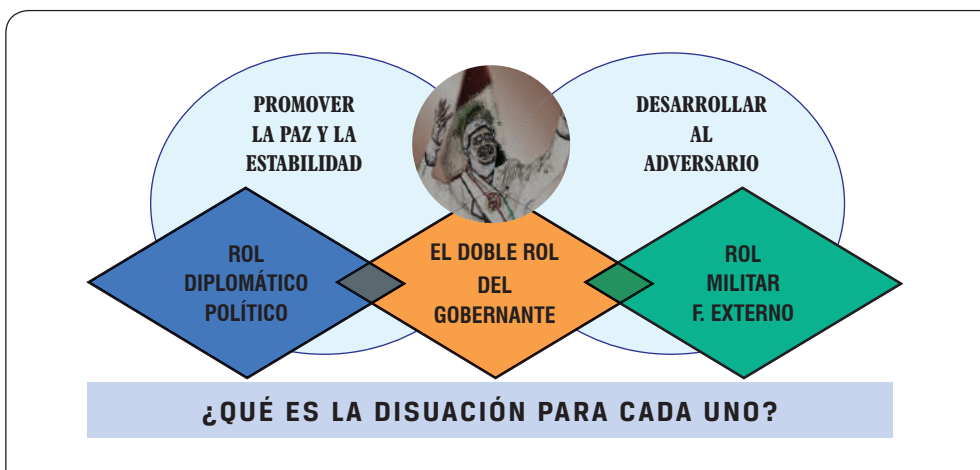
agente que amenaza a otros Estados y por el hecho de que muchas de las intervenciones previsibles serán más complejas que las puramente militares.

Sobre lo expuesto en el extracto mostrado, es oportuno agregar que en el 2015, Aznar cita que en la guerra contraterrorista global no se ha registrado una sola “guerra convencional” pura desde la invasión rusa a Georgia (2008) y que hoy más de 30 países están combatiendo contra enemigos internos que utilizan tácticas guerrilleras, insurgentes, terroristas⁶¹.

Dentro de este escenario, en una filosofía práctica y tras argumentos válidos, el facilitador de la ESCOFFAA tiene que consolidar en los oficiales participantes el anhelo de paz, pero que mientras otros lo hacen a través de la diplomacia y relaciones internacionales, al militar le corresponde estar permanentemente preparado para afrontar las nuevas amenazas en el campo de la seguridad y en última instancia la guerra; ese es su rol en la vida de un Estado.

Este temario que es particular para la formación del militar, con la adecuación pertinente, se hace extensiva a toda carrera profesional en el sentido de que cada una debe extender su enseñanza sustentada en una filosofía clara del rol social que desempeña, llegando al currículo, al aula y, por ende, al estudiante con el realismo debido.

FIGURA N° 7: ¿QUÉ ES LA DISUACIÓN PARA CADA UNO?



Fuente: Elaboración propia del autor.

61 Citado por Justo Auel, Heriberto (2015), Artículo. “El actual y complejo tablero estratégico del gran medio oriente”, Revista Pensamiento Conjunto, Ed. 3, año 3, p. 9, ESCOFFAA, Lima-Perú.

3. Filosofía militar (El pensamiento del soldado profesional)

El siglo XX acercó la profesión militar al mundo civil. ¿Cómo influye esto en el militar cuya motivación psicológica lo impulsa a triunfar en el combate, incluso a costa de su propia vida cuando, sin embargo, el manejo mediático del poder político, la prensa y la justicia hacen de su accionar una trampa de riesgo de su propia libertad; a la par de que las armas en el mundo moderno hacen del riesgo en combate algo masivo, ¿siendo consecuentemente de mayor alcance que el pasado?

La educación militar en el mundo siempre demandó la formación integral del oficial, estimulando su participación responsable, crítica, asertiva, creativa, así como su liderazgo; en donde, siguiendo el cambio de paradigma epistemológico de Kuhn, los esfuerzos de esa formación dejan como centro el estudio de hechos y traslada su preocupación al observador. En la ESCOFFAA, ese observador y centro de su enseñanza es “el futuro comandante o miembro de un Estado Mayor Conjunto”, siendo el objetivo concreto el darle al oficial participante una capacitación integral para su futura aplicación en la conducción o planeamiento de operaciones conjuntas en el nivel estratégico operacional.

Preparar y hacer la guerra implica afrontar la permanente inseguridad de incertidumbres tan graves que los complicados planes trazados en la paz y los ejercicios realistas son, en el mejor de los casos, débiles reflejos de los imponderables futuros⁶². No se trata de saber qué hacer en determinadas circunstancias, sino como reaccionamos en los momentos críticos, cuando no sabemos qué hacer.

¿Cuáles son las consecuencias de la disuasión como tarea militar?, ¿puede mantenerse el espíritu de lucha si la organización militar se prepara para evitar las hostilidades?

Al aumentar la importancia de la “función disuasiva”, la élite militar interviene cada vez más en la guerra diplomática y política, sea cual sea el grado de organización o preparación que posea. Sin embargo, la contribución específica y original de los militares a la tarea disuasiva siempre será la “amenaza plausible del empleo de su fuerza”⁶³.

¿Qué significa el soldado para el pueblo?, quizás en el mejor de los casos un hombre uniformado; no hemos sabido ganar al pueblo o esa es la sociología natural de la vida. Lo que fuera, con o sin reconocimiento, el que nace soldado no pierde la filosofía de su razón de ser, y ello nos los recuerda

62 Morales Bermúdez C., Francisco, “Filosofía Militar”. p. 300.

63 Morales Bermúdez C., Francisco, “Filosofía Militar”. p. 301.

el Código de Honor del Soldado del Ejército del Perú, que es extensible a nuestros marinos y aviadores, cuando en su punto 2 señala: “**soy soldado de la nación**, por eso, ella es mi razón, su libertad, mi ideal, morir por ella, mi honra y mi mandato, vencer por ella, mi gloria”. Esa es nuestra pertenencia con el Estado (pueblo, territorio y soberanía) y, en la inmortal frase de honor y valor “tengo deberes sagrados que cumplir”, se sintetiza la entrega por “**la libertad de la patria**”.

Esa razón filosófica de debernos a la patria como nuestra razón de ser nos une ineludiblemente a su seguridad, concepto que de estar centrado en el Estado ha pasado a enfocarse en la persona, abriendo multipropósitos que demandan una fuerza polivalente, que ha generado profundos cambios en lo material, la técnica, estrategias y tácticas, como en la propia formación del combatiente. Sin embargo, lo único que ha perdurado sin cambio alguno es la formación espiritual del combatiente, que es lo que al final lo va a diferenciar del resto de la sociedad.

Cierro estas reflexiones con una verdad humana dura y triste: “Cuando hay peligro el hombre clama a Dios y venera al soldado, cuando el peligro pasa, Dios es olvidado y el soldado despreciado”⁶⁴. Hay pueblos en donde -para vergüenza de ellos- tal sentencia se materializa con creces. Nuestra sociedad va más allá, porque lejos de olvidar maltrata al soldado que ha dado y sigue dando su vida por ella. La filosofía práctica nos enseña el camino como respuesta: continúa y reafirma quién eres, un soldado.

II. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

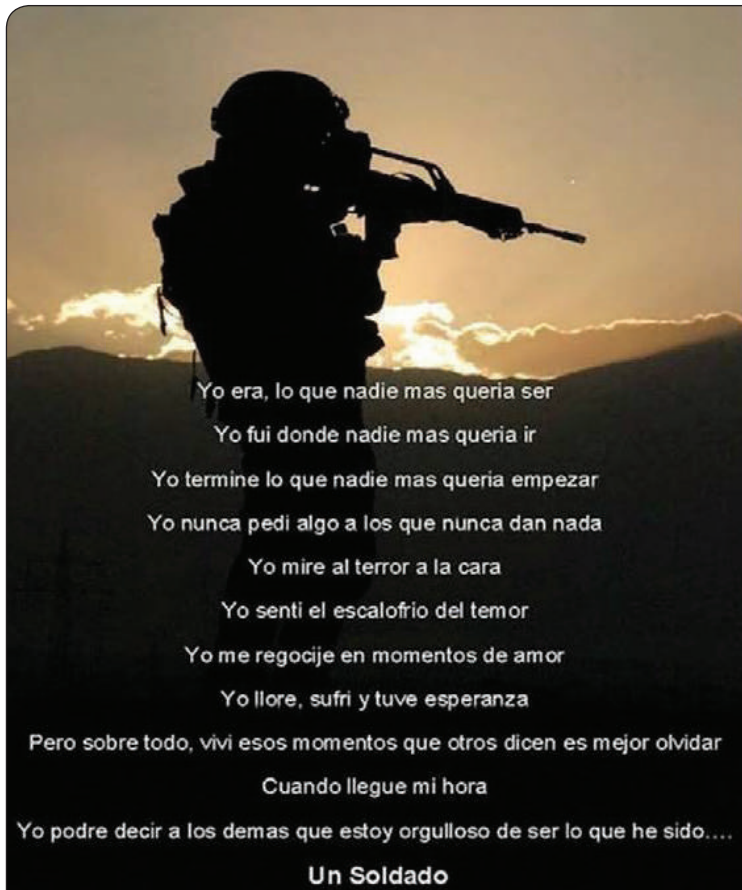
Quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender

John Cotton Dana. Revista Virtual Síndrome de Down 2021. <https://www.down21.org/revista-virtual/1786-revista-virtual-sindrome-de-down-2021/revista-virtual-febrero-2021-n-237/3539-quien-se-atreva-a-ensenar-nunca-debe-dejar-de-aprender.html>

El tratar la formación pedagógica de los docentes en el sistema educativo nacional resulta de particular importancia, dado que el mayor porcentaje puede tener grandes conocimientos y valiosas experiencias en su campo profesional, pero la mayor parte de ellos adolecen de una formación pedagógica.

64 Antiguo Aforismo. Citado por Hernández Maturana, Roberto, “La difícil Profesión Militar en la Posmodernidad” <http://ongcren.cl/6466-2/>

FIGURA N° 8: POEMA DEL VETERANO



Fuente: autor desconocido.

1. El reto del docente ante el necesario cambio de la enseñanza en la educación superior

No es el objeto central tratar la actual situación de la educación superior en el país; sin embargo, como punto de partida, es ineludible dejar constancia de: primero, ser consciente de la existencia de una crisis educativa compartida en la opinión del consenso social; segundo, entender que el impulso de la nueva Ley 30220, Ley Universitaria, está en la sinergia de la calidad de gestión educativa que logre cada institución de educación superior; y tercero, mi compromiso con la primera de las tres tareas claves que recibió la ESCOFFAA al momento de su creación, el ser un modelo de cambio educativo hacia el constructivismo en el campo militar con trascendencia nacional. Vale entonces reflexionar sobre la siguiente cita de Thomas J Shuell:

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, los lleven a alcanzar los resultados pretendidos.... Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante para determinar lo que aprende que lo que hace el profesor⁶⁵.

Lo que haga el estudiante depende en gran medida de lo que el docente quiere que haga y la ayuda que le preste para ello, recuerde que la enseñanza se refuerza cuando ha alineado sus objetivos (planes), sus métodos (lo que enseña) y su evaluación⁶⁶.

Al tratar sobre el estudiante, lo primero es entender que todos somos diferentes biológicamente y nos hemos desarrollado en diferentes contextos, traemos diferentes conocimientos previos al iniciar un curso o programa académico; luego, es consecuente afirmar y sobre todo entender que todos tenemos una capacidad académica diferente, en pocas palabras, no hay un estudiante igual a otro.

La enseñanza no es igual para todos, que se dicte una clase participativa –que es genérica a todo el conjunto de estudiantes– es la parte teórica de la enseñanza, pero no lo es todo, la enseñanza también abarca la práctica donde se llega a lo grupal y dentro de ello a lo individual y acá en referencia a cada estudiante habremos de ajustar nuestra acción docente.

Cuando en las encuestas aplicadas a los docentes sobre el desarrollo de las asignaturas se pregunta: ¿Ha sido homogéneo el esfuerzo desarrollado por los estudiantes en su clase o asignatura? Todos responden ¡Sí! Esto demuestra el desconocimiento de que cada estudiante es una realidad académica y además resalta la falta de formación pedagógica, el docente debe afrontar el reto y lograr alcanzar una base pedagógica que los dignifique como docentes.

Cito dos reflexiones respecto a la evaluación del estudiante, que considero muy ilustrativas:

“Una característica de los profesores universitarios que han conseguido premio a su labor es su disposición a recibir una retroinformación de sus alumnos acerca de las consecuencias de su enseñanza, con el fin de ver dónde puede mejorarse”⁶⁷.

65 Shuell, Thomas J. (1986), citado por Biggs, John “Calidad del aprendizaje universitario”, p. 19.

66 Biggs, John, “Calidad en el aprendizaje universitario”, p. 16.

67 Dunkin y Precians (1992), citado por Biggs, John, “Calidad del aprendizaje universitario”, p. 25.

Así, la información que proporcionan los alumnos sobre el desempeño del profesor en el aula constituye una fuente de información importante, siempre que las encuestas sean válidas, fiables y respondan a las dimensiones básicas de la docencia universitaria, al menos aquellas que ejercen un efecto claro en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, el asociar este tipo de expresiones de los alumnos a determinadas creencias pedagógicas de los profesores también tiene su riesgo, aun cumpliendo las encuestas los requisitos metodológicos deseables⁶⁸.

La pregunta: ¿a cuántos docentes les agrada que sus estudiantes lo evalúen? Debemos reconocer que, a muy pocos, pues no existe una cultura de evaluación ni de autoevaluación. Vale observar que expertos en otros campos sí mantienen esa práctica, con la reflexión a partir de sus usuarios, que en el campo académico son los estudiantes.

Por experiencia, en la ESCOFFAA y en el medio universitario se percibe una resistencia y aceptación incómoda, sin embargo, hay quienes ven con buenos ojos la evaluación por parte de sus estudiantes, sea por su seguridad o mejor aún, porque quieren mejorar a partir de las observaciones del estudiante.

Una buena medida, no para evitar los cuestionamientos sobre la validez o fiabilidad de las encuestas –siempre las habrá–, sino para tener tranquilidad de que estamos administrando una encuesta adecuada, está en el hecho de formular las preguntas en consenso con los evaluados (hablamos del docente), sobre la base de que ellas sean simples, objetivas y midan aspectos básicos de la enseñanza que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Tras conocer y aceptar los aspectos puntuales de la evaluación a los docentes, estos dejarán de lado los temores a las encuestas y aceptarán con una mejor predisposición los resultados, sean estos satisfactorios o contengan observaciones directas a su enseñanza.

La falta de cultura de evaluación lleva a que las respuestas de los estudiantes no se pueden tomar de buenas a primeras como absolutas; es más, sin dejar de ser importante tal respuesta, el encontrar el valor exacto que se le debe asignar es de por sí complejo.

La experiencia de trabajar con grandes grupos de participantes en la ESCOFFAA nos ha demostrado que a pesar del 25% de encuestas que se anulen por viciado o nulo, el promedio conjunto del 75% restante llega a mostrar un resultado claro que, llevado a una comparación con otra serie de encuestas o resultados de otras herramientas aplicadas, brinda un resultado global también claro. Los resultados de las encuestas administradas a los estudiantes siempre son una buena y válida referencia; sin embargo, deben contrastarse con los antecedentes referenciales y con la observación realizada

68 Prieto N., Leonor (2007) 199, “Autoeficacia del profesor universitario”, p. 62, Ed. Marcea, España.

por los expertos; lo que ya permite tener, bajo los criterios e indicadores aplicados, una visión más clara y comprendida de la realidad.

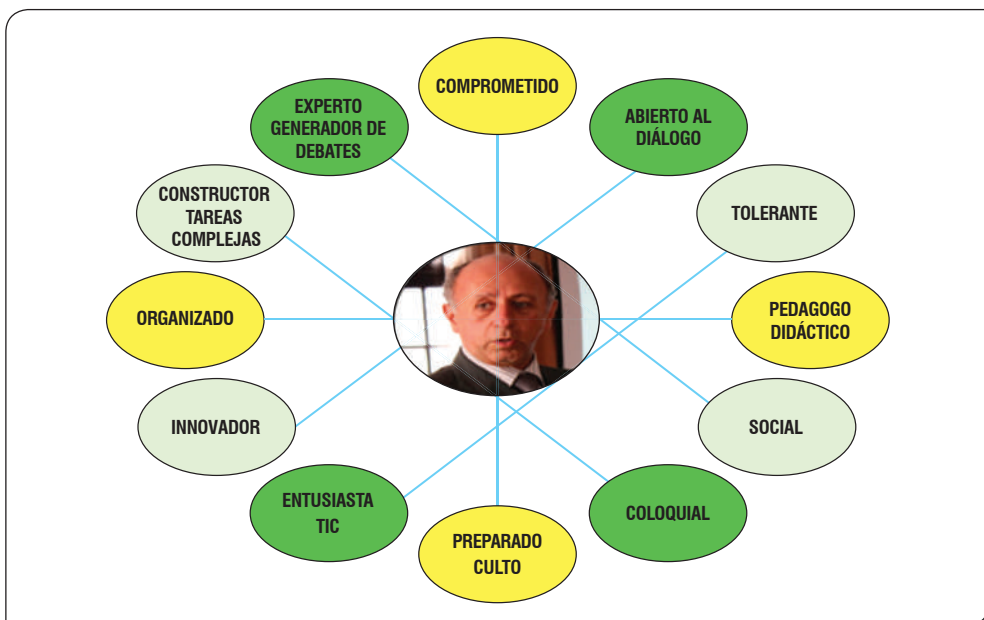
Es importante que el docente asuma la responsabilidad en la creación de una cultura de evaluación y autoevaluación, por ser el único camino para construir y aceptar el espejo que muestra la realidad de nuestra eficiencia como docentes.

Un factor totalmente errado y negativo que mella la cultura de la evaluación es hacer de esta un medio de calificación; con ello se rompe todo equipo y genera la desunión total de los componentes de una institución académica. La evaluación tiene un fin formativo, mientras que la calificación es simplemente poner nota para establecer un cuadro de mérito.

Cierro el tema, con una cita del amauta Jorge Lazo:

Como toda ciencia, la educación está en constante dinamismo y renovación; incluso si el maestro de carrera no se actualiza permanentemente, corre el riesgo de estancarse y, por ende, de deformarse. Para enseñar hay que dominar la ciencia de la educación, luego agrega: "No podrá existir un sistema educativo mejor a lo que son sus docentes"⁶⁹.

FIGURA N° 9: COMPETENCIAS DEL DOCENTE MODERNO



Fuente: Elaboración propia del autor.

69 Peláez P., Luis A., citado en prólogo del libro de Lazo, Jorge, "Pedagogía universitaria", p. 17.

2. Cultura/socialización, educación/enseñanza

Buscando aportes de interés que den claridad a la confusión existente, encontré la centenaria obra de Jonas Cohn (1914), “Pedagogía fundamental”⁷⁰, a la que rindo tributo tomando algunas citas que sé ayudarán en la formación de un docente de educación superior.

Dicho autor da un claro respaldo a la preocupación que motiva el presente ensayo, el que ya hemos referido como la confusión generada por el lenguaje empleado por uno u otro tratadista de la educación; y lo hace cuando cita que la educación es un objeto delimitado del que hay que tener claridad para no caer en una amplitud desmesurada (lenguaje) porque ella es peligrosa para los trabajos pedagógicos.

2.1 La Cultura y la socialización

2.1.1 La Cultura

La conceptualización de cultura no ha escapado a una evolución; así, en la iluminación fue el camino a la civilización y al progreso; para otros sería el cultivo del espíritu humano y de la facultad intelectual del hombre; la UNESCO la cita como la capacidad de reflexionar sobre sí mismo a través de ella, pero hoy en el entendido más concertado es el tejido social que tiene las distintas formas y exposiciones de una realidad determinada de un grupo, una institución, una clase social o un pueblo, comprendiendo sus costumbres, tradiciones, manera de ser, rituales, formas de vestir y comportamientos.

Carlos Barriga y Gerardo Palacios⁷¹ citan que el hombre al nacer encuentra ya un mundo social cuya cultura tiene que aprender para poder ser miembro de este, y que a diferencia del animal, el hombre no nace equipado para sobrevivir, no teniendo más remedio que aprender la cultura que caracteriza al grupo social en que le ha tocado vivir y quienes tienen que “enseñar” tal cultura son sus antecesores, empezando por sus padres..., correspondiéndole al aprendiz desarrollar ciertas potencialidades psicofísicas que le permitan apropiarse de los contenidos culturales, en forma de habilidades, destrezas, hábitos, actitudes, operaciones cognoscitivas, etc.

Refieren que la cultura cambia en el tiempo y en el espacio, y el cerebro humano registra sus exigencias y evoluciona, ya no por cambios biológicos sino por el desarrollo social, por lo que no es lo mismo aprender la cultura de

70 Cohn, Jonas, (1957), “Pedagogía fundamental”, pp. 14-16, Ed. Losada S.A., 3ra edición, traducida del alemán por F. Carmona Nenclares, Buenos Aires-Argentina.

71 Carlos Barriga, Carlos y Palacios, Gerardo (1998) 332, “Historia de la educación”, p. 19. UNMSM 2da Ed, Lima-Perú.

la Edad de Piedra que la cultura actual; pero que, de una u otra manera, en ese aprendizaje se entiende el concepto “socialización” como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de una sociedad determinada.

2.1.2 La socialización

La “socialización” es un tema que hoy por necesidad social y humana los docentes deben tratar con mayor interés y responsabilidad profesional; sin embargo, es poco referido.

En ese objetivo, recorro a Elkin y Handel (1972), quienes sentencian con acierto que la socialización es un proceso de interés mutuo para el hombre y la sociedad, pues si de un lado facilita los medios para hacer efectiva la participación social del individuo, de otro lado posibilita el mantenimiento de la sociedad de la que el individuo socializado forma parte⁷². Al respecto, una correcta socialización debe ser crítica con lo que no es válido a fin de transformarlo positivamente; para ello, la socialización debe potenciar, en cierta medida, el inconformismo, para que no se mantengan estructuras socialmente injustas, y los miembros de una sociedad puedan intervenir para mejorarla (Quintana, 1988).

El ser humano, desde que nace, es un ser social destinado a vivir en un mundo social⁷³, de ahí que se entienda por socialización al proceso de aprendizaje que se da durante toda la vida⁷⁴, mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad⁷⁵.

2.1.2.1. Tipos de socialización

- **Socialización asistemática**, que es llevada de forma espontánea, sin planes, objetivos o medios preparados.
- **Socialización sistemática**, que es un proceso planeado, con objetivos y medios definidos a cargo de un docente; es a través de este proceso sociocultural que se llega a la educación.

72 Yubero, Santiago, “Socialización y aprendizaje”, Capítulo XXIV, p. 2
<http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

73 Ibíd.

74 Simkin, Hugo; Becerra, Gastón, (2013) 119-142, “El proceso de socialización”. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXIV, núm. 47, p.124 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>

75 Concepto de socialización, Citado en Página Web Aprender con libertad. Proceso de socialización.
<https://sites.google.com/site/aprenderconlibertad/webquest/concepto-de-socializacin>

2.1.2.2. Formas de socialización

Hay tres formas en el camino educativo del individuo por socializarse:

- **La educación formal**, que es normada y sistematizada, dada en la escuela bajo un proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- **La educación no formal**, que también es sistematizada pero que tiene lugar fuera del marco escolar, estando también bajo un proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- **La educación informal**, que tiene un entorno indefinido y cuyos procesos no están bajo política o normas, se dan en cualquier momento y lugar, tras la observación de un hecho o indicación de alguien que no es precisamente un docente, es decir carecen de las características propias de la enseñanza, siendo propia de la socialización en la infancia, o de la transculturación. En cualquier caso, su agente educativo más potente y el más eficaz, es la televisión⁷⁶.

2.1.2.3. Etapas de la socialización

Quintana (1988) y Petrus (1998)⁷⁷ distinguen tres etapas que coinciden, básicamente, en el desarrollo del proceso. Quintana diferencia entre enculturación, aculturación y transculturación, mientras que Petrus habla de socialización primaria, socialización secundaria y socialización terciaria. Independientemente de la denominación, el proceso descrito es prácticamente similar para ambos autores. Esta división en tres etapas, también es citada por otros tratadistas con sus particularidades, concordando todos en que son secuenciales y llevan a la introducción del individuo en su cultura.

- La socialización primaria o enculturación

Se da en la infancia y en la niñez, siendo la más afectiva e intensa. En la infancia cuando estamos más aptos para aprender, la socialización recae en la familia y va a ser fundamental para el resto del proceso, en ella el niño aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento, comenzando a definir su personalidad; sin embargo, esta etapa no le da una preparación suficiente y perfecta, por lo que su proceso se completa en la escuela, donde la socialización recae fundamentalmente en el docente y en sí en todo el contexto de la educación educativa.

76 Trilla (1993), citado por Yubero, Santiago en "Socialización y Aprendizaje", p. 10.

77 Yubero, Santiago, "Socialización y Aprendizaje", p. 9.

Como dice Papalia, Olds y Feldman (2001): *“Lo que ocurre en el mundo del niño es significativo, pero no es la totalidad de la historia. Cada uno sigue escribiendo su propia historia de desarrollo humano mientras vive”*⁷⁸.

Una primera reflexión académica lleva a la necesidad que el docente comprenda la trascendencia que tiene en el mundo moderno el hecho de que el infante o niño tenga una educación inicial y básica formal; debiendo tener capacidad de transmitir a la sociedad, las limitaciones de una práctica socializadora dada en la infancia o en la niñez bajo una educación no formal, o peor aún, informal, cuyo producto solo responderá al autoaprendizaje que ellos puedan lograr, pues la enseñanza solo descansa en la experiencia y responsabilidad que puedan o no tener los padres o su entorno social; mientras que para el infante o niño que asiste a una escuela inicial o de educación básica, la práctica socializadora estará sustentada en una educación formal orientada por un docente capacitado que garantiza el logro de un objetivo plenamente definido en el marco de la academia de una institución educativa. La conclusión es que, solo la educación formal desde la infancia garantiza la socialización del hombre en el mundo moderno.

En una segunda reflexión académica, encontramos en la sociedad actual una mayor responsabilidad docente en el deber de orientar a los padres de familia, en el hecho, que aunque la familia siga siendo el centro del mundo social del niño, éste empieza pronto a interesarse por personas diferentes a las de su hogar, siendo especialmente importante el grupo de iguales (amigos), el cual alcanzará su máxima relevancia en el período de la adolescencia; por ello, hoy más que antes los esfuerzos socializadores deben iniciarse desde la niñez más temprana, con más entrega y orientación⁷⁹.

- La socialización secundaria o aculturación

En esta etapa ya el elemento socializador prioritario dejó de ser el grupo primario (padres y docentes) y pasan a ser los grupos secundarios (amigos, instituciones no escolares, medios de comunicación, asociaciones, grupos de ocio, comunidades religiosas, etc.), que poseen un carácter menos afectivo. Gracias a estos grupos, que

78 Ibíd. p. 1.

79 Ibíd. pp. 2, 3.

representan valores y estilos sociales, el individuo se introduce en un nuevo aspecto de la cultura a través de los contactos que establece con la sociedad⁸⁰.

En una tercera reflexión académica, tenemos que ser responsables de nuestro rol para con el alumno adulto, que muy probablemente considere que ya no requiere orientación alguna, reitero que el tema de la socialización es poco o no tratado; luego habrá que recordarles, como padres, lo expresado en el segundo análisis, respecto a la adolescencia y la socialización temprana; y como adultos, que en cada nuevo empleo hay una cultura por aprender, implicando socializarse “adecuadamente”, la ignorancia de esto lleva a muchas insatisfacciones y desencuentros laborales; igualmente habrá que recordarles que al llegar a la vejez tienen que realizar una nueva socialización para el ocio.

A la par, Morales y Huici (2000) señalan que uno de los problemas principales que cualquier grupo se plantea es cómo conseguir que sus nuevos miembros adquieran las conductas grupales consideradas apropiadas para integrarse adecuadamente⁸¹. Este es un paso que se repite año a año en cada institución educativa, al ingreso de un nuevo grupo de niños, jóvenes o adultos que inician un programa académico.

- La socialización terciaria

En ella, Quintana y Petrus, coinciden en primer lugar, con el proceso de transculturación, que tiene lugar cuando se produce el encuentro entre dos culturas diferentes, tendiendo al desplazamiento de una sobre la otra⁸²; y en el segundo término, en que se trata de la resocialización de un individuo no socializado, a fin de conseguir su incorporación a la sociedad.

2.1.2.4. Citas de interés para la academia en la ESCOFFAA

La sociedad del siglo XXI es bastante diferente a la de hace unas décadas, ella caracteriza en mayor medida a nuestra sociedad es su carácter cambiante, lo que conlleva la presencia de patrones conductuales, valores y creencias diferentes entre generaciones⁸³. Esta sentencia, no puede pasar

80 *Ibíd.* p. 9.

81 *Ibíd.* p. 5.

82 Petrus (1998) distinguen la socialización primaria, socialización secundaria y socialización terciaria. Citato por Yubero Santiago, “Socialización y Aprendizaje”, p. 9.

83 *Ibíd.* p. 5

inadvertida para el facilitador de la ESCOFFAA dada la diferencia de edad entre ellos y los participantes que, no es menor de 15 años, existiendo una diferencia generacional; donde el facilitador es quien debe buscar el debido aplomamiento que viabilice el buen clima académico del aula.

No queda duda alguna de que educación y socialización son dos conceptos que caminan juntos, de manera que al hablar de socialización nos referimos a un proceso de educación que permite la adaptación y desarrollo de los individuos en un determinado contexto social⁸⁴. Esta es una cita clave para el facilitador de la ESCOFFAA; toda vez que nuestra academia conlleva un proceso educativo y socializador tras el logro de la cultura del accionar conjunto.

En la actualidad, las instituciones tradicionalmente encargadas de los procesos de socialización van siendo sustituidas por la televisión y los medios de masas audiovisuales e informáticos, que muestran nuevas formas de comunicación y de interpretación de la realidad⁸⁵. Al respecto, Chomsky y Herman (1990) agregan: “Quien controla la información, controla a las personas”⁸⁶. Tal control, en nuestra realidad se ha constituido en una amenaza a la seguridad nacional, dado el nivel de servidumbre de gran parte de la prensa al poder político, lo que afecta, los procesos de socialización al interior del hogar de cada miembro de la Escuela, como a su mismo proceso de socialización y enseñanza, que toma relevancia sobre nuestra responsabilidad de formar a los futuros comandos operacionales, quienes tendrán la tarea de salvaguardar la unidad institucional; la misma que, grupos radicales de izquierda y los llamados caviars buscan destruir a través de una propaganda sostenida y psicológicamente trabajada, usando la televisión y los medios de masas audiovisuales e informáticos, para desprestigiar, humillar, dividir y romper la unidad, que como Escuela estamos reforzando.

Estas reflexiones, deben orientar a todo docente a que, tras cualquier concepto teórico dado dentro del mundo académico, existe la responsabilidad de reflexionar sobre sus alcances socioculturales prácticos y reales en su contexto integral del aula. Desde la educación va siendo hora de crear una asignatura de “teleducación”.

84 Ibíd. p. 10.

85 Ferrés (2000), citado por Yubero Santiago, “Socialización y aprendizaje”, p. 10.

86 Ibíd. p. 17.

2.1.3. Interrelación entre cultura y socialización

FIGURA N° 10: INTERRELACIÓN DE LA CULTURA CON LA SOCIALIZACIÓN

SOCIALIZACIÓN						
	ETAPA DE SOCIALIZACIÓN	ETAPA BIOLÓGICA	LUGAR DE APLICACIÓN	RESPONSABLE	TIPO	FORMA
CULTURA	PRIMARIA ENCULTURACIÓN	INFANCIA NIÑEZ ADOLESCENCIA	HOGAR ESCUELA	PADRES DOCENTES	ASISTEMÁTICA SISTEMÁTICA	INFORMAL FORMAL
	SECUNDARIA ACULTURACIÓN	ADOLESCENTES JOVEN ADULTO	INSTITUCIONES NO ESCOLARES <ul style="list-style-type: none"> ▪ La calle ▪ El trabajo ▪ Clubs ▪ Universidades ▪ Tecnológicos ▪ Otros 	GRUPOS SECUNDARIOS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amigos ▪ Directores ▪ Jefes ▪ Docentes ▪ Otros 	SISTEMÁTICA O ASISTEMÁTICA	NO FORMAL
	TERCIARIO TRANSCULTURACIÓN	NIÑO ADOLESCENCIA JOVEN ADULTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevo contexto ▪ Otro país ▪ Otro trabajo ▪ Otro Hogar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La sociedad ▪ Compañeros ▪ Nueva familia 	ASISTEMÁTICA	INFORMAL

Fuente: Elaboración propia del autor.

De la figura 10 se puede notar la trascendencia que tienen padres y docentes en la formación cultural del ser humano. Si bien el padre hace una socialización asistemática, es decir, no sigue un proceso o formato normado, él le da la primera trasmisión de lo que es la vida en su sociedad, luego el docente en la misma etapa consolida tal enculturación en la escuela de manera sistemática (normada) y formal. En esa labor diaria de la escuela, el docente debe buscar que su docencia con los alumnos, trascienda, llegue y se extienda en el entorno familiar de cada uno, y en última instancia al barrio y el entorno laboral de los padres; “la educación de un niño no queda en la escuela, la de un padre, tampoco”. De otro lado, el docente debe ser consciente de la problemática, las necesidades y debilidades que se presentan en el proceso de socialización; y de ese conocimiento y entendimiento de la realidad debe surgir su fuerza motivadora, que lo lleve a brindar su mejor esfuerzo por cambiar, para bien, nuestra cultura.

En este análisis de la cultura y la socialización vale hacer una analogía. En la fuente de un pueblo, aquella de donde brota agua salubre, todos se benefician, pero cuando el agua está contaminada, se origina una epidemia, enferman y mueren, e incluso puede alcanzarse el nivel de pandemia que destrozaría la sociedad. Pasa lo mismo con la cultura; si es buena como la inglesa (puntual), la japonesa (ordenada), la alemana (trabajador) o todo lo que fue nuestra perdida cultura Inca, el pueblo avanza y llega el bienestar, seguridad, calidad de vida y desarrollo; pero, cuando la cultura está contaminada por la corrupción, violencia, informalidad, contrabando, falta de unión, de identidad, de educación y patriotismo, el pueblo va camino al abismo.

Si la cultura es mala, la socialización enseña lo malo y la educación lucha en desventaja contra el contexto contaminado de la sociedad. Se abre entonces el camino del cambio radical de la revolución que muchas veces empeora la situación; pero también hay casos de rotundo éxito: Singapur. Los docentes no debemos desmayar en cambiar la cultura, evitando que llegue una pandemia y con ella la violencia. Docente, jamás desmayes, enseña siempre con gran devoción.

2.2. Educación y enseñanza

Si a la cultura y socialización le agregamos educación y enseñanza, tenemos cuatro términos que por lo regular se confunden en la conceptualización y el lenguaje de muchos docentes quienes, por la falta de inquietud por investigar sobre estos aspectos básicos de la educación, las aceptan. Sin embargo, en razón que estos se han instituido en diferentes momentos de la historia de la educación, relacionándose unos a otros sin la debida claridad, en un análisis objetivo de las lecturas de interés tenidas a mano, donde las explicaciones de un término hagan referencia a otros, evito llegar a contradicciones y busco llegar a un entendimiento sencillo y funcional.

2.2.1. Educación

Es oportuno citar que de las realidades educativas de los países desarrollados y la nuestra, no es un misterio afirmar que la educación es una actividad compleja, cuya funcionalidad aplicada en los sistemas educativos del mundo global es debate político clave en todo Estado. De otro lado, el desarrollo de las comunicaciones e informática, la velocidad de los cambios y la generación de conocimientos, han llevado a que en la educación se multipliquen los factores humanos, intelectuales y materiales, siendo la primera dificultad el interrelacionar todas sus variables, por eso la filosofía resalta la importancia del lenguaje en la educación a lo que Fullat señala que su proceso es un acto de comunicación y el lenguaje constituye la más importante mediación comunicativa⁸⁷. La falta de un lenguaje compartido es la razón del presente libro.

Al respecto, Ricardo Lucio expresa que entre los términos considerados, el concepto educación es el más amplio, dado que el hombre es un ser en constante crecimiento gracias a su permanente intercambio con el medio, que es eminentemente social; luego, en un sentido amplio entiende que la educación es una práctica social que facilita de una manera intencional o difusa tal crecimiento de sus miembros; agrega que es ante todo una práctica social (continua), que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre luego refiere el gran cambio de la visión conceptual dado en la educación⁸⁸. Ello se sintetiza en el cuadro 2.

CUADRO N° 2: EDUCACIÓN

Mundo capitalista	Mundo contemporáneo
Busca formar un hombre pasivo, que reciba solo las destrezas necesarias para producir eficientemente. Para ello, lo limita al tiempo necesario para alcanzar la medida estándar del trabajador-mercancía	Se conceptúa la educación como liberadora y autodeterminada en todo término, en el marco de una educación permanente.

Fuente: Ricardo Lucio, “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones”, Revista de la Univ. La Salle, Pág. 35, 1989, Revisado en <https://es.slideshare.net/LorenaRachath/educacin-y-pedagoga-enseanza-y-didctica-diferencias-y-relaciones-ricardo-lucio>

87 Fullat i Genís, Octavio (2000) 190, “Filosofía de la Educación”, p. 62. Editorial Síntesis. Madrid, 2000.

88 Lucio, Ricardo (1989) 35-46, “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones”, Revista de la Univ. La Salle, p. 35, <https://es.slideshare.net/LorenaRachath/educacin-y-pedagoga-enseanza-y-didctica-diferencias-y-relaciones-ricardo-lucio>

Carlos Barriga (2007) refiere la educación, como:

“Tipo de acción o praxis que se procesa en un cierto contexto histórico social, en la que unos sujetos llamados educadores, actúan sistemáticamente sobre otros, llamándolos educandos, con el fin de lograr en estos educandos ciertas formas de comportamiento consideradas valiosas tanto y cuanto le permita desempeñarse crítica y creativamente en una sociedad determinada. (p.12)⁸⁹

Mientras Durkheim, llega a la siguiente definición:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social, tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como en el ambiente particular al que está destinada de manera específica”⁹⁰.

Luego explica que sobre la “acción ejercida” existe una gama amplia de modalidades que no resultan pertinentes de reconocer como educativas; de donde la educación bien entendida siempre ha demandado conocimientos legítimos, como un método reconocido y ejercido con legitimidad social; hoy debe tener un carácter institucional con reconocimiento público.

Otro aporte complementario y de interés lo da Carlady Gutiérrez al citar que las instituciones sociales se van desarrollando porque tienen que satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, donde a la educación le corresponde satisfacer tres necesidades fundamentales como función principal a las que se le agrega dos funciones secundarias, siendo el punto más importante en este proceso educativo la voluntad del individuo, que lo lleve a ser capaz de tomar resoluciones libres, regidas por las normas y valores ético-morales⁹¹.

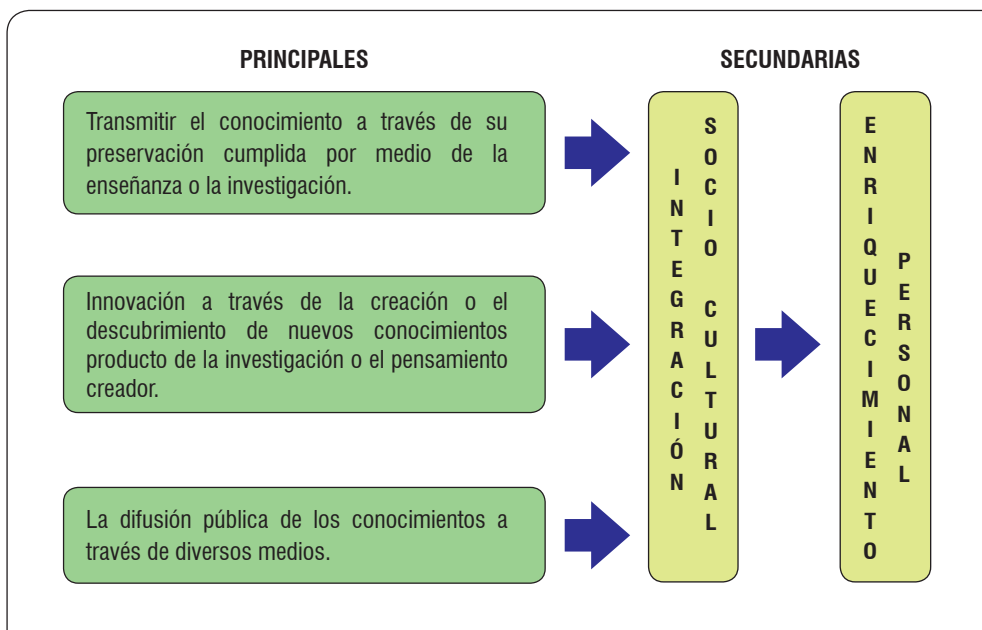
De estas definiciones queda claro que, con el paso del tiempo, la educación ha tenido un objetivo de formar para bien tras una visión del

89 Barriga, Carlos, Citado por Pacheco Lay, Gonzalo A., (2007), “Proposiciones particulares relativas a la educación, Revista Investigación educativa”, Vol. 16 N° 30, p-74 https://www.academia.edu/490236837/proposiciones_particulares_relativas_a_la_educacion.

90 Durkheim, Emilio, “Educación y sociología”, 1924, citado por Miguel Pasillas, “Pedagogía, educación y formación” <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multidisciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-11.pdf>

91 Gutiérrez Carlady, “Monografía educación y pedagogía”, www.monografias.com/trabajos13/eduyepedshtml

FIGURA N° 11: FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE LA SOCIEDAD



Fuente: Elaboración propia del autor.

hombre deseable, pero siempre con el condicionante que en su práctica no sea ¡para mal!

Al tratar sobre los primeros educadores del niño -que son los padres-, algunos podrán decir que no existe una educación para mal, otros que sí la hay, y los moderados dirán que hay educación solo para bien, y otro punto es no alcanzarla. Al respecto, en lo académico, Ángela Marulanda⁹² nos dice que lo cierto es que, en todas las épocas, los padres y madres han cometido errores en la formación de sus hijos porque en ese querer que los hijos no pasen penurias y, por el contrario, siempre sean felices, muchos padres equivocan el camino de la buena formación y sin pensarlo les hacen un daño que en muchos casos en el futuro lleva a desenlaces tristes y fatales. Por otro lado, la realidad nos muestra a diario el contexto de violencia familiar, drogadicción e informalidad dados en ciertas sociedades, o padres o entornos con mentes degeneradas, en los que crecen muchos niños; luego, decir que en su pobreza reciben mala educación es solo relativo, porque el daño que se

92 Marulanda, Ángela (2012), artículo "Para maleducar a los hijos", Blog sobre educación 3aula3. <https://mariaisabelherrero.wordpress.com/2012/10/01/para-mal-educar-a-los-hijos/>

les hace es mucho mayor, pues la vivencia de esos contextos errados serán sus referentes de vida que formarán su personalidad y una concepción de la vida social, que casi seguro será errada.

Respecto a la educación en la escuela, en el entendimiento del mundo moderno se tiene como herramienta la enseñanza, luego es entendible que solo cabe un ¡para bien!, cuyo logro o no, solo se conocerá al final de cada proceso educativo; por lo tanto, es válida la pregunta ¿Logrará todo proceso educativo lo que se propone? Pregunta que, ante la realidad de la vida, no puede tener una respuesta afirmativa, siendo lo único seguro que la primera incidencia negativa comienza en los hogares mal constituidos.

Considerando el amplio, profundo y global tratamiento que ha merecido a través de la historia de la humanidad el concepto de educación, concluyente en un para bien con responsabilidad primaria de los padres y secundaria de los docentes, frente a nuestra realidad social y la falta de una buena y continua política educativa, desde una conceptualización personal, considero que en 200 años de vida republicana no hemos encontrado el camino debido para ¡educarnos en un pleno para bien!; donde el presente nos indica que los padres fallan cada día más, que hay gobiernos como los que hemos tenido que han descuidado su responsabilidad educativa, pero en lo que nos compete también se ha perdido responsabilidad y calidad en el docente. La superación es una meta personal, más allá de la responsabilidad política de los gobiernos.

La educación es la acción de influencia continua, consciente o inconsciente, sistemática o asistemática, planeada o no planeada, que ejerce una generación sobre otra nueva, a través de los padres, la sociedad y los docentes, con el propósito de formarla, siendo su objetivo práctico el suscitar y desarrollar en ella una serie de rasgos de comportamiento biopsicosociales valiosos, para integrarse creativa y productivamente a la sociedad a la que pertenece; por lo que su ejercicio demanda enseñar conocimientos legítimos y actitudes moralmente aceptables. En la escuela, la educación es consciente, sistemática y planeada, está a cargo de un docente que aplica métodos reconocidos, éticos y morales, siendo el punto más importante de su proceso educativo la voluntad del estudiante.

En el mundo contemporáneo se entiende que la educación socializa de manera continua al hombre a fin de que se inserte y se mantenga de la mejor manera en el mundo social; pero, el término también tiene un entendimiento elogioso; así, se aplica “formación” cuando se quiere resaltar la excelencia de especialidad laboral de un individuo o de la institución educativa donde cursó estudios.

Si bien la enseñanza es una acción consciente para formar, pero su pleno logro no siempre es alcanzado, es más cómodo decir he estudiado o me

he educado en tal casa de estudios. Por el contrario, cuando se es consciente que ese logro se ha dado a plenitud en un centro educativo de reconocido prestigio social por su alto nivel académico, entonces sus egresados con seguridad dirán, por ejemplo, ¡Yo me formé en la “Gran Unidad Escolar Ricardo Bentín”!

2.2.2. Enseñanza

Jonas Cohn (1914)⁹³ nos muestra cómo el adulto por instintos naturales hace una primera relación de la influencia sobre el niño llegando a la enseñanza, cuando cita que todo ser orgánico se desarrolla partiendo de unas disposiciones, bajo la influencia del medio ambiente y de los congéneres entre los que vive, recordándonos que las relaciones del adulto con el niño tienen mucho en común con las existentes entre los animales, en el instinto de cuidado a la cría, la lengua materna y la tendencia que en su desenvolvimiento superior conduce a una enseñanza objetiva; la que cuando es aplicada por el ser humano ya conlleva conciencia e intención. Sin embargo, sentencia que no toda “influencia intencionada” sobre el niño pertenece a la educación.

Agrega que, con conciencia e intención, la enseñanza deja de ser simplemente objetiva y se constituye en un acto educativo, al buscar el educador, en una acción consciente y continua, un cambio persistente en el educando, a lo que hoy Carlos Barriga y Gerardo Palacios llaman, la socialización sistemática en el marco de una cultura. Con esta reflexión se entiende que la enseñanza es consciente y bien intencionada de los padres a los hijos, lo que permite titularlos como los primeros educadores del niño. Esto que muchas veces queda en lo lírico es el comienzo del cambio hacia el desarrollo de un país, por ello es preocupación de la ESCOFFAA que sus oficiales participantes, que en su mayoría son padres de familia, lo hagan un paradigma de su vida. Moore complementa lo expuesto y nos dice que:

La educación involucra la enseñanza de conocimientos valiosos y de actitudes que son moralmente aceptables. No toda enseñanza es educación. Más aún, de acuerdo con el concepto normativo de la educación, se puede afirmar que los métodos utilizados para enseñar deben ser moralmente aceptables; esto es válido para la enseñanza...; la enseñanza puede ser una condición necesaria para la educación, pero no es una condición suficiente⁹⁴.

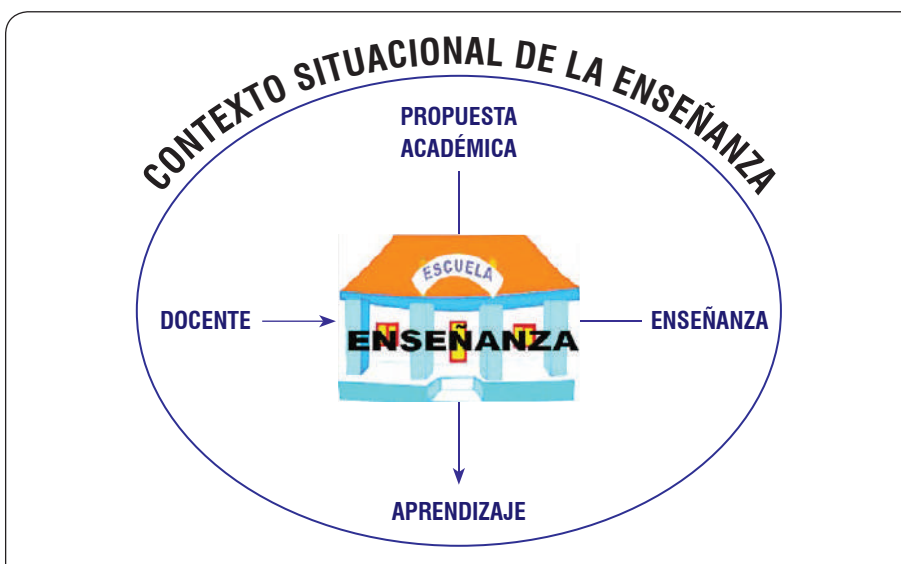
93 Cohn, Jonas, “Pedagogía fundamental”, pp. 14, 16.

94 Moore, “Introducción a la filosofía de la educación”, México, Trillas, citado por Miguel Pasillas “Pedagogía, educación y formación”, p. 62.

La reflexión centenaria de Jonas Cohn, y lo aportado por Moore y las veinte máximas fundamentales de Paulo Freire, dejan como enseñanza que aunque los modelos, las estrategias y técnicas de la educación hayan mutado en el tiempo, los preceptos de la enseñanza resultan perdurables, manteniendo su plena vigencia; luego, el docente no puede desligarse de estos, entendiendo que en tal ejercicio debe primar la humildad docente, que se sintetiza en aceptar que siempre tenemos algo que aprender y en ello debemos respetar, valorar y escuchar al educando.

En el contexto contemporáneo, la enseñanza se diferencia de la educación en razón que esta última, tras el objetivo genérico de formar al hombre como un todo, tiene una práctica que se diluye en la sociedad en su conjunto, donde todos educamos, enriqueciendo a la persona a la par que la preparamos para que se integre a la vida sociocultural; mientras que la enseñanza por el contrario, como práctica social, ve al hombre individualmente, teniendo un objetivo específico en su formación, la que busca alcanzar en el marco de una institución a la que llamamos “escuela”, en ella, la enseñanza responde a una propuesta académica, siendo objetiva, consciente, bien intencionada, sistematizada y organizada en el acto instruccional (clase), donde el actor fundamental es el docente, mientras el actor central y clave de la clase es el estudiante; en esa interrelación dentro de la clase, entre docente y estudiante, la formación de este último se concretiza en aprendizaje significativo. Importante señalar que esa propuesta académica concretizada en un programa debe responder de manera específica a tres preguntas claves: qué enseñar, cómo voy a enseñarlo y para qué lo voy a enseñar.

FIGURA N° 12: CONTEXTO SITUACIONAL DE LA ENSEÑANZA



Fuente: Elaboración propia del autor.

2.2.2.1. Instrumentos básicos de la enseñanza: capacitación, instrucción, entrenamiento y adiestramiento

Con la finalidad de igualar el lenguaje académico y dar claridad a los conceptos, es oportuno tratar como temas adicionales cuatro instrumentos básicos de la enseñanza: la capacitación, la instrucción, el entrenamiento y el adiestramiento, siempre en el afán

La capacitación es el proceso que está orientado a satisfacer las necesidades de las organizaciones para incorporar conocimientos, habilidades y actitudes en sus miembros, como parte de un proceso natural de cambio, crecimiento y adaptación en lo personal o institucional, ante nuevas circunstancias internas y externas⁹⁵.

Neuner cita que “la línea fundamental del proceso de enseñanza (entiéndase en la educación moderna dada en aula) es la transmisión y apropiación de un sólido sistema de conocimientos y capacidades duraderas y aplicables”, señalando que la enseñanza se manifiesta en dos vertientes (instrucción y entrenamiento) como formas de manifestarse en la realidad objetiva; las mismas que en el marco de su conceptualización referimos, en síntesis⁹⁶:

- La instrucción, que procura superar el crecimiento intelectual para la formación; donde se valora esencialmente los conocimientos y saberes.
- El entrenamiento, como la forma de desarrollar capacidades para la formación; donde se valora esencialmente las habilidades y destrezas.

Cabe agregar lo citado por Jorge Tierno, cuando refiere el término “adiestramiento” como la práctica de lo aprendido en un curso; en otras palabras, señala que la formación no acaba en un curso; aspecto que los militares conocemos bien, pues terminamos nuestra formación en el servicio en buques, bases y cuarteles, donde se dan prácticas continuas de lo aprendido en la instrucción y entrenamiento de un curso⁹⁷.

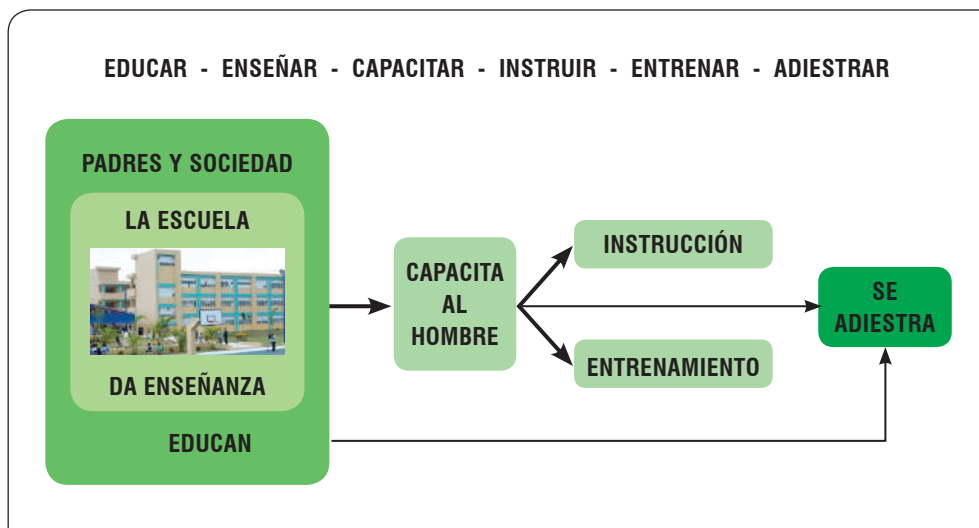
95 Blake, O., (1997), citado por Cejas M., Magda y Acosta, José A., “La capacitación laboral: alcances y perspectivas en tiempos complejos”, p. 155. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc35/art06.pdf>

96 Neuner et al. (1981), p. 254. Citado por Aioros Blackdemon, artículo “La enseñanza y el proceso educativo”. En la página web http://www.academia.edu/30040052/LA_ENSE%C3%91ANZA_EN_EL_PROCESO_EDUCATIVO

97 Tierno Rey, Jorge Artículo “Coleccionando cursos. Instrucción ¿y adiestramiento?” Blog de tiro táctico. <https://tiro tactico.net/2012/07/10/1992>

- El adiestramiento, entendido como la acción y efecto de consagrar la formación y hacerse experto. El hombre primitivo se adiestró para sobrevivir, en ello no hay error, es solo que hay que ubicar los términos en el tiempo.

FIGURA N° 13: INSTRUMENTOS BÁSICOS DE LA ENSEÑANZA



Fuente: Elaboración propia del autor.

2.2.2.2. Uso del compuesto enseñanza-aprendizaje

Si bien los términos “enseñanza” y “aprendizaje” guardan relación, son dos procesos diferentes en naturaleza y evolución. El aprendizaje es innato en el ser humano, surge con él; ya la enseñanza es producto del desarrollo de la cultura y la civilización⁹⁸.

Tras esa diferenciación, es necesario determinar por qué el proceso de “enseñanza-aprendizaje” no debe darse en automático, siendo lo correcto, primero razonar sobre el ¿por qué?; pues tras ello, existe una serie de posiciones.

Hay quienes opinan que cuando se cita “proceso de enseñanza-aprendizaje” solo se busca enfatizar que el aprendizaje es parte del proceso de enseñanza; así Martins (1990, p.23), hace una analogía ilustrativa, al referir que si denominamos a un hombre como “padre” es porque tiene al menos un hijo, porque de no tenerlo, no sería correcto darle ese título; indicando luego,

98 <https://es.wikipedia.org/wiki/Enseñanza>

que algo parecido, salvando la analogía, pasa con la palabra “enseñanza”, porque si un docente realiza una actividad que no genere un aprendizaje objetivado, esa actividad no puede ser denominada de enseñanza. Tras esta analogía, no es lógico utilizar la palabra compuesta padre-hijo, como tampoco lo es utilizar el compuesto “enseñanza-aprendizaje”⁹⁹.

Luego están quienes, sin mayor razonamiento, aceptan que la enseñanza y el aprendizaje son una moneda de dos caras, de un lado, la enseñanza es un proceso donde el actor es el docente y que como proceso se orienta a que de contraparte tenga el proceso de aprendizaje del estudiante; sin embargo, puede darse el caso que tal aprendizaje se dé en gran número de estudiantes de su aula, pero pueden darse excepciones en los que no se dio el más mínimo aprendizaje, sea porque no tuvieron capacidades que les den la competencia de aprender, porque estuvieron ausentes en un momento clave de la clase o simplemente porque no quisieron aprender. De otro lado, el aprendizaje es un proceso donde el actor es el estudiante y que, en ese aprendizaje, no siempre va a ser un requisito necesario e indispensable el que se desarrolle un proceso de enseñanza, el estudiante puede ser un autodidacta que investiga y práctica solo hasta alcanzar el aprendizaje buscado. Tras esta posición, tampoco es lógico utilizar la palabra compuesta “enseñanza-aprendizaje” y tendremos que hablar por separado del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

Otra posición plantea que son dos procesos diferentes y que aplicar el compuesto “enseñanza-aprendizaje” de manera generalizada es un error que va de más a menos por niveles educativos; uno se da cuando se trata de aulas de educación básica bajo el entendido que esas aulas el docente enseña, mientras los niños y adolescentes están básicamente en un proceso de aprendizaje; siguen las aulas universitarias, propias de jóvenes que tienen poco o nada que aportar al proceso de enseñanza; finalmente, siguen las aulas de posgrado, donde su uso puede ser correcto al tratarse ya no del tradicional estudiante, sino de participantes que en base a su experiencia y recorrido de vida, profesional y académico, su madurez, sus responsabilidades sociales y otras virtudes, están en plenitud de aportar en la enseñanza a sus pares y al propio facilitador, aprendiendo unos de otros. Sin embargo, lo expresado no es absoluto dado que toda aula podrá mejorar y alcanzar, en un trabajo colaborativo bajo un enfoque constructivista bien aplicado, las condiciones académicas para aplicar justificadamente el

99 Citado por Aioros Blackdemon, artículo “La enseñanza y el proceso educativo”. En la página web http://www.academia.edu/30040052/LA_ENSE%3%91ANZA_EN_EL_PROCESO_EDUCATIVO

compuesto enseñanza-aprendizaje; como también por el contrario, si en un aula de educación superior, se da el caso de que algunos no aprendan lo tratado, no se podrá aplicar el compuesto enseñanza-aprendizaje y habrá que hablarlo por separado; en tal aula se da simplemente un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje.

2.2.2.3. Jonas Cohn (1914)

Este autor, en su centenaria obra, afirma que la intención educativa busca obtener un cambio persistente en el educando, por lo que exige ser continua, a la par que el educando, cumpliendo el supuesto hipotético de toda educación debe ser dúctil (entiéndase tener la disposición debida para aprender), también ilustra que tal supuesto hipotético de ductilidad no tiene un grado perdurable en el hombre, pero lo refiere como algo interesante para nuestras interrelaciones como docentes o estudiantes adultos, en la cita siguiente:

“Con los años disminuye la ductilidad y aunque tengamos que oponernos con toda energía a tal hecho, no obstante, es evidente que el adulto no tolera voluntariamente ninguna influencia extraña a su manera de ser. Ciertamente muchos admiten consejo, pero se reservan la decisión; obedecen a la orden porque únicamente afecta a la acción exterior y porque consideran necesario el orden externo. Pero el hombre adulto se resiste al propósito de educarle, quizá, a veces, sin razón...”¹⁰⁰.

El educador ha de darse cuenta de este hecho porque percibirá de un lado los límites de su capacidad de influenciar, y del otro, reconocer la necesidad de apreciar otras herramientas con las que pueda influenciar en un estudiante adulto, buscando ponerlas en lo posible a su servicio, como acciones conscientes e intencionadas de su docencia.

Sobre la pérdida de ductilidad en el adulto, pocos reflexionan en su rol como docente de educación superior en el siglo XXI, caracterizado por ser más cambiante, complejo y con un estrés que llega hasta los niños. Por ello, en el marco educativo situacional de cada uno, podríamos reconocer que al encontrar un docente mayor o quizás un estudiante mayor que no acepta una disposición académica institucional, rápidamente se les etiqueta como de “resistencia al cambio” o “resistencia a cumplir las disposiciones”, calificando tal actitud como un aspecto negativo, sin comprender que desde lo biosociológico es un hecho natural, que en unos se manifiesta más temprano y con mayor énfasis que en otros; la falta de comprensión impide intentar usar herramientas adecuadas para llegar a quebrar esa

¹⁰⁰ Cohn, Jonas, “Pedagogía Fundamental”, pp. 14, 16.

pérdida de ductilidad o resistencia natural del adulto; pasando directo a una acción calificativa y correctiva.

Basado en experiencia personal, la falta de comprensión en los que toman decisiones en las instituciones de educación superior lleva a veces hasta expresar erróneamente: “la institución educativa es como una empresa, en la que, si alguien no sirve, debe salir”, hasta cierto punto comprensible para la velocidad y complejidad del mundo moderno, pero no deja de ser menos cierto que primero se debe capacitar y dar reglas claras al profesional que se contrata como docente para la educación superior. En la práctica, si un docente no muestra competencias para manejar un aula de adultos, esto constituye un problema para la enseñanza y el debido clima académico, si no cambia su proceder pese a las orientaciones dadas, simplemente lo mejor es agradecer sus servicios y dejarlos sin efecto.

Con el estudiante se es aún más drástico, se le tilda de negativo y se le sanciona, desaprobándolo, y en casos extremos separándolo del curso, cuando lo correcto es primero dar reglas claras sobre el cumplimiento de las disposiciones institucionales, alertarlos de la natural pérdida de ductilidad en los adultos, observarle la necesidad del cambio de actitud y luego recién proceder de acuerdo a la normatividad establecida. La falta de ductilidad afecta el clima académico (aula) y el clima institucional.

En cuanto al rol que da a la pedagogía, como normas que solamente pueden fijarse para acciones conscientes e intencionadas, hoy se complementan con la andragogía, que norma y orienta la enseñanza de los adultos.

El autor, de otro lado, nos alerta del peligro por la falta de claridad en la educación brindada citando que, en la coyuntura del conductismo con la formación del hombre modelado, el peligro era no tener un “docente modelo” al carecer este de la sabiduría de conocimientos y la técnica de transmitirlos eficazmente. Hoy, tal alerta no ha perdido vigencia y en el constructivismo vigente con el autoaprendizaje del estudiante, el peligro no es latente sino real, dado que gran parte de los docentes asumen que al tener el estudiante la responsabilidad de su autoaprendizaje, su labor se hace más sencilla al quedar como guía, orientador o facilitador, lo que considera más sencillo, lo cual lo lleva al relajo de su autocapacitación, cuando es todo lo contrario, el constructivismo, a diferencia del conductismo, conlleva una labor formativa del hombre integral y ello abre un abanico inmenso de responsabilidades en la labor docente con la demanda de mayores competencias.

En este recorrido desde el propósito de la educación, la intención pedagógica, la ductilidad en el educando, la limitación docente y la necesidad de nuevas herramientas pedagógicas, el tema menos tratado ha sido el de la ductilidad del estudiante como base de la enseñanza y su propio aprendizaje.

Jonas Cohn lo resalta al conceptualizar la educación como: el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil con el propósito de formarla¹⁰¹.

3. Excelencia, calidad, mejora continua y gestión educativa

*La excelencia es coyuntural,
lo importante es que su búsqueda sea permanente*

Peters y Waterman. En búsqueda de la excelencia. 1982. p. 258.

3.1. Excelencia académica

Si hablamos de un necesario cambio de la educación superior en el país, y retamos al docente como pieza fundamental de ese cambio pidiéndole dominio de la ciencia de la educación y de su debida aplicación en el aula, debemos de señalar que ese dominio lo debe llevar a la “excelencia académica” la que en la concepción clara y concisa del Dr. Jorge Lazo¹⁰² “es una buena enseñanza, una enseñanza óptima para obtener un buen producto. Desde otro punto de vista, está el factor humano: autoridades, profesores, estudiantes y personal administrativo y de servicio, cada uno, desde su perspectiva institucional, cumple funciones indispensables, si bien todos juntos constituyen una suma de complejidades. A la excelencia académica le son concomitantes”.

El Dr. Lazo¹⁰³, en su obra Pedagogía Universitaria, cita dos puntos trascendentes para la ESCOFFAA:

- No se trata de conocer el contenido de la materia que se enseña, sino también de cómo enseñarla; no solo se debe conocer el contenido, sino saber hacerlo asequible al estudiante.
- Para el estudiante del futuro, no será suficiente el comprender el pasado, ni siquiera el presente, pues este también se desvanece pronto. Debe aprender a prever la dirección y el ritmo de cambio; debe aprender a hacer previsiones reiteradas, probables. Solo creando estas presunciones, definiéndolas, discutiéndolas, sistematizándolas y actualizándolas constantemente, se podrá deducir la naturaleza de las condiciones cognoscitivas del mañana.

101 *Ibíd.*, p. 31.

102 Jorge Lazo, Jorge (2013) 390, “Pedagogía Universitaria”, p. 45. Quinta edición. Ed Alas Peruanas, Lima-Perú.

103 *Ibíd.*, pp. 80, 29.

FIGURA N° 14: FACTORES BÁSICOS DE LA EXCELENCIA



Fuente: Jorge Lazo Arrasco

Idel Vexler sobre "la excelencia":

Aspiración a lo óptimo, pero entendida como motivación intrínseca y aspiración superior que despliega el talento humano, en el marco de una gestión competente, que no se trata de reingeniería, ni de calidad total, sino lo que corresponde es aspirar a una mejora continua de la calidad educativa¹⁰⁴.

Al hacer mención a la excelencia, el Dr. Lazo cita que esta no llega sola, no es gratis, requiere que cumpla cinco factores básicos (Figura N° 14).

3.2. Calidad educativa

En diciembre de 1992 se promulgó el Decreto Ley 26013: Ley del Mejoramiento de la Calidad y Ampliación de la Cobertura de la Educación Peruana. Fue un primer impulso de la idea nacional sobre la mejora de la calidad educativa, sus preceptos cayeron en saco roto y se puede decir que fue una buena idea¹⁰⁵; hoy, reimpulsada por la nueva ley universitaria, queda demostrado que la falta de continuidad de las políticas educativas produce vacíos en la aplicación de buenos proyectos, o peor aún, a veces los truncan.

104 Vexler, Idel (2014) 229, "Enseñar y aprender", p. 26, Ed. San Marcos SAC, Lima-Perú.

105 Lazo, Jorge, "Pedagogía universitaria", p. 47.

De acuerdo a lo señalado en el artículo 13° de la Ley General de Educación, definimos el concepto de “calidad educativa”:

“Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”.

Los factores interactuantes para el logro de dicha calidad en toda institución educativa son: el proceso educativo, los currículos, la inversión por estudiante, la formación e idoneidad de docentes y autoridades, el desarrollo profesional y buen desempeño laboral de los docentes, la infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias técnico-pedagógicas del actual mundo global, la investigación e innovación educativa, la organización institucional y las relaciones humanas armoniosas que favorecen el proceso educativo¹⁰⁶.

El Dr. Lazo también nos dice que la calidad académica tampoco llega sola; ello orienta a cambiar la conceptualización de los logros en el sentido de que en el mundo no hay nada significativo que llegue de la nada, *todo lo que vale la pena construirlo*, y en una sentencia muy clara y orientadora el Dr. Idel Vexler indica que en cuanto al logro de la calidad académica (educativa) y la excelencia, el esfuerzo no va por una reingeniería, ni por la búsqueda de la calidad total, sino por una mejora continua.

FIGURA N° 15: DIMENSIONES DE LA CALIDAD ACADÉMICA



Fuente: Jorge Lazo Arrasco

106 Ley General de Educación 28044, Art. 13.

También refiere que las dimensiones de la calidad académica son tres: eficacia, eficiencia y funcionalidad, y que sus requisitos de cumplimiento son siete, los cuales se expresan en el cuadro N° 3.

Referidos los requisitos de cumplimiento de la calidad académica camino a la excelencia, se debe proceder con una autoevaluación de la realidad en el centro de estudios donde se labora.

CUADRO N° 3: REQUISITOS DE CUMPLIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

N°	REQUISITOS DE CUMPLIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	5	10	15	20	PROMEDIO GENERAL
1	Todos se sienten responsables de su logro					
2	Se construye en lo individual y en grupo					
3	Hay cero defectos y 100% de aciertos					
4	Se exige en todos los procesos					
5	Es espontánea y no producto de la supervisión					
6	Las deficiencias y reclamos están previstos					
7	Su aprobación la da el estudiante					
Promedio general						

Fuente: Elaboración propia del autor

Lo sustancial es que la calidad educativa en el centro educativo la construyen todos, y los docentes son pieza fundamental de esa calidad y excelencia; si no, simplemente, serán un complemento intrascendente.

3.3. La mejora continua

Completando el proceso de excelencia y calidad educativa con la mejora continua, se precisa que no hay proceso educativo que parta de cero, todos tienen un referente propio o traído de una realidad ajena. La figura N° 16 muestra como a partir de la mejora continua se construye la calidad educativa en busca de la excelencia.

“Mejora continua” es un término simple y que por sí solo se define, pero si no hay una unidad de criterio en el contexto global de una institución educativa, viene la pregunta sin respuesta ¿a dónde van? Luego, en una institución educativa, su concepción debe de estar claramente definida, entendida y vivenciada por todos sus componentes.

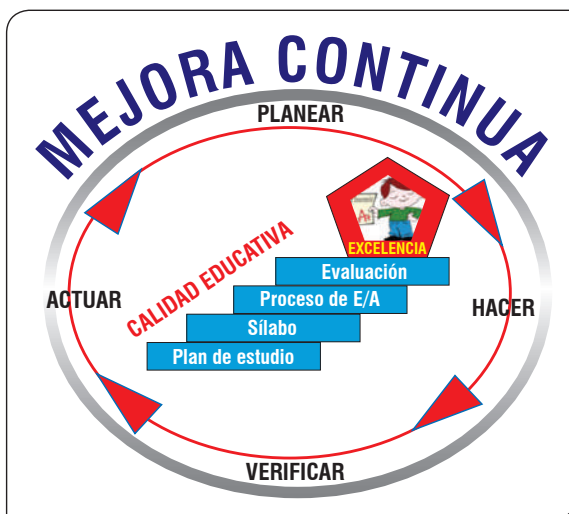
El término “mejora continua” viene del ámbito empresarial y es conceptualizado como la forma más efectiva de la calidad y la eficiencia en las organizaciones tras el enfoque de productividad existente en los sistemas de gestión de calidad, bajo estándares de las normas ISO y sistemas de evaluación

ambiental institucionalizados para conseguir calidad total. Su proceso práctico como “mejora continua” quedó patentado por Edwards Deming con un ciclo de cuatro pasos, que es conocido como círculo PDCA (del inglés plan-do-check-act, esto es, planificar-hacer-verificar-actuar) o espiral de mejora continua.

En lo académico, “la mejora continua” es la gestión de la construcción de la calidad educativa en búsqueda de la excelencia académica, objetivo permanente de todo centro educativo, que es producto de un proceso continuo de planeamiento, seguido de la acción (que es el hacer), para luego pasar a la verificación sobre cuyos resultados se da una actuación pertinente; proceso continuo totalmente análogo al círculo PDCA aplicado al mundo empresarial, donde ambos tienen como punto de partida de sus procesos la gestión de calidad (educativa).

Por tanto, la mejora continua se define como el proceso de continuidad diaria, de los pasos desarrollados en un programa académico, o su cambio, con la mejora de los mismos o la adopción de medidas correctivas para ello, que son asumidas como producto, de los resultados de una observación de dicho programa académico, a lo que se pueden agregar las lecciones aprendidas de otros contextos educativos que sean pertinentes para la mejora, como las demandas educativas de interés institucional; todas ellas orientadas al logro de la calidad educativa institucional que conduzca a la excelencia académica, como objetivo permanente de toda institución educativa.

FIGURA N° 16: MEJORA CONTINUA



Fuente: Elaboración propia del autor.

3.4. Gestión en la institución educativa

Actualmente, las instituciones educativas cuentan con un departamento de Calidad y Gestión Educativa. Entonces, ¿qué es la gestión educativa?, en un entendimiento sencillo, son las actividades coordinadas para dirigir y controlar una institución educativa. La definición coherente y aceptable del Ministerio de Educación de Colombia la refiere como: el conjunto de procesos orientados al logro de óptimos índices (resultados educativos) de calidad mediante desempeños eficientes y ético-morales de los actores involucrados, en un contexto de mejoramiento permanente¹⁰⁷.

Tal mejoramiento permanente alude a la mejora continua, entendida y aplicada como una actividad regular sostenible en el tiempo y de alcance integral a todo el sistema educativo, no teniendo retrocesos; no debiendo confundirse como un arreglo rápido y del momento frente a un problema puntual; así mismo, el equipo a cargo debe ser personal seleccionado por sus capacidades académicas, teniendo una permanencia que le dé funcionalidad a su tarea y continuidad al proceso académico establecido. Entendida así la gestión educativa, ella considera dos tipos de gestión, una institucional y una pedagógica¹⁰⁸. Los aspectos de detalle de cada una de las gestiones se muestran en la figura N° 17.

3.4.1. La gestión educativa

Existen dos premisas claves para internalizar responsablemente los alcances de la gestión institucional:

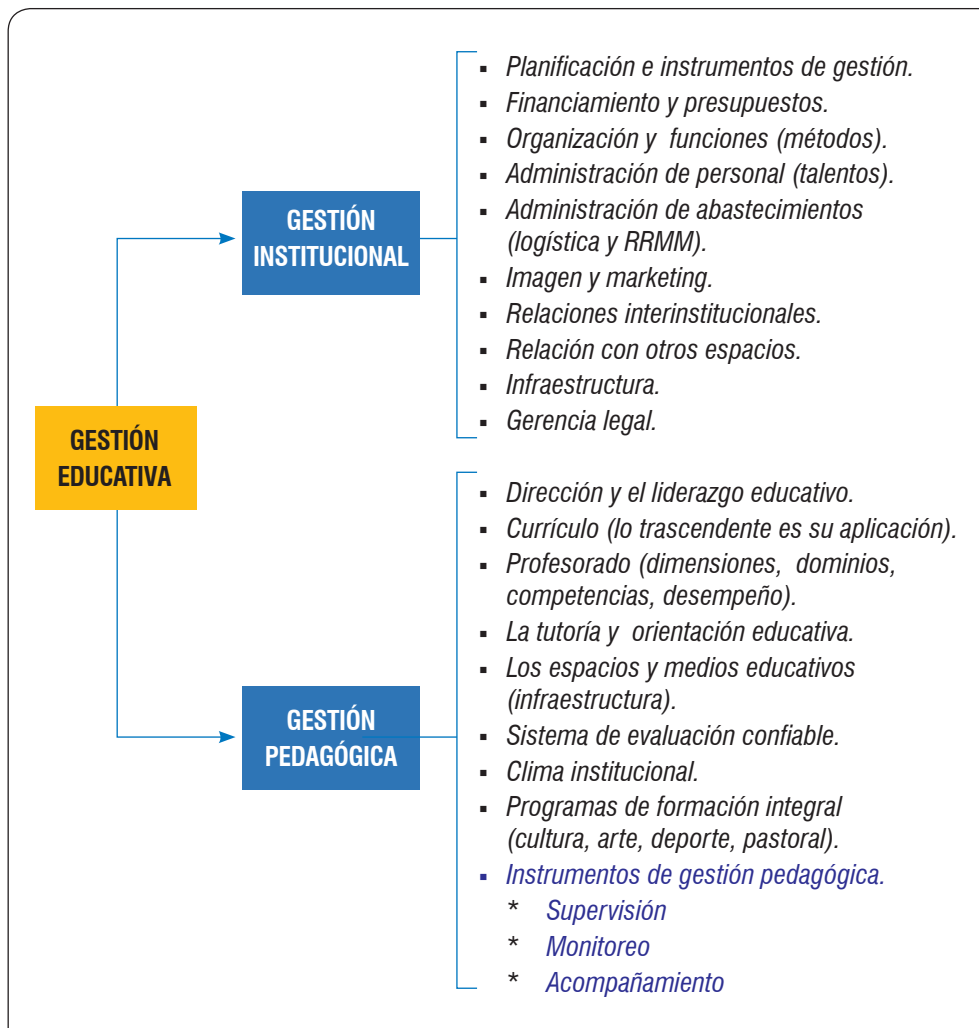
- **Primero**, entender que una escuela, al igual que cualquier organización, funciona como un sistema y como tal sus procesos se interrelacionan entre sí y unos dependen de otros para poder funcionar y lograr en conjunto los objetivos estratégicos que se han planteado y que ello requiere gerencia y liderazgo.
- **Segundo**, que la gestión institucional (a cargo de la Dirección), implica impulsar la conducción de la institución educativa hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto al medio sobre el que se pretende operar, así como sobre las prácticas y mecanismos (entiéndase en la gerencia y liderazgo) utilizados por las personas implicadas en las tareas educativas¹⁰⁹.

107 Vexler, Idel, "Enseñar y aprender", p. 30.

108 Ibíd. pp. 30,31.

109 Cecilia22yokaura (2014) 3, "Gestión Institucional" Pág web Club de Ensayos p. 1. <https://www.clubensayos.com/Filosofía/Gestión-Institucional/2120704.html>

FIGURA N° 17: LA GESTIÓN EDUCATIVA



Fuente: Idel Vexler. Enseñar y aprender.

Si bien toda escuela tiene como organización sus objetivos y metas, no siempre se cumplen debidamente, así, la medida de evaluación se traduce en si es o no una buena escuela en relación a su producto: sus egresados, hecho que consecuentemente se va a reflejar en su imagen. La responsabilidad siempre recae en el director del centro educativo y es sobre este actor que debemos enfocar las premisas expuestas.

Dentro de los múltiples tipos de organización, en la humanidad y de manera global hay una que se diferencia por su producto: La Escuela, es la única orientada a formar al ser humano. Podemos innovar cualquier producto

pero ninguno tendrá la trascendencia y alcance de lo que significa formar a la persona; luego, la responsabilidad de la gerencia y el liderazgo de una escuela es un honor y una distinción que no se le puede asignar a cualquier persona, es más, encontrar a esa persona no es nada sencillo porque implica integridad como tal y experiencia profesional, y a más alto nivel académico, la exigencia es diferente y de mayor alcance metacognitivo; mientras que la segunda premisa nos alerta sobre el error que significa dar la dirección de una escuela a una persona que carezca de los saberes, habilidades y experiencias pedagógicas; peor aún si no tiene las capacidades de gerencia y liderazgo, entendiéndose todo lo que esto último significa.

Hay una distinción útil e importante entre la gerencia y liderazgo del director de una escuela. La gerencia tiene que ver con los procesos de una organización: ejecutarlos correcta y eficientemente; y el liderazgo tiene que ver con los propósitos de una organización. De otro lado, el liderazgo del director se enmarca en lo estratégico al ir más allá de la complejidad de la gerencia y de crear el futuro, dado que con él controla y dirige la acción racional y deliberada de la escuela en su sentido más fundamental: propósito, cultura, estrategias, competencias medulares, y procesos críticos; para lo que construye equipos ad hoc, actúa de manera interpersonal, comunica, alinea e influye en la conducta y el rendimiento, es decir, pone en contexto la gerencia operando con éxito el presente y al crear el futuro lidera el cambio profundo y duradero en la transformación de la organización, como un cuerpo coherente, de un estado al siguiente¹¹⁰.

En la escuela privada o pública habrá acierto en la designación de directores cuando se haga en base a los méritos ostensibles, y habrá error cuando para su designación incida más la amistad, el parentesco, o en el campo militar simplemente el grado, observando solo la necesidad de llenar el puesto. Para ambos casos, quizás con mayor incidencia para el militar por su propio sistema de rotación de personal, se debe de entender claramente que el director de un hospital tiene que ser un médico, el director de una escuela tiene que ser un pedagogo. Por tanto, respeto, pero no comparto la ponencia de que un administrador experimentado (promotor) pueda dirigir una escuela.

Quién pretenda ser director de una escuela, debe tener formación, experiencia y capacidad pedagógica, además de haberse capacitado en administración. Al reflexionar sobre la labor que implican los aspectos señalados para la gestión institucional en la figura presentada, veremos que no es nada fácil; en la experiencia de la ESCOFFAA es clara la demanda de que el director genere, en primer lugar, el clima institucional, en segundo

110 Sullivan, Gordon & Harper, Michael, (2000) 266, "La esperanza no es un método" pp. 45, 46.

lugar, la creación de una cultura institucional que dé sustento a un integral y eficaz comportamiento organizacional y haga trascender institucionalmente a la escuela y, tercero, que todo lo anterior se dé dentro del reto de un cambio mental en las FF.AA., el que de por sí ya implica la natural resistencia al cambio.

3.4.2. La gestión pedagógica

Idel Vexler, en su libro “Enseñar y aprender”, señala como instrumentos de la gestión pedagógica, la supervisión, el monitoreo y el acompañamiento, los que la ESCOFFAA asume aplicándolos a través de su Oficina de Calidad Educativa, buscando su funcionalidad en su realidad; cada centro educativo debe precisar cuál es la función de cada instrumento en su realidad, siendo importante que ello sea conocido con claridad tanto por el equipo que lo aplica como el resto de componentes del centro educativo, porque todos son motivo de la observación cualitativa-formativa que busca su mejora continua.

Los tres instrumentos de la gestión pedagógica (supervisión, monitoreo y acompañamiento) están dirigidos no solo a los participantes, facilitadores, docentes y el propio Programa, sino a todo lo tangible e intangible que se relaciona con el proceso educativo, abarcando lo interno y externo, teniendo de base los considerandos expuestos en el cuadro de la gestión educativa, pudiendo darse otros. Vale las recomendaciones pertinentes que se puedan hacer sobre la gestión de la dirección de la institución educativa.

La ESCOFFAA cuenta con facilitadores que son de carácter permanente en el seguimiento y acompañamiento de la formación de los participantes a través de dinámicas, trabajos y exposiciones grupales, pero también cuenta con docentes contratados (catedráticos) que son de carácter temporal y están encargados del desarrollo de las cátedras participativas; a esto hay que agregar que dentro de la labor práctica de los facilitadores está el tener a cargo la conducción de asignaturas con la formulación de toda su documentación correspondiente, tarea que realiza en coordinación estrecha con el catedrático que desarrolla las clases de la asignatura.

Para precisar la función de cada instrumento de gestión pedagógica sobre su realidad, la ESCOFFAA ha tenido tres consideraciones básicas:

- La capacitación de cada uno de los componentes del equipo que tiene a cargo la función de control de la calidad, así como la gestión educativa.
- El hecho que los facilitadores, como muchos docentes de educación superior, son calificados en su profesión específica, pero carecen de una formación pedagógica.
- El hecho que, como en toda institución educativa militar, la dirección, subdirección, dirección académica, evaluación, administración y

otros, tienen una permanencia de dos años aproximadamente, lo que no permite una continuidad, que en todo caso está dada por los facilitadores.

Quedando la función de cada instrumento de gestión pedagógica definida como:

- La supervisión. Consiste en la observación directa de la gestión andragógica y curricular de los facilitadores, particularmente en la formulación de los documentos de instrucción (programas, planes, sílabos, hojas previas y otros) y en la gestión de apoyo de todas las dependencias a la labor educativa de la ESCOFFAA. Tal supervisión concluye con un diagnóstico al final de cada módulo.

Tanto en la universidad, escuelas militares o en cualquier institución educativa, en esta tarea se aprecia que todo facilitador o docente, en sus primeros pasos por la institución, presentará problemas que mayormente pueden ser de forma y simples, pero que ante los ojos de los alumnos son observaciones que pueden constituir cuestionamientos serios a la labor académica, por ello es necesario que, por más experiencia que posean, deban pasar por un período de inducción y capacitación, donde se les trasmite la cultura institucional así como los métodos, técnicas y procedimientos académicos del modelo pedagógico/andragógico de la institución.

De esta tarea de supervisión, el caso particular de la ESCOFFAA y de las escuelas militares, que bien puede ser la realidad de algunas universidades, es que los facilitadores -siendo expertos militares de buena y reconocida experiencia- carecen de una formación pedagógica y ello deviene en limitaciones para la formulación de los sílabos, rúbricas y otros. Pero, esto es superable a través de la debida capacitación; debe entenderse y con bastante claridad que, si un profesor formado en un centro pedagógico requiere de continua capacitación año a año, los docentes sin formación pedagógica, requieren con mayor razón de capacitaciones continuas, talleres, autoevaluaciones y evaluaciones.

- El monitoreo. Es el recojo de información sobre los catedráticos, facilitadores y oficiales participantes, estrategias de enseñanza, evaluación, infraestructura y otros aspectos que guarden relación con la academia. Estando las mismas sujetas a una mejora continua.

El monitoreo no debe responder a iniciativas del momento o circunstanciales, tiene que ser motivo de un planeamiento detallado y oportuno, que se ajuste a las necesidades de información sobre la marcha académica, siempre, con plena relación a la coyuntura de

tiempo y carga académica; la ESCOFFAA, en su programa presencial, desarrollaba una carga académica más holgada, por igual, los tiempos de los módulos, asignaturas y sus respectivos ejercicios y tareas eran más espaciados, todo lo cual permitía conducir un número de encuestas que se han reducido al pasar el programa de un año a seis meses de duración, y luego reajustar más al pasar de lo presencial a virtual.

La aplicación de las encuestas no debe ser, por ningún motivo, un estorbo o un aspecto que desmotive la academia del educando, debe ser la justa y necesaria, así como debe explicarse su finalidad al aula; vale señalar que a veces el número de encuestas puede ser hasta mínimo, pero al tener estas una estructura sobrecargada, con preguntas poco claras o muy detalladas se vuelven por igual desmotivadoras.

Si el educando sabe y entiende la finalidad de cada encuesta, comprenderá que su aporte se valora, y que tales encuestas son en un número adecuado y debidamente estructuradas; entonces, responderá con asertividad, de lo contrario puede no responder o simplemente llenarlas por cumplir.

Toda la información recogida debe ser debidamente procesada, analizada y registrada en su conceptualización grupal y personal, debiendo ser motivo de una realimentación en ambos sentidos.

- Acompañamiento pedagógico. Tarea que se sustenta en la observación directa de un experto de la oficina de Calidad Educativa y, tratándose de una institución educativa de nivel superior, debe ser realizada por un docente (en el caso de la ESCOFFAA, por un facilitador) con grado de doctor en Educación y amplia experiencia del campo profesional, razón del centro educativo (en el caso de la ESCOFFAA, el campo militar). Tal observación es el paso inicial de una interrelación fluida con los facilitadores y docentes, y en general, con todos los componentes de la institución educativa, a fin de ir asesorándolos en su rol docente o en el apoyo a ese rol; tarea en la que es fundamental su conocimiento y experiencia pedagógica, su capacidad de manejo de recursos humanos, su psicología educativa, la oportunidad, sinceridad y tino para expresarse, como también la reserva pertinente.

Así mismo, el acompañamiento mantiene una relación bidireccional con el monitoreo, pues si bien utiliza la información procesada de este como una fuente base de su tarea de observación directa, al final también va a complementarlo.

El desarrollo de su función cumple los pasos siguientes:

- Asume la observación directa de las cátedras formativas, dinámicas, trabajos y exposiciones grupales, recordando siempre que su tarea no es calificar, sino evaluar para mejorar.
- Recoge las conclusiones e informes de los conductores de la supervisión y el monitoreo, en una coordinación día a día, a las que aúna su propia observación.
- Conduce al fin de cada módulo o cuando alguna situación o hecho lo amerite, un análisis colegiado de cada aspecto concluyente, determinando las fortalezas, debilidades, oportunidades y escenarios negativos que se pueden dar, producto de lo observado.
- Al término de cada módulo da un asesoramiento formativo a todos los actores educativos, tratando los aspectos genéricos en forma grupal y los particulares en forma personal. Esta tarea, más allá de cuidar afianzar los logros, mejorar y superar los avances; no debe mellar el clima institucional, dada la carencia de una cultura de evaluación y de crítica, ocasionando que aportes bien intencionados se desvirtúen como una crítica destructiva.

Dos conclusiones puntuales:

- No habrá calidad educativa si no se realiza la supervisión, monitoreo y acompañamiento.
- Sin mejora continua no se garantiza un buen nivel de calidad y menos de excelencia educativa.

3.4.3. Experiencias de interés de un experto en calidad educativa

León Trahtemberg¹¹¹ de un estudio aplicado a veinte países sobre ¿cómo dar el salto de calidad en el sistema educativo? Nos brinda ocho conclusiones; que a continuación quedan interpretadas según la experiencia ESCOFFAA:

- **Conclusión 1:** *Un sistema educativo puede mejorar de forma significativa en un período de 2 a 6 años, independientemente de donde empiece.*

Exigir un cambio o mejora significativa inmediata en educación es una irracionalidad, imposible de cumplir. Más aún si no hay una mejora constante en el aula, prever una mejora significativa a corto plazo resulta un sueño. En educación las mejoras toman tiempo y se desarrollan con los cambios del día a día. En la experiencia ESCOFFAA, de un lado, se

111 Trahtemberg, León (2014) 201, “Desaprender y aprender”, p. 181, Ed. SM SAC, 1ra Edición, Lima-Perú.

acepta que hay reformas de estructuras, recursos y procesos que en ocasiones escapan a su propia gestión; pero de otro lado, queda claro que no hay disculpas para no cambiar aquello que es necesario y está en el manejo de la dirección y docentes, particularmente los currículos, estrategias de enseñanza y las políticas de dirección.

- **Conclusión 2:** *La reforma debe abarcar: a) La estructura física y de programas (tiempo de estudio, módulos, sistemas, presenciales o no), b) los recursos (financieros, materiales y humanos) y c) los procesos (cambio de currículos, estrategias de enseñanza y de dirección).*

Conocida la realidad y trazados los objetivos en el proceso de mejora determinado, el cambio no se debe limitar a un solo aspecto, por decir, el programa. Cuando no marcha lo académico, no se debe a un solo aspecto, porque en educación todas las variables intervinientes se relacionan directa o indirectamente; por ello es que toda pretensión de mejora abarcará cambio o reajuste del programa que es el alma de lo académico, el cambio o la capacitación de docentes, el cambio, rotación o capacitación de la planta administrativa, la exigencia de conocimientos previos en los alumnos, la infraestructura institucional, quizás algunas políticas de la dirección de la escuela, los horarios, el sistema de evaluación y otros que sean pertinentes.

En pocas palabras, en la educación el cambio de una variable incidirá directa o indirectamente en otras variables del sistema; el docente está obligado a determinar y prever acciones para un debido acoplamiento, evitando se den efectos negativos colaterales. Se deben prever en detalle todas las incidencias futuras que se generarán en el desarrollo del programa.

- **Conclusión 3:** *Cada fase del proceso de mejora está asociada con un conjunto de intervenciones y no con una intervención aislada y única.*

La mejora del día a día dada en el aula compromete no solo las ideas, pensamientos, propósitos y acciones, sino que también la labor docente recibe la incidencia o intervención de elementos exógenos, ya sea el diseño del programa mismo, el ánimo con que llega el alumno y su conocimiento previo, los cambios en la progresión, la disponibilidad y funcionalidad de los medios, el ambiente estructural del aula e incluso el clima que generado. Todo ello comprende el diario manejo didáctico del docente.

- **Conclusión 4:** *No existe fórmula única para la implantación de una reforma que sea igual para todos porque depende del contexto y el esfuerzo que hace el sistema entre “mandar” y “persuadir” a las distintas partes para cumplir con las reformas.*

Punto interesante en la experiencia de la ESCOFFAA pues la mejora continua en el día a día afronta el desarrollo de trabajos aplicativos con casos análogos a la realidad planteados de manera compleja, sin una fórmula única de respuestas. Buscando en consenso la mejor respuesta, se desarrollan talleres de facilitadores antes de cada dinámica, para expresar sus opiniones e ideas.

El facilitador tiene como herramienta la libertad de cátedra y la doctrina, su experiencia y su propio arte didáctico, luego no debe recurrir a ese “mandar” impositivo que se infiere en la conclusión N° 4, sino expresar como su opinión o la posición colegiada de la Escuela a una respuesta ante una dinámica, orientándolos sin presión alguna, permitiendo que cada grupo tome su propia decisión sobre sus respuestas. En este juego de semilibertad de enseñanza-aprendizaje radica la calidad y el ejercicio de una mejora continua, demostrada en el esfuerzo del docente y del alumno.

■ **Conclusión 5:** *En todo sistema educativo hay seis intervenciones que ocurren en todos los niveles de desempeño*

- a. Construir las capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores.

En la enseñanza y en la gestión educativa no existen cualidades innatas, pues se alcanza con la construcción vía la capacitación y el ejercicio de una permanente realimentación personal e interpersonal entre docentes; la escucha activa es importante para conocer las fortalezas y debilidades.

- b. Evaluar a los alumnos

Sin evaluación a los alumnos no existe mejora continua, pues en el fondo es evaluar los logros de la enseñanza. En la educación superior, el docente considera que es incorrecto evaluar formativamente al alumno pues se trata de personas adultas, craso error. El hombre termina de formarse con la muerte. Al respecto, la evaluación es parte clave del sistema evaluativo en todo nivel y en todo centro educativo, nada ni nadie escapa a la evaluación; no hay falta al precisar y registrar que un alumno no es proactivo y usar esta información como base de su proceso de realimentación personal. Si alguien no lo acepta, lo mejor es que dé un paso al costado.

- c. Mejorar la información del sistema

En toda institución educativa, el proceso educativo, el cumplimiento de las normas de su programa académico, el desempeño de facilitadores y participantes, el clima institucional y académico y,

la misma disciplina, descansan en la eficiencia de su sistema de información el que, si bien hoy en día se sustenta en la tecnología, con mayor énfasis lo hace en el detalle de cumplimiento de roles de los responsables de emitir y procesar la información.

Vale resaltar el caso particular de la evaluación; por experiencia, si hay descontento, suspicacia o reclamos de los alumnos acerca del sistema de evaluación, en el mayor de los casos se debe a que el sistema de información no funciona de manera efectiva y oportuna, lo que lleva a la falta de transparencia (que pudiera ser intencionada) y con toda razón, da al participante motivo justificado de cuestionamiento, dañando el clima académico del aula y de la institución. Las políticas respecto al sistema de evaluación deben ser claras, estar bien definidas y cumplidas a cabalidad.

- d. Facilitar las mejoras por medio de la introducción de políticas y leyes de educación.

Si bien toda institución funciona bajo un modelo pedagógico, la educación es dinámica y las mejoras corresponden a correcciones, así como marchar con la dinámica global del desarrollo educativo y tecnológico; en este sentido, la capacidad y el esfuerzo de los equipos de planeamiento de cada institución deben complementarse con la experiencia externa. La ESCOFFAA mantiene un buen nivel, pero bajo el supuesto que “nunca se termina de aprender”, sin perder ocasión de aprender de otros; es más, ya al tratar sobre la filosofía de la educación se ha visto que “Sophos” es el ignorante que convierte su ignorancia en la única sabiduría, bajo el precepto del saber constantemente anhelado y buscado. La institución, el facilitador o el participante puede consultar a un experto cuando lo requiera; tocar una puerta en busca de conocimiento no significa perder, todo lo contrario, es ganar, porque ya se tiene más conocimientos para enseñar.

- e. Revisar el currículo y los estándares.

Al asumir que el currículo es propio de la escuela, otorga mayor razón para su continua revisión desde dos perspectivas: 1) la de los equipos de planeamiento, que determinan cómo están respondiendo sus fines y su estructura a las necesidades y demandas actuales de la sociedad o de la institución, y 2) la de los facilitadores y participantes, cuya opinión se manifiesta a través de las encuestas o informes particulares. Es trascendental que los estándares de cumplimiento se encuentren bien definidos y aplicados, en este sentido, no caben opiniones o pareceres particulares.

- f. Asegurar la estructura de remuneración y de reconocimiento adecuado para los profesores y directores.

Las remuneraciones siempre serán un factor incidente en la actitud y el rendimiento del docente. Asegurar la estructura de remuneración y de reconocimiento adecuado para los profesores y directores es un aspecto clave en todo centro educativo, por lo tanto, no se debe descuidar.

- **Conclusión 6:** *Los niveles de sistemas “pobres” o “aceptables” logran mejorar a través de un centro que mejora y detalla la práctica de la enseñanza para colegios y profesores; este enfoque no funciona para sistemas que están en un nivel de desempeño “bueno” o “más allá”, en los que las mejoras devienen de aumentar las responsabilidades y el nivel de flexibilidad para la práctica de la enseñanza.*

La ESCOFFAA, institución educativa de reciente data, tuvo en sus inicios un desempeño y logros modestos pero aceptables, propio del reto de poner en práctica el ejercicio pleno del constructivismo en su academia; ello motivó año a año un ciclo de capacitaciones internas y externas; a la par de ello, las funciones del centro de mejora han sido ejecutadas por la oficina de Calidad Educativa de la ESCOFFAA, que ha seguido integralmente y en detalle, todo el proceso de enseñanza de facilitadores y catedráticos.

Hoy, el rendimiento de los facilitadores y catedráticos ha alcanzado un buen nivel, al punto que han asumido funciones y tareas que van más allá de sus responsabilidades de contrato, ya sea por compromiso institucional o decisión propia. Por otro lado, la supervisión se ha flexibilizado, el seguimiento es eventual y en mérito a sus rendimientos alcanzados; y se mantiene el proceso de capacitaciones internas a través de talleres entre los propios facilitadores.

- **Conclusión 7:** *Las circunstancias para lanzar una reforma son, un informe crítico por bajo desempeño o el cambio de liderazgo*

No es necesario un informe crítico externo, el proceso de supervisión interno institucional debe alertar oportunamente las debilidades o deficiencias; la crítica constructiva, por dura que sea, más que crear o ahondar un mal clima institucional o ser motivo de disonancias y acusaciones; debe ser tomado como reto y motivación para que la institución, en equipo, analice y accione para revertir la situación.

- **Conclusión 8:** *La continuidad en el liderazgo es esencial, tanto para lanzar la reforma como para sostenerla*

Sobre los cambios de liderazgo, vemos que en la ESCOFFAA –a diferencia de la mayor parte de las instituciones educativas de nivel superior– su director es cambiado al año o dos, siendo su actual el décimo en los catorce años de existencia; cada uno aportando sus ideas, pero en lo positivo, a diferencia de lo sucedido con el gobierno del país, los cambios ministeriales y los rectorados de las universidades, en este caso, se ha respetado los lineamientos y políticas estratégicas, pese a las limitaciones y resistencias encontradas, se ha avanzado de manera significativa sobre los objetivos académicos establecidos.

La política en la ESCOFFAA es mantener sus puertas abiertas al docente que guste conocerla y analizar sus procesos y experiencias. Para cerrar esta revisión de la excelencia, la calidad educativa y la mejora continua, conviene recordar la cita del amauta Dr. Jorge Lazo¹¹²:

“Una de las cosas más preocupantes que puede ocurrirle a una universidad es que llegue a sufrir los que los técnicos llaman ‘parálisis paradigmática’, es decir, estancamiento académico, obsolescencia retrograda o el cultivo de experiencias basadas dogmáticamente en el pasado”.

En otras palabras, el centro educativo se adapta al cambio o simplemente es víctima del cambio, quedando desactualizada su academia.

4. Modelos Educativos y Modelos Pedagógicos

*Enseñar no es una función vital porque no tiene el fin en sí misma.
La función vital es aprender.*

Aristóteles

En cada época se ha experimentado una preocupación histórica por la educación, buscando que evolucione de acuerdo a los cambios y demandas sociales y, por ende, a las del ser humano; producto de ello se han ido construyendo y quedando supuestos académicos que bajo nombres diversos tratan sobre un mismo tema, al punto de que precisar quién está en lo correcto, es de por sí complicado.

Así, por citar dos casos: El primero, se refiere al concepto modelo educativo cognitivo que también es referido por otros como modelo pedagógico cognitivo, enfoque cognitivo, paradigma cognitivo o corriente

112 Lazo, Jorge, “Pedagogía universitaria”, p. 46.

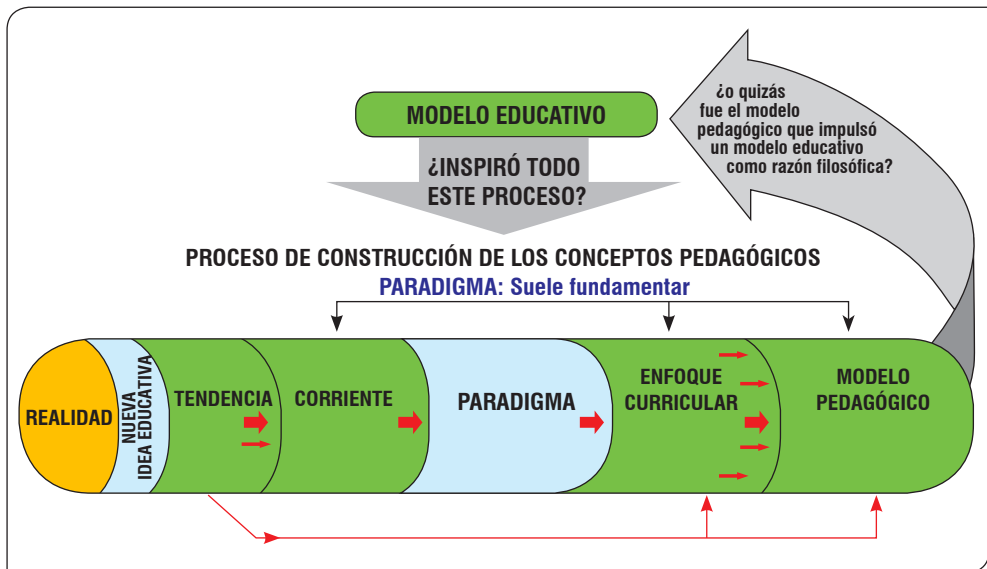
pedagógica cognitiva, etc. El segundo, se refiere al constructivismo que es tratado por algunos como modelo constructivista y es referido por otros como enfoque constructivista o método constructivista.

A fin de alcanzar un entendimiento sencillo y claro que brinde uniformidad al lenguaje, se desarrollan los siguientes análisis:

4.1. De la construcción de los conceptos pedagógicos

La figura 19 muestra una secuencia lógica de términos que, partiendo de una simple idea que puede haberse dado en cualquier espacio de tiempo o de lugar, se construyó el modelo pedagógico para orientar la enseñanza de alguna institución educativa; pero la lógica no llega a determinar el momento u origen del modelo educativo; es claro que la educación nace con el hombre, mientras que la pedagogía es la ciencia que nace en su apoyo teórico. También es cierto que no hay educación sin pedagogía y pedagogía sin educación. Por ello, nace la pregunta si fue la simple educación o ya un modelo establecido de ella, lo que llevo a construir los preceptos que terminaron en un modelo pedagógico, o fue este el que una vez concebido, dio origen al modelo educativo.

FIGURA N° 18: SECUENCIA LÓGICA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO



Fuente: Elaboración propia del autor.

A continuación, se muestra la explicación de cada uno de los componentes de la figura 18 expresando detalles de interés y complementarios que deben ser asumidos sin romper la idea central de su construcción.

■ **La realidad**

Es un momento y espacio dado, donde la coyuntura en lo educativo muestra la existencia de simples tendencias que pueden ser aplicadas en forma particular en un esfuerzo por adiestrar, como debe haber sido en los primeros milenios de la humanidad o de transmitir conocimiento como se entiende hoy; sin embargo, a la par de dichas tendencias dadas en esa realidad, también pueden coexistir algunas corrientes educativas, algunos paradigmas, enfoques o modelos pedagógicos; además de los modelos educativos dados en el tiempo. Es decir, la realidad es lo que hay, lo que existe.

Es ante esa realidad existente, que el hombre puede concebir una nueva idea primogénita o una que encajará como refuerzo de una tendencia, corriente, paradigma o enfoque, pero que de una u otra manera pasará por un proceso de negación, observación o aceptación.

■ **Tendencias**

La nueva idea aceptada y aplicada dentro de su propio espacio de origen debe ser tratada bajo el nombre de “tendencia”. Es un error etiquetar la primera iniciativa que nace en un docente o en el seno de una escuela, como una corriente, paradigma o enfoque.

Ejemplo: Tras las experiencias de los conflictos bélicos en la segunda mitad del siglo XX, en los medios académicos militares de los Estados Unidos de Norteamérica se comenzó por primera vez a hablar y poner en práctica una educación conjunta de la fuerza (Ejército, Marina y Aviación), ello en esos momentos se constituía como una tendencia.

■ **Corrientes**

Es una tendencia que al paso del tiempo se va haciendo fuerte en el campo de la educación al constituirse como una teoría pedagógica que describe, explica, conduce y permite la comprensión de aspectos educativos en un contexto, aunque aún no llega a tener la amplitud de un paradigma, la fundamentación de un enfoque y menos la estructuración de un modelo pedagógico; sin embargo, va ganando adeptos y generando una escuela propia, al ponerse en práctica, aun cuando su alcance no se ha generalizado o se haya constituido en un paradigma.

Ejemplo: Originada la educación conjunta de la fuerza en los Estados Unidos de Norteamérica, fue seguida casi de inmediato por Israel y Francia, momento en que fue considerada como una corriente.

- **Paradigmas (revisar paradigmas psicológicos/educativos)**

Se da cuando la(s) idea(s), creencia(s) o comportamiento(s) toman arraigo y son aceptadas a priori como verdaderas, siendo compartido por un número elevado de miembros de una comunidad; lo cual se forma generalmente en un período considerable de tiempo, no siendo fácil cambiarlo por otro nuevo, puede tener un sustento teórico o ideológico¹¹³. Al darse ese arraigo y aceptación compartida por la comunidad, la idea pasa a ser un paradigma. El paradigma ya es aceptado como un supuesto de la teoría científica de la educación.

Ejemplo: La idea de la “educación conjunta de la fuerza”, hecha tendencia educativa, evolucionó a ser una corriente, pero al ganar una aceptación a priori, se extendió a casi toda la comunidad europea, así como a diversos países americanos y asiáticos, tras la aceptación se volvió un paradigma académico global en el campo militar.

La importancia de los paradigmas se fundamenta en su poder de ayudar a visualizar el futuro, de influenciar en el pensamiento y en la práctica, afirmándose que en todos los tiempos la conducción, sea de los países, de los sistemas, de las empresas, de los grupos o de las personas, está en función al manejo de los paradigmas (en términos de adopción, adaptación, modificación o sustitución)¹¹⁴.

- **El enfoque pedagógico**

Conceptualmente, el enfoque pedagógico es una forma de concebir, organizar y orientar un aporte particular y preciso al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, tras una mirada particular al proceso educativo con referencia a un desempeño idóneo asumido como un presupuesto de la teoría científica en todos los campos de la realidad. Simplificando, podemos decir que son guías sistemáticas cargadas de ideología que orientan las prácticas de enseñanza, determinando sus propósitos, sus ideas y sus actividades, a la vez

113 Kuhm, Thomas, citado en Pág. Web Holística, “Paradigmas, enfoques y modelos”, <http://holis2012.blogspot.com/2012/10/paradigmas-enfoques-y-modelos.html>

114 Hidalgo Matos, Menigno (1997) 56, “Paradigma y calidad de la educación”, p.20, Segunda edición, p. 20, EDU PERÚ, Lima-Perú.

de establecer generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo¹¹⁵, permitiendo ser reformulado o reajustado.

Del buen número de los enfoques pedagógicos, llamados también enfoques curriculares, algunos se han constituido como la base de un modelo pedagógico institucional, pero en su gran mayoría pasan a ser enfoques de complemento de ese modelo base.

En un cuadro de elaboración propia, adaptado a lo expuesto por Tobón, Ricardo García cita entre otros, como enfoques de la formación por competencias, los siguientes¹¹⁶:

- El funcionalista
- El conductual/organizacional
- El constructivista
- El socioformativo
- El de desempeño por funciones

Sin embargo, sobre ellos, es claro de que hay una diversidad de enfoques pedagógicos, pudiendo citar entre otros: el centrado en el estudiante, el de pensamiento complejo, pensamiento crítico, ecológico, alternativo, de reconstrucción social, etc. De ellos, el ecológico, el constructivista, el aprendizaje por competencias (hoy modelo), el pensamiento crítico, el dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), tienen un carácter global y transversal reconocido aplicable a todos los modelos pedagógicos; esto no limita que los otros también puedan aportar a uno u otro modelo pedagógico.

Ejemplo: Las Fuerzas Armadas del Perú, a partir del 2008, llevan a la práctica la “educación conjunta de la fuerza”, al hacerlo no asumían una tendencia, ni una corriente, ya la idea constituía un enfoque pedagógico en el marco global. Vale aclarar que en un inicio se asumió como una nueva tendencia educativa en el país, pero lo correcto es verlo como un enfoque pedagógico aplicado por primera vez en el país.

115 Fingermann, Hilda (2015), ¿Qué son los enfoques pedagógicos?, Pág. web Educación <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/que-son-los-enfoques-pedagogicos>.

116 García, Ricardo (2003), “Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y desafíos”, pp. 87,92, Ed 2003, Universidad Católica de Temuco-Chile, citado por Pontificia Universidad Católica del Perú, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Wilfredo Gonzales, “Curso Taller Diseño y Elaboración del Sílabo por Competencias” desarrollado en la ESCOFFAA, 2017.

■ Modelo pedagógico

Constituye una denominación que por lo regular toma el nombre propio de una institución educativa, indicando con ello que se está asumiendo un determinado enfoque pedagógico (curricular) como patrón o pauta fundamental del accionar educativo institucional, lo que no limita que se adhieran a él, otros enfoques, corrientes o tendencias, vinculando toda esa teoría de manera conjunta a la práctica educativa; quedando como un concepto que, a la vez, es más amplio, pero también más cerrado que el simple enfoque; así mismo, estando el modelo pedagógico centrado en un rol institucional, no debe confundirse con un modelo educativo, que es de orden global y filosófico.

Luego queda definido que, el modelo pedagógico responde a una postura operativa de como una Institución educativa, visa enfocar su enseñanza y su aprendizaje en el marco de un contexto particular de tiempo y lugar.

4.2. Diferencia y correlación del modelo educativo y el modelo pedagógico

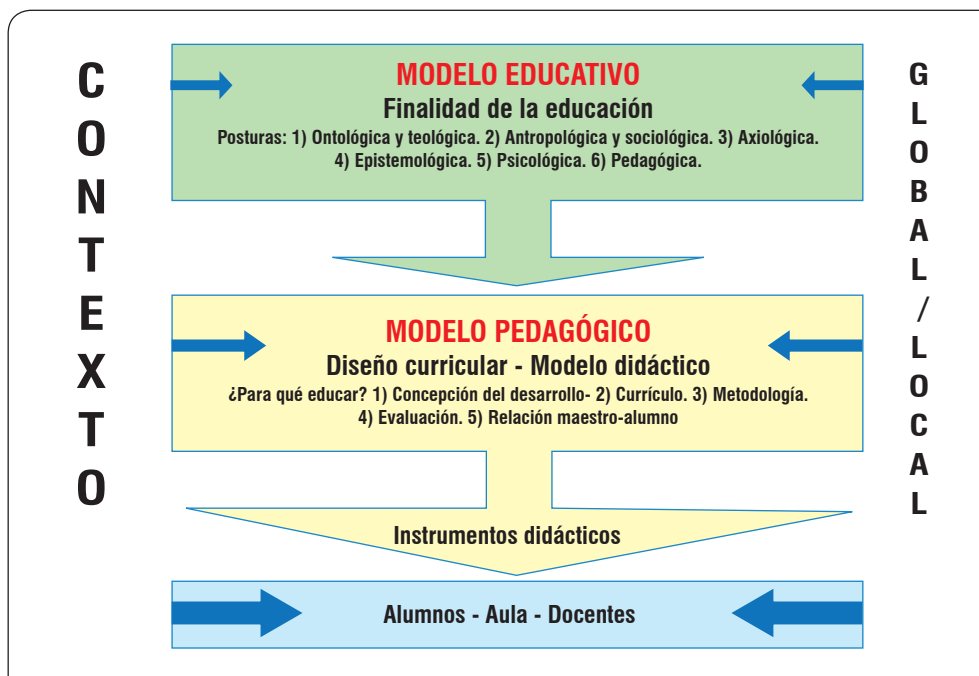
Como segundo paso, a fin de poner un orden en cuanto a los modelos, y coadyuvar a lograr un punto de partida que dé una sola y clara conceptualización y lenguaje entre la diversidad de posiciones, recorro a la ponencia de la identidad Marista, cuya educación parte por considerar un marco filosófico y pedagógico, que es definida expresamente por Alfonso Ruíz de Chávez (2015)¹¹⁷, quien cita “el Modelo Educativo Marista es una concepción amplia de sus fines y propósitos para evangelizar y educar”, luego “los diferencia” citando que “el Modelo Pedagógico en cambio describe los principios de la pedagogía marista, luego, propone y explica los actores, procesos y ambientes de aprendizaje que propician la vigencia de esta pedagogía. Agrega, una expresión muy orientadora a tener en cuenta: “El modelo no es un punto de llegada, sino una invitación a emprender un camino nuevo y diferente. No es definitivo, ni para muchos años: requiere adaptarse y recrearse”.

Asimismo, la figura 19 elaborada por la congregación Salesiana y las figuras 20 y 23 elaboradas por el Ministerio de Educación de Cuba, al conjugarlas, brindan una ilustración clara sobre el modelo educativo y el modelo pedagógico que se han constituido en los dos compuestos educativos con mayor confusión:

117 Ruíz de Chávez Estrada, Alfonso (2015), PPT, Modelo Educativo Marista y Modelo Pedagógico HSC. <https://www.youtube.com/watch?v=yO9xAYZSTYI> visto en agosto 2018

- La figura 19 muestra la correlación escalonada hacia abajo del modelo educativo con el modelo pedagógico y el modelo didáctico. Por un lado, explica que hay una prioridad del modelo educativo, al tener esté un entendimiento filosófico; lo cual podemos certificarlo en los tratados de filosofía o de paradigmas de la educación, pudiendo inferir de diversas lecturas que, estos modelos se han dado en una etapa de la historia de la humanidad, teniendo visiones claramente definidas entre ellos y que responden hasta en cuatro aspectos que los caracterizan y diferencian del modelo pedagógico:
 - Su vigencia se ha dado en un marco global.
 - Han buscado la formación de un hombre ideal buscado en cada una de esas etapas.
 - Han tenido y mantienen una manera específica de ver y proyectar la educación.
 - Están fundamentadas filosóficamente lo que les dan perdurabilidad en el tiempo, es decir no cambian, al menos en su esencia.

FIGURA N° 19: CORRELACIÓN ENTRE LOS MODELOS EDUCATIVOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

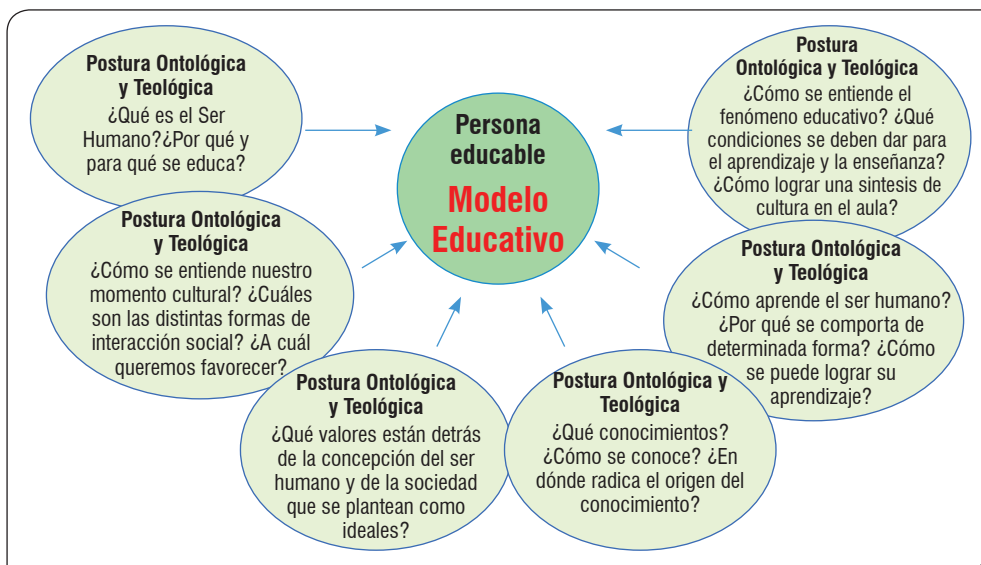


Fuente: Equipo Salesiano de proyección educativa, vista 1.

Mientras de otro lado, muestra que el modelo pedagógico tiene un entendimiento más operativo que filosófico, pudiendo a partir de él, desarrollar el diseño curricular, que se adapta a los contextos académicos para cada institución educativa existente en un momento en cuanto a tiempo y lugar.

- La figura 20 muestra que el modelo educativo es un esquema teórico constituido y correspondiente a una etapa de la historia de la humanidad que expresa una visión filosófica que comprende la postura ontológica y teleológica, la antropológica y sociológica, la axiológica y la epistemológica, como también una visión operativa que son la postura psicológica y la postura pedagógica; denominándose “modelo educativo”.

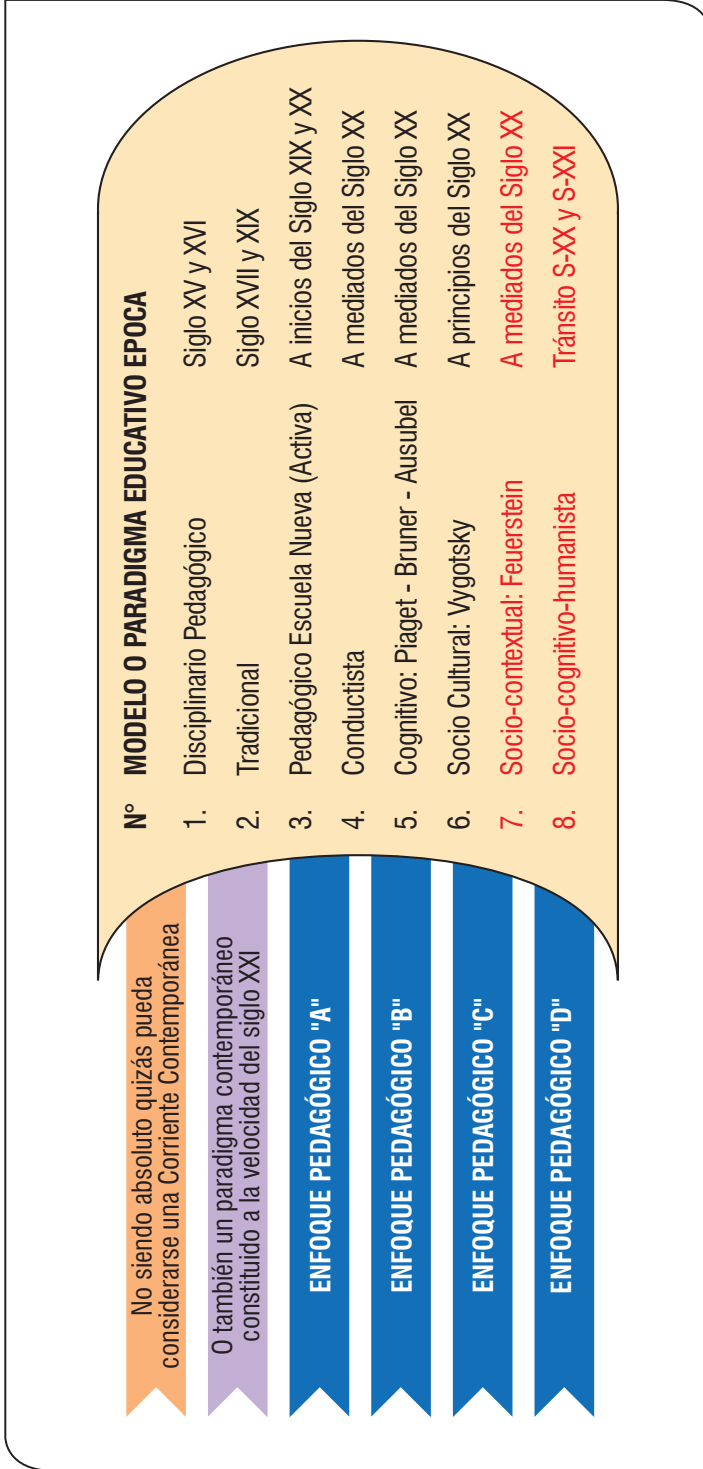
FIGURA N° 20: EL CONTENIDO TEXTUAL DE LOS CÍRCULOS NO SE REPITE, CADA CÍRCULO TIENE SU PROPIO TEXTO



Fuente: Magally Ruiz, Ministerio de Educación de Cuba, 2004, citado por el Equipo Salesiano de proyección educativa, vista 4. <https://www.youtube.com/watch?v=yO9xAYZSTYI>

- Bajo el entendimiento de las figuras 19 y 20, se ve con mayor claridad la figura 21, que muestra como a partir de diversos enfoques pedagógicos, asumidos en su conjunto bajo la preponderancia de uno de ellos, se fueron construyendo lo que en un momento dado se les comenzó a tratar bajo el título de Modelo Educativo, bajo el concepto de haber trascendido y marcado una época de la humanidad; así a la fecha, sobre ellos existe una diversidad de posiciones de los investigadores del tema, unas serán concordantes o muy similares, otras criticarán el considerar algunas y habrá quien pida incluir una tercera; la Escuela, cita la clasificación dada por Latorre, al considerarla la más concertada y didáctica.

FIGURA N° 21: MODELOS EDUCATIVOS QUE HAN TRASCENDIDO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MARCANDO UNA ETAPA DE LA HUMANIDAD



Fuente: Latorre (2010), teorías y paradigmas de la Educación.

Igualmente, bajo el entendimiento de las figuras 19, 20 y 21, queda claro que el modelo pedagógico de una Institución Educativa, recoge los preceptos de un modelo educativo (entendiéndose que los adapta al contexto en que afronta su enseñanza y su aprendizaje), y es en ese sentido que Sergio Tobón refiere que el modelo pedagógico (entiéndase también por igual, pero en un nivel operativo) da cuenta¹¹⁸:

- De un tipo de ser humano por formar en todas sus potencialidades psicológicas y físicas, individuales y sociales, culturales y productivas.
- De una filosofía que sea síntesis de los principios, los valores, las creencias y las orientaciones que rigen la misión, la visión y lo teleológico del sistema educativo, sus fines académicos y sociales de convivencia y desarrollo de una sociedad, de sus valores sociales.
- De una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje a través de diversos enfoques educativos que permitan al docente esquematizar las partes y los elementos de un programa de estudios y la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, cuando una institución educativa a partir de un modelo educativo refrenda un modelo pedagógico, este se constituye en un ideal para su realidad educativa, explicando teóricamente su hacer en el esfuerzo de formar el modelo de hombre que concibe acorde a sus propias necesidades y, en consecuencia, a las necesidades de su sociedad.

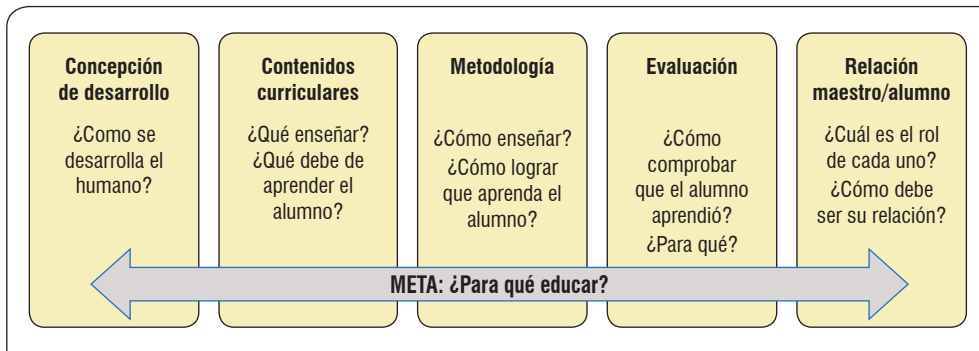
El modelo pedagógico precisará el proceso de interrelación conocimiento-docente-estudiante y se centra en el currículo, dando cuenta desde lo institucional, el tipo de ser humano a formar, una filosofía, unos valores y la forma de abordar la docencia y el aprendizaje en torno a lo cual se definen sus componentes

- Finalmente, la figura 22 muestra los componentes base del modelo pedagógico, y operativizada a partir de las posturas psicológica y pedagógica de la figura 20. La misma que la ESCOFFAA comparte en su totalidad, resaltando que los extremos del cuadro presentado constituyen los aspectos claves de nuestra academia, toda vez que la concepción de desarrollo responde en gran medida a esa visión filosófica del modelo educativo; mientras que la relación de maestro/alumno, hoy bajo el constructivismo, es más trascendental para los logros académicos.

118 Tobón T., Sergio (2015) 373, "Formación Integral y Competencias", Pág. de Introducción de la Tercera Edición, 5ta Edición Lima-Perú

FIGURA N° 22: MODELO PEDAGÓGICO

(Es un marco teórico del cual emana, el diseño, la instrumentación y la evaluación del currículo)



FUENTE: Magally Ruiz, Ministerio de Educación de Cuba, 2004, citado por el Equipo Salesiano de proyección educativa, vista 4. <https://www.youtube.com/watch?v=yO9xAYZSTYI>

4.3. Evolución de los alcances conceptuales y prácticos del Modelo Educativo y el Modelo Pedagógico

Lo primero que se debe citar, es que si los modelos educativos hasta promediar 1970, se enfocaban en la pedagogía que era la única ciencia que orientaba la educación, ella perdió su reinado, en ese año, al consolidarse, tras largos años de debate la andragogía, que se consolida con una primera publicación referente. En tal sentido, hoy el modelo educativo debe precisarse si se enfoca en la pedagogía o si al tratarse de un aula de adultos se enfoca en la andragogía.

En segundo lugar, cabe resaltar que de una revisión de las instituciones educativas que han trascendido en la historia, manteniendo muchas de ellas plena vigencia como la Marista o Salesiana, encontramos precisas y claras referencias de la auto construcción de su propio modelo educativo que expresa su filosofía sobre la concepción del hombre y la educación; los mismos que se mantienen y dan vida renovada a sus modelos pedagógicos que sí cambian acordes al contexto y realidades de cada tiempo y lugar.

En tercer lugar, dado la pérdida de valores en las sociedades y la baja calidad de enseñanza y de aprendizaje global, han llevado a algunos Estados a definir un modelo de hombre ideal a formar en su sociedad precisando para ello, un modelo educativo para su pueblo, las posturas filosóficas son bien definidas hacia la recuperación de la formación humana, pero su visión del cómo afrontar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, más que diferenciados de lo pregonado por otros Estados, resultan innovadores, prácticos y funcionales en base a su disciplina de cumplimiento, no tienen valor en lo escrito, normado o lo que dicen, no pregonan, simplemente cumplen lo planeado al pie de la letra y hoy resultan ejemplo para el resto del mundo.

Luego, se puede sentenciar que esos grandes modelos educativo que, marcaron etapa de la humanidad, si bien mantienen sus preceptos teóricos, hay Instituciones Educativas que han trascendido en el tiempo con sus propios modelos educativos, y más aún hoy aparecen Estados ejemplo de modelos educativos, al punto que se comienza a asumir el seguir uno u otro de estos modelos; en nuestro propio país se dan múltiples voces por seguir el modelo de Finlandia o de Japón.

Luego, se puede apreciar que en los buenos ejemplos de modelos educativos, que en su evolución más allá de precisar el tipo de hombre a formar, van mostrando la necesidad de recuperar y consolidar principios, valores, creencias y orientaciones a inculcar, así como la forma responsable en que estos Estados e instituciones educativas abordan la docencia y el aprendizaje a través de diversos modelos educativos funcionales; dando con ello, una orientación para que cada institución educativa formule su modelo pedagógico, camino a revertir la pérdida de valores y la pobre calidad de la enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Tras esta explicación, vale recordar que existe el origen de un error muy común en un gran número de instituciones educativas que aplican a su normatividad académica el concepto “modelo educativo” cuando no tienen ningún fundamento filosófico que lo sustente, siendo lo correcto llamarlos sólo como “modelo pedagógico”. Este tipo de ligereza para asumir títulos es por donde empieza el desorden del lenguaje académico.

La Ley General de Educación vigente no precisa el modelo educativo que debe seguir todo el sistema del país; sin embargo, sí define el modelo de hombre a formar, al que lo refiere en:

Artículo 9º.- Fines de la Educación Peruana, señalando que ellos son:

a) Formar personas

- Capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa,
- Promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el
- desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz.

c) *Que afirme la identidad nacional sustentada en*

- La diversidad cultural, étnica y lingüística,
- Supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y
- Fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado

Este modelo de hombre a formar en la sociedad peruana, a través de su educación, a criterio de la ESCOFFAA encaja en el modelo educativo sociocultural, para otros lo hace en el sociocognitivo humanista y quizás exista una o más posiciones particulares; dando pie a la confusión, por eso la importancia que el Estado defina con nombre propio el modelo educativo que norme su sistema y mejor aún si adecua un modelo de éxito probado como el Finlandés, claro que ello es tarea de un líder Estadista; por lo pronto es importante contar con un solo lenguaje sin distorsiones; ello también ayuda a tener una educación que en su planeamiento y normatividad, demuestre unidad concertada y sea coherente, y en la práctica, sea alineada en la construcción del hombre ideal fijado por el modelo educativo.

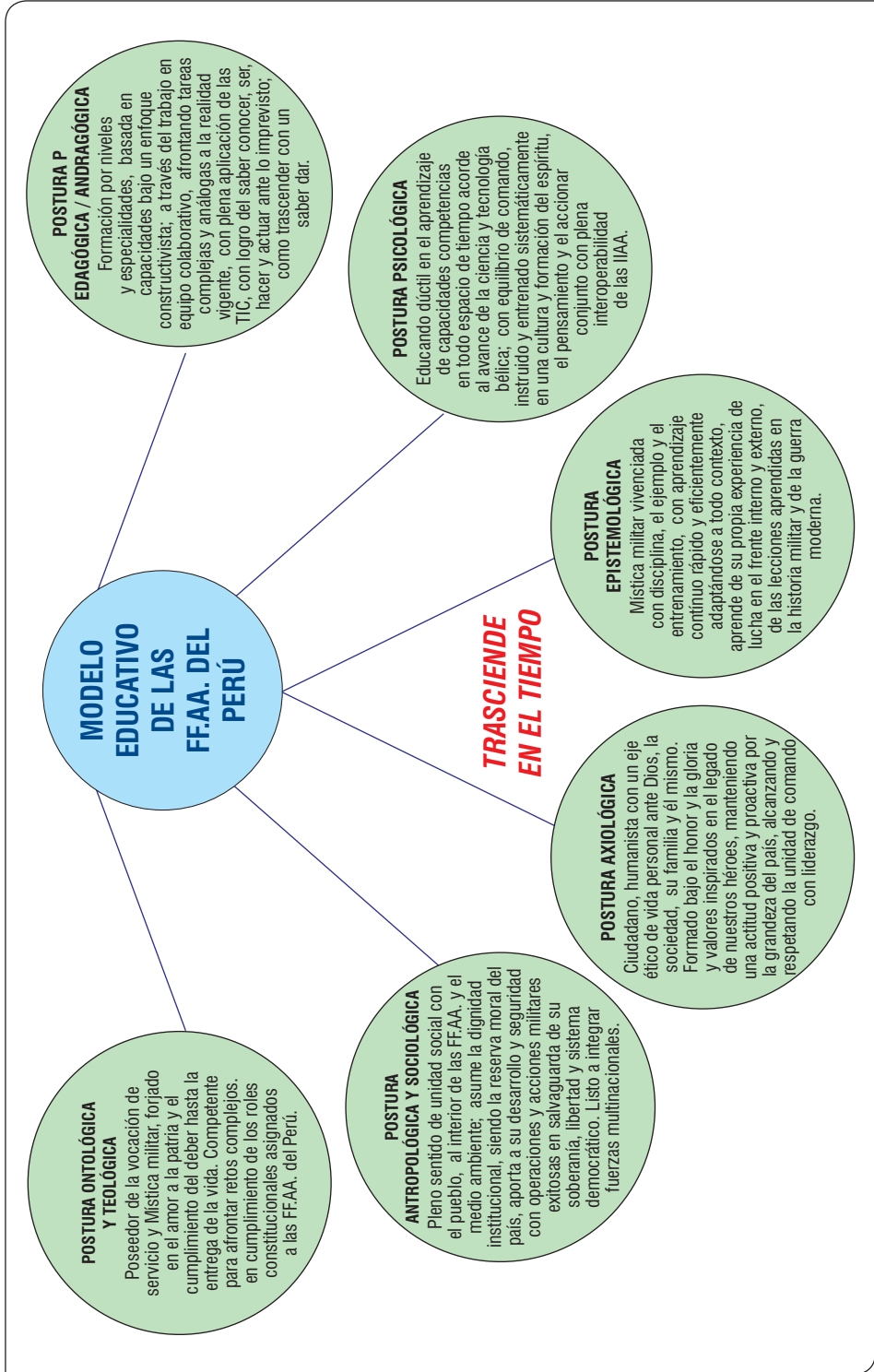
4.4. Ensayo de un Modelo Educativo de las FF.AA. del Perú y el definido Modelo Andragógico de la ESCOFFAA

Sobre la teoría expuesta y las realidades contemporáneas de instituciones educativas como las Maristas y Salesianos, nace la inquietud del por qué las Fuerzas Armadas del Perú, habiendo seguido un sistema educativo sustentado en supuestos académicos que cumplen a plenitud como fundamentos filosóficos de su educación, habiendo trascendido invariables desde los primeros días de la formación de nuestras Instituciones Armadas, no han tenido la inquietud de definir un Modelo Educativo propio, a partir del cual cada Institución Educativa del sector Defensa, construya su propio modelo pedagógico /andragógico.

No hay lugar a pensar, ni se encuentra una Institución Educativa del sector Defensa que no esté inspirada en fundamentos filosóficos de la mística y fines militares que, concordantes con las particularidades de cada escuela, lo plasman en los modelos pedagógicos de sus programas o como es el caso de la ESCOFFAA, en su modelo andragógico.

Interpretando esa realidad, en la figura 23 se muestra un ensayo de los fundamentos filosóficos del modelo educativo de las Fuerzas Armadas del Perú, el cuál ha sido construido como norte para definir el modelo andragógico en la ESCOFFAA.

FIGURA N° 23: PROPUESTA DE FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL MODELO EDUCATIVO DE LAS FFAA. DEL PERÚ



Fuente: Elaboración propia del autor.

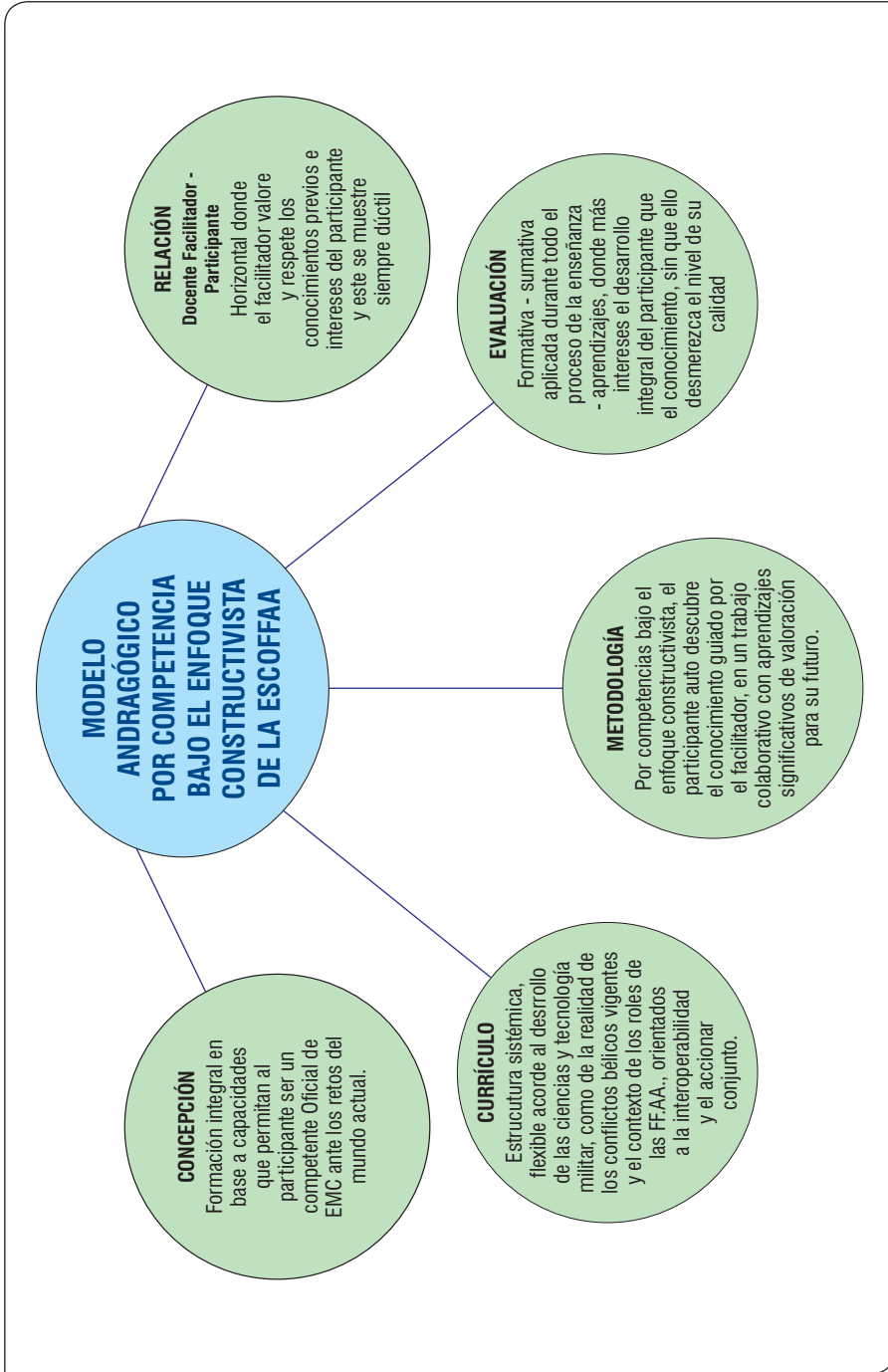
Es en esta realidad que la Escuela –en su espíritu innovador, luego de reflexionar sobre la educación militar en el país y ensayar el modelo educativo de la figura 23, que bien puede ser similar a la formación militar de los ejércitos formales en el mundo respetando los niveles- ha construido sobre su realidad el modelo andragógico que expone en la figura 24 y su debida fundamentación operativa que expone en la figura 25; con ello plasma su particularidad de marcar un hito del cambio en la academia militar del Sistema Educativo del Sector Defensa (SESD) del país.

FIGURA N° 24: MODELO ANDRAGÓGICO ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

FIGURA N° 25: FUNDAMENTOS OPERATIVOS DEL MODELO ANDRAGÓGICO ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

Finalmente, basado en el esquema mostrado en la figura 25 y el esquema de Componentes Pedagógicos del proceso Docente-Educativo de la Universidad Francisco de Paula-Santander¹¹⁹, la ESCOFFAA considera en la figura 26, como componentes de su modelo pedagógico (hoy evolucionado hacia andragógico), una interrelación docente facilitador-conocimiento-participante, que es orientadora y ejecutora de los demás componentes: el contexto que es la concepción del ser humano que debe formar, el o los objetivo(s), el contenido, su metodología andragógica por competencias bajo el enfoque constructivista que implica el manejo estratégico de la enseñanza-aprendizaje y el manejo didáctico de estrategias, métodos, técnicas y procedimientos, como los medios y la evaluación.

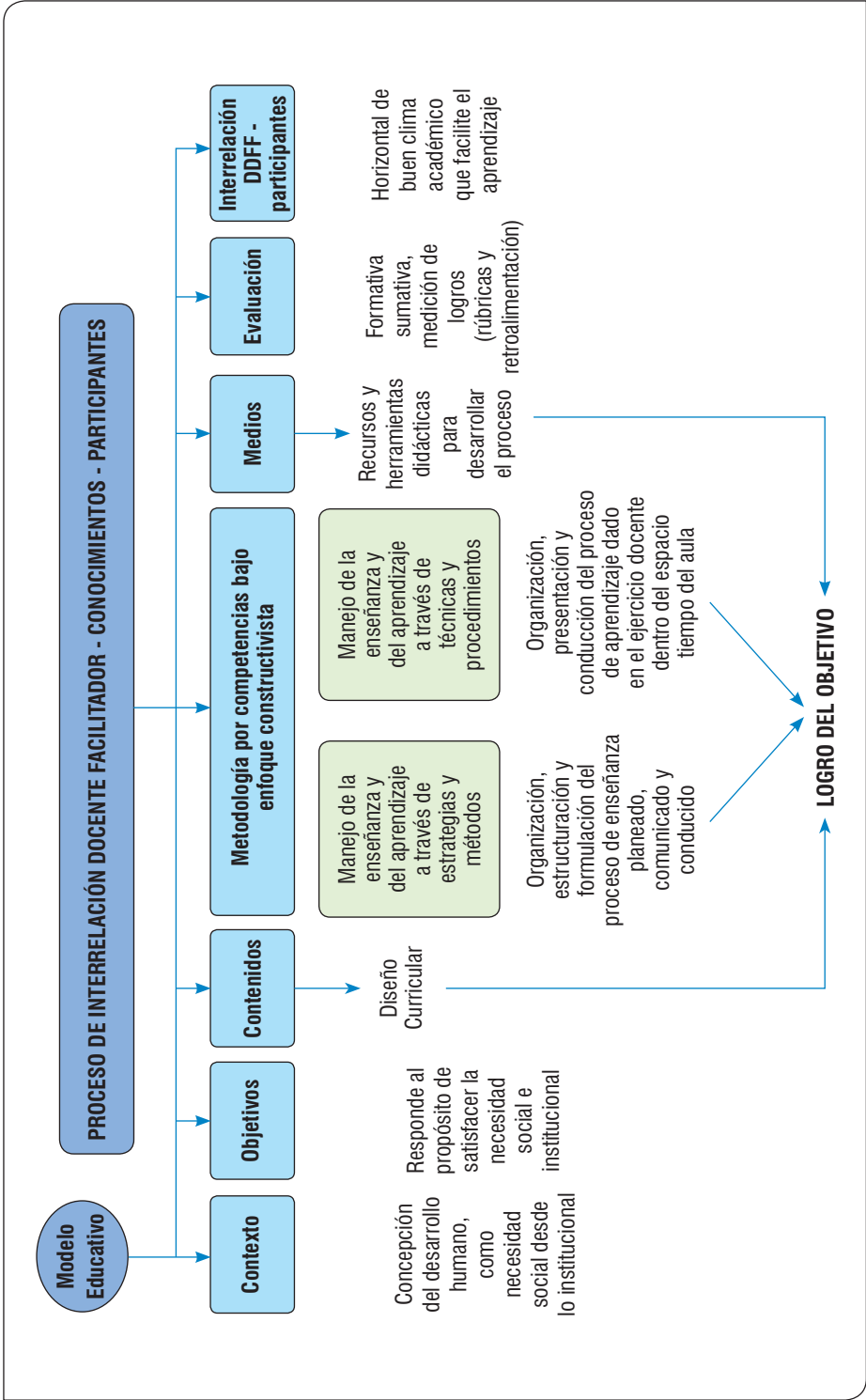
Vale citar a la Universidad Francisco de Paula Santander en el sentido que el modelo pedagógico/andragógico institucional es una herramienta conceptual que sirve para orientar, comprender, analizar, interpretar y valorar mejor los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje, dados en los procesos formativos de las instituciones educativas, llegando a confrontarlos y orientar la práctica pedagógica en aspectos intencionados desde los parámetros teleológicos (razón de algo en función a su fin) de cada institución educativa. Siendo por ello que se dice que el modelo pedagógico / andragógico identifica y caracteriza a la institución educativa, precisando su funcionalidad bajo las pautas que se detallan¹²⁰ y que se interpretan desde la experiencia en la ESCOFFAA:

- a) Pautas que identifican la funcionalidad del modelo pedagógico/ andragógico como la herramienta base de la academia institucional:
- Existencia de una debida correspondencia entre lo planeado (Plan educativo, currículo y otros documentos que norman el programa), lo ejecutado (enseñanza-aprendizaje) y lo evaluado a nivel institucional.
 - En el ejercicio docente (prácticas pedagógicas/didácticas) se refleja lo sustentado por el modelo pedagógico, en cuanto a:
 - La estrategia institucional diseñada.
 - Los enfoques pedagógicos/andragógicos y métodos didácticos considerados.
 - La existencia de ambientes de aprendizaje adecuados.

119 Univ. Francisco de Paula - Santander 2013, en <http://slideplayer.es/slide/5546272/vista/18>.

120 *Ibíd.*, vista 19.

FIGURA N° 26: COMPONENTES DEL MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS BAJO EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

- El diseño y utilización de los recursos de aprendizaje.
 - El sistema de evaluación funcional y transparente.
 - El nivel de competencia exigido.
 - Pautas que identifican la funcionalidad del modelo pedagógico/ andragógico desde la relación docente-conocimiento-estudiante.
 - Claridad del qué, para qué, cómo y cuándo se enseña.
 - Buenos conocimientos previos del estudiante y su valoración por el docente.
 - Buena predisposición del estudiante al aprendizaje profundo.
 - Existencia del clima académico que facilite el aprendizaje.
- b) Particularidades del modelo pedagógico ESCOFFAA-2017 (el cual cambió a modelo andragógico en el año 2019)
- Busca formar un modelo de hombre de interés institucional, consecuente con el modelo de hombre que busca formar la sociedad de acuerdo a su modelo educativo.
 - Se fundamentó en el enfoque constructivista que de por sí ya es un paradigma.
 - Se resiste integrarse a otro modelo.
 - Como modelo institucional, recoge la mayor parte de las propuestas pedagógicas contemporáneas (con el largo recorrido pedagógico, cada vez es más difícil dar origen a una nueva postura filosófica en el campo de la educación).
 - Al responder a las necesidades institucionales, se ajusta a la dinámica de las mismas, resultando más coyuntural que estructural.
 - Finalmente, como todo en educación, el modelo pedagógico institucional del 2017 no fue absoluto, la propia dinámica educativa global y de la propia institución académica genero necesidades que justificaron reajustes o cambios en él.

Tobón (2004) les da a las competencias el tratamiento de enfoque pedagógico, en razón que un modelo pedagógico es mucho más amplio y da cuenta de un tipo de ser humano por formar, de una filosofía, de unos valores, de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje, etc. A lo que agrega que ello no ocurre con las competencias, pues estas

pueden articularse a diferentes perfiles, filosofías, epistemologías, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículo¹²¹. Aunque Tobón cambiará posteriormente su posición, esto muestra la forma correcta y asertiva de apreciar y expresar los aportes a la academia global.

5. Competencias y constructivismo

Lo mejor de la competencia no es saber quién es el mejor, sino la mejora personal de cada individuo en cada enfrentamiento.

Antonio Cabado

Aunque las competencias dominan hoy el mundo global educativo, ellas no escapan al complejo, dinámico y confuso proceso que los conceptos de educación toman en el tiempo. Hablar de competencias no es fácil, podríamos ser muy concretos, pero no ayudaría, por el contrario, llevaría a continuar con el desconocimiento de sus alcances y la confusión existente en su entorno; por lo que dentro de la amplitud de variables relacionadas a las competencias buscaremos ser puntuales con lo que consideramos es necesario conocer para entenderla y aplicarlas a plenitud.

5.1. La evolución hacia el enfoque por competencias

Si algo caracteriza al actual mundo global, es que está inmerso en una aceleración constante, y en un mundo de rápido cambio, dentro de otros, hay necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, con reformas profundas, renovación de los contenidos, métodos, planteamientos andragógicos y didácticos, y una formación por competencias entre otros¹²². Ante esa realidad, al Perú le falta ser más crítico con su educación, más confrontacional con sus modelos pasados u obsoletos, más agresivo con la promoción de innovaciones y más promotor de iniciativas de cambio; el aferrarse a algunas prácticas tradicionales del quehacer educativo lleva a asumir como científicamente validadas, algunas costumbres y mitos que más bien frenan el avance educativo. De otro lado, las TIC se han insertado en todos los ámbitos y no hacer uso de ellas es estar “fuera de juego”¹²³. Hoy es más difícil el vivir y convivir, de lo que lo fue ayer, el hombre ya no puede ser el de antes, es tiempo de desaprender y aprender nuevos preceptos

121 Tobón T., Sergio, “Formación integral y competencias”, Pág. de introducción, 2ª Edición.

122 Declaración mundial, Art 9, (2018)., <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

123 Trahtemberg, León (2014) 201, “Desaprender y reaprender”, pp. 19, 23 y 67, Lima-Perú.

culturales y educativos que nos permitan andar al compás de los cambios y no ser víctimas de ellos.

El mundo ha entendido que en la educación superior están las respuestas a los cambios, pero la condicionante es que estas deben tener mayor velocidad que el efecto cambio para que sean oportunas y funcionales, es decir, hoy el manejo del tiempo en la educación es clave. Y si algo marca la educación contemporánea son las competencias que se ven como la herramienta que superará el ancestral problema conceptual de la educación para la escuela vs educación para la vida; lo que lleva a tratar con amplitud el tema de las competencias.

Un docente no puede entender la plena aplicación de las competencias en el aula si no tiene un buen conocimiento de los cambios conceptuales que estas han tenido en el devenir de la historia, lo que conlleva a tratar y comentar su evolución.

Ángel Díaz Barriga (2011) dice que el enfoque por competencias, siendo una reivindicación centenaria, es una propuesta educativa bastante nueva y novedosa que resuelve problemas antiguos de dicho campo. Que para uno es producto de una exigencia del campo laboral que encajó en el modelo conductual y que otros lo reconocen como un desarrollo efectuado desde el socioconstructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico, donde tal reconocimiento va a tener una doble implicancia, una para los planificadores que formulan las propuestas curriculares (todos los documentos académicos previos y con fines de una clase) y otra para el docente en su interpretación de lo que realiza en el aula¹²⁴.

Así, las instituciones educativas, en la preocupación de preparar al hombre frente a los cambios, buscan adecuarse a la evolución de la educación que se da en el mundo; de un lado, hoy es muy difícil encontrar una institución educativa que no diga que su metodología sigue el enfoque por competencias (hoy modelo), aunque de otro lado, es muy fácil encontrar quienes afirmando lo anterior en la práctica mantienen su metodología en el logro de objetivos.

Lo expuesto es producto de la errada costumbre de adoptar lo foráneo simplemente porque es foráneo, siendo lo peor, que tal adopción no pasa por un debido análisis y adecuación a la realidad del contexto de cada uno, quedando en la niebla aspectos que luego en la práctica van apareciendo, constituyéndose en disonancias académicas que no se sabe cómo enfrentarlas. Las competencias han pasado por esa rápida adopción, sin el conocimiento debido que le dé sustento, dejando por ello diversos aspectos confusos que

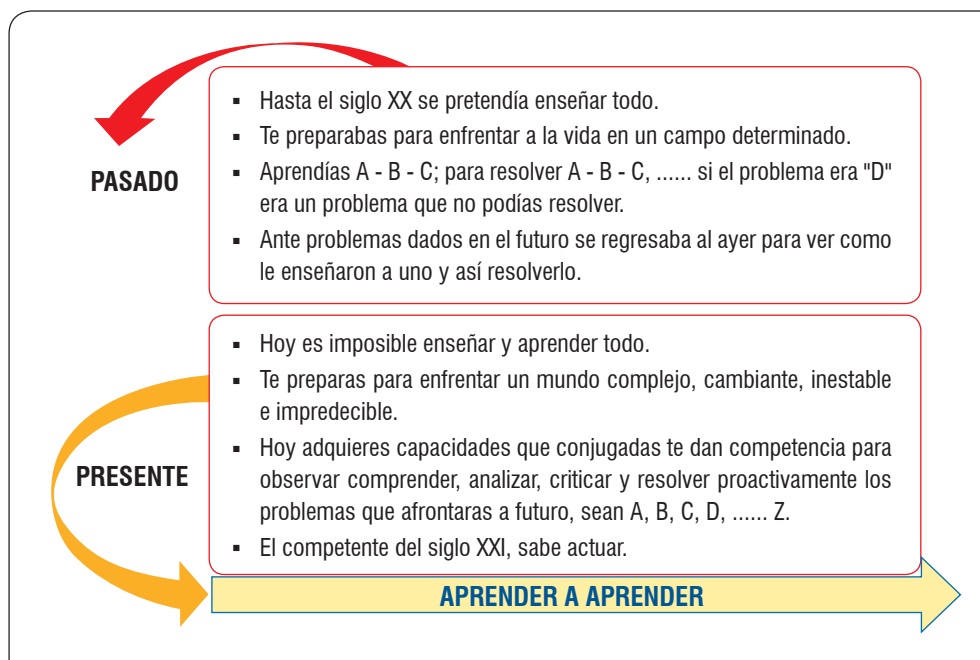
124 Díaz Barriga, Ángel (2011) 24 "Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", p. 3, Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5.

están en el debate educativo contemporáneo, por citar dos: su clasificación y su evaluación. Precedentes que nos llevan a una revisión cronológica que dé orden y un mejor entendimiento de las ponencias a través de las cuales se han construido los “enfoques por competencias”, a la par que vamos resaltando sus aportes que han trascendido hasta su entendido actual.

La velocidad con que se generan los conocimientos hace imposible pretender siquiera enseñar todo, hoy hay que darle al hombre capacidades para que aprenda a aprender y sea competente.

FIGURA N° 27: DEL CONDUCTISMO AL ENFOQUE POR COMPETENCIA

Proceso que se comienza a consolidar en el último cuarto del siglo XX
A partir del 2010 Sergio Tobón plantea el modelo por Competencias



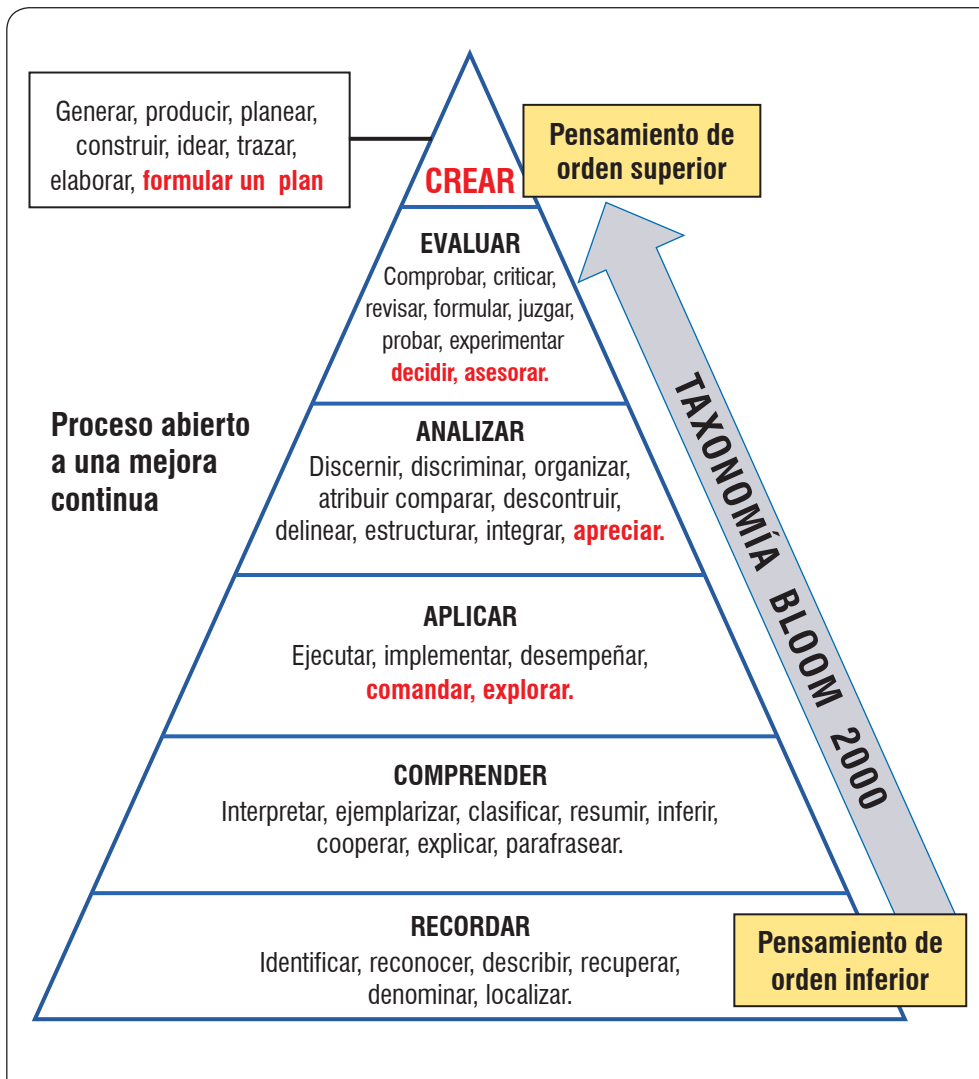
Fuente: Elaboración propia del autor.

5.1.1. Enfoque conductista

Se inicia en las primeras décadas del siglo XX, su fundador, J. B. Watson, lo presenta como una teoría psicológica que posteriormente se adaptó a la educación, en ella define el aprendizaje como un cambio observable en el comportamiento, si no hay cambio observable no hay aprendizaje. Benjamín Bloom, con su obra “Taxonomía de los objetivos de la educación”, aún hoy tiene influencia en la programación por competencias.

Como ejemplo se adjunta la taxonomía de la ESCOFFAA, herramienta fundamental para la construcción de las competencias al ayudar a precisar el verbo de acción en diferentes niveles y de una manera secuencial y ordenada. Cabe destacar que esta construcción taxonómica no es absoluta, está abierta a la crítica y los aportes de nuestra comunidad educativa, estando en permanente revisión.

FIGURA N° 28: TAXONOMÍA ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

5.1.2. Enfoque laboral

Ángel Díaz Barriga nos dice que en la perspectiva empresarial del siglo XX, orientada al desempeño del trabajo, se comienza a dejar la teoría de objetivos por comportamiento, surgiendo el planeamiento curricular moderno por tareas y la teoría de objetivos de aprendizaje, enfoques que llegan a la educación en la década de los sesenta, siendo el preámbulo de lo que fue tratado como enfoque por competencias, y que hoy ha evolucionado a modelo por competencias; sin embargo, a la fecha persiste cierta confusión entre la nueva propuesta del siglo XXI del currículo por competencias y la centenaria propuesta curricular por objetivos de comportamiento, no existiendo una propuesta que permita inferir una distinción clara entre ellos.

5.1.3. Enfoque formativo-conductista (neconductista)

Sergio Tobón, señalando también que el concepto de competencia no es nuevo, cita por los años setenta y ochenta que el concepto de competencia toma una estructuración académica aplicada en el área de gestión, de un lado como atributo para referir el desempeño del rendimiento y de la calidad en el trabajo, con fines de procesos de selección, evaluación y formación del personal en las empresas; mientras, de otro lado, el concepto competencia pasa a la educación y se comienza a aplicar en los institutos de educación técnica buscando una mayor relación de los planes de estudio con los retos laborales¹²⁵.

En este enfoque formativo-conductista, la capacidad de llevar a cabo eficientemente una actividad laboral era el equivalente a competencia. Concepción limitada que llevó a privilegiar el conocimiento procedural, donde el competente era el hábil¹²⁶. En 1982, William Blake sostenía: “La persona competente es aquella que logra actuaciones valiosas sin desplegar comportamientos costosos” (citado en Oteiza, 1991)¹²⁷. Luego, Gillet, en 1991, refiere las competencias como esquemas operatorios que posibilitan en el marco de situaciones, la identificación de un problema y su resolución a través de una acción eficaz.

125 Sergio Tobón Tobón, “Formación integral y competencias”. Introducción a la 3ra Edición.

126 María Moreno y Gonzalo Cobo (2015), “Gestión curricular por competencias y docencia universitaria”, p. 3, artículo de la Revista Docencia Universitaria Blanco y Negro - PUCP, Lima-Perú.

127 Óscar Corvalán y Gustavo Hawes, “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca”, p. 6, 2005, Chile.

Pero a pesar del avance de las competencias, la mayor velocidad del cambio y la llegada simultánea de cada vez un mayor número de nuevos conocimientos, impulsaron fuertes críticas al enfoque neoconductista, quedando clara la necesidad urgente de nuevas estrategias que superen la consecuente e innegable calidad en que había caído la educación tradicional.

5.1.4. Enfoque genérico o generacional.

En medio de la crisis educativa de los años noventa, se deja de entender desde lo empresarial, que competente no es solo el tipo hábil, sino que es aquel que “sabe hacer” entendido desde un enfoque genérico en que se integran conocimientos, habilidades y actitudes. En 1996 Tardiff, reafirmando a Gillet, define las competencias como, esquemas operatorios, que posibilitan la identificación y resolución de problemas a partir de una acción eficaz¹²⁸; infiriéndose que se trata de actuar frente a situaciones complejas.

Al respecto, Frida Díaz Barriga ya citaba que en la práctica el currículo por competencia adopta una visión pragmática reduccionista y técnica, neoconductista, proliferando en las instituciones educativas, aunque estas pronuncien las competencias desde la perspectiva sociocultural con fundamento constructivista (2014) Mientras, Moreno y Cobos sentenciaban que, funciona en el ámbito curricular, pero atomizaban (disgregaban) los contenidos al planificar la enseñanza y el aprendizaje, haciendo que la competencia pierda su complejidad y su carácter integrador¹²⁹.

Así, la competencia que en el último cuarto del siglo XX era una alternativa, a inicios del siglo XXI, se han posesionado del campo de la educación; con la particularidad de que, del skillfull (hábil) se pasó a un “saber hacer” y a la fecha se habla de un saber actuar”.

En la experiencia ESCOFFAA, en algunos casos es el facilitador que formula un sílabo, por desconocimiento o por mostrar dominio del tema, toma una línea detallista, que se concretiza al citar en el contenido conceptual uno a uno “todos los saberes medibles”, lo cual hasta ese punto no quita la complejidad a la competencia porque serán solo referenciales; el problema viene cuando al pasar al contenido procedimental que es la demostración del “saber hacer” se sigue la misma línea detallista, indicando paso a paso ese “saber hacer” que debe demostrar el participante; esa acción es la que lleva a que se pierda la complejidad que debe exigir la competencia, más aún,

128 María Moreno y Gonzalo Cobo, “Gestión curricular por competencias y docencia universitaria”, p. 4.

129 *Ibíd.*, pp. 3, 4.

hay quienes siguen la misma línea detallista en lo actitudinal. Lo correcto es que en lo procedimental se deben integrar los pasos permisibles, planteando que se demuestren, dentro de una situación contextualizada, en lo posible análoga a la realidad y de cierta complejidad. Así, en lo conceptual, se es detallista al considerar un número determinado de temas, mientras que, en lo procedimental, la demostración del saber hacer debe ser contextualizada entre los temas que se hayan correlacionado. Al final, lo que se exige en lo procedimental son los indicadores con qué medir los logros alcanzados; siendo un error pedir demostrar los temas en detalle, que lleva a perder lo que es puntual en la enseñanza de la competencia. Ello sucede debido a tres carencias del docente:

- No conocer la trascendencia de lo que significa la complejidad y no entender que esta genera el reto que motiva e impulsa a resolver la tarea en equipo.
- Falta de práctica y de capacidad para contextualizar las tareas con analogía a la realidad.
- Carencia o mal manejo de la taxonomía propia del centro educativo.

5.1.5 Enfoques entrelazados del siglo XXI

Con el inicio del siglo XXI, aparecen publicados diferentes enfoques de competencias en los que es difícil señalar un orden de su real aplicación; es más, algunos podrían estar en corrientes o paradigmas regionales; sin embargo, es pertinente citar como un aspecto definido la posición de Trahtemberg.

Entrando a una formación basada en competencias. En el 2004, Sergio Tobón da el primer gran impulso a las competencias, cuando en la introducción de la primera edición de su libro “Formación integral por competencia” define que la formación basada en competencias¹³⁰:

Constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana como integral, como condición social de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre los niveles educativos y entre estos con los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y afianzamiento del proyecto ético de vida; busca un desarrollo del espíritu emprendedor como base del

130 Sergio Tobón Tobón, “Formación integral y competencias”. Introducción a la 1ª Ed. 2004.

crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo pensado en asignaturas compartimentadas.

Sin embargo, refiere vacíos que dificultaban su empleo en la educación, citando entre ellos:

- Las competencias se enfocan aun en la eficiencia del interés económico y no del proyecto ético de vida y la construcción del tejido social.
- Su entrada a la educación responde más a una moda, desconociéndose las determinantes socioeconómicas que han influido en su surgimiento.
- Falta de claridad en su estructura conceptual, se confunde con muchos otros términos.
- Los proyectos educativos continúan bajo una estructura rígida.
- No hay un modelo conceptual explicativo que tenga en cuenta la relación entre procesos cognitivos, instrumentos y estrategias en el marco del saber ser, saber conocer y saber hacer.
- La docencia todavía sigue anclada en la enseñanza magistral.

El citar la definición y los vacíos expuestos es importante porque luego nos permitirán deducir cuánto de vigente tienen ambos a la fecha y de ello sacar conclusiones válidas.

5.1.6. Enfoque pedagógico por competencias

Para el 2006¹³¹, Sergio Tobón da a las competencias el tratamiento de “enfoque pedagógico” citando que ello estaba en razón a que un modelo pedagógico es mucho más amplio y da cuenta de un tipo de ser humano por formar, de una filosofía, de unos valores, de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje, etc., y agrega que ello no ocurre con las competencias, pues estas pueden articularse a diferentes perfiles, filosofías, epistemologías, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículo, reforzando con ello los vacíos citados líneas arriba.

131 Sergio Tobón Tobón, “Formación integral y competencias”, p. Introducción a la 2ª Ed. 2006.

Tras ello, a fin de mejorar la calidad educativa, en forma acertada orientó a dejar un poco lo filosófico y centrarse en lo práctico como son la organización del currículo, la definición de propósitos, la investigación del entorno y los procesos de evaluación del aprendizaje, aspectos que en la experiencia de la ESCOFFAA se puede afirmar que hoy constituyen partes claves de la formulación de los planes y sílabos, así como de la enseñanza por competencias.

Ángel Díaz Barriga cita que los especialistas consideran que la era de las reformas educativas globales orientadas a la calidad educativa se inicia a fines de la década de 1980, y en este sentido plantea que las reformas educativas de segunda generación, ya en la primera década del siglo XXI, se orientan hacia las competencias, las que han pasado desde entonces a validar el aprendizaje¹³².

Así, desde el 2007, según el programa PISA, se consolidan las competencias, siendo más que las simples habilidades y destrezas cuyos alcances de aprendizaje quedaban en la escuela y a futuro solo servían para resolver lo específicamente aprendido. La ESCOFFAA, en una interpretación amplia, considera que ello es así porque si bien las involucran (habilidades y destrezas), ellas tienen la particularidad de que su aprendizaje es complejo y contextualizado en analogía con la realidad, lo cual lo hace significativo, más aún, que se da apoyado en recursos psicosociales (actitudes) y en un contexto particular, como que trasciende en el tiempo bajo el enfoque de aprender a aprender de manera perdurable; todo ello lleva a que el conocimiento se consolide en capacidades que van a permanecer internalizadas en el individuo, quien ante cualquier tipo de problema o reto futuro moviliza las necesarias y ellas en su unión le darán la(s) competencia(s) que le van a permitir a dicho individuo adoptar una solución eficaz.

Este cambio de concepción tiene tal incidencia en el mundo global que, para la mayor parte del tratadista de la historia de la educación, hoy esta se divide en una etapa tradicional dada antes del enfoque por competencias y en otra moderna, posterior a ella.

Así, la más clara muestra de esta variada percepción la da la prueba Pisa que varió de un enfoque a otro como nos muestra la figura 29.

132 Díaz-Barriga, Ángel (2011), "Competencias en Educación". Corrientes de pensamiento e implicancias para el currículo y el trabajo en el aula", en Revista Hispanoamericana de Educación Superior (RIES), México ISSUE-UNAM/ Universia, vol. II, Núm.5, p-3, pie de página N° 01.

5.1.7. Enfoque situacional

FIGURA N° 29: CONCENTRACIÓN DEL ENFOQUE CONDUCTISTA AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

CONCENTRACIÓN DEL ENFOQUE CONDUCTISTA AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	
CONDUCTISMO DE PISA 2001	COMPETENCIAS DE PISA 2007
Te enseño todo como preparación para un campo determinado	Imposible: te cambio conocimiento por capacidades. Te preparo para la vida.
Ante un problema futuro regresa y mira como te enseñaron	Ante un problema futuro con tus capacidades y contexto resuelve de manera eficaz
LA COMPETENCIA Es opuesta a la formación del ser humano	LA COMPETENCIA Mejora la calidad, es creativa e innovadora, adecuando al hombre para el mundo global
Habilidades y destreza para la vida (terminan en la escuela)	Competencias un aprender a aprender continuo (se proyecta para la vida)
RECUERDA Y SOLUCIONA	SOLUCIONA CON LO QUE TIENES
EL CAMBIO IMPLICÓ	
Dejar la enciclopedia	Pasa a resolución de problemas
Ya no basta saber	Hay que saber hacer ... saber actuar
Calificaciones	Proceso y evaluación formativo

Fuente: Elaboración propia del autor.

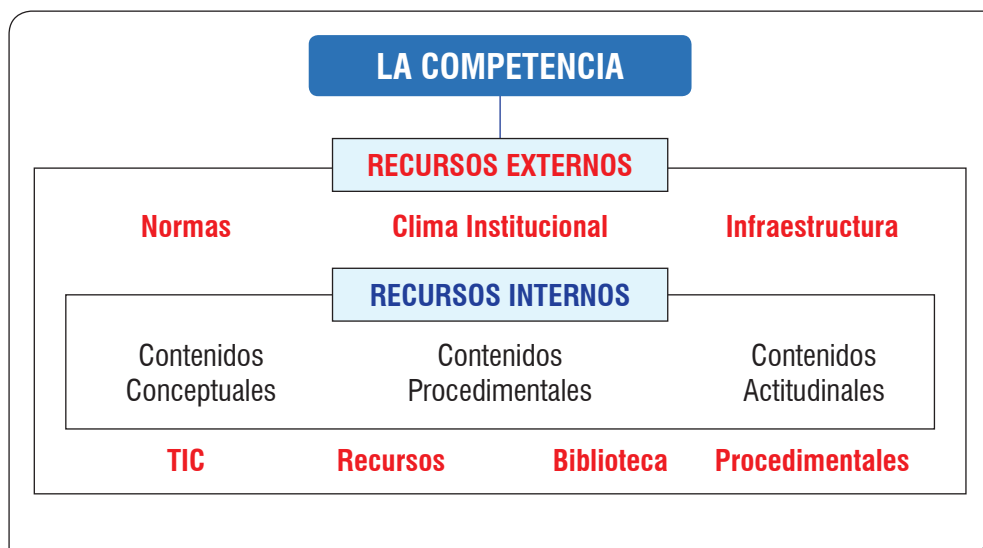
A inicios del siglo XXI, la posesión de las competencias en el mundo educativo se dimensionó abarcando casi el total de escuelas; sin embargo, no se percibía un cambio significativo en la sociedad. La razón la encontramos en la ya citada afirmación de Edgar Morín: “no habrá cambio significativo si no cambiamos nuestra manera de pensar y sentir sobre lo que es la formación de personas”¹³³, lo que encuentra dificultad de asimilación en la mayor parte de los docentes. Al respecto Schank cita que “el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar”¹³⁴.

133 Citado por Tobón T., Sergio, “Formación integral y competencias”, p. 1 de la Introducción a la 3ª Edición

134 Citado por Pablo Rodríguez Canfranc (2012), en “El Learning by doing de Schank Robert: el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender”, Revisado en https://blogthinkbig.com//learning_by_doing.

Ante ello, Le Boterf¹³⁵ orienta hacia un enfoque situacional de las competencias, la que define como “actuación competente en situación”, superando la concepción de contenidos y pasa a emplear el término de “recursos” internos como externos; donde los recursos internos son los contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal, como también los esquemas de pensamiento y los hábitos; mientras los recursos externos son las interrelaciones, las TIC, documentos escritos o audiovisuales, los equipos, los laboratorios, infraestructura, etc. Figura 30.

FIGURA N° 30: LA DINÁMICA DE LA EDUCACIÓN CONTINUA



Fuente: Elaboración propia del autor.

Sobre este paso expuesto, que lleva de los contenidos a un entendimiento de recursos de la enseñanza; también se da otro aspecto fundamental, cual es la diferencia entre la lógica del “saber hacer” y la lógica del “saber actuar”, de hecho, las dos son acciones procedimentales, quizás difíciles de distinguir una de otra; sin embargo, en ellas hay diferencias puntuales que se muestran en el cuadro N° 04.

135 Boterf, citado por Moreno, María y Cobo Gonzalo en “Gestión curricular por competencias y docencia universitaria, p. 5. Revisado en <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13728/14352> el 16 de octubre de 2022.

CUADRO N° 4: DIFERENCIAS ENTRE LA COMPETENCIA COMO “SABER HACER” VS. “SABER ACTUAR”

“Saber hacer”	“Saber actuar”
Puede tener un carácter algorítmico (ordenado sin dudas) en las actividades de enseñanza en la implementación curricular.	Su carácter es heurístico (invento, descubrimiento) en el diseño, la implementación y la evaluación curricular.
Existe el riesgo de una eventual automatización de tareas debido a la descontextualización que propone.	En él, la automatización es improbable, al no ser posible estabilizar ni formalizar la combinación de saberes específicos, al ser infinitos y depender de la situación.
La descontextualización puede propiciar tareas o actividades de bajo nivel de complejidad	La demanda de situaciones problemáticas lleva a niveles mayores de complejidad.
Puede decirse que constituye el grado elemental de la competencia, en una concepción ligada al neoconductismo, derivado a competencias como un listado de tareas simples.	Demanda ajustes que conduzcan a una implementación curricular que salvaguarde la complejidad de la competencia y la integración de diferentes tipos de contenidos, en contextos de enseñanza aprendizaje.

Fuente: María Moreno y Gonzalo Cobo, “Gestión curricular por competencias y docencia universitaria”, Pág. 5.

Díaz Barriga cita que el riesgo en el proceso de implementación curricular es poner énfasis en el “saber hacer” que constituye el grado más elemental de una competencia, restringiendo el “saber ejecutar” (entiéndase saber actuar).

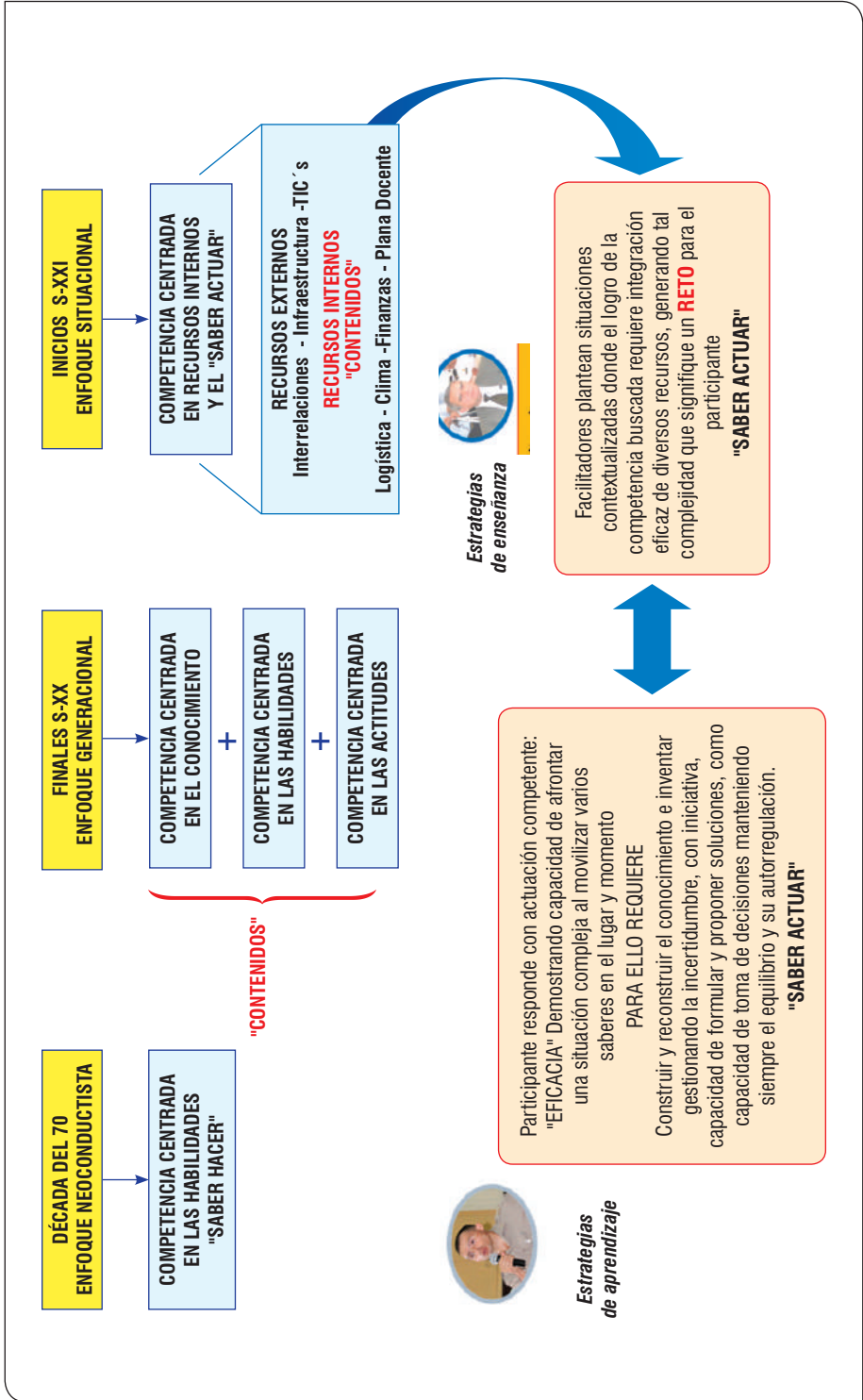
FIGURA N° 31: DIFERENCIAS DEL “SABER HACER” Y EL “SABER ACTUAR”



Fuente: Elaboración propia del autor.

En la figura 32, se aprecia el entendimiento que la ESCOFFAA tiene respecto a la evolución de las competencias, dada desde el enfoque neoconductista al enfoque situacional:

FIGURA N° 32: EVALUACIÓN DEL SENTIDO DE COMPETENCIA DE LO NEOCONDUCTISTA A LO SITUACIONAL



Fuente: Elaboración propia del autor.

Si bien lo expresado resulta una alerta para el docente que formula el sílabo, con mucha más razón es una alerta para los responsables de su aprobación, pues son estos últimos que, por lo regular, están en las oficinas de calidad educativa, quienes tienen la clara tarea de salvaguardar la implementación curricular, la contextualización y complejidad de la competencia y la integración de los diferentes tipos de contenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ampliaremos en el tema de los sílabos); sin que esto sea un absoluto final en el devenir de las competencias; en otras palabras, los formuladores y supervisores de sílabos deben caminar a la par del desarrollo de las competencias.

Moreno y Cobo, refieren las características de las competencias en el enfoque situacional, como las cualidades del competente:¹³⁶

- Es compleja y requiere de la integración de recursos diferentes y variados para una acción competente.
- Tiene un carácter combinatorio vigente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es evolutiva, se desarrolla en el tiempo.
- Tiene un carácter contextual.

Cualidades de la persona competente desde el enfoque situado

- Tiene iniciativa.
- Toma decisiones.
- Gestiona la incertidumbre.
- Logra autorregularse.

Díaz Barriga agrega:

- Capacidad de afrontar una situación compleja, movilizand o varios saberes, in situ:
- Reconstruya el conocimiento.
- Invente algo.
- Proponga una solución.
- Tome decisiones.

¹³⁶ María Moreno y Gonzalo Cobo, "Gestión curricular por competencias y docencia universitaria", p. 6.

- Responda de la forma más pertinente posible a los requerimientos de la situación o problema.

Todas estas características están reflejadas en el constructivismo.

5.1.8. Enfoque sociocultural

Entrando a la segunda década del siglo XXI, en el contexto global, se han empezado a percibir y entender las carencias de los enfoques anteriores, las que limitan alcanzar complejidad en enseñanza por competencias durante la práctica diaria, de donde hoy se exige, mayor eficacia en los procesos educativos, pasando ello por lograr que las competencias tengan un enfoque sociocultural, es decir, el que las tareas sean contextualizadas en analogía con la realidad propia del estudiante y con tal complejidad que lo motiven y su solución, sea un reto para él y el grupo de trabajo.

Un ejemplo simple de lo que significa contextualizar y lograr complejidad, es cuando hablamos de un grupo de trabajo de 12 compañeros que laboran en una oficina ubicada en un edificio de 15 pisos, la que cuenta con 12 escritorios grandes, sillas giratorias, computadoras, pizarras, libreros, ropero, impresora grande, televisor, radio, aire acondicionado y otros; oficina sobre la cual existe la necesidad de trasladarla del tercer al octavo piso. Ante ello, el superior les pide que el mismo día comiencen a subir la radio, el televisor y el ropero, previendo hacer día a día una mudanza paulatina; lógico que esta tarea no tiene nada de contextualizada, no constituye ningún reto y consecuentemente tampoco motiva ni genera trabajo en equipo. Muy distinto es que se les diga que la empresa no puede parar y se les ordene que para dentro de dos días deben haberse trasladado a la nueva oficina, sin detener la gestión de la oficina, sin dañar ningún equipo o mueble, quedando a las 48 horas en pleno funcionamiento, organizados por secciones, superando las limitaciones de la actual oficina, la que deben dejar totalmente limpia; esta orden ha contextualizado plazos de tiempo, condiciones, funcionalidad y mejora sin decirles el cómo; sus efectos inmediatos serán la aparición de uno que lidere el trabajo, el planeamiento, la organización, el trabajo en equipo y otros aspectos que llevan a asumir la tarea como un reto y una motivación de compromiso institucional. El ejemplo supera el enfoque del hábil y el enfoque genérico donde basta el saber hacer, y nos traslada al enfoque sociocultural, donde la clave es saber actuar ante situaciones complejas

5.1.9. Enfoque socioformativo

Sergio Tobón, en la introducción de su tercera edición (2010), cita a Edgar Morín cuando señala que las competencias no producirán ningún cambio significativo si no cambiamos la manera de pensar y sentir en lo que es la formación de personas, de donde refiere 10 retos:

- Considerar la educación como el eje esencial del desarrollo social y económico.
- Concebir la gestión curricular como un proceso permanente de la institución educativa y no solo como una etapa del diseño de planes de estudio.
- Orientar el aprendizaje de las competencias a partir de la formación humana integral.
- Comenzar a enfatizar en la formación de personas íntegras, integrales y competentes en escenarios cambiantes.
- Superar la tendencia a seguir con la estructura de asignaturas tradicionales y avanzar a estrategias más flexibles y dinámicas.
- Integrar en todos los espacios de formación y evaluación el proyecto ético de vida, como esencia de la formación integral desde el pensamiento complejo.
- Asumir la evaluación de los aprendizajes como el camino por excelencia de la formación, trascendiendo la tendencia a evaluar con notas cuantitativas.
- Implementar procesos de formación de docentes y directivos que sean constantes y estén dentro del marco de una planeación estratégica.
- Pasar con urgencia a la aplicación de competencias en el aula y trascender así el discurso.
- Finalmente, se requiere eliminar barreras y obstáculos legales y administrativos para hacer realidad las reformas y transformaciones educativas.

Es ante estos retos que Sergio Tobón trasciende lo sociocultural y propone el enfoque socioformativo o enfoque complejo que genere un cambio de pensamiento en directivos, docentes y la comunidad, a fin de transformar la educación. Infiriendo que su visión de las competencias como un enfoque pedagógico ya había perdido vigencia, pues a esa fecha (2010), por los múltiples desarrollos teóricos y metodológicos, “ya existía como tal un modelo pedagógico por competencias”, con características que trascienden las características de un enfoque¹³⁷. Citando entre ellas:

- Que las competencias ya se abordaban desde la formación humana integral.

137 Tobón T., Sergio, “Formación integral y competencias”, p. Introducción a la 3ra Edición.

- Que sus lineamientos están en torno al tipo de hombre que se desea alcanzar.
- Que ya había importantes logros en la dirección y gestión del currículo, como también en el abordaje de la docencia, el aprendizaje y la evaluación.

Ya para el 2015, Sergio Tobón genera ya una tendencia con su “enfoque socioformativo” de las competencias, articulándolas dentro de una formación humana integral y el proyecto ético de vida, para afrontar los retos-problemas situacionales del siglo XXI. En una definición propia, nos dice:

El enfoque socioformativo es un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido. Difiere de otros enfoques de competencias en que enfatiza en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación-acción, teniendo en cuenta la persona humana como un todo, una de cuyas dimensiones son las competencias¹³⁸.

Al respecto, en el 2010, Medina expresaba que lo que Tobón se proponía era establecer una pedagogía basada en competencias desde el pensamiento complejo, en el que intenta superar todo el potencial que reducía las competencias a lo laboral y económico; para ello, plantea tres ejes competenciales en los procesos de formación de los estudiantes: el laboral empresarial (para que el hombre se forme para ser eficaz), la integración sociocultural (para que el hombre sea solidario con los demás) y la autorrealización (para que el hombre gestione su propio proyecto ético de vida).

Medina agrega que Tobón considera que alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás; es decir, “aprender a ser competente es formarse en la concepción sociolaboral, cultural y personal; por tanto, la formación basada en competencias no puede referirse a la competitividad de quien solo se forma competentemente para tener mayor

138 *Ibíd.*, p. 39.

poder o dominar sobre los otros, sino formarse competentemente para hacer el bien de manera cooperativa¹³⁹.

*“Los ríos no beben su propia agua;
los árboles no comen sus propios frutos.*

*El sol no brilla para sí mismo; y las flores no esparcen
su fragancia para sí mismas.*

Vivir para los otros es una regla de la naturaleza. (...)

*La vida es buena cuando tú estás feliz; ¡¡¡pero la vida es mucho mejor
cuando los otros son felices por causa tuya”!!!*

*Nuestra naturaleza es el servicio: “Quien no vive para servir,
no sirve para vivir”*

SS Francisco

5.1.10. Enfoque funcional o sistémico

Según Ángel Díaz Barriga¹⁴⁰, es el sustentado por la prueba PISA, que plantea que todo lo que se aprende tiene que tener una utilidad inmediata en la vida, en su inicio (2001) usaría los conceptos de “destrezas y habilidades para la vida”, que tuvo una significativa acogida de alcance global, al grado de convertirse en el modelo mundial de evaluación; sin embargo, a partir de 2003, tales conceptos fueron reemplazados por el de “competencias”; enfoque con dos aspectos relevantes, de un lado, la crítica a la perspectiva enciclopédica y a la vez una reivindicación de la necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana; de otro lado, las observaciones, al hecho de no reconocer la necesidad de conocimientos previos como aspecto indispensable para el desarrollo de una competencia, y otra en el sentido de que la parte curricular y didáctica de las competencias no queda suficientemente abordada.

5.1.11. Enfoque socio constructivista

Díaz¹⁴¹ citaba que los constructivistas habían tenido reticencias a emplear el término competencias en educación; sin embargo, al llegar este a ser un reflejo global, se dieron a la tarea de buscar articulaciones entre la visión del enfoque constructivista y el enfoque de competencias; las que se agrupan en tres tendencias, que por lo menos en la ESCOFFAA han sido

139 Medina Vidaña, Enrique (2010) 90-95, comenta a Sergio Tobón “Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 32, número 2, p. 90, <https://es.scribd.com/document/124187492/Formacion-Integral-y-Competencias-2010>

140 Díaz-Barriga, Ángel (2011), “Competencias en Educación”, pp 10-11.

141 *Ibíd.*, p. 39.

plenamente articuladoras de ambos enfoques durante nuestros catorce años de ejercicio académico:

- Reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento.
- La relación del aprendizaje situado con el contexto.
- Reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje.

Díaz Barriga también cita tres aspectos relevantes de la perspectiva socioconstructivista:

- **Primero.** Permitir generar una visión diferente del trabajo por competencias en educación, abandona la enseñanza frontal de conocimientos y se centra en el aprendizaje por competencias, enfatizando desde la didáctica la importancia de que el docente genere climas adecuados que permitan al estudiante construir su propio andamiaje de información, que se oriente al logro de aprendizajes significativos, lo que se vincula ineludiblemente a los conocimientos previos que trae cada uno, los cuales deben ser evaluados y una vez conocidos establecer los puentes que permitan dar sentido a los nuevos desarrollos: “el sujeto construye la información a partir de lo que ya conoce” (Jonnaert, 2001: 10).
- **Segundo.** Reconocer la importancia del contexto del aprendizaje, porque de su realidad emanan los hechos concretos que se van a afrontar a futuro; esto tiene antecedentes en el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por problemas, el trabajo por casos y el aprendizaje situado, en todos ellos el fondo responde a la misma lógica de construir una situación real como problema de aprendizaje y realizar un tratamiento conceptual de la misma.
- **Tercero.** La necesidad de establecer con claridad las etapas de desarrollo de una competencia, estas dependen de la materia, la profundidad de las mismas y particularmente de los conocimientos previos del estudiante.

5.1.12. Enfoque pedagógico didáctico

En un resumen de lo citado por Díaz Barriga¹⁴², sobre el enfoque pedagógico didáctico, se refiere que, el inicio del pensamiento didáctico en el siglo XVII (primer momento) ha existido una lucha entre el saber para la escuela y el saber para la vida. Así, mientras el modelo pedagógico desarrollado en

142 Díaz-Barriga, Ángel, (2011), “Competencias en educación”, pp. 16, 17.

torno al pensamiento de Comenio daba relevancia al orden de los contenidos y a la formulación de una estrategia metodológica uniforme (saber para la escuela), la propuesta de los educadores activos reivindicaba el valor del interés, el cual solo surge cuando algo tiene sentido en lo cotidiano, para dar paso a la interacción entre estudiantes y objetos (saber para la vida).

Luego señala que, para finales del siglo XIX se establece el movimiento escuela nueva o escuela activa, la que parte de una crítica muy contundente a la separación entre mundo escolar con el mundo real¹⁴³. Este movimiento de escuela nueva, asume la visión pedagógica del trabajo por proyectos y posteriormente en la segunda mitad del siglo XX (segundo momento del pensamiento didáctico), el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje de casos o enseñanza situada, que van a superar plenamente la visión enciclopédica, a la par que establece un enfoque centrado en el estudiante como el eje del trabajo educativo, el que evoluciona a lo que hoy denominamos trabajar con el enfoque de competencias. Así, mucho de lo acontecido hoy en el aula, subyace en estos dos momentos del pensamiento didáctico, centrandó la educación en el contenido o en la significatividad del aprendizaje, los dos extremos de la historia de la didáctica (siglos VII/XX).

Más adelante, cita que en la perspectiva pedagógica que antecede al debate por competencias, John Dewey (S-XX) tuvo un rol relevante en la construcción del pragmatismo (entiéndase tendencia a conceder primacía al valor práctico) a través de su teoría de la experiencia para la educación y en lo que hoy denominamos campo del currículo; en ello afirma: “La educación debe fundarse en una teoría de la experiencia, lo que reclama una interacción entre el individuo y los objetos; así mismo, resalta la importancia de trabajar desde aquello que tiene significado para el alumno, lo que hoy denominaríamos un enfoque centrado en el aprendizaje. Años después (1918), en esa ruta del pragmatismo educativo, Franklin Bobbit publica su obra *The curriculum* donde plasma el primer trabajo que propiamente se puede reconocer como una propuesta curricular, donde formula un planteamiento que hoy podríamos reconocer como cercano a las tesis que sostienen la perspectiva de trabajar por competencias, cuando afirma:

143 No habría que perder de vista que Snyders es el primero en afirmar que en didáctica hay dos sistemas o escuelas de pensamiento: una centrada en los contenidos, en el papel docente y en una autoridad heterónoma denominada escuela tradicional, y otra centrada en la importancia del sentido del aprendizaje (en ese momento llamado interés), en el trabajo del estudiante y en una autoridad compartida entre todos denominada escuela activa o nueva. Véase Díaz Barriga, 2011. Citado en Á. Díaz Barriga, *Competencias en educación*, pp. 16, 17.

El programa actual de educación pública fue formulado principalmente para las condiciones simples del siglo XIX [... en 1918] nos encontramos frente a nuevas responsabilidades [...] la antigua educación estuvo destinada a llenar nuestra memoria de hechos [...] ahora debe surgir un nuevo tipo de sabiduría que solo puede surgir de las experiencias vividas [...] se debe entrenar al pensamiento en situaciones actuales [...] entrenar al ciudadano no en el conocimiento de la ciudadanía, sino en el ejercicio de ella; no para el conocimiento de la ciencia abstracta sino para el uso hábil en situaciones prácticas.

5.1.13. Conclusiones parciales

- De lo expresado, podemos inferir tres aspectos claves:
 - La idea de enseñar para la vida tan en boga hoy en día, es más que centenaria.
 - El enseñar para la vida tras un interés humano, surge cuando el estudiante encuentra sentido a su quehacer en el aula, dando paso a la interacción entre estudiantes y objetos
 - Parafraseando a Ospina; según Boaventura de Sousa, se “forma para vivir el hoy, para aprender en el mañana y desaprender al siguiente”, porque la realidad no es así, si no que está así, y para afrontar ello se forma; en el “formar” la labor del docente es más compleja. Como cita Paulo Freire: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”¹⁴⁴.
- Habiendo partido de una necesidad, de superar los postulados, de los cuatro enfoques educativos dados hasta finales del siglo XX que resultaban insuficientes para las necesidades del siglo XXI; hemos determinado siete, dados a inicios de este siglo, encontrando que en el consenso se entiende de que hoy predominan en el mundo académico, cuatro del total de ellos, los cuales resaltamos con un asterisco:
 - Enfoques dados hasta el siglo XX
 - Enfoque conductista
 - Enfoque laboral
 - Enfoque formativo-conductista (neoconductismo)
 - Enfoque genérico o generacional

144 Ospina, Daniel (2018), “¿Educar para la vida? o ¿Formar para vivir?”, Universidad Católica de Pereira. <https://www.ucp.edu.co/portal/wp-content/uploads/2018/11/EDUCAR-PARA-LA-VIDA-columna-7-de-septiembre.pdf>

- Enfoques entretreídos del siglo XXI
 - Enfoque pedagógico por competencias
 - Enfoque situacional o situado
 - Enfoque sociocultural*
 - Enfoque socioformativo*
 - Enfoque funcional o sistémico (Psicológico conceptual funcional)
 - Enfoque psicológico constructivista*
 - Enfoque pedagógico didáctico*
- Si entramos a detalles, apreciaremos que todos, uno a uno han ido asumiendo parte del precedente anterior, sobre lo que se agrega algunas particularidades que los diferencian; sin embargo, hoy existe una vivencia plena del enfoque por competencias sociocultural y el enfoque por competencias socioformativo, que más allá de las diferencias de nombre, tienen una conceptualización muy similar; en principio ambos dejan el aprendizaje como meta y se centran en la formación de la persona, para afrontar los retos-problemas de la realidad del siglo XXI; de otro lado, en la vivencia actual, también resalta el enfoque por competencias pedagógico-didáctico que lleva al docente a ser un dinamizador exigiéndole su pleno dominio pedagógico y didáctico; para finalmente y con mayor alcance también vivenciamos el enfoque por competencias psicológico constructivista, al que en gran medida muchos lo refieren con una independencia propia llamándolo simplemente como “enfoque constructivista” como hasta hoy lo hace la ESCOFFAA, pero con dos generalidades características, una, el estar íntimamente ligado a las competencias, y otra, que en la práctica como enfoque propio tiene inmerso en él, enfocarse en el participante y exigir al facilitador su dominio andragógico y didáctico.
 - Vale precisar que los enfoques citados tienen aspectos comunes y diferenciales, tales como el estudio del contexto, la búsqueda de diseños curriculares más integrales con respecto al currículo tradicional, el basarse en estrategias didácticas que tienen en cuenta los diferentes saberes de las competencias y que la valoración se basa en criterios y evidencias; pero que, sin embargo, también tienen diferencias, por ejemplo, Tobón¹⁴⁵ cita que sobre el concepto de competencia, el enfoque conductual organizacional lo define en la actuación con base a

145 Sergio Tobón, “Formación Integral por Competencias”, p. 44.

conductas que aportan ventajas competitivas; el enfoque constructivista, lo define como el desempeño en procesos laborales y sociales dinámicos, abordando las difusiones que se presentan; mientras que, el enfoque socioformativo los plantea como actuaciones integrales ante problemas y situaciones, con idoneidad, ética y la mejora continua; ampliando que igual a ello hay diferencia en sus métodos, características de aplicación en el currículo y otros.

Sin embargo, sobre lo expuesto hay que precisar que estas diferencias son planteamientos respetables pero particulares; así en la educación superior, se da el caso de que en la construcción del modelo pedagógico por competencias que formula cada institución educativa, lo lógico y más probable es que se recoja un determinado número de aspectos comunes de los enfoques citados, pero en la libertad académica, unos darán mayor importancia a un aspecto dado; mientras que otros darán esa importancia a otros aspectos diferentes. Esto es lo que lleva a generar la diferencia de un modelo institucional de otro. En un caso particular en su concepto de competencia integra lo considerado en el enfoque socioformativo.

Por lo citado, el docente no debe preocuparse por los títulos literales, sino entender los aspectos conceptuales de detalle que van marcando la evolución de las competencias dentro del quehacer educativo.

5.2. Propuesta: Las competencias camino a un modelo pedagógico

En el 2002, Soto citaba que mucho se ha dicho sobre las competencias, pero que todavía hay grandes vacíos y desafíos frente a su definición, lo que constituye un serio obstáculo para la estructuración de programas educativos en base a este modelo¹⁴⁶; mientras que Zubiria, en el mismo año, afirmaba que dentro de poco comenzaremos a hablar de competencias para amarrarse los zapatos o competencias para el orgasmo¹⁴⁷.

En el 2005, Ángel Díaz Barriga se preguntaba si realmente el enfoque por competencias representa una innovación, o solo una apariencia de cambio. Luego dice, la idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.¹⁴⁸ Agregando que estamos lejos de pensar que toda propuesta de cambio realmente imprime un rumbo diferente al trabajo

146 Soto, citado por Sergio Tobón, p. 102.

147 Zubiria, citado por Sergio Tobón, p. 106.

148 Díaz Barriga, Ángel (2006) 35, "El enfoque en competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz", p. 7, perfiles Educativos, Vol. XXVIII, núm. 111.

cotidiano que se realiza en el aula, los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, dado que sus resultados no tienen una manifestación inmediata¹⁴⁹.

Análogo a lo citado, en un primer momento, los graduados de la ESCOFFAA eran poco valorados por parte del Ministerio de Defensa, el Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas y los comandos operacionales, pero hoy, tras catorce años de mantener esta metodología, ellos ya son altamente valorados en su desempeño laboral, pues estas entidades actualmente demandan que el personal que se les asigne haya cursado el programa de Comando y Estado Mayor Conjunto de la ESCOFFAA. Por la dinámica de la carrera militar, los productos de los cursos militares tienen en la mayoría de los casos aplicación en el corto plazo, lo que constituye un reto y una motivación. En síntesis, la ESCOFFAA puede afirmar que en su caso la innovación de una educación por competencias sí ha tenido resultados favorables en el mediano plazo.

El 2010, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández citan que la “introducción de los modelos educativos por competencias”, aunada a otras propuestas han buscado la innovación de los procesos formativos acordes con las demandas de la sociedad del conocimiento; pero, al igual, Ángel Díaz Barriga alerta sobre el “disfraz de cambio” que impone la visión pragmática, reduccionista y técnica donde la competencia queda reducida a un “saber hacer”, expresando que Blas (2007:14) ya afirmaba: “Más que nuevos modelos o desarrollos conceptuales, se trata meramente de sustituciones terminológicas de conceptos antiguos, donde el tradicional análisis ocupacional de tareas o análisis de aptitudes y actitudes parece haber sido disfrazado por un nuevo lenguaje, el propuesto y promovido por el nuevo concepto de competencia profesional”¹⁵⁰.

Dentro de ese proceso de desarrollo y maduración de los enfoques, se puede apreciar que en algunos libros, páginas web, talleres o seminarios, se ha aplicado el término “modelos educativos por competencias”, dado que tal denominación refiere un patrón conceptual correspondiente a un período histórico de la evolución humana, que da cuenta de un tipo de ser humano por formar, de una filosofía síntesis de principios, valores, creencias y orientaciones que rigen su sociedad, así como de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje a través de diversos enfoques educativos¹⁵¹; si bien en ese camino van las competencias, estas aún deben consolidarse algo más en el tiempo.

149 *Ibíd.*, p. 10.

150 Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2010) 405, “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, p. 15, Ed. Mc Graw Hill, 3ra Edición, México.

151 Tobón, Sergio, “Formación Integral por Competencias”, p. introducción a la 2da edición.

Lo real es que Sergio Tobón (2010) sustentaba que la evolución integral de las competencias ya permitía hablar de la existencia de un “Modelo pedagógico por competencias” e invita a tratar las competencias bajo ese modelo para mejorar la calidad de la educación, es más, nos dice que las competencias se componen de diferentes enfoques citando entre ellos al enfoque funcionalista, el constructivista y el socioformativo (también llamado complejo), el cual enfatiza y propone como el adecuado para generar un cambio de pensamiento en los directivos, docentes y la comunidad, y hacer posible la transformación de la educación, entendiendo que cada uno de los citados enfoques aporta a ese modelo pedagógico por competencias; así¹⁵²:

- El enfoque funcionalista llega con su crítica a la perspectiva enciclopédica, reivindicando la necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana.
- El enfoque constructivista orienta a abordar la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento y la relación del aprendizaje situado con el contexto.
- El enfoque socioformativo lleva a centrar el aprendizaje no como meta, sino como la formación de la persona con un claro proyecto ético de vida, trascendiendo su visión a la persona humana.

Ampliando los alcances propuestos por Sergio Tobón, este señala que en el enfoque socioformativo de las competencias resulta esencial el desarrollo y fortalecimiento de habilidades del pensamiento complejo, y que esta meta se tiene presente en todos los escenarios educativos, y es una de las diferencias principales con los otros enfoques de competencias, que solo se centran en ellas y no en sus aspectos estructurales profundos y en su carácter integrador¹⁵³. Siendo cierto que es una diferencia fundamental con la mayor parte de los enfoques por competencia citados; el logro del pensamiento complejo en los participantes de la ESCOFFAA es un reto y una meta puntual que busca alcanzar con la aplicación del constructivismo; al ser primordial para el planeamiento.

Tobón destaca dentro del giro de las competencias hacia un modelo pedagógico, el enfoque socioformativo cuya principal herramienta es el Proyecto Formativo (PF), en el que observa que todo enfoque recoge algunas ideas de los enfoques antecesores, así es que más allá de algunas diferencias, lo que hay es un gran número de coincidencias compartidas, citando el estudio

152 *Ibíd.*, p. introducción de su 3ra Edición-2010.

153 *Ibíd.* p. 48.

del contexto, búsqueda de diseños curriculares más integrales, estrategias didácticas que tienen en cuenta la diferencia de saberes, la valoración se basa en criterios y evidencias¹⁵⁴; desde la experiencia de la ESCOFFAA en su academia constructivista, cabe agregar: la mejora continua, el trabajo colaborativo y la resolución de tareas complejas.

Así mismo, el Proyecto Formativo refiere cinco aspectos generales claves de la evaluación, respecto a que las competencias se valoran por medio de las siguientes actividades¹⁵⁵:

- Diseño y ejecución de un plan de valoración basado en mapas de aprendizaje.
- Seguimiento a la actuación de estudiantes en la realización de actividades y resolución de problemas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. (con indicación de procesos y ponderación de resultados),
- Asesoría al estudiante para que el mismo valore su aprendizaje y lo autorregule (autoevaluación) teniendo como base los componentes de la competencia.
- Realización de covaloración (entre compañeros) y heteroevaluación (valores del docente).
- Retroalimentación continua del estudiante, sobre la formación de las competencias.

Entre otras similitudes que correlacionan las competencias con el constructivismo, en la experiencia de la ESCOFFAA, están el tener una evaluación (Diagnostica-formativa-sumativa) debidamente programada, seguir en detalle el rendimiento del estudiante, realizar la heteroevaluación, la coevaluación y sobre ellas la autoevaluación; así como cumplir el proceso de retroalimentación módulo a módulo. Cumplir todo este proceso de evaluación no es sencillo en un país que carece de una buena cultura de evaluación. Esto requiere de los recursos humanos necesarios en número y experiencia, de una base informática adecuada y sobre todo de tiempo; en el programa académico de un año los resultados alcanzaban 90% de eficacia, al reducirlo a seis meses, y hacerlo de manera virtual, en condiciones de crisis sanitaria, ese estimado bajo a un 60% o 70% de eficacia, razón suficiente para buscar caminos hacia una mejora continua que eleve esa eficacia.

154 *Ibíd.* p. 44.

155 *Ibíd.* p. 239.

En resumen, se puede considerar que:

- a) El giro hacia un modelo pedagógico/andragógico por competencias, no es un impromptu, sino que se trata de una ponencia pedagógica que ha evolucionado a través de los años, abordando hoy la formación humana integral, una idea de un tipo de hombre a formar, que ya hay claros logros en su dirección, gestión curricular y docencia.
- b) Ya no se trata de una propuesta ni un camino por recorrer, sino que se ha llegado, como dice Tobón, a un modelo pedagógico por competencias, con la particularidad de que la idea del tipo de hombre a formar que permite ser recogida por cualquier institución académica, pero que ello aún no tiene plena aceptación en el contexto global, por ello es que aún no cabe citarlo como modelo educativo.
- c) Como modelo pedagógico, se complementa con diversos enfoques pedagógicos en su aplicación, siendo el fundamental para el citado autor, el socioformativo con sus proyectos formativos; sin embargo, para la ESCOFFAA es el constructivismo. Sobre esta divergencia, en mi visión particular, no hay diferencias sustanciales y, muy por el contrario, hay un gran número de coincidencias compartidas.
- d) En la ESCOFFAA, lo del modelo pedagógico por competencias se asume por la edad promedio de sus participantes, como un modelo andragógico por competencias

Por lo tanto, me permito recomendar el asumir y agregar a nuestro lenguaje el “Modelo Pedagógico/Andragógico de Competencias”.

5.3. Reflexiones complementarias sobre constructivismo

En una síntesis de lo tratado sobre nuestra metodología en el capítulo I, vale recordar que hoy no basta un “saber hacer” sino que ya se trata de un “saber actuar”; es decir el hombre tiene que tener y saber manejar sus capacidades, reunir y manejar recursos disponibles, como dar respuestas efectivas y oportunas en los retos que le ponga el actual mundo complejo, difícil, cambiante e impredecible, logrando ser competente en sus soluciones.

Al respecto, la filosofía constructivista refiere que la realidad está en constante construcción y transformación y que, desde lo académico, es el individuo quien desarrolla y potencia sus capacidades alcanzando la competencia de solucionar problemas, cambiando y replanteando sus concepciones sobre la realidad del mundo; lo que implica un aprendizaje dinámico y participativo, donde la persona es el protagonista de su propio proceso de cognición.

Luego, el buscar desde lo académico construir un hombre con desempeño competente, comprende la necesidad de una manera de concebir, organizar y conducir la enseñanza y un aprendizaje, no se trata de lograr en el hombre lo deseado, sino el definir el cómo de ese logro; estando la respuesta a ello, para el mundo contemporáneo, en el enfoque constructivista.

En ese entendimiento, la ESCOFFAA tiene claro que el enfoque constructivista ha recogido presupuestos que resulta claves, vigentes y de aplicación funcional en su enseñanza, por lo que vale recordar entre otros: la aplicación de la taxonomía de Bloom adaptada a su realidad, el planeamiento curricular por tareas complejas y contextualizadas análogas a la realidad y orientadas al logro de competencias, la exigencia del “sabe hacer” y “saber actuar” con resultados eficaces, condicionar el éxito a que el educando pueda y quiera aprender, la necesaria motivación, la formación humana integral, el trabajo cooperativo, la superación de la perspectiva enciclopédica y memorístico, el valorar los conocimientos previos en la construcción de nuevos conocimientos, habiendo llegado a constituirlos como presupuestos de su enseñanza, entendiendo que la aplicación eficaz de todo lo anterior, tiene como requisito, un facilitador preparado andragógica y didácticamente en el enfoque constructivista.

Es necesario resaltar que es fundamental el aplicar la normatividad constructivista en el marco de un aula andragógica; los presupuestos podrán tener desde lo teórico una concepción genérica pero la aplicación de procedimientos siempre demandará particularidades desde la psicología del adulto, a ello no escapa ninguna normatividad, en este caso la constructivista. Un ejemplo de entendimiento: nunca será igual el grado de la exigencia de conocimientos previos para un niño o adolescente que para un adulto; por igual su experiencia también será diferente y con ello, también los será, el proceso de asimilación, acomodación y equilibrio.

Así es que entender el rol del constructivismo en nuestra metodología académica, empieza por entender la correlación de sus tres componentes; es decir, como la normatividad constructivista aplicada en el entorno de un aula andragógica va facilitar la enseñanza y el aprendizaje con el logro de las competencias previstas por sus educandos.

El propósito fundamental del constructivismo aplicado en la Escuela es que los participantes construyan nuevos conocimientos a partir de sus conocimientos previos y experiencias, para ello la academia se enfoca en el logro de destrezas, habilidades, capacidades y competencias dejando los contenidos, a través de una enseñanza dinámica donde se priorice la práctica sobre la teoría; en ella la formación integral de cada participante se fortalece con un constante trabajo en equipo cooperativo, que los lleve a un aprendizaje

significativo, encontrando significancia a la enseñanza recibida. Sobre ello, hay tres aspectos claves de esta enseñanza constructivista, primero un buen clima académico que facilite cumplir con sus preceptos; segundo, tener como herramienta didáctica base de su enseñanza, la dinámica grupal caracterizada por un debate intenso entre los participantes y; tercero, el hacer de ellos el centro de la academia.

En conclusión, toda la normatividad constructivista que orienta nuestra academia en un aula andragógica, tras la finalidad de que el participante logre forjarse competencias, se va a concretar en una enseñanza y una evaluación formativa, concepto poco entendido, menos aplicado, en particular en el nivel de posgrado.

5.4. Diferencia y complementación de las competencias y el constructivismo en la visión ESCOFFAA

Cito a Laura Frade, cuando refiere que si bien es cierto que en algún momento ambas corrientes (constructivismo y competencias) se encuentran, también lo es que la diferencia principal estriba en que, mientras el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, las competencias buscan la construcción del mejor desempeño frente a las demandas diferenciadas del entorno¹⁵⁶.

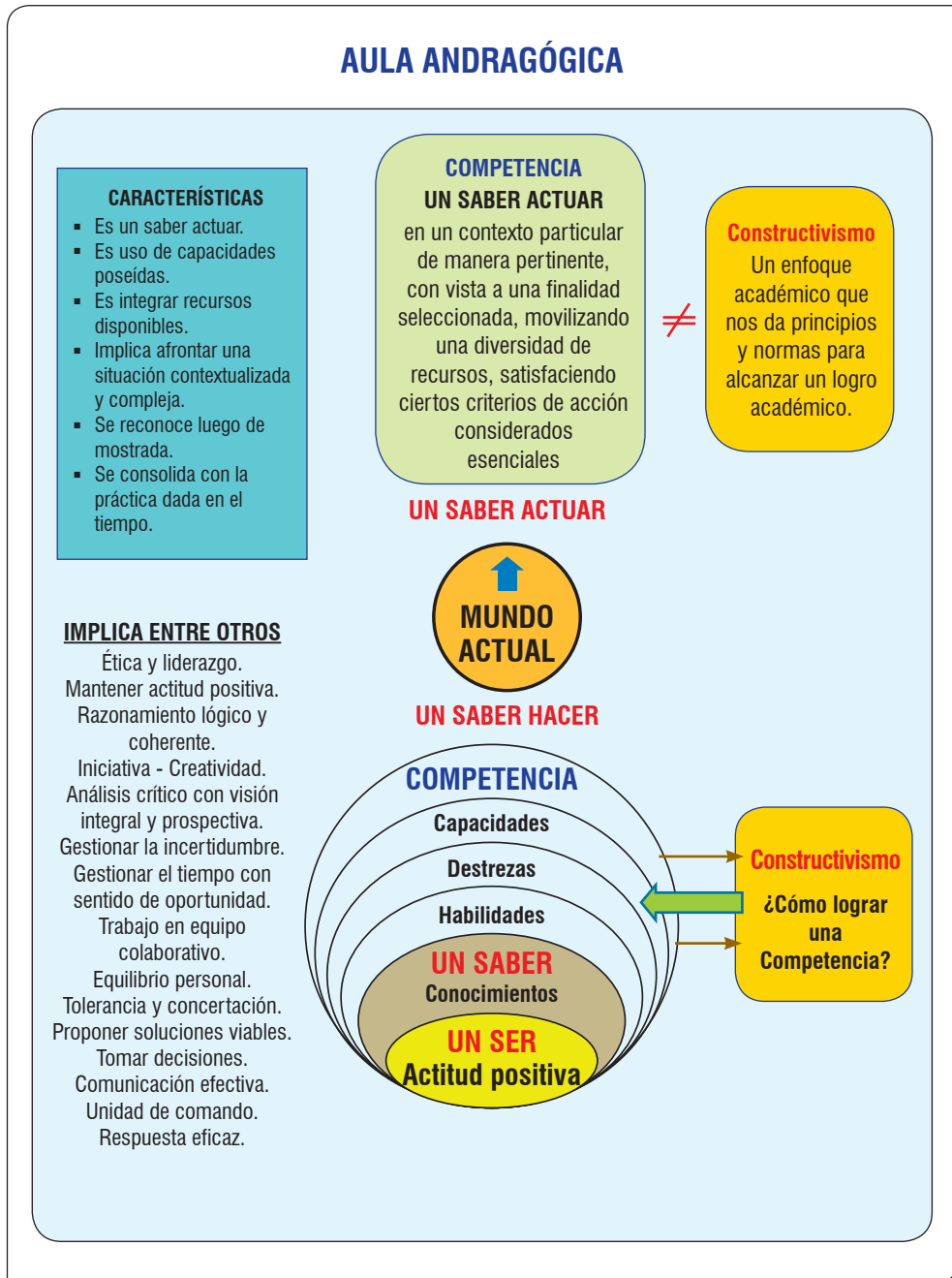
De otro lado, lo expresado en el párrafo 2.5.2 nos facilita comprender la propuesta de Tobón, que considera a las competencias como un modelo pedagógico, con el entendimiento que en la correlación competencia-constructivismo, se deja este último como un enfoque del ahora MPC, lo que desde el punto de vista de la ESCOFFAA parece correcto; sin embargo, es necesario que los docentes conozcan que no se trata sólo de una dependencia, sino de una complementariedad una de otra.

Al apreciar la figura 33, vemos que, en cuanto a diferencias, se habla de un aspecto teórico y otro práctico:

- En lo teórico, el constructivismo es un conjunto de conceptualizaciones que el mundo contemporáneo lo asume en gran medida como supuestos y quizás algunas como presupuesto de las ciencias, pero en todo caso, son principios y normas orientadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje respondiendo a la pregunta ¿cómo hacerlo? y en una visión última a la de ¿cómo alcanzó el logro académico?

¹⁵⁶ Laura Frade Rubio. “Matices: las diferencias entre el enfoque por competencias y el constructivismo”. Pág. web Calidad Educativa. 2021.

FIGURA N° 33: DIFERENCIAS Y COMPLEMENTAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONSTRUCTIVISMO



Fuente: Elaboración propia del autor.

- En lo práctico, las competencias ya no quedan en el saber hacer, sino que exigen un saber actuar; al respecto, Tardiff (2003) define competencias como un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos, en una determinada situación, satisfaciendo ciertos criterios de acción considerados esenciales¹⁵⁷.

Igualmente, en el cuadro adjunto se puede apreciar una diferenciación, pero también un proceso de complementación, porque si bien de un lado, el constructivismo en su respuesta a ¿cómo logro la competencia? va normando el saber hacer, desde la actitud que debe asumir el individuo frente a una tarea o reto, los conocimientos que debe adquirir, como las habilidades, destrezas y capacidades en las que debe ejercitarse o lograr hasta alcanzar la competencia; de otro lado, las mismas, en todo el proceso de su enseñanza o de su aprendizaje van realimentando al docente y al estudiante en su propio enfoque constructivista y consecuentemente en una mejor capacidad para responder a ese ¿cómo lograr una competencia?

La ESCOFFAA, inspira su academia bajo los fundamentos filosóficos que se viene proponiendo para el Modelo Educativo de las FF.AA. (figura 23); sin embargo, ello no ha excluido el asumir referencias de otros modelos educativos y enfoques pedagógicos; los que se han concretizado en un “Modelo Andragógico por competencias, bajo un enfoque constructivista”, refiriendo con ello a dos aspectos puntuales:

- **Primero**, al citar “MODELO ANDRAGÓGICO POR COMPETENCIAS”, refiere el tipo de hombre específico que como institución busca formar:

Un oficial que posea capacidades que le permitan ante cualquier problema complejo que a futuro deba enfrentar, particularmente del campo de los conflictos y de la guerra en el nivel operacional; el tener la competencia de conocerlos, reconocerlos, analizarlos, formular formas de acción, decidir, y actuar solucionándolos con eficiencia y oportunidad; todo ello dentro de un trabajo en equipo colaborativo, caracterizado por la proactividad, asertividad, creatividad, tolerancia y alto grado de concertación de cada uno de los componentes, sea en el rol de comandante operacional o como miembro de un Estado Mayor Conjunto o como administrador institucional”.

Luego, todo aquello que compete al logro de este fin y solo a él, sea que esté citado como parte de algún enfoque por competencias o no, debe ser parte de todo el bagaje que vaya a complementar el concepto de modelo andragógico por competencias.

157 Tardiff (2003) citado por María Moreno y Gonzalo Cobo “Gestión curricular por competencias y docencia universitaria”. P.6. PUCP. 2015.

- **Segundo**, al citar “bajo el enfoque constructivista”, refiere todo aquello que desde lo andragógico o lo didáctico va a constituir el cómo se va a lograr la competencia buscada. Luego, todo aquello que norme o aplique para el logro de la competencia buscada, sea que esté citado como parte de algún enfoque por competencias o no, debe ser parte de todo el bagaje que vaya a complementar el concepto de constructivismo.

En resumen, a través de su academia institucional, la ESCOFFAA reconoce la valía, importancia y vigencia que tienen para su academia las competencias, sumándose a la teoría de que se trata de un modelo pedagógico/ andragógico, a la par que da el mismo reconocimiento de valía y vigencia para el constructivismo, al que interpreta y deja en el nivel de enfoque. Así mismo, este modelo se complementa, entre otros, con el enfoque del pensamiento complejo y el pensamiento crítico.

Desde una filosofía práctica y una reflexión de fondo, no se trata de saber cómo ha evolucionado la educación y otros; lo importante es preguntarse ¿cómo vamos nosotros y en qué medida vamos adaptando esos cambios a nuestros programas?

En el 2014, Idel Vexler¹⁵⁸ define la competencia de aprendizaje como “un saber actuar” y refiere que la sociedad es cada vez más compleja, la cual requiere indudablemente personas competitivas (observar que no habla de constructivistas) que desarrollen procesos cognitivos complejos para apropiarse y transformar (en un marco de eficiencia y ético moral) los conocimientos cambiantes de la sociedad global y los saberes de nuestra diversidad nacional.

El marco de los cambios en la educación del que debe ser consciente todo docente, ofrece la oportunidad para reiterar que se dan muchos casos en que algunos docentes no saben de qué están hablando, en particular los que no han tenido la oportunidad de una formación pedagógica, es por ello que en este ensayo tratamos de ordenar los conceptos de modo tal que se hable un solo lenguaje.

En particular, la ESCOFFAA inició en el 2008 trabajando sobre competencias y constructivismo, por las buenas referencias y experiencias de oficiales que lo habían experimentado en academias militares del primer mundo, luego en nuestro quehacer diario con la debida investigación, experimentación e innovación, los hemos sometido a una mejora continua dentro de un proceso evolutivo consciente y regulado en el que sin idea de un final, entendemos que es el camino filosófico de toda institución educativa.

Así, nuestro entendimiento es, que las competencias son para la ESCOFFAA un modelo andragógico y el constructivismo, un enfoque académico que siendo diferentes se complementan a plenitud; las competencias, como

158 Vexler, Idel (2014) 229, “Aprender y enseñar”, p. 63, Ed. San Marcos S.A., Lima-Perú.

“el saber actuar del siglo XXI” y el constructivismo como la herramienta por excelencia que constituye el cómo lograr ese “saber actuar del siglo XXI”.

5.5. Consensos sobre el pensamiento complejo y crítico como base en el aprendizaje de competencias

5.5.1. El pensamiento complejo

Es oportuno citar que en la ESCOFFAA la habilidad del pensamiento complejo es un reto permanente, que en buena cuenta es heredado de la academia militar en la historia, más aún por el nivel operacional y estratégico en que se estudia la guerra. Sobre ello, su necesidad en el siglo XXI se ha hecho extensiva a todas las ramas profesionales y técnicas, pues la velocidad del cambio ha alterado los conocimientos, prácticas y realidades de todas y cada una de ellas; por tanto, la conclusión puede ser: quien no posee pensamiento complejo no está apto para el siglo XXI.

5.5.2. El pensamiento crítico

Dentro del constructivismo y la formación por competencias en el contexto de la educación superior, donde se aprende cooperativamente en los trabajos grupales, es fundamental que el pensamiento crítico sea una capacidad que caracterice a todos los componentes de un grupo de trabajo; sin embargo, la experiencia muestra que al comienzo ello es una utopía; pero esa realidad adversa es oportunidad donde entra a jugar el arte del facilitador para hacer de su ejercicio una rutina durante el desarrollo de cualquier programa, debiendo constituirse al final como uno de los grandes logros académicos.

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo racional y reflexivo, sustentado en el conocimiento y la inteligencia, el análisis de la realidad separada de nuestros sentimientos y prejuicios, buscando organizar, ordenar, analizar, entender, evaluar y emitir juicios de valor de manera objetiva, sobre contextos específicos, argumentos o proposiciones. Su finalidad es llegar de la forma más objetiva a la postura correcta que debería uno tener sobre un tema, la que a la par debe ser éticamente correcta y verdadera¹⁵⁹.

Tras esta postura, Peter A. Facione orienta al docente que enseñar a las personas a tomar decisiones acertadas las equipara para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella¹⁶⁰; cita que debe llevar al docente a

159 “Pensamiento crítico” recuperado de <https://concepto.de/pensamiento-critico/> el 13 de octubre de 2022.

160 Facione, Peter A. (2007) 22, “Pensamiento Crítico ¿Qué es y por qué es importante?” p. 1 <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-salamanca/psicologia-del-pensamiento/pensamiento-critico-facione/7815127>

FIGURA N° 34: HABILIDADES ESENCIALES (COMPLEJAS) DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

HABILIDADES ESENCIALES (COMPLEJAS) DEL PENSAMIENTO CRÍTICO					
Intepretación	Análisis	Evaluación	Inferencia	Explicación	Autoregulación
Es la capacidad de comprender y expresar el significado o la relevancia de un amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	Es la capacidad de identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados y preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.	Es la capacidad de valorar la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan, describen la percepción, la experiencia, situaciones de juicio, creencias u opinión de una persona: y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.	Capacidad de identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.	Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propios de manera reflexiva y coherente; presentar la visión tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencias conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en la que se basaron los resultados obtenidos; como el presentar el razonamiento en forma de argumentos sólidos.	Capacidad de monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias; de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenido, aplicando particularmente habilidades de análisis y evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios.
<ul style="list-style-type: none"> Sus habilidades: <ul style="list-style-type: none"> La categorización, La decodificación del significado, y La aclaración del sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus habilidades: <ul style="list-style-type: none"> El examinar las ideas. El detectar y analizar argumentos. 		<ul style="list-style-type: none"> Sus habilidades: <ul style="list-style-type: none"> El cuestionar la evidencia. El proponer alternativas. El sacar conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus habilidades: <ul style="list-style-type: none"> Describir métodos y resultados. Justificar procedimientos. Proponer y defender con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos y puntos de vista. Presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus habilidades: <ul style="list-style-type: none"> El auto examen. La auto corrección.

Fuente: Peter A. Facione. "Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante?" 2007. Págs. 4 a la 7.

Luisa Sanz¹⁶¹ refiere que el pensador crítico solo acepta un juicio cuando percibe con claridad que está debidamente analizado y fundamentado en buenas razones; para lo cual debe, sobre las habilidades complejas citadas, debe ser competente en:

- Investigar la fiabilidad de las fuentes.
- Interpretar las causas.
- Predecir efectos.
- Razonar analógicamente.
- Razonar deductivamente.

Cabe destacar que el pensamiento crítico no implica pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar defectos y fallas; tampoco intenta cambiar la forma de pensar de las personas o reemplazar los sentimientos y emociones; y menos llevar la contraria a todo el mundo o no estar de acuerdo con nadie, pues esto solo sería un modo simple de pensar que se limita a contrariar lo que piensen los demás¹⁶².

En otros términos, el pensador crítico puede no aceptar de buenas a primeras toda opinión respecto a un tema, cuando tiene y defiende con asertividad sus propias ideas, cuando no acepta presiones que llevan a la estandarización y al conformismo, cuando conoce los argumentos a favor y en contra y cuando toma una decisión propia respecto a lo que se considere verdadero o falso, aceptable o inaceptable, deseable o indeseable; pero lo que no puede es imponer su postura o ideas; muy por el contrario, debe mantener su postura libre y abierta sustentada en su capacidad, principios, compromiso y exigencia propia, sin dejar de ser humilde, tolerante, trabajar en equipo y concertar.

Tras los preceptos expuestos, se infiere que, un pensador crítico en el transcurso del tiempo deberá afrontar con frecuencia, en diálogos alturados y a veces muy poco o nada alturados posiciones diferentes y hasta contrarias a las suyas; en donde adoptar esta posición de crítico sin los fundamentos debidos podría llevarlo a ser apreciado como un sujeto de espíritu contradictorio a todo y a todos; en caso contrario, si su posición crítica se sustenta en ideas propias que tienen fundamento y plena prospectiva en su aplicación, él comenzará a tener un pleno reconocimiento por sus aportes.

Para formar el pensamiento crítico, este debe estimularse en la niñez, aspecto que es una debilidad en nuestra realidad; así tenemos que, no todo

161 Sanz de Acedo, Luisa (2013) 160, "Competencias cognitivas de la Educación Superior", p. 57, 2da edición, Editorial Narcea, 2010, Madrid-España.

162 Edu.lat. Definición del pensamiento crítico. Revisado en <https://definicion.edu.lat/definicion/pensamiento-critico.html> el 17 de octubre de 2022.

adulto es un pensador crítico, luego para toda institución educativa de nivel superior el buscar formar o consolidar pensadores críticos es un reto, dado que no habrá tiempo futuro para hacerlo. Generar el pensamiento crítico a la sociedad es abrirles el mundo global a los jóvenes.

Hay que entender que es raro que se brinde un reconocimiento como crítico de buenas a primeras, lo más probable para quien escucha a otro una primera vez, será que se quede con ¡quizás tenga razón!, por ello, un requisito básico para que tal reconocimiento se vaya haciendo cada vez más general empieza por entender que ello demanda tiempo y constancia reflexiva en todos los juicios, que en tales juicios se deberá mostrar que la opinión es sincera, verdadera, éticamente justa y sobre todo correcta, lo que muchas veces solo lo demuestra el tiempo.

Lo concreto, es que no se debe esperar resultados halagadores casi de inmediato, tal reconocimiento cuesta ganarlo; es ineludible tener que pasar por un proceso de aprendizaje y esperar que tal reconocimiento aumente paulatinamente, para demostrar y convencer, una previa condición será poseer comunicación efectiva, ello le implica claridad de pensamiento, claridad y precisión en la expresión y sustentarse en evidencias; un último consejo: olvídense ser impresionista.

Finalmente, la figura 34 muestra los pasos del desarrollo del pensamiento crítico y una miniguía de la Fundación para el Pensamiento Crítico; sin embargo, hay que precisar de que no es conocer esos pasos o lo expresado en la mini guía, lo esencial es la perseverancia en el ejercicio consciente de nuestro proceder crítico, nuestras opiniones o posiciones que asumimos no acaban con su expresión, sino que a ello siempre debe seguirle una autoreflexión crítica, reconociendo y corrigiendo cuando nos equivoquemos.

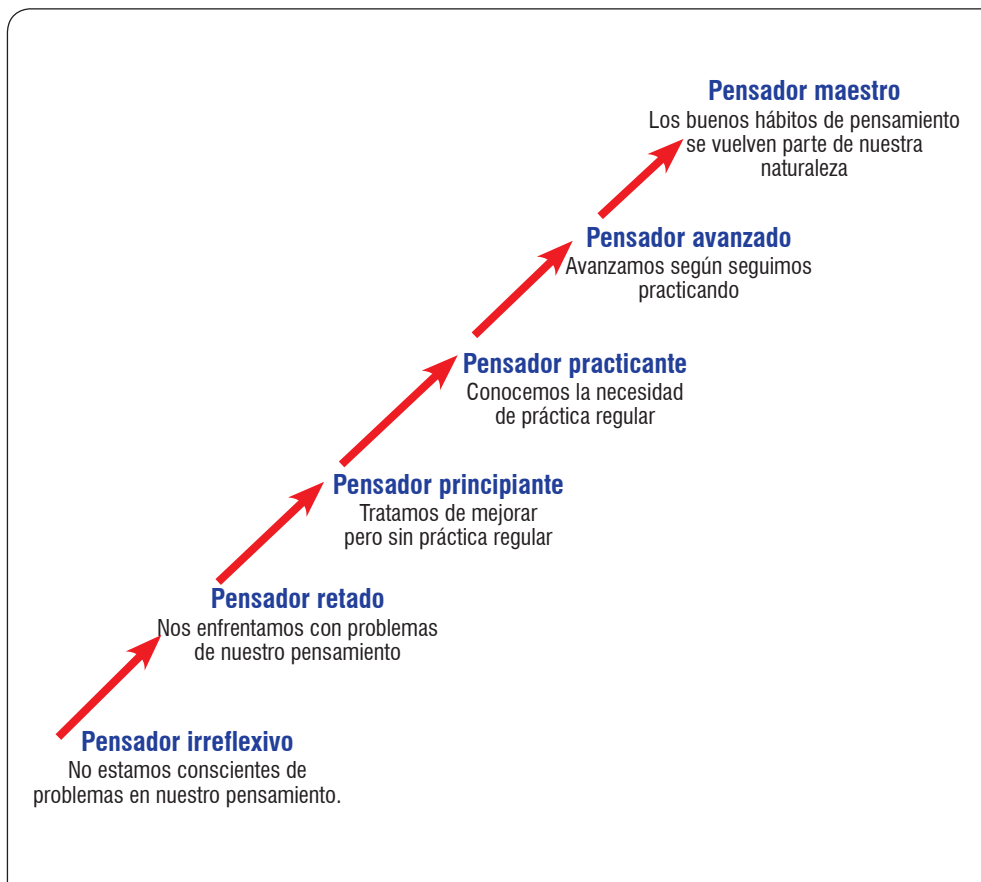
5.6. El debate entre defensores y críticos de las competencias

5.6.1. Debate de la defensa y la crítica de las competencias

Uno de los aspectos contradictorios en el debate es el existente entre la posición de los defensores de las competencias que afirman que su teoría y práctica permiten superar las múltiples deficiencias de la educación, entre ellas el aspecto fundamental de la falta de una calidad garantizada, frente a la posición de los críticos que señalan que por el practicismo de su formulación es totalmente opuesto a una de las finalidades sustantivas de la educación: formar al ser humano¹⁶³.

163 Díaz Barriga, Ángel, "Competencias en Educación", pp. 5-6.

FIGURA N° 35: LOS PASOS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

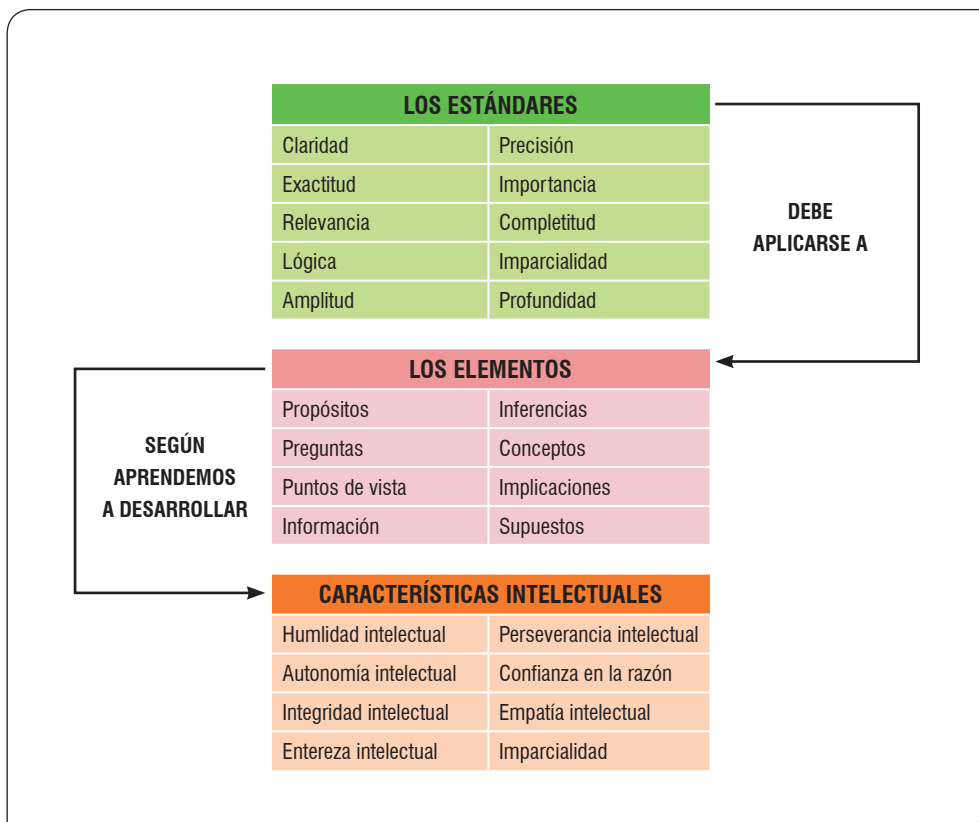


Fuente: Paul & Elder. Mini guía del Pensamiento Crítico, p. 23.
Revisado en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Lo cierto es que en educación no hay absolutos. En opinión de la ESCOFFAA se asume que bien enfocada y bien complementada por otros enfoques académicos pertinentes, la teoría de las competencias va mucho más allá de las deficiencias del conductismo, de la enseñanza y del aprendizaje por objetivos y de todo el sistema educativo existente hasta finales del siglo XX, llegando a garantizar la calidad educativa y la formación del ser humano. Ahora, si el modelo pedagógico /andragógico por competencias y sus enfoques de apoyo se aplican sin responder a sus respectivos fundamentos teóricos, o el tenerlo y hacerlo sin una orientación humanista hacia la formación integral del hombre, estaremos dando la razón a quienes afirman que las competencias son puestas a formar al ser humano. Hay una consideración de educación

que es ineludible de aplicar en cualquier modelo pedagógico o andragógico, cual es que la formación para el buen desempeño en el campo laboral tiene que darse a la par de una educación para la responsabilidad ciudadana, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales¹⁶⁴.

FIGURA N° 36: MINI-GUÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO, CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS
Los pensadores críticos aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos el razonamiento para desarrollar las características intelectuales



Fuente: Paul & Elder. Mini guía del Pensamiento crítico. P. 22.

164 Bravo Salinas, Néstor H. Competencias Proyecto Tuning-Europa, América Latina, Basado en los Informes de las Reuniones de Buenos Aires, Argentina (marzo 2005), Brasil (agosto 2005), San José de Costa Rica (febrero 2006), Bélgica (Junio 2006) y México (febrero 2007), Líneas de Acción del Programa, Párrafo d.

5.6.2. Debate de la finalidad de las competencias

Se centra sobre la finalidad que debe tener la enseñanza y el aprendizaje de las competencias, es decir, “el saber para la escuela o el saber para la vida”, vieja lucha donde de un lado ya los jesuitas impedían el ingreso de lo externo al aula para evitar la contaminación de su academia, teniendo gran seguimiento hasta mediados del siglo XX y que quizás en algunos pocos pueblos o instituciones del mundo ese tipo de educación debe seguir (motivo por el que lo citamos); frente a la visión moderna del modelo por competencias que afirma que sin el contexto social no se aprende competencias para la vida, aspecto que en el mundo moderno tiene un seguimiento casi total, que es lo que impulsa a que las tareas sean análogas a la realidad.

5.6.3. Debate de la evaluación de las competencias

Un segundo y más complejo debate es el que se da en el campo de su evaluación, donde la lucha es el “orientar el esfuerzo a la calificación sumativa-cuantitativa u orientar el esfuerzo a una evaluación formativa-cualitativa del proceso de avance del aprendizaje del participante”.

En el sistema educativo peruano en su nivel superior, la evaluación genéricamente queda en una simple calificación sumativa cuantitativa, es decir, determinar la nota que lo en un cuadro de mérito o, en el mejor de los casos, si está aprobado o no; dejándose de lado, por lo menos en la práctica, la evaluación y correspondiente realimentación formativa, que mida los avances en el logro del aprendizaje y oriente al participante sobre sus fortalezas y debilidades mostradas en aras de su formación integral, es más, hay hasta quienes afirman que lo formativo es para los niños, desconociendo la realidad de la falta de valores, principios y actitud positiva en los adultos; como la importancia de la existencia de ellos en la sociedad, por su incidencia en la convivencia y desarrollo del país.

Se debe entender que hay un cambio que traslada el énfasis de fijarse en lo que se les da a los estudiantes (input), a la importancia de los resultados (output). Esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los participantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante (y a veces única) hacia una evaluación centrada en las capacidades, competencias y procesos. Este cambio se refleja en la evaluación del trabajo y las actividades relacionadas con el avance del estudiante hacia el logro de los perfiles académicos y profesionales definidos con anterioridad.¹⁶⁵ Esta posición, que es la del proyecto Tuning, nos dice que lo puntual no es calificar, sino evaluar el avance de los logros del aprendizaje, es decir, la evaluación formativa.

165 *Ibíd.*

La ESCOFFAA apuesta a ser un modelo de la evaluación formativa, impulsada por una sustancial razón de fondo, dado que, a diferencia de todo programa de posgrado, el nuestro tiene usuarios que no se alejan con rumbos distintos a buscar su destino, los nuestros se quedan en casa y su perfil los orienta a trabajos de Estado Mayor o de Comando con un ejercicio pleno de planeamiento operacional y estratégico donde los dotes personales de cada uno y el trabajo en equipo es lo fundamental para su eficiente y plena operatividad.

Entre las herramientas desarrolladas en estos catorce años están las pruebas de entrada, que permiten ir conociendo personalmente y desde el inicio a los participantes, lo que se fortalece con el seguimiento personal en los trabajos grupales, en las evaluaciones mutuas formativas y el desarrollo de un portafolio personal de cada uno. Así, en el tercer mes ya se tiene una idea bastante completa sobre las fortalezas y debilidades de cada participante, lo que permite orientar la realimentación personal e institucional.

Vale concluir que la ESCOFFAA sigue una evaluación formativa-sumativa o si se quiere cualitativa-cuantitativa; es decir, no hay una posición absoluta de ninguna, pero sí una prioridad de lo formativo sobre lo sumativo; en otras palabras, nos interesa más evaluar el desarrollo de nuestros participantes, facilitadores y del programa con su respectiva realimentación, que el simple hecho de calificar para tener un cuadro de mérito final.

5.6.4. Debate sobre la clasificación de las competencias

Existen diversas maneras de expresar las competencias, hecho que puede generar confusión; al final, cada institución académica adopta cierta estructura para precisar las competencias en sus sílabos, pero también es cierto que, en muchos casos, no tienen la aceptación por consenso de sus docentes.

La ESCOFFAA ha asumido la clasificación de la siguiente manera; las de “Referencia” que son las básicas y personales, y las de “Consenso” (Corte laboral), que son las genéricas y las específicas.

5.6.4.1. Competencias referenciales

- **Las básicas.** También llamadas instrumentales, están constituidas por aquellas asociadas a conocimientos fundamentales para la vida y que se requieren para vivir en diferentes contextos, muchas de ellas son adquiridas en la infancia, otras se pueden adquirir durante el resto del camino: habilidad lectora, comunicativa, de cálculo básico, conocimiento cultural y otros. Se consideran primordiales y están

al alcance de la mayoría, son comunes para una amplia variedad de situaciones y contribuyen al aprendizaje a través de la vida.¹⁶⁶

- **Las personales.** Son aquellas que permiten realizar con éxito múltiples funciones, tales como conocerse a uno mismo, adaptarse a entornos, a la convivencia, superar dificultades y actuar de manera responsable. Dependen principalmente de las capacidades y rasgos de la personalidad del individuo, así como de las características del ambiente en el que se ejecuta la actividad, de ahí que a veces resulte difícil identificarlas¹⁶⁷.

5.6.4.2. Competencia de consenso desde lo laboral

- **Las genéricas.** En base a lo citado por Tobón, también son llamadas fundamentales, por ser vitales para alcanzar la realización personal en cualquier ocupación, de donde tienen un carácter transversal al estar presente en la mayor parte de las tareas laborales en todo nivel; en esta clasificación se consideran incluidas las competencias básicas y personales. Como fundamentales, se adquieren desde los primeros años de vida y se complementan a través de ella, estas competencias deben inculcarse con esmero en el hogar y en las instituciones educativas básicas, también serán exigibles durante la educación superior, pues resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier labor técnica o profesional. Por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, la habilidad para negociar, para planear y otros. Lo real es que muchas personas recién las aprenden en su etapa adulta y otras nunca, constituyéndose como seria limitación en lo personal y laboral. Tobón indica algunas de las características de las competencias genéricas que dan sustento del cambio hacia un modelo pedagógico de las competencias¹⁶⁸:
 - Son necesarias para la autoformación, realización personal y el aprendizaje continuo.
 - Tienen como base la actuación ética y los derechos humanos.
 - Respetan la diversidad individual y social.
 - Se requiere de sana convivencia para resolver los conflictos interpersonales y sociales.

166 Luisa Sanz de Acevedo, "Competencias cognitivas de la educación superior", p. 19.

167 *Ibíd.*

168 Tobón, Sergio, "Formación integral y competencias", p. 126.

- Son la base para el aprendizaje y la consolidación de las competencias específicas.
 - Aumentan la posibilidad de empleabilidad.
 - Permiten la adaptación a diferentes entornos sociales y laborales.
 - Son comunes a todas las ocupaciones.
 - Adquiridas en procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje en todo entorno y nivel.
- **Las específicas.** También referidas como profesionales, técnicas o especializadas, se caracterizan por corresponder a una profesión, actividad laboral o una ocupación determinada, estando sujetas a un alto grado de especialización y procesos educativos específicos¹⁶⁹ dados en niveles de acuerdo con la experiencia. Si bien su aprendizaje es genérico para la vida profesional o laboral, de alguna manera también se dan por el lado artístico, deportivo, o de formación técnica, desde el hogar y la escuela básica.

Sobre las clasificaciones, lo trascendente en el rol docente es lograr que el estudiante, a su paso por una escuela o programa, egrese con nuevas capacidades (conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes), en un claro entendimiento de que cuantas más capacidades posea, mayores serán las posibilidades de ser competente ante una circunstancia, hecho o reto que la vida le plantee a futuro.

5.6.4.3. Lo aplicado en la ESCOFFAA

La ESCOFFAA asume en este punto una contradicción con la teoría de la clasificación expuesta; sin embargo, por un aspecto funcional, y como muchas instituciones educativas, en la práctica lleva a sus sílabos una clasificación distinta, pero de gran consenso; en ella se consideran la competencia general y las competencias específicas.

Es en este pase de la clasificación teórica a la clasificación práctica aplicada a los sílabos, donde nace una gran confusión, pues encontramos de un lado, en lo teórico laboral “Competencias genéricas” y “Competencias específicas”, y de otro lado, en lo práctico aplicado en la formulación de los sílabos, “Competencia general” y “Competencias específicas”, lo que lleva a errores conceptuales de lo que significa cada una.

¹⁶⁹ *Ibíd*, p. 133.

La duplicidad del término “Competencias específicas” dado en lo teórico y en la práctica con sentidos diferentes, lleva a serias confusiones cuando no se conoce la diferencia de tales sentidos. Luego, es necesario tener claro que cuando usamos “Competencia general” en el sílabo nos estamos refiriendo a la “Competencia de la asignatura” y que cuando usamos “Competencias específicas” nos estamos refiriendo a la competencia particular por lograr en cada unidad temática de esa asignatura. En ambos casos, tales competencias del sílabo pueden resultar desde lo teórico, el ser genéricas o específicas.

FIGURA N° 37: CLASIFICACIÓN Y TIPO DE COMPETENCIAS

APLICACIÓN	CLASIFICACIÓN	TIPO	REFIERE
EN LO TEÓRICO	COMPETENCIAS REFERENCIALES	BÁSICAS	Para vivir hablar, leer, escribir.
		PERSONALES	Para logros de conocerse, interrelacionarse, adaptarse a entornos, convivir, etc.; responde a la personalidad.
	COMPETENCIAS DE CORTE LABORAL	GENÉRICAS	Aplicables en todo campo laboral.
		ESPECÍFICAS	Aplicable a un campo laboral determinado.
EN LO PRÁCTICO	COMPETENCIAS DEL SÍLABO	GENERALES	Es la competencia a lograr en una asignatura, modulo o un programa.
		ESPECÍFICAS	Son las competencias a lograr en una unidad temática de una asignatura.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Las competencias específicas del sílabo, refieren las capacidades y los conocimientos de las disciplinas académicas con su desempeño laboral a través de un conjunto de conocimientos declarativos conceptuales (teóricos), procedimentales (prácticos) y actitudinales (condiciones personales para ejecutar determinadas acciones). Por ello, se dice que son competencias propias de un perfil formativo y profesional. En estas competencias específicas es que hoy se debe pasar del saber hacer al saber actuar, de donde se demanda el saber escoger, el tener iniciativa, el correr riesgo y reaccionar ante lo imprevisto, tomar decisiones, innovar; en el ejercicio de una competencia específica, se han de utilizar pues, habilidades mentales y sociales adecuadas

y realizar actividades en las que se refleje el dominio que uno tiene de lo que requiere la tarea¹⁷⁰. La exigencia de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos del sílabo, está en cada unidad temática.

CUADRO N° 5: CORRELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DADAS EN LA ESCOFFAA DESDE LA CLASIFICACIÓN TEÓRICA POR SUS ALCANCES Y LA CLASIFICACIÓN PRÁCTICA DE SUS LOGROS

CLASIFICACIÓN TEÓRICA		CLASIFICACIÓN PRÁCTICA APLICADA AL SÍLABO	
Competencias genéricas	Competencias específicas (profesionales)	Competencia general	Competencias específicas
POR SU ALCANCE		POR SUS LOGROS	
<p>Son capacidades relevantes para desempeñarse de manera idónea en toda profesión actividad técnica o de servicio.</p> <p>PROPIAS DE TODO CAMPO LABORAL</p>	<p>Son capacidades relevantes para desempeñarse de manera idónea en una profesión actividad técnica o de servicio.</p> <p>PROPIAS DE UN CAMPO LABORAL</p>	<p>Es un saber actuar que demuestra una competencia (solución eficaz de un problema complejo dado en un tiempo y un contexto general, para lo cual el individuo ha movilizad algunas de sus capacidades y recursos disponibles).</p> <p>En el sílabo “el saber actuar” es el logro final (General) dado al término de una asignatura o programa.</p> <p>Su demostración se da a futuro en el terreno práctico de la vida; siendo evaluado por el usuario (CCOO)</p> <p>Por lo que se expresa en infinitivo simple</p>	<p>Es un saber actuar que demuestra una capacidad (solución eficaz de un problema complejo dado en un tiempo y contexto particular, durante la enseñanza aprendizaje.</p> <p>Moviliza de manera conjugada conocimientos, habilidades, destrezas y una buena actitud.</p> <p>En el sílabo “el saber actuar” es el logro intermedio (Específico) dado al término de la unidad temática o de aprendizaje.</p> <p>Luego, su demostración es en el aula y es evaluado por el propio docente.</p> <p>Por lo que se expresa en Indicativo presente</p>
		Desde lo teórico puede ser una competencia genérica o específica.	

170 Sanz de Acevedo, Luisa, “Competencias cognitivas de la educación superior”, p. 22.

EJEMPLOS		EJEMPLOS DE LA EXPRESIÓN DEL VERBO	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber expresarse • Interrelacionarse • Comprensión lectora. • Razonamiento lógico. • Trabajo en equipo. • Administrar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de Armas. • Cultivo de maíz. • Tallado de muebles. • Aplicar un bisturí. • Arreglar un carro. • Cambiar llave de agua. 	<p>Formular coherentemente lineamientos estratégicos, en el ejercicio del Comando, a fin de lograr la dirección y conducción estratégica de una Fuerza Conjunta en las Operaciones y Acciones Militares; manteniendo una actitud proactiva, visionaria, reflexiva, crítica y asertiva, dentro de un trabajo en equipo con pensamiento conjunto</p>	<p>Recomienda de manera coherente estrategias operacionales en el campo de la defensa en el contexto interno y externo de la realidad nacional, en el marco de un ejercicio aplicativo.</p> <p>Aporta conclusiones válidas sobre la Estrategia Militar en Guerra Convencional y en Guerra no Convencional seguida por el país en los conflictos internos y externos, mostrando actitud asertiva y sentido de oportunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia del autor.

5.6.5 Debate entre el sílabo por objetivos y el sílabo por competencias

Hablar, y peor aplicar sílabos por objetivos, es como quedarse estancado en el contexto educativo del siglo XX, quiere decir que todavía estamos en “al terminar la clase el estudiante estará en condiciones de pintar su cuarto”, mientras que hablar de sílabo por competencias es decir “el estudiante pinta su cuarto”. En el primer caso, hay docentes que en el aula mantienen su docencia en lo tradicional (dictan clases) llegando sin proponérselo a referirles o inducir la respuesta de lo requerido como tarea, en tanto el estudiante lo escucha más pasivo que activo, porque él no es el protagonista; como resultado aprueba el examen y quizás con muy buena nota, pero no aprendió para la vida. Mientras, en el segundo caso, hay un docente que acompañó el aprendizaje de los estudiantes, los orientó e indujo a que analicen en un trabajo cooperativo el tema tratado y en un autodescubrimiento logren ese “saber actuar”; si lo hicieron, aprobarán quizás con mayor o menor nota, pero lo seguro es que al final aprendieron con mayor profundidad para la vida. Lógicamente, la ESCOFFAA no es ajena a esto, pero ir superándolo día a día está básicamente en el autoanálisis del facilitador.

La adopción eficaz del sílabo por competencias no se logra con definirlo en una norma o directiva, es construido día a día. Por ello, cuando se dice: “estamos en una enseñanza por competencias”, aun cuando en el título del sílabo se lee “sílabos por competencia”, en muchos casos, lo real es que también se lea “objetivo: que el estudiante al término...”.

Recuerden, enseñar por objetivos es enseñarle al alumno A, B y C para que a futuro cuando tenga un problema de tipo A, B y C, es decir concordante con lo enseñado, sólo tendrá que recordar o revisar aquello aprendido en la escuela y resuelvan tales problemas sin dificultad, pero, si aparecen otro tipo de problema que no fueron enseñados, es decir por ejemplo problemas de tipo D o E, simplemente no podrán resolverlo. Enseñar por competencias no es enseñarle nada, sino hacer que ellos descubran los conocimientos a la par que se adueñan a través del logro de habilidades y destrezas de una serie de capacidades, algunas de las cuales, aplicadas en conjunto a futuro, los harán competentes para resolver problemas complejos de todo tipo, es decir de la “A” a la “Z”.

Si como docentes pusieron intención y dieron un paso adelante hacia la enseñanza por competencia, es hora de buscar al experto, llenarse de voluntad, criticar sin piedad y corregir; así se avanzará hasta que las competencias no sean parte de un sílabo, sino una práctica de su docencia. Podrán con alegría decir: “enseño por competencias, formando hombres del siglo XXI”.

5.7 La experiencia del Proyecto TUNING

En el 2005, el proyecto *Tuning*¹⁷¹ consultó sobre competencias y destrezas genéricas y específicas de siete áreas temáticas, a 5183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos, de 101 universidades en 16 países europeos; la base se dio sobre 30 competencias, pidiendo señalar las cinco más importantes. Las conclusiones más sorprendentes mostraron la notable correlación entre la clasificación de empleadores y graduados en toda Europa, quienes señalaron como las más importantes a desarrollar¹⁷²:

- La capacidad de análisis y síntesis;
- La capacidad de aprender;

171 **Tuning**, vocablo inglés que puede referirse a la **puesta a punto**, el **ajuste** o la **sintonización** de algo. <https://definicion.de/tuning/>. Tuning como proyecto, tiene un trasfondo y un contexto. Nació a partir de las necesidades que emergieron en 1999 con la Declaración de Bologna. Dos de estas fueron la necesidad de reconocimiento mutuo de los periodos de estudio en el extranjero y de los títulos de grado. El resultado se hizo visible: un proyecto de y para las universidades enfocado en un sistema intercultural para desarrollar aprendizaje basado en resultados, centrado en los estudiantes y basado en competencias. Su realidad se puede describir usando tres definiciones: 1) Es un **proyecto** de las universidades y para las universidades, 2) Es una **red de comunidades de personas dispuestas a aprender** y, 3) Es una metodología para diseñar e implementar programas de estudio. <http://tuningacademy.org/what-is-tuning/?lang=es>

172 Bravo Salinas, Néstor H., Competencias Proyecto Tuning. Líneas de Acción del Programa. Párrafo f.

- La habilidad para resolver problemas;
- La capacidad de aplicar el conocimiento;
- La capacidad de adaptarse a situaciones nuevas;
- La preocupación por la calidad;
- Las destrezas para manejar la información, y
- La capacidad de trabajar autónomamente y en grupo.

Al respecto, si estas capacidades fueron las más valoradas, en la realidad del contexto europeo referido, debe quedar claro que, en el contexto de cada país o institución académica, hay una realidad respecto a que capacidades son las más valoradas y cuáles no. Por ejemplo, en la ESCOFFAA, por necesidad propia de la profesión, se prioriza las capacidades de liderazgo y de diseño operacional que, según la encuesta de Tuning, quedaron postergadas.

Ejercicio aplicativo: competencias genéricas consideradas por el Proyecto Tuning¹⁷³, contrastadas con las desarrolladas en la ESCOFFAA, cada docente puede trasladar a la realidad de su institución educativa.

CUADRO N° 6: EJERCICIO APLICATIVO SOBRE LA REALIDAD ESCOFFAA

N°	Capacidad	Aplicado y considerado en el modelo andragógico	Aplicado pero no considerado en el modelo	Falta incidir más o no aplicado
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	X		
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	X		
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	X		
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	X		
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano		X	
6	Capacidad de comunicación oral y escrita		X	
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma			x
8	Capacidad de uso de las TIC	X		
9	Capacidad de investigación	X		
10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	X		

173 Ibid., pp. 14, 15

N°	Capacidad	Aplicado y considerado en el modelo andragógico	Aplicado pero no considerado en el modelo	Falta incidir más o no aplicado
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	X		
12	Capacidad crítica y autocrítica	X		X autocrítica
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	X		
14	Capacidad creativa	X		
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	X		
16	Capacidad para tomar decisiones	X		
17	Capacidad de trabajo en equipo	X		
18	Habilidades interpersonales	X		
19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	X		
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente			X
21	Compromiso con su medio socio-cultural	X		
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	X		
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales		X	
24	Habilidad para trabajar en forma autónoma	X		
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	X		
26	Compromiso ético	X		
27	Compromiso con la calidad	X		

Fuente: Elaboración propia del autor.

6. La planificación curricular institucional

La planeación es una toma de decisiones anticipatoria en cuanto a efectos, impactos o posibles problemas futuros, motivada por el deseo de obtener un estado futuro de cosas o el deseo de evitarlo

Resulta necesario una revisión de dos herramientas claves para el ejercicio de la dirección de una escuela y para los equipos designados para formular la planificación curricular. Uno de ellos es la dirección estratégica y el otro, el diseño curricular.

6.1. La dirección estratégica

Thompson et al (2002) definen la dirección estratégica como el arte y la ciencia de formular, implantar y evaluar las estrategias en el corto, mediano y largo plazo para lograr objetivos organizacionales¹⁷⁴; acorde a ello, la ESCOFFAA concretiza su dirección estratégica como la concepción global que señala el rumbo de su academia, y ella se centra en la gestión del director y encargados de planear la academia, siendo básico e indispensable que tengan la competencia de estrategias, al tener la mayor responsabilidad del éxito o el fracaso de la misma. Luego, una primera responsabilidad en toda institución educativa, que nace de la planificación curricular institucional, es que directores, equipos de planeamiento y toda la comunidad educativa conozcan con claridad cuál es su dirección estratégica.

Los responsables de ella deben tener un aprendizaje constante, acorde a los cambios académicos del mundo global y la realidad de su propio contexto como institución educativa; si ellos no muestran la capacidad de adaptarse a los cambios, la escuela tampoco lo hará.

Ana Trenza, que lleva lo empresarial al mundo académico, cita que la dirección estratégica es la fuente del éxito de toda institución educativa para alcanzar sus metas y propósitos, con plena adaptación al entorno, transformando los problemas en oportunidades; lo que implica habilidad para crear la estrategia necesaria que defina las metas y objetivos a largo plazo, la adopción de acciones y la asignación de los recursos pertinentes, lo que en la práctica se concretiza en un plan de acción que lleve a conseguir los objetivos. Agrega que, si el objetivo marca el rumbo a seguir, la dirección estratégica le facilita la metodología para conseguirlo. Concluye que la dirección estratégica es lo global y teórico, que explica conceptos de cómo desarrollar la estrategia; mientras el plan de acción es la puesta en marcha de la estrategia, es decir, el camino práctico para conseguir los objetivos¹⁷⁵. Por tanto, la dirección estratégica sólo toma sentido si se concretiza en un plan, “sin la debida comunicación, no hay dirección estratégica”.

174 Thompson et al. (2002) citado por Peralta Miranda Paola et al. en “Dirección Estratégica para la innovación en pequeñas y medianas empresas en la ciudad de Barranquilla, Colombia” Universidad de Zulia (2020). <https://www.redalyc.org/journal/290/29062641016/html/>

175 Trenza, Ana (blog) (2018), “Dirección estratégica: ¿Qué es y para qué sirve?” <https://anatrenza.com/direccion-estrategica-sirve/>

Hax y Majluf (1997, p.24)¹⁷⁶ dan a lo estratégico carácter multidimensional. Acorde a ello, la dirección estratégica de la Escuela abarca todas sus actividades, proporcionándole un sentido de unidad, dirección, propósito y adecuación al entorno; mientras que el citado plan de acción refiere los documentos bases y mandatorios de la educación institucional, como son el plan estratégico institucional, el proyecto educativo institucional, el plan anual de trabajo, el plan operativo anual, el proyecto curricular institucional y el plan curricular anual; e infiere que estos no nacen de la nada y para ser efectivos es necesario que exista una clara dirección estratégica.

Al revisar el concepto estratégico en su más alto nivel, vale citar a Durán, Llopart y Redondo, quienes afirman que la empresa actual conceptualiza su dinámica de organización basada en cuatro puntos fundamentales: la estrategia, las estructuras, la cultura y las personas (figura 38); todos de gran importancia, aunque hoy se resalta el aspecto humano y cultural, sobre lo estratégico y lo estructural. Sin embargo, citan que más allá de las preponderancias, la clave del éxito está en la armonización de los cuatro factores considerados, haciendo analogía a cómo funciona una silla, en la que sus cuatro patas (factores) están relacionadas y son interdependientes para mantener el equilibrio sistema-empresa en todo momento; teniendo en cuenta el entorno y la misión que es el eje central sobre el que gravitan los factores considerados¹⁷⁷.

FIGURA Nº 38: EL EQUILIBRIO EDUCATIVO: ANALOGÍA DE LA SILLA



Fuente: Elaboración propia del autor.

176 Hax y Majluf (1977 p. 24), citado por Luis Ángel Guerra Martín et al. en "La Naturaleza de la Dirección Estratégica" PID-00144805. Madrid, España. Recuperado de https://cv.uoc.edu/annotation/286358c6568795c01a76cac86d69262e/495155/PID_00144800/modul_1.htm, del 12 de octubre de 2022.

177 Durán J., Dunia et al. (1999), "La dirección y control estratégico y su aplicación en los recursos humanos", Cap. 1 Fundamentos de la dirección estratégica. Universidad de Barcelona, p. 1, España. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13220/3/Fundamentos%20%28Parte%20primera%29.pdf>

Todo cambio contrario a la dirección estratégica y su plan de acción en cualquier institución educativa va a tener dos efectos directos, primero afectará a su cultura, su personal y su infraestructura, y segundo provocará el fracaso institucional. Pensaríamos que esto no debe suceder, pero sucede en nuestra realidad educativa nacional y la ESCOFFAA no ha sido una excepción, su programa emblemático por una disposición exógena a su dirección, tuvo un cambio drástico en su espacio de tiempo asignado que, aunque ya corregida, el hecho ha tenido efectos negativos directos en su nivel académico, imagen y proyección institucional, como en su comunidad educativa.

A continuación, se presentan las preguntas que impulsan la dirección estratégica y el plan de acción de la ESCOFFAA, adaptables a toda institución educativa:

- ¿Cuál es nuestra razón de ser?
- ¿Qué queremos ser en el mediano plazo?
- ¿Lo estamos haciendo bien?
- ¿Cuál es nuestro valor diferenciador con nuestros pares?
- ¿Qué nos exige nuestro cliente, que no exige al resto?
- ¿Nuestro nivel académico se ajusta a los participantes o ellos a nuestro nivel?
- ¿Qué imagen tenemos que comunicar?

Los conceptos claves de la dirección estratégica ESCOFFAA, adaptables a toda institución educativa son:

- Todos deben estar comprometidos en el logro estratégico de la Escuela.
- El cumplimiento de nuestra misión y visión, se mide en nuestros egresados.
- El cumplimiento de la misión, inicialmente solo podrá medirse en el mediano plazo (5 años), posteriormente tendrá sentido hacerlo cada año.
- Nuestra visión requiere nivel académico, transitabilidad de facilitadores y participantes, la infraestructura local, el equipamiento y otras variables.
- Nuestra visión es un reto amplio y su objetivo no es fácil de lograr, por ello debemos trazarnos metas que puedan ser medibles y señalen un avance hacia la visión.

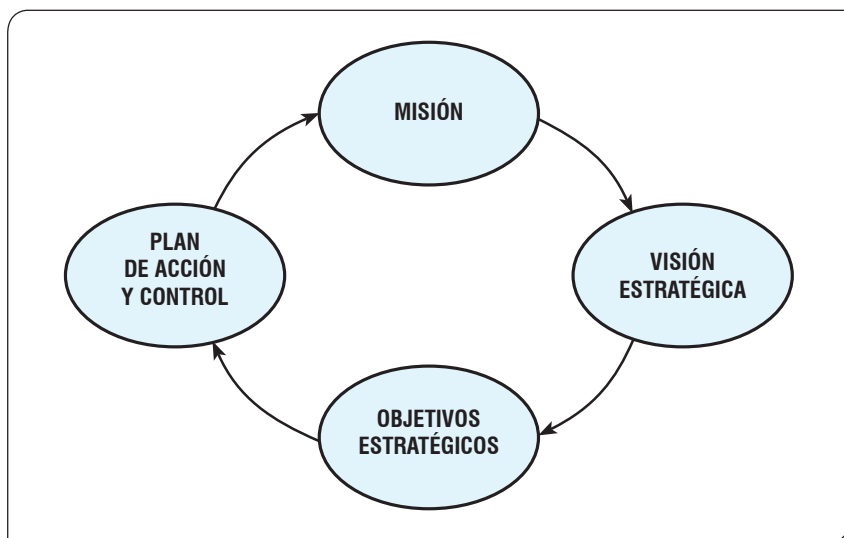
- Para el logro del objetivo estratégico es vital mantener el alineamiento de las acciones planeadas; en particular, de la academia planeada, lo enseñado y lo evaluado.
- La flexibilidad debe caracterizar nuestra estrategia, a fin de adaptarse al entorno.
- Nuestra estrategia no debe ser un manual de instrucciones, sino una guía de decisiones en función de la misión, debiendo estar transcritas en su plan de acción.

Ventajas de tener una dirección estratégica:

- Identifica a la institución educativa.
- Permite ser más proactivo que reactivo al definir su propio futuro.
- Mayor oportunidad de iniciar e influir en actividades, con más control del propio destino.
- Ayuda a plantear mejores estrategias, de manera sistemática, lógica y racional.

La dirección estratégica refiere el marco sobre el que deberán desarrollarse todas las acciones de la escuela, durante un determinado período de tiempo, de donde cobra un sentido clave la planificación estratégica institucional.

FIGURA N° 39: CONCEPTOS CLAVES DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA



Fuente: Elaboración propia del autor.

6.2. La planificación estratégica

Un proceso vital para el funcionamiento de cualquier organización es la planificación estratégica, pues permite identificar los objetivos que se desean alcanzar y cómo hacerlo, además de evaluar las mejoras. La planificación estratégica se orienta a la acción, es decir, a la toma de decisiones eficaces; esto llevado a una institución educativa (IE) supone focalizar esfuerzos para la mejora de la organización, funcionamiento y prácticas de la programación y orientación de acciones que permitan alcanzar los objetivos trazados sobre los aprendizajes y la formación integral del estudiante. Asimismo, la planificación en la IE es una oportunidad de reflexión y compromiso de la comunidad educativa en conjunto, de manera que los objetivos sean conocidos y compartidos por todos, permitiendo un vínculo más estrecho entre ellos. La planificación estratégica en la IE se concreta a través de instrumentos de gestión escolar¹⁷⁸.

6.3. Teoría del diseño curricular

6.3.1. Origen y definición

Existiendo diversas y confusas interpretaciones sobre lo que es el “diseño curricular”, es necesario profundizar en el entendimiento de los términos “Diseño” y “Currículo”.

“**Diseño**”, referido como el proceso previo de configuración mental, prefiguración, en la búsqueda de una solución en cualquier campo. Se aplica habitualmente en el contexto de la industria, arquitectura y otras disciplinas que requieren creatividad. El diseño involucra variadas dimensiones que van más allá del aspecto, la forma y el color, abarcando también la función de un objeto y su interacción con el usuario. Durante el proceso se debe tener en cuenta además la funcionalidad, la operatividad, la eficiencia y la vida útil del objeto del diseño¹⁷⁹.

Si traemos las citadas condiciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende que en el arte y diseño curricular la “funcionalidad” implica el formular un programa que sea útil para el logro de los fines académicos; mientras que la “operatividad” permite su aplicación práctica, ordenada y eficaz de los elementos estructurales y formales de su idea en cuanto a su planificación, ejecución y evaluación dentro del marco de su contexto

178 Ministerio de Educación, “Guía para implementar el proyecto educativo institucional”, 2017, Lima-Perú.

<http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>

179 Concepto de diseño: <https://es.wikipedia.org/wiki/Dise%C3%B1o>

académico integral; que la “eficiencia”, se entiende que sobre lo complejo, dinámico y las dificultades de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el valor del diseño radica en que debe permitir ir más allá de su simple logro y al menor costo, al orientar y permitir alcanzar la excelencia en la adecuada integración de los recursos humanos, materiales, financieros y ecológicos, en una perfecta ergonomía con lo estructural, el tiempo, el espacio y los alcances psicológicos, dentro de un marco de alta responsabilidad ética tanto en el diseño como en los diseñadores; finalmente, al referirse a “la vida útil del objeto del diseño”, se debe ser consciente y aceptar que todo diseño tiene como característica fundamental la flexibilidad, es así que todo diseño final es producto de un proceso dado bajo ciertas variables, las mismas que no están exentas de la dinámica de cambio de la educación en particular y del contexto en lo general; por lo tanto, se debe tener claro que el espacio de tiempo para el que fue construido no es finito.

Algunas precisiones de interés enfocadas en lo académico:

- El diseño (como idea previa) es como las decisiones en la vida humana, está presente en cada paso o acción que damos y a ello no escapan los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que se quiera o no, siempre partirán de una idea: “diseño”.
- Con frecuencia se confunde al artista con los diseñadores, al serles común la creatividad e innovación. Sin embargo, el artista es libre, espontáneo y sus acciones pueden no estar justificadas; mientras el diseñador encuentra su libertad enmarcada en el logro de un producto, por lo que su inspiración hecha propuesta debe ser justificada y aceptada a satisfacción de su cliente.
- El uso del término diseño se ha banalizado desde la década de 1980, empleándose errónea o superficialmente. Por ejemplo, cuando se titula un documento como “Diseño” olvidando que su término solo se refiere a una idea; así, toda pintura de un artista conlleva un diseño, pero el cuadro tiene nombre propio.
- El fracaso de un proceso en cualquier campo no está siempre en su diseño, por lo general ese fracaso está en la aplicación, por ello, hay que cuidar de no caer en críticas sin sentido.

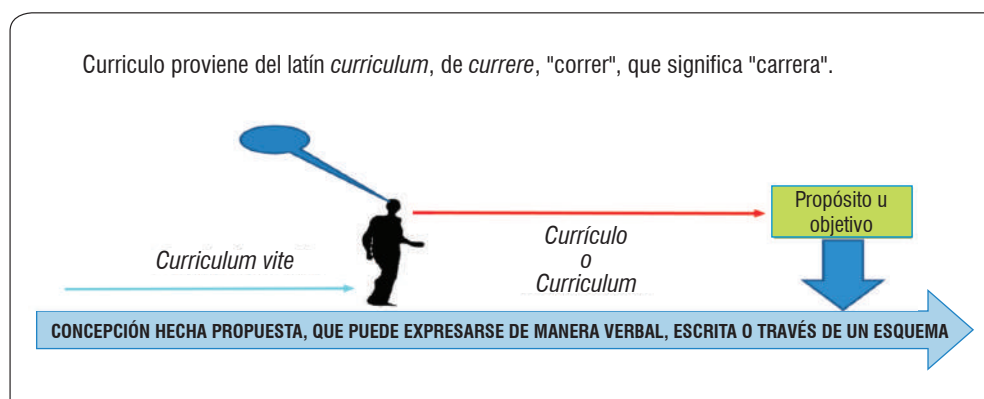
“**Currículo**”, al respecto, el Ministerio de Educación¹⁸⁰ refiere que el diseño curricular básico para la EBR deja inferir que el currículo es un documento normativo y de orientación válida que sintetiza las intenciones

180 Ministerio de Educación, “Diseño Curricular Nacional de EBR”, Cap. I: El currículo.

y resume los aprendizajes previstos; Vexler¹⁸¹ cita que es el conjunto de aprendizajes previstos e imprevistos que se deben programar y desarrollar para que los estudiantes los logren en un determinado período de estudios, que puede ser una clase, una unidad didáctica, un trimestre, un año, un ciclo o un semestre, por lo tanto, no está sujeto a un tiempo fijo; así mismo, Gonzales¹⁸² señala que proviene de “currere”, agregando que por su naturaleza es una propuesta, por su estructura un propósito que conlleva contenidos, metodología y evaluación, y por su función es una guía de la acción educativa, a la par que cita a Lawrence Stenhose: “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

De los orígenes etimológicos citados podemos afirmar que las fuentes conciben que currículo trata del hecho de dar dirección a través de una propuesta, es decir, una idea ya transcrita; lo que en una analogía dentro del aula significaría un documento oficial que señala el propósito u objetivo definido que orientará el proceso de enseñanza-aprendizaje programado, siguiendo una estrategia o un método predeterminado. Mientras que en la definición dada se consolida la acepción que currículo es una propuesta construida desde la experiencia, transitada en el presente y que se orienta a un logro futuro como propósito u objetivo, y que al decir “pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

FIGURA N° 40: ACERCAMIENTO AL CONCEPTO CURRÍCULO



Fuente: Dr. M. Wilfredo Gonzáles Flores. CISE - PUCP.

181 Vexler, Idel “Enseñar y aprender”, p. 58.

182 Gonzales F., Wilfredo (2017) “Currículo por competencias”. PUCP. Separata de capacitación en la ESCOFFAA.

■ DISEÑO CURRICULAR

Consecuente con las conceptualizaciones de los términos “diseño” y “currículo”, se entiende que “diseño curricular”, en lo genérico, es un documento académico que en su transcripción concibe una idea sustentada en una experiencia, que se ubica en el presente, definiendo un proceso coherente que analiza e integra todo lo que gira alrededor del contexto académico a fin de orientarlo en lo institucional, llegando a precisar un conjunto de acciones a desarrollar, en un determinado período de tiempo, los que en su ejecución deben alcanzar el logro de un propósito definido.

Como se aprecia en la conceptualización dada, no se define el nivel de alcance ni el tiempo de funcionalidad del diseño curricular; entendiéndose que puede tratarse de uno enfocado en un programa y todo su contexto de manera integral o, por el contrario, puede tratarse de uno que se enfoca en un sub aspecto definido que constituye parte de tal programa, siendo esta la razón por la que se afirma que es un término genérico; de donde parte la necesidad que a cada diseño curricular se le denomine con nombre propio de acuerdo a su nivel, finalidad, alcance y contenido: proyecto educativo, malla curricular, silabo, etc. Luego, es un error denominar a un documento académico específico como “Diseño curricular”, mientras que a los otros se les denomina con nombre propio, dado que ello de por sí, genera la idea de que tales documentos no llevan implícito un diseño curricular.

Vale agregar que, para que el diseño curricular sea un proceso coherente, requiere del arte que entrelace de forma adecuada conceptos, herramientas y la aplicación correspondiente.

6.3.2. Contexto de aplicación del diseño curricular en la educación nacional

Al observar su aplicación en nuestro Sistema Educativo Nacional, encontramos que la gestión académica genérica a todas las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria están orientadas y reguladas a través del documento denominado “Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (EBR) 2017”¹⁸³, normado por el Ministerio de Educación. Denominación correcta al definir en su título a quién va dirigido.

Sin embargo, la gestión académica de la educación superior está amparada en la autonomía universitaria dada en el Art. 8° de la Ley 30220 que dispone:

183 Ministerio de Educación del Perú, “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular” Pág. 10-12, 2005, Lima-Perú. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

- Cada universidad establecerá el marco de su proceso de enseñanza-aprendizaje (ap.8.3); siendo responsabilidad del rector el presentar los “instrumentos de planeamiento institucional” de la universidad (entiéndase documentos equivalentes al Diseño Curricular Nacional de la EBR) al Consejo Universitario para su aprobación (ap. 62.3), mientras la Asamblea Universitaria es la que vela por su adecuado cumplimiento.
- A nivel de Facultad, corresponde al decano dirigir la academia (ap.70.3), presentando el plan anual de funcionamiento y desarrollo de la Facultad y su informe de gestión al Consejo de Facultad, para su aprobación.
- Los docentes participan de la mejora de los programas educativos en los que se desempeñan (ap.87.6).

Lo expuesto autoriza a cada universidad a concebir su diseño curricular y plasmarlo en los instrumentos de planeamiento institucional que ella considere, donde debe prescribir los lineamientos generales de su planificación, conducción y evaluación educativa institucional.

Sobre la libertad de la educación superior de concebir su propio planeamiento institucional, en la práctica con frecuencia se recurre a la estructura de Diseño Curricular Nacional para la EBR; así, por ejemplo, en el Sistema de Educación del Sector Defensa, esa práctica está regulada por una directiva que, entre otros, dispone que sus IIEE de nivel superior formulen como parte de su planeamiento, un proyecto educativo institucional, un plan de trabajo anual y un plan operativo institucional. A lo que cada una de ellas agrega un plan curricular que otros denominan plan de estudio o plan académico, siendo esto ejemplo de cómo se genera la confusión en la denominación para un mismo documento.

Frente a la libertad académica, la realidad de la ESCOFFAA es muy diferente. De un lado, no es parte de la EBR, y del otro, siendo una escuela de posgrado de carácter militar, su organización no es acorde a los estamentos universitarios. En razón de ello, debe y ha concebido en una adecuación a los preceptos universitarios expuestos, su correspondiente diseño curricular de su proyecto educativo institucional, habiendo plasmado sus propios instrumentos orientados a cumplir de la mejor manera su misión académica.

De otro lado, observando la aplicación conceptual de los términos currículo y diseño curricular, en la práctica diaria de algunas instituciones educativas de nivel superior, encontramos que se confunden con mucha frecuencia y facilidad con los títulos particulares con que se definen los diversos documentos académicos, lo que obedece básicamente a dos hechos concretos: primero, que no se exija su claro conocimiento; segundo, que en

las instituciones donde se dan estas confusiones, por lo general, la razón es que no cumplen con un debido proceso de inducción sobre términos académicos.

Dentro de las confusiones referidas, existen dos que resultan más comunes. La primera y más genérica se da en el sentido de que, al hablar de “currículo”, generalmente se refiere a una propuesta meso (la programación curricular, el proyecto curricular institucional o el programa curricular anual); mientras que la segunda, de menor frecuencia, se da en el sentido de que al referir “Diseño curricular”, conceptuamos una propuesta macro (específicamente el Proyecto Educativo Institucional). Divergencias que se clarifican al tratar la teoría de la concreción del diseño curricular.

6.3.3. ¿Cómo se materializa el diseño curricular?

Al respecto, Arnaz (1981) y Frida Díaz Barriga (1996) expresan que el diseño curricular tiene dos momentos, el primero cuando se enfoca en un diagnóstico de necesidades, y el segundo cuando elabora productos donde lo esencial es la determinación de un perfil de egreso y la conformación del plan de estudio. Mientras que Álvarez de Zayas cita cinco tareas del diseño curricular¹⁸⁴, que tomamos como acertadas y pasamos a referir conjugada con los momentos señalados por Arnaz.

CUADRO N° 7: MOMENTO DEL DISEÑO CURRICULAR DE ARNAZ / TAREAS DE ÁLVAREZ DE ZAYAS

Primer momento: Del diagnóstico de necesidades
TAREA 1: Diagnóstico de problemas y de necesidades (se dan en tres pasos)
1) Estudio del marco teórico filosófico, sociológico, epistemológico, psicológico, pedagógico y didáctico con influencia en la posible concepción curricular y del currículo,
2) Exploración integral de las situaciones reales caracterizando el contexto.
3) La determinación de los problemas y las necesidades
TAREA 2: Diagnóstico de necesidades (se dan en tres pasos)
1) La conceptualización del modelo
2) Identificación del perfil de egreso o de los objetivos terminales
3) Determinación de los contenidos y metodologías
Al final debe quedar definido la característica de partida del currículo.

184 Álvarez de Zayas, Rita M., citada por Monduk, Padrón (2013) 11, “El diseño curricular, Componentes y sus tareas. La práctica y la evaluación curricular”, pp. 2-5 <https://es.slideshare.net/MandukPadron/el-diseo-curricular-sus-tareas-componentes-y-niveles>

Segundo momento: De elaboración de productos del diseño

TAREA 3: Estructuración del currículo. Da la secuencia y la estructuración de los componentes que intervienen en el proceso del diseño curricular; fija el orden de desarrollo del tal proyecto curricular, señalando tiempo, precedencia e integración horizontal necesaria. Su producto es la malla curricular.

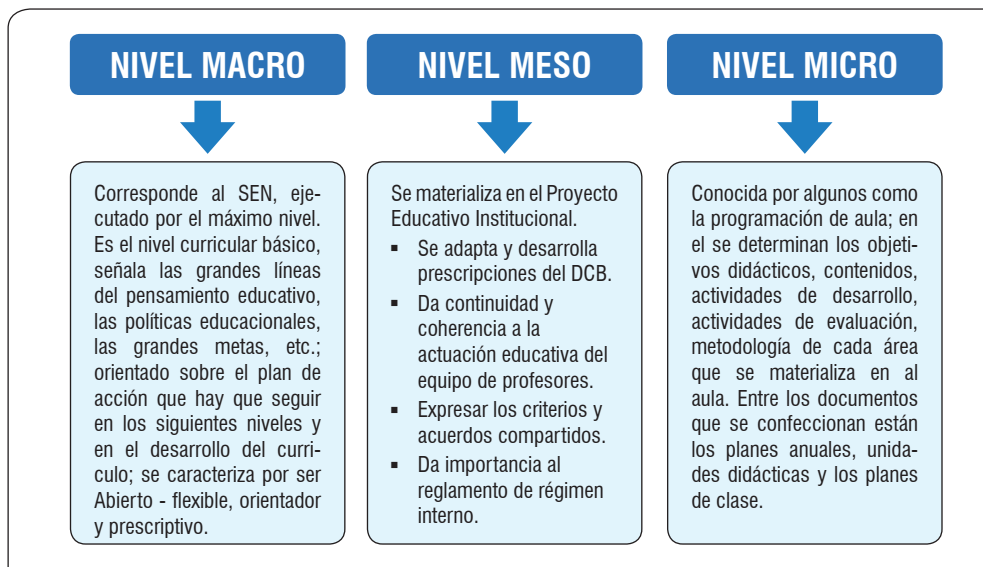
TAREA 4: Organización para la puesta en práctica. Prevé la puesta en práctica del proyecto curricular, siendo clave la preparación colectiva y personal de los planificadores. Tiene en el centro al estudiante para diagnosticar su desarrollo, avances, limitaciones, necesidades, intereses y otros; además diseña la acción integrada de los colectivos pedagógicos de forma coherente y sistémica, definiendo horarios, grupos, aulas, recursos y actividades. Su producto es el Plan de Estudio, que se incluye en el PAT.

TAREA 5: Diseño de la evaluación curricular. Parte de los objetivos terminales y establece los indicadores e instrumentos que validan la efectividad práctica del proyecto curricular. Los indicadores e instrumentos de evaluación curricular se plasman en todos los documentos curriculares, en el entendido, de que la evaluación no es una etapa sino una dimensión permanente de todo el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia del autor en base a las ponencias del diseño curricular de ARNAZ / Tareas de Álvarez de Zayas.

Finalmente, Monduk, refiere tres niveles de concreción del diseño curricular, los que se esquematizan en la figura 41.

FIGURA N° 41: CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR



Fuente: Padron, M. (2013). El diseño curricular sus tareas, componentes y niveles.

Revisado en <https://www.slideshare.net/slideshow/el-diseo-curricular-sus-tareas-componentes-y-niveles/17064614>.

Luego, en el entender con claridad cómo se concretiza o materializa el diseño curricular, se encuentra la clave de superar la confusión existente entre los términos de la planificación curricular. Para facilitar este entendimiento, es bueno precisar y recordar que:

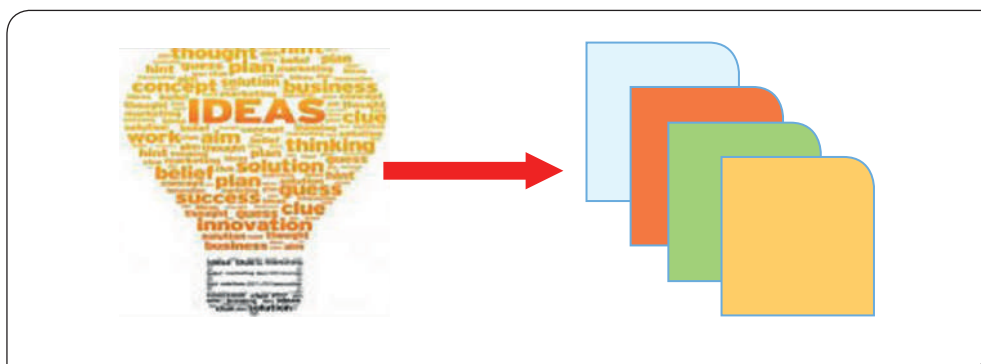
- a. Toda planificación académica abarca por lo regular tres niveles: macro, meso y micro.
- b. El diseño curricular se concretiza en los tres niveles señalados.
- c. A cada nivel le compete una instancia con responsabilidades propias de formulación de documentos académicos.
 - La instancia del nivel macro la constituye la dirección académica institucional, que es responsable de formular los documentos normativos y orientadores de carácter general.
 - La instancia del nivel meso es la de los equipos constituidos como responsables de la formulación de los documentos académicos curriculares de nivel medio.
 - La instancia del nivel micro es la de los docentes, responsables de la formulación de la documentación ejecutada en el aula.
- d. El diseño curricular queda transcrito en los documentos oficiales que abarcan toda la academia institucional.
- e. A cada documento hay que llamarlo por su denominación particular. Es decir, llamémoslo por su nombre de pila, no por su apellido (diseño curricular) que es genérico a todos.
- f. En todo caso, si se va a emplear el término “diseño curricular” que lo estamos llamando “el apellido”; este debe preceder al “nombre propio” del citado documento. Ejemplo: Diseño Curricular del Proyecto Educativo Institucional.

No entender y respetar estos pasos, es continuar alimentando la confusión que señala Monduk.

6.3.4. El diseño curricular documentado

En base a lo tratado se asume que el diseño curricular institucional es la propuesta educativa expresada a través de documentos normativos y orientadores de su academia, correspondientes a sus tres niveles de planificación (macro, meso y micro) en los que se resume y organiza articuladamente los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes durante un programa, módulo o asignatura, así como su correspondiente evaluación.

FIGURA N° 42: DISEÑO CURRICULAR: IDEA TRANSCRITA EN DOCUMENTOS ACADÉMICOS



Fuente: Elaboración propia del autor.

De lo expresado y por la experiencia quedan algunos preceptos vigentes en la ESCOFFAA:

- a) Todo diseño curricular en cualquier nivel de concreción asume los principios y fines orientadores de la educación (ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación)¹⁸⁵.
- b) El diseño curricular (documentado) constituye un instrumento común para la comunicación entre los distintos actores del quehacer educativo institucional, sustentado sobre la base de fundamentos que explicitan a quién, qué, para qué, cómo enseñar y aprender y cómo evaluar. Propone capacidades, conocimientos, valores y actitudes a lograr debidamente articulados y que se evidencian en el saber actuar de los alumnos¹⁸⁶.
- c) Si en la EBR hay un diseño único y regulador; en la educación superior no lo hay; sin embargo, está sobrentendido que tras la autonomía académica que da la ley, cada centro de educación superior debe tener su propio diseño curricular.
- d) El proceso de construcción del diseño curricular se estructura de la manera siguiente:
 - En lo macro, parte por referir las cualidades y capacidades exigidas en el perfil de ingreso, como los objetivos educativos previstos (perfil de egreso) y el límite espacial de tiempo establecido, para

185 Ministerio de Educación, "Diseño Curricular Básico para EBR", Pág.10, Lima-Perú
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.p>

186 Ídem.

luego inferir la estructura modular y sus competencias generales para el logro fijado, con la idea clara de ello se estructuran los documentos de este nivel, vale decir, el Plan Estratégico Institucional y el Proyecto Educativo Institucional.

- De ellos se desprenderán, en particular del segundo de los nombrados, los documentos del nivel meso, vale decir, de un lado, el Plan Anual de Trabajo, y de otro lado, el Reglamento interno y el Proyecto curricular institucional, este último a su vez orienta al Programa curricular anual.
 - Este último documento citado en el nivel meso orienta la formulación de las unidades didácticas como documento base de lo micro, vale decir, el sílabo.
- e) La eficiencia de su construcción será producto de la experiencia propia del equipo de los planificadores y solo puede valorarse en una visión integral en sus tres niveles de planificación.
- f) La conceptualización de “diseño curricular” debe corresponder solo a su concepción genérica de referir la idea que da origen a un documento académico, más estos deben denominarse con nombre propio. Ejemplo: “Diseño curricular del proyecto educativo institucional” o simplemente “Proyecto educativo institucional”.
- g) Lograr un solo lenguaje bajo los preceptos expuestos implica conceptualizar su necesidad, como la voluntad y acción de llevarlo a la práctica.

Queda claro que la amplitud del término “diseño curricular” es mayor a cualquiera de los documentos curriculares, a los cuales reiteramos se les debe llamar siempre con nombre propio. Ejemplo: Al necesitar el proyecto educativo institucional, es incorrecto decir “pásame el diseño curricular”.

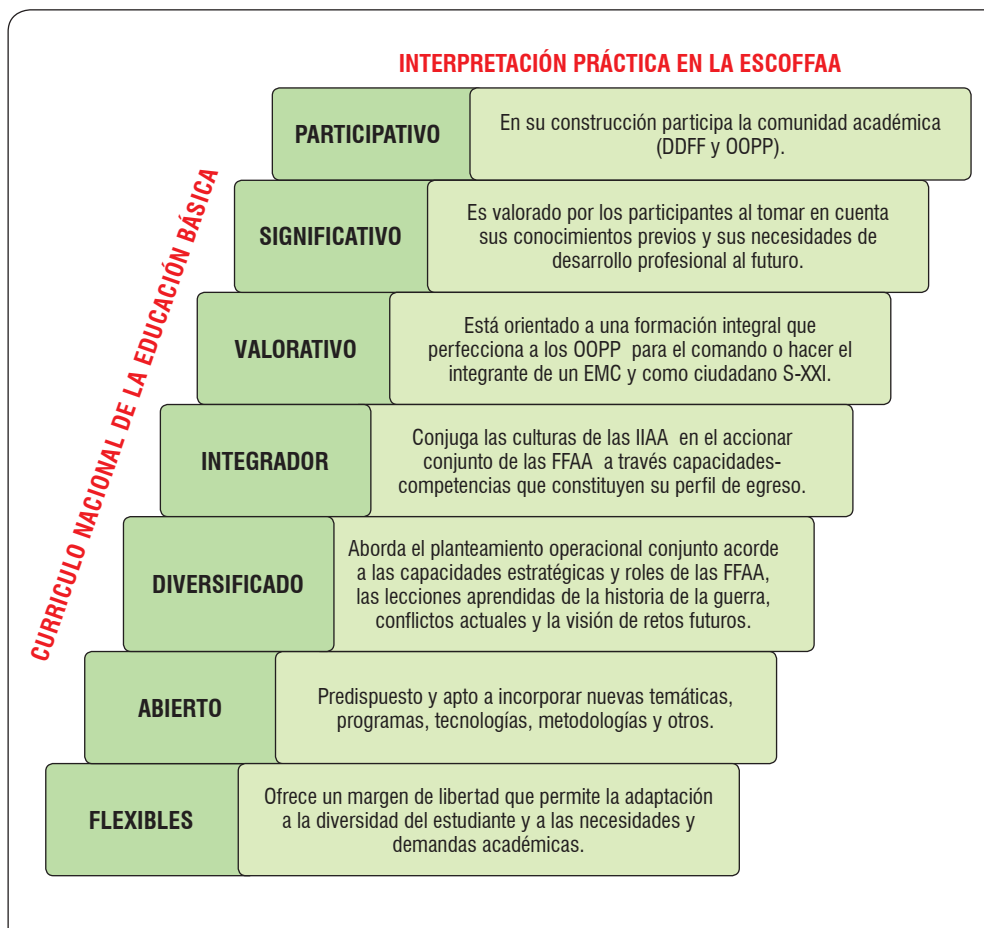
En la experiencia práctica de la ESCOFFAA, el diseño curricular es la idea hecha propuesta sobre cómo conduciremos la academia en la institución tras el logro de los objetivos previstos; propuesta que se expresa en un conjunto de acciones documentadas que la escuela formula y estructura de manera coherente y con oportunidad, en sus tres niveles de planeamiento, para el desarrollo del aprendizaje; esta concepción amplia incluye todo el conjunto de experiencias vivenciales en la escuela.

Sobre la libertad académica de la educación superior para formular su diseño curricular; hay que recordar que lo importante está en la coherencia de su construcción y transcripción, como en su funcionalidad, es decir, si el diseño realizado más allá de los pasos seguidos responde a su perfil de egresado, como a las características, principios y aspectos esenciales.

6.3.5. Características del diseño curricular

Dentro de la diversidad de ponencias sobre las características del diseño curricular, asumimos para efectos de la ESCOFFAA las referidas en el Currículo Nacional de Educación Básica, las que son extensivas a todos los niveles de la educación, como que pueden ser asumidos por las institución educativa que los considere.

Figura N° 43: CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CURRICULAR



FUENTE: Elaboración propia del autor, con base a las características del CNEB.

6.3.6 Principios básicos del diseño curricular de Scurati

CUADRO N° 8: DISEÑO CURRICULAR SCURATI

N°	PRINCIPIO	INTERPRETACIÓN
1	Realidad	Responde a lo que se puede, se debe y se va a hacer, es decir lo real y efectivo que va a suceder; no a lo hipotético que puede suceder
2	Racionalidad	La construcción del diseño curricular, debe tener como principio el ser la luz de la academia institucional, en particular debe dar claridad y consciencia que se traslade al estudiante y al docente sobre lo que se espera de ellos en un marco cooperativo, impulsándolos a su autorregulación y compromiso de logro como meta del conjunto. Lo peor es caer en la rutina de hacer lo mismo año tras año o copiar de otra realidad.
3	Socialidad	El diseño curricular no solo es una estructura didáctica y técnica pedagógica, sino que se debe reconocer y tener presente en todo momento que trabaja con personas, por lo que debe poseer características que permitan su debida integración e interrelación en todo su proceso de enseñanza, así como el desarrollo personal de esos gestores.
4	Publicidad	El diseño curricular hace que la enseñanza para el alumno no sea algo oculto, impredecible, privado o fortuito, muy por el contrario, su rol es hacer público los principios y rasgos principales de una propuesta educativa y sus necesidades de desarrollo exigibles.
5	Intencionalidad	El currículo debe señalar claramente en su planificación los propósitos de la enseñanza; como que en el avance del programa se deben dar las realimentaciones del caso, sobre las que se debe adoptar las acciones pertinentes para mantener el rumbo que lleve a su logro.
6	Organización o sistematicidad	El diseño curricular no debe ser un constructo inconexo entre sus componentes, por el contrario, todas sus partes constituyentes deben de operar y funcionar de manera integral como un todo; sin dejar de considerar que las personas, los contextos y los ambientes con los que se interrelacionan son distintos, y partiendo de ello, las previsiones generales no deben ni tienen porqué ser funcionales.
7	Selectividad	En todo diseño curricular se debe responder al qué enseñar y otros, esa selección obviamente debe responder a criterios de valorización, oportunidad, contextos, congruencias y funcionalidad situacional.
8	Decisionalidad	Hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones. Todo el arco didáctico (objetivos, contenidos, gestión de la clase, evaluación, construcción o manejo de materiales, etc.) constituye un complejo y encadenado proceso de toma de decisiones, preinstructivas y/o instructivas, por parte de la comunidad escolar en su conjunto o bien por parte del propio docente. Fuente: Fernández Huerta. Citado por Scurati.”

Fuente: Matteo Scurati, citado por Miguel A. Zabalza, “Diseño y desarrollo curricular”, pp. 31 a la 34. Narcea 9na Edición, Madrid-España, 2004.

6.3.7 Fundamentos y orientaciones que sustentan el diseño curricular nacional. (Referentes de la construcción de un diseño curricular institucional)

CUADRO N° 9: FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL

N°	ASPECTO ESENCIAL	INTERPRETACIÓN
1	Centralidad del estudiante y el docente como mediador educativo	El diseño curricular se centra en el estudiante, considerando las características y necesidades fundamentales de los diferentes grupos etarios. En el logro de objetivos del diseño curricular, el docente debe ser un guía, un acompañante más del grupo, como excelente motivador y generador del debate, en base al conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje, las experiencias y conocimientos previos del estudiante, lo que le permite adoptar las estrategias de enseñanza más efectivas.
2	La persona y su desarrollo holístico	El diseño curricular debe orientarse a la formación integral de la persona en lo orgánico, emocional y cognitivo, desde todas las áreas curriculares.
3	Los nuevos contextos de la sociedad actual	El diseño curricular debe propiciar que los aprendizajes estén interconectados con las situaciones de la vida real y las prácticas sociales
4	El aprendizaje interactivo de los estudiantes con los demás y con su entorno	El diseño curricular debe propiciar al trabajo cooperativo, donde todos aprenden de todos, en un contexto de tareas análogas con su realidad y la del país; que debe formar a los estudiantes en la cultura del “aprender a aprender”.
5	El énfasis en los procesos pedagógicos	El diseño curricular debe construir a través de toda su estructura, el camino que impulse la debida interacción docente-alumno-entorno en el aula; en ella cada actor, con sus capacidades y conocimientos previos, incide en los resultados de la enseñanza. Por ello, la construcción de los aprendizajes previstos se suma a la de los imprevistos, que se generan consciente y subconscientemente en el aula, la escuela y otros ámbitos educativos.
6	La significatividad y funcionalidad del aprendizaje	El diseño curricular debe orientar en toda su estructura la máxima aplicación de conexiones respecto a todo aprendizaje clave, porque en ello está la mejor posibilidad de asimilarlo, recordarlo, transferirlo o aplicarlo. Hay necesidad de priorizar el mayor tiempo a los temas importantes, como aplicar las estrategias de enseñanza, que generen aprendizajes significativos y profundos.
7	La metacognición, la autoevaluación y las inteligencias múltiples	Al formular el diseño curricular, se debe hacer una reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vigentes, como conocer por una autoevaluación, lo que los estudiantes sienten, lo que saben o no saben y además, darle oportunidad de que analicen sus estilos y ritmos personales, así como sus logros, avances y dificultades para aprender. Ya en su ejecución el diseño curricular requiere de inteligencias múltiples para el desarrollo de aprendizajes y una evaluación diferenciados, con los ritmos y estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

Nº	ASPECTO ESENCIAL	INTERPRETACIÓN
8	La evaluación de los aprendizajes como un proceso educativo	El diseño curricular debe precisar con toda claridad, que la evaluación es un proceso educativo que recoge información sobre logros, avances y dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes, lo que se complementa como paso subsiguiente con la debida realimentación para que el estudiante conozca sus fortalezas, debilidades, aciertos y errores, a fin de que aprenda de ello; así mismo, tal información permite tomar decisiones de mejoramiento y recuperación pedagógica.

Fuente: MINEDUC, “Diseño de Curricular Nacional de EBR.” Pág. 10-11. 2005.

Revisado en <http://www.minedu.gov.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

FIGURA N° 44: CARACTERÍSTICAS, PRINCIPIOS Y ASPECTOS ESENCIALES DEL DISEÑO CURRICULAR



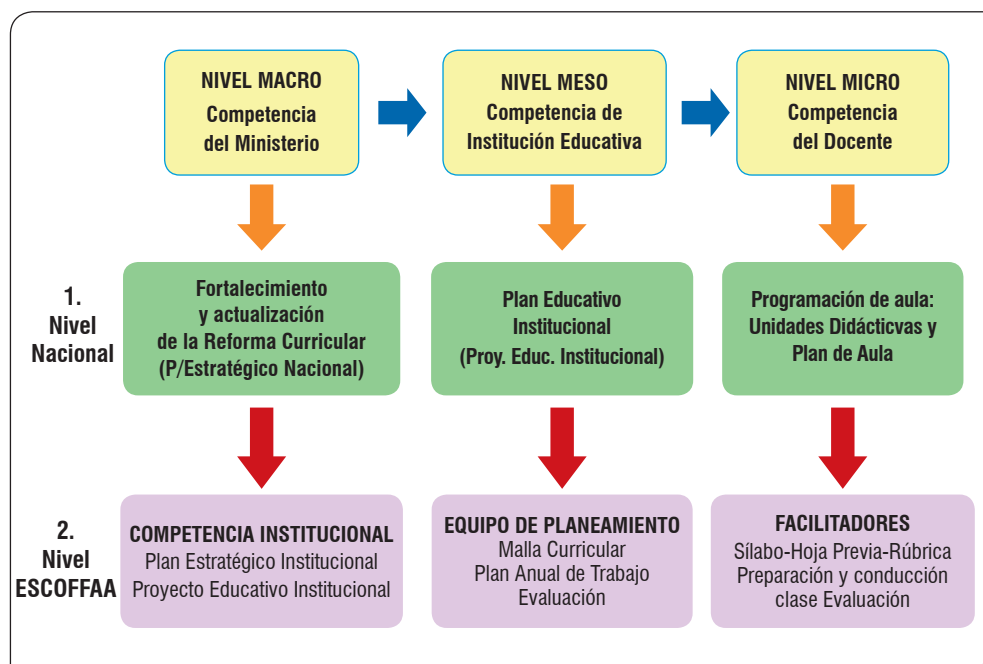
Fuente: Elaboración propia del autor.

6.4. Planificación académica de la ESCOFFAA

Es más importante conocer el concepto que los nombres, pero si se cuenta con un lenguaje único, será mejor el entendimiento; por ello, ante la necesidad de contar con un solo término aceptado por consenso que defina todo el proceso operativo que sobrepase la idea y se concrete en un solo currículo que integre y conjugue de manera clara todos los documentos académicos que formula la ESCOFFAA, incluyendo los documentos de su conducción y evaluación.

Esto nos llevó a buscar un término que dé respuesta a la interrogante planteada, encontrando pertinencia en el título “Planificación Curricular Institucional”, pues fundamentado en la planificación estratégica y la teoría del diseño curricular tratada, cumple con su concreción en los niveles macro, meso y micro, alcanzando a abarcar el “conjunto de todos los documentos de planificación educativa que formula la escuela, de todos los pasos de su conducción, así como de todos los documentos y actos de su evaluación”; siendo lo más objetivo su funcionalidad al aplicarlo a la realidad de la ESCOFFAA.

FIGURA N° 45: NIVELES DE CONCRECIÓN DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR INSTITUCIONAL



Fuente: Elaboración propia del autor.

Luego, la planificación curricular institucional, adecuada a la realidad de cada centro educativo, dentro de un esquema coherente, integral y funcional, debe representar la idea macro, meso y micro debidamente documentada e interrelacionada, expresando la forma cómo concibe desarrollar su academia, tras el logro de un propósito establecido, la que puede ser esquematizada de manera verbal, escrita o gráfica; tal concepción orienta y se operativiza con un constructo coherente e interrelacionado de hechos, actos y documentos, por lo que todo diseño requiere de un arte que le permita entrelazar conceptos y herramientas.

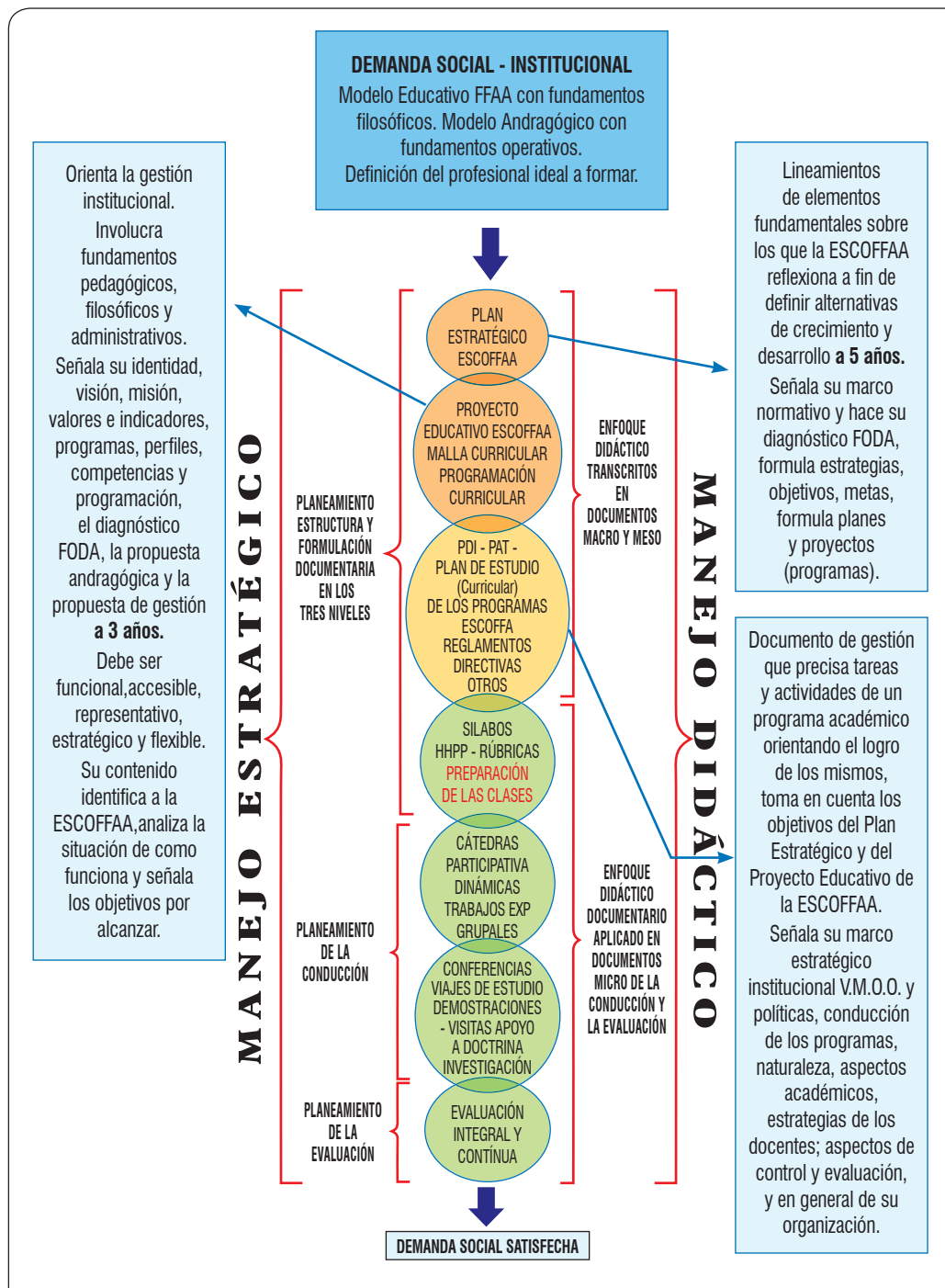
6.5. Planificación curricular ESCOFFAA

Así, la planificación curricular de la ESCOFFAA es un constructo estratégico-didáctico coherente, cuyo entendimiento y aplicación se ha ido constituyendo en la vivencia de catorce años, siendo cada día más objetiva y funcional, dado que su aplicación es una práctica exigida, evaluada y realimentada de manera diaria en la escuela. De la experiencia, citamos tres aspectos importantes a tener en consideración:

- a) En su construcción, siempre se darán opiniones o posiciones divergentes, por ello, en los equipos de trabajo a cargo, debe existir tolerancia y concertación. Por experiencia, nadie se debe creer dueño de la verdad, y mucho peor aún, retirarse (llevarse su aporte) simplemente porque su posición no tuvo un respaldo en mayoría.
- b) Un diseño puede parecer muy atractivo y funcional, pero si hay redundancia de términos, confusión de los mismos o falta de un entendimiento conceptual de cada uno de ellos, hasta el mismo propósito académico se puede ver truncado.
- c) La planificación curricular debe ser conocida y comprendida por toda la comunidad académica.

La figura 46 muestra el modelo seguido en la ESCOFFAA, donde se aprecia que su estructura, conlleva una serie de documentos y eventos concatenados que, se formulan y aplican sucesivamente.

FIGURA N° 46: MATERIALIZACIÓN GRÁFICA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR - ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

El diseño mostrado se inicia con dos aspectos referenciales; uno constituido por los fundamentos teóricos psicoeducativos, históricos, filosóficos, sociales y económicos, como por los objetivos generales del Sistema de Educación Nacional, y otro por la “definición profesional ideal”. Sin ellos no entenderíamos qué hacemos en el campo de la educación; el primero nos da una idea clara del “modelo educativo” y del “modelo pedagógico o andragógico” a seguir, y el segundo nos da el fundamento filosófico que nos indica el tipo de hombre específico que tenemos que formar.

Seguidamente, vendrá un primer paquete, que constituye el nivel macro de la planificación curricular ESCOFFAA, este es el nivel de los procesos estratégicos, que implican la dirección y el liderazgo en la escuela al definir sus estrategias y objetivos; en él se formula el Plan Estratégico Institucional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI); siendo ambos de responsabilidad institucional (Departamento de Planes), con participación de opinión de la comunidad educativa. Vale hacer notar que las siglas PEI se aplican al proyecto educativo institucional, toda vez que el Ministerio de Educación¹⁸⁷ lo ha formalizado así; consecuente con ello, al plan estratégico institucional hay que referirlo a título completo para no causar confusión. Igualmente, hay que señalar que, tal como se muestra en la figura 70, el proyecto educativo institucional conlleva entre otros el proyecto curricular institucional, el que a su vez conlleva el plan de estudios y la malla curricular.

Un segundo paquete lo constituyen documentos que están en el nivel meso de la planificación curricular ESCOFFAA, este es el nivel de los procesos operativos, donde los proyectos se concretizan en planes de desarrollo que facilitan la operatividad de la escuela; tales documentos se generan o están orientados a partir del PEI; de donde de un lado se formulan el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Plan Operacional Institucional (POI)¹⁸⁸, mientras de otro lado, se orienta el Plan Curricular Anual (PCA), este último incluye la malla curricular, la programación curricular y el plan de estudios. Otros documentos de este nivel son el reglamento interno, el reglamento de evaluación y otros que considere formular el equipo de planeamiento, estando todos ellos en la responsabilidad de un equipo de expertos designados por medio de un documento oficial de la dirección académica.

187 Minedu. Guía para la formulación e implementación del Proyecto Educativo Nacional y del Plan Anual de Trabajo. p. 6 <https://drive.google.com/file/d/1K3ugtpLFH4uULK4wg5XC8nYKFg0NwiqY/view>

188 “Directiva General N° 002-2018-MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC” (Sistema Educativo del Sector Defensa). El Plan Anual de Trabajo toma como fuente e incluye en su estructuración a la malla curricular y la programación curricular.

Un tercer paquete lo constituyen documentos que están en el nivel micro de la planificación curricular ESCOFFAA, que también están comprendidos como procesos operativos; en el que se formulan el sílabo, la hoja previa, la rúbrica, los informes de asignatura; luego vendrá la preparación de la clase, como paso previo a todo el proceso de conducción y, finalmente, la evaluación. Estos en general están a cargo del docente y son objeto de un diseño didáctico.

Sobre los procesos citados, hay que considerar que en el nivel meso o micro pueden darse procesos de apoyo, que son soportes para el debido funcionamiento de la tarea académica de la escuela y que son necesarios para los procesos de dirección, liderazgo y desarrollo académico, entre ellos pueden estar los planes o directivas del proceso administrativo, informático u otros.

6.5.1. Manejo estratégico de la planificación curricular ESCOFFAA

Como muestra la figura 46, el diseño de la Planificación Curricular-ESCOFFAA tiene desde un lado un “manejo estratégico”, cuyo sentido es el de orientar en una visión y aplicación integral de mediano plazo (3 años), la gestión institucional, involucrando de manera conjugada los fundamentos pedagógicos, filosóficos y administrativos, precisando su identidad institucional con su visión, misión, valores, fundamentos e indicadores académicos, programas, perfiles, así como su propio diagnóstico y propuesta andragógica y de gestión indicando perfiles. Esta visión y aplicación del manejo estratégico debe ser accesible, representativa, entendible, flexible y sobre todo funcional. Al final, permite dos cosas básicas y fundamentales, la primera es analizar en el tiempo cómo está funcionando la situación institucional desde los objetivos previstos y, la segunda es identificar a la institución educativa.

Dentro del manejo estratégico, la planificación curricular nos señala tres etapas de construcción consecutiva:

- a) La del planeamiento estructural y formulación de los documentos de los tres niveles: macro, meso y micro, donde la estrategia incide más en la enseñanza que en el aprendizaje;
- b) La de la conducción, que vivencia la interrelación práctica docente-estudiante, donde la estrategia aplicada es inversa, incidiendo más en el aprendizaje que en la enseñanza, y
- c) La estructuración, formulación y conducción de la evaluación, donde la estrategia aplicada vuelve a tener mayor incidencia en la enseñanza que en el aprendizaje

6.5.2. Manejo didáctico de la planificación curricular ESCOFFAA

De manera simultánea, al manejo estratégico de la planificación curricular de la ESCOFFAA, se da una incidencia de manejo didáctico, cuyo sentido es el normar la enseñanza contenida u orientada en cada uno de los pasos de la planificación (obviamos el aplicar estrategias didácticas por crear confusión); esta normativización didáctica lo hace en dos espacios de aplicación: uno desde un “enfoque didáctico transcrito en documentos macro y meso”; mientras que el otro es desde un “enfoque didáctico documentario-aplicado en los documentos micro, la conducción y la evaluación”.

- a) El primer espacio es el “enfoque didáctico transcrito en documentos macro y meso”, que es entendido como el esfuerzo que busca dar, desde tales niveles, una visión teórica de didáctica constructivista orientadora y normativa del desarrollo de la academia institucional, a la par que asegure y salvaguarde que sus preceptos sean extensibles y cumplidos de manera consecuente y coherente en los documentos a formularse en el nivel micro, en la conducción de la enseñanza y en la evaluación académica institucional.
- b) El segundo espacio es el del “enfoque didáctico documentario-aplicado en los documentos micro, la conducción y la evaluación”; que es el resultado consecuente de la orientación y normatividad académica fijada en el primer espacio, es decir, en los documentos del nivel macro y meso, y que son dados en la aplicación propia del docente en la construcción de su sílabo, hojas previas y rúbricas, desde donde su arte se debe concretizar de manera flexible y coherente sobre aspectos prácticos de detalle, aplicados en cada momento dado, durante la conducción de la enseñanza y del aprendizaje en el aula, como en la evaluación; tales responsabilidades demandan experiencia, reflexión y acción inmediata del docente, para garantizar aprendizajes significativos.

Ambos espacios constituyen el camino del manejo didáctico constructivista, que garantiza los aprendizajes significativos que lleven al logro académico previsto, manteniendo una misma línea de orientación de la enseñanza y del aprendizaje en el planeamiento, la conducción y la evaluación.

6.5.3. El Plan Estratégico Institucional - ESCOFFAA

Es un documento normado por la Directiva General N° 002-2018-MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC (Sistema Educativo del Sector Defensa), que en su página 18-71 señala que todas las instituciones educativas del Sector Defensa contarán con un Plan Estratégico Institucional (PEI) y un Proyecto Educativo Institucional para cada cinco años, de los cuales se formulará el Plan Anual de Trabajo y los respectivos Planes Operativos Anuales.

La SUNEDU señala que es un documento de gestión que comprende el análisis y evaluación de las oportunidades o limitaciones del entorno, así como las fortalezas y debilidades de la entidad; y su proyección a futuro, en el que se definen objetivos, metas, estrategias y recursos para un período de tres años¹⁸⁹.

El PEI-ESCOFFAA señala en capítulos su marco normativo (base legal, datos informativos, reseña histórica, situación de la educación superior del país y su legislación vigente); su identidad y doctrina (refiriendo las escuelas militares, su visión, misión y valores); su diagnóstico (en base a su análisis FODA); sus estrategias, objetivos y metas; y sus planes y proyectos.

6.5.4. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) - ESCOFFAA

Parafraseando lo citado en el MINEDU sobre el PEI; podemos afirmar que cuando la escuela elabora su PEI, es la escuela pensándose a sí misma, reflexionando acerca de sus propias necesidades y expectativas del entorno, dando la dirección estratégica para orientar su quehacer, explicitar su propuesta educativa y la manera cómo la pondrá en marcha¹⁹⁰.

Diseñar el PEI significa planear un proceso de construcción participativo, es decir elaborado, discutido y aprobado con la participación de la comunidad educativa para alcanzar una meta educativa y logros de aprendizaje; visualiza y aborda de manera interrelacionada la concepción, planeamiento, implementación, conducción y evaluación de la academia institucional; siendo su objetivo principal, el resolver en forma organizada y planificada una tarea o un problema previamente identificado en su realidad educativa, aprovechando para ello los recursos disponibles y respetando las restricciones impuestas por la propia tarea y por el contexto¹⁹¹.

De acuerdo con el Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas, el Proyecto Educativo Institucional se enmarca en el Proyecto Educativo Nacional, siendo integral, perspectivo, herramienta de cambio y de transformación, constituyéndose en un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva, que permite alcanzar y proponer en equipo acuerdos que orienten y guíen los procesos y prácticas educativas a desarrollar; al final, es el resultado del compromiso asumido por la comunidad educativa, y como tal, el sello que identifica y caracteriza a la institución. El mismo manual agrega

189 SUNEDU (2015), "Modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario", p. 4. Lima-Perú.

190 MINEDU, Modelo del PEI 2021-2022, <https://www.mathtic.com/2021/01/31/modelo-de-proyecto-educativo-institucional-pei-minedu-editable-2021-2022/>

191 Ministerio de Educación, "Guía para la formulación e implementación del proyecto educativo institucional y del plan anual de trabajo de la IE". 2018-2019, p. 24. <https://drive.google.com/file/d/1K3ugtPLFH4uULK4wg5XC8nYKFg0NwqY/view>

que, al centrarse en el funcionamiento integral de la Institución educativa y la mejora de los aprendizajes, tiene las características siguientes¹⁹²:

- **Accesible:** De fácil manejo, todos en la IE pueden entenderlo.
- **General y generador:** Contiene toda la información del accionar educativo. A partir de él se formula todo documento académico.
- **Integral y coherente:** Representa a todas las dimensiones de la IE. Da congruencia proyectada a toda la academia.
- **Participativo consensuado:** Se define tomando en consideración a todos los actores. Todos los que deben ser consultados en su momento.
- **Flexible, abierto y progresivo:** Permite evaluaciones y actualizaciones de fondo y forma.

Desde la propia experiencia se agrega:

- **Funcional:** Práctico y útil para la gestión de la IE.
- **Estratégico:** Permite reflexionar acerca de la IE y sus potencialidades.

De acuerdo con la Ley N° 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento, el PEI es un instrumento de planificación a mediano plazo (tres años) que brinda orientaciones para la elaboración de otros documentos de gestión como el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Reglamento Interno (RI), el proyecto curricular institucional (no aplicado en la ESCOFFAA) y el plan curricular anual¹⁹³. Así, la estructura propuesta para el Proyecto Educativo Institucional considera tres secciones básicas que se muestran en la figura 47¹⁹⁴.

192 Ministerio de Educación (2011), "Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas", p. 14.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

193 Determinación del mediano plazo, la D.G. N° 2 - 2018 MINDEF, considera 5 años.

194 Ministerio de Educación, "Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional", p. 16. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5100/Gu%C3%ADA%20para%20formular%20e%20implementar%20el%20Proyecto%20Educativo%20Institucional%](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5100/Gu%C3%ADA%20para%20formular%20e%20implementar%20el%20Proyecto%20Educativo%20Institucional%20)

FIGURA N° 47: ESTRUCTURA DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

IDENTIFICACIÓN DE LA I.E.	ANÁLISIS SITUACIONAL	PROPUESTA DE GESTIÓN CENTRADA EN LOS APRENDIZAJES
Presenta sus datos generales, los principios de la educación y la visión compartida de la comunidad educativa ¿Quiénes somos?	Contiene los resultados obtenidos por la I.E., así como la revisión de su funcionamiento y su vinculación con su entorno ¿Cómo funciona nuestra I.E.?	Se presentan los objetivos estratégicos a tres años y la planificación para su logro ¿Qué queremos alcanzar?
<p>Cada IE tiene la posibilidad de añadir o modificar elementos de acuerdo con las necesidades y características de su comunidad educativa, así como al contexto en el que se desarrolla, considerando las características del PEI y la metodología planteada.</p>		

Fuente: MINEDUC, "Guía para formular e implementar el PEI".

En base a ello, la ESCOFFAA en su proyecto educativo institucional da su dirección estratégica y orienta una gestión autónoma, participativa y transformadora camino a su excelencia educativa, integrando las dimensiones filosófica, pedagógica, institucional y administrativa con vinculación a su entorno; para lo cual desarrolla siete capítulos: I.- identidad, II.- aspectos doctrinarios, III.- aspectos académicos, IV.- propuesta pedagógica, V.- organización de sus programas, VI.- diagnóstico y VII.- propuesta de gestión a tres años.

En sí, el contenido de los dos primeros capítulos identifican a la ESCOFFAA en marco de la educación superior nacional, dentro del contexto del Sector Defensa, revisando su visión, misión, valores, cultura y fundamentos académicos, respondiendo a la pregunta ¿Quiénes somos?; luego en el capítulo III, IV y V, refiere los aspectos académicos, su propuesta pedagógica y la organización de sus programas, analiza y estructura coherentemente la evolución de su academia, hasta concretizarla en los programas, respondiendo a la pregunta ¿Cómo funciona? considerando que tal estructura y programa, dentro de la dinámica académica del mundo global, debe tener las adecuaciones pertinentes en los tres años de vigencia del PEI; luego en sus capítulos finales VI y VII, analiza su realidad mediante un análisis FODA y otras herramientas, llegando a proyectar los objetivos estratégicos a tres años y la planificación integral para lograrlos, respondiendo a la pregunta ¿qué queremos alcanzar?.

Dos aspectos clave referidos en el capítulo V organización de los programas, son el definir los requisitos, perfil de ingreso, perfil de egreso y la malla curricular; dado que ellos serán la base o punto de partida para el planeamiento, estructuración conducción y evaluación del programa y su correspondiente el plan anual de trabajo y en el plan curricular anual.

En analogía a la Guía de Formulación e Implementación del PEI (MINEDU-2021), se puede inferir las ventajas que da este documento, bien formulado, a una institución educativa:

- Permite analizar y definir el contexto de una institución educativa y decidir en qué dirección orientarla.
- Permite establecer objetivos, su importancia y priorización acorde a los recursos disponible.
- Da una visión prospectiva de su academia a tres años.
- Orienta las mejoras de los aprendizajes y la formación integral de los educandos.
- Permite que la comunidad educativa conozca y comparta con claridad lo que se desea alcanzar, el cómo hacerlo y el cómo evaluarlo.
- Focaliza el esfuerzo conjunto de la institución educativa para alcanzar los objetivos, a través de la mejora de la organización, su funcionamiento y prácticas de la programación.
- La búsqueda de su logro, es oportunidad de reflexión y compromiso de toda la comunidad educativa.
- Su planificación se orienta a la acción, es decir a la toma de decisiones.

6.5.5. Perfiles

Hablar de los perfiles, es introducirse en una temática de la que tampoco hay unidad de lenguaje en el medio educativo nacional, como que, que mayormente es abordada sólo en parte, al citarse en muchos casos sólo el perfil de egreso, omitiendo el perfil de ingreso y en otros tantos casos que lo citan lo confunden con requisitos.

La teoría de los perfiles es bastante relativa, incluso en los documentos de la normatividad educativa nacional no se abordan a nombre propio, aludiéndolos sólo cuando se habla de objetivos académicos (perfil de egreso) o cuando se refieren a lo que deben cumplir quienes entran a la universidad (perfil de ingreso), de otro lado, sólo se cita con precisión los requisitos para ser autoridad universitaria; sobre ello, el Currículo de la Educación Básica Regular, habla de logros intermedios en el proceso de enseñanza, de donde se infiere la existencia de perfiles en proceso.

Sin embargo, de esa relativa teoría, en nuestra práctica y mejora continua de catorce años, en la ESCOFFAA hemos aprendido a diferenciar con un lenguaje claro los términos que referimos.

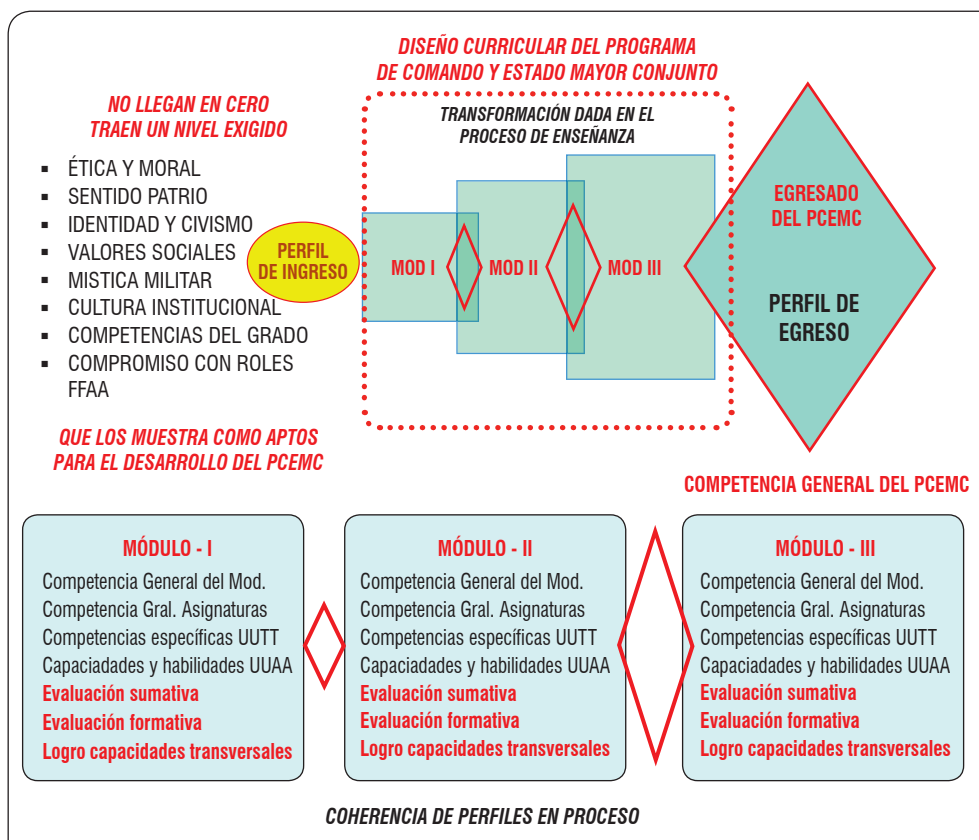
- **Perfil de puesto (Perfil del docente).** En lo general el perfil del puesto, es la recopilación de los requisitos y calificaciones exigidas para el cumplimiento satisfactorio de las tareas de un empleado dentro de una institución¹⁹⁵; parafraseada tal concepción en relación al ámbito particular de la ESCOFFAA, desde lo funcional y de interés a nuestra realidad como institución educativa, es el conjunto de cualidades y requisitos ideales que debe tener un candidato para ocupar o desarrollar tareas de docente facilitador de modo satisfactorio; ellos estarán en plena correspondencia con hechos demostrados de manera permanente para cumplir los estándares exigidos en la academia de la Escuela.
- **Requisitos.** Son condiciones básicas de carácter diverso que, no solo deben ser cumplidas, también deben demostrarse a través de documentos o certificaciones institucionales, para ser considerado como candidato apto para postular a un cupo como estudiante de un programa, y en algunos casos, para ser denominados directamente por sus instituciones. Por ejemplo, la edad, nacionalidad peruana, antecedentes de conducta, cursos concluidos y aprobados etc.
- **Perfil de ingreso.** Es el conjunto de cualidades personales y condiciones diversas que caracterizan al candidato a estudiante, quizás en la educación básica bajo los principios de inclusión y la gratuidad, resulte muy relativo; pero en la educación superior y en particular para los cursos o programas de posgrado se constituyen en aspectos que deben ser demostradas a través de entrevistas personales y/o pruebas de entrada, quedando sujetas a evaluación durante todo el programa; que ello no es usual, pero es lo correcto y aplicado en otras realidades educativas. El perfil de ingreso se construye en función de la competencia general definida, entendiéndose que, a partir de ellos, se lograrán las capacidades y competencias de los módulos y, finalmente, de la competencia general. Se puede afirmar que, si no se cumple el perfil de ingreso, la funcionalidad del diseño curricular del programa académico, no resultará eficaz.
- **Perfil de egreso.** Siguiendo las directrices del MINEDU, el perfil de egreso describe, en términos generales, los aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes de un programa deben alcanzar como resultado

195 Perfil del Puesto: https://es.wikipedia.org/wiki/Perfil_de_puesto

de su formación básica, permitiéndoles participar activamente en la sociedad y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. En el caso específico de la Escuela, el perfil de egreso destaca el desarrollo de capacidades que califican al oficial como apto para desempeñarse de manera eficiente como Oficial de Comando y Estado Mayor Conjunto, con las competencias necesarias para ofrecer recomendaciones y soluciones efectivas a situaciones y casos complejos en contextos de crisis a nivel operacional.

- **Perfil en proceso.** En lo general, son condiciones diversas que se van dando en un marco procesual hasta alcanzar el perfil de egreso; en lo particular de la escuela, son condiciones de logro marcadas por la competencia general de cada módulo de programa dado, hasta alcanzar el perfil de egreso del mismo.

FIGURA N° 48: INCIDENCIAS DE LOS PERFILES EN EL DISEÑO CURRICULAR DE UN PROGRAMA



Fuente: Elaboración propia del autor.

6.5.6. Malla curricular (Componente del PEI)

Idel Vexler cita que es el documento que establece la secuencia de las asignaturas afines para establecer requisitos para sus aprendizajes; este documento se trabaja en equipo y con rigurosidad técnica, por todos los docentes de un equipo académico especializado y debe formularse antes del plan de estudios respectivo de la carrera profesional¹⁹⁶.

Oturralde, también resalta el hecho de que, se trata un instrumento en el que “los docentes, catedráticos o maestros, abordan el conocimiento de un determinado curso, de forma articulada e integrada, permitiendo una visión de conjunto sobre la estructura general de un área incluyendo: asignaturas, contenidos, núcleos de aprendizajes prioritarios, metodologías, procedimientos y criterios de evaluación con los que se manejarán en el aula de clase”. Agrega que se denomina «malla» ya que se teje tanto vertical como horizontalmente, incorporando idealmente a la transversalidad¹⁹⁷.

La construcción de mallas por competencias resulta desde lo metodológico un reto complejo, donde siempre tendrá la limitación y presión del tiempo, frente a las capacidades por forjar en los estudiantes; sin embargo, todo esfuerzo vale en el sentido que ella alinea las competencias del perfil con la programación académica por módulos, por áreas o asignaturas.

Sobre la construcción o diseño de una malla curricular, al paso del tiempo, de acuerdo a los cambios en los procesos de enseñanza o de aprendizaje, la necesidad de impartir nuevos temas, las evoluciones tecnológicas, los cambios en la disponibilidad de recursos, y otros, se generará la necesidad de verificar la coherencia y consistencia curricular vigente; de determinarse cambios sin mayor significancia bastará actualizar los programas de las asignaturas, pero ante cambios significativos existe la necesidad de su rediseño, a fin de garantizar la calidad de la academia institucional.

Por la experiencia, los problemas más comunes que motivan el rediseño curricular son:

- Nuevas asignaturas o unidades temáticas necesarias para el logro del perfil del egresado.

196 Vexler, Idel, (2014) 229, “Enseñar y aprender”. Ed. SM S.A. p. 70, Lima-Perú

197 Oturralde Ernesto, Worldwide. I.N.C. Malla Curricular. <http://www.mallacurricular.com/>

- El propio proceso de adaptación al enfoque constructivista (crítico y creativo), que orienta a una prioridad de las horas prácticas sobre las teóricas.
- Disposiciones exógenas a la dirección de la Escuela, que han generado cambios de la programación académica en sus programas conjuntos.
- La real disponibilidad de recursos humanos, materiales, financieros, de tiempo e infraestructura.

De la complejidad citada, se debe entender que la formulación de este documento orientador para el resto de documentos curriculares demanda tres aspectos claves:

- Un equipo de planeamiento con experiencia docente y en el accionar conjunto.
- Un monitoreo permanente de la academia institucional.
- El tiempo debido para una construcción oportuna y responsable del mismo.

Vale la oportunidad para reiterar la idea de que, a pesar de las responsabilidades individuales o de equipo en la formulación de todo documento de la planificación curricular, como que su aprobación final la tome la Dirección; lo correcto y debido, siempre será que en su construcción tenga participación y opinión toda la comunidad educativa, particularmente la plana docente. Puntualizo esto porque, regularmente existe incomodidad al buscar consenso a través de un diálogo o debate con la comunidad educativa, para fines de la aprobación de alguna propuesta académica, estando muchas veces, más allá de la tolerancia del o de los responsables, resultándoles más fácil y cómodo hacerlo y llevarlo a la aprobación en forma individual, lo que es transitar por un camino totalmente errado.

Igualmente, hay que tener presente que para dar la dirección estratégica académica de una IE respecto a un programa, lo fundamental es fijar su diseño o rediseño curricular, logrando su renovación y armonización curricular constructivista, acorde a los lineamientos del modelo educativo institucional; donde lo primero es determinar o reformular el perfil de egreso, como factor clave del programa, pues en base a él se determinarán o desarrollan los objetivos, las competencias, contenidos, lineamientos metodológicos, perfil del docente, recursos, sistema de evaluación, etc. y todo ello implica construir un itinerario de formación, al que se denomina “malla curricular”, que como documento académico es una representación gráfica del plan de formación del estudiante; en ella aparecen los contenidos organizados en asignaturas, módulos y/o áreas de formación, estructurados en forma de esquema o listado, con secuencia lógica, relación entre teoría y práctica, número de

créditos, tiempos, etc., resultando de suma importancia para el docente, pues manifiesta y determina las relaciones verticales y horizontales del contenido, que en su práctica se convierten en secuencia, continuidad e integración de los saberes¹⁹⁸.

La construcción de una malla curricular, puede darse en un contexto de que no exista antecedente o cuando si exista una malla de antecedente; pero siempre se hará respetando la realidad académica institucional, como sus intereses y necesidades; donde lo primero es el cumplimiento de la misión académica que se concretiza en el logro del perfil de egreso.

6.5.6.1. Construcción de la malla curricular, cuando no existe un antecedente

La ESCOFFAA de su experiencia ha determinado los siguientes pasos para su construcción:

Determinar las competencias generales del perfil de egreso, como las sub competencias (capacidades) que permitirán su logro.

- Definir los contenidos más relevantes y actualizados para lograr las capacidades y en suma el perfil de egreso, determinando las asignaturas que permitirán alcanzarlas, agrupándolas por afinidad, precisando sus horas teóricas y prácticas, la asignación de los créditos, formulando sus competencias generales y constituyendo los módulos a desarrollarse¹⁹⁹.
- Determinar las competencias específicas de cada asignatura, de manera que sea un constructo que implique la construcción de por lo menos dos unidades de aprendizaje.
- Precisar qué otras capacidades cognitivas, culturales y/o sociales, así como qué prácticas operativas se requieren para lograr la competencia del perfil de egreso.
- Fijar el perfil de ingreso, con la consideración fundamental de que garantice que el participante está abordando el programa con las condiciones exigidas y necesarias.

198 UNAP (2012), Taller N° 2 “Construyendo el itinerario de formación”. Malla curricular. http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20121001/asocfile/20121001122600/cuadernillo_taller_2_2.pdf

199 Dirección de Asuntos Académicos PUCP (2014), “Guía para la elaboración del Plan de Estudios: Malla curricular”, p. 26, Lima Perú. http://cdn02.pucp.education/academico/2014/06/20143050/guia_plan_estudios.pdf

- De la integración del desarrollo de los pasos anteriores, se construirá un primer gráfico de la malla curricular²⁰⁰; teniendo presente que no hay un formato absoluto de ella, siendo su condición fundamental su claridad y funcionalidad coherente.

6.5.6.2. Construcción de la malla curricular cuando existe antecedente

Para este contexto sobre lo experimentado por la Escuela, se ha tomado de referencia y como gran ayuda para redefinir nuestro proceso, la normatividad de la PUCP²⁰¹, llegando a determinar los pasos siguientes:

a) Revisión de la malla curricular vigente

La revisión de la malla curricular precedente, se centra en determinar la funcionalidad del programa académico, en ello se verifica, si las capacidades requeridas para alcanzar las competencias del perfil de egreso se están logrando en el desarrollo de las asignaturas que se vienen conduciendo y sus respectivos contenidos; así como, si el proceso de evaluación coadyuva a ese logro; en esta primera percepción, el equipo de trabajo que formulará la nueva malla curricular debe precisar una respuesta a las preguntas:

- ¿El conjunto de asignaturas que contribuyen al logro de la competencia del módulo, aseguran su desarrollo gradual?
- ¿El número de módulos académicos asegura el logro de las competencias del perfil?
- ¿Los programas de visitas, viajes de estudio, conferencias, capacitación interna, de bienestar y otros, contribuyen al logro de las competencias?
- ¿El programa de evaluaciones formativas y sumativas, coadyuvan al logro de las competencias?
- ¿El número de créditos por módulo y del programa, representa en términos reales la carga académica de los participantes?

b) Análisis y proyecto de la nueva malla curricular

Con la primera visión sobre la funcionalidad de la malla curricular vigente, el equipo de formulación de la nueva malla curricular, debe precisar una respuesta a las preguntas siguientes:

200 *Ibíd.* p. 24

201 Guía 3 Plan de Estudios PUCP Guía de actualización curricular, pp. 6-13, https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cdn02.pucp.education/academico/2019/07/27145501/daa_guia_act_curricular_plan_estudios_270819.pdf

Del Programa curricular

- ¿Qué asignaturas están siendo funcionales y contribuyen al logro de las competencias del perfil, debiendo ser mantenidos o rediseñados?,
- ¿Cuáles están siendo intrascendentes?,
- ¿Qué vacíos existen?,
- ¿Qué conocimiento o asignatura falta agregar?,
- ¿Cuáles son las asignaturas que se pueden empaquetar (unir)? y ¿cuáles tienen necesidad y pueden subdividirse?

De la malla curricular

- ¿Qué fortalezas, redundancias y vacíos determinados en el plan curricular se reflejan en la malla curricular existente?
- La malla curricular vigente refleja el desarrollo gradual y coherente de las competencias, considerando en una primera etapa las asignaturas genéricas que serán base para el desarrollo de la especialidad, luego en una segunda etapa desarrolla las asignaturas de la academia especialidad y en una tercera etapa desarrolla la práctica de lo aprendido en las dos etapas anteriores; por metodología todas etapas son bajo los preceptos del constructivismo donde el alumno es responsable de generar los nuevos conocimientos, siempre en el marco de situaciones análogas a la realidad y en el nivel de complejidad que exige un curso del nivel de perfeccionamiento. Cada etapa puede comprender más de un ciclo, dependiendo de la disponibilidad de tiempo para conducir el programa.
- La malla guarda una coherencia horizontal que permite apreciar la progresión coherente del aprendizaje de los contenidos de asignatura en asignatura, y en ello el logro secuencial y coherente de las capacidades.
- La malla guarda una coherencia vertical que permite valorar la carga académica para el participante, percibiendo tiempos vacíos o sobrecargas académicas.
- la malla cumple con las consideraciones académico-administrativas en conformidad a la adecuación que sigue la Escuela respecto de la Ley Universitaria y los preceptos propios dictados institucionalmente; particularmente, en cuanto al manejo del tiempo asignado al programa, de los créditos, de la normatividad de evaluación, de los requisitos de graduación y otros.

Con las respuestas a las preguntas planteadas, el equipo de trabajo, determina las modificaciones viables de aplicar, para que la malla responda a las competencias del perfil de egreso; salvaguardando el secuenciar las

actividades curriculares en el tiempo, con un criterio de aprendizaje y de logro de competencias graduales, que muestre en su horizontalidad una coherencia de precedencia o relación de orden y en su verticalidad regule la carga académica, para el participante. En esta construcción, se tendrá consideración de integrar de manera coherente, los preceptos condicionantes y las limitaciones institucionales, por ejemplo, el prefijar el volumen de trabajo diario, semanal o por módulo a considerar; el cautelar un desarrollo continuo y progresivo a través de todo el programa de las capacidades transversales fijadas por la escuela; debiendo al final concretizar todo, en una propuesta de malla curricular.

c) Validación de la propuesta de la malla curricular

Para tal efecto, se convoca a la planta de docentes facilitadores, pudiéndose convocar a oficiales de planta, invitados del Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas (CCFFAA), de las Instituciones Armadas, participantes, egresados, exponiéndoles en detalle la propuesta de malla curricular, para fines de aprobación. Este es un proceso de socialización, va a permitir dos aspectos claves:

- Recibir las opiniones u observaciones de los expertos en la figura de los docentes facilitadores y de los usuarios en la figura de los invitados del CCFFAA y de las IIAA, como de los receptores de la academia en la figura de los participantes y egresados.
- Involucrar a todos los actores referidos, con la implementación del nuevo programa.

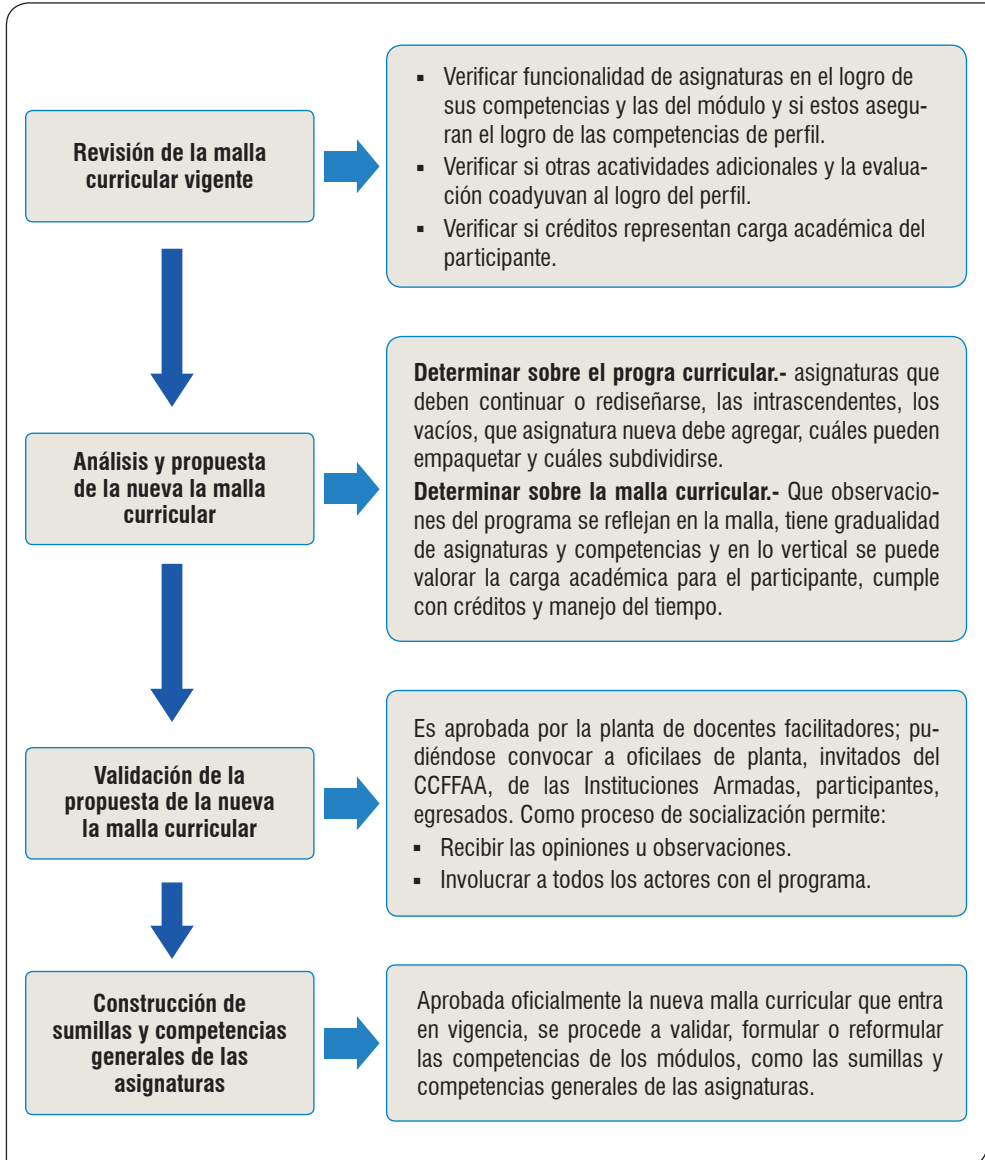
Tras el proceso de socialización se decide los ajustes necesarios a la propuesta, se levanta un acta y se define oficialmente la nueva malla curricular

d) Construcción de sumillas y competencias generales de asignaturas

Aprobada oficialmente la nueva malla curricular que entra en vigencia, el mismo equipo de trabajo procede a validar, formular o reformular las competencias de los módulos, como las sumillas y competencias generales de las asignaturas.

Este documento es un instrumento de trabajo que se construye en base al perfil de egreso, competencias y capacidades a lograr, espacios de tiempo y otros; una vez definido, debe ser incluido en el Plan Curricular Anual.

FIGURA N° 49: PASOS PARA LA FORMULACIÓN DE LA MALLA CURRICULAR CUANDO EXISTE UN ANTECEDENTE



Fuente: Elaboración propia del autor.

6.5.7. Programación curricular (Componente del PEI)

El PEI-ESCOFFAA en su capítulo V, detalla la organización de sus programas académicos, refiriéndolos en primer lugar en su modalidad de presencial o no presencial, para luego en segundo lugar y luego de citar sus requisitos, perfiles, competencias generales y finalmente su malla curricular, para recién luego de ellos abordar su programación curricular en base a sus horas lectivas y horas no lectivas de acuerdo al formato del cuadro siguiente:

Programación curricular: Horas lectivas

N°	Módulo	Horas académicas	Créditos
TOTAL			

Programación curricular: Horas no lectivas

N°	Módulo	Horas académicas	Créditos
TOTAL			

6.5.8. Plan de estudio (Componente del PEI)

Definida la programación curricular, el PEI-ESCOFFAA aborda el Plan de estudios, el que se desarrolla según la programación curricular, programa a programa de manera secuencial, refiriendo en cada uno de ellos su organización por módulos, citando en cada uno:

- a) Competencia general del módulo.
- b) Cuadro de asignaturas.

AÑO	CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS	HORAS	PRERREQUISITOS

- c) Sumillas.
- d) Cuadro de desarrollo académico.

CÓDIGO	ASIGNATURAS	HORAS ACADÉMICAS			CRÉDITOS
		TEORÍA	PRÁCTICA	T. HORAS	
RESUMEN GENERAL					

6.5.9. Plan Anual de Trabajo (PAT) - ESCOFFAA

Documento académico que define un proceso operativo en el nivel meso de la planificación del diseño curricular ESCOFFAA y que tiene su origen en el PEI.

El PAT es el documento que, mediante la planificación anual operativa, va a concretar la planificación estratégica a mediano plazo contenida en el PEI, es decir, que las metas e indicadores de la matriz de planificación deben traducirse en estrategias y acciones concretas en la planificación anual, de manera que se articule la planificación a mediano y corto plazo²⁰². Así mismo, el PEI y el PAT están claramente vinculados, en tanto el segundo concreta los objetivos estratégicos del primero, en actividades y tareas que se realizan en el año escolar²⁰³.

En lo general, el PAT permite organizar el trabajo de las comisiones u otros equipos de la IE, bajo el liderazgo del director. En la EBR, el PAT ordena las tareas a desarrollar en consideración de los “Compromisos de gestión escolar”, debiendo los directivos informar al final del año académico sobre los resultados²⁰⁴. Esta práctica no tiene una aplicación regular en la educación superior, pero por su utilidad puede y debe aplicarse con un manejo interno, toda vez que los Compromisos de Gestión Educativos (CGE) dan sentido al esfuerzo conjunto de la docencia en una institución; por lo que es recomendable que cada IE de nivel superior, tras el debido análisis y consenso de su comunidad académica, los formule. Por ejemplo: Respeto absoluto a los horarios, máximo respeto a la programación académica, cumplimiento irrestricto de los talleres previos de coordinación de facilitadores antes de las dinámicas grupales, acompañamiento formativo personalizado e intencionado, etc.

Como documento de gestión de la ESCOFFAA, el PAT guarda coherencia en su formulación con el PEI y el plan curricular anual (PCA). Su construcción de acuerdo al Minedu conlleva como pasos²⁰⁵:

202 Ministerio de Educación (Minedu) Perú. Proyecto Educativo Institucional. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>

203 Citado en Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional, p. 14 <https://es.scribd.com/document/334230384/GUIA-PARA-REALIZAR-EL-PEI-DICIEMBRE-2016>

204 Minedu, Perú. “Guía para la formulación e implementación del PEI y PAT de la IE”. 2018-2019. P. 55

205 Minedu, Perú. Compromisos de gestión escolar y plan anual de trabajo de la IE 2017. Pág. 49 <http://www.minedu.gob.pe/cge-pat/fasciculo-de-cge-2017.pdf>

a) Diagnóstico como punto de partida

El diagnóstico es el estudio previo a toda planificación que consiste en: i) la recopilación de información, ii) su ordenamiento, iii) su interpretación y iv) la obtención de conclusiones e hipótesis sobre el porqué de los resultados hallados. Un diagnóstico nos permite definir problemas y potencialidades, establecer prioridades, así como identificar qué problemas son causa de otros y cuáles son las consecuencias. Asimismo, nos permite diseñar estrategias, identificar alternativas y decidir acerca de qué acciones realizar y sus posibles resultados.

b) Objetivos y metas realistas

A partir del diagnóstico se debe establecer objetivos y metas que se ajusten a la realidad. Aunque un líder pedagógico debe tener altas expectativas en lo que planea para su IE, también debe asumir que las metas deben ajustarse a las posibilidades reales; de lo contrario, se planteará metas no viables y, como consecuencia, podrá estar sembrando un camino al fracaso.

c) Actividades factibles, eficaces y verificables

Luego de establecer los objetivos y metas, se debe definir qué actividades se tendrá que desarrollar para alcanzarlos. Las actividades que se propongan deben cumplir varias condiciones entre las que destacan: a) viables de desarrollar con los recursos disponibles b) hayan demostrado su utilidad previamente y c) su cumplimiento sea fácil de verificar.

d) Seguimiento y ajuste continuo

Aunque se haya formulado un excelente plan, si no se monitorea su avance entonces no se sabrá en qué situación se halla a medida que pasa el tiempo. Así, no se podrá tomar acciones en caso las cosas no se den como se planean y, por lo tanto, no se llegará a los objetivos planteados. Por eso, es importante evaluar cómo va el avance, al menos cada dos o tres meses, para poder reajustar o reformular las actividades o, incluso, las metas.

e) Evaluación

¿Y si no funcionó? Si se cumplen todos los pasos previos, pero no se evalúan los resultados, entonces no se sabrá si lo que se hizo tuvo alguna utilidad para el logro de las metas. ¿Se imaginan seguir haciendo lo mismo todos los años sin saber si ayuda al cumplimiento de sus metas? ¡Estaríamos desgastando energías que se podrían usar en acciones que sí funcionen! Por eso, al final del año se tendrá que evaluar los resultados para saber qué prácticas se podrán replicar y cuáles deberán ser reemplazadas.

ESQUEMA DE PLAN ANUAL DE TRABAJO ACADÉMICO ESCOFFAA

- I.- DATOS GENERALES
- II.- DIAGNÓSTICO
 - 2.1. Resultado anual de aprendizajes de los estudiantes del PCEMC
 - 2.2. Resultado anual de indicadores de eficiencia interna (Plan Estratégico)
 - 2.3. Resultados del Informe de Gestión Anual Académica
- III.- OBJETIVOS ANUALES (Objetivos de gestión académica)
- IV.- METAS
- IV.- PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES Y SEGUIMIENTO
 - Matriz de Programación de Actividades y Metas.
- V.- RECURSOS
- VI.- EVALUACIÓN

MATRIZ DE PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES Y METAS DEL PLAN ANUAL DE TRABAJO

ACTIVIDAD	METAS	CRONOGRAMA	RESPONSABLE	FUENTES DE VERIFICACIÓN	RECURSOS	PRESUPUESTO
		X X X X X X X				

6.5.10. Plan Curricular Anual (PCA) - ESCOFFAA

El término Plan Curricular Anual está normado y generalizado en toda la EBR nacional²⁰⁶, no siendo así en la educación superior. Al respecto, la Directiva General N° 002-2018-MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC del Sistema Educativo del Sector Defensa refiere que del PEI se originan el PAT y el Reglamento Interno,

206 Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional, pp. 71-72.

no refiriendo un documento regulador de la academia anual, de donde se origina la confusión con el PAT, o se le denomina Plan Anual Educativo, Programa Académico Anual, etc. La ESCOFFAA, en su objetivo de alinear un solo lenguaje, se adecúa a la norma de la EBR y ha llamado al documento que regula su academia anual como Plan Curricular Anual (PCA)-ESCOFFAA.

Según Oturralde, es un documento de gestión institucional que define la organización, programación, conducción, ejecución y evaluación de los programas y actividades académicas que ejecutará la institución en el año académico en curso, permitiendo orientar esfuerzos y conducir acciones y actividades para el logro de los mismos; para la elaboración de este documento se toma en cuenta los objetivos y actividades estratégicas establecidas en el Plan estratégico institucional y en el Proyecto educativo institucional²⁰⁷.

Respecto al PEI, documento que le da origen, el PCA se diferencia en que su enfoque está íntegramente referido a los contenidos académicos de los programas que desarrolla la escuela; por lo que se va a constituir en la herramienta guía de la labor del docente, razón más que suficiente para que esté a su disposición.

En la ESCOFFAA, al igual que el PEI (vale recordar que nos referimos al Proyecto educativo institucional), el PCA también sigue la línea de una gestión autónoma, participativa y transformadora, siendo consecuente con los lineamientos y la política del Sistema Educativo del Sector Defensa, como del nacional; integrando las dimensiones pedagógica, institucional, administrativa y de vinculación al entorno educativo de las FF.AA.; a la par que articula y valora la participación de su comunidad educativa del Ministerio de Defensa, con la finalidad de lograr una educación integral a sus fines y objetivos²⁰⁸.

Como documento que concretiza el PEI, va a extraer de él los datos que componen cada uno de sus capítulos, los que se refieren a:

- Datos generales, precisando su denominación oficial, su base normativa y las normas educativas del Sector Defensa.
- El marco estratégico institucional, señalando misión, visión, valores, programas académicos, los objetivos, políticas y estrategias educativas para la conducción de los programas académicos conjuntos, y su modelo educativo.

207 "Plan Anual Educativo de la ESCOFFAA", 2017.

208 Plan curricular de los programas académicos de la ESCOFFAA (2022). p. 2.

- El marco curricular, considerando los fundamentos teóricos de la educación en la escuela, la estructura curricular y los lineamientos generales para la conducción de los programas académicos conjuntos.
- La organización de los programas académicos, considerando los programas académicos presenciales y no presenciales, desarrollo secuencial de los programas señalando dentro de cada uno de ellos sus requisitos, sus perfiles de ingreso y egreso, su competencia general, su malla curricular, su programación curricular en horas lectivas y no lectivas y su plan de estudios.
- La metodología del trabajo educativo, señalando las estrategias, métodos y técnicas de la enseñanza y aprendizaje, como los procedimientos didácticos para los trabajos grupales.
- Sistema de evaluación.
- Líneas de investigación.
- Sistema de obtención de grados.
- Cronogramas.

Cabe señalar que su reformulación es anual y que el cumplimiento de la programación curricular, sea como instrumento de trabajo del docente o como parte del PCA, tiene carácter normativo y prescriptivo para todos los estamentos y componentes de la institución, debiendo ser la referencia oficial para la formulación de sílabos, hojas previas y progresiones, los que deben respetar escrupulosamente todo lo previsto en él, en particular los tiempos y la distribución de horas teóricas y prácticas; cuyo cambios solo serán posibles previa autorización de la Dirección de la IE.

Un concepto importante del rediseño curricular está en que no se debe perder la consideración de su sentido de previsión que garantice la calidad académica en el programa subsiguiente, de ello la importancia del debido seguimiento y evaluación de los programas en curso y su informe correspondiente. En pocas palabras, no habrá rediseño eficiente, si no hay una evaluación continua del programa en curso.

7. La Asignatura - Sílabos - Hoja Previa - Rúbrica

Sólo a través de su mejora continua, el docente mantendrá el arte de formular los documentos microcurriculares actualizados en el mundo cambiante y complejo que vivimos.

Cita del autor basada en su propia experiencia en la ESCOFFAA

7.1. La asignatura

El término asignatura deriva del latín “assignatus” que significa “asignado” o también tratado o materia que se enseña en un centro educativo. Es una expresión taxonómica del conocimiento, por ello se dice que son modos de pensar sobre ciertos fenómenos, hechos, teorías o conocimientos²⁰⁹.

Desde las antiguas universidades, las asignaturas eran los temas asignados a cada profesor para enseñar a sus alumnos, contenidos en un tratado. En sentido moderno, las asignaturas son las materias que comprenden los planes de estudio²¹⁰.

La determinación de las asignaturas es parte del proceso de planeamiento curricular, estas van expresadas en las mallas y planes curriculares. Son el resultado de una transformación dada entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso fijado como objetivo para un programa a desarrollar en un espacio de tiempo; para el logro de ese objetivo, se precisan capacidades fundamentales a adquirir, las cuales determinan el establecimiento de ciclos o módulos en que se dividirá dicho programa académico, estando cada uno ellos, caracterizado por una competencia general, la que a su vez demanda para su logro una lista de conocimientos necesarios a desarrollar, los que en el ideal, cada uno, debe constituirse en una asignatura; pero, es en este momento donde entra a tallar la limitación del tiempo que por lo regular nos dirá que el desarrollo de todos esos conocimientos como asignaturas es un imposible.

Ante ese imposible, lo incorrecto es dejar de tratar ciertos conocimientos; siendo lo correcto que ante esa compleja situación aparezca el arte de los planificadores para que, dentro del tiempo asignado, empaqueten por afinidad o correlación los conocimientos demandados en un determinado número de asignaturas, abordando sus aspectos básicos y fundamentales, los que en su conjunto deben dar al estudiante luces de conocimiento necesario para el logro de la competencia general fijada.

Así podemos inferir que, ante la realidad del mundo cambiante, cada día las capacidades serán más complejas e implicarán el dominio de mayores conocimientos, los cuales se deberán adquirir en un igual espacio de tiempo, siendo por ello cada vez mayor la dificultad de estructurar un programa de estudios o, dicho de otra manera, los planeadores tendrán que tener más arte.

209 Lazo, Jorge, “Pedagogía universitaria”, p. 112

210 Conceptos de asignatura. En web <https://deconceptos.com/ciencias-sociales/asignatura>

En la libertad académica universitaria, vemos que estos centros ofertan desde sus particulares programas de estudio, similares carreras profesionales, las que contienen conocimientos comunes, pero también de los que van a caracterizar y diferenciar una de otra oferta; sobre ello, habrá diferencias de metodologías, de infraestructura y de calidad de docentes; siendo el caso que, siempre tras ello, estará el arte de los planificadores para estructurar los programas y las asignaturas a desarrollar.

Lo anterior deja clara la trascendencia de los equipos de planeamiento, para ellos le es ineludible el saber ¡a dónde vamos!, el conocer los cambios que se van dando en su campo de acción, lo que va quedando obsoleto, el ir determinando similitudes o relaciones que pueden interrelacionarlos, y sobre todo ser conscientes de tres aspectos claves:

- a) Conocer las necesidades o demandas de sus usuarios,
- b) Conocer los detalles de su realidad académica institucional, y
- c) Ser consciente de que su experiencia es clave y que ella se hace al andar, no se puede asumir la responsabilidad de un planeamiento, si antes no se ha sido parte de un equipo dirigido por un experto.

Determinar y organizar las asignaturas no es sencillo, es en gran medida la base del cumplimiento de la misión académica y de la imagen de la institución educativa.

7.1.1. Tipos de asignaturas

- **Obligatorias:** Son aquellas que por su importancia el estudiante ésta obligado a seguir y aprobar, al representar más allá de los conocimientos brindados, un número o porcentaje de crédito a lograr para aprobar el ciclo o la carrera.
- **Optativas:** Son las que conllevan contenidos relevantes, no tratados dentro de las asignaturas obligatorias, que el estudiante puede cursar en un horario no programado. Estas son ofertadas de acuerdo a cada universidad, por lo regular en número de una o máximo dos.
- **Pendientes:** Son las asignaturas que no se han cursado o las que el estudiante habiéndolas cursado fueron desaprobadas, debiendo cursarlas nuevamente.

7.1.2. Asignatura y materia

Una de las confusiones más comunes es el hecho de referir la asignatura como materia, cuando en ello hay diferencias fundamentales, dadas en la práctica académica. De la experiencia de la ESCOFFAA se puede apreciar el cuadro 10.

CUADRO N° 10: DIFERENCIA ENTRE ASIGNATURA Y MATERIA

ASIGNATURA	MATERIA
<ul style="list-style-type: none"> Están estructuradas dentro de un Plan de Estudio, constituyéndose como base de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> Constituyen en lo individual o en conjunto la base de las asignaturas.
<ul style="list-style-type: none"> Responden a la competencia de un módulo o ciclo, al conjugarse e integrarse por sus relaciones afines. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede responder a los objetivos de dos o más asignaturas, pero se aborda sólo en la primera que se desarrolla, siendo referencia para otras asignaturas. No es repetitiva.
<ul style="list-style-type: none"> La asignatura considera dentro de ella, el estudio de materias afines. 	<ul style="list-style-type: none"> En la educación moderna, son motivo de una investigación específica.
<ul style="list-style-type: none"> Su estudio se enfoca en los aspectos vigentes y fundamentales, como necesarios para el logro de las competencias trazadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Su estudio específico responde a un proceso de investigación profunda; sea como ensayos, tesinas o tesis.
<ul style="list-style-type: none"> Su estudio y conducción se da dentro del desarrollo de una programación 	<ul style="list-style-type: none"> Su estudio conlleva cierta libertad en la voluntad del que lo realiza.
<ul style="list-style-type: none"> Puede darse el caso que esté bajo el título de una materia, pero difícilmente será una isla, siempre estará interrelacionada a otras materias afines. 	<ul style="list-style-type: none"> Siempre estará bajo su propio título; sin embargo, puede tener una interrelación indirecta con otro tema.
<ul style="list-style-type: none"> En el nivel superior, por lo regular, cada asignatura tiene asignada un aula bajo responsabilidad de docentes expertos, tiene horario, etc. Se centra en un área de conocimiento diferenciada 	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de su estudio puede ser voluntario o como trabajo asignado; en todo caso sobre la flexibilidad de su enfoque, conlleva una autorresponsabilidad correspondiente a un trabajo de investigación.

Fuente: Elaboración propia del autor.

7.1.3. Asignatura y créditos

Una realidad sobre la que vale la pena reflexionar, es cómo algunos equipos de planificación buscan por todo medio ajustarse a los créditos que les señalan. La Ley Universitaria señala que 16 horas teóricas o 32 horas prácticas son iguales a un crédito; estableciendo como requisitos a cumplir 24 créditos para diplomados, 48 para maestrías y 64 para doctorados. Por lo regular todos ajustan las asignaturas a su cargo de manera mecánica, sin llegar a reflexionar qué es el crédito.

Prima un facilismo de ajustar, sin objeción alguna, las asignaturas a los créditos requeridos y siempre en números enteros; pero si alguien más acucioso enfoca estructurar las asignaturas desde la necesidad real de horas teóricas y prácticas, desde su experiencia y los preceptos de una enseñanza constructivista, obteniendo un número con decimales y que sobrepasa los 24, 48 o 64 créditos determinados por la ley, entonces se gana un ¡estás mal!

En principio, manteniéndonos en los preceptos constructivistas de la educación moderna, uno debe estructurar su asignatura dando prioridad a lo práctico y acorde a lo que su experiencia le dice, por algo es el experto, no es cuadrar matemática y de manera exacta las horas establecidas. No digo actuar en una libertad sin límite, lo establecido es un requisito mínimo en cada nivel, pero la ley en ningún lado dice que no puedo sobrepasarme, ni que solo tenga que usar números enteros.

Si se requieren 48 créditos para una maestría, pero en el planeamiento se calcula 55.20, se estará cumpliendo a plenitud. No cabe quitar o maquillar horas teóricas para pasarlas como prácticas hasta que cuadre en los 48 créditos, o en caso contrario, si faltan créditos, maquillar las horas prácticas como teóricas. Eso simplemente es engañarse a sí mismo.

Debe quedar claro que en la educación moderna global el crédito es la valoración del esfuerzo total que hace el estudiante para aprobar una asignatura o programa. En Europa, los títulos de Grado incluyen el concepto de crédito ECTS (European Credit Transfer System) que se extiende como medida de valoración académica de las asignaturas, en el sentido que valora el esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar las asignaturas obligatorias, por lo que se tiene en cuenta el tiempo dedicado a asistir a clase, al estudio, a trabajos académicos, a seminarios, a proyectos y las horas de exámenes; como también lo que le demanda los cursos optativos, prácticas externas, el trabajo de fin de grado u otras actividades formativas²¹¹. En principio, es importante respetar al estudiante y ello empieza por reconocerle los créditos que le corresponde.

7.2. El sílabo

La literatura nacional y global sobre el sílabo por competencia, es múltiple y alcanza a tratar todas sus variables; al final vemos que cada institución educativa maneja sus formatos particulares.

Formularlo debidamente y presentarlo de manera oportuna no es lo fundamental, pero sí su debida aplicación y el logro del aprendizaje del sílabo o logro del desempeño de la rúbrica; sobre estos términos no hay que hacerse problema, el primero se enfoca en el proceso de la enseñanza y de su correspondiente aprendizaje en el aula, el otro es propio del momento de la evaluación.

211 Universidad de Alicante (2019), "Créditos y asignaturas", España.
<https://web.ua.es/es/oia/preguntas/creditos-y-asignaturas.html>

En el medio académico existen bastantes tratados teóricos, guías de formulación y directivas específicas institucionales, entendiéndose que todo ello son documentos normativos para la escuela que los formula, mientras que para las otras instituciones educativas solo serán documentos referenciales, en razón que cada escuela es una vivencia con sus propias características, que debe adecuar los formatos y normas, dentro de la coherencia y lógica aceptable a su propia realidad, necesidades y posibilidades.

7.2.1. El sílabo en la ESCOFFAA

La ESCOFFAA conceptúa al sílabo como un documento del diseño curricular en el nivel micro que se constituye en la herramienta de planificación y organización del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, cumpliendo una función orientadora para el docente y el estudiante sobre el desarrollo y logro de los aprendizajes previstos en el mismo, como que define la contribución específica de la asignatura al logro de la competencia general de un módulo o del programa, previstos en el Plan Curricular Anual de la institución.

En la ESCOFFAA, el sílabo es propuesto por el docente facilitador encargado de su conducción; planifica, organiza, elabora, ejecuta y evalúa de manera sistemática, ordenada y coherente, presentándolo al coordinador del programa quien, en un primer paso, conduce la exposición de los sílabos frente al grupo de facilitadores para las observaciones; en un segundo paso, presenta la propuesta a la Oficina de Calidad Educativa para ser visada; y en un tercer paso, procede a su publicación por la red interna de la escuela.

Ante el dinámico cambio global y sus retos, como la velocidad con que se genera la ciencia y la tecnología, los programas académicos deben marchar a la par brindando una enseñanza actualizada, por lo que todo sílabo, respondiendo a la mejora continua, siempre estará sujeto a posibles cambios que lo adecúen o mantengan alineado con los fines perseguidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formulación de los sílabos debe ser normada por una directiva, a fin de regular y dictar disposiciones pertinentes para la correcta proposición y elaboración de los mismos.

7.2.2. Funciones del sílabo

La ESCOFFAA asume las siguientes funciones:

- **NORMATIVA.** Norma los criterios orientadores para una correcta proposición y formulación de sílabos y hojas previas como resultado de la planificación curricular institucional; alcanzando los niveles de estandarización y uniformidad en la documentación técnico pedagógico

que guía el desarrollo de las actividades académicas de los diversos programas que conduce la escuela.

- **ORIENTADORA.** Orienta hacia una funcionalidad coherente del trabajo académico de la escuela y que sirva al docente como herramienta guía en el desarrollo de las asignaturas, permitiéndole planificar y dosificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que al estudiante le explicita su compromiso de aprendizaje y lo orienta, funcionando así, de manera análoga a un contrato entre el docente y sus estudiantes.
- **INFORMATIVA.** Constituye un medio funcional y fundamental para mantener informado al participante sobre los objetivos, contenidos, secuencia del proceso académico a desarrollar, metodologías, evaluación y referencias bibliográficas de una asignatura; permitiéndole conocer las capacidades y competencias por alcanzar en cada asignatura e inferir qué se espera de él. Aspectos que, de forma integral, alcanzan y sirven a toda la comunidad académica para marchar a la par con la enseñanza y evaluación de la Escuela.
- **ARTICULADORA.** Articula hacia arriba, se alinea con los preceptos del Plan Curricular Anual y consecuentemente con los de Proyecto Educativo Institucional, al alinear competencias y capacidades que responden y coadyuvan al logro del perfil de egreso del programa; mientras que, hacia abajo asegura la participación activa de los docentes y estudiantes, de la enseñanza y el aprendizaje, todos en una misma línea de planificación académica coherente; que permite el equilibrio de lo planeado, lo enseñado y lo evaluado, como que facilita a la Oficina de Calidad Educativa, la supervisión integral académica del programa. Como documento público permite a otras instituciones educativas o persona interesadas, conocer acerca de los contenidos, créditos e información general de nuestros programas para fines de su interés.

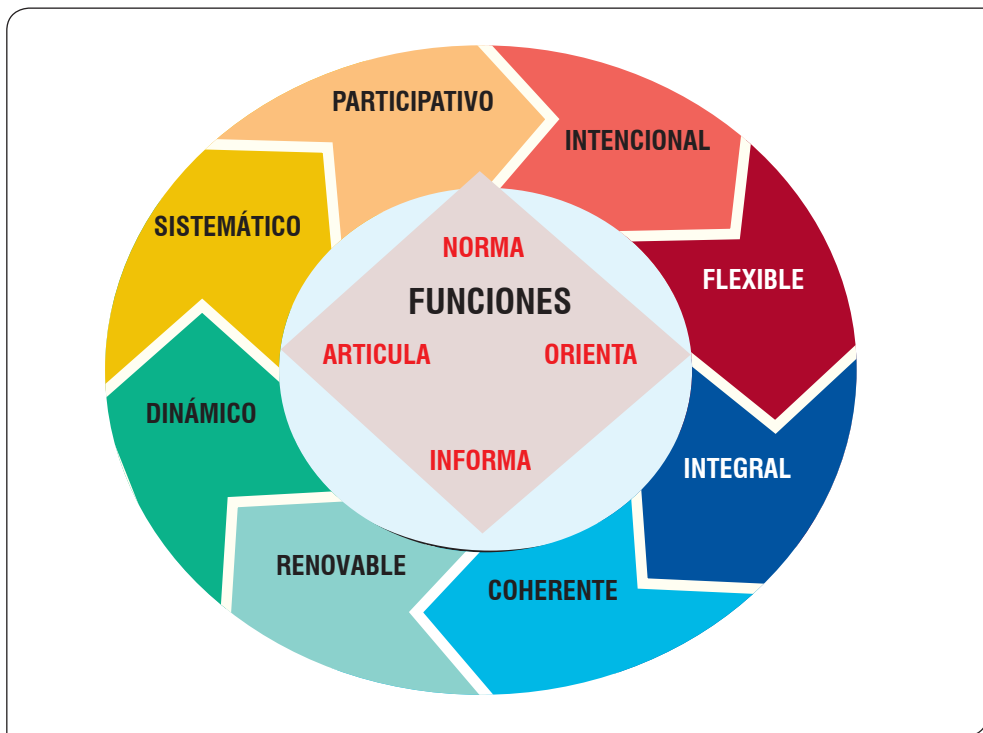
7.2.3. Características del sílabo

La ESCOFFAA, sobre un consenso de las diversas ponencias existentes, en su experiencia de catorce años, asume como precepto para formular sus sílabos, las características siguientes:

- **Participativo:** Es abierto a la opinión y recomendación de la comunidad educativa
- **Intencional:** Responde a determinados propósitos.
- **Flexible:** Se adecúa a la naturaleza y exigencias de aprendizajes de los estudiantes.

- **Integral:** Abarca todos los aspectos del trabajo educativo de la asignatura.
- **Coherente:** Es consecuente con los lineamientos de instancias superiores; siendo concordante en su perfil general del egresado y competencias, como que se alinea con el Plan Anual de Trabajo.
- **Renovable:** Se actualiza permanentemente con avances y cambios de la realidad.
- **Dinámico:** Posibilita la participación activa del estudiante y del docente.
- **Sistemático:** Su estructura y organización ayuda a optimizar el proceso educativo.

Figura N° 50: FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL SÍLABO



Fuente: Elaboración propia del autor.

7.2.4. Etapas para el diseño didáctico del Sílabo

Entre la diversidad de estructuras del sílabo aplicado por las instituciones educativas, la ESCOFFAA dentro de su aplicación encuentra similitud con lo expuesto en el cuadro N° 11.

CUADRO N° 11: ELEMENTOS DE SÍLABO APLICADOS EN LA ESCOFFAA

ETAPAS		ELEMENTOS BÁSICOS APLICADOS EN LA ESCOFFAA
I. DIAGNÓSTICO	Señalar referencias	Precisar entre otros, código de la asignatura, horas teóricas y prácticas, responsable de la asignatura, otros.
	Elaborar el diagnóstico	Fundamentos del curso, sumilla o descripción.
II. COMPETENCIAS	Definir el marco teórico del curso	Perfil de egreso del programa.
	Definir la competencia y las capacidades	Competencia general del módulo. Competencia general de la asignatura.
	Seleccionar y organizar los contenidos	Organización de la asignatura por unidades temáticas, expresando competencias específicas
III. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Seleccionar la estrategia, métodos, técnicas y los procedimientos didácticos.	Precisar la metodología que se aplica.
IV. EVALUACIÓN	Definir el sistema de evaluación del aprendizaje.	Precisar normatividad y cuadros de evaluación.
V. BIBLIOGRAFÍA O FUENTES DE INFORMACIÓN		Referir lecturas obligatorias y de referencia.

Fuente: Karina Bonilla Dulanto. “Guía para la elaboración de sílabo por competencias”. Pág. 3. 2018. Lima-Perú (adecuado a la realidad de la ESCOFFAA).

7.2.5. Lineamientos para la elaboración de sílabos y hojas previas en la ESCOFFAA

Dentro de las diversas directivas que formula una dirección en el campo educativo, la más trascendente en el nivel microcurricular de su planeamiento es la directiva de Formulación de Sílabos y Hojas Previas, a su vez, dentro de ella, el párrafo más importante se denomina “Lineamientos para la elaboración de sílabos”, donde se da la oportunidad de expresar toda la normatividad necesaria, para que no queden dudas sobre responsabilidades, apoyos, formatos, plazos de tiempo y otros. Cada institución educativa presentará el contenido que obedecerá a la propia realidad de cada una. A manera de ejemplo se listan los cinco puntos considerados por la ESCOFFAA:

- La Dirección Académica, en coordinación con la Oficina de Calidad Educativa, brindará asesoramiento a los docentes para la elaboración de los sílabos y hojas previas (selección de contenidos, estructuración y aplicación taxonómica).

- Consecuente con la metodología académica asumida por la escuela, los sílabos de los diferentes programas deben plasmar su programación curricular, estructurando de manera lógica y coherente el desarrollo de las horas teóricas (cátedras participativas y conferencias) y de las horas prácticas (dinámicas, trabajos y exposiciones grupales, como las pruebas escritas, visitas, maniobras y paneles); dando una prioridad promedio de 70% a lo práctico sobre 30% a lo teórico.
- Los responsables de la elaboración de sílabos deberán tener presente y respetar el principio de que las competencias y capacidades se definen y estructuran:
 - Para su planeamiento, de arriba hacia abajo: competencia general de la asignatura, competencias específicas de las unidades temáticas y las unidades temáticas con sus capacidades, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
 - Para su enseñanza, se desarrolla de abajo hacia arriba: lo actitudinal, los contenidos conceptuales y procedimentales que van a lograr las capacidades de las unidades de aprendizaje; las competencias específicas de las unidades temáticas y la competencia general de la asignatura.
- Conceptualización y aplicación de la unidad didáctica, unidad temática, la unidad de aprendizaje y sesiones de aprendizaje, dentro del sílabo.
 - **La unidad didáctica.** Responde “a una” de las capacidades a lograr, a fin de alcanzar la competencia general de un módulo, en razón de tal capacidad, se desarrolla el llamado “sílabo”. Díaz Gutiérrez la entiende, como una unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar²¹².

Toda unidad didáctica se constituye en una asignatura, en el sentido de ser una propuesta de trabajo articulado, completo, ordenado y planificado de la enseñanza y del aprendizaje, a darse en un determinado espacio de tiempo, comprendiendo desde el establecimiento de un propósito de aprendizaje hasta la

212 Web de Javier Diez Gutiérrez (2021), Definiciones: Qué son las unidades didácticas, Universidad de León, España. <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/UD.htm>

verificación del logro; en el que se precisan las capacidades y las competencias, contenidos, recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, estrategias, metodologías, actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación. En la práctica y como expresión literal, el término “unidad de didáctica” es reemplazado por “asignatura” para efectos de formular el sílabo.

Ya en el sílabo, la capacidad razón de la unidad didáctica, se expresa como competencia general, la que debe ser alcanzada a su vez, por otras capacidades menores (entiéndase que toda competencia en el fondo es una capacidad cuando es parte de un logro mayor)

En los programas o cursos no existe un número ideal de unidades didácticas, ello estará en relación al perfil que busca lograr.

Cada asignatura en principio responde a la búsqueda del logro de una competencia general, la que se alcanza a través del logro de algunas competencias específicas. Todo logro, está en el hacer que el participante es capaz de demostrar al final de la asignatura, debiendo ser preciso y observable, debiendo formularse como una acción verificable.

- **La unidad temática.** Se parte de que la competencia general del sílabo (unidad didáctica) se alcanza a través de competencias específicas, las cuales se abordan desarrollando un tema, el que va constituir y da nombre propio a la “unidad temática”; luego, el conjunto de las unidades temáticas, van a configurar la asignatura. Expresado de otra manera, una asignatura se divide en unidades temáticas.

Cada unidad temática debe incluir la formulación de uno o dos competencias específicas, que son el propósito de la misma, con el que se infiere que se contribuirá al logro que la asignatura persigue. Las competencias específicas se logran a través de un conjunto de capacidades generadas en las unidades de aprendizaje.

No existe un número ideal de unidades temáticas en una asignatura, ello dependerá de lo que se busque lograr, los contenidos requeridos para ello, la interacción entre los contenidos y el tipo de acciones en las que se manifiestan los aprendizajes esperados; en ello está el arte del facilitador encargado de la asignatura.

Las unidades temáticas deben ser presentadas y desarrolladas en el sílabo a través de una secuencia lógica y coherente, de manera que contribuyan al logro de la competencia general del sílabo, vale decir, el logro de aprendizaje propuesto para la asignatura.

A cada unidad temática le corresponde una determinada cantidad de horas académicas, estando dividida en unidades de aprendizaje, cuyos logros en su conjunto permitirán alcanzar la competencia específica de la unidad temática.

- **La unidad de aprendizaje.** Es en lo que se subdividen las unidades temáticas con relación a los contenidos particulares o específicos de la misma. Estos se presentan en una secuencia que debe contribuir al logro del aprendizaje propuesto para la unidad temática.

Básicamente se orientan o se estructuran en base a los contenidos conceptuales, estando cada uno de ellos divididos por sesiones de aprendizaje. Igualmente, no existe un número ideal o prefijado de unidades de aprendizaje, ni de las sesiones, ello siempre quedará como responsabilidad y arte del responsable de organizar la enseñanza de la asignatura.

Lo lógico es que en cada unidad de aprendizaje se tenga como producto una capacidad, la que debe constituir un “aprendizaje significativo”, cuyo valor radica en que es la base sobre la que se va construyendo la enseñanza tras el logro de la competencia específica de la unidad temática, la competencia general de la asignatura y del programa en sí. En otras palabras, si las capacidades exigidas son irrelevantes, no habrá aprendizaje significativo, ni tampoco se alcanzarán los logros previstos en la academia.

Las capacidades se logran a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; como producto de una unidad de aprendizaje deben expresar el “saber hacer” a demostrar en forma concreta; sin embargo, no es incorrecto expresar una capacidad como producto de conjugar dos o más unidades de aprendizaje.

Es usual, pero no absoluto, el aplicar una línea separadora entre unidades de aprendizaje; de otro lado, el término “unidad de aprendizaje” no va transcrito en el sílabo.

- **Las sesiones de aprendizaje.** Son secuencias de situaciones de aprendizaje, en cuyo desarrollo interactúan los estudiantes, el

docente y el objeto de aprendizaje con la finalidad de ir generando en los estudiantes procesos cognitivos que les permitan aprender a pensar y aprender a aprender²¹³. No hay fórmulas ni rutas preestablecidas, pero deben responder a una lógica y coherencia. Dentro de ellas, solo se deben considerar como tal, aquellas actividades que demandan un determinado espacio de tiempo programado. La secuencia de ellas en la ESCOFFA, por lo regular se compone de una cátedra participativa, seguida de una dinámica grupal, un trabajo grupal y una exposición, pudiendo considerarse una orientación, una conferencia, un panel, una visita. No constituyen sesiones las actividades que no demandan espacio de tiempo programado; ejemplo: formulación de un informe, estudio a domicilio.

- El responsable de la formulación del sílabo, hoja previa y rúbrica en la ESCOFFAA es el docente facilitador designado como coordinador de la asignatura, quien sigue un proceso que debe estar regulado por una directiva u otro documento académico.

7.2.6. Construcción gráfica de la unidad didáctica, unidades temáticas y unidades de aprendizaje relacionadas a las competencias dentro del sílabo

Sobre la teoría existente, la ESCOFFAA ha alineado a través de su directiva de formulación de sílabos y hojas previas, sus unidades didácticas, unidades temáticas y unidades de aprendizaje con las competencias generales, específicas y dentro de estas últimas sus capacidades correspondientes.

7.2.7. Árbol de competencias y capacidades en el sílabo

En la figura 52 se muestra la lógica y coherencia de la visión que sigue la ESCOFFAA al conjugar la estructura general de su programa, con las capacidades y competencias.

En ella podemos apreciar, que el programa y los módulos que lo componen llevan solo una competencia general; mientras que las asignaturas tienen una competencia general y en sus unidades temáticas tienen una o dos competencias específicas, y que esta se alcanza a través de las capacidades que son el producto de los contenidos que se desarrollan en dicha asignatura. Las flechas amarillas indican que toda competencia es una capacidad cuando coadyuva a un logro mayor.

213 Carbajal Lavado, Napoleón (2010) 33 vistas, "La Sesión de aprendizaje", vista 2, Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Iberoamericano. Lima-Perú. [.https://es.slideshare.net/napocarbala/la-sesin-de-aprendizaje-5460431](https://es.slideshare.net/napocarbala/la-sesin-de-aprendizaje-5460431)

FIGURA N° 51: DESARROLLO DEL SÍLABO

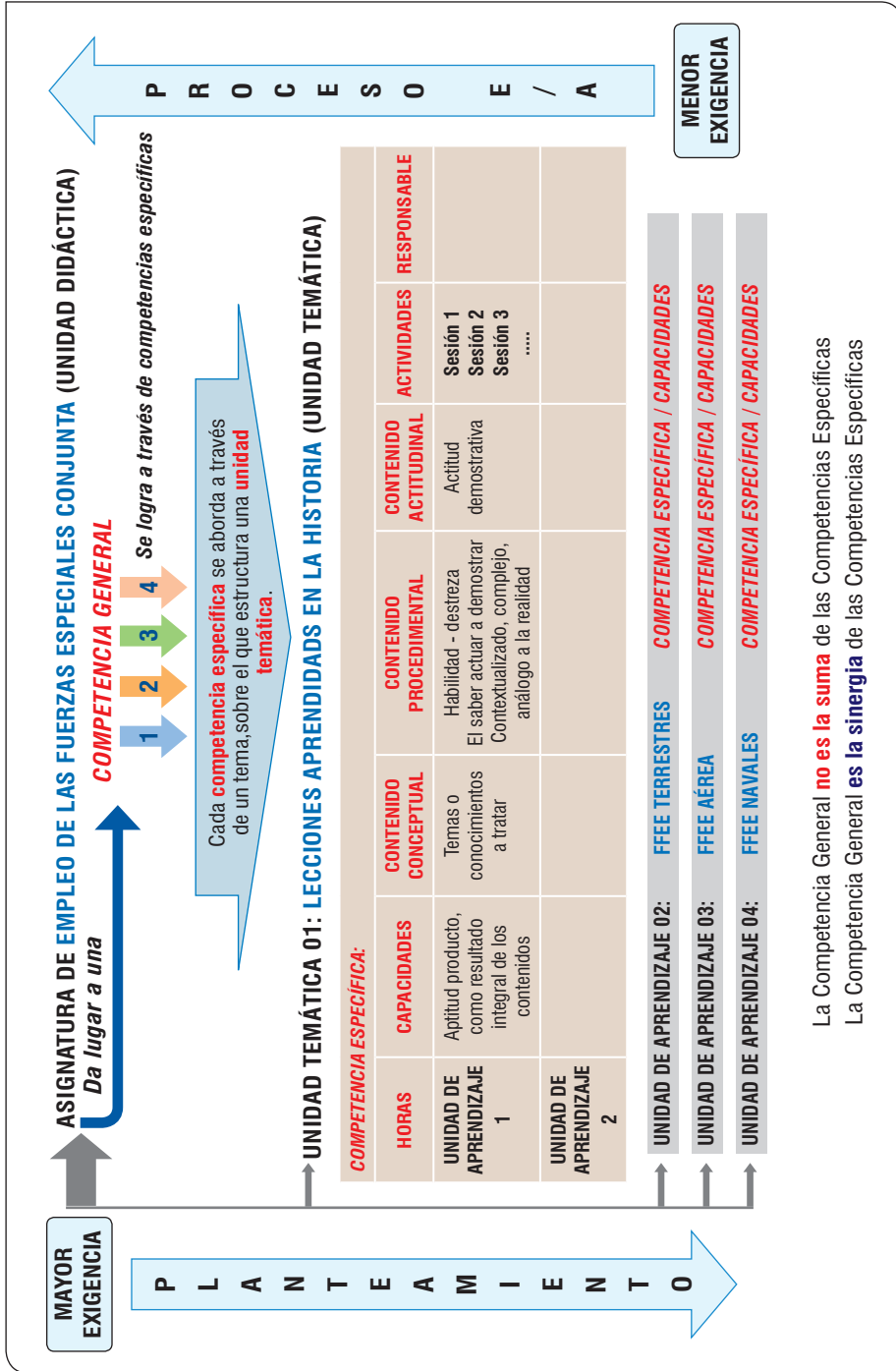
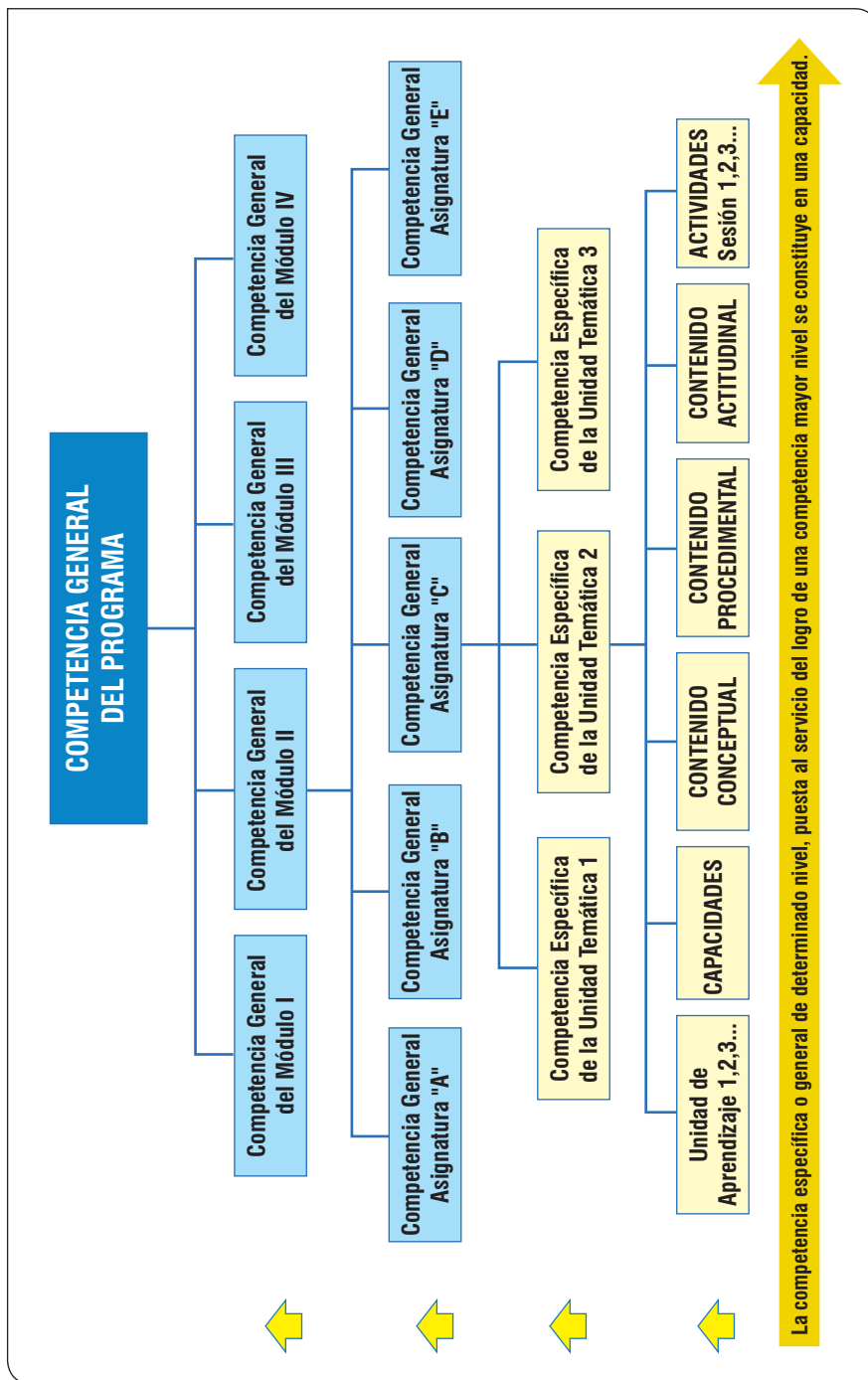


FIGURA N° 52: ÁRBOL DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES ESTRUCTURADAS EN EL SÍLABO



Fuente: Elaboración propia del autor.

7.2.8. Preceptos colaterales al sílabo ESCOFFAA

Hay cuatro preceptos colaterales al sílabo que facilitadores y participantes deben internalizar:

- Lo funcional de los sílabos y las hojas previas no está en su formulación, sino en la debida orientación que se dé a los participantes.
- El logro de las estrategias de enseñanza plasmadas en el sílabo no está en su planificación, sino en su debida aplicación.
- El verdadero logro de las dinámicas grupales no radica en el hecho de plasmarlas en el sílabo, sino en el debate que se genere entre los participantes.
- El sílabo es una normatividad que debe cumplirse; su ejecución implica un programa a horario, el hecho de no respetarlo, por mal manejo del tiempo, demuestra una incapacidad.

7.2.9. Modelo de sílabo ESCOFFAA

Existiendo en la web diversos modelos de “Guía para elaborar el sílabo” formulados de manera íntegra y genérica por las universidades, no es pertinente presentar un modelo totalmente desarrollado ni recomendar uno específico, pero sí, sugerir la revisión de las diferentes publicaciones, construyendo en base a ellas y con las adecuaciones del caso a su realidad, una guía institucional propia. En razón de ello, se muestra, el formato del sílabo de la ESCOFFAA, que es regulada por una directiva.

7.3. La hoja previa ESCOFFAA

Constituye una herramienta de carácter técnico-andragógico que responde a la metodología académica de la ESCOFFAA, su aplicación complementa el objetivo orientador del sílabo, al detallar de forma específica las actividades de aprendizaje, constituyéndose en la guía del quehacer académico del participante, dado que precisa de manera funcional y progresiva el desarrollo de una asignatura.

No se puede hablar de un modelo único de hoja previa en el mundo académico, su formato es propio de cada institución y debe responder funcionalmente a las necesidades que considera necesarias para orientar al estudiante o participante en el caso de la ESCOFFAA; para ello se debe regular su estructura básica, a través de una directiva.

FORMATO DE ELABORACIÓN DE SÍLABO POR COMPETENCIAS

**ESCUELA SUPERIOR CONJUNTA
DE LAS FUERZAS ARMADAS**



**XII PROGRAMA DE COMANDO Y ESTADO
MAYOR CONJUNTO**

SÍLABO

(Nombre de la Asignatura)

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Asignatura :
- 1.2. Programa :
- 1.3. Módulo de Aprendizaje :
- 1.4. Código :
- 1.5. Créditos :
- 1.6. Horas Académicas :
- 1.7. Docente Responsable :
- 1.8. Docentes Contratado :

2. SUMILLA

3. PERFIL PROFESIONAL

4. COMPETENCIA GENERAL DEL MÓDULO

5. COMPETENCIA GENERAL DE LA ASIGNATURA

6. PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS POR UNIDADES

- 6.1. Unidad Temática N° _____ : “ _____ ”

Competencia específica:						
Horas académicas	Capacidades	Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Actividades	Responsable
					Sesión N° 01 ▪ Cátedra Participativa Sesión N° 02 ▪ Dinámica Grupal Sesión N° 03 ▪ Trabajo Grupal Sesión N° 04 ▪ Exposición Grupal	

6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

7. EVALUACIÓN

8. BIBLIOGRAFÍA

- a. Lectura obligatoria
- b. Lectura de referencia

Docente encargado de la Asignatura



VºBº



Jefe del Dpto. Académico

FORMATO PARA LA ELABORACIÓN DE LA HOJA PREVIA

ESCUELA SUPERIOR CONJUNTA
DE LAS FUERZAS ARMADAS



XII PROGRAMA DE COMANDO Y ESTADO
MAYOR CONJUNTOO

HOJA PREVIA N° 01 - ANÁLISIS HISTÓRICO DE OPERACIONES MILITARES (AHOM) - 2019

1. DATOS GENERALES

- a. Asignatura :
- b. Módulo :
- c. Docente :
- d. Horas Académicas :
- e. Unidad de Aprendizaje :

2. FUNDAMENTACIÓN ACADÉMICA:

SESIÓN N° 01

- Cátedra Participativa

SESIÓN N° 02

- Dinámica Grupal

SESIÓN N° 03

- Trabajo Grupal
-

SESIÓN N° 04

- Exposición Grupal

NOTA: No constituyen sesiones de aprendizaje, las actividades académicas que no implican asignación de espacio de tiempo alguno, dentro del horario académico a desarrollarse en el aula. Ejemplo: Informes grupales.

3. BIBLIOGRAFÍA

- a. Lectura obligatoria
- b. Lectura de referencia

Docente encargado de la Asignatura



V°B°



Jefe del Dpto. Académico

En la ESCOFFAA, en principio sin ser absoluto, el número de hojas previas para cada sílabo de asignatura es igual al número de unidades temáticas (una hoja previa por unidad temática) consideradas en el respectivo sílabo y son propuestas y elaboradas en función a las actividades programadas en cada una de ellas.

La hoja previa aborda el desarrollo de la unidad temática, en base a las sesiones de aprendizaje (para efectos prácticos llamadas simplemente como sesiones) numeradas consecutivamente, considerando para ello solo aquellas actividades académicas que implican asignación de espacio de tiempo, programadas dentro del horario académico; considerándose dentro de ellos: las cátedras participativas, las dinámicas, trabajos y exposiciones grupales, las visitas de estudio, conferencias, exámenes, talleres psicológicos, otros. No constituyen o dan motivo a una sesión: la presentación de informes grupales, ensayos individuales u otro documento, el estudio a domicilio.

En los aspectos de detalle, para conferencias pueden considerarse los tiempos asignados, los temas específicos a tratar, preguntas guías, entre otros. Para el caso de las dinámicas, trabajos y exposiciones grupales, en la ESCOFFAA se estila el empleo de cuadros de doble entrada que expresen de manera ordenada y clara los aspectos de detalle que brinden al participante la información necesaria de manera integral.

CUADRO N° 12: EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN DE EXPOSICIONES EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS EN LA ESCOFFAA

Grupo de trabajo	Tema	Horario de exposición	Tiempo por grupo de trabajo	Lugar de exposición	Equipo de evaluación
1-4	Análisis de la situación en Afganistán	08:00 a 10:00	Exposición 30´ Crítica 20´	Aula Magna	Jefe Grupo de Trabajo 2 y 6
INTERVALO 30´					
2-5	Análisis de la situación en Medio Oriente	10:30 a 12:30	Exposición 30´ Crítica 20´	Aula Magna	Jefe Grupo de Trabajo 1 y 3
ALMUERZO 90´					
3-6	Análisis de la corriente separatista en España	14:00 a 16:00	Exposición 30´ Crítica 20´	Aula Magna	Jefe Grupo de Trabajo 4 y 5
<ul style="list-style-type: none"> • Todas las exposiciones serán cargadas en el PC del Aula Magna antes de las 07:50 horas. • El CD de la exposición y los informes grupales se entregarán al facilitador responsable de la asignatura a las 07:50 horas. 					

Fuente: Elaboración propia del autor.

Las preguntas guías de la hoja previa, deben ser consecuentes con el objetivo de generar oportunidades para que el participante transfiera su aprendizaje hacia otros contextos y no simplemente conozcan el contenido, deben motivarlo a desarrollar una comprensión más profunda de las ideas y procesos que la apoyan²¹⁴. Las preguntas guías deben abrir un debate que enriquezca y no busque solo respuestas.

7.4. La rúbrica

Mari García afirma que los orígenes de la rúbrica se sitúan en 1912, en un estudio realizado por Ernest C. Noyes, quien ante la necesidad de valorar los textos escritos de manera que tuviesen el mismo significado para todos y no depender de la opinión subjetiva, elaboró una especie de rúbrica denominada: “*Scale for the Measurement of Quality in English composition by Young People*”, más comúnmente conocida como la “*Hillegas Scale*”. Fueron creadas y aplicadas en las universidades, permitiendo comparaciones entre estudiantes, profesores, clases, escuelas, ciudades, y así sucesivamente. En sí, las rúbricas constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con las capacidades o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no solo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto y qué tan bien han aprendido²¹⁵.

7.4.1. Preceptos básicos de una rúbrica ESCOFFAA

La ESCOFFAA, sobre la diversidad de la teoría existente respecto a las rúbricas, asume para su construcción como preceptos básicos, lo siguiente:

- No es una herramienta que deba medir el todo o nada del logro de las competencias, sino que conlleva distintos niveles de logro o desempeño.
- Debe constituir un aporte a la motivación por el aprendizaje en sus participantes y no ser visto como una herramienta punitiva. Por ello es que debe ser pública y explicada.
- Debe orientarse en lo procedimental a medir cosas puntuales y desde lo informacional permitir que los participantes conozcan el qué y el cómo se les evaluará.

214 Gonzales, Wilfredo (2017), “Curso taller de Diseño y elaboración del sílabo por competencias-PUCP”, Separata, Conducido en la ESCOFFAA. Lima-Perú.

215 García Sanz, Mari Paz (2014) 106, “L. “La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico” Universidad de Murcia, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), p. 92, España. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>

- Debe comunicar con claridad las expectativas de calidad esperadas.
- Debe establecer criterios de puntuación con base en resultados.
- Debe permitir la evaluación grupal, como coadyuvar al seguimiento formativo individual de cada participante.

7.4.2. La rúbrica ESCOFFAA

La ESCOFFAA define la rúbrica como la herramienta de evaluación que complementa directamente los fines del sílabo y las hojas previas, permitiendo valorar de manera simple, funcional, coherente y sistematizada por niveles de progreso alcanzado, en el logro que los participantes muestran en el dominio de las capacidades o competencias; teniendo también un carácter formativo, en tanto que es una oportunidad de aprendizaje, dado que una vez conocida, permite al facilitador y al participante, desarrollar su autorresponsabilidad de desplegar esfuerzos para la enseñanza y el aprendizaje de cada criterio evaluado en situaciones específicas; igualmente, una vez aplicada y dada su realimentación, permita al propio docente autoanalizar y adecuar su proceso de enseñanza y al estudiante autoevaluar su aprendizaje, buscando la mejora de sus capacidades.

7.4.2.1. Niveles de exigencia

El logro de aprendizaje. Es lo que el estudiante será capaz de hacer al final de la asignatura o curso; alude a un producto y, por lo tanto, debe estar formulado como una acción precisa, observable y con criterios o características de lo que se espera que el estudiante cumpla para demostrar un desempeño óptimo²¹⁶.

CUADRO N° 13: OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

NIVEL DE LOGRO	INDICADORES	OBJETIVO
INSUFICIENTE O NULO LOGRO NO ALCANZADO	El participante posee un nivel nulo o insuficiente de dominio de la competencia	Responder y reproducir relativamente lo que se pregunta,
SUFICIENTE LOGRO NO ALCANZADO	El participante posee un nivel que solo amerita reconocerle un dominio apenas básico de la competencia, al referir aisladamente uno que otro criterio aceptable. Puede y debe mejorarlo.	
BUENO LOGRO ALCANZADO	El participante demuestra un buen dominio reflexivo y crítico de la competencia evaluada	Respuestas estructuradas y que muestren capacidad de transferencia
MUY BUENO LOGRO ALCANZADO	El participante posee un nivel de dominio relacional y abstracto de la competencia, integrando la información en una estructura comprensiva, infiriendo su aplicación a otros contextos a partir de un análisis profundo y reflexivo del problema.	

Fuente: Directiva de Sílabos 2020 ESCOFFAA. Pág. 28.

216 Universidad del Pacífico (2019) 61, "Modelo educativo" p. 14.

Como se puede apreciar en el cuadro N° 13, el nivel de los criterios está relacionado con los objetivos de aprendizajes a través de indicadores de logro de capacidades y/o competencias específicas, donde lo importante de su proceso es que el participante infiera que debe de pasar de una mera reproducción de lo tratado, a la plena comprensión estructurada e interrelacionada que le permita capacidad de transferencia de lo tratado a situaciones complejas de la vida real.

7.4.2.2. Estructura de la rúbrica

Para sus efectos, se ha determinado que, en principio se debe construir una rúbrica por asignatura, no siendo algo absoluto, sino que, cuando se trate de asignaturas que impliquen un número de horas académicas mayor a 48, como son nuestros ejercicios de planeamiento conjunto, que además conllevan una serie de tareas, estas rúbricas podrán responder a cada tarea, pudiendo alcanzar un número de dos, tres o más; de igual manera, dentro de la flexibilidad y libertad académica institucional, se puede considerar la aplicación de rúbricas para el desarrollo de cada herramienta didáctica, vale decir, para la dinámica de trabajo y exposición grupal, además de otros.

Algo de importancia a considerar en toda rúbrica, más allá del diseño que se le dé, es el no dejar de exigir la complejidad de la capacidad o competencia medida, a fin de respetar los criterios de calidad de nuestra enseñanza.

En la figura N° 53, se ha estructurado un modelo de rúbrica de concepción simple, consistente en un cuadro de doble entrada, cuyo título llevará el nombre de la asignatura, dentro de ella en su línea superior se expresa la competencia general de dicha asignatura; luego en una lectura de izquierda a derecha, en la primera columna se da cuenta de los criterios de evaluación; en la segunda columna se expresa el logro óptimo de cada criterio; seguidamente en la tercera, cuarta, quinta y sexta columnas se expresan los indicadores de logro de más a menos; en la séptima se coloca el peso asignado por el facilitador a cada uno de los criterios; y en la octava y última columna se coloca la nota alcanzada.

- **De los criterios a evaluar.** En principio serán de número variable y siempre sobre aspectos puntuales, que respondan a los temas tratados en la asignatura y que en su conjunto reflejen el logro integral de la misma; una manera funcional y sencilla de ordenarse es siguiendo lo que se quiere medir en cada unidad temática, pudiendo ser uno, dos o más criterios considerados por el diseñador de la rúbrica, siendo recomendable por función de objetividad y tiempo no extenderse más de cuatro; de tratarse de una sola unidad temática, se estructurará siguiendo las unidades de aprendizaje. Sobre ello, por interés de la ESCOFFAA siempre se considerará como último criterio la actitud.

FIGURA N° 53: MODELO DE RUBRICA

RÚBRICA DE LA ASIGNATURA DE CONOCIMIENTO DE LA LEGISLACIÓN NACIONAL DE LA INTELIGENCIA EN EL PERÚ						
COMPETENCIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	LOGRO ÓPTIMO	INDICADORES DE LOGRO (ADAPTABLES A LO INDIVIDUAL Y GRUPAL)			PESO DEL CRITERIO	NOTA POR PESO (2 DECIMALES)
		MB	B	S		
Referencia clara de las generalidades y especificaciones constitucionales	Declama con fundamento el marco doctrinario del Derecho y la Ciencia Política y el embrionario Derecho de Seguridad Nacional y de los servicios de Inteligencia.	1.7			2.5	4.25
Valorización coherente de los actores	Refiere con acierto la importancia e influencia que han tenido los diversos actores externos (positivos, negativos o neutros), en los procesos de evolución e institucionalización de la inteligencia en el Perú; llegando a compararlos de manera coherente con la experiencia de los países limitrotes.		1.3		2	2.6
Experimentación de lecciones aprendidas de los procesos históricos, con construcción de escenarios prospectivos	Interpreta adecuadamente las características, problemática y crisis de las etapas vividas por la inteligencia nacional, practicando lo trascendente de cada una de ellas, como las incidencias legales y políticas que han influenciado en su contexto, desde 1960 hasta nuestros días. Así mismo, refiere las principales tendencias hemisféricas y globales, en su relación actual con la inteligencia nacional, llegando a construir un escenario coherente de la misma, de la misma, para el mediano plazo.	1.5			3.5	5.25
Aptitudes y actitudes del grupo de trabajo	Muestra integridad, compromiso institucional, como responsabilidad y entrega al trabajo de investigación, teniendo una clara actitud indagadora y reflexiva, y de análisis crítico, siendo proactivo, asertivo y llano al trabajo en equipo, con excelencia en su trabajo.	1.5			2	3.00
IDEA DE LO QUE EXIJO PARA ORIENTAR MI ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN						
LOGRO ALCANZADO CON RESPUESTAS ESTRUCTURADAS, INTERRELACIONADAS Y QUE MUESTRAN CAPACIDAD DE TRANSFERENCIA						
MB = MUY BUENO. Logro alcanzado profundo con dominio relacional. Se posee un nivel de dominio relacional y abstracto de la competencia integrando la información en una estructura comprensiva. Infiltrando su aplicación a otros contextos a partir de un análisis profundo y reflexivo del problema. De 1.70 a 2.00.						
B = BUENO. Logro relativamente alcanzado, reflexivo y crítico. Se demuestra un buen dominio reflexivo y crítico de la competencia evaluada. De 1.40 a 1.69						
LOGRO NO ALCANZADO CON RESPUESTA O REPRODUCCIONES DE NIVEL RELATIVO O MUY BAJO DE LO QUE SE LE PREGUNTA.						
S = SUFICIENTE. Logro no alcanzado, puede mejorar. Se posee un nivel que solo amerita reconocerle un dominio a penas básico de la competencia, al referir aisladamente uno que otro criterio aceptable; puede y debe mejorar. De 1.00 a 1.39.						
I-N = INSUFICIENTE – NULO. Logro no alcanzado, no demuestra esfuerzo. Se posee un nivel nulo o insuficiente de la competencia. De 0.00 a 0.99.						

Fuente: Elaboración propia del autor.

- **Del logro óptimo.** Se constituye como el logro deseado, el que puede expresar una competencia específica, una capacidad, un contenido procedimental o la conjugación de parte de ellos o del total de ellos, pudiendo señalar qué es lo que tienen que demostrar los educandos, de manera individual o como grupo de trabajo. Finalmente, hay que precisar que su estructuración es criterio por criterio para guardar la coherencia.
- **De los indicadores de logro.** Se estructura de manera genérica, en función de los logros óptimos de cada criterio, siguiendo para ello el orden de las columnas de izquierda a derecha (columna 3, 4, 5 y 6) bajo los preceptos del modelo mostrado, debiendo expresar niveles de desempeño observables, claros y sencillos, sobre los cuales se dará una puntuación expresa en una de las cuatro celdas de la línea de cada criterio, respetando los márgenes de puntuación señalados en cada nivel.

Así, las columnas 3 (Muy Bueno) y 4 (Bueno) se reservan para los logros alcanzados, mientras que las columnas 5 (suficiente) y 6 (insuficiente o nulo) se reservan para los logros no alcanzados, donde el suficiente puede y debe mejorar y el insuficiente ya indica una incapacidad de logro durante el módulo o programa. Para una mayor claridad y evaluación más equitativa, al final de la rúbrica va una ayuda memoria que muestra la conceptualización de cada indicador.

Se reitera que su estructuración debe ser criterio por criterio para guardar la coherencia; como que lo importante en los indicadores está en su honesta y real aplicación por el evaluador.

- **De la ponderación de los criterios evaluados.** Se estructura sobre la columna número 7, a fin de coadyuvar a la funcionalidad, facilidad, equidad y corrección al evaluar, se ha considerado una ponderación sobre un máximo de 10 puntos, los cuales deben ser distribuidos entre los criterios a evaluar, de acuerdo a la importancia o trascendencia que tenga cada uno para el logro de la competencia general de la asignatura. En su aplicación práctica se le denominará “peso del criterio” y será referido por un número que puede ser entero o decimal, siempre con la condicionante que su suma sea igual a 10.
- **De la nota.** Se estructura sobre la columna número 8, donde la nota a considerar para cada criterio (A, B, C, D) será la que resulte de multiplicar el puntaje que se le asignado a cada uno, dado en una de las cuatro celdas de los indicadores de logro, por, el peso asignado a dicho criterio; pudiendo resultar un número entero o decimal. Al final, la suma de todos los criterios será como máximo 20. Los valores respetarán en la nota de cada criterio y nota final hasta los dos decimales.

7.4.2.3. Ventajas que brinda su aplicación

Recogiendo como base las ponencias de Jamison (1999) y Volk (2002)²¹⁷, la ESCOFFAA asume como ventajas de la aplicación de rúbricas (un proceso en construcción) las siguientes:

Para profesores:

- Permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los participantes deben adquirir, actuando además de elemento regulador del aprendizaje.
- Permite valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para facilitadores y participantes.
- Definir la excelencia y el plan de instrucción.
- Alinear los objetivos del currículo y la propuesta de evaluación.
- A ser cuidadosos, honestos y consistentes en las calificaciones.
- Reduce el tiempo utilizado para evaluar el trabajo del participante.
- Promueve la consistencia entre las expectativas y los resultados de la asignatura.

Para los participantes:

- Aclara las expectativas de los facilitadores.
- Crea un alto nivel de exigencia con una realización de calidad claramente indicada
- Ayuda en la autoevaluación y la evaluación mutua.
- Proporciona una realimentación orientada que identifica cómo y dónde hay que mejorar.
- Permiten a los participantes juzgar la calidad de su trabajo y facilitar las formas en que se podría mejorar.
- Es aplicable a un grupo de trabajo.

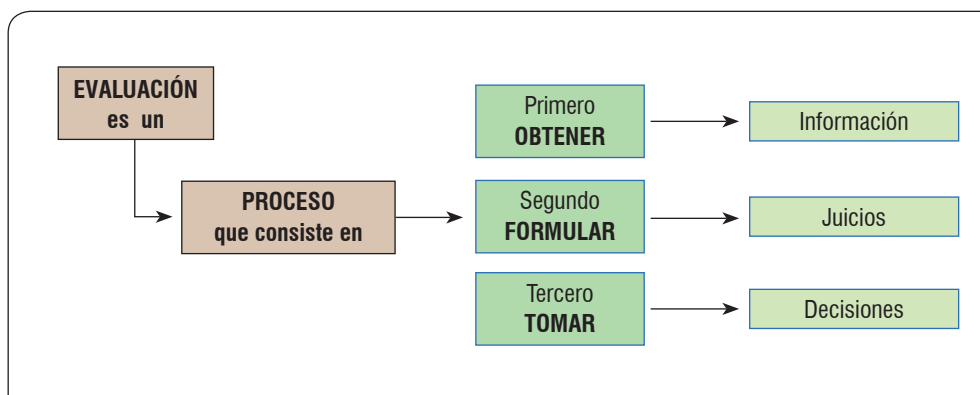
217 Jamison (1999) y Volk (2002) citado por Gaerin S., Joaquín et al. (2009), Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales, p. 78, Agencia per a la Qualiat del sistema universitore de Catalunya, Barcelona, España.

8. La evaluación formativa

Los estudiantes pueden escapar a una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación

David Boud

FIGURA N° 54: SECUENCIA DE LA EVALUACIÓN



Fuente: Jorge Lazo A., "Pedagogía universitaria".

8.1. Preceptos de la evaluación nacional

La evaluación es parte ineludible y clave de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, como que la educación global desde finales del siglo XX ha girado del modelo conductista al modelo por competencias bajo un enfoque constructivista, y que tal cambio se busca hacerlo genérico en la educación nacional a partir de inicios del siglo XXI, implicando dentro de ello la evaluación. La pregunta es ¿cuánto se ha avanzado en esa pretensión? ¿Estará el universo de las instituciones educativas y de los docentes, apto para aplicar de manera adecuada ese cambio en la evaluación? Cada docente debe evaluar su propia realidad y la realidad de su centro laboral, adoptando las medidas que coadyuven en ese avance.

8.1.1. Evolución de la evaluación

Dentro de la teoría general, el devenir de la evaluación ha comprendido cuatro categorías, estando en tránsito una quinta²¹⁸.

218 Delgado, Kenneth (2007) 275, "La evaluación en la educación superior", p. 8, Ed. UAP, Lima-Perú.

CUADRO N° 14: EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN

CATEGORÍA	EVOLUCIÓN
Primera	La evaluación entendida como medición.
Segunda	La evaluación como descripción de los logros de aprendizaje.
Tercera	La evaluación como juicio o valoración de logros y esfuerzos.
Cuarta	La evaluación como negociación entre evaluador y evaluados.
Quinta	Evaluación educativa centrada en la libertad productiva de los estudiantes que son evaluados, motivando la participación de ellos.

Fuente: Kenneth Delgado, “La evaluación en la educación superior”, Pág. 8. Ed. UAP, 2007, Lima-Perú.

Para Gonzales, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un proceso continuo, dinámico y sistemático de recojo, análisis e interpretación de información con respecto al aprendizaje de los estudiantes (Morales 2001).

La evaluación tiene como finalidad reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizar el aprendizaje. La toma de decisiones propia de la evaluación debe basarse en criterios previamente establecidos, los cuales se obtienen a partir de los objetivos de aprendizaje²¹⁹.

El problema es que gran parte de nuestro medio educativo en la práctica se ha quedado en la segunda evolución, es decir, en evaluar el logro de los aprendizajes; Kenneth Delgado nos plantea que el problema de la evaluación se reduce a que muchos piensan que ella es un asunto de rendimiento, no lo comprenden de una manera integral; ni asumen que la evaluación es realmente una valoración o apreciación, donde la persona que está aprendiendo es más importante que la calificación de su rendimiento; como que renovar implica el reconceptualizar los hábitos e ideas que hemos venido desarrollando en torno al hecho de evaluar, lo que ha sido reducido al hecho administrativo de asignar notas a resultados de aprendizaje, dejando a la importancia de la persona en un segundo plano. De otro lado, nos recuerda las controversias surgidas desde esa segunda a la quinta categoría que hoy se preconiza, por ello hoy afrontamos amplios debates entre la

219 Flores Sardá, Carola (2010) 16, “Evaluación de los aprendizajes en la universidad”, p. 2, Revista Blanco y Negro de la PUCP, Vol. 1, núm. 1, Lima-Perú <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2189/2119>

evaluación sumativa con la formativa, la cuantitativa con la cualitativa y la concebida como norma con la concebida como criterio²²⁰.

Hemos citado, que las competencias se han posesionado en la academia global. En su experiencia, la ESCOFFAA desde sus inicios en el 2008 ha vivenciado ese nuevo paradigma, orientando su academia presencial al logro de capacidades y competencias; sin embargo, en marzo 2020 la pandemia ocasionada por el Covid-19, genera a nivel global, como un nuevo paradigma educativo de alcance global, la enseñanza virtual, la que no desplaza la enseñanza presencial por competencias, sino que, afronta la inmediatez del confinamiento social, demandando mantenerla, a través del aula virtual sincrónica, donde el alumno sigue siendo el protagonista responsable de su aprendizaje, en la experiencia de la Escuela, el cambio de lo presencial a lo virtual, ha llevado a adecuaciones de manejo de tiempos, de estrategias didácticas, de programación y otros; dentro de los cuales ineludible ha estado el considerar un necesario desarrollo de nuevos instrumentos que permitan, no solo la tradicional medición para calificar, sino el nuevo concepto de la evaluación formativa.

8.1.2. La evaluación de los aprendizajes centrada en la libertad productiva de los estudiantes

Esa simple limitación de la finalidad del logro de los aprendizajes que primó en el pasado, no ha dejado de ser válida e importante; sin embargo, hoy tal prioridad ha girado hacia el desarrollo del estudiante.

En este sentido, el Ministerio de Educación orienta que la evaluación se entiende como un proceso en el que se generan espacios de interacción entre el que aprende y el objeto a aprender poniendo en actividad todas las variables educativas, permitiendo tomar medidas oportunas para mejorarlo; siendo tal proceso de evaluación de los aprendizajes, de carácter integral, continuo, sistemático, flexible y participativo, teniendo una función pedagógica que regula el aprendizaje y otra social que constata los logros; donde todo se evalúa a través de indicadores, incluso las actitudes.

Al respecto, en un resumen de Fabiola Cabra sobre los estándares para la evaluación de los estudiantes (javerianos-JCSEE), cita el “estándar de propiedad”, con el que se busca asegurar que la evaluación se lleve a cabo de forma legal y ética, respetando los derechos de los estudiantes, definiendo siete principios, dentro de ellos el conflicto de interés (Clasificación de principios éticos de la JCSEE-2007) según el cual los conflictos deben ser

220 Delgado, Kenneth (2007), “La evaluación en la educación superior”, p. 7, Ed. UAP, Lima-Perú

tratados de manera abierta y honesta para no comprometer los procesos de la evaluación y sus resultados; agregando luego que, el reconocimiento de los derechos de las personas y un trato adecuado inciden en la percepción de justicia, respeto y confianza en el proceso de evaluación²²¹. Para la ESCOFFAA, el cumplimiento de lo citado resulta fundamental para su academia, a la par de ser el tema más delicado en la interrelación con los participantes; ello se concreta, en un imprescindible manejo transparente y moral de la evaluación del docente, sustentado en su valor ético.

González, M. (2000) argumenta que la concepción de la evaluación de los aprendizajes ha ampliado su significado en tres direcciones:

a) Evaluación de los aprendizajes igual a calificación

Es la expresión de una nota para fines y efectos individuales, institucionales o sociales, que da idea sobre el aprendizaje del estudiante bajo criterios que no abarcan toda la riqueza del aprendizaje. Aquí la nota representa un momento o un acto, que es la administración burocrática del saber, pero no representa el saber.

b) Evaluación de los aprendizajes igual a medir los aprendizajes

La vieja teoría de E. Thorndike (1903) de la medición educativa del experimento: “Todo lo que existe (decía), existe en cierta cantidad. Conocerlo exhaustivamente implica conocer su cantidad lo mismo que su calidad”. Ebel, R. (1977).

c) Evaluación de los aprendizajes igual a control del aprendizaje

Acá, el término “control” en primer lugar abre una comparación entre lo que se enseña y lo que se evalúa y entre lo que se planifica y lo que se ejecuta, de modo que se pueda tener un indicador o parámetro para tomar decisiones correctivas para mejorar el proceso; en segundo lugar, se puede incluir la evaluación dentro del control (o viceversa) para monitorear el avance del proceso de enseñanza-aprendizaje en un momento determinado. Resultando por ello, más coherente y adecuada.

8.1.3. Propósitos de la evaluación de los aprendizajes

Existe un relativo consenso en plantear que el mejor punto de partida para definir la “evaluación del aprendizaje de calidad” es la

221 Cabra Torres, Fabiola (2008) 95-111, “La calidad de la evaluación de los estudiantes” pp. 97-1063-13, Magis Revista Internacional de Investigación en Educación Vol. 1, núm. 1, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, file:///C:/Users/pc/Downloads/3358-Texto%20del%20art%C3%ADculo-12072-1-10-20120917.pdf

definición de los propósitos sustantivos de este proceso (Brookhart, 2009, 2011; De la Orden, 2011)²²².

Para la ESCOFFAA, es imprescindible que el docente facilitador tenga una plena claridad del propósito de la evaluación que aplicará sobre el participante, porque ello le va a permitir encontrar los fundamentos de la razón de ser, de su docencia en el aula.

En la evaluación de aprendizajes se distinguen, por lo general, dos grandes propósitos (Stiggins, et al., 2007)²²³:

- El primero es la mejora del proceso educativo, conocido también como evaluación formativa. (evaluación para el aprendizaje)
- El segundo es informar a distintos actores sobre los logros obtenidos; la evaluación que se desprende de este propósito es conocida como evaluación sumativa, y comprende las funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas del desempeño del alumno (evaluación del aprendizaje).

Los propósitos de la evaluación de los aprendizajes descansan sobre la decisión de lo que se desea evaluar, y quizás sea ello lo que ha generado e impulsado la evolución de la evaluación, como de los tipos de evaluación que hoy exponen todos los tratadistas del tema.

En ese particular, Pozo (1992) aconseja que la evaluación de los aprendizajes debe centrarse en la obtención de información valiosa sobre el proceso de construcción de aprendizajes significativos de los distintos tipos de contenidos curriculares, declarativos, procedimentales y actitudinales.

- a) Evaluación del contenido declarativo. Es aquel que se conforma por medio del lenguaje. Es el entramado fundamental de los conocimientos de todas las asignaturas; esta evaluación refiere definir el “saber” requerido, imprescindible y orientador del currículo en cada asignatura. Marino Latorre²²⁴ nos ilustra con precisión sobre la distinción taxonómica

222 Medina Gual, Luís (2013) 34-50, “La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad” p. 37, Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 15, núm. 2, Universidad Autónoma de Baja California México. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263003.pdf>

223 Santander, Fernando (2017) 25-33, “¿Por qué evaluar?, Propósitos de los aprendizajes en el aula”, p. 26, México. https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/410/P1D410_04E04.pdf

224 Latorre Ariño, Marino (2017) 1-9, “Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales”, p. 2, Separata, Universidad Marcelino Champagnat, 2017, Lima. Perú.

existente en este tipo de contenidos, en cuanto a conocimientos factuales y conocimientos conceptuales:

- Los conocimientos factuales son los que se refieren a datos, hechos, fechas, cifras, acontecimientos, etapas históricas, lugares y capitales, nombre de autores, vocabulario, signos convencionales, etc. Implica el manejo de la información literal, o sea, lo que el estudiante debe saber; es una información verbal que los estudiantes deben aprender “al pie de la letra”.
- Los conocimientos conceptuales son un conjunto de ideas, leyes, sistemas conceptuales, principios generales, conceptos, explicaciones, axiomas, etc. que no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen. Son considerados contenidos estáticos y su enunciado se expresa por medio de sustantivos. Se aprenden asimilando y comprendiendo el significado profundo y la relación que tienen con los conocimientos previos del estudiante. Son más complejos que los actuales.

b) Evaluación de los contenidos procedimentales: A diferencia de lo teórico del saber declarativo, el saber procedimental es de tipo práctico que conlleva la ejecución de procedimientos, estrategias, métodos, técnicas, habilidades, destrezas y procedimientos ordenados y orientados a demostrar el cómo “saber actuar” la consecución de un fin, el que se expresa a través de un verbo de acción que indica habilidades cognitivas y manuales. Se desarrollan por ejercitación y práctica, usando estrategias para realizar acciones concretas en una cadena secuenciada y planificada. Coll, C. y otros (1994).

CUADRO N° 15: DIFERENCIAS DE LO DECLARATIVO Y PROCEDIMENTAL DESDE EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN

ASPECTO	LO DECLARATIVO	LO PROCEDIMENTAL
APRENDIZAJE	Factual. Logro por asimilación literal, sin comprensión de la información, bajo una lógica donde poco importan los conocimientos previos del estudiante. Se adquieren por repetición apoyados en la memoria literal del tipo “todo o nada”; se olvidan pronto.	Es un proceso de adquisición de información, a partir de la cual metodológicamente se producen y aprehenden conocimientos, que deben llevar a asimilar un saber.

ASPECTO	LO DECLARATIVO	LO PROCEDIMENTAL
APRENDIZAJE	Conceptual. Logro por asimilación y comprensión del significado profundo de la nueva información, se comprende lo que se está aprendiendo siendo imprescindible el uso de los conocimientos previos del estudiante; puede darse por la vía del trabajo. Son aprendizajes significativos, logrados de manera experimental, se extinguen a largo plazo.	En el constructivismo implica el traspaso guiado y progresivo, pero decreciente del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, de parte del docente al estudiante, hasta que este genere por autodescubrimiento su propio conocimiento procedimental. Requieren la repetición de determinados patrones para adquirir habilidad, técnica y aprender contenidos cada vez más complejos (zona de aproximación).
EVALUACIÓN	Factual. Se evalúa de memoria, no admiten situaciones intermedias entre los correcto y lo incorrecto; resulta superficial y no definido, tras el calificativo de “saber”, que al final no dice si lo vivencia o no. Conceptual. Se da por aproximación a partir de indicadores la comprensión se evalúa a través de parafrasear o explicar conceptos o definiciones, el trabajar con ejemplos, relacionar conceptos, hacer exposiciones temáticas o aplicar lo conceptual a la solución de problemas, etc.	Siendo una acción práctica, debe ser apreciable y medible cualitativamente, tras un “saber actuar”. Vale precisar dos aspectos muchas veces no observados: <ul style="list-style-type: none"> • Lo procedimental puede ser genérico a todo campo como por ejemplo el realizar un análisis, o por el contrario puede ser algo específico como el realizar una cirugía en el cuerpo humano que solo le compete al campo de los médicos cirujanos. • Lo procedimental debe evaluarse en consecuencia con el nivel de capacitación del estudiante; no se puede exigir igual profundidad de análisis a un estudiante de primaria, que a un participante de posgrado.

Fuente: Marino Latorre Ariño. “Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales”, Pág. 2 al 6, Universidad Marcelino Champagnat, 2017, Lima. Perú.

- c) Evaluación del contenido actitudinal. El “saber ser” del estudiante prevalecerá sobre su “saber conocer” y su “saber hacer”, dado que abarca procesos de desarrollo actitudinales y volitivos, que manifiestan las características de su personalidad y la voluntad que van construyendo, a través de sus actitudes, sus decisiones y el modo como interactúan con los demás, para lograr los aprendizajes propuestos que, sobre su subjetividad, el docente debe valorizar²²⁵, como indicadores del

225 Blog Palabra Maestra (2018) “La valoración del saber ser y saber convivir: algunas orientaciones”. Colombia <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-valoracion-del-saber-ser-y-saber-convivir-algunas-orientaciones>

aprendizaje atribuido a su procedimiento. Tal actitud siempre será el centro de su aprendizaje de capacidades y competencias en el enfoque constructivista

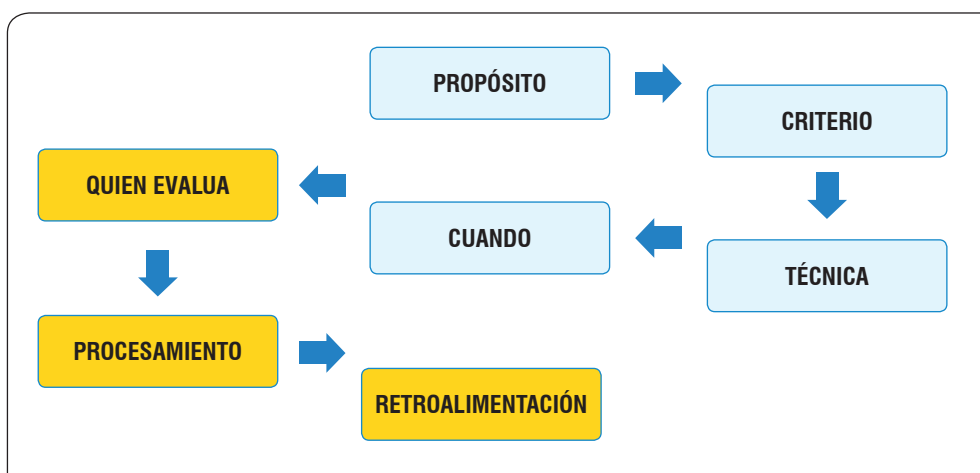
Sin embargo, en la práctica del aula, a pesar del presupuesto académico que la actitud es centro del aprendizaje, es un aspecto que no se atiende adecuadamente en todo nivel educativo, en particular las de educación superior donde muchos docentes piensan que por ser los estudiantes adultos ya no hay espacio a tratar en cuanto a su formación, actitudes y personalidad, no obstante que ineludiblemente ese contenido actitudinal siempre estará presente en el aula, aunque sea de manera implícita u oculta.

La vida misma enseña, en particular al docente que la actitud es subjetiva respondiendo a los valores, principios de vida, como reflejo de la vivencia propia y experiencias del contexto social de cada alumno, la que, aunque no siempre, es por lo regular estable en cada uno. Algo que el docente debe aprender sin ser psicólogo, es que ellas no se aprecian o evalúan por la palabra, sino por los hechos, por las reacciones, comportamientos y conducta mostrada, ante situaciones complejas, propia en nuestro caso de la carrera militar.

8.1.4. Planificación de la evaluación de los aprendizajes

Hercilia Vásquez (2003) define que la evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo y planificado donde especifica cinco cuestiones básicas; sin embargo, de la experiencia de la ESCOFFAA se agregan otras dos.

FIGURA N° 55: PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



Fuente: Elaboración propia del autor.

La contestación adecuada a cada una de estas cuestiones induce a una planificación que conlleve seleccionar la información necesaria permitiendo hacer suposiciones del futuro como argumenta Ferry (1986), a buscar la tarea de hacer que sucedan cosas que de otro modo no sucederían como los expresará Swing (1994), y a reducir y minimizar la incertidumbre como manifiesta Chiavenato (1999).

En ese sentido, N. Giné²²⁶ nos habla de una secuencia formativa, recordándonos que no es un término que debe generar más confusión, que no es algo nuevo, por el contrario, es cotidiano, y nos lleva a la reflexión que en la acción educativa lo habitual para el educador es trabajar planificando y desarrollando secuencias formativas, es decir, pensar en la práctica como en un proceso de aprendizaje intencionado que se va construyendo gracias a una serie (secuencia) de acciones, tareas y actividades que el docente va previendo y desarrollando en un determinado espacio de tiempo, pero más allá de su previsión por el docente, en ellas tienen plena competencia tanto el educador como el educando, con un fin de aprendizaje, es decir, la formación. Agrega que no basta planificar solo desde la visión del educando, sino que se tiene que ver como las dos caras de una moneda, una desde el punto de vista de las funciones de enseñanza del educador, y la otra desde el punto de vista de las funciones de aprendizaje del educando. Concluye que en la planificación de la perspectiva del educador y del educando, no vale la una sin la otra.

También nos refiere que tal secuencia formativa tiene tres etapas: inicial, desarrollo y cierre; citando que la de desarrollo es de constante movimiento interactivo, donde la situación es en todo momento diversa, las personas cambian porque están en proceso de formación, al punto que lo relevante para un momento deja de serlo en el subsiguiente momento, dado que los significados evolucionan, de ahí que sea necesario prever mecanismos de regulación, en otras palabras, debe hacer una continua y adecuada selección de instrumentos (agrego procedimientos), que ayuden a la toma de decisiones de regulación por parte del educando y que le permitan²²⁷:

226 N. Giné y A. Parcerisa, A. Llena, E. París, D. Quinquer. "Planificación y análisis de la práctica educativa: La secuencia formativa, fundamentos y aplicación", Pág. 19, Ed. GRAO, 2003, Barcelona-España.

La confusión que alude se puede dar con los términos "secuencia didáctica", "secuencia de la enseñanza" u otra; vale recordar que buscamos la unidad de lenguaje; en lo particular veo interesante "secuencia formativa" por ajustarse a lo que hoy hacemos, pero su aplicación debe ser propuesta en la institución y aprobada por consenso.

227 N. Giné y A. Parcerisa, A. Llena, E. París, D. Quinquer, p. 39.

- Detectar los tipos de errores que cometen los educandos y los obstáculos que dificultan el aprendizaje.
- Identificar estrategias que ayuden al aprendizaje.
- Ayudar a los educandos a gestionar sus errores para superarlos, en un ambiente donde el error se considere algo necesario para aprender, no algo por evitar a toda costa o esconder.
- Ayudar a los educandos a reforzar sus aciertos y éxitos.

8.1.5. Variables que determinan los tipos de evaluación

Según Sovero²²⁸, se clasifican en los tipos siguientes:

- a) Finalidad: **Diagnóstica** (determina el nivel de entrada)
Formativa (valora en todo su desarrollo el proceso)
Sumativa (determina el valor del producto final)
(Esta clasificación se repite en una relación directa con la referida al momento)
- b) Los sujetos: **Autoevaluación** (la realiza uno mismo)
Coevaluación o evaluación mutua (evaluación del grupo sobre un estudiante)
Heteroevaluación (personal o del grupo sobre el producto de otra persona)
- c) Momento: **Inicial** (diagnóstica)
Procesal (valoración continua)
Final (al terminar el plazo establecido)
- d) Los ítems: **Cualitativa**
Cuantitativa
- e) Comparación: **Por normas**
Por criterio
- f) Forma: **Escrita**
Oral

228 Sovero H, Franklin V. (2007) 149, ¿Qué es? ¿Cómo y para qué evaluar?, Ed. San Marcos, pp. 13, 14

Oportuno citar que ninguno es exclusivo de otro; por contrario, todos pueden conjugarse en el sistema educativo de una institución educativa.

Sobre ellos existen dos tipos específicos:

- a) **Evaluación formativa en valores:** es aquella en donde la educación cumple el papel de desarrollar en el educando todas sus capacidades y potencialidades, cognitivas, sociales y afectivas, especialmente en el sentido de SABER SER.
- b) **Evaluación diferencial:** es aquella en donde la evaluación respeta el ritmo, estilo y nivel de aprendizaje del estudiante, con el objeto de conocer el nivel de adquisición de competencias de cada uno, según sus propias características y posibilidades. Para ello es importante tener en cuenta los cinco aspectos que cita Sovero²²⁹:
 - Cada uno aprende según su ritmo.
 - No todos aprenden con el mismo método.
 - No todos toman el mismo tiempo para aprender.
 - No todos adquieren la competencia en el mismo nivel.
 - No todos se encuentran en las mismas condiciones.

NOTA: Todo tipo de evaluación debe terminar en una retroalimentación.

8.1.6. Conceptualización de los tipos de evaluación por su momento y finalidad

Rodríguez, C. (1998) explica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben aplicar los tres tipos de evaluación del aprendizaje, particularmente es vital cuando se aplica la metodología activa con enfoque constructivista.

a) Evaluación diagnóstica

Omitida por muchas instituciones y por los propios docentes. Lo correcto es administrar algunas pruebas que nos den una primera idea de los conocimientos previos que traen para reajustar el programa o proceder a una nivelación del conjunto. Más aún, en la ESCOFFAA llevamos este diagnóstico a través de una prueba y un test, así buscar determinar su nivel de raciocinio, cultura general y cultura militar, como un acercamiento a su perfil psicológico, a fin de saber orientar la realimentación personificada desde el inicio.

229 Sovero H, Franklin V., ¿Qué es? ¿Cómo y para qué evaluar?, p. 38.

Al comienzo, los docentes no le darán la importancia necesaria, pero en su accionar diario se percatarán de su valía y ayuda en la docencia. Vale aclarar que su administración en toda institución académica no será sencilla, requiere de cierta experiencia o la orientación de un experto y una capacitación de los docentes para su debido uso.

b) Evaluación formativa

Scriven (1967) cita que una evaluación es formativa, cuando ella se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo; luego McMillan (2007) agrega que, en un sentido más amplio, la evaluación formativa puede entenderse como la recolección; la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje). William y Lealhy (2007) concluyen que, de esta manera, una evaluación sólo resulta ser formativa cuando ubican al profesor y al alumno en dónde se encuentran los estudiantes, hacia dónde van y qué necesitan para llegar a esa meta²³⁰.

Córdoba amplía citando que la propuesta de una evaluación formativa conlleva a una acción permanente y continua de valoración y reflexión sobre el desarrollo y evolución del aprendizaje y formación de los estudiantes y es parte consustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje; implica para el docente “ir detrás de”, reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen, lo que valora, proponiendo a la vez alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a su formación. Agrega, según Casanova (1999) que ella proporciona al docente datos valiosos para su orientación didáctica y su autoevaluación, a fin de crear condiciones favorables para que los alumnos logren significativos aprendizajes; igualmente agrega que Rosales (2000) señala que su objetivo es lograr un progresivo perfeccionamiento de docentes y estudiantes, no sólo desde lo profesional sino también desde lo personal y por consiguiente, del resto de los componentes y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje²³¹.

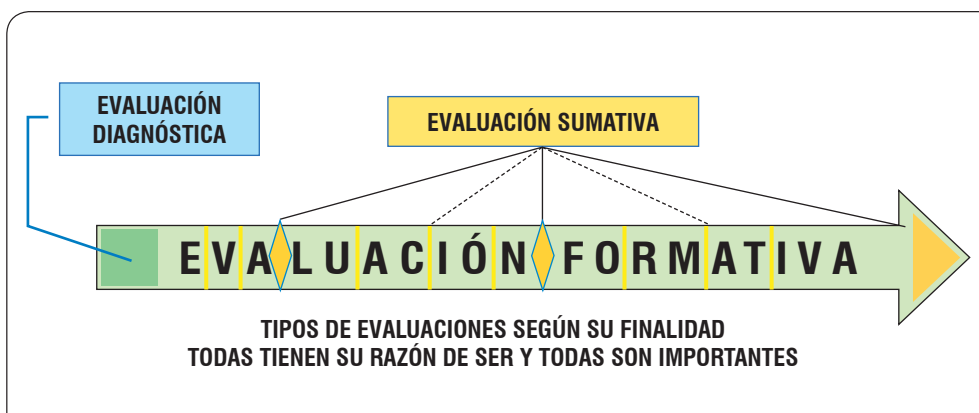
230 López, Alexis A. (2010) 112-124, “La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés” p. 113, Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, N° 2, Universidad de Los Andes, Colombia, https://www.researchgate.net/publication/319766025_La_evaluacion_formativa_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_del_ingles

231 Córdoba Gómez, Francisco Javier (2010) 9, “La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta”, p. 7, Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>

c) Evaluación sumativa

Constituye la evaluación aplicada tradicionalmente en busca un cuadro de mérito final donde exista un número uno y un último; su construcción es a través de herramientas aplicadas al inicio, mediados o final de una asignatura, módulo, ciclo o del propio programa, no teniendo mayor objetivo que brindarles una información sintetizada sobre ello y dejar un frío cuadro de mérito para la historia.

FIGURA N° 56: DENOMINACIÓN DE LOS EDUCADORES EN EL PAÍS



Fuente: Elaboración propia del autor.

Estos tres tipos de evaluación son de aplicación ineludible en todo sistema educativo, prescindir de ellos es haberse quedado en el ayer; tampoco se trata de hacer una evaluación diagnóstica y luego guardarse los resultados, es como no haberlo realizado, peor aún es no hacer una evaluación formativa, pues entonces estaríamos dejando solo lo sumativo, es decir, comunicar al estudiante cuánto tienen de cero a veinte, si aprobó, si pasó de año o no. Triste es decirlo, pero eso es solo lo que muchas veces se hace en algunas instituciones de la EBR, dar lo que espera el estudiante y lo único que exigen los padres. Lo hago extensivo hasta la educación superior y de posgrado en que hay ocasiones donde lo que más interesa es conseguir el diploma que alcanzar los aprendizajes significativos y las capacidades adquiridas.

Existen dos aspectos claves que son punto de partida para llevar de manera eficiente y completa los tres tipos de evaluación, ellos son:

- Que los docentes sepan planificar de manera balanceada y conducir su evaluación objetiva y funcionalmente.
- Que los docentes tengan criterios equilibrados para evaluar y que sean oportunos en su realimentación.

- Parecerían dos demandas fáciles y sencillas de cumplir, pero la experiencia demuestra lo contrario. Citaré algunos errores comunes que debemos evitar:
- Formular pruebas memorísticas, a pesar de existir hasta normas prohibitivas.
- No alcanzar la complejidad de las tareas planteadas de acuerdo al nivel del aula.
- No hacer uso de la analogía con la realidad al plantear las tareas.
- Programar las pruebas sin la coordinación necesaria de la programación general, sobrecargando al estudiante con la rendición de pruebas o programarlas en momentos no oportunos.
- Medir conocimientos a través de pruebas simples y no las capacidades que han sido previstas a lograr con la clase o asignatura.
- No establecer o no respetar criterios de evaluación establecidos cuando los evaluadores son más de uno; llegando con ello a favorecer a unos estudiantes y perjudicar a otros.
- No ser cumplidos con los plazos de calificación, demorando la comunicación de resultados.
- No hacer un análisis de los resultados grupales o personales si fuera el caso y cumplir con la realimentación oportuna.

La evaluación formativa, por ser concomitante con el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta la más adecuada para regular de manera simultánea al mismo proceso, por ello es que su finalidad es estrictamente pedagógica; regula el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptando y ajustando las condiciones pedagógicas en pro del aprendizaje de los alumnos²³².

También refiere que una de las mayores dificultades en la aplicación de las evaluaciones formativas es la falta de habilidad de muchos docentes para utilizarlas, dada la tendencia a calificar y clasificar a los estudiantes. Si bien la evaluación formativa no consiste en poner notas, tampoco prescinde de ellas; lo ideal es interrelacionar la evaluación del proceso formativo con la evaluación de los resultados o evaluación sumativa²³³.

232 Díaz Barriga, Frida y Hernández Gerardo (2010) 405, "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista", p. 329, Ed. Mc Graw Hill, 3ra Edición, México.

233 Kenneth Delgado, "La evaluación en la educación superior", p. 49

Luego, cabe recordar que la formación del docente, desde la evaluación, demanda en él amplios conocimientos pedagógicos/andragógicos, didácticos y de la psicología educativa, como el pleno conocimiento de la materia correspondiente. En ello también va la plena responsabilidad del equipo de programación; que debe tener y velar por no caer en el error de tomar todas las pruebas posibles; se trata de hacer una evaluación funcional.

Igualmente, vale citar que, así como la enseñanza requiere un buen clima académico, tal clima también debe estar presente en la evaluación. En el contexto de este acto, el docente debe promover las condiciones para su profesionalización en la evaluación y se generen los espacios de diálogo, construcción y debate en torno a las técnicas e instrumentos que emplean, que las conduzcan a eliminar aquellas prácticas que no permiten que la evaluación sea un proceso enriquecedor, formativo, permanente, justo, fundamentado y participativo²³⁴, debiendo compartir significados, creando interés por la obtención de calificaciones satisfactorias, en lugar del interés por lograr una calificación sobresaliente, aunque no lo satisfaga, evitando siempre el generar un clima autoritario y de control.

Otro aspecto que no se puede dejar de citar por su plena vigencia son los indicadores de logro. La evaluación no es una aventura del docente, es el acto por demás responsable de su ejercicio laboral, donde la peor imagen que puede dar es la de evaluar sin un criterio definido y fuera de contexto. “Los indicadores” son las señales, pistas observables del desempeño humano, que dan cuenta en forma externa de lo que está sucediendo en forma interna en el educando y que exige una comprensión e interpretación pedagógica de parte del docente; estos deben ser expresados en forma clara y sencilla, como que deben ser específicos y contextualizados (pertinentes con la realidad que actúan)²³⁵. Tales indicadores, correspondientes a las capacidades seleccionadas, deben ser formulados por el docente e incluidos en sus unidades didácticas, junto con las posibles respuestas a ¿qué es lo que debe aprender el estudiante?, y ¿cómo puedo saber si el estudiante lo aprendió?

8.2. Avances en la aplicación de la evaluación formativa

El término evaluación formativa lo usa inicialmente Michael Scriven (1967), en oposición a evaluación sumativa. Su interés era describir el rol que podía tener la evaluación formativa en el mejoramiento de un currículo, como el de evaluarlo durante su desarrollo, por ejemplo, y efectuar los

234 Cáceres Maritza, Gómez Laura y Zúñiga Maricela, “El papel del docente en la evaluación del aprendizaje”: Conclusiones, Web SCielo; http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196

235 Franklin V. Sovero, Franklin V, ¿Qué es? ¿Cómo y para qué evaluar?, p. 40

reajustes necesarios para la mejora de su calidad. A través de los años, autores expertos del tema fueron aportando ideas como el ser un proceso que direcciona al estudiante al desarrollo de sus aprendizajes, enmarcado en un enfoque integral y que se fundamenta en la realimentación efectiva; otros señalarían que toda práctica de evaluación permanente que tenga la intención de aportar a la mejora del aprendizaje y que contraste la evaluación que clasifique o certifique, debe considerarla formativa; hay quienes aportan que la realimentación al docente y al estudiante lleva a que la enseñanza se adapte a los requerimientos del aprendizaje; Sadler destaca el valor de favorecer la práctica de la autoevaluación en el estudiante, con la intención de encamilarlo a cerrar la distancia entre su estado actual de aprendizaje y los objetivos determinados. Todos los cuales tienen hoy plena vigencia²³⁶.

En una definición de Franklin Sovero,²³⁷ tenemos que:

“La evaluación formativa es aquella que se va dando paulatinamente durante el proceso y progreso de aprendizaje de los alumnos y alumnas con la finalidad de ir verificando los niveles de logro, tanto en los aspectos conceptuales como en los procedimentales y actitudinales, por lo tanto, sus resultados nos permiten mejorar el proceso de tomar acciones correctivas en forma inmediata.”

Respecto a esta definición teórica, la Norma Técnica de los Procesos de Evaluación de la EBR²³⁸ refiere en su párrafo 6.a que existe un proceso que debe implementarse en todas las modalidades y ciclos de las IIEE, luego, en su párrafo 6.b define que tal proceso implica la aplicación de una evaluación formativa que constituye un cambio sustantivo y necesario para operar en el marco del currículo orientado al logro de competencias, comprendiendo ello:

- El transitar hacia la práctica de evaluaciones centradas en el estudiante y su actuación en contextos específicos vinculando los aprendizajes con las prácticas sociales y la experiencia de la vida.
- El posibilitar al mismo tiempo un mayor involucramiento y compromiso de los estudiantes en la gestión de su propio aprendizaje a partir del desarrollo de procesos reflexivos y metacognitivos.

236 Quintana F., Gregoria E. (2018), “Tesis PUCP sobre Evaluación de los Aprendizajes”. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12955/Quintana_Fierro_Evaluaci%C3%B3n_formativa_aprendizajes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

237 Franklin V. Sovero, Franklin V, ¿Qué es? ¿Cómo y para qué evaluar?, p. 33

238 Ministerio de Educación. R.M. 025-2019. “Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y programas educativos de la educación básica”, Pág. 6.

- El permitir tener una visión holística sobre la integralidad de los recursos, saberes y procesos que un estudiante pone en juego para hacer frente a determinadas situaciones y propósitos de aprendizaje.

El entendimiento y aplicación de una debida evaluación formativa aún está lejos de ser una realidad en nuestra educación superior, donde mayormente no hay una planificación, desarrollo ni seguimiento de la misma; consecuentemente, gran parte de los docentes aún la desconocen. Kenneth Delgado²³⁹ (2007) alertaba de que no existía una evaluación formativa, que faltaba claridad conceptual, para unos era “evaluación sin notas” o evaluación referencial, sin relación alguna con la evaluación sumativa, que sería la verdadera y/o la más importante; otros traducían la palabra “formativa” como lo actitudinal, los valores o, propiamente, lo que es formativo del estudiante (p. 17). Al respecto, se entiende por seguro que esa alerta ha producido mejoras significativas, por lo menos para la ESCOFFAA, pero esa mejora no es genérica en lo nacional.

Según Kenneth Delgado, la idea es abordar la problemática de la evaluación educacional de manera integral, impulsando una nueva cultura evaluadora, que reconceptualice hábitos e ideas que superen el evaluar como un simple proceso administrativo de calificar el aprendizaje; la evaluación debe implicar una valoración o apreciación, donde la persona que está aprendiendo sea más importante que la calificación de su rendimiento. Dentro de esa renovación de la cultura evaluadora, no existe incompatibilidad entre la evaluación formativa-cualitativa bajo criterios y la evaluación sumativa-cuantitativa bajo normas; por el contrario, ambas son complementarias, siempre y cuando que –por su fin y aporte a la enseñanza por competencias– se le dé preponderancia a la evaluación formativa, toda vez que ella motiva de manera positiva y facilita el aprendizaje dado que el docente acompaña al estudiante durante todo su proceso de aprendizaje para ayudarlo a superar errores y reforzar sus aciertos, que lo hace valorizar su esfuerzo por aprender, al mismo tiempo que favorece la revisión de su propio trabajo docente al ayudarlo a revisar su propia labor y hacer reajustes al programa curricular que esté ejecutando. Restar importancia a la preponderancia de la evaluación formativa, o peor, no considerarla, es dar preferencia a la evaluación sumativa, la de los resultados finales, que solamente sirve para emitir certificados o constancias de haber aprobado un determinado proceso educativo²⁴⁰.

239 Kenneth Delgado, “La Evaluación en la Educación Superior”, p. 20.

240 Kenneth Delgado, “La Evaluación en la Educación Superior”, p. 20.

8.3. La evaluación formativa en la ESCOFFAA

8.3.1. Un camino hecho al andar

La ESCOFFAA nace con la consigna de aplicar una enseñanza por competencias bajo el enfoque constructivista, cuya perspectiva conllevaba desarrollar los tres tipos de evaluación; habiéndose definido en sus primeros años, la prioridad de lo formativo a lo sumativo, en razón de ser base para el proceso de formación integral del participante. Esta perspectiva constructivista sobre la evaluación formativa, es central en el sistema de evaluación de la ESCOFFAA bajo una visión integral de nuestra academia, a partir de atender los cuatro componentes presentes en todo acto didáctico dado en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, tras los objetivos que se detallan²⁴¹:

- Del docente. Se evalúa su rendimiento didáctico como guía del participante y el logro de objetivos educativos y su mejora continua.
- De los estudiantes. Se evalúa el manejo de los recursos formativos a su alcance para su aprendizaje, valorando el nivel de logro de sus actitudes y aptitudes, capacidades y competencias; así como su mejora continua.
- De los contenidos. Se centra en la funcionalidad del programa para el logro del perfil de egreso, en cuanto a la aplicación del modelo académico asumido, la formulación de documentos, el proceso de enseñanza, los aprendizajes significativos y las significancias que los participantes encuentren en la academia. Incluye la aplicación y manejo de estrategias didácticas.
- Del contexto. Se centra en evaluar la funcionalidad, restricciones o limitaciones de las condiciones de tiempo, espacio, infraestructura y otros apoyos dados en el contexto en que se realiza el acto didáctico; incluyendo los recursos necesarios pertinentes.

Lo cierto es que, a pesar de la buena voluntad y esfuerzo del grupo de facilitadores fundadores de la ESCOFFAA, respecto a la eficiencia en la enseñanza y la evaluación formativa, pesaba la realidad, pues era un grupo de buenos militares que en su composición genérica carecían de formación docente. Desde el 2008 se buscó expertos en el tema sin encontrar quien brinde una orientación adecuada. Así, bajo la luz de la sentencia de David

241 Meneses Benítez, Gerardo (2007) 35, "El proceso de enseñanza - aprendizaje: el acto didáctico", p. 7, Universidad de Rovira, España, <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>

Boud, comenzó el esfuerzo sobre la base de nuestra experiencia en la academia militar, en donde uno nace como oficial bajo la exigencia de conocer a su soldado a plenitud.

Hubo una base para empezar una evaluación formativa con objetivos claros, pero sin un dominio didáctico al nivel que exigía la misión de la Escuela; el camino se hizo al andar, mediante talleres, debates de experiencias, definiendo y construyendo normas.

Tras unos años, quedó como lección aprendida la dificultad de superar la tendencia de la evaluación sumativa, es más, el Proyecto Educativo Institucional no consideraba la evaluación formativa, esa era la realidad, y se exigía algo que no estaba normado. Esto fue motivo para desarrollar un trabajo de investigación que profundizó el sustento teórico expuesto, a lo que se sumó la propia experiencia ganada por el equipo de facilitadores, las vivencias del aula y las estadísticas de los resultados, así como la plena aceptación de la falta de dominio de técnicas, herramientas e instrumentos que ayudarían en el seguimiento del proceso formativo personalizado de cada oficial participante.

Concluida la investigación, se presentó y se expuso ante la Dirección y facilitadores, con la recomendación de realizar un cambio de estructura del Sistema Evaluativo de la ESCOFFAA, orientado a considerar y priorizar la evaluación formativa, a la par que se estructuró las herramientas de evaluación propias tras el objetivo de consolidar y registrar su evolución. La aprobación de la necesidad del cambio propuesto fue unánime; pero, resistencias burocráticas propias y exógenas a la escuela demoraron su puesta en práctica por dos años. En el 2015 se percibió la resistencia al cambio de parte de los facilitadores, quienes, desde la comodidad de una evaluación formativa hasta entonces solo lírica, sustentaban a manera de defensa que la experiencia les permitía hacer un seguimiento mental. Sin embargo, la Dirección la aplicó a manera de ensayo, siendo al principio bastante cuestionado, pero para fines de ese año quedaron demostrados los beneficios, siendo mejor aceptación por los facilitadores. Para el 2016, la evaluación formativa se desarrollaba de manera oficial y diferenciaba el Sistema Evaluativo de la ESCOFFAA al de todo otro centro de estudio superior del país.

A lo largo de estos cambios, también se sucedieron otros en el equipo de facilitadores; la necesidad constante de capacitación ha sido permanente, la tarea de la evaluación formativa no es fácil, demandando dedicación y tiempo; pero la experiencia enseña que solo con decisión, persistencia y capacitación se vencen las resistencias, dejando al descubierto las razones que dejan entrever algunos docentes de la educación superior, como problemas de la evaluación formativa, los aspectos siguientes:

- Desconocimiento de los beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desconocimiento de los tipos, técnicas, herramientas e instrumentos de evaluación a aplicar.
- Nula o errónea interpretación de los mismos, a veces por incapacidad y otras como efecto de una clara resistencia al cambio, que en el mayor de los casos es un reflejo inconsciente.
- Falta de creatividad para estructurar instrumentos de evaluación formativa.
- Resistencia al cambio, preferencia por lo establecido, por factor de personalidad.
- Falta de capacidad profesional para aplicarlos, toda vez que demanda en el docente los conocimientos más profundos de algunas materias, por ejemplo, en psicología de la educación.

En la ESCOFFAA al asumir para nuestra academia un proceso de evaluación formativa, ha originado que en sus docentes den un giro al sentido de la evaluación, al centrarse en el participante y no en el aprendizaje; con pleno entendimiento que, la esencia de la evaluación formativa es la acción informada (Andrade, 2010:344-351)²⁴², es decir que la práctica formativa no está en obtener un diagnóstico sino en la retroalimentación que se haga, permitiendo dar paso a la reflexión y la mejora. Así, la práctica de la evaluación formativa en el aula, será eficiente en la medida en que los docentes y los estudiantes obtengan, interpreten y utilicen la evidencia sobre su propio rendimiento para tomar decisiones de mejora personal, así como sobre los reajustes académicos a aplicar en los próximos programas, con la plena seguridad que serán mejores al estar fundamentados en la experiencia.

8.3.2. El cambio hacia la evaluación formativa en una idea integral

Sobre lo expresado en la norma para la EBR, y lo citado por Kenneth Delgado (2007) respecto a que la evaluación formativa, como proceso sistémico, debe asumir el reto de transitar hacia un cambio cada vez más profundo en todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la ESCOFFAA, en su experiencia de catorce años buscando aplicar la evaluación formativa, agrega que:

242 Martínez Rizo, Felipe (2012) 849-875, "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura", p. 864, Trabajo de Investigación, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 7, núm. 54 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008

- Su aplicación ha constituido un camino hecho al andar.
- Traspasó la resistencia de los docentes, ante la cual no se debe dejar de persistir.
- Es un proceso de largo plazo, de trabajo en equipo, sin resultados inmediatos.
- Es un proceso que requiere mejora estructural e implementación continua.

Sin embargo, se puede afirmar que constituye una buena referencia para otras instituciones educativas de nivel superior, por sus alcances que han coadyuvado a que exista una clara mejora de la autonomía y capacidad de aprender a aprender de sus egresados.

Un aspecto útil y fundamental ha sido aplicar las tres modalidades de la evaluación formativa para que ocurra el proceso de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje,²⁴³ habiendo permitido un monitoreo apropiado del mismo.

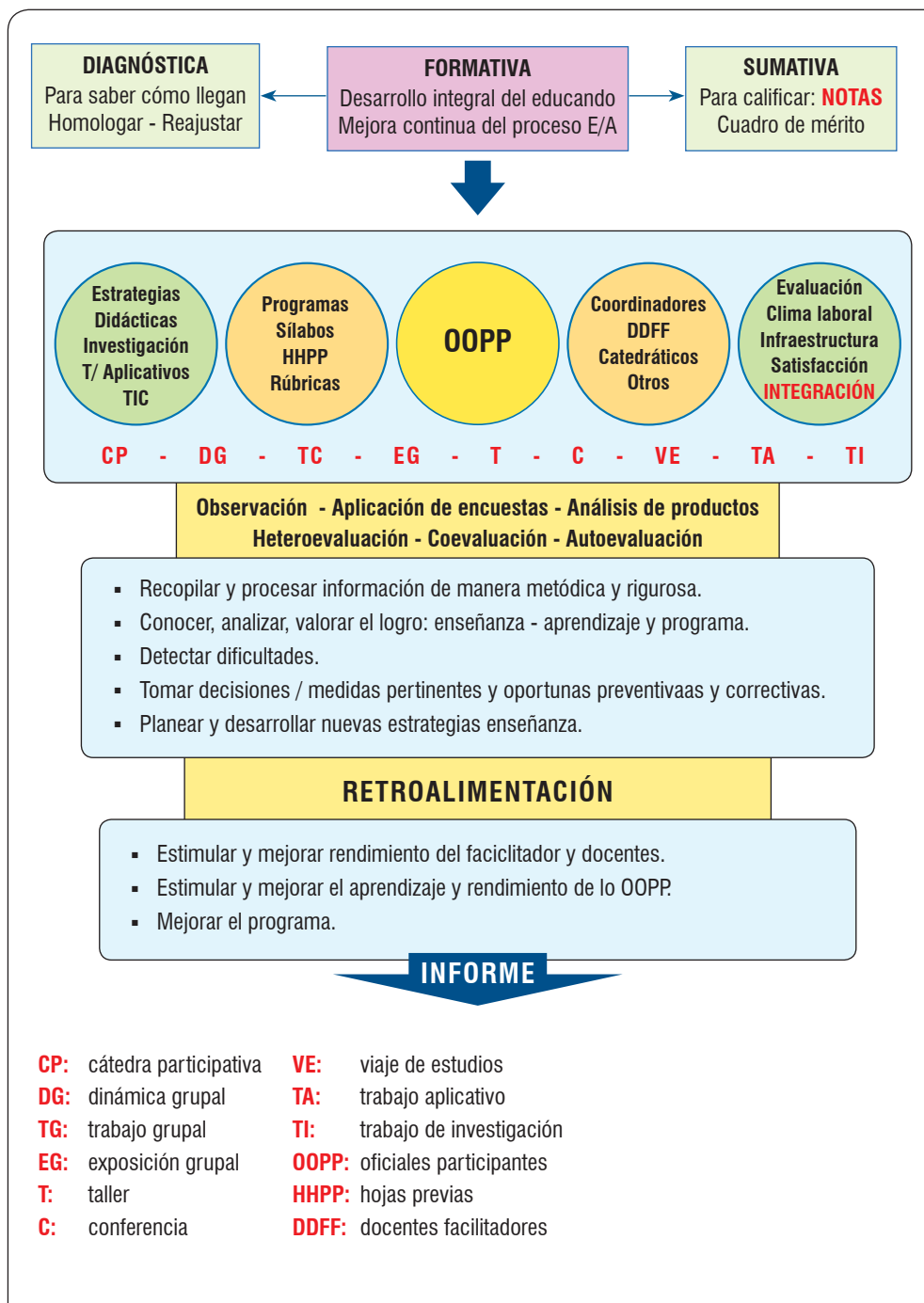
CUADRO N° 16: TIPO DE EVALUACIÓN FORMATIVA QUE REGULAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

1	Interactiva	Dada de manera complementaria integrada con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Puede ser inmediata, gracias a los intercambios comunicativos que ocurren entre el enseñante y el alumno.
2	Retroactiva	Son las actividades de refuerzo que se programan después de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional, refuerzan lo que no se ha aprendido de forma apropiada.
3	Proactiva	Está Son las actividades previstas para futuras enseñanzas, con alguna de las dos intenciones siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Lograr la consolidación o profundidad de los aprendizajes. • Propiciar la superación de obstáculos en situaciones futuras, que no pudieron sortearse anteriormente.

Fuente: Elaboración propia del autor en base a Jorba y Casellas, (1997), citado por Díaz, F. Y Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. Pág. 408. México: McGraw Hill. https://des-for.infed.edu.a/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf

²⁴³ Jorba y Casellas (1997), Citado por citado por Díaz, F. Y Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista, p. 407, México: McGraw Hill. https://des-for.infed.edu.a/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf

FIGURA N° 57: EVALUACIÓN DE LA ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

En ese marco, la ESCOFFAA ha construido año a año, una estructura de su sistema evaluativo formativo, mostrado en la figura 57 que sintetiza la finalidad y desarrollo de su evaluación formativa.

Del cuadro se pueden extraer las conclusiones siguientes:

- Evaluar implica una prueba diagnóstica al inicio del programa, un proceso formativo durante todo su desarrollo y un proceso sumativo al final de cada ciclo, módulo o del propio programa.
- En una institución educativa, lo formativo implica evaluar todo, lo que puede ejecutarse por lo general en todo momento y en particular en el desarrollo de las estrategias didácticas del aprendizaje, aplicando diversas técnicas e instrumentos de evaluación, con cinco (5) objetivos plenamente establecidos, pero que no son absolutos, estando abiertos a su permanente mejora.
- La evaluación formativa, en su realimentación, tiene tres (3) finalidades concretas: mejorar el rendimiento de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes y la mejora continua del programa.

8.3.3. Criterios, técnicas, herramientas, instrumentos y procedimientos didácticos de evaluación formativa, aplicados en la ESCOFFAA

Siendo finalidad de la ESCOFFAA mantener un solo lenguaje y habiendo definido los tipos de evaluación en el párrafo 2.8.1.5, corresponde conceptuar los criterios, técnicas, herramientas, instrumentos (cuadro 17) y procedimientos (cuadro 18) didácticos de evaluación que hemos adecuado en el tiempo. Tras la particular necesidad de que nuestra evaluación sea más profunda y personalizada, toda vez que el personal formado por la ESCOFFAA, a diferencia de cualquier otro posgrado del medio civil, sus educandos permanecen en las FF.AA. hasta su pase al retiro; razón que ha sido motora e impulsora de adecuar en toda su extensión la evaluación formativa.

CUADRO N° 17: TIPOS, CRITERIOS, TÉCNICA HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA APLICADOS EN LA ESCOFFAA

TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN SU MOMENTO Y FINALIDAD: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA Y SUMATIVA			
TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN SUJETOS INTERVINIENTES: HETEROEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN (MUTUA) AUTOEVALUACIÓN			
CRITERIOS	TÉCNICAS	HERRAMIENTAS	INSTRUMENTOS
<p>Son los referentes específicos para evaluar el avance del desarrollo formativo e integral del participante.</p> <p>Orientan las técnicas y herramientas, como que, permiten definir y estructurar los instrumentos de evaluación.</p> <p>Nota: si bien lo formativo e integral alcanza observar el aprendizaje, el sentido no es calificar, es buscar información con fines de mejora.</p>	<p>Son las distintas formas o maneras de obtener información</p>	<p>Es un elemento que facilita la realización de una tarea mecánica. Comprende pasos para recaudar datos</p>	<p>Son los medios materiales que se seleccionan y emplean para recoger, evaluar, registrar y almacenar la información, en base a los criterios de evaluación establecidos. Son los que hacen evidente las variables formativas que se buscan conocer</p>
	<p>Observación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas al aula ▪ Ejercicios ▪ Demostraciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registros ▪ Lista de control ▪ Portafolios
	<p>Aplicación De encuestas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de entrevista ▪ Cuestionario ▪ Álbum fotográfico ▪ Video
	<p>Aplicación De encuestas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formularios o Fichas 	<p>Opinión de experto sobre un logro académico (capacidades o competencias)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Logro formativo del participante. ▪ Logro de capacidades transversales ▪ Logro de una asignatura <p>Calificaciones del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación mutua formativa entre participantes ▪ Logro de una asignatura ▪ Rendimiento laboral del docente facilitador, catedrático o conferencista ▪ Evaluación del programa ▪ Grado de satisfacción. ▪ Percepción del clima laboral. ▪ Otros

CRITERIOS	TÉCNICAS	HERRAMIENTAS	INSTRUMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formatos 	Medición del rendimiento académico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas escritas y orales ▪ Ensayos ▪ Informes ▪ Debates de las DDGG ▪ Exposiciones grupales
	Análisis del producto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rúbricas ▪ Lista de cotejo ▪ Escala de valores 	

Fuente: Elaboración propia del autor.

Los instrumentos referidos en el cuadro 16, son administrados de manera programada por la Oficina de Calidad Educativa; mientras, que los procedimientos de evaluación mostrados en el cuadro siguiente, son de aplicación dada por el docente facilitador, en un momento y circunstancia dada que, siempre estará a su criterio.

CUADRO N° 18: PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA APLICADAS EN LA ESCOFFAA

OBJETIVO	ACCIONES
Estimular la capacidad de pensar	Todo replanteamiento de una tarea durante la conducción debe mantener la complejidad que la constituye como un reto a las capacidades del participante.
	Hacer preguntar complejas que generen o impulsen el debate en el equipo.
	Hacer preguntas y plantear tareas complejas que respondan al análisis personal de cada uno y no a textos ya referidos en libros o en la web.
	Hacer preguntas que induzcan al análisis de los errores.
	Dar pautas para que se investigue cómo superar una dificultad.
	Reconocer, destacar y registrar logros de los participantes.
	Fomentar el hábito de evaluar sus propias experiencias.
Reforzar sus motivaciones de logro	Estimular a los participantes a superar errores.
	Impedir la burla de los errores de otro.
	Evitar rivalidades por diferencias de rendimiento.
	Realizar trabajos diferenciados con niveles de complejidad.

OBJETIVO	ACCIONES
Fomentar el interaprendizaje y el liderazgo	Estimular el trabajo en equipos heterogéneos.
	Potenciar aprendizajes usando talentos y creatividad de los participantes.
	Permitir más que propiciar, el liderazgo organizador con naturalidad
Buscar la colaboración y cooperación positiva	Propiciar valores promovidos por la Escuela.
	Impulsar y destacar el aporte de ideas fuerzas frente a situaciones análogas a la realidad.
	Propiciar la tolerancia y la capacidad de concertar.
	Manejar con reserva y prudencia los resultados personales y grupales.
	Realizar talleres de autocrítica con participación de docentes y participantes.

Fuente: Construcción del autor, en base a las recomendaciones de Franklin V. Sovero H., ¿Qué es, cómo y para qué evaluar? Ed. San marcos, 2007, Lima-Perú.

8.3.4. Aplicación de las fichas de evaluación formativa de la ESCOFFAA

- Su formulación obedece a todos los preceptos expuestos, en la idea central de evaluar básicamente el avance formativo del participante, del docente facilitador y del propio programa.
- En la determinación del número de fichas a considerar en la realidad de la vivencia actual de la Escuela, tienen incidencia conjugada factores como la ya señalada falta de cultura de evaluación, la sobrecarga académica de la Escuela –como resultado de haberse limitado el año académico a sólo seis meses, y sobre todo, el reto de hacer el proceso de evaluaciones funcional, es decir útil.
- En tal marco, las fichas de evaluación formativa dentro del proceso de mejora continua han evolucionado, particularmente en su número y contenido, aplicando a la fecha las citadas en el cuadro N° 18.
- Todas las fichas aplicadas en la ESCOFFAA se dan a través de la plataforma virtual, donde quedan registradas.
- La valoración se da sobre los atributos A, B, C, D y E, con la misma valoración aplicada a la evaluación sumativa, según el manual de evaluación estando sujeto a los cambios.

- Las fichas aplicadas a los docentes facilitadores se entregan al inicio de cada módulo y son recogidas al final del mismo; sin embargo, su construcción debe darse durante todo el módulo.
- Las aplicadas a los participantes se suben a la plataforma virtual de la escuela al término de las asignaturas y módulos, asignado 48 horas para su respectivo llenado. Para ello, se despliega una estrategia de motivación, incidiendo en su trascendencia dentro de la academia de la Escuela.
- La aplicación de las encuestas es personal o grupal.
- Los objetivos de la aplicación de fichas son dos:
 - Que cada participante vaya consolidando su cultura evaluativa y auto evaluativa, entendiendo su verdadero fin, como ejercicio de ética y moral.
 - Que la ESCOFFAA aprecie la funcionalidad de su proceso formativo grupal y personalizado y de su proceso de enseñanza y de aprendizaje, estableciendo conclusiones y tomando las decisiones pertinentes.
- Su administración es reservada con alcance a la Oficina de Calidad Educativa y la Dirección.
- Los productos de la información procesada, son base del proceso de realimentación formativa pertinente, en lo personal y grupal, que conduce la Sección de Calidad Educativa.
- Planear y conducir en detalle la evaluación, con oportunidad, reserva y plena aceptación del participante; pero sobre ello, propiciar una evolución positiva de cada participante en cuanto a sus actitudes y aptitudes.
- Producto de la opinión formativa en base a la percepción del docente facilitador jefe de grupo y de los propios participantes, al final reflejará la fortaleza de cada uno en cuanto a las actitudes y aptitudes. Se reitera que la finalidad de esta evaluación formativa es la realimentación directa al participante, induciéndolo a mantener o mejorar sus fortalezas como miembro de un Estado Mayor Conjunto.
- La Oficina de Calidad Educativa debe formular la estadística año a año.

CUADRO N° 19: ENCUESTA DEL DOCENTE FACILITADOR AL PARTICIPANTE

FICHA N° 01: ENCUESTA DE OPINIÓN FORMATIVA DEL DOCENTE FACILITADOR AL PARTICIPANTE																				
MÓDULO I - XIV PCEMC – 2020																				
Grupo de Trabajo N° 01	FECHA	ENE 2020	ACTITUDES PERSONALES				APTITUD PARA EL TRABAJO EN UN EMC		NIVEL DE FORTALEZA DE LAS ACTITUDES Y APTITUDES ALCANZADAS (OCE)											
FACILITADOR	Ch EP (r) W. ALARCON ROSADO Ch EP (r) E. AGUILAR D.		L/M	P/A	C/I	C	P	O/D	A/B	T/D/ T/C	EX/S	R/A								
VALORE LOS REQUERIMIENTOS, LLENANDO CADA UNODE LOS CASILLEROS (TODOS) CON UNA VALORACION LITERAL																				
"A" - "B" - "C"																				
"A" FORTALEZA MOSTRADA																				
"B" FORTALEZA POR MEJORAR																				
"C" ASPECTO EN UN NIVEL REGULAR																				
N°	GRADO - IIAA	Apellidos y Nombre																		
1	TTE CRL	Reyes Omar Wilson																		
2	TTE CRL	Diaz Alonzo Carlos Omar																		
3	TTE CRL	Santander Cardenas Manuel Dario																		
4	TTE CRL	Huayán Monzón Franklin Edinson																		
5	TTE CRL	Zegarra Olorte Jaime																		
6	C DE F	Paredes Saavedra Augusto Jose																		
7	C DE F	Vargas Pinto Alfredo																		
8	C DE F	Paez Tello Sergio Alfonso																		
9	COM FAF	Constantino Sanchez Omar R.																		
10	COM FAF	Vera Nuñez Pavel																		
			MARCA CON UNA "x" UNA SOLA COLUMNA																	

L/M = lidera, motiva
P/A = proactivo, asertivo
C/I = creativo, innovador
C = crítico
P = perseverancia
O/D = organiza, dirige planeamiento
A/B = aporta ideas fuerza, buen desempeño
T/D/T/C = trabaja en equipo, dialoga, tolera, concerta
EX/S = se expresa con claridad, síntesis
R/A = conoce realidad, hace analogías
E = excelente
MB = muy bueno
B = bueno
R = regular
I = insuficiente

CUADRO N° 20: EVALUACIÓN MUTUA ENTRE PARTICIPANTES

FICHA N° 02: EVALUACIÓN MUTUA ENTRE PARTICIPANTES DEL XVI PCEMC						
GRUPO DE TRABAJO N° 3						
1.	C DE F HORACIO GUTIERREZ YUSEF MICHAEL	EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	Lidera y motiva	0	0	0	0	0
2	Proactivo y asertivo	0	0	0	0	0
3	Creativo e innovador	0	0	0	0	0
4	Crítico constructivo	0	0	0	0	0
5	Perseverante	0	0	0	0	0
6	Organiza y dirige con liderazgo el trabajo de planeamiento	0	0	0	0	0
7	Buen desempeño, aporta ideas fuerza	0	0	0	0	0
8	Trabaja en equipo, dialoga, tolera y concierda soluciones de equipo	0	0	0	0	0
9	Expresión clara y en síntesis, gestiona el tiempo en el aula virtual	0	0	0	0	0
10	Conoce la realidad y hace analogías	0	0	0	0	0

Formato virtual que se repite para todos los participantes del grupo de trabajo.

CUADRO N° 21: EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE SOBRE LOS CATEDRÁTICOS Y CONFERENCISTAS

FICHA N° 03: EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE SOBRE LA ASIGNATURA DE GESTIÓN PÚBLICA, DE SUS CATEDRÁTICOS Y CONFERENCISTA - XVI PCEMC						
ASIGNATURA GESTIÓN PÚBLICA	EXC	MB	B	R	I	
	A	B	C	D	E	
1	¿Silabo y hoja previa, fueron coherentes y funcionales? ¿Se entregaron en oportunidad y se explicaron? ¿Se cumplieron?	0	0	0	0	0
2	¿Qué apreciación le merece las lecturas obligatorias señaladas?	0	0	0	0	0
3	¿La tarea del trabajo grupal motivó para usted y su equipo un reto?	0	0	0	0	0
4	¿El tiempo asignado a la dinámica grupal y trabajo grupal fueron equilibrados con la tarea?	0	0	0	0	0
5	¿Obtuvo un aprendizaje significativo con el contenido y desarrollo de la asignatura?	0	0	0	0	0

CATEDRÁTICO Dr. JAIME POEMAPE TUPIÑO A		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	Muestra dominio sobre los temas tratados, siendo sus contenidos actualizados.	0	0	0	0	0
2	Interactúa con los alumnos, siendo tolerante con las ideas discrepantes.	0	0	0	0	0
3	Es ordenado y sistemático en sus exposiciones, haciendo uso de ejemplos y ejercicios análogos a la realidad.	0	0	0	0	0
4	Posee comunicación efectiva con llegada a los alumnos, cumpliendo lo previsto en el sílabo.	0	0	0	0	0
5	La clase le generó interés y motivo, encontrando aprendizajes significativos para su futuro profesional.	0	0	0	0	0

Se repite para cada catedrático de la asignatura.

CONFERENCIA MAGISTRAL: ÉTICA EN LAS FFAA DRA. TERESA CHIRINOS GASTELÚA		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	El conferencista mostró buena comunicación efectiva y escucha activa en su interrelación con los estudiantes.	0	0	0	0	0
2	La conferencia lo ha motivado y ha mejorado su conciencia y orgullo como militar, auto valorando sus capacidades.	0	0	0	0	0
3	La disertación le despertó interés por los temas tratados fueron novedosos y motivadores para su rol de estudiante.	0	0	0	0	0
4	La disertación despertó en usted un auto reto por desarrollar su creatividad e innovación, valorando su importancia.	0	0	0	0	0
5	Considera usted que este tipo de apoyo psicológico que la escuela le brinda es apropiado y de beneficio para cada estudiante, debiendo continuar su desarrollo en cada programa.	0	0	0	0	0

Se repite para cada conferencista de la asignatura.

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

CUADRO N° 22: EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE SOBRE DOCENTES FACILITADORES

FICHA N° 04: EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE SOBRE EL DOCENTE FACILITADOR Y GRADO DE SATISFACCIÓN AL FINAL DEL MÓDULO I - XVI PCEMC

GRUPO DE TRABAJO N° 3

1. Gral Brig ® MIGUEL PATIÑO DÍAZ		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	¿Generó y mantuvo un clima académico adecuado?	0	0	0	0	0
2	¿Mostró equidad y transparencia en la evaluación?	0	0	0	0	0
3	¿Facilitó que usted logre aprendizajes significativos?	0	0	0	0	0
4	¿Traslado a los alumnos el centro de la dinámica grupal?	0	0	0	0	0
5	¿Impulsó a la reflexión y el análisis profundo en equipo?	0	0	0	0	0
6	¿Generó un debate profundo con críticas constructivistas?	0	0	0	0	0
7	Reconoce y valora los conocimientos previos de los alumnos.	0	0	0	0	0
8	Mantiene el equilibrio y es tolerante ante discrepancias de ideas	0	0	0	0	0
9	Es puntual, respeta horarios y está presente en toda la dinámica	0	0	0	0	0
10	Lo conoce y valora a usted, ha sido parte del equipo.	0	0	0	0	0

Formato virtual que se repite para cada facilitador.

GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PARTICIPANTE EN EL MÓDULO		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	Con la estructura académica del módulo.	0	0	0	0	0
2	Con la metodología constructivista.	0	0	0	0	0
3	Con la exigencia académica.	0	0	0	0	0
4	Con los aprendizajes significativos obtenidos.	0	0	0	0	0
5	Con el equipo de docentes facilitadores.	0	0	0	0	0
6	Con el equipo de catedráticos.	0	0	0	0	0
7	Con la infraestructura virtual disponible.	0	0	0	0	0
8	Con el sistema de evaluación.	0	0	0	0	0
9	Con el bienestar brindado.	0	0	0	0	0
10	Con el proceso de integración alcanzado.	0	0	0	0	0

Formato virtual que se repite para todos los participantes.

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

CUADRO N° 23: EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE SOBRE EL PROGRAMA ACADÉMICO**FICHA N° 05: EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE SOBRE EL PROGRAMA Y SU SATISFACCIÓN.
XVI PCEMC**

DE LA EFICACIA DE LAS ASIGNATURAS		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	¿En qué medida considera usted que el planeamiento de una FTC para afrontar el COVID 19, ha contribuido a reforzar sus capacidades y su competencia de planeamiento ante una situación atípica y de crisis? Le generó interés y lo motivó.	0	0	0	0	0
2	¿En qué medida considera usted que el planeamiento operacional conjunto de una FTC para el frente externo, ha contribuido a reforzar sus capacidades y su competencia de planeamiento ante una situación atípica y de crisis?	0	0	0	0	0
3	¿En qué medida considera usted que la asignatura de planeamiento de operaciones multinacionales, ha contribuido a reforzar sus capacidades y su competencia de planeamiento para una operación multinacional?	0	0	0	0	0
4	¿En qué medida considera usted que el ejercicio aplicativo de otros roles: orden interno, conflicto social LAS BAMBAS apoyo a la PNP – SINAGERD, niño costero – Apoyo al Desarrollo, COVID 19 Loreto, ¿ha contribuido a reforzar sus capacidades y competencias?	0	0	0	0	0
5	¿En qué medida considera usted que los análisis desarrollados en la asignatura de planeamiento de una FTC para el frente interno: VRAEM, ¿han contribuido a reforzar sus capacidades y su competencia de entendimiento y planeamiento para el citado frente?	0	0	0	0	0

FUNCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISMA APLICADA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	Le ha brindado a usted la capacidad de aprender a aprender, como de autodescubrimiento del conocimiento, con capacidad de priorizar y atender realmente lo trascendente e importante.	0	0	0	0	0
2	Ha motivado e impulsado en usted la innovación con creatividad a través del cambio, como el trabajo en equipo colaborativo y con asertividad.	0	0	0	0	0
3	¿En qué medida considera usted que la asignatura de planeamiento de operaciones multinacionales, ha contribuido a reforzar sus capacidades y su competencia de planeamiento para una operación multinacional?	0	0	0	0	0
4	La didáctica constructivista impulso en usted el pensamiento complejo orientado a ver las situaciones de manera integral, el pensamiento y análisis crítico, como tener visión prospectiva.	0	0	0	0	0
5	¿La didáctica constructivista aplicada en el proceso virtual ha hecho de los estudiantes el centro de la Dinámica Grupal?	0	0	0	0	0

DEL PLANEAMIENTO ACADÉMICO		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	¿Sus contenidos han resultado de su interés y han estado actualizados?	0	0	0	0	0
2	¿La conducción de la academia ha sido adecuada con tareas complejas y análogas a la realidad, teniendo un manejo adecuado del tiempo?	0	0	0	0	0
3	¿Su sistema evaluativo ha sido funcional, oportuno y transparente?	0	0	0	0	0
4	¿Considera usted que ha adquirido aprendizajes significativos para su vida profesional y personal?	0	0	0	0	0
5	¿Considera que coadyuva a la generación de un accionar conjunto en las FFAA?	0	0	0	0	0

DE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES FACILITADORES		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	Reconocen y valoran los conocimientos previos del estudiante	0	0	0	0	0
2	Mantienen el equilibrio personal	0	0	0	0	0
3	Son proactivos, comunicativos y entusiastas	0	0	0	0	0
4	Son puntuales, respetan los horarios y están presente en todas las dinámicas grupales.	0	0	0	0	0
5	Percibe usted que llegan a conocer y valorar a los componentes del equipo a su cargo, integrándose como parte del mismo.	0	0	0	0	0

DE LAS APTITUDES DE LOS DOCENTES FACILITADORES		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	Tienen capacidad de dar respuestas claras orientando el análisis profundo de los temas tratados	0	0	0	0	0
2	Tienen competencia para generar interés y motivación, como el debate intenso entre estudiantes.	0	0	0	0	0
3	Tienen competencia para conducir las dinámicas y exposiciones grupales hacia el logro de los aprendizajes establecidos.	0	0	0	0	0
4	Sus cátedras participativas son de interés, claras y amenas.	0	0	0	0	0
5	Mantienen un clima académico adecuada en el aula, generando la confianza, y participación del estudiante.	0	0	0	0	0

DE SU SATISFACCIÓN GENERAL CON EL PROGRAMA		EXC	MB	B	R	I
		A	B	C	D	E
1	¿En qué grado valora usted el clima académico generado en las aulas y el clima institucional de la escuela?	0	0	0	0	0
2	¿Cómo valora la enseñanza por competencias bajo el enfoque constructivista?	0	0	0	0	0
3	¿En qué grado valora el conjunto de los catedráticos (docentes invitados) encargados de las clases?	0	0	0	0	0
4	¿En qué grado valora el conjunto de los docentes facilitadores, encargados del acompañamiento de su aprendizaje?	0	0	0	0	0
5	¿En qué grado valora la infraestructura física y virtual brindada?	0	0	0	0	0
6	¿En qué grado valora que el programa desarrollado, le ha brindado aprendizajes significativos?	0	0	0	0	0
7	¿Con el cambio a lo virtual, en qué medida considera se ha dado el proceso de integración hacia el accionar conjunto?	0	0	0	0	0
8	¿En qué medida considera la funcionalidad de las asignaturas desarrolladas para su futuro profesional?	0	0	0	0	0
9	¿En qué grado considera la equidad, transparencia del sistema de evaluación?	0	0	0	0	0
10	¿En qué grado considera que se ha logrado en su promoción el espíritu, el pensamiento y el accionar conjunto?	0	0	0	0	0

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

A fin de lograr, en los docentes facilitadores y los oficiales participantes, el mayor grado de igualdad de criterios sobre las conceptualizaciones de las actitudes y aptitudes consideradas en las fichas de la evaluación formativa; se debe formular y publicar un documento académico que formalice y norme la conceptualización asumida por la Escuela, siendo necesario que dicho proceso se dé al inicio del año académico, debiendo conducir un taller a fin de que lo internalicen.

En la ficha N° 2 de evaluación mutua de la ESCOFFAA, se debe orientar a que el participante se auto considere, a fin de que comparé su autoevaluación con los resultados de cómo lo han evaluado su docente facilitador y sus propios compañeros (información brindada por la Oficina de Calidad Educativa); de existir diferencias significativas, debe hacer su propio análisis y tomar acción para su propia mejora. Este proceso, no cabe solicitarlo, pues su efecto está en la propia responsabilidad del participante, en el lograr su autonomía en su propia evaluación, valorizando su propia percepción de fortalezas y debilidades en cuanto a sus actitudes y aptitudes frente a la opinión de los demás.

8.3.5. Concretización de la evaluación formativa expresa en las fortalezas de actitudes y aptitudes según lo mostrado por el participante

Partiendo de la afirmación que no existe en lo genérico del contexto nacional una cultura de evaluación y autoevaluación, la ESCOFFAA viene implementando y mejorando, programa a programa, reajustes en las fichas de evaluación que son aplicadas a los docentes facilitadores y participantes, buscando motivarlos y que internalicen que el conocerse, es el punto de partida de la mejora continua personal.

El conocerse es ver su realidad a través de la retroalimentación que el participante recibe, en ellas, se expresa el logro de su fortaleza en actitudes y aptitudes; razón más que suficiente para que el evaluado, previa orientación y motivación, dé la importancia debida y sobre todo adopte las medidas para su mejora personal. No perdamos de vista que hablamos de un aula andragógica (adultos).

Para tal efecto, estando todos los docentes facilitadores y todos los participantes, como evaluadores y también como evaluados en el proceso formativo, se hace obligatorio que tengan pleno conocimiento del proceso de correspondencia que tienen los atributos “A”, “B”, “C”, “D” y “E” con los niveles de valoración del participante considerados en el reglamento de evaluación; así como del puntaje que se aplica para los mismos en las fichas de evaluación.

La suma que obtenga el participante de los diez aspectos, sobre lo que es evaluado en la ficha formativa, le dará una nota quedando ubicado en un rango definido por el reglamento de evaluación de la ESCOFFAA, obteniendo un atributo de mérito como: excelente, muy bueno, bueno, regular, insuficiente. Se resalta que el atributo, nota o una ubicación en el cuadro de mérito, son solo referenciales; lo importante es que se aplique una acción formativa.

CUADRO N° 24: VALORACIÓN DE LOS ATRIBUTOS APLICADOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

NIVEL DE VALORACIÓN DEL PARTICIPANTE DE ACUERDO AL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN	INTERPRETACIÓN DIRECTA APLICADA PARA OTORGAR ATRIBUTO DEL REGLAMENTO, CUANDO NO SE APLICA LA FICHA Y NO SE EMPLEAN ATRIBUTOS LITERALES DE EVALUACIÓN	PUNTAJE DIRECTO CORRESPONDIENTE AL ATRIBUTO	PUNTAJE APLICADO A LAS FICHAS EN CORRESPONDENCIA AL USO DE 10 ATRIBUTOS
EXCELENTE	Tiene ascendiente y aporta ideas fuerza, sus actitudes y aptitudes son integralmente de alto valor, sobresaliendo en el contexto de sus compañeros	19.00 a 20.00	A = 2.00 (x10 = 20)
MUY BUENO	Tiene ascendiente y/o aporta ideas fuerza, cumple con todas las actitudes y aptitudes demandadas, sin observación negativa a alguna.	17.00 a 18.99	B = 1.80 (x10 = 18)
BUENO	Su ascendiente y aporte de ideas fuerza es relativo, cumple con algunas de las otras actitudes y aptitudes demandadas, sin observación negativa alguna.	15.00 a 16.99	C = 1.60 (x10 = 16)
REGULAR	No tiene ascendiente ni aporta ideas fuerza, sin embargo tiene algunas de las otras actitudes y aptitudes demandadas. Tiene alguna observación negativa.	14.00 a 14.99	D = 1.40 (x10 = 14)
INSUFICIENTE	No tiene ascendiente ni aporta ideas fuerza, carece de actitudes y aptitudes positivas y por el contrario tiene una serie de observaciones negativas que lo constituyen como irrelevante cuando está ausente.	<a 14.00	I = 1.00 (x10 = 10)

Fuente: Manual de Evaluación de la ESCOFFAA (2020)

Una alternativa de la ESCOFFAA es la aplicación de la evaluación formativa directa del docente facilitador al participante bajo un juicio de experto, que debe ajustarse necesariamente al puntaje directo mostrado en el cuadro N° 24.

Esta información debe ser reservada a la Oficina de Calidad Educativa y a la Dirección de la ESCOFFAA, a quien al final de cada módulo se le brinda un cuadro general. En lo individual, su administración es personalizada para el interesado; a la par que constituye también información base del facilitador

con fines que desarrolle la realimentación y el proceso formativo pertinente sobre los participantes a su cargo; siempre manteniendo la reserva de las notas personales de cada uno.

Los resultados permiten que, en cada rotación de grupos, los jefes de grupo conozcan el nivel de las fortalezas de actitudes y aptitudes de los participantes que están recibiendo; debiendo generarles la clara idea que al final del módulo esas fortalezas deben mejorar.

Un oficial excelente o muy bueno, solo necesita del estímulo y motivación oportuna, la ascendencia y el reconocimiento de sus compañeros respecto a sus actitudes y aptitudes, lo constituyen en líderes de apoyo para sus compañeros y en la responsabilidad del propio facilitador en la conducción de los trabajos grupales.

Un oficial bueno, es igualmente valorado, pero su apoyo para el desarrollo académico en el aula será relativo; y quizás pueda requerir apoyo en algunos casos.

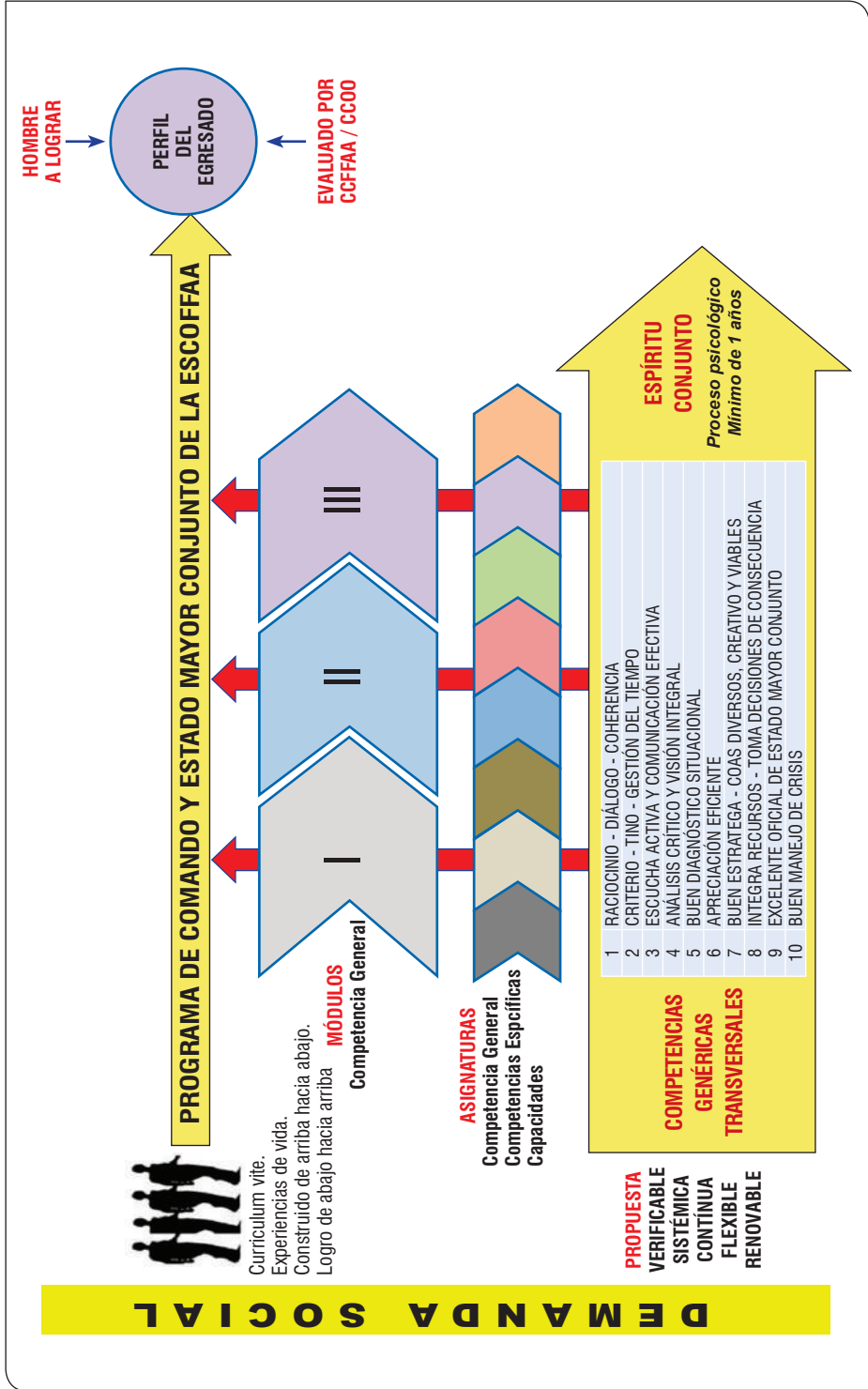
Mientras que los participantes con una fortaleza de actitudes y aptitudes regular o insuficiente, tendrán poco o ningún reconocimiento de sus compañeros, requiriendo una atención de acciones formativas más directa y constante del facilitador; su mejora se constituirá en un reto para él. Estos participantes serán citados y orientados por la Sección de Calidad Educativa de manera personalizada.

8.4. Esquema del control de logro de capacidades y competencias

Sobre la exigencia actual en la educación nacional respecto al cumplimiento de los estándares de acreditación, está la exigencia moral que debe tener todo docente, en el sentido de conocer cuál es el real producto de su academia. No es cobrar a fin de mes la retribución por los servicios prestados en el aula, es lograr la satisfacción de que se está coadyuvando, por buen camino, a la formación integral del educando; a la par de esta exigencia personal, está la exigencia de la institución educativa que, como tal, está moralmente comprometida a saber cuál es el resultado de su academia, lo que le obliga a la medición del logro de las capacidades y competencias, no porque hay disposición superior al respecto, sino que es el proceso fundamental que salvaguarda su razón de ser: brindar una óptima formación a sus educandos. En tal sentido, la ESCOFFAA ha determinado como meta el medir módulo a módulo sus capacidades transversales, las capacidades y competencias específicas de cada asignatura, la competencia general de cada módulo, así como hacer seguimiento a la medición que hacen nuestros usuarios, sobre la competencia general del programa.

La figura 58 sintetiza la construcción y medición del logro de nuestro perfil de egreso.

FIGURA N° 58: ESQUEMA DE CONTROL DEL LOGRO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS



Fuente: Elaboración propia del autor.

8.4.1. Conceptualización de la medición del logro de las capacidades y competencias:

- **Capacidades transversales.** Definidas sobre diez aspectos claves a lograrse durante todo el programa, buscando la excelencia del Oficial de Estado Mayor Conjunto que, es la meta de la escuela; así mismo, por el nivel académico de la ESCOFFAA, se asume que sus participantes llegan con sus capacidades en un buen nivel de desarrollo; sin embargo, se busca elevarlas a lo largo del programa, para fines de planeamiento y el accionar conjunto.
- **Capacidades y competencias específicas de cada asignatura.** Son medidas por los facilitadores en su calidad de expertos a través de rúbricas, siendo base de su informe de asignatura. Los resultados y su apreciación directa como expertos, son la base para que los facilitadores, a través de talleres de realimentación revisen y mejoren (antes, al inicio y al final de cada asignatura) la funcionalidad del diseño de la asignatura. Esta medición se completa con la evaluación sumativa.
- **Competencia general del módulo.** Lo fácil, es asumir el promedio de sus asignaturas, lo correcto es aplicar una prueba corta, concreta, compleja, análoga a la realidad (tres o cuatro preguntas de desarrollo) que aborden en síntesis las competencias de cada asignatura.
- **Competencia general del programa.** Esta competencia mide el perfil del egresado, siendo evaluado por los usuarios, vale decir el CCFFAA, los comandos operacionales o los comandos institucionales a donde sean designados nuestros egresados; la ESCOFFAA realiza una medición desde lo académico y el seguimiento correspondiente para conocer dichas opiniones y tomar el accionar correspondiente.

8.4.2. Ficha de control de logro de capacidades transversales

Ficha aplicada por el facilitador sobre su grupo de trabajo, que en un programa presencial de un año es de manera personalizada. Al haberse reducido el programa a seis meses y, en modalidad remota, se realiza una evaluación grupal aplicada por el facilitador como experto; en ella se debe medir todas las capacidades transversales expuestas que se consideran básicas para la función de ser miembro de un Estado Mayor Conjunto. Presenta las características siguientes:

- La medición vigesimal se aplica de 0 a 20, no debiendo establecerse parámetros internos.
- Las fichas son entregadas al inicio de cada módulo y son recogidas al final del mismo; sin embargo, su construcción se da durante todo el módulo.

- El objetivo final de las fichas es que el facilitador tenga una herramienta para medir el logro y evolución de cada participante, determinando la funcionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo conclusiones y tomando las decisiones pertinentes.
- Su administración general es estrictamente reservada con alcance a la Oficina de Calidad Educativa y la Dirección de la ESCOFFAA.
- Su administración personalizada constituye la información base que se alcanza al facilitador con el fin que desarrolle la realimentación y el proceso formativo pertinente; igualmente lo grupal es la fuente de la realimentación de la Oficina de Calidad Educativa a la dirección.
- Todo el esfuerzo de planear y conducir en detalle esta evaluación no tendría sentido o perdería el mismo si la ESCOFFAA no aplica una acción de mejora continua, de ser necesaria, o que el facilitador no desarrolle una retroalimentación personalizada sobre cada participante.

CUADRO N° 25: EVALUACIÓN DEL EXPERTO SOBRE EL DOCENTE FACILITADOR

FICHA 08: EVALUACIÓN DE EXPERTO DEL DOCENTE FACILITADOR SOBRE EL LOGRO DE LAS CAPACIDADES TRANSVERSALES EN EL GRUPO DE TRABAJO A SU CARGO		
Pregunta	ASPECTOS A EVALUAR	NOTA
1	Pensamiento complejo: Base de las competencias. Implica observar, comprender e interconectar integralmente todas las variables, dimensiones y contextos situacionales de lo real; llegando a construir la realidad con multi-dimensionalidad, flexibilidad, pertinencia y sentido evolutivo, reconociendo la continua interrelación de los procesos de orden, desorden y cambio, llegando a abordar las cosas de forma sencilla, que es diferente de lo simple, con resultados eficaces. Se aprecia como la metacognición que abarca el dominio de todas las otras capacidades citadas. (Ver, entender y manejar todo el contexto situacional)	
2	Pensamiento crítico: capacidad de analizar, evaluar y cuestionar los pensamientos en los que se asientan las ideas, las acciones y los juicios del pensamiento propio y ajeno para mejorar el propio.	
3	Pensamiento creativo y prospectivo: capacidad de generar ante situaciones complejas, procesos mentales de búsqueda y descubrimiento que proporcionen soluciones originales, así como de imaginar escenarios futuros posibles.	
4	Logro de objetivos: capacidad de formular juicios, a partir de información incompleta o limitada, de elegir la mejor alternativa y de ejecutar acciones oportunas, buscando la excelencia para obtener o superar los resultados esperados.	

Pregunta	ASPECTOS A EVALUAR	NOTA
5	Comunicación eficaz: Capacidad de informar y transmitir, de forma oral y escrita, con veracidad, claridad, síntesis, precisión y fluidez, adaptándose a las características de la situación y a la audiencia, para lograr convencer e influir	
6	Liderazgo y trabajo en equipo: Capacidad de dirigir grupos de trabajo, asegurando la cohesión, la colaboración activa y la motivación de sus miembros, así como de integrarse y participar anteponiendo los intereses del grupo a los personales, para conseguir los objetivos establecidos	
7	Autocontrol y confianza: Capacidad de mantener las propias emociones bajo control y evitar reacciones negativas cuando trabajan en condiciones de presión, de confiar en las propias aptitudes, juicios y criterio, y de sobreponerse a la adversidad o al fracaso.	
COMENTARIOS		

III. ENTENDIMIENTO DEL CAMINO DE LA PEDAGOGÍA A LA ANDRAGOGÍA

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.

Paulo Freire

Podemos abordar directamente la andragogía, pero la pregunta inmediata será ¿en dónde queda la pedagogía? Asumir la andragogía tomará su tiempo; entenderlo no es complicado, pero la resistencia al cambio, la falta de ese espíritu de avanzar por sí mismo y el siempre facilismo de mantener el statu quo, son los pilares del estancamiento de la educación nacional; La ESCOFFAA la considera como la ciencia para tratar la educación del adulto; pero sobre ello, en su afán de culturizar a los docentes, hace una explicación de la pedagogía para luego llegar a la andragogía, como saber integrador de la educación de nuestros docentes facilitadores.

1. Pedagogía

Educar implica un enseñar para bien; sin embargo, la eterna pregunta de padres y maestros es: ¿estaré educando bien a mis pupilos?; pregunta a la que muchos no encuentran una respuesta clara al desconocer los procedimientos de cómo hacerlo. La pedagogía, que, en cualquier campo de la realidad familiar y social, brinda las normas o reglas del cómo proceder, para obtener resultados positivos en el educar.

1.1. Evolución de la pedagogía

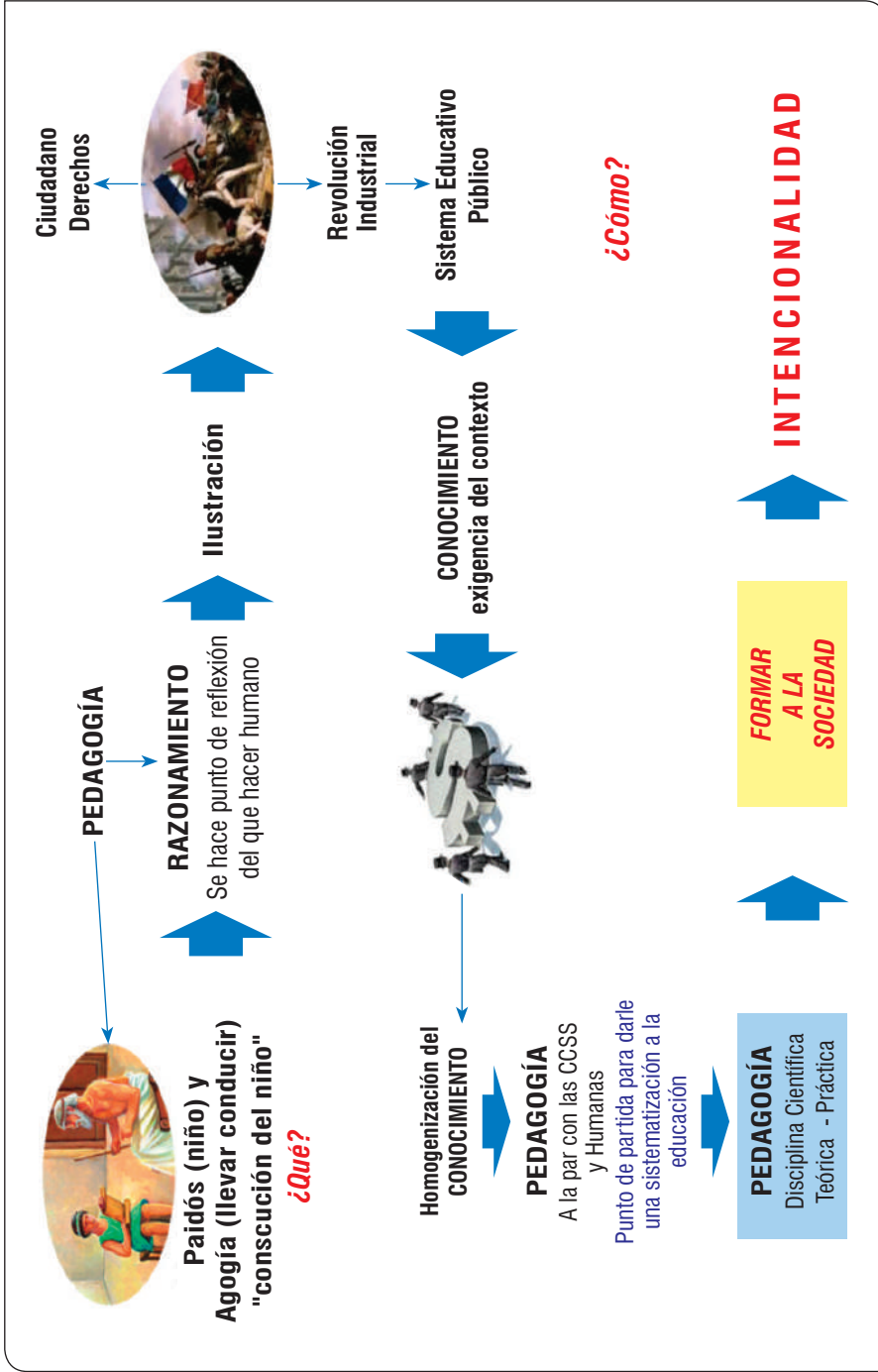
En un ejercicio filosófico práctico sobre la evolución de la pedagogía enmarcada en la evolución vida humana, encontramos que se generó con la constitución de los grupos, tribus, etc., donde iba naciendo la necesidad de cierto orden de convivencia que ineludiblemente trajo consigo una figura más definida de quién asumiría el rol de jefe, él que, con o sin liderazgo, definía en términos directos los roles y deberes de cada uno de los otros componentes del grupo; los que de buen o mal agrado durante largo tiempo, deben haber sido aceptados sin reparo, pero en su devenir esa imposición tuvo que generar diferencias e inconformidad individual, como de los grupos que iban creciendo. Quizás, muchos seguían el camino de la protesta violenta trayendo consigo sesgos de la ruptura de ese incipiente orden logrado por la fuerza; pero, otros abrían el camino de la reflexión poniendo en marcha su capacidad de razonamiento humano, en demanda de mayor equidad en los roles y deberes asignados, y en esos momentos, que debe haber comenzado el final de la visión del hombre natural.

En ese camino evolutivo, nace etimológicamente el término “pedagogía” que viene del griego Paidós (niño) y Agogía (llevar conducir), que se conjuga como “conducción del niño”, conceptualización que tuvo vigencia hasta el final del siglo XVIII o inicios del siglo XIX; en el que la ilustración europea, Paidós (niño) pasa a tener un significado de lo humano e involucra todas sus etapas de vida, mientras que Agogía de ser solo una conducción física del niño, pasa a entenderse además, como el apoyo personal y vivencial, espiritual, etc.²⁴⁴.

La Ilustración es la etapa en que el hombre hizo del razonamiento el punto de reflexión del quehacer humano, marcando el pase de la visión del hombre natural a la visión del Estado Nación de Maquiavelo; la corriente del pensamiento de la Ilustración impulsa los principios de la razón, la igualdad y la libertad, con demanda de derechos y ciudadanía que dan pie a la Revolución Francesa, que se da a la par de la revolución industrial de la que dentro de los fines del concepto de la educación deviene la aparición del Sistema Educativo Público con su exigencia de conocimientos más profundos por especialidades, que implicaba ya un “grado de intención de la enseñanza”, la que ineludiblemente debe ser para bien, lo que marcó diferencia con el educar que, como ya se ha citado, se deja abierto el camino en que ese “para bien” no se cumpla o que esa educación sea para mal.

244 Rosa Celi A., R.M. 2010, Guía Didáctica, citado por Rosa Celi Apolo, R. M. (2010). Fundamentos de pedagogía y didáctica. Escuela de Psicología. Guía didáctica. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL

FIGURA N° 59: EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA



Fuente: Elaboración propia del autor.

Luego, por influencia e intereses del capitalismo se impulsaría la homogenización del conocimiento, llevando a elevar a la Pedagogía como una disciplina científica teórico-práctica orientada a formar a la sociedad, tras la intención de formar el modelo de hombre ideal del paradigma tradicional, el que era concebido como una página en blanco o un vaso vacío que había que llenar, para lo cual el hombre era habituado en la pasividad, el acatamiento y el autoritarismo, moldeando su voluntad, en el rigor y la disciplina con un ideal humanista, produciendo al final un hombre dominado y hacia ello estuvo orientada la pedagogía de entonces con un profesor trasmisor que dominaba los temas y un alumno (no digo estudiante) que era un receptor pasivo.

Este cambio de la visión natural a la visión del paradigma tradicional ya implica pensar en una filosofía de la educación que va tras la formación de un tipo de hombre ideal a formar, así como la introducción de la ética y la moral como base de la enseñanza, formando un tejido de los conceptos axiológicos, psicológicos, sociológicos, educativos y pedagógicos que descansan en la enseñanza del docente, todo lo cual es el fundamento de hoy; consideremos que enseñanza es solo para bien.

En ese avance de la razón, los precursores de la pedagogía de la ilustración, Jean Jacques Rousseau con su teoría del libre aprendizaje del niño, como de la relación horizontal docente-alumno, y Johan Herbart con la formación moral del sujeto y el necesario aprendizaje profundo, fueron los que señalaron la necesidad de la teorización y reflexión del cómo se debía formar a esa sociedad; siendo ese el rol que iría consolidando el quehacer pedagógico.

De lo expuesto y mostrado, podemos ir comprendiendo cómo la pedagogía nacida del razonamiento educativo del quehacer humano se hace en el tiempo herramienta normativa del docente, orientando el logro del para bien de la enseñanza, con el sustento filosófico, ético y moral necesario, para darle sostenimiento a la formación integral del hombre y la integración del mismo a la cultura y el mundo productivo social.

Luego, de toda la evolución citada y de muchas definiciones dadas en el camino, encontramos como de mayor consenso, la definición de pedagogía citada por Lemus (1973):

La pedagogía puede ser definida como el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo; como el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación y como la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo.

1.2. Pedagogía: arte, técnica o ciencia

Pero, al igual que en los albores de la pedagogía, aún existen diferentes opiniones respecto a que si es una ciencia, un arte, una técnica, un saber o una disciplina; actualmente, gran número de docentes la conceptúan como ciencia y arte, otros solo como ciencia, pero en el mayor de los casos falta el debido sustento. Al respecto, Luis Arturo Lemus, en su obra “Pedagogía: Temas fundamentales”, nos brinda una de las posiciones más acertadas:²⁴⁵

- a) Pedagogía como arte. Concibe al arte como el “modo en que se hace o debe hacerse una cosa”, es decir, constituye una actividad mediante la cual el hombre expresa estéticamente algo (un hacer). Luego, niega que la pedagogía sea un arte, pero confirma que la educación sí lo es.
- b) Pedagogía como técnica. Partiendo del diccionario Kapelusz de la lengua española, que refiere la técnica como un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte, considera que la pedagogía puede y sin ningún problema ser considerada como una técnica, pues son parámetros de normas que delimitan el arte de educar.
- c) Pedagogía como ciencia. Afirma que la pedagogía cumple con las características principales de la ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación y se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y la experimentación.

Sintetizando, para Lemus, la pedagogía definitivamente no es arte, por el contrario, cumple las características de una ciencia y se aplica como técnica al ser teórica normativa.

1.3. Educación y pedagogía

Casillas, afirma que no puede existir pedagogía sin educación, ni la educación sin la pedagogía. A veces se tiende a confundir los términos al no tener claro los límites de uno y de otro, por ello delimita las semejanzas y diferencias entre una y otra, las que se refieren en el cuadro 26.

245 Lemus, Luís A. (1969) 348, “Pedagogía: Temas fundamentales”, citado por Carlady Contreras, “Monografía educación y pedagogía” <http://www.monografias.com/trabajos13/eduyeped/eduyeped.shtml>

CUADRO N° 26: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acción de transmitir y recibir conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disciplina que estudia del hecho educativo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es práctica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es teoría (Doctrina)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hecho pedagógico: educación intencional dada en el aula, es científica y sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hecho educativo: normatividad inmersa en el proceso educativo, aplicada de manera consciente o inconsciente e intencional o no
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campos <ul style="list-style-type: none"> - Arte educativo - Filosofía educativa - Didáctica o metodología de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etapas sucesivas <ul style="list-style-type: none"> - Como hecho real de carácter natural social-humano - Como reflexión filosófica - Como actividad tecnológica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin la pedagogía, la educación no podría tener significancia científica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin la educación, la pedagogía no existiría

Fuente: Carlady Contreras. Monografía Educación y Pedagogía. Revisado en <http://www.monografias.com/trabajos13/eduyped/eduyped.shtml>

Otros tres aportes de interés los brinda Miguel Á. Pasillas, cuando cita²⁴⁶:

- a) La pedagogía tiene una relación dual ambivalente con la educación; de ella procede, es decir, le debe su existencia, pero requiere censurarla (se le pliega como una reclamación).
- b) La educación ha sido constante en todos los pueblos, mientras que la pedagogía no ha existido en todos los pueblos ni en todos los tiempos (Durkheim).
- c) La tarea de la pedagogía es hacer suya la expansión de lo educativo; sin embargo, el transformarse a la par de los cambios de la educación y relacionarse con ella misma no le es fácil, es más, sigue siendo una problemática difícilmente armonizable, porque la pedagogía no toma como objeto la educación existente, sino la educación como un debería ser.

246 Pasillas, Miguel Á. (1992) 143-157, "Pedagogía Educación y Formación", pp. 143-144, UNAM, Red Universitaria de aprendizaje, México <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multidisciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-11.pdf>

1.4. Reflexiones de la pedagogía contemporánea que se trasladan a la andragogía

- a) En la actualidad, la pedagogía es el conjunto de **los saberes** que están orientados hacia la **educación**, entendida como un fenómeno que pertenece intrínsecamente a la especie humana y que se desarrolla de manera social, siendo **ciencia** aplicada con características psicosociales y que tiene a la educación como principal interés de estudio²⁴⁷.
- b) Podemos decir, sin ser absoluto de que todo pedagogo es un buen docente, pero no que todo docente es un pedagogo. El docente se enfoca en el acto mismo de la clase, el pedagogo valora el acto educativo consciente de que siempre es perfectible y puede mejorarse.
- c) La poca claridad, desconocimiento o despreocupación por tener un claro concepto de lo que es pedagogía, lleva a que en muchas instituciones educativas se le asuma sin mayor reflexión y no se le dé la importancia debida. Quizás no sea, del todo propio de la educación básica, en razón de que los docentes de inicial, primaria y secundaria reciben formación pedagógica; sin embargo, en la educación superior por lo general los profesores carecen de esa formación pedagógica y su poca exigencia es una realidad; así la costumbre impone en ella el término pedagogía también sin la exigencia debida de su conocimiento, menos se asume el término andragogía.
- d) Un caso ilustrativo sobre la importancia y responsabilidad del Estado, la encontramos en la Red de Enseñanza de España donde en cada centro educativo existe un pedagogo o pedagoga que respalda el trabajo de los profesores y alumnos que lo necesitan en determinadas áreas, teniendo entre otras funciones el servicio de orientación y organización escolar, programación de metodologías específicas, asesoramiento al profesor, elaboración de terapias específicas, técnicas de estudio, diagnóstico del discente²⁴⁸.
- e) Hoy se exige que las universidades, cuenten con una oficina de Control de Calidad Educativa, la que a la par de enfocar su labor en lograr el licenciamiento y la acreditación, deben buscar y demostrar la eficiencia de sus programas académicos, que ello de por sí los conduce a lo primero; los equipos a cargo deben tener gran capacidad de gestión administrativa, pero más importante es su capacidad pedagógica

247 <http://definicion.de/pedagogia/>

248 Julián Pérez Porto, Julián y Merino, María (2011) Definición de Concepto de Pedagogía Significado y Qué es Publicado: 2008. Actualizado: 2012.

supervisora; ello demanda la experiencia docente y una continuidad de estos en el cargo, teniendo claramente definidos sus funciones y procesos, de tal manera que le den continuidad a la dirección y esfuerzo educativo institucional.

- f) Esta tarea pedagógica de los departamentos de control de la calidad educativa, implica en lo fundamental de su tarea, el orientar, evaluar mediante el seguimiento y acompañar mediante la realimentación la labor educativa de los docentes, manteniendo la mejora continua académica del centro educativo dentro del modelo pedagógico asumido, es fácil de ser confundida hacia una función simplemente calificativa del rol docente; es por ello que el ser parte del citado departamento, más allá de una alta capacidad pedagógica, implica asertividad y entereza para mantener el rumbo educativo.
- g) Paulo Freire estableció veinte máximas fundamentales de la pedagogía entre las que es importante destacar para los docentes de educación superior, las siguientes:
- Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, y no estar contestando preguntas que los alumnos no han hecho.
 - Enseñar exige saber escuchar.
 - Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
 - El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre, sino por la capacidad de crear y recrear ideas.
 - Todos sabemos algo y todos ignoramos algo, por eso, aprendemos siempre

2. Andragogía

Al tratar este tema, abordamos un concepto clave de la academia de la ESCOFFAA asumido desde su constitución en 2007, al haber tenido claro que sus usuarios serían personas adultas de una edad promedio de 40 años, con gran experiencia personal y profesional, con responsabilidades de padre y de familia, con una conceptualización propia de la vida, con demandas personales e intereses definidos en lo académico y laboral; con ese entendimiento se definió que su enseñanza-aprendizaje debía responder a tales características, que en principio eran totalmente diferentes a los supuestos de la pedagogía y que era propio del poco conocido y definido término de andragogía que tenía supuestos propios para la educación de adultos.

Si bien desde la directiva que da nacimiento a la ESCOFFAA se plasmó en ella el término “andragogía” y que los facilitadores fueron capacitados en ello; en la práctica, por varios años, nuestra academia ha sido normada en gran medida por lo pedagógico, siendo recién a finales del 2014 que, inducidos por la oficina de Calidad Educativa, se reflexionó y se exigió una normatividad andragógica. En el 2017 se asumió oficialmente a través del proyecto académico y el plan educativo anual, un modelo andragógico ESCOFFAA por competencias, bajo un enfoque constructivista; decisión que se adelanta a todos los modelos pedagógicos que tienen casi todas las instituciones de educación superior del nivel de posgrado. Al exponerlo ante autoridades y colegas, la pregunta común fue por qué andragógico.

2.1. La educación del adulto no es algo nuevo

De un resumen extraído de Knowles, en la introducción del Cap. 4 “Una teoría del aprendizaje de los adultos: Andragogía”, se cita: por muchos años el estudiante adulto fue una especie abandonada; sin embargo, los grandes maestros de los tiempos antiguos –Confucio y Lao Tse, en China, los profetas hebreos y Jesús en los tiempos bíblicos, Sócrates, Platón y Aristóteles en la Grecia Antigua, y Cicerón, Evelio y Quintiliano en la antigua Roma– fueron profesores de adultos y no de niños, considerando que el aprendizaje era un proceso de indagación mental, no la recepción de contenidos que se transmiten; para ellos, los chinos y hebreos inventaron lo que hoy se conoce como estudio de casos, los griegos lo que hoy se conoce como diálogo socrático, y los romanos más polémicos se retaban en debates y forzaban al grupo a mantener una posición y defenderla. Ya en el siglo VII, en Europa se organizan las primeras escuelas para niños, donde los profesores formularon un conjunto de supuestos acerca del aprendizaje y estrategias de enseñanza, que llamaron Pedagogía, constituyéndose en modelo de la educación que persistió hasta el siglo XX como base de nuestro sistema educativo. Solo luego de la Primera GM, en EE.UU. y Europa surgen varias ideas acerca de la educación para adultos, las que en las últimas décadas de dicho siglo adquieren una estructura integrada²⁴⁹.

En un compendio interesante de Samuel Ubaldo Pérez²⁵⁰ refiere que Malcom Knowles, en su texto *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, asevera que el término andragogía aparece

249 Knowles, M.S. ET AL. (2001) 338, “Andragogía: El aprendizaje de los adultos”, pp. 39,40, Oxford University Press, México S.A. de C.V., México

250 Compendio de Samuel Ubaldo Pérez, “Modelo andragógico: Fundamentos”, Pág. 11, 12, 13, Universidad del Valle de México (Aureate International Universities), 2009. México D.F.- México

en 1833, cuando el maestro alemán de educación básica, Alexander Kapp, lo utiliza para referirse a la interacción didáctica que se establece entre él y sus estudiantes en edad adulta en las escuelas nocturnas (Natale, 2003: 83). En ese momento histórico, el término no fue aceptado debido a la crítica fundamentada que Johann Frederich Herbart, uno de los principales teóricos de la pedagogía, realizó sobre la educación de adultos. Posteriormente, en la década del setenta, el mismo Knowles impulsa en EE.UU. los fundamentos de la teoría andragógica, mientras que Adam y Ludojoski lo hacen en Latinoamérica; esta activación y auge obedeció a que en esa década la UNESCO precisa de una manera clara e internacional la teoría de educación a través de la vida, reconociendo por vez primera la necesidad de ocuparse de la educación de adultos, ya que no solo en las dos edades iniciales de la vida: niñez y juventud, deben consagrarse tiempos y recursos a su formación (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, 2005).

Ya en un marco integral, Caraballo (2007: 1991) describe el desarrollo que la andragogía ha tenido en la segunda mitad del siglo XX, pasando de ser vista como una ciencia (Félix Adam, 1970), la ciencia de la educación de adultos (Ludojoski, 1971), un conjunto de supuestos (S. Brookfield, 1984), un método (Lindeman, 1984), una serie de lineamientos (Merriman, 1993), una filosofía (Pratt, 1993), una disciplina (Brandt, 1998), como modelo educativo (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1999), y como una teoría (Knowles, 2001), llegando finalmente a ser vista como un proceso de desarrollo integral del ser humano adulto (Marrero, 2004).

Fue Félix Adam quien alertó sobre el gran contrasentido en la educación superior, dado que su organización y administración se fundamenta en un razonamiento pedagógico ajeno a la realidad de los adultos, siendo Malcom Knowles quien hace de la andragogía una teoría, sentenciando que la educación de adultos ya no es más un correctivo educativo, sino que se ha convertido, por derecho propio, en un elemento indispensable del desarrollo personal y social, coherente y con conceptos, tareas y valores que le son propios.

2.2. Finalidades de la andragogía

Ludojoski en su obra *Andragogía*²⁵¹. Educación del adulto (1971), ve la necesidad de tomar conciencia de la educación de los adultos, por lo que define sus finalidades como:

251 *Ibíd.* pp. 13,14

- Formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos.
- Diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos.

2.3. Supuestos andragógicos sobre el participante

Influido por John Dewey, en 1926, Eduard C. Lindeman en *The Meaning of Adult Education*, tras considerar que el sistema académico ha crecido en reversa al tener a los temas y maestros como el punto de partida, dejando a los alumnos en un segundo plano; puso los cimientos de una teoría sistemática sobre el aprendizaje de adultos, señalando las afirmaciones siguientes²⁵²:

- En la educación para adultos el currículo se adecúa a sus necesidades e intereses.
- El enfoque de la educación para adultos constará de situaciones, no de temas.
- El adulto afronta situaciones peculiares respecto de su trabajo, recreación, vida familiar y otros, luego su educación comienza cuando adapta esas peculiaridades.
- Los textos y profesores son secundarios en este tipo de educación.
- La enseñanza autoritaria, los exámenes que imposibilitan el pensamiento y las fórmulas pedagógicas rígidas, no tienen lugar en la educación para adultos.
- Las implicaciones de la educación para adultos son “cualitativas” no “cuantitativas”.
- No quieren que sus aspiraciones intelectuales se manipulen por requisitos inflexibles.
- Se motivan cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará.
- La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
- La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de adultos.
- Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse.

252 Citado en “Andragogía: El aprendizaje de los adultos”, pp. 41, 42.

- Las diferencias individuales entre la gente se incrementan en la edad.

Más adelante, Harold Fields, director de la escuela nocturna de New York, precisa que debe cambiar no solo el contenido de clases, sino también los métodos de enseñanza, el discurso del profesor se debe cambiar por ejercicios con participación de los aprendices, recurriendo a foros, debates, discusiones, revistas y libros de texto para practicar la lectura²⁵³.

Cyril O. Houle, de la University of Chicago, en 1950, producto de una investigación determinó a los adultos como estudiantes continuos, clasificándolos en tres categorías superpuestas:

- Alumnos que se orientan a una meta a fin de cumplir objetivos bien trazados,
- Alumnos orientados a una actividad que encuentran en las circunstancias del aprendizaje un significado, y
- Alumnos orientados al aprendizaje, quienes lo hacen por la pasión del conocimiento y lo han hecho desde siempre²⁵⁴.

Todas estas afirmaciones ya son para la ESCOFFAA supuestos de la ciencia educativa, constituyéndose en lineamientos de la enseñanza-aprendizaje que llevan al participante al centro de la acción académica.

2.4. Supuestos andragógicos sobre el facilitador

Igualmente, entre los supuestos que se han ido dando en la andragogía, Carl Rogers señala que durante siglos la enseñanza y la impartición de conocimientos tuvo sentido en un ambiente inmutable; pero agrega que, si hay una verdad sobre el hombre moderno, es que vive en un ambiente de cambio continuo y que por lo tanto la meta de la educación debe ser facilitar el aprendizaje. Al respecto define para el papel del profesor como el del facilitador del aprendizaje, los lineamientos siguientes²⁵⁵.

- Tiene gran responsabilidad del ambiente inicial de la experiencia del grupo.
- Ayuda a obtener y clarificar los propósitos de los alumnos y del grupo.
- Valora los propósitos del alumno, como motivadores de aprendizajes significativos.

253 *Ibíd.* p. 48.

254 *Ibíd.* p. 59.

255 *Ibíd.* pp. 92, 94.

- Se esfuerza en organizar y ofrecer la variedad más amplia de recursos de aprendizaje.
- Se ve a sí mismo como un recurso flexible para el grupo.
- Acepta los contenidos intelectuales y las actitudes emocionales, esforzándose para darle a cada aspecto el grado aproximado de interés que tiene para el alumno o grupo.
- Al establecer el clima del aula, el facilitador es otro aprendiz participante.
- Comparte con el grupo sus sentimientos y pensamientos, de modo que no exija ni imponga, sino que da una aportación personal que los aprendices toman o dejan.
- Permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos intensos profundos o sentimientos de conflicto, dolor, etc.
- Como líder se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

Por su lado, Tough, desde una concepción integral del papel del profesor andragógico, muestra un cuadro interesante que correlaciona las condiciones de aprendizaje enfocadas en el aprendiz con principios de la enseñanza.

CUADRO N° 27: CORRELACIÓN DE APRENDIZAJES BAJO PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA

CONDICIONES DE APRENDIZAJE	PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA
Los aprendices sienten necesidad de aprender	El facilitador expone a los participantes a nuevas oportunidades de autorrealización.
	Ayuda a cada participante a esclarecer sus aspiraciones.
	Los ayuda a diagnosticar las lagunas entre sus aspiraciones y su grado presente de desempeño.
	Los ayuda a identificar los problemas cotidianos que enfrentan, debido a lagunas en su acervo personal.
El ambiente de aprendizaje se caracteriza por la comodidad.	Proporciona condiciones materiales adecuadas.
	Los valora, respetando sus sentimientos e ideas.
	Busca trabar relaciones de confianza y amabilidad entre los participantes, comprometiéndolos en actividades cooperativas y desanimando la competencia y los juicios.
Los aprendices perciben las metas de aprendizaje como sus metas.	Los hace participar en el proceso de formular los objetivos de aprendizaje que tome en cuenta las necesidades de ellos, de la institución, de él mismo, de la materia y de la sociedad.

CONDICIONES DE APRENDIZAJE	PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA
Los aprendices aceptan compartir la responsabilidad de planear y operar una experiencia de aprendizaje y, tienen un sentimiento de compromiso, participan activamente en el proceso de aprendizaje.	Comparte sus opiniones sobre las opciones para el diseño de las experiencias del aprendizaje y selección de materiales y métodos, convoca a los participantes a decidir juntos.
	Ayuda a los participantes a organizarse para compartir la responsabilidad en el proceso de indagación.
El proceso de aprendizaje se relaciona con la experiencia de los aprendices y la aprovecha.	El profesor ayuda a los participantes a explotar sus propias experiencias como recursos para el aprendizaje mediante el uso de técnicas de discusión, simulaciones, métodos de caso.
	Hace corresponder la presentación de sus propios recursos al grado de experiencia de los participantes.
	Los ayuda a aplicar el aprendizaje nuevo a sus experiencias, lo que hace el aprendizaje un proceso más significativo e integrado.
Los aprendices tienen la sensación de progresar hacia sus metas.	Los ayuda a establecer criterios y métodos aceptables para medir el progreso hacia los objetivos de aprendizaje.
	Los ayuda a adquirir y aplicar los conocimientos para autoevaluarse de acuerdo con estos criterios.

Fuente: Allen Tough, citado por Malcolm S. Knowles, Elwood F. Hottot III y Richard A. Swanson en “Andragogía: El aprendizaje de los adultos”, Págs. 99-100.

Estas afirmaciones sobre el facilitador también constituyen para la ESCOFFAA supuestos de la ciencia educativa, constituyéndose en lineamientos de su enseñanza y aprendizaje y, por tanto, su exigencia se da en el planeamiento de programas y asignaturas, así como en el ejercicio didáctico de nuestros facilitadores.

2.5. Evaluación del aprendizaje de adultos

Cuando en la educación de adultos se busca medir el grado en que han ocurrido los cambios, hay que tener cuidado en distinguir las medidas directas de los resultados, de las medidas sustitutivas o relacionadas²⁵⁶. Las primeras requieren instrumentos de medición que den resultados incuestionables, tal como se exige en las pruebas de evaluación sumativa, la que se vuelve más difícil al exigir por metodología propia de la institución pruebas de desarrollo; mientras que, las segundas responden a preguntas de una evaluación formativa cuyas respuestas siempre serán percepciones propias del encuestado, las que pudiendo tener algo de confiabilidad, no llegan a tener precisión y por lo tanto tienen una validez relativa.

256 *Ibíd.* p. 142.

De lo anterior, se entiende la necesidad de una mayor exigencia de cuidado, debiendo tener mayor capacitación, dedicación y responsabilidad al planificar y conducir la evaluación, como al comunicar resultados y realimentar a los adultos, ello responde a las consideraciones, actitudes y motivaciones propias de su edad, donde:

- El adulto se valora y exige más respeto a su experiencia, conocimientos previos y su capacidad de autoevaluación y de dirigir su aprendizaje.
- Entiende que la evaluación y coevaluación es parte relevante de la orientación-aprendizaje, demandando un ambiente apropiado, caracterizado por participación activa y respeto mutuo.
- No gustan, de evaluaciones sorpresivas, ni que los supervise otro adulto; siendo necesario establecer reglas de juego claras desde el inicio: todo y todos están en permanente evaluación.

Por ello, en ese planeamiento de la evaluación andragógica no hay que perder de vista que ella tiene como objetivo propiciar auto responsabilidad, como desarrollar o consolidar su capacidad de autoevaluarse y evaluar todas las otras variables del programa que sigue.

La ESCOFFAA, aplica pruebas escritas como medidas directas con pleno entendimiento que ello es una calificación que solo ayuda a establecer un cuadro de mérito; por lo que, el análisis que mide los cambios del nivel aprendizaje está en la operativización de las rúbricas, en las pruebas de logro de capacidades y competencias y en el juicio de expertos aplicado en la observación directa de los trabajos grupales; mientras, de otro lado, y solo en lo formativo (medición de actitudes y aptitudes) se aplican medidas sustitutorias, siendo sus resultados personales tomados de manera relativa, particularmente en la evaluación participante-facilitador; sin embargo, los resultados grupales muestran el consenso necesario que les da validez para orientar las medidas pertinentes a tomar.

De la experiencia ESCOFFAA, se puede afirmar que la evaluación andragógica en los posgrados es un proceso continuo e integral, que busca apreciar y valorar, con oportunidad, los cambios y progresos que se producen en el participante, bajo el entendido que los espacios de tiempo de sus programas no son los de la EBR ni del nivel universitario, en sus programas la presión del tiempo para orientar, aprender y evaluar con la realimentación objetiva y funcional es mayor y juega por igual para ambos actores, facilitador y participante. En ella, no es pertinente darse grandes espacios para evaluar, ni hacerlo referido solo a aspectos específicos; por ello, tal evaluación no puede dejar de ser continua e integral.

2.6. La andragogía en la práctica

En base a vivencias prácticas e ilustrativas, dos ejemplos de las consecuencias del no vivir el saber andragógico en un aula de adultos será:

- Ejemplo 1:** Docente Cervantes cual es concepto sobre “X”.
- Cervantes Yo opino “Z”.
- Docente Usted está contradiciendo la doctrina.
- Cervantes Es mi concepto señor.
- Docente Acá no vale lo que usted cree, hay una doctrina.
- Cervantes Disculpe, pero por mi experiencia mantengo mi concepto.
- Docente Golpea la mesa ¡no sea terco Cervantes!
- Cervantes (en voz alta): ¡señor, no le permito que me golpee la mesa y menos que me levante la voz!

El docente pensó que Cervantes le permitiría sumisamente su impropiedad, pero se olvidó que trataba con adultos y que su psicología es diferente.

- Ejemplo 2:** En un programa virtual, se pública sorpresivamente una progresión semanal que sube de 6 a 8 horas diarias incluyendo los días sábados que usualmente **son días libres**. **El descontento fue masivo y los pedidos** de reconsideración de la medida no se hicieron esperar en todo nivel.

El coordinador del programa se olvidó que el adulto tiene una vida familiar y social organizada, que espera que toda acción trascendente sea coordinada con ellos.

El poder de la andragogía radica en su aplicación dinámica, no es una receta rígida de acción²⁵⁷. Knowles, Holton y Swanson (1988) presentaron un diseño de esa dinámica, mostrando una aplicación sistemática de la andragogía, que fue adecuada a la ESCOFFAA (figura 60)²⁵⁸.

En él se busca alcanzar cambios en la enseñanza-aprendizaje, partiendo de una visión integral de todas las variables intervinientes desde el aprendizaje, de manera tal que se llegan a conjugar las metas y propósitos apreciados tanto en lo personal, institucional y la sociedad, con las diferencias que son

257 Ibíd. p. 204

258 Ibíd. p. 205

vistas desde lo individual, lo material y la situación en que el alumno afronta la enseñanza-aprendizaje, como también entran en tal conjunción, los principios fundamentales del aprendizaje de adultos, todos los cuales son importantes y deben verse como un “sistema de elementos que pueden adaptarse en un todo o en una parte, no siendo una ideología que debe aplicarse totalmente o sin ninguna modificación”. De hecho, un rasgo esencial de la andragogía es la flexibilidad (Knowles, 1984, p. 418)²⁵⁹.

Es importante, para fines del planeamiento y la conducción de la academia institucional, tomar conciencia de la necesidad de conjugar todas las variables citadas o las mostradas en el cuadro, pero más importante es internalizarlo, tenerlo presente en todo momento y aplicarlo en cada paso del planeamiento y la conducción en el aula; dado que el dejar de considerar una o más variables resta validez y efectividad a cualquier acto académico. En ello, las metas y propósitos, como las diferencias en lo grupal, tendrán mayor incidencia en el planeamiento, mientras las diferencias individuales y los principios fundamentales de la andragogía definitivamente tendrán mayor influencia orientadora en el ejercicio didáctico aplicado en el aula.

Finalmente, sobre este cuadro adecuado a la experiencia ESCOFFAA, se recomienda tenerlo a la vista, no es fácil internalizarlo, ello para todo docente toma su tiempo y muchos no lo logran; y si hablamos de su aplicación, lo normal es que el planeador inexperto formule planes considerando las diferencias en la materia y el crecimiento institucional, pero sin atender las otras variables que se conjugan en un proceso de aprendizaje andragógico; igualmente es normal que el docente/facilitador entre a una dinámica grupal en espera de respuestas acertadas sobre una situación planteada o a lo más sea consciente de aplicar uno u otro principio en su ejercicio didáctico, pero por igual olvida las otras variables.

2.7. Perspectivas de interés en el estudio de la andragogía

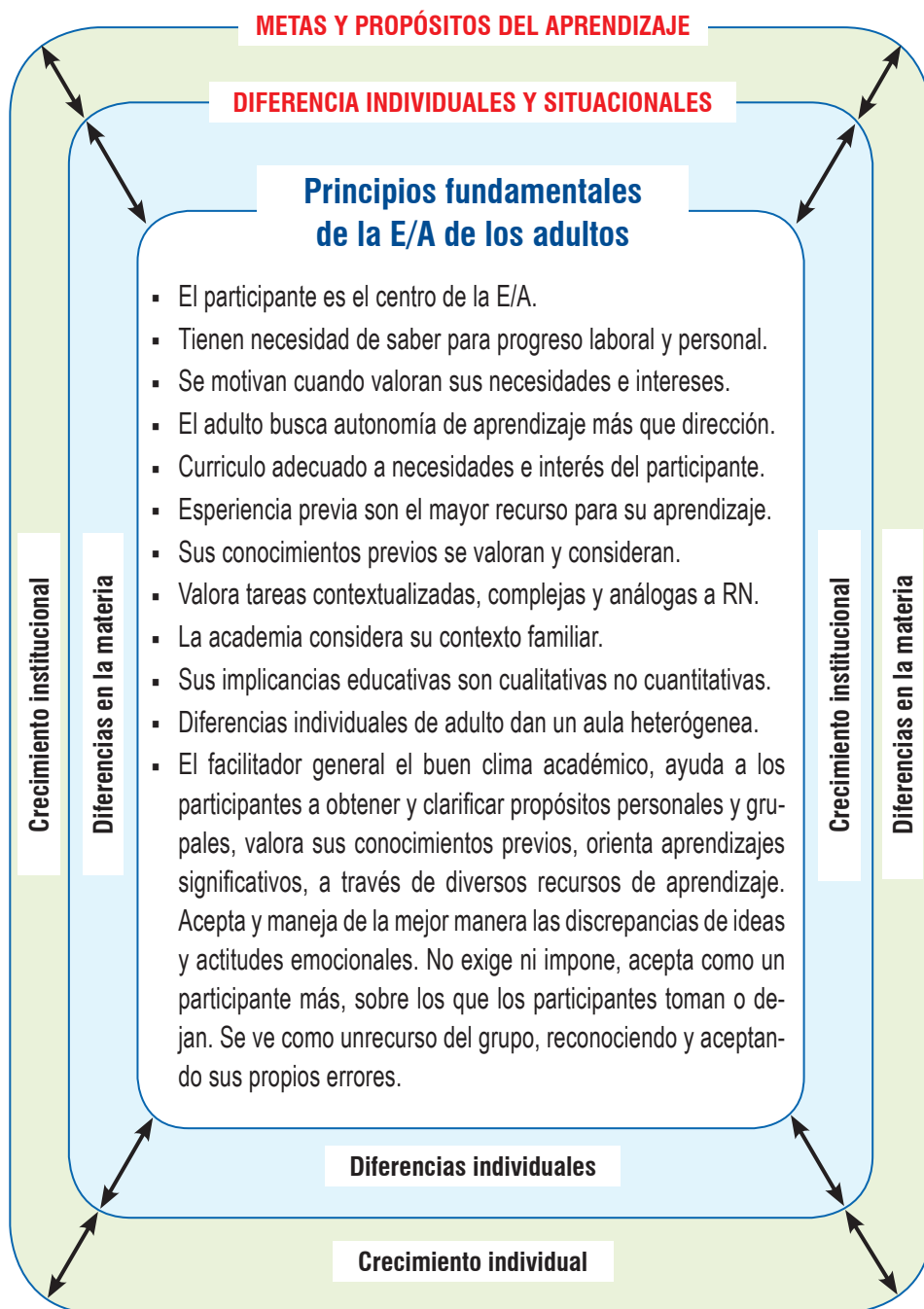
En la obra *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*, sus autores señalan como principios centrales de las nuevas perspectivas de la andragogía, la necesidad de saber del alumno, las experiencias del alumno, el aprendizaje autodirigido, la motivación para aprender, las disposiciones para aprender y la inclinación al aprendizaje y a la solución de problemas²⁶⁰.

En la experiencia ESCOFFAA, se da plena consideración y atención a tales principios, así desde nuestras vivencias y a fin de superar las limitaciones, reflexionamos sobre estos temas.

259 *Ibíd.* p. 207.

260 *Ibíd.* p. 147.

FIGURA N° 60: LA ANDRAGOGÍA EN LA PRÁCTICA



Fuente: Elaboración propia del autor.

2.8. Necesidad de saber del participante

En la ESCOFFAA, este aspecto guarda relación directa con:

- Las pruebas de entrada, que nos da, en lo personal y grupal, una primera idea de la calidad de oficiales que han sido designados para participar en el programa, respecto a su grado de raciocinio y cultura.
- Un taller y tres test psicológicos, que de un lado ayudan a los participantes a equilibrar su personalidad, definirse en el rol de padres, así como conocer y autorregular sus fortalezas y debilidades; mientras, de otro lado, nos permiten conocer y tratar los problemas particulares de casos excepcionales.
- La evaluación formativa del facilitador-participante, es dada en toda oportunidad académica, en particular durante la dinámica grupal, determinando y accionando sobre las actitudes y aptitudes de los participantes.
- Los procesos de retroalimentación a los participantes.

Respecto al facilitador que no conoce a los participantes a su cargo, la pregunta por hacerle será ¿Para qué participa en la dinámica grupal? Por ello, es necesario dejar sentado que la funcionalidad de las dinámicas grupales y el proceso de retroalimentación solo encontrará sentido si los docentes facilitadores llegan conociendo a cada uno de los componentes de su grupo de trabajo.

2.9. Experiencias del participante

En la ESCOFFAA, por la metodología asumida, por política educativa expresa, y por una convicción propia nacida de la experiencia de cada uno de los facilitadores, la valoración de los conocimientos previos de los participantes tiene gran significado y consideración para el planeamiento y la conducción académica. Cabe señalar, de un lado, que en el grado de conocimientos previos se dan diferencias individuales y grupales, que deben ser medidas en las pruebas de entrada, con un seguimiento a través de todo el programa; mientras que, de otro lado, tales diferencias deben ser orientadoras para el planeamiento o reajuste del programa y para la aplicación didáctica en el aula.

2.10. Aprendizaje autodirigido

Partiendo que la andrología señala que los adultos tienen un autoconcepto de ser responsables de su vida y esperan que otros los traten como seres capaces de dirigirse, se ha llegado a un amplio debate sobre la conveniencia o no del aprendizaje autodirigido²⁶¹.

261 *Ibíd.* p. 134.

La ESCOFFAA, en su experiencia, ha tomado el citado autoconcepto del adulto como una característica propia de este, que si bien debe tenerse siempre presente, no se debe tomar como mandatorio para definir un aprendizaje autodirigido, este es un propósito, que en su aplicación lo entendemos como relativo, dado que si bien los adultos pueden elegir los programas de capacitación de su interés –en las FF.AA. son designados–, ellos por lo general, no están capacitados para dirigir tales programas por sí solos. Esto no resta nada al principio de que deben ser partícipes del planeamiento, existiendo por ello encuestas orientadas a tal fin.

2.11. Motivación para aprender

Sobre este tema, lo normal debería ser no dudar en afirmar que es preocupación de todo docente, pero la realidad muestra que no es así, la mejor prueba son las aulas donde los aprendices permanecen totalmente ajenos a la clase. Si bien la motivación es un tema que debe cumplirse ineludiblemente en todos los niveles educativos, ubicándonos en la educación superior, solo referiremos nuestra experiencia andragógica, citando tres premisas aplicadas:

- Nuestros participantes, como adultos que son, conocen a través del programa de inducción, el porqué de nuestro programa académico y por qué deben aprender los contenidos de cada asignatura a desarrollar.
- En el planeamiento de nuestro programa y en la conducción dada en el aula, se enfocan como base de la motivación, las expectativas y el interés de los alumnos; de manera que en su percepción encuentren valor, funcionalidad y expectativa en cada clase participativa, dinámica, conferencia, visita o viaje de estudio. Es decir, la concepción clara es que los participantes deben estar siempre motivados, y esta es una tarea continua del facilitador.
- Para alcanzar a motivar a los adultos, los facilitadores deben poseer destrezas (psicoeducativas), empatía, entusiasmo y claridad²⁶². El salvaguardar tales capacidades en el facilitador descansa en el proceso de seguimiento y realimentación que realiza la oficina de Calidad Educativa.

2.12. Disposiciones para aprender

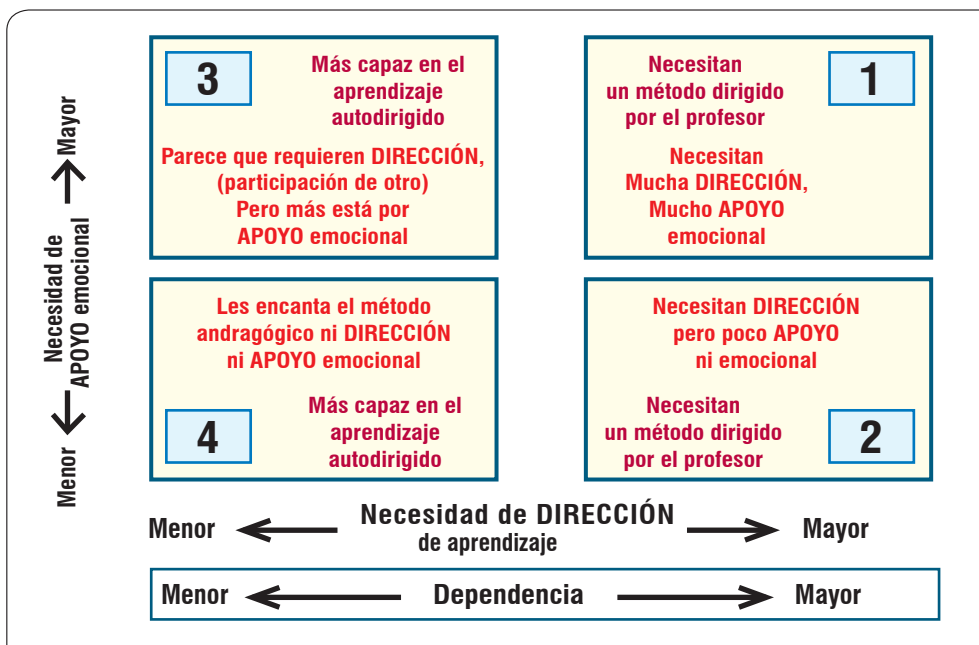
Es fácil decir, y muchos docentes lo dicen: el adulto tiene disposición para aprender. Pero la pregunta es cuántos docentes entienden la situación existencial de sus alumnos y su real disposición para aprender.

²⁶² Włodowski (1985), citado en M. S. Knowles, E. F. Hotton III y R. A. Swanson, "Andragogía: El aprendizaje de los adultos", p. 166.

Para entender la real profundidad del tema, Pratt explica que existen situaciones existenciales del adulto que, influyen en su disposición para aprender y para participar en experiencias andragógicas, señalando que estas varían en dirección y apoyo; donde la dirección refiere la necesidad de ayuda de otra persona en el proceso de aprendizaje; mientras el apoyo es el estímulo afectivo que como alumno necesita de otros; en cuánto de apoyo que requiere, ello, es que depende de su nivel de compromiso con el proceso de aprendizaje y su confianza en la capacidad de aprender. Pratt propone el modelo de cuadrantes adjunto, que refleja combinaciones de mucha o poca dirección y de mucho o poco apoyo.²⁶³ El reto de los facilitadores es reconocer dónde se encuentra cada participante al inicio de una experiencia de aprendizaje, como estar atento a sus necesidades de cambio y dirección; toda vez que cada uno puede cambiar de cuadrante frente a cada tema, siendo el ideal que evolucione al cuarto cuadrante.

Al respecto, la figura 61 muestra el modelo de situaciones existenciales de Pratt.

FIGURA N° 61: MODELOS DE SITUACIONES EXISTENTES DE PRATT



Fuente: Knowles, Hotton III y Swanson, "Andragogía: El aprendizaje de los adultos .
Figura 7.1 página 162, explicado en página 161.

263 Pratt (1988), citado en M. S. Knowles, E. F. Hotton III y R. A. Swanson, "Andragogía: El aprendizaje de los adultos", pp. 161, 162.

2.13. Inclínación al aprendizaje por solución de problemas

Este tema radica en que los planificadores y facilitadores, más allá de valorar los conocimientos previos y conocer la situación existencial de cada participante, es necesario que conozcan desde la psicología educativa que los adultos tienen una orientación a solucionar problemas, en vez del aprendizaje de temas²⁶⁴. Este es un aspecto que la ESCOFFAA lo supo desde su constitución, conociendo su teoría; sin embargo, su aplicación práctica que pasa por saber presentar las situaciones y tareas de manera contextualizada, análoga a la realidad y con el debido grado de complejidad que rete al alumno adulto, ha tomado años en hacerlo de dominio de los facilitadores.

264 *Ibíd.*, p. 134.

III

CAPÍTULO

Cualificación del docente facilitador en el marco del modelo andragógico por competencias bajo el enfoque constructivista de la ESCOFFAA



El nivel de tu cualificación como docente facilitador andragogo, no está en los cumplidos y menos en tu espejo, está en el espejo de tu aula.

Cita del autor basada en su propia experiencia en la ESCOFFAA

I. PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La precisión en la comunicación es más importante que nunca en esta época de equilibrios endebles, cuando la palabra incorrecta o mal entendida puede crear un gran desastre como un súbito acto irreflexivo

*James Thurber, citado en Psicología de la Educación de John W. Santrock.
Pág. 428. Ed 5ta. 2014. México.*

¿Por qué el facilitador está obligado a tener conocimiento de la psicología de la educación?, la respuesta personal de mi experiencia en la ESCOFFAA es para entender lo que vive, siente y piensa cada uno de los participantes del grupo de trabajo a su cargo. Esto que algunos lo toman con ligereza es todo un reto, pues no es solo conocer las fortalezas y debilidades de cada participante, eso es sencillo pues basta ser buen observador de sus exteriorizaciones; pero, qué hay detrás de cada una de esas manifestaciones, una sólida formación familiar, motivaciones particulares, problemas, limitaciones cognoscitivas, enfermedades, carencias familiares, antipatías, problemas personales, incompatibilidad con uno (facilitador), insatisfacción en su rol de participante. El que debe entender o clarificar esos problemas es el facilitador y su esfuerzo por lograrlo empieza por conocer la psicología educativa.

Que el facilitador no es psicólogo, cierto, pero tan igual de cierto es que al llegar al nivel de la enseñanza superior, uno ya debe haber recorrido otros niveles. Los militares tenemos la oportunidad de que en una carrera profesional donde los cambios de puesto y del entorno humano son año a año, hace que nos jactemos de ser o tener algo de psicólogos, de maestros, de curas y hasta de padres para entender al subordinado, es decir, nos metemos en sus zapatos; igual reto tiene el facilitador en el aula, ya no es simplemente ir a transmitir conocimientos, hoy es acompañar al participante en su crecimiento integral. Tener en cuenta que la formación docente considera la psicología educativa como uno de los temas fundamentales de la carrera profesional.

Existen dos opiniones teóricas, la primera de Alexander y Mayer cuando citan: “Como ciencia, el objetivo de la psicología de la educación es proporcionar al maestro conocimientos de investigación que se pueden aplicar eficazmente a las situaciones de enseñanza que le permitan comprender mejor lo que afecta al aprendizaje del estudiante”, y una segunda de Ryan y Cooper cuando

afirman que la enseñanza sigue siendo un arte, donde además de lo que se puede aprender en las investigaciones, el docente también elaborará juicios importantes en clase a partir de sus habilidades y experiencias personales, así como de los conocimientos acumulados por otros maestros”²⁶⁵.

Gran sustento para que el facilitador deje de sostener que no es psicólogo, pues si lo asume así de radical, no pertenece al campo de la docencia dada su incapacidad para conocer a los participantes a su cargo.

1. La perspectiva histórica de la psicología educacional

En un apretado resumen de la evolución de la psicología educativa, tratada por Arancibia encontramos que²⁶⁶:

- las primeras interrogantes relacionadas con esta disciplina aparecen en los comienzos de la filosofía griega a partir de los planteamientos de Aristóteles y Platón, que abordan como tema la trascendencia de la educación, la naturaleza del aprendizaje o la relación profesor-alumno, en ellos se adelantaron a lo que más tarde sería la psicología de las facultades o la misma psicología cognitiva. Pasarán por la historia Descartes con la importancia de las ideas innatas, Locke por el contrario con la importancia de la experiencia, Juan Vives con los procesos de percepción y memoria, Pestalozzi que resalta la importancia de la formación espiritual antes de enseñar cualquier arte o profesión y el aprendizaje por la **observación** y experimental, y Herbart y Kant que plantean que el aprendizaje se potencia a través del interés.
- Entre 1880 y 1900, en Inglaterra, Galton y Wundt dan los primeros esfuerzos por medir la inteligencia, luego Hall en EE.UU. con sus conferencias de los sábados a los profesores resalta la trascendencia de la formación del docente, Cattell en 1890 con la importancia de las diferencias individuales acuñando el término “test”, y Janes que incide en la formación del profesor y el rol especial de la asociación y contigüidad sobre la memoria adaptando y priorizando en clases lo teórico a la práctica.

265 Alexander y Mayer 2011-Graham y Urban 2011-Ryan y Mayer 2010, citados por John W. Santrock en “Psicología de la educación”, 5ta edición, Pág. 5, Ed. Mc Graw-Hill, impreso por Programas Educativos S.A., 2014, México.

266 Arancibia, Violeta – Herrera, Paulina – Strasser, Katherine (2007) 334, “Manual de Psicología Educacional”, pp. 13-27, Sexta edición, Universidad Católica de Chile.
<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>

- En la segunda mitad del siglo XIX vendrá Dewey que revoluciona con el “*by doing*” (aprender haciendo) que será el origen de la educación activa y quien propone la psicología de la educación como ciencia puente entre la ciencia de la conducta y la práctica educativa.
- A inicios del siglo XX llega Thorndike (el psicólogo de la educación) que propone la observación y medición objetiva sobre el cuestionario usado hasta entonces, resaltando el rol del medio ambiente, la incidencia de la herencia en el comportamiento, el aprendizaje y las leyes que lo regulan, como el estudio de las diferencias individuales. Más tarde, Judd plantea la importancia del carácter social de la educación, negando radicalmente la forma individual, quedando con ello planteadas estas dos perspectivas de la psicología de la educación, que persisten hasta la actualidad y que aún no se integran del todo.
- A todo lo dicho, Gestalt (1926) aporta la visión integradora de la conducta humana. Durante las décadas de 1940, 1950 y 1960, los temas relevantes siguieron siendo la medición, las diferencias individuales y el aprendizaje. Durante los años setenta a los noventa fueron la psicología humanista y la psicología cognitiva con el excesivo foco de la psicología educacional en la conducta, la primera toma vigencia argumentando que el comportamiento humano y la educación van más allá del simple arreglo de contingencias, mientras la segunda aducía que el enfoque conductual no considera la importancia de los eventos internos, los cuales dan fuerza y forma a los comportamientos complejos, resaltando la memoria, el razonamiento y la percepción, la resolución de problemas, la metacognición y la creatividad, como funciones mentales que permiten el aprendizaje.
- En la década de 1970, vuelven las críticas sobre el alcance real de los aportes de la Psicología de la Educación a la enseñanza; así, en la década de 1990 para los pesimistas no existía acuerdo si podía influir o no, en la práctica educacional (Berliner, 2006), pero para los optimistas desde el año 1981 los psicólogos educacionales estaban considerando los problemas reales del mundo de la instrucción (Resnick 1981, citado en Berliner, 2006); planteando que el conocimiento debe recorrer diversos caminos: de la psicología educacional a la educación, y viceversa, siendo esta última una dirección que con frecuencia ha sido olvidada; y además, debe ir de la práctica educativa a la teoría; de lo que Snow dice, el trabajo del psicólogo educacional es “psicologizar” los problemas educativos, y no simplemente llevar la psicología a la educación. Analizar la práctica como fuente de los problemas a estudiar, es crucial, y es lo que diferencia la mirada que se hace de la psicología educacional desde que Thorndike conquistó el terreno.

Esta nueva mirada que estaría en mente desde 1981 devuelve la dignidad a los educadores, en la medida que es desde su trabajo de donde salen los temas a investigar.

- El avance en este siglo sigue con Pressley y Rochrig (2003) que refiriendo los diversos tópicos que va abordando la psicología educativa, citan que dos tercios de artículos refieren la motivación la cognición y diferencia individuales, reduciéndose el tema del aprendizaje conductual

A pesar de los cuestionamientos existentes, tales aportes sobre los años transcurridos han dejado reflexiones que todo facilitador e institución educativa deben conocer como base de su razón de ser, más aún el recorrido se cierra citando que, sobre temas tratados, la psicología educativa empieza en 1918, estando en una quinta generación de profesionales, dadas cada 20 años, luego se considera que está recién comenzado y faltan muchos temas por abordar y profundizar.

Sin este recorrido evolutivo, cómo aceptar y entender la importancia de la psicología educativa hoy. Su ejercicio está en el día a día en el aula y fuera de ella, el participante muestra sus fortalezas y debilidades a través de sus intervenciones y podemos hasta preguntarnos, ¿cuántas veces somos indiferentes a esas intervenciones? En la mayoría de los casos basta que se escuche la respuesta correcta o hasta errada y pasamos a otro tema.

No tomamos nota, si tuvo profundidad y emotividad en su respuesta o si por el contrario fue parco o peor aún si permanece aislado y no participa o demuestra falta de responsabilidad en su preparación; cómo ayudarlo, cómo orientar nuestra enseñanza y su aprendizaje, cómo realimentarlo en sus conocimientos o cómo asesorarlo en pro de su crecimiento integral. A todo esto, ayuda el tener una referencia clara de los presupuestos de la psicología educativa ya expuestos.

2. Paradigmas psicológicos aplicados a la educación

La psicología es una de las disciplinas científicas que mayor interés ha mostrado por explicar el aprendizaje. Los hallazgos de las diferentes corrientes y escuelas acerca del sujeto, de la forma en que aprende y de los factores que intervienen en el proceso han sido incorporados por las ciencias de la educación para diseñar propuestas educativas coherentes con tales supuestos. Algunas de sus propuestas, tanto por el rigor conceptual como por su potencial de intervención se han considerado como verdaderos paradigmas y, tal como ocurre en otros ámbitos científicos, los paradigmas se cuestionan, se interpelan, evolucionan y pueden perder vigencia frente

a otros. Cada uno de los paradigmas que tienen una presencia significativa en el ámbito de la educación, particularmente en cuanto al aprendizaje y a la enseñanza, han hecho posible el surgimiento de explicaciones y de instrumentos metodológicos y tecnológicos para abordar tales procesos desde diferentes dimensiones. Su potencial sin duda es muy importante, pero su participación aislada o exclusiva no es suficiente. Para que alcancen su justo valor, es necesaria su articulación con los elementos de otras disciplinas, no solamente las educativas, sino también con las prácticas específicas de los actores y las características de los contextos sociales e institucionales²⁶⁷.

En el devenir y articulación de los paradigmas psicológicos aplicados a la educación, la experiencia de los catorce años académicos de la ESCOFFAA permite afirmar que en la práctica de la docencia no hay exclusión de alguno de estos paradigmas, es decir, todos en un momento u otro son requeridos o aplicados por el facilitador a través de sus estrategias, métodos o técnicas de la enseñanza y del aprendizaje.

Sin embargo, la realidad demuestra que gran parte de los docentes a nivel nacional no se han desarrollado como pedagogos y aplican los paradigmas psicológicos sin distinguir uno del otro, es decir, desconocen si aplican una estrategia, un método o una técnica y si esta es conductista, cognitiva, sociocultural u otra, como que si está en la línea constructivista o no. Luego, en toda escuela debe asumirse como una preocupación el hecho de no tener un pedagogo empoderado, que supervise la academia en la institución.

De otro lado, se debe entender que, si bien los estudios por lo general enfocan su aplicación en referencia a la educación del niño, tales aspectos o conceptos extienden su vigencia a la educación en niveles superiores, como que son motivo de enseñanza en los estudios de posgrado de educación, como de asesoramiento profesional en todas las instituciones educativas. Bajo tal premisa se citan los aspectos puntuales de cada paradigma (algunos autores lo citan como teorías), que deben ser conocidos y aplicados por los profesionales dedicados a la enseñanza.

2.1. Paradigma conductista

Este paradigma tiene múltiples críticas a sus supuestos, métodos y efectos empíricos empleados, entre ellos, el no contemplar la volición

267 Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2003), "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje", pp. 10, 11.

<https://es.slideshare.net/anbega/ofelia-angeles-gutierrez>

(voluntad, deseo, determinación) humana involucrada en el comportamiento de los individuos y la imposibilidad de estudiar al ser humano sin considerar las dimensiones de la experiencia humana como son los pensamientos y los sentimientos (Kamii, 1980 citado en Williams, 1999). En general, las críticas afirman que aplicar el análisis conductista al comportamiento humano, no hace sino aportar soluciones superficiales a problemas complejos²⁶⁸.

Sobre lo citado, desde la experiencia en la ESCOFFAA, se asumió un reto y, por el contrario, se consideró cierta vigencia de la teoría conductista; tal postura encuentra asidero en la teoría de Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, expuesta en su obra “Psicología de la educación” donde sostienen que, sobre las críticas, esta teoría también es fuente de muchos conocimientos que empleamos teórica y prácticamente en nuestra vida cotidiana, razón por la que se presenta un resumen de los aspectos que fundamentan su posición y, consecuentemente, la de la ESCOFFAA.

Durante la década de 1930, Pavlov y otros psicólogos estudiaron y experimentaron la forma en que distintos estímulos se podían usar para obtener respuestas de los animales; descubriéndose muchos principios del aprendizaje desde la relación entre estímulos y respuestas, luego con los trabajos de Watson, Guthrie y Skinner se da origen a la corriente “conductista”, ya para inicios de la década de 1960 se empezó a aplicar técnicas conductuales con alumnos y pacientes de instituciones mentales, clínicas y en educación especial, pero para finales de la misma su aplicación era común en las salas de clases, y fueron usadas por profesores, terapeutas y padres.

En los años de 1970, el valor preventivo de las técnicas conductuales y su efectividad para corregir y tratar problemas conductuales así como para alcanzar algunos de los objetivos de todo tipo dentro de las organizaciones (escuelas, industrias, etc.), era ampliamente reconocido, bajo los llamados principios del conductismo²⁶⁹; los cuales, en una interpretación amplia, tienen vigencia, excepto el que refiere focalizar la conducta en el aquí y ahora, dado que el docente debe tener una visión de la proyección de esa conducta en su rol formativo, como se detalla en el cuadro 28.

268 Arancibia Violeta et al., “Manual Psicología Educacional”, pp. 45, 46.

269 Luis Lira Merlo. Artículo: Padres del conductismo. Revisado en <https://www.estudiandopsicologia.info/2021/08/padres-del-conductismo.html> el 14 de octubre de 2022.

CUADRO N° 28: PRINCIPIOS CONDUCTISTAS

N°	PRINCIPIOS CONDUCTISTAS DE APLICACIÓN VIGENTE
1	La conducta está regida por leyes y sujeta a las variables ambientales: en educación implica desarrollar un ambiente en la sala de clases que promueva comportamientos deseables en los estudiantes.
2	El aprendizaje como un cambio conductual puede ser observado y documentado, luego hay aprendizaje cuando existe un cambio conductual. Los docentes no sabrán si sus estudiantes han aprendido si no tienen evidencia concreta.
3	La conducta es un fenómeno observable e identificable. Las respuestas internas están mediadas por la conducta observable y esta puede ser modificada.
4	Las conductas mal adaptativas son adquiridas a través del aprendizaje y pueden ser modificadas por los principios del aprendizaje: al cambiar la conducta se reportan cambios en los sentimientos y en las actitudes.
5	Las metas conductuales han de ser específicas, discretas e individualizadas. Se requiere que los problemas sean descritos en términos concretos y observables.

Fuente: Elaboración propia del autor en base a Violeta Arancibia-Paulina Herrera-Katherine Strasser. “Manual Psicología Educacional”, Pág. 46.

En el análisis simple de los principios expuestos, es difícil demostrar que alguno de ellos ha perdido vigencia. Sin embargo, en el análisis detallado, por ejemplo del principio 5, vemos que este señala que las metas conductuales han de ser específicas, discretas e individualizadas, respondiendo a problemas descritos en términos concretos y observables, encontrando que todo ello va contra los principios fundamentales del constructivismo, los que si bien señalan al estudiante como propio constructor de su conocimiento, también precisa que esa construcción se da en base a un aprendizaje colaborativo, respondiendo a situaciones complejas, contextualizadas y análogas a la realidad, donde no cabe lo concreto y la limitación de solo lo observable; por lo que su conducta debe estar regida por un cambio de esquema mental hacia una formación integral a través del estudio profundo, que conlleva un proceso mental no observable que no es considerado en el conductismo.

Igualmente, lo referente a los cambios de conducta citados en los principios 2, 3 y 4, si bien la aplicación de las técnicas conductistas que impulsan los cambios de conducta se dan en un momento concreto, tales cambios en la práctica, por lo general, no son inmediatos, por el contrario, son progresivos y se consolidan en un tiempo dado, por lo que requieren de un seguimiento y reforzamiento formativo, así mismo, estos principios fueron pensados sobre una aplicación personal, pero en el autoaprendizaje proclamado por el constructivismo el estudiante no aprende más solo, hoy su aprendizaje es colaborativo y bajo ese enfoque debe entenderse la aplicación

de los principios 2, 3 y 4 que, consciente o inconscientemente, todos los docentes, en alguna oportunidades, aplicamos a través de las técnicas puntuales en el tiempo y el espacio.

Ejemplo: Si en una dinámica grupal de la ESCOFFAA, tenemos un participante que para explicarse se explaya por diez minutos, sin resultados positivos, y por el contrario llega a la repetición y hasta la contradicción generando confusión; el facilitador debe darle un impulso, solicitándole que en dos minutos refiera de manera ordenada y tranquila los aspectos claves de lo que explica, obteniendo una respuesta (positiva o negativa) a nuestra solicitud; de esta forma se aplica una técnica conductista en un momento puntual.

Se dice que el aprendizaje tenderá a ocurrir cuando el estímulo y la respuesta se presentan cerca en el tiempo, y cuando estos dos eventos ocurren en más o menos el mismo tiempo decimos que hay contigüidad entre ellos. De otro lado, el aprendizaje dentro de la teoría conductual se define como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, existiendo cuatro procesos que pueden explicar este aprendizaje: condicionamiento clásico, contigüidad, asociación y condicionamiento operante - observación e imitación²⁷⁰. El error del docente se visualiza cuando, tras una buena intención, aplica estas técnicas conductuales en un número excesivo de oportunidades durante una clase o dinámica grupal, excediendo su aporte con orientación tras orientación, terminando muchas veces, sin darse cuenta, involucrado en la solución de la tarea.

2.1.1. Condicionamiento clásico

Parafraseando a Arancibia, sí seguimos la conducta observada del perro (salivación), vemos un proceso en el que se logra que una respuesta que antes ocurría tras un estímulo, ocurra tras otro evento distinto. Igual se condiciona a las personas a responder de una forma nueva a estímulos que antes no evocaban tales respuestas, en un proceso típicamente inconsciente. John Watson (1879-1958) mostró que es posible aprender conductas o “desaprenderlas” a través del proceso de condicionamiento clásico. Al respecto (Lefrancois 1988, p. 22), cita que su aplicación está en la base de todo aprendizaje y se da en casi todo momento, independientemente de cualquier otro tipo de aprendizaje que está ocurriendo al mismo tiempo. De manera general ayuda al educador a comprender y modelar ciertas conductas y actitudes de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que permitan un aprendizaje

270 Arancibia Violeta et al., “Manual Psicología Educativa”, p. 48.

más efectivo, algo importante es a través de su aplicación, los alumnos de manera inconsciente aprenden a gustar o no gustar del colegio, las materias, los profesores, otros.²⁷¹

Un ejemplo práctico del condicionamiento clásico en la ESCOFFAA se muestra con los reconocimientos oportunos y públicos ante una buena respuesta aplicados por los facilitadores, lo es también invitar a uno de los participantes distraídos con el celular o el internet a ponerse de pie, pidiendo su opinión o respuesta puntual sobre lo que se está tratando en el momento, dándole un tiempo para su respuesta a la par que hace guardar silencio al resto. Tal reconocimiento es un estímulo que genera en el participante una actitud a prepararse responsablemente, como que la invitación a pararse y responder es un estímulo que lleva al participante a estar atento mediante una escucha activa durante toda la clase.

2.1.2. Asociación por contigüidad o conexionismo

Propuesto por Edward Thorndike (1874-1949), plantea que la forma más característica de aprendizaje, tanto en animales inferiores como en hombres, se produce por ensayo y error, o por selección y conexión; sobre las cuales formula tres leyes de aprendizaje, que son:

- **Ley de asociación.** Expresa en sí misma su importancia como condición del aprendizaje, pudiendo ser una asociación por contigüidad temporal o espacial:
 - Ley de asociación por contigüidad temporal: dice que cuando dos o más estímulos, hechos o fenómenos han sido registrados por la conciencia en forma simultánea o sucesiva en un mismo acto perceptivo, son, por lo general, evocados y asociados juntos. Ejemplo: La guerra y la paz. Todo estrategia que planea una guerra, no puede dejar de considerar en su estado final deseado la paz.
 - Ley de asociación por contigüidad espacial: las cosas que son captadas y registradas en la conciencia una junta a otras, en un mismo lugar del espacio, son evocadas y asociadas simultáneamente. Ejemplo: al evocar al Coronel Bolognesi en el Morro de Arica evocamos de inmediato el significado del cumplimiento del deber para con la patria.
- **Ley de ejercicio.** Plantea que toda conexión es proporcional a la cantidad de tiempo en que tarda en realizarse y al vigor y duración de esta conexión, lo cual puede mejorarse mediante la ejercitación.

271 Ibid. pp. 48-50

Ejemplo: la academia ESCOFFAA, sobre la Preparación de Inteligencia del Campo de Batalla es uno de los pasos del planeamiento que más tiempo demanda, donde el participante no debe sólo conocer cómo se formula, sino que debe formular con eficacia y eficiencia el citado documento, lo que requiere práctica intensa, ello lleva a que, una vez adquirida tal competencia, sea difícilmente olvidada.

- **Ley del efecto.** La de mayor difusión, porque la respuesta que se acompaña de satisfacción se transforma en la más firmemente conectada con la situación a aprender, y a la inversa, aquellas respuestas acompañadas de desagrado generan conexiones débiles. Este proceso fue un primer paso en el concepto de refuerzo positivo (Travers, Elliot y Katrochwill, 1993).

Ejemplo: el final de todo planeamiento conlleva recomendar un curso de acción y si bien en el arte de la guerra no hay recomendación mala, es ineludible que una siempre será mejor que otra, en el criterio del comandante en la realidad o en el criterio del jurado evaluador en lo académico; en todo caso, si el participante o equipo tiene el mayor reconocimiento y felicitación pública, tendrá una mayor satisfacción y de seguro su aprendizaje será perdurable, mientras quien tenga poco o nada de reconocimiento no tendrá satisfacción y tampoco un buen aprendizaje.

2.1.3. Aprendizaje asociativo

Propuesto por Edwin Guthrie (1886-1959), explica la asociación de dos estímulos –en ausencia de respuesta o estímulo incondicionado– por medio del principio de contigüidad; así, cuando dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, acaban por asociarse, de manera que posteriormente cuando ocurre solo una de estas sensaciones (estímulo), la otra sensación también es evocada (respuesta). Aunque la mayor parte de los aprendizajes son complejos y no pueden ser explicados exclusivamente por este principio, la asociación por contigüidad sí ayuda a entender algunos aprendizajes más simples, como, por ejemplo, la memorización.

Ejemplo: en el planeamiento militar se concibe que toda operación militar debe considerar el menor efecto sobre la población civil, si ello se hace práctica en todo ejercicio, cuando el participante recibe una orden de planear y conducir una ofensiva, de inmediato considera o pide información sobre la población civil existente en el área de operaciones a fin de evitar se le ocasione daño alguno.

2.1.4. Condicionamiento operante o instrumental

Es una forma de aprendizaje en la cual la consecuencia de la conducta produce cambios en la probabilidad de que esta ocurra. Esta técnica es la

base de la teoría conductista de Skinner (1938). En ella, de un lado, se trata sobre el reforzamiento (premio) como una consecuencia que incrementa la probabilidad de que ocurra una conducta, existiendo un reforzamiento positivo donde la frecuencia de una respuesta aumenta porque va seguida de un estímulo gratificante, como también existe un reforzamiento negativo donde la frecuencia de la respuesta aumenta por la eliminación de un estímulo aversivo; mientras de otro lado se trata sobre el castigo que es un efecto que reduce las probabilidades de que se produzca²⁷².

CUADRO N° 29: EJEMPLOS DADOS EN LA ESCOFFAA SOBRE DIFERENCIAS ENTRE TIPOS DE CONDICIONAMIENTO CLÁSICO

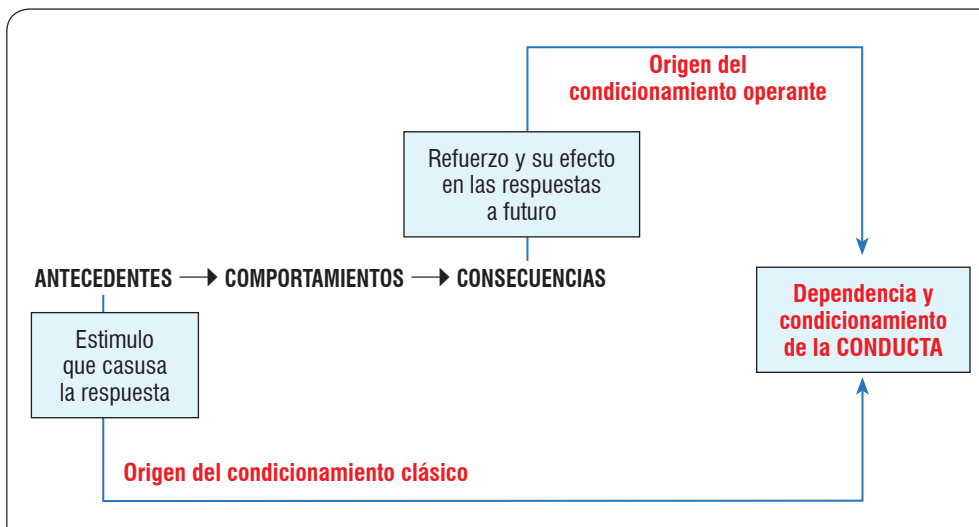
Paso	Reforzamiento positivo	Reforzamiento negativo	Castigo
1	Conducta El Equipo 4 hace una exposición magistral.	Conducta El participante, ante la vergüenza pasada al no saber responder por estar distraído con el internet en su laptop, muestra en las clases siguientes buena atención y participación.	Conducta Un participante en su afán de cumplir bien, aunque en un original y magnífico trabajo, se excede en el número de hojas estipulado para un ensayo sobre la II GM.
2	Consecuencia El Jurado lo felicita	Consecuencia El facilitador cambia su actitud observadora sobre el participante y le hace conocer su satisfacción por su cambio	Consecuencia El jurado, sin revisión alguna y siendo la nota mínima 14, le pone de nota 05.
3	Conducta futura El equipo se motiva y se esmera en cada trabajo grupal.	Conducta futura El participante se constituye en un modelo de atención y nivel de participación.	Conducta futura El participante no vuelve a esforzarse en hacer un buen trabajo y se limita a cumplir con las hojas estipuladas.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Buscando una mayor claridad del actuar docente en un antes o en un después del comportamiento del alumno, se presenta un cuadro diferencial entre el origen que tiene el condicionamiento operante frente al condicionamiento clásico, en la intención de incidir sobre la dependencia y condicionamiento de la conducta.

²⁷² John W. Santrock, "Psicología de la educación", p. 177.

FIGURA N° 62: CONDICIONAMIENTO OPERANTE O INSTRUMENTAL



Fuente: Elaboración propia del autor.

De las explicaciones y ejemplos citados se puede inferir que en la educación moderna existen numerosas aplicaciones de la teoría conductual, pero ello no exime que el docente pierda de vista que lo que prima en la educación moderna son los preceptos del constructivismo, por ello debe evaluar la incidencia en cada uno de sus actos de la enseñanza.

La ESCOFFAA, acepta aplicar técnicas conductuales cuando el contexto situacional del aula lo amerita; sin embargo, tienen presente las razones que Lindsey y Cunningham (1973), cita refiriendo el por qué hay que cuidarse de ellas; de las que resalto como fundamentales para la realidad de nuestra academia las siguientes²⁷³:

- Hace que la disciplina (aprendizaje) sea un asunto de recompensas (notas).
- Es injusto con el participante dúctil, con compromiso o una motivación de logro.
- Sustituye el razonamiento y la elección (decisión) propia del participante.
- Pone la responsabilidad del aprendizaje en el facilitador en vez del participante.
- Enfatiza motivos y rendimientos a corto plazo más que a largo plazo.

273 Arancibia Violeta et al., "Manual Psicología Educacional", pp. 74-75.

- El participante asume un rol pasivo que inhibe la creatividad y la autorrealización.

2.2. Paradigma cognitivo

En un extracto de lo citado por Arancibia et al sobre la teoría cognitiva del aprendizaje, vemos que ella se genera en la década de 1970, conocida también como psicología instruccional, cambia lo conductista por lo cognitivo, es decir, se desplaza desde la conducta hacia las estructuras del conocimiento y los procesos mentales; comenzándose a ver al ser humano como un procesador activo de la información lo que repercute en los procesos de aprendizaje y en la educación, surgiendo diversas teorías con importantes aportes a la psicología de la educación. En tal procesamiento de la información, el hombre involucra sus capacidades de percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas. Hoy, el cognitivismo ha aportado a la psicología de la educación, la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto como constructor de su conocimiento y el desarrollo y la estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas²⁷⁴.

Para una mejor comprensión de lo cognitivo en relación al aprendizaje en nuestro modelo académico, refiero como el sistema humano procesa la información en diferentes niveles:

CUADRO N° 30: COMPETENCIAS POR NIVELES DE COGNICIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> • SENSORIAL: transformar un impulso nervioso en una experiencia sensorial. • PERCEPCIÓN: organizar y asignar significado a las experiencias sensoriales. • ATENCIÓN: seleccionar y centrarse en determinados estímulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • APRENDIZAJE: adquirir de manera relativamente permanente habilidades, conocimientos y conductas. • MEMORIA: codificar, almacenar, mantener y recuperar información. • COMUNICACIÓN: dominar el lenguaje comprensivo (escuchar y leer) y productivo (hablar y escribir) 	<ul style="list-style-type: none"> • RAZONAMIENTO: extraer inferencias y llegar a conclusiones válidas. • CREATIVIDAD: producir muchas ideas, variadas, originales y detalladas. • TOMA DE DECISIONES: proponer opciones evaluarlas y elegir la mejor. • RESOLVER PROBLEMAS: proponer soluciones, elegir la mejor, verificarla y evaluarlas.

Fuente: Luisa Sanz de Acevedo. "Competencias cognitivas de la educación superior". Pág. 23.

274 *Ibíd.*, pp. 83, 84.

Citando a Arancibia et al²⁷⁵, se resaltan los aportes claves de estas teorías cognitivas del aprendizaje:

- **Jean Piaget, padre de la teoría genética.** La cual a partir de los principios constructivistas plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto (Kamil, 1985); agrega que el aprendizaje no es una manifestación espontánea de formas aisladas, sino que es una actividad indivisible conformada por procesos de asimilación y acomodación, el equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad, lo cual constituye el fin último del aprendizaje.
- **Bruner y el aprendizaje por descubrimiento.** Postula que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera; destacando lo siguiente:
 - Todo conocimiento real es aprendido por uno mismo.
 - El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal.
 - El descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en sí mismo.
 - El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo.
- **Ausubel y el aprendizaje significativo.** Parte de la premisa que existe una estructura cognitiva en el que aprende, hoy llamada “conocimientos previos”, formada por sus percepciones, creencias y conceptos con los que llega al aula, los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción. Asimismo, postula que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se enlaza a esa estructura cognoscitiva previa ya existente en el que aprende, desarrollándose un proceso de conceptualización sobre los conocimientos previos, adaptación del nuevo conocimiento, una vivencia a través del hacer y una reflexión que concretiza un conocimiento de valor significativo.

275 *Ibíd.* pp. 84, 87, 95, 96 y 102.

FIGURA N° 63: PRÁCTICAS ANDRAGÓGICAS CONDUCENTES AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



Fuente: Elaboración propia del autor.

Dentro del aprendizaje significativo se distinguen tres tipos²⁷⁶:

- Aprendizaje de representaciones: es el aprendizaje más elemental, del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos. Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes.
- Aprendizaje de conceptos: los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto

276 Web del maestro CMF. "Tipos de aprendizajes significativos según Ausubel". Revisado en <https://webdelmaestrocmb.com/portal/tipos-de-aprendizaje-significativo-segun> el 16 de octubre de 2022.

se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis; mientras que el aprendizaje de conceptos por asimilación se produce al ampliarse el vocabulario, pues los atributos de criterios de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles de la estructura cognitiva.

- Aprendizaje de proposiciones: este aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Acá la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva, de manera progresiva.
- **Gagné y las condiciones de aprendizaje.** Postula el aprendizaje como una secuencia de fases o procesos, donde cada uno requiere que se cumplan ciertas condiciones para que el aprendizaje tenga lugar.

Describe los procesos previos al aprendizaje, en los pasos siguientes, desde la percepción de un estímulo hasta la acción resultante:

- Que el sujeto atienda y perciba el estímulo.
- La motivación.
- Resultado de su expectativa, el estudiante percibirá selectivamente.
- Almacenamiento en la memoria de corto plazo.
- Transformación a través de una organización significativa (codificación semántica).
- Almacenamiento en la memoria de largo plazo.
- Búsqueda y recuperación cuando sea necesario.
- Ejecución para verificar el aprendizaje.
- Realimentación al aprendiz.

Para que los nuevos procesos señalados tengan éxito, Gagné identifica nueve eventos que deben darse en la instrucción:

- Ganar la atención del aprendiz.
- Informar al aprendiz acerca del objetivo del aprendizaje.
- Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos.
- Presentación del estímulo.
- Guiar el aprendizaje.

- Elucidar (suscitar) la conducta de ejecución por el aprendiz.
- Proporcionar realimentación.
- Evaluar la ejecución.
- Mejorar la retención y la transferencia (crítica o aplicación futura).

En un resumen de su aplicabilidad en la ESCOFFAA, se identifica al participante, activo constructor de su propio aprendizaje, correlacionando sus conocimientos previos con los nuevos, orientado más allá de la solución coyuntural, a un aprender a aprender y a pensar en forma eficiente e independiente de las contingencias ambientales y del contexto instruccional; igualmente, en el programa se identifica la adaptación plena del constructivismo de Piaget donde el aprendizaje es producto de procesos de asimilación y acomodación de conocimientos que permiten al participante adaptarse activamente a la realidad; procesos que consideran a Bruner y su aprendizaje por descubrimiento en el que cada persona lo realiza a su manera y por sí mismo, lo que le genera motivación y confianza en sí mismo, como que fija en él de manera perdurable los conocimientos adquiridos; asimismo, se considera a Ausubel y su aprendizaje significativo que ocurre al enlazarse el conocimiento previo con lo nuevo, cuyo proceso es una construcción propia del participante, que cuando alcanza un significado, representación o cambio valorado, se puede afirmar que se logró un aprendizaje significativo; igualmente en tales procesos no dejan de estar presente las condiciones del aprendizaje de Gagné, tales como el estímulo, la motivación, las expectativas de resultados, la realimentación, así como los nueve eventos de la instrucción que él señala.

2.3. Paradigma sociocultural

Esta teoría, a diferencia de los otros paradigmas, considera que el individuo, aunque importante no es la única variable en el aprendizaje, sino que en él también están inmersos su propia historia personal, y consecuentemente, sus oportunidades sociales, su época histórica, así como las herramientas que tenga a su disposición; también considera que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente de los procesos socioculturales en general y del proceso educacional en particular. Son variables que no solo apoyan el aprendizaje, sino que son parte integral de él. Se concluye que las influencias sociales y culturales determinan en gran medida el aprendizaje del individuo a través de la vida²⁷⁷.

277 Hernández Rojas, Gerardo (1998). "Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas". Web Club Ensayos.2012. Revisado en <https://www.clubensayos.com/Historia/Descripcion-del-paradigma-sociocultural-y-sus-aplicaciones/430079.html>

El autor más representativo de esta corriente es Lev S. Vygotsky, que desarrolla el paradigma a partir de 1920; en comparación con los otros paradigmas, Vygotsky considera que la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es bipolar sino que es un triángulo cuyos vértices son el sujeto, el objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales, sobre el que influye su contexto cultural que tiene una incidencia esencial y determinante en el desarrollo del sujeto, quien no recibe pasivamente tal influencia sino que la reconstruye activamente.

Este paradigma es el de menor tradición en el campo educativo, al menos en los países occidentales, pues su análisis y utilización no tiene más de 25 años. Sin embargo, empieza a considerarse como fundamento de ciertas experiencias, especialmente aquellas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en modalidades educativas a distancia y en educación basada en competencias. Se relaciona con el paradigma cognitivo, aunque considera con mayor interés la influencia que en el aprendizaje ejercen las influencias escolares y socioculturales. Su posibilidad de utilización en el campo de la educación, a diferencia de otros paradigmas o corrientes, ha sido factible por el hecho de que Vygotsky establece con gran claridad la relación entre la psicología y la educación²⁷⁸.

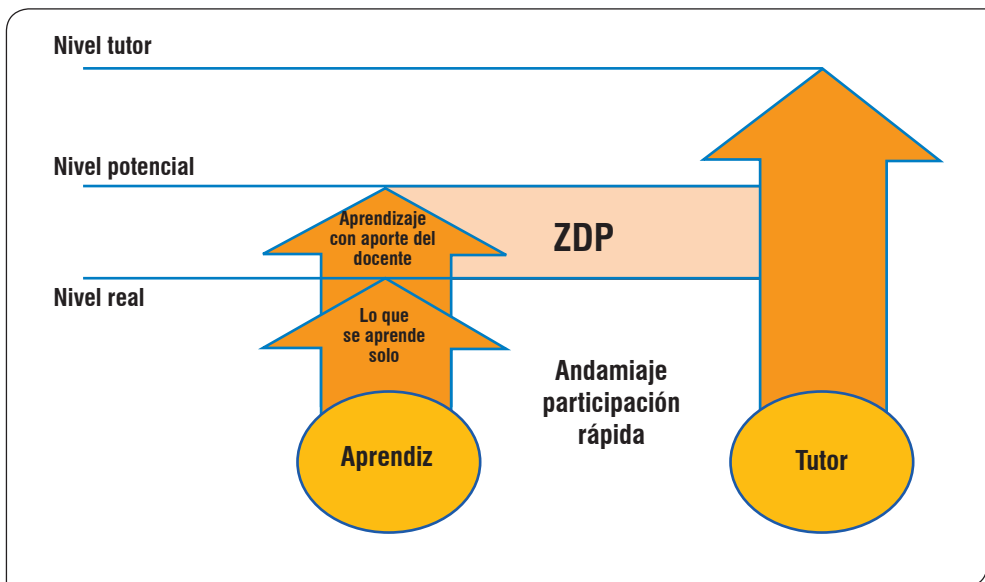
Para entendimiento de la zona de desarrollo próximo y de las condiciones de aprendizaje propuestas por Vygotsky, es necesario conocer algunos elementos teóricos del autor de este paradigma, que Ofelia Ángeles nos cita:

- La comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, son resultado de la interacción del individuo con el mundo físico, pero, particularmente, con las personas que lo rodean (adultos – profesores) quienes facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos.
- Para poder actuar sobre los objetos, el individuo utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural: las herramientas que permiten al sujeto transformar los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente).
- Sobre la zona de desarrollo próximo y las condiciones de aprendizaje, Vygotsky plantea que, frente a las relaciones existentes entre aprendizaje y desarrollo, que se basaban sobre la evolución del niño de la teoría

278 Ángeles G, Ofelia (2003) 55, “Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje”, p. 29 <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Enfoques%20y%20modelos%20educativos%20centrados%20en%20el%20aprendizaje.pdf>

psicogenética que establecía que, para que el sujeto adquiriera ciertos aprendizajes, era necesario que alcance los niveles cognitivos que cada uno de los estadios de desarrollo supone. También plantea como algo diferente un cambio: la zona de desarrollo próximo en el que postula a dos niveles evolutivos del aprendizaje del niño, uno inferior dado por la ejecución que logra cuando trabaja en forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior al que accede con la ayuda de un docente o tutor capacitado²⁷⁹. Este es el potencial escondido de todo estudiante, que el docente debe sacar a relucir; en pocas palabras, agrega la interacción social en el desarrollo cognitivo en su relación con el aprendizaje.

FIGURA N° 64: ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)



Fuente: Frida Díaz Barriga - Gerardo Hernández, "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"- Pag. 6.

Este es un sistema de andamiaje flexible y estratégico. Hago una observación, en el sentido que el cuadro presentado trata de la educación de niños, de donde infero y la experiencia me lo dice, que la ZDP será lograda en relación directa al nivel cognoscitivo del educando, influirán sus conocimientos, su edad, experiencia y particularmente la capacidad de aprendizaje que tenga.

279 Díaz Barriga, Frida - Hernández, Gerardo (2010) 495, "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", p. 6, Ed. McGraw Hill Educación, Tercera edición, impreso por Programas Educativos S.A., México.

Se trata de relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. El docente se constituye en un mediador que brinda su experiencia, entre el saber sociocultural, los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes; para ello debe promover tales procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados, aprovechando su influencia y estimulando la participación de todos los estudiantes en un proceso de construcción colectiva. Lo estratégico va por la importancia de la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones, etc.) donde el docente no da una enseñanza directa en sentido estricto: más bien induce, modela, clarifica, resume o hace preguntas, siendo los estudiantes los que proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretende enseñar, asumiendo un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta lograr un manejo más autónomo y autorregulado²⁸⁰; donde lo básico es la plena funcionalidad de un aprendizaje cooperativo.

En la actualidad, la corriente tendiente a desarrollar en la sala de clase las habilidades para pensar y aprender se ve apoyada por el hecho de que hoy en día las habilidades de pensamiento son más críticas que nunca. Los desafíos de este tiempo requieren no sólo considerables conocimientos sino además la habilidad para aplicarlos efectivamente. El cambio en el mundo actual es cada vez más rápido y la necesidad de adaptarse a él es más apremiante que en el pasado²⁸¹.

Partiendo de que uno de los retos de la educación es enseñar al educando a pensar, por lo tanto, es necesario el uso de metodologías y modelos de evaluación que inviten a los estudiantes a desarrollar al máximo su capacidad intelectual, con el fin de favorecer las competencias comunicativas y el logro de aprendizajes significativos, que permitan manipular y organizar el conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno²⁸²; encontramos que su relación con el pensamiento crítico, toma mayor vigencia en los tiempos actuales que tal como señala Moserrat Creamer (21 dic. 09): “En una época de flujo de información permanente, de valores relativos y de cambios vertiginosos de la ciencia y del conocimiento,

280 Ángeles G., Ofelia. “Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de educación superior” pp. 30, 31.

281 Arancibia, Violeta et al., “Manual Psicología Educativa”, p. 125.

282 Araya R., Natalia, “Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo”, pp. 3, 6, Revista Universidad de Costa Rica mayo - agosto 2014. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371003.pdf>

es indispensable poder discernir sobre la validez de las fuentes para la construcción de contenidos significativos”²⁸³.

Partiendo de ello, en una síntesis de lo tratado por Arancibia respecto a la importancia de aprender a pensar en el mundo actual, vemos que hay necesidad de nuevos avances en la educación para lograr resolver la necesidad de enseñar a pensar; hace falta un cambio radical en las concepciones y prácticas que la educación ha mantenido por siglos (concentrados en la enseñanza del contenido de curso, dando poca atención a la enseñanza de habilidades para pensar), ello implica un aprendizaje innovador desterrando lo tradicional del conductismo; más aún, debe pasarse a lo metacognitivo que nos dice que hay diferencia en tener alguna información y ser capaz de acceder a ella cuando se necesita, entre tener una habilidad y saber cuándo aplicarla, entre mejorar el resultado en alguna parte en particular y darse cuenta de qué se ha hecho. Ello demanda la habilidad de planificar y regular el uso efectivo de nuestros propios recursos cognitivos (Brown, 1977). En otras palabras, las habilidades metacognitivas permiten dirigir, monitorear, evaluar y modificar el aprendizaje y el pensamiento²⁸⁴.

En resumen, se percibe la alineación constructivista con la construcción propia del sujeto citado por Piaget, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel, los nueve procesos del aprendizaje y los nueve eventos condicionantes de los mismos citados por Gagné y la teoría del Desarrollo Próximo de Vygotsky, todos los que se constituyen en presupuestos educativos que el facilitador de la ESCOFFAA, así como de otras instituciones educativas, deben tener presente en todo el ejercicio de su rol docente.

2.4. Paradigma humanista

Para muchos autores no constituye en realidad un paradigma, al no haber consolidado sus principios y marcos de referencia interpretativos; solo es una corriente de gran relevancia en el ámbito educativo ya que ha señalado la importancia de la dimensión socioafectiva de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, como factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes. Aparece como una posición conciliadora entre el conductismo y el psicoanálisis e incorpora la orientación humanista en los currículos ante la excesiva deshumanización de estos y por la falta de consideración a las características particulares de los

283 Citado por Germania Clavijo, Ruth, “habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa”, p. 17. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2779/1/tm4501.pdf>

284 Arancibia, Violeta et al, “Manual Psicología Educacional”, pp. 126-133.

estudiantes, situaciones que no permitían el desarrollo total de las capacidades de los jóvenes y provocaban fallas en el trabajo académico²⁸⁵.

Arancibia et al²⁸⁶ abordan ampliamente este paradigma dándonos los alcances siguientes:

Esta teoría encierra quizás el germen que da inicio al facilitador, lo cual se da cuando Carl Rogers (1951) extendió la visión de la terapia como un medio del aprendizaje y lo aplica a toda la educación general, donde apareció el psicólogo educativo, que deja el modelo tradicional de toma de decisiones y se centra en los sentimientos del alumno, entendiendo que éste tiene capacidad constructiva, lo que debe ser respetado; así, pronto adopta el término de facilitador al existir una relación personal con el alumno guiándolo en su desarrollo integral, en un manejo constructivo con una conversación empática, donde el propio alumno tiene responsabilidad de la discusión, mientras que el facilitador lo ayuda en forma no directa.

La teoría se basa en los estudios de Carl Rogers (1951, 1967, 1983) y de John Dewey (1916), que la enfatizan fundamentalmente como la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual; que enfrenta tanto a la mecanicista teoría psicológica conductual y el determinismo del psicoanálisis freudiano, donde los valores como el altruismo, la dignidad, la verdad y la belleza son insuficientemente estudiados, siendo estos los aspectos donde se centra la teoría humanista.

Al respecto, Rogers no formula una teoría del aprendizaje, pero sí caracteriza la situación de aprendizaje y las condiciones inherentes para que se produzca un “aprendizaje significativo” y vital para el ser humano, cuyo enfoque existencial emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas del hombre; llegando a definirlo como aprendizaje auténtico que, para él, es mucho más que la acumulación de conocimientos, es un aprendizaje que provoca un cambio de conducta en el individuo, en las acciones que escoge para el futuro, en sus actitudes y en su personalidad; todo esto a través de un conocimiento penetrante que no se limita a una simple acumulación de saber, sino que se infiltra en cada parte de su existencia. Concluye que el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimiento, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo” (Rogers, 1963).

285 Ángeles G., Ofelia (2003) 55, “Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje”, p. 33.

286 Arancibia, Violeta et al., “Psicología de la Educación”, pp. 511-157.

Así, propone ocho principios del aprendizaje experiencial, de total vigencia:

- El ser humano tiene una capacidad natural para el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que el material a estudiar le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- El aprendizaje exige un cambio organizacional del yo (percepción propia) y ello es una amenaza que crea resistencia.
- Por lo tanto, los aprendizajes que constituyen amenazas para el yo, se captan y se aprenden más fácil cuando el peligro externo es mínimo.
- Gran parte del aprendizaje significativo se adquiere por medio de la práctica.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente.
- El aprendizaje espontaneo, que engloba totalmente los sentimientos e inteligencia del sujeto, es más duradero.
- En el mundo moderno, el aprendizaje de mayor utilidad social es el que se basa en la apertura ininterrumpida y en la asimilación del cambio en la propia personalidad.

Rogers (1987) decía que el maestro o facilitador debe de estimular a sus estudiantes a explorar, cuestionar, dudar y criticar sus propias percepciones y extraer sus propios significados de estas experiencias; agrega que, con 45 estudiantes, es muy difícil lograr una actividad dirigida a cada uno, pero si es posible generar espacios para potenciar sus diferentes estilos de aprender. Para ello, se necesita saber cómo son los aprendices y darse cuenta de que no todos entienden o aprenden igual, siendo indispensable que cada profesor conozca a sus estudiantes, sus formas de pensar y el modo que utilizan para representar la información.

En la búsqueda de soluciones o respuestas dadas en el aula, se tenga en mente dos principios:

- a) La unicidad de la experiencia personal del estudiante y,
- b) la necesidad de extraer juntos algún tipo de realidad consensual para la aplicación de nuevas ideas en otras situaciones.

Se entiende, por lógica, que el aceptar el primer principio es quedarse en una mirada solipsística (creo solo lo que mi mente me dice) del mundo y del otro lado, si se va con mucho énfasis sobre lo proposicional del segundo principio se puede estar dejando de lado la experiencia personal

del estudiante. Luego, es deducible que para que realmente se logre el trabajo experiencial, es clave la habilidad del facilitador y el clima en que se desarrolla el trabajo educativo.

CUADRO N° 31: CONDICIONES DEMANDADAS AL DOCENTE DESDE EL HUMANISMO (Rogers)

1	Ser congruente	Íntegro, coherente y auténtico en su relación interpersonal, jamás defensivo o en pose.
2	Ser positivo	Atención de calidad incondicional, no posesiva ni afectiva, equitativa, con buena escucha, enfocada en problemas del alumno.
3	Comprensivo	Empático, esforzado por sentir el mundo privado del otro, como si se le percibiera desde dentro, captando su escala de valores y de referencia íntima del otro, su sentir, su miedo, su cólera, sus confusiones como si fueran propias.
4	Reflejo	Va por tener comunicación efectiva, siendo auténtico, coherente y congruente.
Si todo esto logra conjugarlo y coordinarlo en la acción y el sentimiento de manera consciente, podrá comunicarlos convenientemente y solo así se producirá el proceso de cambio en el aprendiz.		

Fuente: Elaboración propia del autor, en base a Rogers, citado por Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, Manual de Psicología Educacional, Pág. 183-184.

Llevados estos conceptos humanistas a la práctica diaria de la ESCOFFAA, el facilitador encontrará mayores herramientas para su labor, sin dejar de considerar para ello cuatro aspectos que Rogers cita:

- La importancia del clima que debe ser permisible, ni hostil ni protector.
- El dominio metodológico que le permita ajustarse a las actitudes.
- La tendencia de actualización es el empuje natural del hombre a crecer, ello no debe ser limitado.
- La trascendencia de las relaciones interpersonales propias de las dinámicas y trabajos grupales, espacios donde podemos potenciar todos estos recursos.

La síntesis expresa sobre las teorías de la psicología educativa, nos lleva a rescatar la reflexión que hace John Biggs cuando cita: “Observamos que el aprendizaje ha sido objeto de investigaciones por parte de psicólogos durante el siglo XX, pero se ha traducido muy poco en una mejora de la enseñanza. La razón es que, hasta hace muy poco, los psicólogos estaban más preocupados por elaborar «la magna teoría del aprendizaje», que por estudiar los contextos en los que aprendían las personas, como las escuelas y universidades. Durante los últimos 20 años (1985-2005) aproximadamente se ha rectificado este enfoque y en la actualidad hay una gran cantidad de investigaciones sobre la forma en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje, teniendo su origen

en Suecia con el estudio de Marton y Säljö (1976) sobre los enfoque superficial y profundo del aprendizaje”²⁸⁷.

Si nos acercamos más al presente, encontramos a Morín que al respecto del debate educativo nos dice:

*“La crisis que actualmente vive el mundo solo se puede detener si existe una metamorfosis en la humanidad, a partir de una reforma del pensamiento y de la educación...”*²⁸⁸ (Morín, E. 2006).

FIGURA N° 65: EL ÁRBOL HUMANISTA



Fuente: Magister Alfonso Chávez. Univ. de Colima, México, PPT Paradigma humanista de la PS Educ. V-10. Revisado en <https://es.slideshare.net/psialf/humanismo>

En un resumen de su aplicabilidad, en la ESCOFFAA se busca llegar a la mejora de la enseñanza que reclama John Biggs y la metamorfosis del sentido humano desde lo educativo reclamada por Morín; es así que el paradigma humanista se refleja en su programa basado en dinámicas grupales donde lo socioafectivo de cada participante, las interrelaciones y los valores promovidos tienen plena relevancia hacia una formación integral; de otro lado, un aspecto fundamental y quizás único en el ámbito académico nacional

287 Biggs, John (2005) 295, “Calidad del aprendizaje universitario”, p. 29, Ed NARCEA S.A., 005, Madrid-España.

288 Morin, E. (2006), citado por Echevarría, María A. (2022), “El saber disciplinar al saber didáctico”, Portal de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de Colombia, revisado el 11 noviembre 2022 en <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/del-saber-disciplinar-al-saber-didactico/>

es que la ESCOFFAA recoge de este paradigma el pleno ejercicio del facilitador a quien se le exige ser congruente, positivo, comprensivo, de amplios reflejos en su comunicación, generador de un buen clima académico, dominio metodológico, conocimientos actualizados y la trascendencia de sus relaciones interpersonales a fin de que ayude de manera efectiva al participante en su formación. Así mismo, la orientación, seguimiento y acompañamiento de la calidad y gestión educativa se enfocan en lograr una academia que aplique los principios del aprendizaje experiencial. Rogers²⁸⁹, lo caracteriza por un aprendizaje auténtico, dado a través del conocimiento penetrante, que no se limita a una simple acumulación de saber, sino que se infiltra en cada acto vivencial del participante.

Finalmente, la interacción facilitador-participante busca que la enseñanza y el aprendizaje sea activa y respondan de manera equilibrada de un lado al principio de la unicidad de la experiencia personal del participante, sin ser ello absoluto porque como se ha dicho líneas arriba se quedaría en una mirada solipsística (propia) del mundo; y de otro lado, debe responder al principio de la necesidad de extraer en equipo algún tipo de realidad consensual para la aplicación de nuevas ideas en otras situaciones, lo que tampoco debe ser absoluto pues se está dejando de lado la experiencia personal del estudiante.

2.5. El paradigma constructivista

Tiene sus orígenes por el año 1930 y es una de las corrientes psicológicas más influyentes en el momento actual²⁹⁰; en el que el aprendizaje por descubrimiento propio ha cobrado fuerza, bajo el precepto de que la gente aprende mejor en un ambiente poco o nada guiado, definido este como aquel en el que los aprendices deben construir el aprendizaje por ellos mismos (Bruner, 1961). La ESCOFFAA la asumió con plenitud desde sus inicios, en el año 2008.

Para algunos autores sus orígenes se ubican en la década de 1930, particularmente en algunos de los trabajos de Jean Piaget, quien es reconocido como su representante más importante, sin embargo, los aportes a su construcción vienen de forma significativa desde otros tratadistas, al ser un tema compartido por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa; entre ellas encontramos las teorías de:

- **John Dewey (1859–1952).** Filósofo y educador estadounidense, cuya orientación filosófica fue el pragmatismo, centrando su enfoque educativo en el “aprender haciendo”, consideró esencial el aprendizaje

289 Rogers, Carls, citado por Violeta Arancibia et al. “Manual de Psicología Educacional”, p. 178.

290 Ángeles G., Ofelia, “Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje”, p. 37.

a partir de la interacción, como el involucrar al alumno en experiencias de aprendizaje auténtico.

- **Piaget (1896-1980).** Psicólogo, filósofo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo de las personas. Él se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio. Llegó a postular que el desarrollo de la inteligencia se da por etapas, caracterizadas por la forma como el individuo lleva a cabo las operaciones mentales. Uno de los conceptos centrales de Piaget es el equilibrio, pues señala que todo organismo tiende a mantenerlo, teniendo lugar a manera de una interacción entre dos procesos fundamentales: Uno es la asimilación de información nueva, dentro de los esquemas que ya posee la persona, donde el sujeto ve las cosas de acuerdo a tales esquemas previos (conocimientos previos); y el otro, la acomodación que es contraparte del primero, al reestructurar los esquemas mentales que ya poseen, para así acomodar la información nueva, es decir, rompe sus esquemas existentes para poder darle cabida a los nuevos conocimientos.
- **Vygotsky (1896–1934)**²⁹¹. Psicólogo bielorruso, estudió el lenguaje y su relación con el pensamiento porque consideró que este es una herramienta que permite al ser humano transformar la realidad, considerando que la interacción juega un papel fundamental en el desarrollo de la cognición, su trabajo fue descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

Vygotsky, apporto dos conceptos centrales de plena vigencia:

- El aprendizaje colaborativo. Sosteniendo que el aprendizaje se daba de una mejor forma cuando los estudiantes trabajaban juntos en pos de un objetivo común, para lo cual debían cooperar mutuamente.
- La enseñanza recíproca. Consiste en propiciar que los estudiantes enseñen a sus pares. Concepto importante en el constructivismo, el cual plantea que no solo el profesor enseña, sino que él y cada estudiante aprenden de los otros estudiantes.

²⁹¹ Manual del Método Constructivista de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas”, p. 07, 2020, Lima-Perú.

- **Jerome Bruner (1915–05 Jun 2016)**²⁹². Psicólogo estadounidense cuyos estudios en el campo de la psicología evolutiva y la psicología social estuvieron enfocados en generar cambios en la enseñanza que permitieran superar los modelos reduccionistas, mecanicistas del aprendizaje memorístico centrado en la figura del docente, y que impedían el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los estudiantes.

Para él, el objetivo de la educación consiste en formar una persona autónoma, capaz de pensar por sí misma, capaz de comprender, no solo de memorizar y recitar los contenidos. Bruner cita que la clave de la enseñanza estaba en que el maestro supiera cómo presentar (y representar) adecuadamente el contenido. Define seis implicaciones de su teoría en la educación y más específicamente sobre la pedagogía, lo que analizo desde la práctica de la academia de la ESCOFFAA:

- Aprendizaje por descubrimiento: el facilitador debe motivar a los participantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones. Siendo norma de la Escuela, resaltar la responsabilidad del facilitador en motivarlo.
- Diálogo activo: el facilitador y el participante deben involucrarse en un diálogo activo. Lo consideramos acertado, pero no es el diálogo que debe prevalecer en los debates generados en los trabajos grupales, sino lo que debe prevalecer es el diálogo participante-participante.
- Formato adecuado de la información: el facilitador se encarga que la información con que el participante interactúa tenga un formato apropiado para su estructura cognitiva.

Rescata la importancia que tiene para el planeamiento, el tener claro el nivel cognitivo y los conocimientos previos del participante, a fin de estructurar y presentar en el nivel debido los contenidos académicos, tema de base y las preguntas guías de las hojas previas.

- Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajar periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.

Resulta clave para encontrar sentido a nuestra academia sobre el planeamiento operacional conjunto, cuyo desarrollo va sucesivamente por niveles de comando, tipo de operaciones y/o

292 https://es.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner.

funciones de la guerra, hasta terminar en un ejercicio donde se aplica todo de manera integral. Hay que entender que, en ello, no se está repitiendo lo mismo, sino que hay una exigencia cognoscitiva cada vez de mayor profundidad.

- Extrapolación y llenado de vacíos: la instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

De igual manera, este lineamiento da sentido a la práctica de formular diferentes apreciaciones y otros documentos que tienen presencia permanente en todo el proceso de planeamiento, pero que demandan una actualización continua.

- Primero la estructura: enseñarles a los participantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figura.

Da sentido del porqué nuestra metodología empieza con una cátedra participativa de dos o tres períodos académicos donde se da la teoría, para luego seguir con trabajos grupales en un mayor espacio de tiempo (dinámica, trabajo y exposición grupal) donde se da la práctica correspondiente.

- **Ausubel (1918–2008).** Psicólogo y pedagogo estadounidense, uno de los más importantes del constructivismo, fue seguido por Jean Piaget. Una de las mayores aportaciones al campo del aprendizaje y la psicología fue el desarrollo de los organizadores de avance u organizadores previos, que son la información brindada al estudiante antes de presentar un tema o nuevo concepto, lo que se comenzó a aplicar en 1960.

Se centró en el estudio del aprendizaje receptivo, es decir, aquel en que los contenidos ya están elaborados, propio de la clase tradicional, y seguido a ello en el “aprendizaje significativo”, el cual lo será en la medida que el aprendiz pueda integrar los conocimientos nuevos con sus conocimientos previos y poder aplicarlos a situaciones propias de la realidad, donde el factor más importante para que esto se dé son los conocimientos previos del aprendiz.

En una conclusión y mensaje a los docentes de hoy Ausubel cita: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñele consecuentemente”²⁹³.

293 Citado en “Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel”, Web. Library <https://library.com/article/teoria-del-aprendizaje-significativo-de-david-ausubel>

Sobre los aportes de estos cinco autores al constructivismo, Ángeles cita que este paradigma psicogenético constructivista es una de las corrientes psicológicas más influyentes del momento y ha generado grandes expectativas para la reforma de los sistemas educativos en el mundo, no obstante que su pretensión ha sido fundamentalmente epistemológica²⁹⁴.

La ESCOFFAA, siguiendo a Rosa Eloúa, considera vital en el proceso constructivista el adecuado dominio del participante, sobre las estrategias cognitivas que constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información que hacen posible enfrentar las exigencias del medio, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas; las mismas que, se dividen en: 1) de elaboración, que implican más que la simple recepción o repetición, dado que relaciona e integra las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos, 2) de organización, que son los procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. 3) de recuperación, que se sustenta en las dos anteriores que dan apertura a un nivel más profundo en el procesamiento de la información, permitiendo una comprensión más exhaustiva, codificarla, asimilarla y retenerla de manera más eficaz, registrándola en la memoria de largo plazo, para poder recuperarla y utilizarla posteriormente ante las distintas exigencias del medio²⁹⁵.

Es importante recordar que el constructivismo en sí no es una teoría sobre la enseñanza, sino una teoría de cómo conocemos y aprendemos. No existe un conjunto de técnicas de enseñanzas constructivistas, sin embargo, es posible derivar del constructivismo ciertas prácticas que pueden orientar el proceso formativo²⁹⁶.

3. Algunos temas relevantes de la psicología educacional

3.1 El clima académico

Parafraseando lo citado por Carl Rogers sobre el clima de aprendizaje experiencial dado en el aula (clima académico), el facilitador debe ser auténtico, coherente y congruente, llegando a provocar un clima permisivo, es decir, que deje al participante expresarse con asertividad y confianza, no

294 Ángeles G., Ofelia (2003) 55, "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje", p. 37

295 Elosúa. Rosa (1993) 19, "Estrategias para enseñar y aprender a pensar", p. 4, Univ. Complutense de Madrid-España. https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

296 Manual del Método Constructivista de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas, p. 16

debiendo ser ni hostil, ni protector, teniendo consciencia de que él posee potencialmente las competencias necesarias para la solución de sus problemas y para la adquisición de conocimientos. Aquí el responsable de generalizarlo es el facilitador, debe tener el dominio metodológico que le facilite ajustarse a las actitudes, despojándose de prejuicios y de la proyección de valores conformistas del otro.²⁹⁷ En un buen clima académico la relación facilitador-participante debe ser auténtica, sincera, honesta y asertiva, donde cada uno exprese sus puntos de vista que pueden ser concordantes o contrarios, sin que el otro se moleste por ello; la primera demanda para debatir es tener tolerancia y capacidad de concertación.

3.2. El clima institucional

Visto en el conjunto de la convivencia de todos los elementos componentes de un centro educativo, dentro y fuera del aula, puede decirse que el clima institucional es un tema sociológico, que no deja de tener una participación e influencia personalizada de cada uno de esos componentes. El buen clima institucional resulta clave para los logros académicos de todo centro educativo, por ello, la responsabilidad de su generación descansa en el director, quien luego de asegurar la calidad de las condiciones laborales o aun cuando estas no se den a plenitud por motivos exógenos a su gestión, debe de cuidar que la participación y aporte de cada uno a tal clima institucional sea positivo, previendo y corrigiendo todo acto que sea contradictorio a los esfuerzos para su logro.

3.3. Los recursos afectivos del educando

Tema significativo que abarca la autoestima, las expectativas, la motivación e incluso los valores; no siendo, un misterio el gran desconocimiento del mismo de parte de un buen número de docentes, peor aún, hay el mito de que esto se debe tratar en la niñez o en la educación básica, no en la madurez del hombre porque ya no tiene sentido; ello es solo desconocer que las experiencias afectivas de la niñez muchas veces marcan y trascienden en la madurez del adulto; de otro lado, todo lo aplicable en la enseñanza y el aprendizaje del niño es extensivo a la educación de adultos.

La atención del docente facilitador y de todos los componentes de la ESCOFFAA, debe estar centrada en el desarrollo de estos tres factores relevantes de la psicología educativa, dado que en su conjunto tienen una relación directa con el rendimiento académico, de donde resulta tratar la autoestima.

297 Arancibia, Violeta et al., "Manual de Psicología Educativa", pp. 182-185

3.4. La autoestima

Aspecto transcendental en el desempeño del alumno y de todo docente. La psicología educacional lo define como la valoración que las personas tienen de sí mismas (Burns, 1990; Haeussler y Milicic, 1995) estando relacionada con el sentido de autorespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia (Reasoner, 1990), con una relación directa a su grado de compromiso²⁹⁸. Reasoner muestra su Programa de Desarrollo de la Autoestima (1990), planteando que un ambiente positivo genera cinco tipos de sentimiento, donde cada uno se construye en base a roles o actitudes que el profesor debe asumir en el aula; tal como se muestra en el cuadro N° 32.

CUADRO N° 32: PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

ROLES O ACTITUDES A DESARROLLAR POR EL DOCENTE	SENTIMIENTOS
Establecer exigencias y límites realistas	Seguridad y confianza
Establecimiento y aplicación consistente de las reglas	
Estimular el autorrespeto y la responsabilidad	
Estimular la confianza	
Proporcionar realimentación	Identidad o Autoconcepto
Reconocer las fortalezas	
Demostrar amor y comprensión	
Ayudar a la autoevaluación de fortalezas y debilidades	Pertenencia
Explorar las responsabilidades que conlleva la pertenencia del grupo	
Incentivar la aceptación e inclusión de los estudiantes al grupo	Propósito
Comunicar las expectativas	
Estimular la confianza	
Ayudar a los estudiantes a fijar objetivos	Competencia
Ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y hacer elecciones	
Alentar y apoyar durante la realización de tareas	
Ayudar a los estudiantes a autoevaluarse	
Reconocer y recompensar los logros	

Fuente: Elaboración propia del autor en base a Robert Reasoner citado por Arancibia, Violeta et al., "Manual de Psicología Educacional", pp. 218-221.

²⁹⁸ *Ibíd.* p. 205.

Por otro lado, vale recordar que el autoconcepto académico es la percepción académica que uno se construye de sí mismo, siendo guía de su comportamiento en la escuela, jugando un rol determinante en su rendimiento académico.

En la ESCOFFAA lo encontramos en los participantes cuando expresan:

- Confianza y aprecio en sus relaciones con otros.
- Expresión honesta y asertiva.
- Compromiso basado en la confianza de su potencial.
- Involucramiento en las tareas con un buen cumplimiento.

3.5. Trascendencia de la actitud y autoconcepto del docente.

Una apreciación consistente por parte del profesor y de otros, relativa a un pobre desempeño, puede generar en un niño una autopercepción como poco capaz, percepción que será, en adelante, muy difícil de modificar. Así, las percepciones expresadas por los profesores acerca de sus alumnos son claramente determinantes en el aprendizaje cognitivo y social de un niño²⁹⁹; lo que puede manifestarse durante su juventud o madurez.

La experiencia en la ESCOFFAA y otras instituciones educativas de nivel superior, demuestran que la actitud y autoconcepto alto de algunos facilitadores o docentes, llevan en algunos casos a tener apreciaciones manifiestas sobre el pobre desempeño de algún participante teniendo los mismos efectos negativos que se dan en un niño, más aún cuando dicho participante ya los trae de su niñez. Sobre ello, en todo caso, aún se trate del participante más brillante, los efectos negativos que dejan este tipo de actitudes del docente, atentan contra el clima académico y el aprendizaje.

3.6. Los docentes efectivos

La calidad educacional medida por el rendimiento de los alumnos, es en gran parte, una función de la calidad de los profesores. La calidad de los profesores, a su vez, es función de la maestría que este logre sobre las materias, el conocimiento que tenga y el uso que haga de las técnicas educacionales adecuadas y tener buena actitud profesional.³⁰⁰ Siendo el gran objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el propiciar que cada uno

299 *Ibíd.* p. 216.

300 Avalos y Haddad-1981, Fuller-1986, Arancibia-Maltes-1989, Arancibia-Álvarez- 1991. Citado en Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, Manual de Psicología Educacional, p. 244.

de los educandos independientemente de cualquier subjetividad, logre los objetivos del aprendizaje³⁰¹.

Este tipo de docente presenta factores indirectos y directos que lo caracterizan en la interacción con sus estudiantes en el aula, como se muestra en el cuadro N° 33.

CUADRO N° 33: FACTORES INDIRECTOS Y FACTORES DIRECTOS QUE CONFIGURAN LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

FACTORES INDIRECTOS Antecedentes y características del propio profesor	FACTORES DIRECTOS Acciones que realiza el profesor en la interacción con sus estudiantes en el aula
Vocación.	Creación de un clima propicio para el aprendizaje.
Rasgos personales.	Creación de un ambiente de trabajo positivo.
Dominio de contenidos.	Crear un clima afectivo y de respeto
La toma como responsabilidad propia el aprendizaje de sus alumnos.	Estimulación y refuerzo permanente a la participación.
Gran capacidad para hacer la materia entretenida e interesante.	Interpretación de los patrones del comportamiento.
Acogedores, cercanos y con llegada a los alumnos.	Compenetración con todo lo que sucede en el aula en todo momento.
Evaluación positiva de su rol en la escuela.	Adecuado reconocimiento.
Alto nivel de compromiso.	Simultaneidad para hacer más de una cosa a la vez.
Buena comunicación verbal.	Trato personal y cordial con el alumno.
Dominio del contenido.	Mantenimiento de la atención y disciplina; sin dejar el buen humor.
Se atribuyen éxitos o fracasos del alumno.	Desafío y variedad de las tareas.
Valorizan la importancia de la práctica instruccional en el aprendizaje.	Fáciles de resolver razonablemente, difíciles para hacerlas desafiantes.
Preparación intelectual	Liderazgo académico.
Preparación en el ámbito del manejo de estrategias instruccionales.	Lograr el máximo de comunicación entre profesor – alumno.

Fuente: Elaboración propia del autor en base a lo citado por Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, Manual de Psicología Educacional, Págs. 247 a la 250.

301 Ibid. pp. 245, 246

4. Fundamentos del comportamiento organizacional

La labor académica de la ESCOFFAA se da fundamentalmente en las aulas de trabajo, a través de las interrelaciones que se generan entre facilitador-participante y participante-participante al calor de los debates académicos dados en los trabajos grupales, los que son determinantes para crear un buen clima académico, donde la clave está en las habilidades interpersonales de uno y de otro; aspecto que es ampliamente tratado como disciplina bajo el nombre de comportamiento organizacional (C.O.).

En su conceptualización teórica, el C.O. es un campo de estudio de tres determinantes del comportamiento en las organizaciones: individuos, grupos y estructura; y de cómo tal comportamiento afecta el desempeño de esta, con la finalidad de que las organizaciones trabajen con más eficacia³⁰². Hablar de la organización como un todo nos introduce al clima institucional, el que debemos verlo desde nuestro campo, relacionado a lo temporal y lo académico.

Clima institucional, lo temporal y lo académico: En lo académico llamado clima institucional de un centro educativo es en gran medida el resultado de la gestión de su director y constituye la punta del iceberg de la vida de una organización, cuya herramienta principal en el mundo moderno es el C.O.; en buen castellano, es interrelacionar de la mejor manera todas las variables existentes en la vida institucional académica; pero, sí hay algo clave en ello, es la velocidad de cambio de tales variables, que en principio hacen que la vida académica sea cada día más dinámica, y con ese cambio continuo viene el concepto de lo “temporal”.

Al respecto, Robbins y Judge nos dicen que en años recientes la globalización, la capacidad ampliada y los avances tecnológicos, han hecho imperativo que las organizaciones sean rápidas y flexibles si buscan sobrevivir; El resultado es que la mayoría de gerentes y empleados actuales laboran en un clima cuya mejor descripción es lo “temporal”, debiendo aprender a enfrentar la temporalidad, la flexibilidad, la espontaneidad y lo impredecible. El estudio del C.O. proporciona perspectivas que ayudan a entender mejor un mundo laboral que está en cambio constante, a vencer la resistencia al cambio y a crear una cultura organizacional que se beneficie con el cambio”³⁰³.

302 Robbins S. - Judge. T. (2013) 676, “Comportamiento organizacional”. Cap.1. p. 10, Séptima edición, PEARSON, México.

303 S. Robbins S y Judge T., “Comportamiento organizacional”, p. 20.

La experiencia en la ESCOFFAA y la de todo centro educativo nos muestran que año a año se dan cambios en sus aspectos generales: nuevos participantes, nuevos facilitadores, mejoras de infraestructura, quizás programas, recursos financieros, etc.; pero igual muestran que hay cambios en el día a día: la programación, actividades, visitas, las propias interrelaciones, las actitudes, el cumplimiento del horario, las tardanzas y ausencias, y otros. Realidad que ineludiblemente afecta la marcha educativa, y que debe ser afrontada por todos los participantes y particularmente por la dirección de la Escuela, de manera que se salvaguarde el buen clima institucional que garantice el debido desarrollo de la marcha académica.

Por ello, no hay que sorprenderse, desalentarse y menos andar con comentarios negativos que solo retrasan la adaptación a los cambios. Por el contrario, lo temporal siempre estará presente y se le debe anteponer la proactividad, el buen ánimo y el trabajo en equipo.

Una empresa puede tomar su tiempo en adecuarse al cambio, pero al final lo que demore será el tiempo que necesitó para recuperar los estándares de su productividad. La escuela no puede darse ese lujo, la demora en adaptarse al cambio es una mala educación brindada que puede significar para el estudiante un perdurable mal futuro.

Ciencias sociales, facilitador y mejora continua: La mejora de la eficacia de una organización se traduce en el mundo académico como la mejora continua del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, siendo uno de los actores claves de esa mejora el facilitador, cuya principal característica de su vivencia como tal es el compromiso que asume desde su pertenencia con la institución educativa.

En ese compromiso, dado el nivel de la educación superior, al facilitador, sin ser un psicólogo, sociólogo, antropólogo o político, le es necesario no solo tener buenos conocimientos, sino también un buen ejercicio práctico sobre estos campos de estudio, en razón que ellos son disciplinas sobre las cuales se construye el C.O. de la Escuela, como se demuestra en el cuadro 34.

CUADRO N° 34: DISCIPLINAS SOBRE LAS QUE SE CONSTRUYE EL C.O. EN LA ESCOFFAA

Disciplina	Aspectos sobre el facilitador tiene incidencia formativa
Psicología	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal. • Valoración de aprendizajes significativos en la enseñanza-Aprendizaje. • Motivación propia y del participante. • Refuerzo de la personalidad del participante. • Percepción propia y del participante. • Liderazgo del participante. • Satisfacción integral del participante con el programa de estudio. • Capacidad de toma de decisiones. • Satisfacción con el sistema de evaluación de desempeño. • Medición de actitudes (evaluación formativa). • Selección de puestos en trabajos aplicativos. • Estrés académico.
Psicología social	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de comportamiento. • Cambio de actitud. • Comunicación. • Procesos de grupo. • Toma de decisiones de grupo
Sociología	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupos (debate intenso). • Equipos de trabajo (integración). • Comunicación (asertividad). • Poder (liderazgo). • Conflicto (tolerancia democrática). • Comportamiento intergrupar (productivo). • Teoría de la organización formal. • Burocracia documentaria. (Funcionalidad y oportunidad)
Antropología	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología organizacional. (manejo de las TIC) • Cambio en la organización. (rotación de grupos) • Cultura organizacional. (asimila normas y costumbres de la ESCOFFAA)
Ciencia Política	<ul style="list-style-type: none"> • Valores comparativos. (identificación con valores ESCOFFAA) • Actitudes comparativas. (Orgullo y compromiso con la Escuela) • Análisis transcultural. (Mantenimiento y respeto a cultura institucional)
Ciencia Política	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizacional. (Mantenimiento de la cultura ESCOFFAA) • Ambiente organizacional. (Aporte al clima institucional y académico)
Ciencia Política	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto. (manejo de crisis) • Política intraorganizacional (comportamiento manejo interno). • Poder (imagen externa).

Fuente: Elaboración propia del autor en base a lo citado por S. Robbins-T. Judge, "Comportamiento organizacional". Cap. 1. Pág. 18. 2013.

El cuadro expresa la interrelación de disciplinas relacionadas al C.O. del centro educativo, con aquellos aspectos sobre el que facilitador tiene incidencia formativa; respecto al cual debe tener, plena claridad de cómo se dan en el aula los aspectos que pasamos a tratar.

4.1. Cultura organizacional

Resulta el patrón de conducta desarrollado por una organización conforme va aprendiendo a enfrentar su problema de adaptación al exterior e integración al interior, que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y enseñado a los miembros nuevos como la forma correcta de percibir, pensar y sentir³⁰⁴.

Como patrón de conducta es ineludible que una organización carezca de ella, buena o mala, pero la tiene, lo que debe quedar claro es que en función de lo marcada que esté, tiene influencias significativas en las actitudes y comportamientos de los miembros de la misma. Al respecto Robbins cita que, cuanto más fuerte sea la cultura de una organización, menos necesidad tendrá la gerencia por desarrollar normas y directrices formales que guíen la conducta de los empleados, quienes internalizan esa normatividad cuando aceptan la cultura de la organización³⁰⁵.

Todas las organizaciones tienen una cultura que, dependiendo de su fuerza, puede ejercer una influencia significativa en las actitudes y comportamientos de los integrantes³⁰⁶. Su logro da notable fortaleza ante el cambio, constituyendo el sostén de su supervivencia; por el contrario, el no alcanzar una sólida cultura organizacional puede representar la más grande debilidad de la organización, al punto que la deja expuesta a su desintegración.

Una muestra, haciendo una analogía con nuestra realidad, es la selección de las grandes unidades escolares (creadas en 1948) como instituciones educativas repotenciadas por el gobierno aprista (2009), se debió a que en el inconsciente colectivo su institucionalidad es valorada gracias a que su cultura no se perdió, por el contrario, se mantuvo viva en la sociedad a pesar que por 1970, se les cambia la denominación de gran unidad escolar (GUE) por la de colegio, así como el uniforme comando que los caracterizaba y daba disciplina, el haberse suprimido la educación cívica y la instrucción premilitar

304 Edgar H Schein, "La cultura organizacional y el liderazgo", Tercera edición, Cargado por Verónica Reyes, 2012, SCRIBD Vista 17, <https://es.scribd.com/doc/93346458/LIBRO-Cultura-Organizacional-Schein>.

305 Robbins S. Judge, T. "Comportamiento organizacional" p. 516.

306 Burns, Úrsula M. y la Cultura de Xerox, citada por Robbins S. y Judge T. (2013) 676, "Comportamiento Organizacional", p. 512, Decimoquinta edición, PEARSON, México.

que daba formación ciudadana a los jóvenes. Todo ello, a pesar de ese largo tiempo, era y es motivo de orgullo y añoranza para quienes pasaron por sus aulas y sigue siendo motivo de muchos debates políticos.

Otro caso valedero a destacar nace de la pregunta ¿por qué no desaparecieron las FF.AA. luego de todo lo vivido en la década de 1990?, ¿por qué no se han reducido por lo menos a su mínima expresión?, ¿por qué, se quiera reconocer o no, la mayor parte de los peruanos siguen teniendo respeto por las FF.AA.?, simplemente por su cultura superior a cualquier institución pública o empresa privada del país.

De estos dos casos expuestos se entiende cuál es el rol de la cultura, y lo positivo que resulta cuando se consolida en una institución educativa dándole permanencia en el tiempo a pesar de experimentar duros reveses, mientras que las organizaciones carentes de una sólida cultura, al menor golpe desaparecen del escenario.

Vale resaltar que si bien la cultura en la ESCOFFAA se ha ido generando en el continuo esfuerzo conjunto, los que salvaguardan su trasmisión en su recorrido del tiempo en las aulas no han sido los participantes o los docentes contratados, ni las corporaciones de planta, cuyo período de gestión es de uno a dos años; han sido los facilitadores que tienen un tiempo más permanente, quienes deben ser conscientes del valor de tal trasmisión como objetivo y de su camino estratégico trazado, entendiendo que ello no se logra en poco tiempo, sino que toma años y vivencias que son verdaderas pruebas de madurez para llamarse “Institución”. Esta es la razón fundamental de que al fundarse cualquier organización debe haber un equipo mínimo que dé continuidad y seguimiento a los esfuerzos que se hagan para el logro de una cultura organizacional.

Así mismo, vale recordar que las raíces de la ESCOFFAA están en las características de nuestra sociedad y en la cultura de cada una de las instituciones armadas; y es sobre ello que se va construyendo su cultura día a día, habiendo ya germinado expectativas en los comandos institucionales; y hoy, tras años de esfuerzos por alcanzar una plena cultura propia, podemos afirmar que se ha logrado un avance significativo, que se ve en cada uno de los egresados, quienes mantienen firmes lazos de interrelación bajo un espíritu conjunto.

Alcanzar la cultura propia es un proceso de aprendizaje de mediano y largo plazo para una institución, y en el sentido que la ESCOFFAA constituye una entidad nueva, cuya existencia y objetivos se orientan a cambiar la cultura cada uno de los componentes de las Fuerzas Armadas por una cultura conjunta, ha sido y es natural que se haya generado resistencias, que crearon un riesgo sobre su consolidación y supervivencia como escuela; resistencias que en mi consideración hasta hoy las ha superado no tanto por los argumentos de

defensa de la propia Escuela, sino gracias a que sus egresados han hecho extensiva a las FF.AA. su propia e internalizada cultura conjunta. Este proceso no ha sido nada fácil, pero demuestra el valor y logros de la decisión, esfuerzo y persistencia por forjar una cultura.

Pero, sobre todos los problemas de los primeros años hay aspectos positivos que pasamos a resaltar, aunando el hecho de que hoy casi no hay necesidad de explicar algunas reglas básicas a los nuevos participantes porque ya llegan con conocimiento de ello y sobre todo con una actitud de cumplirlas (señal que la cultura se va extendiendo):

- En la estructura de las asignaturas se superó la mayor incidencia teórica, al aplicar un 60% de práctica por un 40% de teoría, revirtiendo las incidencias en la enseñanza.
- Se ha impuesto que el aprendizaje está en la plena libertad y esfuerzo del participante, se acabó el control rígido característico del medio militar. Siendo lo más grato que la disciplina se fortalece.
- Las tradicionales interrupciones académicas por un sinnúmero de ceremonias militares quedaron atrás, lo principal y mandatorio es el programa académico.
- Al programa no se le asfixia con horarios y progresiones rígidas, se reajustan con flexibilidad ante la política de oportunidad instituida que permite brindar selectas conferencias magistrales, convocando y logrando la participación de expositores nacionales y extranjeros del más alto nivel en temas militares, de cultura general y particularmente de la vigente y cambiante realidad global, regional y nacional; ello no resta el cumplimiento de una fuerte autoexigencia de lunes a viernes, respetando el sábado y domingo familiar del oficial participante, salvo necesidades ineludibles.
- La crítica se materializa en intervenciones asertivas, hecho sobre el que antes existía un fuerte recelo y hasta temor por sus consecuencias, lo que las limitaba, particularmente para los oficiales del Ejército que hoy resultan los más felices. Reflejo propio de las nuevas generaciones en cuanto a su libertad de expresión.
- La integración en el pensamiento y la acción implica prepararse para operar de forma conjunta y predisposición de dejar atrás los viejos paradigmas que separaban a las II.AA.
- Ya se siente en el ambiente militar el orgullo de los egresados por el hecho de haber pasado por la ESCOFFAA, lo que traducido en la práctica y en relación a lo que se vivía antes de su existencia es una mejor predisposición al sentido de la debida unidad existente en las FF.AA.

- La cultura va alcanzando a la familia militar, con participación de las señoras esposas en charlas sobre el quehacer de la ESCOFFAA, en eventos deportivos y sociales, que fortalecen el clima académico y la integración de los oficiales participantes.

Todos estos logros, que van trascendiendo en el medio militar y civil, reflejan los múltiples detalles que se deben internalizar como normas aceptadas y respetadas por todo aquel que ingresa a formar parte de la ESCOFFAA, camino a institucionalizar su cultura; también reflejan la complejidad de variables a manejar para su logro: normas, responsabilidades, nivel académico, entendimiento del grado de adultez de los participantes, como la formación y conocimiento de los mismos.

Al final, cada objetivo que se busque lograr como parte de la cultura tiene que ser bien estudiado, planificado, normado, explicado, conocido y aceptado por todos.

4.2. Desarrollo de la ideología organizacional

La ideología es el conjunto de ideas compartidas de un grupo, que tiene como faro su visión; en sí se trata del cómo creen que opera el mundo social, cuáles son sus objetivos y cómo espera alcanzarlos³⁰⁷.

Las raíces de una ideología se dan cuando un grupo de individuos concurre alrededor de un líder y, con sentido visionario, funda una organización vigorosa o fortalece una ya existente. La ideología se desarrolla a través del establecimiento de tradiciones y la existente se refuerza cuando ingresan nuevos miembros y se identifican con su escala de valores³⁰⁸.

Acá el actor clave es el director, él es quien tiene que alcanzar un liderazgo pleno y todo empieza con el proceso de selección y administración del personal, sea en el medio civil o militar.

Habrà veces, como en el caso de la ESCOFFAA, en que las limitaciones, dependencias o complejidad de la propia escuela hacen la tarea muy difícil, es entonces cuando se debe reflejar con mucha más intensidad la labor de la corporación de planta de la propia escuela, como la de los facilitadores, que se supone tienen la experiencia profesional y de los años para alcanzar recomendaciones apropiadas o asumir tareas específicas que permitan cumplir la misión de la escuela.

307 Rodríguez J. José L. (1997) 554, "La extrema derecha española en el siglo XX", p. 16, Madrid: Alianza Editorial. ISBN 84-206-2887-5, citado en Wikipedia.

308 Mintzberg, Henry et al. (1997) 633, "El proceso estratégico", p. 191, PRINTED, México.

En lo ideológico, la ESCOFFAA ha dado grandes pasos, que se sintetizan en sus egresados que viven el compromiso de buscar incesantemente ser una fuerza generadora del espíritu conjunto y de plena interoperabilidad y mucho de esto se debe a que los directores como líderes se han sucedido unos a otros en un claro esfuerzo por generar tal ideología, en el cumplimiento de su visión y de su misión, como de los valores que se promueve en los oficiales participantes.

Es clara la línea de continuidad ascendente de la ESCOFFAA que se ha ido forjando en su quehacer educativo, sin que esto signifique que no se han dado limitaciones, problemas y contramarchas menores, que seguro seguirán presentándose, pero la filosofía es cumplir la misión inspirados en el deber de Bolognesi, la dignidad de Grau y la entrega de Quiñones, patronos de las instituciones armadas, han sembrado la cultura de trabajo en equipo, donde todos dan lo suyo en aras de cumplir con eficiencia. Tal ideología existencial, sustentada en la trilogía filosófica integrada y legada, indicó el camino de la visión a seguir y la misión a cumplir por la ESCOFFAA.

Visión de la ESCOFFAA

Ser una institución de posgrado, líder a nivel nacional e internacional, en la generación de pensamiento conjunto y producción de conocimiento científico, tecnológico y humanístico requerido para contribuir al fortalecimiento de la interoperabilidad y accionar conjunto, en los nuevos escenarios que genera la sociedad del conocimiento y la globalización³⁰⁹.

Misión de la ESCOFFAA

Desarrollar capacidades y competencias profesionales orientadas a fomentar la interoperabilidad y el accionar conjunto de las Fuerzas Armadas en los niveles estratégico, operacional y táctico, a fin de contribuir a la consecución de los roles estratégicos de las Fuerzas armadas³¹⁰.

309 Estatuto de la ESCOFFAA 2021, p. 08.

310 *Ibíd.*

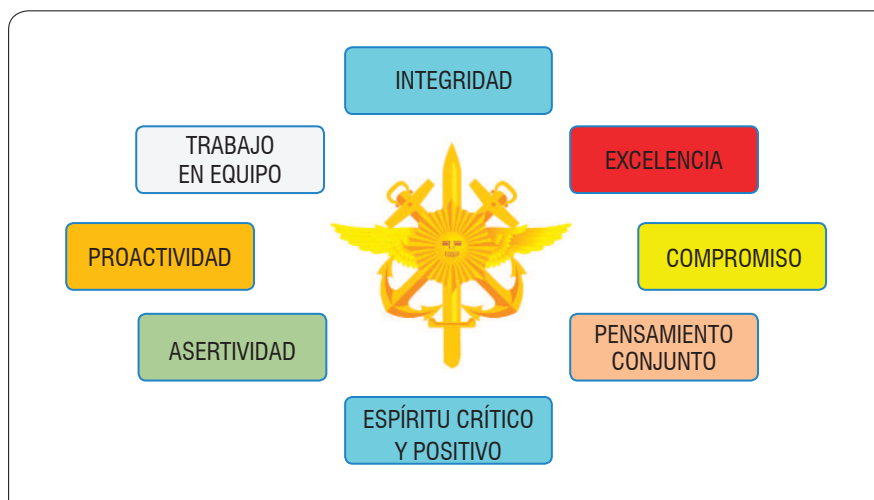
4.3. Los valores

Los valores son convicciones básicas de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado final de existencia opuesto o inverso³¹¹.

No es necesario ningún esfuerzo para entender que la humanidad está, desde hace buen tiempo, en un continuo proceso de degradación, que ha llevado a encumbrar el individualismo y todos sus efectos negativos en la sociedad. El contexto militar global, con las excepciones del caso, no ha estado ajeno a ello y todos somos conscientes de cómo el cáncer del deshonor, la deslealtad, el arribismo, la corrupción y otros males han afectado en las dos últimas décadas del siglo XX su institucionalidad.

Cada ciudadano, institución y pueblo asume en su conducta los valores a practicar y que lo han de distinguir ante los demás. Recordemos que los valores compartidos son el fundamento de una fuerza³¹². Así, la ESCOFFAA ha definido como suyos ocho valores que, sin ser excluyentes, constituyen los que se han de insertar en la formación de cultura a razón de su misión; los que se muestran en la figura 66.

FIGURA N° 66: VALORES DE LA ESCOFFAA



Fuente: Proyecto Educativo ESCOFFA 2020, Pag. 21.

311 Robbins, S. y Judge T., "Comportamiento organizacional", p. 144.

312 Sullivan, Gordon & Harper, Michael. "La esperanza no es un método", Pág. 60, Edit. Norma S.A., 1996, Colombia.

Los valores no se enseñan con la palabra, se comparten, se inducen y se siembran con ejemplo, luego se tienen que ir cuidando y modelando en el ejercicio diario de la docencia, no dejando de deshierbar la hierba mala que crece en todo jardín, como decía la madre Teresa de Calcuta. Hierba mala que, con la indulgencia, el perdón mal aplicado y la impunidad se multiplica contaminando todo el entorno.

En todo contexto humano hay una responsabilidad generacional en la salvaguarda de los valores, en el siglo XXI no cabe más degradación, ni más individualismo, la sociedad en todos sus extremos está andando al filo del abismo y hasta la guerra con toda su atrocidad inhumana de siempre, hoy se ha hecho más inhumana, al punto de que no hay sentido que la justifique, tal como se está dando.

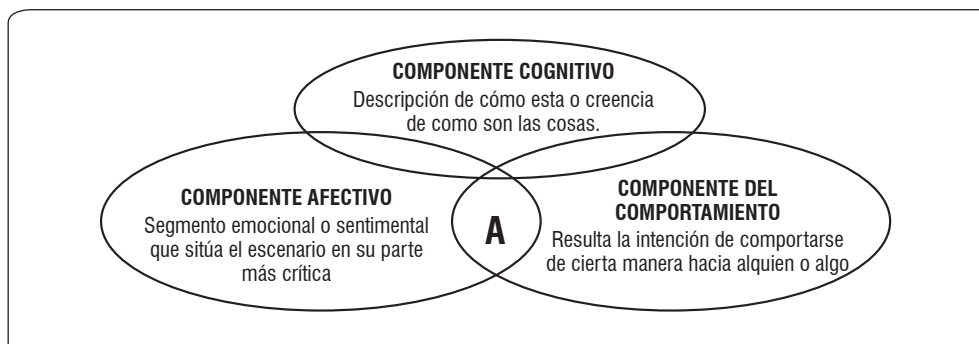
Todo docente, en todo nivel, en el aula y fuera de ella, tiene un currículo oculto a través del cual, con sus actitudes, comportamientos, conducta, verbo, modales, cultura, equidad, equilibrio, compromiso y otros, va induciendo quiera o no valores en sus estudiantes.

4.4. Actitudes

Tomadas como afirmaciones o enunciados de evaluación, favorables o desfavorables, de los objetos, personas o eventos, que reflejan cómo se siente alguien respecto de algo. En algunos casos su determinación es compleja, en otros puede resultar sencilla, pero en el fondo para entender las actitudes se necesita considerar sus propiedades fundamentales³¹³:

Concebir que las actitudes tengan estos tres componentes es útil para entender su complejidad y la relación potencial entre ellas y el comportamiento del participante; vale recordar la interrelación estrecha que mantienen, en particular, cognición y afecto son inseparables.

Figura N° 67: PROPIEDADES FUNDAMENTALES DE LAS ACTIVIDADES

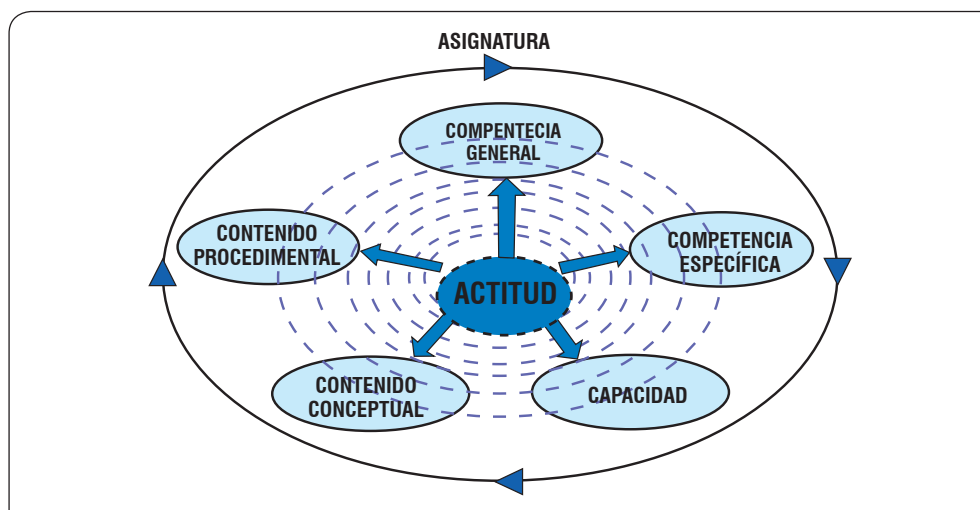


Fuente: Elaboración propia del autor.

313 Robbins, S.- Judge T., "Comportamiento organizacional", p. 2004.

En lo académico, la actitud del participante está al centro de todo el proceso de enseñanza y del aprendizaje, de ella dependerá fundamentalmente el alcanzar nuevos conocimientos complejos y significativos. En pocas palabras, el reto de todo programa educativo está en la actitud que mantengan los participantes a su paso por él.

FIGURA N° 68: ACTITUD CENTRO DEL PROCESO DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE



Fuente: Elaboración propia del autor.

Vale recordar que el participante llega al aula con una actitud libre y natural, y en todo caso propia, pero corresponde al facilitador mantenerla o mejorarla a través de la motivación y el buen clima académico que debe construir en el aula, estando siempre atento a las vivencias particulares de cada uno de ellos, pues la actitud en todos puede ser influida negativamente por factores particulares.

4.5. Disonancias cognitivas

Se refiere a cualquier incompatibilidad que perciba un individuo entre dos o más actitudes o entre el comportamiento y las actitudes; Festinger afirmaba que cualquier inconsistencia siempre resultará incómoda y que los individuos tratarán de reducir las disonancias y, por tanto, la incomodidad. Es decir, es bueno buscar un estado estable en el que haya un mínimo de disonancia³¹⁴; aunque sabemos que no se puede evitar las disonancias por completo, luego viene la pregunta ¿cómo se arreglan las personas?

314 S. Robbins y T. Judge, "Comportamiento organizacional", p. 72.

Festinger propone que el deseo de reducir la disonancia estaría determinado por la importancia de los elementos que la crean, el grado de influencia que el individuo cree que tiene sobre dichos elementos y las recompensas que estén involucradas en la disonancia³¹⁵.

Luego, desconocer que en la Escuela no hay disonancias entre los facilitadores es tapar el sol con un dedo, por el contrario, hay que aceptarlo porque ello es bueno, el crecimiento no está en que todos tengan los mismos puntos de vista y estén de acuerdo en todo, el crecimiento está en las diferencias y en el saber manejarlas hasta llegar a concertaciones claras, aceptadas y positivas. Esto ya es una fortaleza en nuestro equipo.

Aceptemos que todo proceso de cambio trae resistencias, más aún si no hay un diálogo sincero; Gordon Sullivan, en referencia a la falta de entendimiento en el proceso de aprendizaje dado durante la reorganización del Ejército de los Estados Unidos a finales del siglo XX, afirmaba que “Cuando la gente empezó a hablar, cayeron los muros y florecieron las flores”³¹⁶.

Vale citar un ejercicio psicológico con el que nos medimos, dado que nos permite expresar la idea positiva sobre las disonancias; se trata de una relación dada sobre un eje vertical que mida de cero a diez (de abajo hacia arriba), la confianza de un grupo, y de un eje horizontal también de cero a diez (de izquierda a derecha), el grado de respeto que se tengan los componentes de dicho grupo, se pueden determinar cuatro cuadrantes:

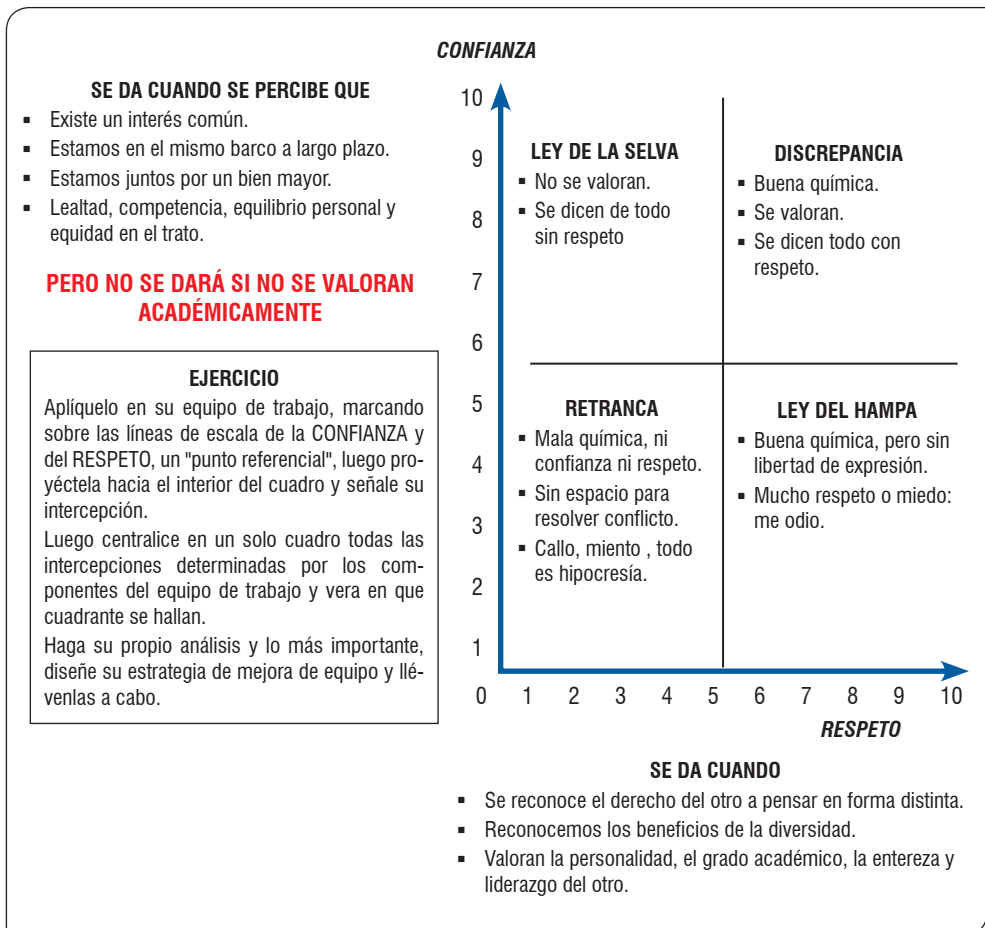
- HAMPÁ, inferior derecho donde prima el silencio, dado que por la poca o nula confianza temen el mal entendimiento y callan las diferencias por respeto, perdiéndose la intercomunicación y con ello la oportunidad de construir.
- RETRANCA, inferior izquierdo donde no hay confianza ni respeto, por lo que todo está marcado por la hipocresía, sin nada positivo en el ambiente del grupo.
- LEY DE LA SELVA, superior izquierdo en donde cierto alto grado de confianza colisiona con el poco respeto al otro por falta de valoración, llevando a una mala comunicación con más ofensas que oportunidades de construir.
- DISCREPANCIAS, superior derecho donde el buen grado de confianza y de respeto permiten expresar con altura las diversas posiciones, abriendo el camino a concertar y encontrar una solución a las diferencias.

315 *Ibíd.*

316 Sullivan, Gordon & I Harper Michael, “La esperanza no es un método”, p. 15

Por la experiencia, se conoce que su aplicación donde no existe un clima laboral adecuado, genera que en algunos grupos de docentes no sea recibida de buen agrado, existiendo siempre cuestionamientos; el caso es que, por negativo que sea el ambiente laboral, dejarlo en la percepción silenciada de cada uno, es continuar con el mal clima, mientras que plasmarlo en el ejercicio psicológico mostrado y luego discutirlo con altura, lleva a un mejor entendimiento, que por mínimo que sea, abre el camino a una mejor confianza y respeto que al final conducirá a crear un mejor clima laboral en la institución.

FIGURA N° 69: INTERRELACIÓN CONFIANZA - RESPETO



Fuente: Elaboración propia del autor.

4.6. Principales actitudes hacia el trabajo (desempeño del participante)

Tomando de base, el concepto de las actitudes citadas por Robbins y Judget en “comportamiento organizacional” 2013³¹⁷, se desarrolla lo siguiente, en base a la experiencia ESCOFFAA:

4.6.1. Satisfacción del participante

Es el sentimiento positivo acerca del puesto de sobre el trabajo propio, que surge de la autoevaluación que uno hace de la entrega individual frente a las características de su trabajo, llamémoslo para el caso educativo, esfuerzo académico. Una persona con alta satisfacción en su propio esfuerzo de estudio tiene sentimientos positivos acerca de este, en tanto que otra insatisfecha le encontrará aspectos negativos en su particular percepción.

Cada día la vida se hace más compleja y más difícil, igualmente sucede con los programas académicos; ante ello, el facilitador debe buscar crear el mejor clima institucional y académico; mientras el participante, por su experiencia y nivel, debe comprender que el aula y su futuro trabajo no siempre resultarán acordes con lo que desea, habrá cambios, contratiempos y las presiones de tiempo y entrega que conlleva una enseñanza bajo el enfoque constructivista. El facilitador ayudará a que el participante comprenda esta situación, a fin de que encuentre conformidad con la exigencia que se le demanda en la academia de la Escuela.

4.6.2. Involucramiento con el programa

El involucramiento, mide el grado en que una persona se identifica psicológicamente con su puesto de trabajo y considera que su nivel de desempeño es importante para la valía personal; entendiéndose para su autoestima.

En la educación, el puesto laboral de la empresa se convierte definitivamente en el rol de participante, quien debe alcanzar una plena participación en las actividades académicas y sociales del programa que desarrolla, demostrado a través de su responsabilidad de estudio y logros significativos que le den reconocimiento y ascendencia ante el resto, lo que indudablemente va en mejora de su autoestima.

En cuanto al facilitador, el rol es doble, de un lado por propia responsabilidad laboral debe estar plenamente identificado con el programa de la institución educativa, y de otro lado, debe tener un alto grado de equidad y de oportuno reconocimiento al participante que muestre un buen

317 Robbins, S. – Judge, T, “Comportamiento organizacional”, pp. 74, 77

involucramiento, como el observar y aplicar también con oportunidad las medidas normativas instituidas con aquellos que no se involucran en su rol de participantes y se quedan como simples alumnos matriculados, demostrando irresponsabilidad y desinterés.

4.6.3 Compromiso Institucional

Se define como el grado en que un empleado se identifica con una organización, en particular con sus metas y desea continuar perteneciendo a ella. De dónde se infiere un compromiso que en la experiencia propia y observada abarca lo afectivo y desempeño eficaz de acuerdo a normas.

En lo académico, debe entenderse como el grado en que el participante se identifica con su institución educativa y sus metas, sintiendo orgullo de su membresía, lo que puede asumir a su ingreso por la buena imagen y cultura difundida de dicha institución; o generarse a su paso por sus aulas donde se consolida el compromiso afectivo y normativo, que lo mantiene internalizado en su futuro profesional, demostrando el compromiso de continuidad, haciendo de tal orgullo, algo imperdurable.

4.6.4 Percepción del apoyo organizacional

Es el grado en que los empleados creen que la organización valora su contribución y se ocupa de su bienestar. La gente tiene la percepción de que sus organizaciones les brindan apoyo cuando las recompensas se entregan con justicia, tienen voz en las decisiones y ven a sus superiores como individuos que ofrecen apoyo.

Tratándose del nivel superior educativo, la percepción del participante sobre el apoyo que le brinda su institución educativa es más objetiva; en este nivel no se espera consideraciones, simpatías o tratos preferenciales, su misma madurez lo hace consciente de cuáles son sus deberes y sus derechos como tal. Acá hay que recordar que la vida se ha hecho más compleja, por lo que tras ajustar las normas académicas y de bienestar a la realidad existente, hay que ser muy transparente ante la demanda de un trato equitativo y justo.

En este tema, uno de los principales retos en la Escuela es el sistema de evaluación toda vez que en él se conjugan las particularidades del sistema de evaluación de cada institución armada, creando condicionantes que impiden a la Escuela construir a su criterio un sistema evaluativo independiente y funcional a sus intereses, y por el contrario ha adoptado un sistema consecuente con tales condicionantes institucionales.

4.6.5. Compromiso del empleado (del compromiso de estudio)

Se define como el involucramiento, la satisfacción y el entusiasmo que un individuo muestra hacia el trabajo que realiza.

En el caso de la ESCOFFAA se trata de la predisposición, alegría y conformidad que el participante muestra desde su rol de educando en el día a día; es decir, no sólo el resultado de las encuestas de satisfacción, lo que nos debe dar indicios del compromiso que va asumiendo; sino que, lo importante será, su actuar diario en el aula, es ahí, donde el facilitador aprecia de manera directa la entrega y lo dúctil del participante en su responsabilidad de estudio. Vale citar, que, en la percepción de la ESCOFFAA en esta actitud, van comprendida las cuatro citadas anteriormente, en particular su satisfacción laboral y su involucramiento con el trabajo.

En la figura N° 70 mostramos como la ESCOFFAA sintetiza en cuatro actitudes, como ellas se conjugan y suman al crecimiento académico e imagen de la Escuela.

FIGURA N° 70: ASPECTOS QUE SUMAN AL CRECIMIENTO DE LA ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

5. Teorías de la motivación

Este es un tema de amplia aplicación en lo académico, pero su estudio viene enfocado por la psicología educativa y el comportamiento organizacional, de donde tomo como base lo comentado por S. Robbins y T. Judge³¹⁸ trayéndolo de manera parafraseada a la experiencia de la ESCOFFAA.

La motivación resulta, en el concepto de la mayor parte de los que ejercen la docencia con o sin formación pedagógica, como el aspecto clave de la enseñanza; Juan Herbart, el padre de la pedagogía científica, señalaba:

“Nadie podía ejercer la enseñanza a su manera, es decir, sin metodología, sino que había que seguir ciertos pasos (Los pasos de Herbart). El primer paso era la motivación, que consistía en despertar el interés del alumno. Hecho esto, recién procedía a la enseñanza-aprendizaje”³¹⁹.

De donde, antes de ser expertos en la enseñanza, hay que ser experto en motivar a todo tipo de auditorio, es decir, saber despertar el interés del participante por la materia que se enseña.

5.1. Teoría de las expectativas

Robbins y Judge³²⁰ establecen que la fuerza de nuestra tendencia a actuar de cierta manera depende de la magnitud de la expectativa que tenemos de tener un resultado dado y de su atractivo. La cual se centra en tres relaciones, que son:

- a. Relación de esfuerzo \longleftrightarrow desempeño.
- b. Relación de desempeño \longleftrightarrow recompensa.
- c. Relación de recompensa \longleftrightarrow metas personales.

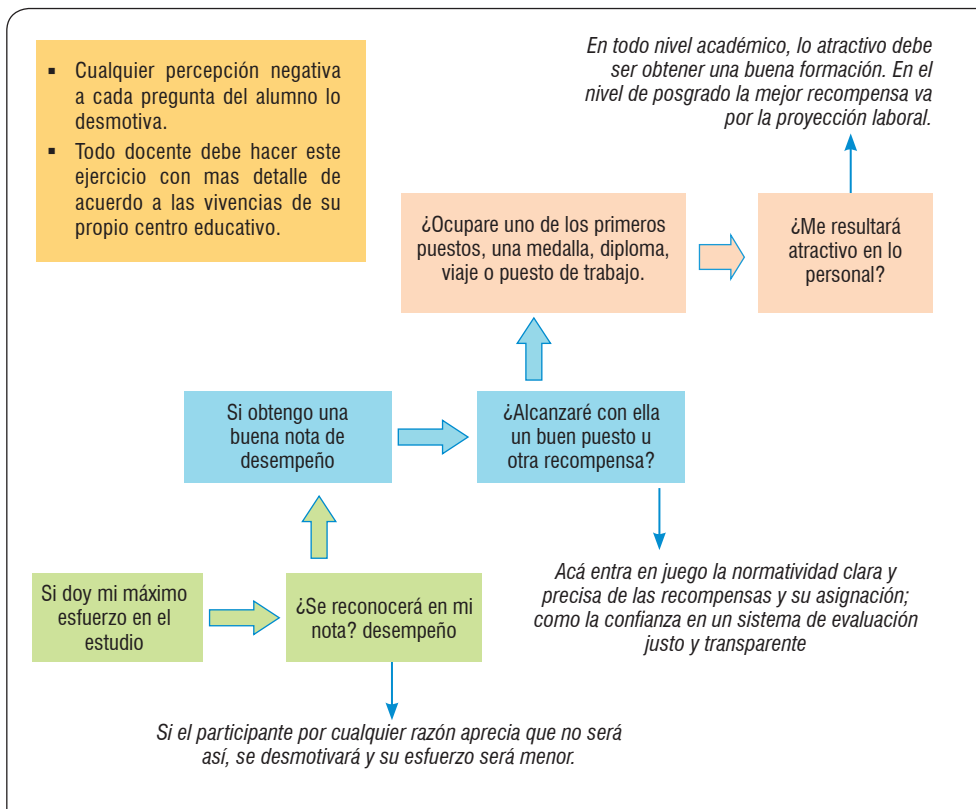
En la empresa, las evidencias muestran que estas relaciones son la explicación más aceptada de la motivación; como se muestra en la figura 71, aplicada en el mundo académico.

318 S. Robbins-T. Judge. “Comportamiento organizacional”, pp. 202-227. Edición 2013.

319 Citado por Jorge Lazo A., “Pedagogía universitaria”, p. 16.

320 S. Robbins-T. Judge. “Comportamiento organizacional”, p. 226.

FIGURA N° 71: FUNCIONAMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS



Fuente: Elaboración propia del autor.

5.2 Teoría de las necesidades de Maslow

Maslow³²¹ planteó la hipótesis de que dentro de cada ser humano existe una jerarquía de cinco necesidades; clasificando a las fisiológicas y de seguridad como de orden inferior las que son satisfechas desde lo externo; mientras que, las sociales, de estima y autorrealización se clasifican como de orden superior y se satisfacen desde lo interno.

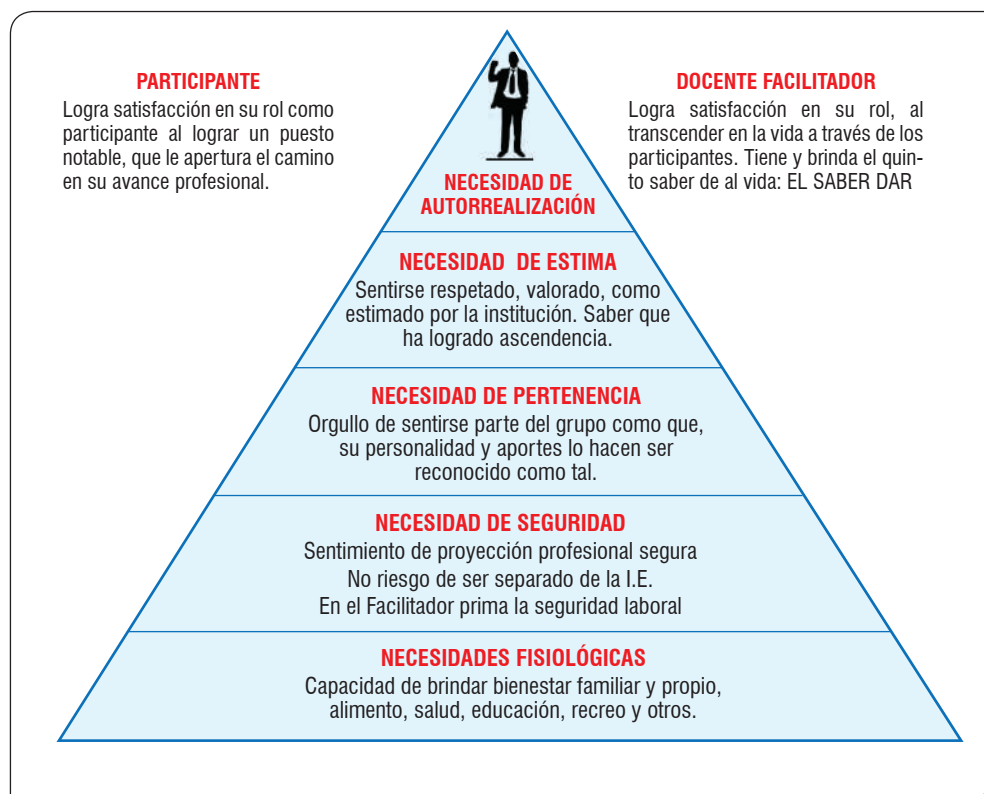
Siendo la autorrealización la necesidad de mayor la jerarquía y en su satisfacción, el hombre encuentra un sentido y trascendencia a la vida que se concretiza en el saber dar, incluye el desarrollo del talento y propio potencial e implica el haber alcanzado los cuatro primeros niveles.

321 *Ibíd.*, p. 203

Algunas conclusiones de sus características de valor vivencial en la ESCOFFAA son:

- Las necesidades de nivel superior surgen en el tiempo y satisfacerlas es motivación; en nuestros participantes son predominantes la pertenencia, la autoestima y la autorrealización; cuando su nivel de satisfacción es alto dejan de ser motivadoras.
- Del otro lado, cuando el participante no logra un sentimiento de pertenencia o no logra autoestima, ello influye negativamente en su comportamiento y rendimiento.
- Para que el docente facilitador motive con eficiencia, debe conocer el nivel de satisfacción de los participantes a su cargo.
- No todos los individuos sienten necesidades de autorrealización, debido a que es una conquista individual.
- Conforme sube el nivel, el tiempo motivación y de logro requerido es mayor.

FIGURA N° 72: TEORÍA DE LAS NECESIDADES DE MASLOW



Fuente: Elaboración propia del autor.

Esta jerarquización de Maslow sobre las necesidades del hombre son la vida misma a la que no se escapa ningún ser humano, por lo tanto, todo facilitador, no solo porque hoy ya se habla de un modelo socio-humanista, sino que desde siempre y por siempre debe conocer a sus estudiantes, hasta el punto de saber cómo va la satisfacción de sus necesidades, actuando pertinentemente sobre ello; esto es un reto, lo digo por la experiencia de ver en muchos docentes indiferencia en ello, sea por desconocimiento o por lo más grave, que sería por desinterés.

5.3. Teoría del establecimiento de metas

Esta teoría afirma que las metas específicas, generan un mayor nivel de esfuerzo que la meta general, dado que la especificidad en sí misma parece actuar como un estímulo interno; así las metas difíciles y con retroalimentación conducen a un rendimiento elevado³²².

También es más probable que el compromiso con la meta sea aún mayor mientras más difícil sea esta; igualmente, la realimentación también es importante porque las personas lo hacen mejor cuando se les comunica sobre lo bien o mal que se dirigen a sus metas.

Hay otros tres factores que influyen en la relación metas-desempeño:

- El compromiso con la meta (el individuo piensa que puede y quiere alcanzarla, como que está determinado a no renunciar o abandonarla).
- Las características de las tareas (se da un mayor compromiso cuando las metas se hacen públicas o cuando las establece el mismo individuo en vez de ser asignadas por otros).
- La cultura nacional (refiere un mayor compromiso en los pueblos acostumbrados a los retos).

Venimos de una cultura que dominó los Andes y cuidó los valles que daban el sustento a la vida nacional, manejando los sistemas hídricos como no lo ha hecho otra cultura en el mundo; sin embargo, teniendo una inmensa selva y una costa llena de desiertos áridos por poblar y dominar, durante la conquista y la república nos hemos dedicado a poblar y llenar de cemento los valles agrícolas de la costa que daban sustento alimentario al país; hoy, luego de matar a la gallina de los huevos de oro, nos vemos obligados a crear infraestructuras para irrigar y volver fértiles los desiertos, sin pensar seriamente en cuidar y desarrollar nuestra selva; del mar, ni hablar, pese a nuestra ubicación geográfica estratégica y el tener uno de los mares más ricos

322 *Ibíd.*, p. 212

biológicamente en el mundo, le dimos la espalda, mientras nos olvidábamos de la vida de los Andes y de la selva, vivir en los valles de la costa era lo más fácil, cómodo y menos costoso; ese es el camino de una cultura facilista.

Comparemos esa realidad con la obra de supervivencia en territorios menos favorecidos como los Países Bajos y las condiciones de vida desarrolladas en los Alpes europeos o sociedades más complicadas que las nuestras que han dado en poco tiempo vuelta a su realidad y calidad de vida, y veremos el producto de cuando se genera una cultura del reto. Cabría la reflexión de porque nosotros no y ellos sí; y no es cuestión que el Estado o los gobiernos de turno dictaminen o ejecuten programas de desarrollo, es cuestión de cultura de la sociedad, tarea que nace y se desarrolla perdurablemente en las aulas, y son los docentes los que deben llevar adelante ese cambio mental, hablamos de constructivismo, de tareas contextualizadas y complejas, sin entender el porqué, en esta reflexión tienen la razón filosófica, hay que desterrar el facilismo de la mente de nuestra sociedad, hay que hacerla que aprenda a enfrentar los retos para cambiar el país: tarea del docente.

5.4. Teoría de las necesidades de McClelland

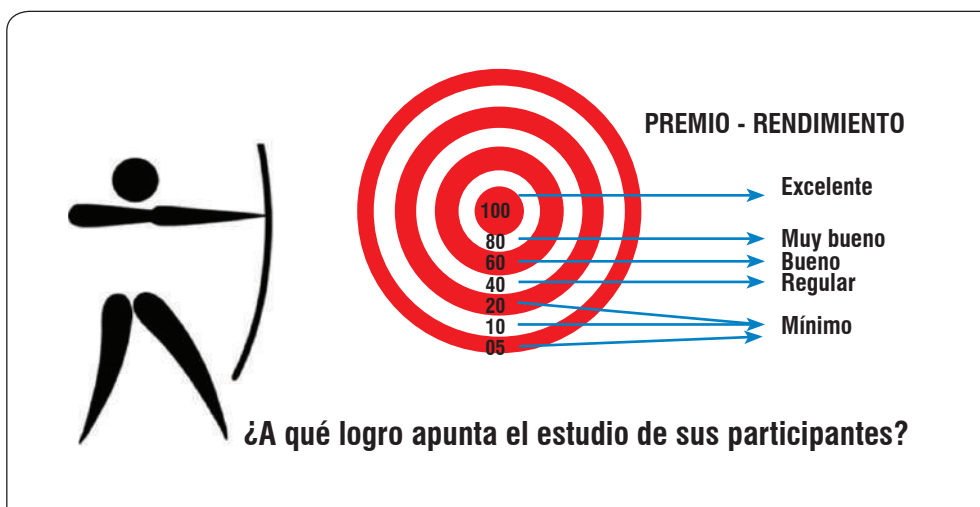
Rosario Peiró (2022) refiere que, McClelland distingue tres tipos de necesidades³²³:

- **Necesidad de afiliación:** Las personas necesitan formar parte de un grupo social. Les gusta colaborar y conocer las opiniones del resto. Para algunos sujetos suplir esta necesidad es más importante que para otros. Los individuos que valoran más esta necesidad desarrollan un papel más destacado como empleados que como jefes y líderes. Se sienten más cómodos colaborando y no compitiendo.
- **Necesidad de logro:** Los individuos que destacan en este tipo de necesidad tienden a sentirse motivados por los retos. Les encantan los desafíos y suelen llevar a cabo un trabajo individual, aunque sienten interés por conocer distintas opiniones sobre su propio desarrollo.
- **Necesidad de poder:** Se da en un alto nivel en aquellas personas que disfrutan compitiendo con el resto. Buscan ser reconocidos socialmente e influir en la sociedad, pero buscando siempre sus intereses. McClelland diferencia el poder personal y el poder socializado. El primero se basa en obtener los máximos beneficios para uno mismo y el segundo tiende a ser más consciente de los demás.

323 Peiró, Rosario (2022), "Teoría de McClelland", Economipedia.com, revisado en noviembre 2022 en <https://economipedia.com/definiciones/teoria-de-mcclelland.html>

Se ha elegido este orden de presentación, enfocándonos en razón de ser de nuestra academia que busca formar oficiales de Estado Mayor Conjunto, donde su actuación les demanda buscar una fuerte afiliación dado que la eficiencia del planeamiento y accionar militar no está en uno sino en todos a través del trabajo en equipo colaborativo; sin embargo, si ello es transversal a la vida militar, tan igual lo es el ejercicio de liderazgo. De lo expresado se entiende, la vivencia de nuestras aulas, donde el participante ya es un oficial del grado de comandante que cumple con un exigente perfil de entrada, es seleccionado por su institución y tiene plena claridad en la búsqueda de la proyección de su futuro profesional. Lo que lo impulsa su necesidad de logro, d en nuestras, caracterizada por los hoy llamados realizadores, luego aquello que le encanta las tareas que constituyen un reto a su capacidad personal y de equipo es la exigencia propia y de la academia de la Escuela. Tal necesidad de afinidad y de logro no están desvinculadas con la necesidad de poder, pero tras la búsqueda de su aspecto socializador, de ello es que una meta formativa desde los primeros años en la vida militar es saber llegar y no llegar simplemente, se entiende un liderazgo al servicio de la nación a través del cumplimiento de los roles constitucionales asignados, como de la institución, incluyendo la familia militar. La conjugación de estas necesidades, ha llevado a la exigencia de no ponerles las metas fáciles.

FIGURA N° 73: METAS ALTAS GENERAN RETOS DE INTERÉS



Fuente: Elaboración propia del autor.

5.5. Teoría del reforzamiento

Skinner planteó los llamados reforzadores positivos y negativos como elementos vitales para modificar la conducta humana como animal; bien para aumentar o potenciar ciertos comportamientos o bien para inhibirlos o eliminarlos.³²⁴

- Reforzadores positivos, dados tras una conducta y que la persona considera satisfactorio o atractivo, buscan aumentar la probabilidad de realizar o repetir una acción como respuesta. Ejemplo dar ante una buena acción gratificaciones, medallas, etc.
- Reforzadores negativos, que no es un castigo o algo adversario a la persona, sino que la busca potenciar cierta respuesta a través de la eliminación de aquellas consecuencias que la persona considere negativas. Ejemplo: ante un buen resultado se suspende una tarea doméstica o actividad que resulte desagradable

Ya en la programación de sus experimentos, Skinner aplico:

- Refuerzo continuo, donde la persona es recompensada constantemente por una acción o conducta, la que como tener una respuesta rápida y efectiva, una vez eliminado el refuerzo la conducta también se extingue rápidamente.
- Refuerzo intermitente, que es aplicada como refuerzo de la conducta a un intervalo fijo (periodo de tiempo pre establecido) o variable (periodo de tiempo aleatorio, o ser aplicada como refuerzo de la razón que también puede ser fijo o variable, bajo la condición de que la persona lleve a cabo cierto número de conductas requeridas antes de que sea reforzada.

Traída esta teoría del reforzamiento al mundo académico actual, hay que partir de su crítica, que señala que se reduce a lo experimental y no considerar las circunstancias alrededor de las cuales se produce la conducta; sin embargo, la réplica señala que en lo experimental el foco de atención no está en el individuo, sino en el contexto de su entorno.

Siendo realistas, vemos que hoy se sigue dando con bastante incidencia la práctica de premios o recompensas, incluso existen docentes que equivocadamente conciben que un buen reforzamiento de la motivación, en sus estudiantes, va por el camino de no poner notas desaprobatorias o, peor

324 Rovira Salvador, Isabel (2018), "La teoría del reforzamiento de B.F. Skinner", revisado en nov 2022 en <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-reforzamiento-skinner>

aún, hay algunos que a todos los evalúan con notas altas, buscando ganar reconocimiento. Otros caen en el error de dar un reforzamiento positivo para uno y represivo para otro, cuando piensan que un buen reforzamiento es buscar la intervención de aquellos que son indiferentes, a costa de reprimir en extremo la intervención de quienes ya demostraron ser buenos, sin llegar a meditar que ello desmotiva y puede llegar a frustrar.

De estos ejemplos podemos definir que hay docentes que saben aplicar de manera regulada y oportuna los reforzamientos, como hay otros que aplican la herramienta del reforzamiento de mala manera o equivocadamente. En la realidad de la ESCOFFAA, cuyos facilitadores no son ajenos a caer en la aplicación errada de reforzamientos; este ha sido un tema trabajado año a año, por lo que a la fecha hay una experiencia generada y realimentada en cada facilitador, lo que ha llevado a que su aplicación sea más efectiva, cuidando de no caer como Escuela en evaluaciones genéricas o el hacer una norma absoluta, el hecho de forzar al que no participa y callar al que sí lo hace.

Termino señalando que el manejar adecuadamente los tipos de reforzamiento señalados, como herramienta formativa en el momento de las interacciones en el aula, es todo un arte que debe dominar el facilitador. Cuatro enseñanzas a manera de conclusiones, la primera es que el mejor reforzamiento positivo es la palmada cariñosa en el hombro, aplicada oportunamente; la segunda es que el educando aprende tanto de su experiencia como de la observación de lo escucha y ve en el trato dado a otro educando; tercero, lo que es bueno para uno no tiene por qué serlo para el resto; y cuarto es que el egresado recuerde con cariño y respeto al docente exigente, justo y comprometido, mientras que el que asume el rol de buena gente, simplemente lo olvidan.

5.6. Teoría de la equidad

Citado por Robbins y Judge³²⁵, se señala que percibimos lo que obtenemos de un trabajo (resultados) en relación con lo que aportamos (insumos), y después comparamos nuestra razón insumo-producto con la de otros que nos importan. Si percibimos que nuestra razón es igual a la de aquellos con quienes nos comparamos y que vemos como relevantes, se dice que existe un estado de equidad y que prevalece la justicia. Cuando vemos tal razón como desigual, experimentamos estrés por la falta de equidad. Si percibimos que nuestra compensación es inferior, el estrés produce enojo; cuando es superior, genera culpa, J. Stacy Adams propuso que dicho estado negativo de estrés proporciona la motivación para hacer algo que lo

325 Robbins, S. - Judge, t., "Comportamiento organizacional", p. 219

corrija. Este razonamiento y estado de sentimiento de decepción es propio y permanente en ser; en nuestra experiencia, la falta de equidad, induce con mayor significancia a la desmotivación.

6. La inteligencia emocional

Sorprendido ante el efecto devastador de los arrebatos emocionales, y consciente, al mismo tiempo, que los tests de coeficiente intelectual no arrojaban excesiva luz sobre el desempeño de las personas en sus actividades académicas, profesionales o personales, Daniel Goleman buscó en su tesis desentrañar cuáles eran los factores que marcan la diferencia entre el trabajador estrella y cualquier otro ubicado en un punto medio, concluyendo que eran un conjunto de habilidades que él ha llamado “inteligencia emocional”, entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia, y la capacidad para motivarse uno mismo³²⁶.

La ESCOFFAA, sobre el inducir a través de su academia las habilidades de autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia y capacidad para motivarse uno mismo, referidas por Daniel Goleman como características de la inteligencia emocional, también ha hecho como preceptos de su academia, tres aspectos puntuales que devienen de su teoría de la inteligencia emocional³²⁷:

- Ser capaz de ventilar las quejas como críticas útiles.
- Crear una atmósfera donde la diversidad resulta valiosa y no motivo de fricción.
- Trabajar eficazmente en equipo.

De otro lado, Snyder cita para el mundo académico un aspecto importante, en el sentido de que los estudiantes que abrigan esperanzas se fijan metas más elevadas y saben cómo trabajar arduamente para alcanzarlas y cuando se comparan con logros académicos de otros estudiantes que poseen aptitudes intelectuales equivalentes, lo que los distingue es la esperanza, que lleva a creer y sentir tener la voluntad y los medios para alcanzar sus objetivos, sean estos cuales fueran. Respecto a ello agrega que mientras la estructura mental del pesimista conduce a la desesperación, la del optimista genera la esperanza³²⁸.

326 Goleman, Daniel (2000) 267, “Inteligencia emocional”, introducción, Ed Grupo ZETA

327 *Ibíd.*, introducción, citado por Carla Estrada <http://carlaestrada.com/2012/08/30/inteligencia-emocional/>

328 Snyder, Bill (2013), citado en Taller de Liderazgo, lideresemprendedores2013.blogspot.com/2013/10/capítulo5-esclavos-de-la-pasión-el_7081.html.

Esta cita de Snyder resulta clave en la experiencia de la ESCOFFAA, en nuestro medio militar, como debe ser en todo campo profesional, la carrera se debe hacer en base a una meritocracia plena; el caso es que cuando el aula pertenece a un medio cerrado como el de las instituciones armadas, distinguir el potencial académico de cada uno es más factible. Luego, es importante que no queden rezagados algunos participantes, perdiendo el interés en el estudio; este es un gran reto del facilitador, que por el contrario debe potenciar la esperanza de mejora de todos y cada uno de sus participantes. Lo que indudablemente va a la par de otros valores que debe cultivar todo estudiante como es la perseverancia, la responsabilidad y la dignidad con uno mismo, es no sentirse fracasado por no haber ocupado un buen puesto, lo malo está en perder la esperanza de mejora y en abandonarse.

Esto se relaciona con el interés para el estudio y el manejo de las emociones, parafraseando a D. Goleman ellas exigen madurez, autocontrol y empatía, en donde su ausencia puede hacer incluso que los más brillantes (facilitador o participante) fracasen en sus relaciones³²⁹, por ello el cuidado de saber expresar sus propias emociones, que por principio social son contagiosas, pudiendo resultar tóxicas o nutritivas. De acá la gran importancia de la sincronía entre facilitadores y participantes para entender en qué medida se sienten compenetrados y ver que en la base de ello está la coordinación de los estados de ánimo.

Vale resaltar que, en cada actitud errada de un docente, particularmente en la falta de tolerancia ante discrepancias de un participante, el mensaje negativo llega a toda el aula; concepto que tenemos muy claro en la Escuela.

7. Comportamiento organizacional en la ESCOFFAA

En la figura 74 se muestra una idea global de los alcances del comportamiento organizacional (CO) vivido en la ESCOFFAA.

En este tejido de los componentes del comportamiento organizacional de la ESCOFFAA, es con toda seguridad muy similar al de cualquier otra institución educativa, pudiendo haber considerado otros componentes o dejado de considerar alguno de los expuestos; pero ello solo es la enumeración referencial, lo trascendente está en el manejo institucional que parte de la Dirección y la medida en que contribuyen todos y cada uno de los componentes de la organización, para que su realidad no quede en un diagrama o en una u otra directiva, sino que se vivencie en el día a día en la Escuela.

329 Goleman, Daniel, "Inteligencia emocional", p. 102

FIGURA N° 74: COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL DE LA ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

8. Psicología organizacional

En la experiencia de la Escuela, hemos aplicado en nuestra aula de adultos, durante cinco programas la orientación psicológica dentro del proceso de inducción, con resultados muy positivos, orientando a nuestros participantes cuya edad fluctúa de 40 a 50 años promedio, en su función de padre, en su organización familiar para afrontar un periodo de estudio a tiempo completo bastante exigido, a afrontar el estrés propio del cambio de vida que significaba el aislamiento familiar por la pandemia del Covid-19, a determinar sus fortalezas y debilidades y tendencia de su personalidad enseñándoles el camino para su mejora pertinente, como ejercicio de relajamiento; pero sobre ello, algo trascendente es que se ha demostrado que siempre hay educandos con serios y hasta graves problemas personales, que han merecido y han sido atendidos por el psicólogo; camino que encontraron gracias al acercamiento dado en la medida tomada por la Escuela. Lo expuesto, nos lleva a concluir que en toda institución educativa es necesario contar con un profesional de la psicología.

Tras este enfoque u orientación sobre el educando, a nivel global, la empresa en general, y las instituciones educativas de primer nivel, cuentan con un profesional que atiende su psicología organizacional, es decir alguien que analice el comportamiento del integro de sus componentes, fin determinar problemas que puedan afectar a los mismos a nivel personal, grupal y organizacional, cuyos efectos puedan reflejarse de manera positiva o negativa en el desempeño académico y metas trazadas a nivel personal e institucional; en ello podemos entender en nuestro caso, la mejora del rendimiento académico personal y el logro académico de la Escuela.

En ese rol, un psicólogo constituye un importante elemento de apoyo al accionar de toda Escuela camino al óptimo funcionamiento de un entorno saludable como clima institucional que genere la mejor condición para la enseñanza-aprendizaje; como al desarrollo humano, desempeño, crecimiento y satisfacción de todo su personal y a la solución de problemas propios de su ámbito profesional. Su herramienta básica será la comunicación organizacional.

Tras lo expuesto, a la ESCOFFAA le queda el reto de gestionar la asignación de un psicólogo que reúna condiciones de manejo de la psicología organizacional educativa.

II. DIDÁCTICA

*Si enseñamos a los estudiantes de hoy,
como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana*

John Dewey

Asumir que la didáctica y el currículo son ámbitos aislados es perder el gran potencial de interconexión que existe entre ellos, porque la didáctica y el currículo se solapan y entrelazan como una urdimbre y las tramas. La urdimbre es el reflejo del marco de reflexión y justificación de la enseñanza con el fin último de mejorar la calidad educativa. El profesor, en su aula, es el protagonista del tejido donde se sostiene el diseño y la planificación de su acción didáctica como resultado de la reflexión constante sobre su práctica docente³³⁰.

1. Relación de la didáctica con la pedagogía/andragogía

Permítanme decirles que soy un convencido de la necesaria humildad en el docente, para entender que de todos podemos aprender; así, en el empeño de buscar un solo lenguaje sencillo y claro, en este tema recurro con un extracto reordenado a una cita de Kimberly Reyes que, desde su condición de estudiante, nos ilustra de forma sencilla y clara sobre la diferencia existente entre pedagogía y didáctica, cuando dice: que la pedagogía (asumir andragogía) se ocupa de la investigación de cuestiones globales de la educación, al llevar consigo un aspecto de beneficio social, por lo que se apoya en la filosofía, antropología, sociología y psicología evolutiva, pudiendo afirmarse que es la disciplina que estudia todo lo necesario para saber cómo, por qué y para qué de todo lo que conlleva el proceso educativo; mientras que la didáctica que se apoya solo en la psicología de aprendizaje, solo se limita a estudiar el proceso de enseñanza para que surja el aprendizaje a través de los métodos prácticos, por lo tanto, se enfoca a orientar al docente³³¹.

Ahondando sus diferencias, agrega que la pedagogía que se enfoca y se percibe de manera general en un sistema educativo social, concretiza su

330 López Ernesto et al., "didáctica General y formación del profesorado", p. 47, Ed. Kindle, 2016, Universidad Internacional de Rioja-España.

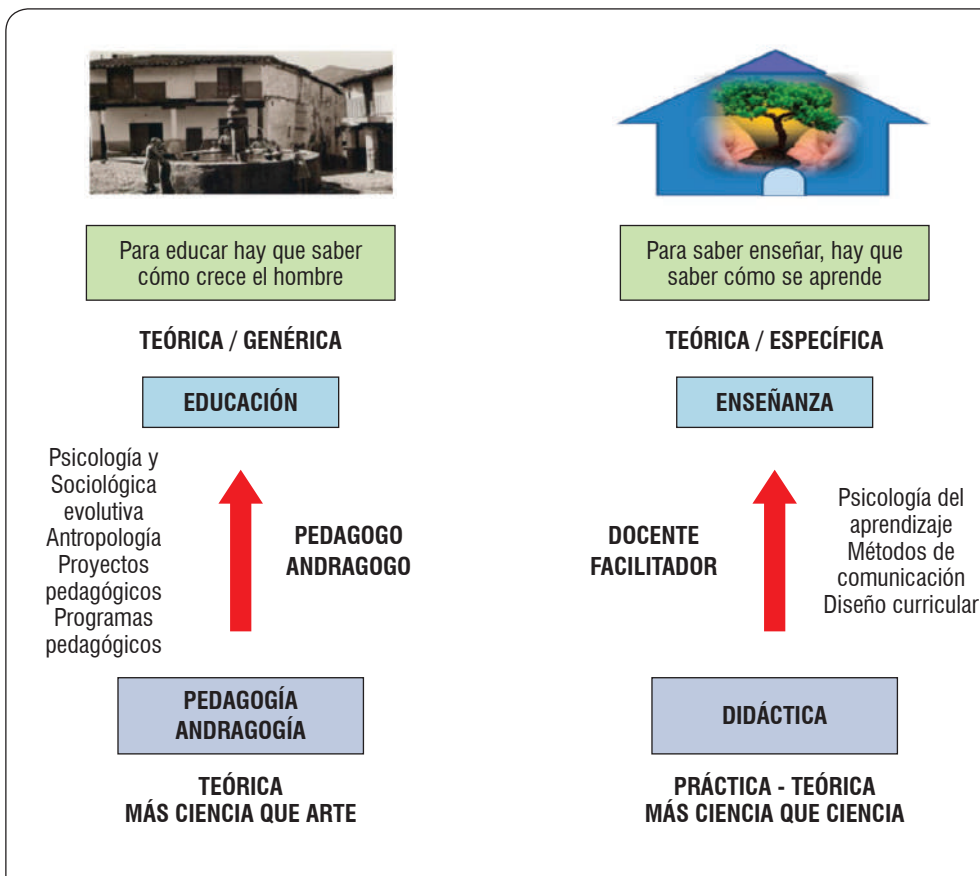
331 Reyes, Kimberly (2015), "Diferencias entre la pedagogía y la didáctica", Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea, <https://www.utel.edu.mx/blog/dia-a-dia/retos-profesionales/diferencias-entre-la-pedagogia-y-la-didactica/>

resultado en un proyecto o programa educativo, mientras la didáctica que solo busca delimitar estrategias y métodos a emplear en la enseñanza y el aprendizaje y los estándares del quehacer docente, se plasma en el currículo de un sílabo y concretiza sus resultados en el aula de clases.

En la ESCOFFAA, la didáctica se concretiza en la acción del docente facilitador que, con su arte y actos didáctico, es la trama que, en su enseñanza diaria, entrelaza la urdiembre que son todas y cada una de las variables de nuestra academia, tras el aprendizaje del participante.

Con esta síntesis de pedagogía/andragogía y didáctica, procedemos a presentar la figura 75 que muestra la correlación entre la educación, enseñanza, pedagogía y didáctica.

FIGURA N° 75: PEDAGOGÍA ES A LA EDUCACIÓN COMO ES A LA ENSEÑANZA



Fuente: Elaboración propia del autor.

Profundizando la reflexión para tener mayor claridad, podemos inferir de la figura 75 que, la didáctica va a ser la acción del docente, aplicada en su enseñanza, la misma que se concretiza en un acto práctico dado en el aula respondiendo a la psicología del aprendizaje, con la finalidad de que de su enseñanza surja el aprendizaje a través de los métodos o procedimientos prácticos. Por lo tanto, resulta acertado afirmar que la didáctica se enfoca a orientar al docente³³².

A tal acto práctico intencional que concretiza la didáctica, se le denomina el acto didáctico, el que según Titone (1966) es un acto esencialmente comunicativo, de intercambio bidireccional entre docente y discente en un escenario social de enseñanza³³³.

Este concepto, llevado a la academia de la Escuela, demuestra la necesidad y trascendencia de que el docente facilitador debe poseer una buena comunicación efectiva para llegar a los participantes y, en este particular caso, para el ejercicio eficiente de su didáctica. En ese proceso comunicativo, la acción o mensaje inmediato que puede emitir el facilitador ante un hecho educativo servirá de estímulo, lo que es parte de su enseñanza, buscando motivar, corregir, impulsar o profundizar el conocimiento, habilidad o capacidad del participante, quien, con su respuesta o acción, reflejará la eficacia del acto didáctico.

De otro lado, el acto didáctico en la práctica, se da en un contexto y momento circunstancial específico, buscando solo responder a esa coyuntura, así su característica básica será una acción de oportunidad, en donde habrá un corto período de tiempo para pensar o quizás demande ser aplicada de manera rápida e inmediata; siendo en esas condiciones que aflora el arte didáctico del docente facilitador. Esto implica un proceso mental que correlaciona simultáneamente: la acción pensada en el logro del objetivo, la metodología de la academia institucional, el contenido o temática tratada, la competencia a lograr, la herramienta didáctica que se aplica y la que se podría aplicar, el tiempo asignado en la evaluación e, ineludiblemente, la característica particular del sujeto al que va dirigido el acto didáctico.

332 *Ibíd.*

333 López, Ernesto et al., "didáctica General y formación del profesorado", p. 94.

FIGURA N° 76: EL ACTO DIDÁCTICO



Fuente: Elaboración propia del autor.

El arte didáctico no es sencillo ni fácil de alcanzar, ello implica ganar la experiencia a través de años, y la mejor manera de lograrlo, es la autoevaluación sobre lo vivido en cada clase. El docente que cierra las clases, sin una reflexión posterior, seguramente persistirá en no saber afrontar adecuadamente las necesidades formativas del alumno que surgen en las interrelaciones en el aula.

Así el nivel del arte didáctico del docente facilitador, mostrado en una dinámica, una cátedra, un ejercicio, etc. se da a través de sus actos didácticos, cuya pertinencia, llegada con claridad y eficacia dirán si tiene, le falta o carece de arte didáctico.

En el facilitador andragógico, ese arte requiere de un gran dominio de la psicología del adulto, por ello que cada acto didáctico debe ser pensado con amplitud integral y transmitido con una comunicación efectiva propia para un aula de adultos, donde ineludiblemente debe imperar el mejor clima académico; podemos decir que la atención y el cumplimiento de los presupuestos andragógicos y constructivistas ayudan al desarrollo eficaz del arte docente del facilitador.

Las reflexiones dadas, deben llevar a todo docente a mantener una actitud positiva sostenida desde sus inicios profesionales, seguro en el comienzo y la aplicación de los primeros actos didácticos en el aula, la satisfacción del

logro en los resultados esperados serán difíciles y complejos, dándose a media o simplemente no se darán; bueno ello, es lo natural, claro que siempre ayudará las habilidades personales de cada uno, pero lo que no tienen nivel de comparación es la experiencia ganada a diario, por ello la importancia de autoevaluar cada clase.

2. La didáctica en el modelo académico de la ESCOFFAA

Esta es una relación vivenciada en la ESCOFFAA, donde a través del tiempo los docentes facilitadores han internalizando su metodología y la exigencia de un arte didáctico aplicado a ella, conscientes que de por medio hay una enseñanza y una evaluación formativa que busca el desarrollo integral de los participantes; luego no hay espacio para el docente conductista que se satisface con el sólo dictar la clase tradicional o peor aún el docente indiferente a las demandas u oportunidades de una acción formativa o de una mejora academia en el participante.

En esa mecánica de actuar en la mejora continua a través de un acto didáctico, al docente facilitador se le exige y valora:

- Una actitud proactiva, con compromiso institucional y académico.
- Una aptitud para el cumplimiento de su rol sustentada en su conocimiento actualizado de las temáticas desarrolladas.
- Una comunicación efectiva y una escucha activa.
- Un gestor del pensamiento complejo (integral) y crítico con visión prospectiva.
- Un impulsor del trabajo cooperativo.
- Dominio en la aplicación de las herramientas didácticas.
- Un experto conductor de dinámicas grupales, como gran generador del debate

Resulta fundamental el dominio del facilitador, respecto a todos estos temas, sobre los que debe conocer más allá de sus teorías, características, principios, resultados esperados de su aplicación, métodos y evaluación; el saber lograr darles la orientación constructivista sea en su aplicación individual o grupal.

3. Didáctica en un aula de adultos

Partamos que un aula de adultos es un aula diferenciada, que demanda del equipo de programadores la capacidad de un arte didáctico que determine y atienda puntualmente las necesidades particulares de esa aula.

En la ESCOFFAA si bien sabemos de la proyección del militar y de su academia correspondiente, el problema pasa a centrarse en la calidad del mismo, la que se supone que en primera instancia pasa por la aprobación y exigencia de los propios participantes; sin embargo tras ello, en una exigencia en muchos casos poco expresa, pero siempre existente, se encuentra la satisfacción con el trato, la consideración, el respeto a los conocimientos previos, horarios, metodología, como la confianza que se dan en las interrelaciones facilitador-participante, donde el arte didáctico del primero está en pleno ejercicio; por ello, el docente facilitador debe ser consciente que cada palabra, gesto, respuesta u orientación debe estar enmarcado en un espíritu constructivista que salvaguarde los aspectos citados. No se trata de ser condescendientes, sino de saber mantener una relación horizontal alzada, donde uno es el docente facilitador, y el otro, el participante.

4. Herramientas didácticas

A partir del error de que gran número de docentes, conceptúan erradamente la denominación de herramientas didácticas, como estrategias, métodos o técnicas didácticas, y sobre ello lo aplican indiscriminadamente, se origina en el contexto académico nacional, una clara multiplicidad y confusión del cómo se conceptúan y se articulan los diversos términos implícitos en su práctica. Ordenar y entender ello no es nada fácil; muchas veces creemos tener una idea clara, pero al revisar un texto de educación encontramos variables diferenciadas y hasta contrarias entre ellas mismas y por supuesto muchas veces con la concepción propia de uno; luego, el definir de manera articulada todas esas variables con aceptación por lo menos de un consenso mayoritario, es un reto del presente libro; muy probablemente ello es utópico, pero avanzar en algo su entendimiento es ya un logro satisfactorio.

Más allá de que lo expuesto es una crítica constructiva, es oportuno resaltar que el Sector Defensa es un entorno cerrado, dando oportunidad y base para establecer un lenguaje académico plenamente compartido por toda su comunidad educativa, de manera que se constituya en ejemplo a nivel nacional.

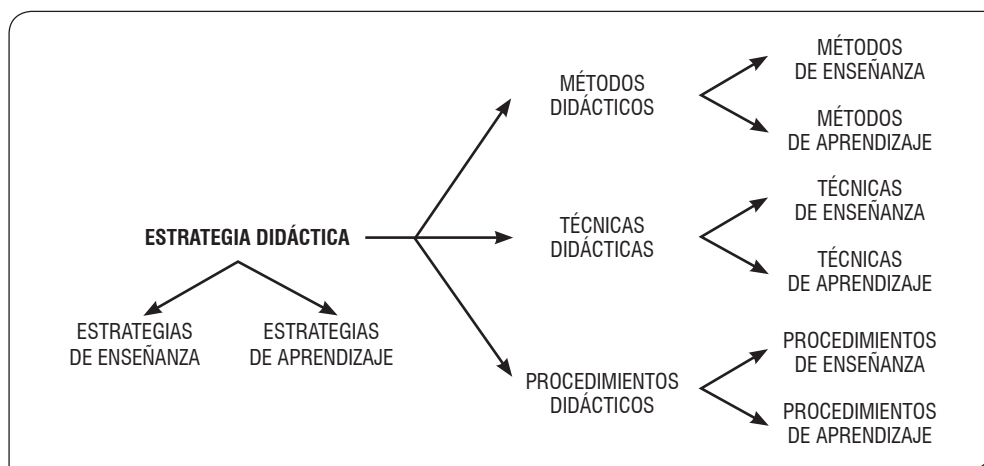
En tal esfuerzo, lo puntual es ir entendiendo que el manejo de estos términos implica un ordenamiento que tenemos que ir definiendo y aplicando con precisión, de manera continua y con perseverancia en cada escuela. Es más, tal ordenamiento está avanzado, el hecho es que con los bien intencionados y loables aportes de uno u otro autor se ha generado una seria confusión. Algunos podrán decir que bajo la libertad de cátedra se hace extensiva la diversidad en las conceptualizaciones académicas; puede ser cierto, pero más cierto son los profundos cambios en la educación global, donde los avances tecnológicos van cambiando la enseñanza y el aprendizaje,

tras la necesidad de aprender a aprender; pero lo más grave y no perceptible con claridad, son los cambios psicológicos en las nuevas generaciones, que son más observadoras, más críticas y más exigentes de una enseñanza de calidad; y si frente a ello los docentes de una institución educativa no tienen la misma conceptualización de los términos más básicos de la didáctica, ni manejan el mismo lenguaje académico, qué muestra de competitividad podemos ofrecerles como docentes o como escuela.

Recordemos que la didáctica responde a todo lo relacionado al proceso de enseñanza para que surja el aprendizaje; pero sobre ello, vale tener presente:

- Aplicar correctamente las herramientas didácticas no es fácil, y solo se gana con la experiencia.
- Lo trascendental e importante en toda institución educativa es construir un lenguaje compartido, que implica un ordenamiento y da unidad de entendimiento.
- Hoy la enseñanza y el aprendizaje son más complejos y análogos a la realidad, demandando al docente capacidad en el uso óptimo de herramientas didácticas.
- No hay mejora, ni eficiencia didáctica si el docente no es autocrítico de su propia didáctica, como herramienta básica de la mejorar de su docencia.
- En un ordenamiento de la relación didáctica-enseñanza-aprendizaje, comencemos por definir que lo didáctico se da en niveles, contemplando estrategias, métodos, técnicas y procedimientos, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; como puede apreciarse en la figura 77.

FIGURA N° 77: PRIMER ENTENDIMIENTO CLAVE DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS



Fuente: Elaboración propia del autor.

Este primer entendimiento resulta clave para comprender toda la teoría didáctica y para la aplicación adecuada de cada herramienta. Para lo que desarrollamos la figura expuesta.

4.1. Estrategia didáctica

El significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar griego, donde la estrategia era la actividad del estratega, es decir del general del ejército, quien proyectaba, ordenaba y orientaba toda la operación militar y se esperaba que lo hiciera con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos³³⁴.

Hoy, en su conceptualización más simple se toma como el plan con el cual a partir del hoy y con los medios disponibles, se debe alcanzar en una fecha calculada del mañana un logro definido, haciendo tal recorrido sustentado en valores y en la ética.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a través de un conjunto de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método, pero a diferencia de este, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a dónde quiere llegar. En su aplicación la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue³³⁵.

Sobre estos tres primeros conceptos vale citar que el término “estrategia” es de uso general en todas las organizaciones del mundo laboral, estando su aplicación en gran medida prostituida, haciéndola de uso hasta para referir lo más simple.

En un alcance teórico académico, Tobón cita que el concepto de estrategia hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha en forma ordenada para alcanzar un determinado propósito; agregando que “todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia”. Posteriormente, expresa que las estrategias se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza (entiéndase que definen el método a seguir)³³⁶.

334 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010), “Investigación e innovación Educativa: Qué son las técnicas didácticas”, México. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm

335 *Ibíd.*

336 Tobón, Sergio (2015) 373, “Formación integral y competencias” 5ª edición, pp. 294, 295, Ed MACRO, Lima-Perú.

De su lado, Ticona cita que la “estrategia es el plan o habilidad para dirigir un asunto hasta conseguir el fin propuesto; es una especie de sistema estructurado e integrado de técnicas, procedimientos, medios, recursos, acciones, creaciones, etc. de los que hacen uso los docentes y estudiantes para lograr un aprendizaje significativo”³³⁷. Lo que complementamos, integrándole los métodos. Lo que Díaz Hernández (2002) reafirma cuando cita: “Son métodos, técnicas y procedimientos que el docente utiliza en el proceso de enseñanza de forma reflexiva y flexible para promover el desarrollo de capacidades y el logro de aprendizajes en los alumnos”. Así mismo, los define como los medios o recursos para prestar ayuda pedagógica a los alumnos.

Así, desde lo académico se entiende que la estrategia proyecta, ordena y orienta de manera flexible a través de métodos, técnicas y procedimientos, transcritos en un plan, todo el desarrollo de un diseño curricular hasta el logro de su objetivo.

La ESCOFFAA, desde su diseño de la planificación curricular (párrafo 7.2.1.), complementa operativamente la definición anterior como:

La estrategia didáctica es el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos que el facilitador propone y utiliza en la construcción de un proceso de enseñanza, abarcando todo el diseño de planificación curricular, transcrito con visión integral desde su plan estratégico institucional (aplicable a una asignatura), hasta la evaluación, de forma reflexiva y flexible para promover el desarrollo de capacidades y el logro del perfil del egresado.

Esta orientación de la estrategia didáctica hacia la enseñanza no limita que el estudiante la aplique en su aprendizaje como una visión general de su estudio.

Sobre la conceptualización dada, se validan algunos preceptos que orientan el accionar del docente en el planeamiento académico, tales como:

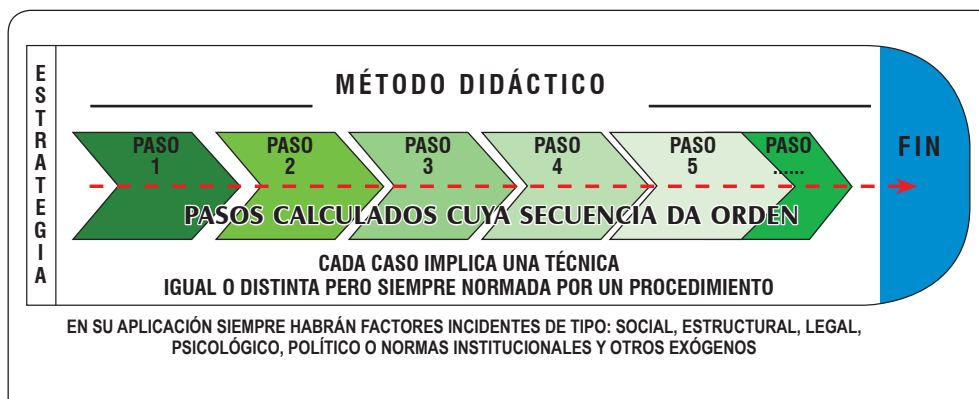
- En educación, una estrategia didáctica es una forma inteligente y organizada de orientar la enseñanza y resolver un problema de aprendizaje.
- Es un procedimiento heurístico que permite al docente y al educando tomar decisiones en condiciones específicas.

337 Ticona Apaza, David (2004) 98, “Estrategias de aprendizaje”, pp. 15, 16, Ed EDIMAG, Lima-Perú.

- No se trata que el docente o el educando piense o decida a la ligera o a última hora improvisando, se trata de planear individualmente o en equipo, oportunamente.
- En educación, las estrategias deben determinarse de manera consciente e intencionada, dirigidas al logro del aprendizaje; si no hay la experiencia debida, lo correcto es recurrir al experto.
- Como acciones finitas, no siempre secuenciadas, conllevan cierta libertad y no garantizan el logro de un resultado óptimo, por ello se acepta el error.

Es necesario tener un entendimiento de cómo dentro del marco de las herramientas didácticas, una estrategia didáctica se va integrando con un método, técnicas y procedimientos, tal como se muestra en la figura 78. Igualmente, la figura 76 grafica como los procedimientos cumplen su función instrumental relacionando de acuerdo a determinada tipología la estrategia con el método y el método con las técnicas, salvaguardando que se dé una consecuencia procesal de la estrategia al método y de este a las técnicas.

**FIGURA N° 78: SEGUNDO ENTENDIMIENTO CLAVE DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS
COMPOSICIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**



Fuente: Elaboración propia del autor.

4.2. Método didáctico

Charles Uculmana y Bernardo Ahibom (2007: 157) resaltan la importancia del método cuando afirman que aplicado este por el estudiante da sentido a las competencias de estudiar, redactar, disertar y escuchar, pues satisface las necesidades más allá del conocimiento³³⁸. Juan Antonio Barnad Mainer

338 Uculmana, Charles y Ahibom, Bernardo (2007) 212, "Pilares del éxito académico profesional", p. 157, Ed. San Marcos, Lima-Perú.

sentencia: “El buen estudiante no lo es por casualidad sino porque tiene un método”³³⁹.

Caballero, en el marco de la metodología de la investigación, refiere que el método deriva del griego “meta” que es idea de movimiento que puede sustituirse por actividad u operación y “odes” que significa camino que implica tener una orientación racional que creativamente concatena una serie de operaciones o actividades racionales que consideramos necesarias o convenientes seguir para lograr solucionar un problema nuevo (lograr un fin). Cuando ello funciona, se puede repetir y mejorar, en caso contrario, se debe cambiar.

El método no debe confundirse con un sistema, pues si ambos son orientaciones del pensamiento para enfrentar problemas, el primero se aplica para problemas por solucionar, mientras el segundo sirve para problemas ya resueltos de manera eficaz³⁴⁰.

Ticona expresa que el método es el camino, siendo más general que la técnica por su amplitud, al tener un carácter global e ir más allá, pues coordina todas las operaciones³⁴¹. El método se instrumenta a través de las técnicas, y por lógica el primero abarca más que el segundo.

En un concepto generalizado y aceptado, método es un modo o manera de realizar algo de forma sistemática, organizada y/o estructurada. Hace referencia a una técnica o conjunto de tareas para lograr determinadas metas³⁴².

El método incluye diversas técnicas y procedimientos, y al ser la operativización de la estrategia, conlleva una destreza sustantivada (el para qué), más un contenido (el qué), más un conector (por medio de, mediante, a través de, usando, haciendo, etc.) y el cómo (la técnica a aplicar)³⁴³.

La ESCOFFAA define operativamente el método didáctico como:

339 *Ibíd.*

340 Caballero, Alejandro (1987) 380, “Metodología de la investigación científica”, pp. 42, 43, Ed. Técnico Científica S.A., Lima-Perú.

341 Ticona A., David, “Estrategias de aprendizaje”, p. 21.

342 Definición de método, revisado en <https://www.significados.com/metodo/>. el 12 de octubre de 2022.

343 Yauri de la Cruz, Yuri (2022), “Cuadro comparativo, métodos, técnicas y estrategias”, revisado en https://www.researchgate.net/publication/360612804_CUADRO_COMPARATIVO_METODO_TECNICAS ESTRATEGIAS_DEFINICION el 10 de octubre de 2022.

Método didáctico es el proceso o camino conocido, sistemático, estructurado y organizado, que se constituye en el medio que operativiza una estrategia didáctica, poniéndose en práctica a través de una serie de pasos en el diseño de planificación curricular o en el desarrollo de una asignatura, en ambos casos siempre con el objetivo de desarrollar capacidades y lograr aprendizajes en los participantes.

4.3. Técnicas didácticas

Si el método es el camino, las técnicas son el arte o modo de recorrer ese camino, en sí es el conjunto de habilidades y recursos que posee el docente para presentar, demostrar o investigar un tema determinado; tiene un carácter práctico y operativo, aplicado a través de procedimientos³⁴⁴.

Las técnicas son un conjunto de saberes prácticos para obtener un resultado, en sí son los pasos secuenciales que se instrumentan como parte de un método, siguen un procedimiento algorítmico; es decir, son finitas, fijas, ordenadas, de sucesión prefijada y secuenciada, cuya correcta ejecución lleva a la solución segura del problema o tarea.

Por ejemplo: la entrevista, la escenificación, investigación de adultos, ejemplificación, demostración, cuestionario, exposición de materiales, visitas y otros.

La ESCOFFAA define operativamente la técnica didáctica como:

“Las técnicas didácticas son herramientas específicas estructuradas y organizadas, de carácter práctico y operativo aplicados, que llevan a cabo los facilitadores en función de cumplir un método, dentro del proceso de enseñanza para el logro de aprendizajes”.

4.4. Procedimientos didácticos

Son los menos tratados y de mayor confusión dentro de las herramientas didácticas, por lo que se da, una mayor amplitud a su tratamiento, buscando clarificar su debido entendimiento.

En un entendimiento general, los procedimientos son herramientas de gran importancia para una organización o desarrollo de una actividad, con ellos se concretiza además del qué hacer ante ciertas funciones o actos, una serie de estamentos, políticas, normas y condiciones que permiten el correcto funcionamiento institucional, toda vez que como instrucciones dan orden y secuencia hacia un fin.

344 David Ticona Apaza. P.21.

En la aplicación de estrategias, métodos y técnicas didácticas, los procedimientos son instrucciones secuenciadas y sistematizadas que orientan su desarrollo, siendo más genéricos para las estrategias, algo menos para los métodos y más de detalle para las técnicas, estas definitivamente son aplicadas en las interrelaciones del aula; al final todas guardan consecuencia y facilitan alcanzar el fin académico.

Por lo general, en la práctica sin llegar a precisar qué son procedimientos se explicitan como pasos, normas, guías. Ejemplo de ello es el detallar en un texto o directiva u otro documento cómo se conducirá un panel, un seminario, una visita de estudio u otra actividad; pero en sí, cuando esos detalles son regulados a través de documentos oficiales se constituyen de hecho en procedimientos normativos de carácter oficial en la institución.

Lo que regularmente no está transcrito en documento alguno como procedimientos didácticos a seguir, son las acciones, actitudes o reacciones que debe asumir el docente o el estudiante ante las múltiples coyunturas que se presentan en la interrelación docente-estudiante o estudiante-estudiante, dadas a diario en el aula, durante el ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje. Aspecto fácilmente superable en cada escuela si sus docentes hacen práctica de una realimentación periódica sobre sus propias experiencias en el aula y en forma dinámica registran como procedimientos las acciones tomadas que hayan tenido resultado positivo frente a un hecho específico de cierta relevancia para tenerlo en cuenta a futuro.

En ese camino, cada escuela puede constituir de forma continua y dinámica una guía funcional de procedimientos didácticos para sus actividades oficiales de rutina y para las coyunturas regulares e irregulares producto de las interrelaciones en el aula.

Al respecto, uno de los principales problemas a los que comúnmente se enfrentan las organizaciones, tiene que ver con la carencia de procedimientos actualizados y debidamente adoptados. En estos casos, la memoria de la institución se centra en aquellas personas que tienen que ver con dichos procedimientos, generándose, de paso, la posibilidad de interpretaciones diversas. En tales condiciones, el control se torna ineficiente pues no se cuenta con un marco de referencia para actuar y las directivas muchas veces tienen que asumir o aceptar hechos cumplidos, que no siempre están de acuerdo con las metas y objetivos planteados por una organización o un área de la misma³⁴⁵.

345 Suarez, Amador y Aura Milena (2006) 164, "Actualización del Manual de Procesos y Procedimientos de la Oficina de Docencia de la Universidad de La Salle", p. 12.

En la experiencia de la ESCOFFAA, el no tener una guía de procedimientos para coyunturas de detalle de cierta trascendencia, en las interrelaciones dadas en el aula, nos ha llevado a adoptar reacciones o actitudes de facilitador sobre el participante que no siempre han sido las mejores. Al respecto, el problema mayor no será un docente que no conozca, no tenga previsto, ni maneje procedimientos didácticos a aplicar en el aula, pues de seguro pasará sin trascendencia por la Escuela y al final será olvidado; lo que sí es un problema mayor, es cuando la institución educativa no ha formulado una guía de procedimientos y peor aún que, su comunidad académica no tenga una idea concertada de tales procedimientos; ello sólo indicará que, como organización está dejando pasar la oportunidad de aprender y de nutrirse de sus propias experiencias vividas en el aula, como el ir construyendo su propia cultura.

Respecto a la carencia de una guía de procedimientos, resulta oportuno recurrir al Barceló cuando cita “cuando la estructura institucional se adapta al nuevo aprendizaje y los agentes de la institución lo asumen, resulta más fácil realizar las actividades que se prevé impulsar³⁴⁶.

Una cita que la ESCOFFAA recoge como precepto académico: “Los procedimientos descritos, documentados, estandarizados e institucionalizados constituyen el patrimonio cognoscitivo de cualquier organización; por lo tanto, deben ser el resultado de estudios técnicos, con metodologías unificadas, coherentes y sencillas y que se elaboren con la participación de quienes los utilizan en su trabajo cotidiano”³⁴⁷.

Utilidad de los procedimientos didácticos:

- Permiten mejorar la capacitación y el adiestramiento de los docentes.
- Permiten adoptar decisiones adecuadas ante coyunturas dadas en el aula.
- Permiten crear una cultura institucional, que vayan asumiéndola los nuevos docentes.

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1494&context=administracion_de_empresas

346 Barceló, Miguel y Ferrer, Didac (2015) 161-177, “Aprendizaje institucional: Diseño participativo del plan UPC sostenible 2015”, p. 171, Revista Desafíos institucionales y sus implicaciones en las IES: transformación, misión y visión para el S-XXI, Universidad Politécnica de Cataluña, España.

[https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7972/09%20\(171-174\).pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7972/09%20(171-174).pdf)

347 Suarez, Amador y Aura Milena (2006) 164, “Actualización del Manual de Procesos y Procedimientos de la Oficina de Docencia de la Universidad de La Salle”, p. 11

- Facilitan el accionar de docentes y estudiantes en el aula, haciéndolo más homogéneo.
- Regulan y facilitan el control de la normatividad académica y evitan alteración arbitraria.
- Facilitan el control interno y su evaluación, permitiendo determinar en forma más sencilla las responsabilidades por fallas o errores.
- Aumentan la eficiencia de la academia institucional y de la labor docente.
- Son la base de análisis o revisión, para mejorar o construir nuevos procedimientos.

Complementamos lo tratado con la definición de José Zilberstein³⁴⁸, quien cita:

“Los procedimientos didácticos son complementos de los métodos de enseñanza que constituyen herramientas que permiten al docente orientar y dirigir la actividad del alumno en colectividad, de modo tal que la influencia de los otros, propicie el desarrollo individual, estimulando el pensamiento lógico, el pensamiento teórico y la independencia cognitiva, motivándolo a pensar en un clima favorable de aprendizaje”.

La clasificación de tipos de procedimientos es diversa; presento las de mayor consenso:

- **Disciplinares o específicos:** Utilizado en una disciplina. Ej. Instrucciones para conducir un trabajo de investigación.
- **Interdisciplinares o comunes:** Utilizado en diversas disciplinas. Ej. Instrucciones para el análisis.
- **Algorítmicos:** Sus pasos son exactos y aprendidos, aseguran siempre el logro propuesto. Ej. Instrucciones para la exposición grupal.
- **Heurísticos:** Son finitos, genéricos con cierto grado de libertad (no son secuenciales), no garantizan un resultado óptimo.
Ej. Instrucciones de interrelaciones dadas en el marco de una negociación.

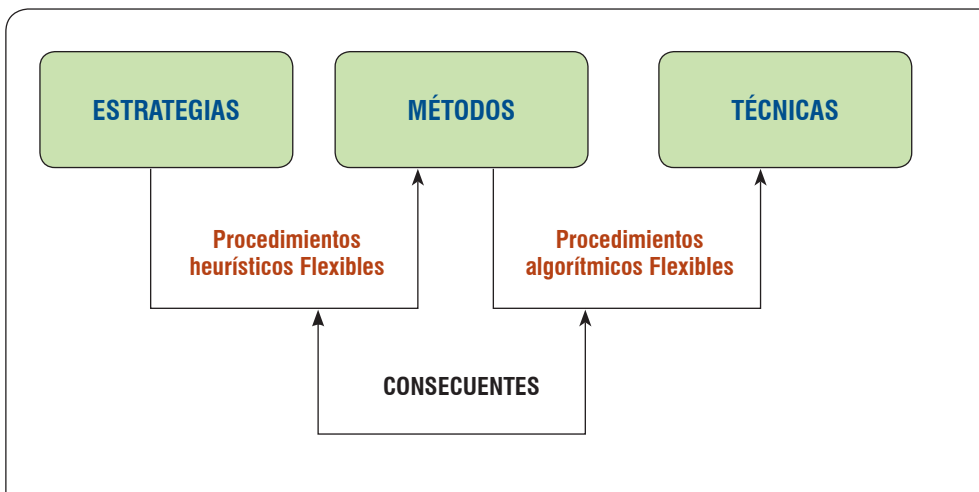
348 Zilberstein, José, “Procedimientos para una didáctica desarrollada”, p. 85, citado por David Aguilar. <http://www.monografias.com/trabajos87/procedimientos-didactica-desarrolladora/procedimientos-didactica-desarrolladora.shtml>

La ESCOFFAA define operativamente los procedimientos didácticos como:

Los procedimientos didácticos son las instrucciones que conducen a un fin, permitiendo al docente o al estudiante aplicar de manera adecuada y oportuna, acciones inmediatas, ante una coyuntura académica dada en un determinado momento, en el marco de sus interrelaciones dentro del aula, constituyendo herramientas de oportunidad, aplicadas como parte de una técnica o método, que buscan en un orden y secuencia dar una mayor factibilidad de aprendizajes significativos, a la par que se cumple una aplicación directa con el objetivo de la formación integral del estudiante.

Como resumen de lo tratado en Procedimientos, se presenta la figura N° 79 como tercer entendimiento clave de las herramientas didácticas, la cual permite apreciar cómo los procedimientos hacen una función de bisagra para la orientación y logro de una línea consecuente entre la estrategia, el método y las técnicas.

**FIGURA N° 79: TERCER ENTENDIMIENTO CLAVE DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS
PROCEDIMIENTOS COMO INSTRUCCIONES EN LA ORIENTACIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS**



Fuente: Elaboración propia del autor.

Existiendo confusión entre un procedimiento y un proceso, a continuación, se muestran sus diferencias en el cuadro N° 35.

CUADRO N° 35: DIFERENCIAS ENTRE PROCEDIMIENTOS Y PROCESOS

PROCEDIMIENTOS	PROCESOS
<ul style="list-style-type: none"> Definen la secuencia de pasos para ejecutar una tarea determinada. Existen, son estáticos. Están impulsados por la consecución de una tarea. Se implementan. Se centran en el cumplimiento de normas. 	<ul style="list-style-type: none"> Transforman las entradas en salidas mediante el empleo de recursos. Se comportan, son dinámicos. Están impulsados por la consecución de un resultado. Se operan y gestionan. Se centran en la satisfacción de los clientes y otros interesados.
Agregados extras de la experiencia ESCOFFAA	
<ul style="list-style-type: none"> Son discontinuos se dan ante una situación o contexto dado en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> Son continuos se dan sobre algo definido a desarrollar en un espacio de tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> Sus objetivos son diferentes de acuerdo a la situación o contexto presentado. 	<ul style="list-style-type: none"> El objetivo es único dado tras una situación que se busca desarrollar.

Fuente: Elaboración propia del autor en base a lo citado por José Núñez, artículo “Diferencia entre método, técnica, procedimiento y proceso”, 2014, México. <http://www.alegsa.com.ar/Diccionario/C/25129.php>

4.5. Pase de las herramientas didácticas a las herramientas de la enseñanza y de aprendizaje

4.5.1. Marco conceptual

La vida del docente, en cualquier rol académico que cumpla, es un convivir con las estrategias, métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, ellos consciente o inconscientemente están en su accionar diario; demás está decir que todos nos sentimos eruditos en su conocimiento y aplicación, pero cuánto es lo que realmente sabemos y cuánto y cuándo reflexionamos sobre ellos.

Para saber cómo encajan las herramientas de enseñanza y de aprendizaje en el proceso académico, hay que recordar que todo centro educativo asume con nombre propio un modelo pedagógico o andragógico, que está basado en un enfoque particular, que es complementado con otros enfoques, corrientes o tendencias pedagógicas, todos los cuales en su conjunto constituyen la visión institucional, considerada como el mejor camino para el logro de la formación del modelo de hombre que responda a los intereses institucionales. Esa visión o camino que conduce al logro académico será el faro para determinar dentro de un marco estratégico, los métodos, técnicas y procedimientos a aplicar.

Así, en la ESCOFFAA se exige al facilitador tener plena conciencia de que el manejo efectivo de las herramientas de la enseñanza y del aprendizaje se darán ineludiblemente en el día a día, durante su práctica didáctica en la vida académica institucional, donde el proceso de la enseñanza es responsabilidad compartida del facilitador-participante, mientras que el aprendizaje es responsabilidad compartida del participante-facilitador; siendo siempre el facilitador un gestor entre el conocimiento y el desarrollo de capacidades y competencias en el participante, dentro de una intencionalidad formativa.

Existen dos grandes limitaciones para el docente en la enseñanza, una es hacerlo sin tener claridad del modelo y enfoque pedagógico o andragógico que ha determinado la institución, y la otra, que su ejercicio didáctico no responda a una estrategia, método, técnicas y procedimientos del caso; dado que todos estos son factores que de alguna manera siempre están relacionados con la finalidad del propósito de la enseñanza-aprendizaje; sin su aplicación no hay enseñanza alguna, quedando la participación del docente en la planificación o su docencia en el aula en la incoherencia, mientras al estudiante se le roba la oportunidad de aprender.

El docente cae en tal situación cuando, como planeador, no tiene una visión integral del programa a desarrollar o cuando, como docente de aula, desconoce las herramientas de enseñanza y de aprendizaje por aplicar en su docencia; es cierto que muchos las usan, pero reitero, en educación superior donde el gran número de docentes no tiene formación pedagógica, refieren de manera indiscriminada y errónea los términos “estrategia”, “método”, “técnica” y “procedimiento” y ya en su aplicación lo hacen de forma empírica e incompleta; todo ello, ineludiblemente, es un camino con nombre propio: fracaso.

El docente debe analizar el ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿cómo? enseñar la materia a su cargo, así como conocer y usar en su docencia los diversos métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza y de aprendizaje; es entendible que habrá tropiezos como en todo comienzo, pero el camino se hace al andar, y el docente no puede quedarse en los errores de la enseñanza por desconocimiento y falta de formación al respecto, su responsabilidad es profundizar su teoría, llevándola a la práctica reflexiva, clase a clase o en la formulación de programas, como único camino de su logro docente: éxito.

En este marco conceptual de aplicación de las estrategias, hay quienes asumen que el aprendizaje homogéneo en el aula es casi un imposible, podrá ser cierto, no hay un estudiante igual a otro, pero ello no resta que el docente lo busqué en el conjunto de sus estudiantes, que todos crezcan académicamente; no solo destaquen algunos, ni que egresen estudiantes buenos y estudiantes

malos; el anhelo del docente, más allá de las diferencias del nivel de entrada, es que todos sus estudiantes crezcan lo más homogéneamente posible; acá es donde entra la utilidad del correcto manejo didáctico de las herramientas de enseñanza de parte del docente y el correcto manejo didáctico de las herramientas de aprendizaje de parte del estudiante. Luego, enseñarle el hacer práctico al estudiante en el correcto manejo de las herramientas de aprendizaje es un reto para el docente, porque ello es garantizar su aprendizaje eficaz, y fomentar su independencia al aprender a aprender, sin dejar de considerar que tal logro requiere que él sepa, pueda y quiera estudiar.

Habiendo orientado superar la confusión conceptual de las herramientas didácticas y dar claridad al marco conceptual de las herramientas de enseñanza y del aprendizaje, vale dejar expresado algunos condicionamientos indispensables y útiles, no solo para entender lo que se tratará más adelante, sino para alcanzar la funcionalidad de todo el esfuerzo académico a desarrollar en el aula:

- No habrá aprendizaje sin la buena predisposición del estudiante.
- No habrá buena enseñanza si el docente no tiene buena comunicación efectiva.
- No habrá buen aprendizaje si no hay atención y escucha activa del estudiante.
- No habrá una buena comunicación efectiva del docente, ni escucha activa del estudiante, y menos una buena interrelación entre ellos, si el docente no genera un buen clima académico (aula).
- El clima institucional, que es de responsabilidad de la Dirección, también incide en la enseñanza y el aprendizaje.
- La motivación al inicio del programa, de la asignatura o en los inicios de clase, es básica para que se desarrolle un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Todo proceso de enseñanza, desde un programa a una clase o trabajo aplicativo se da dentro de un proyecto. Binomios indisolubles de la educación: docente-estudiante y enseñanza/aprendizaje-herramientas didácticas.

4.5.2. Del proceso práctico

Conforme a todo lo explicado sobre las herramientas didácticas (estrategias, métodos, técnicas y procedimientos), pasaremos a revisar, como estás, se orientan y correlacionan hacia la enseñanza y el aprendizaje, manteniendo su respectivo nivel; en ese concepto, por lógica tendríamos que

denominarlas como: estrategia didáctica de la enseñanza, método didáctico de la enseñanza, técnica didáctica del aprendizaje, procedimiento didáctico de aprendizaje.

Sin embargo, en el entendimiento de que todas las herramientas de enseñanza y aprendizaje son didácticas, los tratadistas obvian el uso del término “didáctica” y las refieren, en el mayor de los casos y sin explicación alguna, como estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje; ante lo cual, el lector que por lo general desconoce lo expuesto, termina preguntándose: ¿Qué diferencia hay entre las técnicas didácticas, con las técnicas del aprendizaje? Cuando realmente se trata de lo mismo.

Luego, con previa y plena concientización que estamos tratando sobre herramientas didácticas, podemos aplicar como regla de nuestro lenguaje institucional el cuadro N° 36.

CUADRO N° 36: DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS A LAS HERRAMIENTAS DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	LENGUAJE PRÁCTICO	PARTICULARIDADES
Estrategia didáctica	Estrategia de enseñanza	Comprende básicamente métodos y técnica, aplicados por los planeadores orientados a la enseñanza, con visión integral de todo el programa.
	Estrategia de aprendizaje	Comprende básicamente métodos y técnica, aplicados por los planeadores orientados al aprendizaje del estudiante. En el estudiante, es la visión del cómo va a orientar su estudio a lo largo del programa.
Método Didáctico	Método de enseñanza	Para el docente es el camino sistemático, estructurado y organizado a recorrer para poner en práctica una estrategia de enseñanza, aplicada en la conducción de una asignatura.
	Método de aprendizaje	Para el estudiante, es la conceptualización de un camino a través del cual buscará cumplir su estrategia de aprendizaje.
Técnica Didáctica	Técnica de enseñanza	Para el docente son las herramientas prácticas que se constituyen en acciones concretas que operativizan el o los métodos aplicados en un momento dado.
	Técnica de aprendizaje	Para el estudiante es la herramienta prevista o puesta en práctica en un momento dado para alcanzar los logros de su metodología de estudio.

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	LENGUAJE PRÁCTICO	PARTICULARIDADES
Procedimiento Didáctico	Procedimiento de enseñanza	Son las instrucciones normativas de un tipo de técnica o método de las que el docente hace oportunidad ante una coyuntura académica dada, en su interrelación con el estudiante en el aula
	Procedimiento de aprendizaje	Son las instrucciones normativas de un tipo de técnica de las que el estudiante hace oportunidad ante una coyuntura académica dada, en su interrelación con el docente o con otro estudiante, en el aula.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Con seguridad, estas herramientas se dan de una u otra manera en la práctica laboral de los docentes, como en el estudiante; el problema está en que si ellos saben lo que están aplicando y si dentro de ello mantienen un mismo lenguaje. Para el que no tiene formación pedagógica es fácil confundir el nivel de las herramientas de la enseñanza, y peor aún, siendo realista muchos desconocen lo que están aplicando.

Por ello, mi invocación a que en cada institución educativa se defina el lenguaje a aplicar, en cuanto a las herramientas didácticas, puede ser el presentado u otro, lo importante es que los docentes de cada institución educativa sepan qué herramientas de enseñanza están usando o pueden usar y que sobre ello se entienda con toda claridad. Luego, hay que comenzar a llamar a cada herramienta por su nombre, no podemos seguir hablando de estrategia de enseñanza, cuando solo se trata de una técnica. Es hora de comenzar a referir las herramientas didácticas con propiedad, a fin de establecer un solo lenguaje.

4.6. Estrategias de la enseñanza y de aprendizaje

En el devenir de la educación van quedando conceptos que, sin ser absolutos, son genéricamente aceptados y compartidos; dentro de ellos, para efectos de nuestro interés, citamos que el proceso académico de una institución educativa, siendo flexible y particular, se encuentra delineado en diversos pasos que se dan de manera sucesiva y que son fundamentados y trascritos en documentos cuya formulación tiene una estandarización y formato, que encajan aceptadamente, en el contexto académico. Año a año, uno recibe una herencia académica, no para criticarla, sino para mejorarla.

Lo anterior indica que toda institución educativa en sus inicios o en el devenir de los años, para efectos de establecer o reajustar un planeamiento de su gestión educativa, cuenta con una estructura genérica ya existente en su

institución o en el mundo académico, sobre la cual puede comenzar un nuevo diseño o aplicar los reajustes que considere, para fines de la estructura de su planeamiento.

4.6.1. De las estrategias en la enseñanza

Enfocados en su función, las estrategias de enseñanza permiten a la institución educativa una planificación racional que integre y optimice el empleo de los recursos disponibles, visualizando el logro de sus objetivos y las metas académicas determinadas, sustentado en los valores institucionales y en una enseñanza ética; a la par que proyecta su aplicación en base a métodos y técnicas, que dan forma a su materialización transcrita en un plan. Igualmente, señala el norte académico del docente, permitiéndole orientar y desarrollar el ejercicio de su docencia.

Así, partiendo de la conceptualización de la estrategia didáctica (párrafo 7.4.1), la ESCOFFAA ha definido como estrategia de la enseñanza a la concepción que orienta de manera integral la enseñanza de un proceso académico o de una asignatura a través de la planificación curricular, la misma que, se operativiza a través de un o unos métodos, los cuales a su vez implican, técnicas y procedimientos, abarcando hasta la evaluación, de forma reflexiva y flexible para promover el desarrollo y el logro del perfil del egresado.

En el marco de tal definición, la ESCOFFAA considera como estrategias básicas de su enseñanza: la cátedra participativa, el estudio de casos, la resolución de problemas, los trabajos colaborativos, los debates estructurales (en base a la retórica-la dialéctica-la lógica), como las discusiones sistemáticas; mientras que como estrategias de complemento ha considerado las visitas, los viajes de estudio y los trabajos de investigación.

CUADRO N° 37: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APLICADAS EN LA ESCOFFAA

BÁSICAS

La cátedra participativa (se profundiza en razón de ser estrategia de rutina y base para nuestros trabajos grupales.

Constituye una exposición desarrollada por un docente experto en el tema, con participación activa de los estudiantes; en ella, sobre los conocimientos previos que ellos traen, producto de sus capacitaciones anteriores o de las lecturas previas indicadas, se debe concretar un conocimiento avanzado del tema. Para tal fin, sobre la libertad de cátedra del docente, la ESCOFFAA condiciona dejar la clase tradicional, recomendando potenciar los elementos motores de la clase: phatos, ethos y logos, fin estimular la recepción, sostener la atención y establecer vínculos de confianza entre el docente y los participantes; en este esfuerzo, el rol del primero es el de generador de aprendizajes, acompañando el auto descubrimiento del conocimiento por los alumnos, debiendo planificar, organizar y explicar los “conceptos trascendentes”, con énfasis en los de mayor dificultad de entendimiento, a través de un discurso crítico y creativo, presentando los contenidos de manera articulada; asegurando que sean bien interpretados, analizados y discutidos.

Gonzales Álvarez cita que, estos elementos motores vienen desde hace más 2,300 años con la retórica de Aristóteles, la que señala tres tipos de argumentos persuasivos o modos de apelación en un discurso, los cuales citamos:

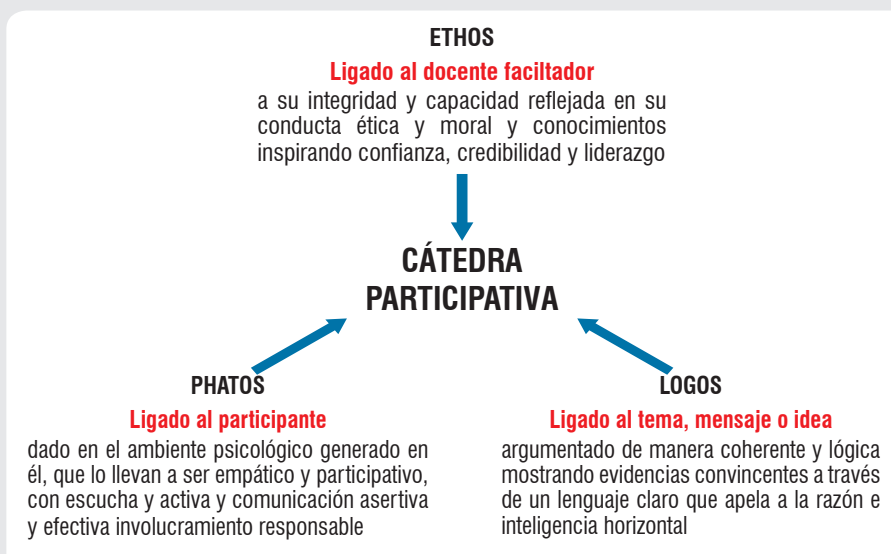
- **Argumentos ligados al *ethos*.** Son de orden afectivo y moral y atañen al emisor del discurso. Apelan a la autoridad y honestidad del orador, a su credibilidad y relación con la audiencia. Son, en suma, las actitudes que debe adoptar éste para inspirar confianza a su auditorio.
- **Argumentos ligados al *logos*.** Se ciñen al tema y al mensaje mismo del discurso, entrándose aquí en el dominio propiamente de la dialéctica. Se utilizan los argumentos lógicos apoyados con evidencias sólidas, apelando a la razón y a la inteligencia de la audiencia.
- **Argumentos referidos al *pathos*.** Son de orden puramente afectivo y ligado fundamentalmente al receptor del discurso. (participantes)

Stephen R. Covey define estos tres argumentos de forma muy clara en su obra “Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva”:

- **“Ethos es la credibilidad personal, la fe que la gente tiene en nuestra integridad y competencia. Es la confianza que inspiramos, nuestra cuenta bancaria emocional.**
- **“Pathos” es el lado empático, el sentimiento. Significa que uno está alineado con el impulso emocional de la comunicación de otra persona.**
- **“Logos” es la lógica, la parte razonada de la exposición.”**

Para mantener su credibilidad ante la audiencia (*ethos*) es importante que un ponente alcance un equilibrio entre sus argumentos lógicos (*logos*) y emocionales (*pathos*). Es necesario exponer los hechos de una presentación acompañados de un atractivo emocional. Al exponer solemos cometer el error de basar toda nuestra argumentación persuasiva en los datos y hechos (*logos*) descuidando los otros dos, especialmente la apelación emocional (*pathos*). Olvidamos que la emoción mueve a la acción más que la razón.

FIGURA N° 80: ELEMENTOS MOTORES DE UNA CLASE



Fuente: Gonzalo Álvarez Maraño, “Ethos, Pathos, Logos: Aprende de Aristóteles los tres pilares de la persuasión”, 2013. <https://www.elartedepresentar.com/2013/02/ethos-pathos-logos-aprende-de-aristoteles-los-tres-pilares-de-la-persuasion/>

<p>A fin de que el conjunto de docentes facilitadores, se mantenga actualizado y tenga los criterios adecuados para conducir sus dinámicas grupales, su asistencia a las cátedras participativas es obligatoria; sin embargo, dada las múltiples funciones y responsabilidades pueden estar ausentes, siempre con el conocimiento del coordinador del programa.</p> <p>De otro lado, las cátedras participativas son momentos oportunos para que el facilitador jefe de grupo de trabajo, evalúe en ella, la participación de los oficiales componentes de su grupo de trabajo.</p>	
Estudios de casos	<p>Para efectos de los intereses académicos de la ESCOFFAA; se asumen como el análisis o proceso de búsqueda e indagación, sobre un hecho, circunstancia o fenómeno social por lo general, relacionado a la seguridad nacional, regional o global, tanto en el nivel operacional como estratégico, del que se requiere más información al inferir que brindara lecciones aprendidas aplicables a las operaciones y/o acciones militares en el presente. Se desarrollan en el marco de una tarea individual o grupal y son más de carácter cualitativo que cuantitativo, que permiten elaborar una serie de hipótesis o teorías acerca de un tema o tópico concreto. Da al participante competencia de experimentar de las lecciones aprendidas.</p>
Resolución de problemas	<p>La ESCOFFAA asume la resolución de problemas, como el ejercicio aplicativo que conlleva prever, identificar, analizar y dar solución eficiente a problemas complejos que constituyen o pueden derivar en crisis en el acontecer dinámico de nuestra realidad; siendo en tal sentido, pasos ineludibles del desarrollo de nuestra academia, que se deben abordar con oportunidad y en plena analogía con la realidad del contexto integral de los hechos.</p>
Trabajo colaborativo	<p>“Si quieres ir rápido, ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado”.</p> <p>Fuente: Proverbio africano, citado por Olivia Reinosa Coach, Consultora y Business Developer. Revisado en http://gtcconsult.com/blog/?p=159&lang=es</p> <p>Si en lo cooperativo es el facilitador/catedrático, quién diseña la clase, siendo responsable del aprendizaje; en lo colaborativo son los propios participantes, quienes la diseñan el proceso con responsabilidad y liderazgo compartido, desarrollando de manera integral habilidades, conocimientos y valores personales y sociales, donde cada quién sostiene su postura personal y sus puntos de vista, a la par que aprende de forma autónoma y crece con el grupo al realizar acuerdos y colaborar con el logro de objetivos comunes, bajo el precepto que el logro es de todos. En la práctica, el grupo se puede dividir en sub grupos, pero es un trabajo en permanente coordinación que llega a concertar una respuesta única de grupo. Acá, el participante se prepara para trabajar con diferentes personas, en diferentes contextos, en grupos cambiantes y a través de medios físicos o digitales. El facilitador en su rol de orientador, asume una mayor responsabilidad.</p>
Debates estructurales	<p>Siendo base de nuestra academia las dinámicas grupales, con su intercambio de posiciones sobre un determinado tema; la ESCOFFAA asume la estrategia del debate estructural que es el ejercicio pleno de la mayéutica, la dialéctica y la lógica; buscando con ello mejorar las capacidades de organizar el pensamiento racional y emocional del participante, como su crítica-argumentativa y logro de persuasión de sus posturas, ideologías y juicios.</p>
Discusiones sistemáticas	<p>Son las investigaciones, talleres o debates sobre uno o determinados conceptos, temas, procesos u otras unidades de análisis, que la ESCOFFAA programa de manera espaciada en periodos de tiempo o cuando eventualmente se da alguna innovación o cambio fundamental de interés a nuestra academia; a fin de mantener un conocimiento claro y actualizado de los mismos. Ejemplo de ello, son los cambios que se están dando sobre la seguridad geoespacial o las revisiones del desarrollo de módulos y programas al final de los mismos.</p>

DE COMPLEMENTO	
Visita de estudio	Son la asistencia programada, coordinada y conducida de los participantes a las instalaciones o dependencias institucionales de las FF.AA., como del sector privado o público dentro de las regiones de Lima y Callao, con la finalidad de que obtengan un conocimiento directo y real de aspectos de interés para su formación académica. Las visitas de estudio deben estar incluidas dentro de los viajes de estudio.
Viaje de estudio	Son la asistencia programada, coordinada y conducida de los participantes a los Comandos Operacionales o Especiales de las FF.AA., con fines de aplicar los aprendizajes de planeamiento de su programa, comprendiendo el conocimiento, análisis y aportes a los respectivos planes operacionales del comando visitado; se consideran visitas de estudio al sector privado o público del ámbito de los citados comandos.
Trabajo de investigación	Son la asignación de temas de interés relacionados al sector defensa que deben ser explorados de manera individual o por equipos, bajo métodos científicos a efectos de generar nuevos conocimientos sobre los mismos. Estos trabajos son asignados a través de una Directiva en detalle, con plazos y procesos plenamente precisados.

La aplicación individual o conjugada de toda estrategia de enseñanza, conlleva la orientación de métodos, técnicas o procedimientos que la viabilizan, así como de lecturas básicas que el participante debe abordar.

Las estrategias expuestas, no limitan que el docente facilitador, estructure otros tipos de estrategias (extensivo a métodos, técnicas y procedimientos) que el considere de manera lógica, coherente y funcional a los objetivos académicos. Respecto a esa libertad de diseñar herramientas didácticas.

Fuente: Elaboración propia del autor, con consideración de las citas internas.

Las estrategias de enseñanza mostradas, son de aplicación rutinaria en los programas o asignaturas que desarrolla la Escuela, sean de manera independientemente o conjugadas, siempre orientadas al logro del objetivo académico.

4.6.2. De las estrategias en el aprendizaje

De un lado, las estrategias de aprendizaje, enfocadas en particular en el estudiante, constituyen la herramienta que le va a permitir visualizar todo el proceso de estudio a desarrollar durante un programa o curso, dándole la base para precisar y determinar los métodos y técnicas más adecuados, a fin de lograr un aprendizaje significativo.

Al referirse a aprender a aprender, las preguntas que afloran son ¿nos enseñan a aprender?, ¿están todos los docentes capacitados para enseñar a aprender? Siendo realistas, la balanza se inclina al no; luego, en la necesidad de que el estudiante cuente y maneje apropiadamente una estrategia de aprendizaje, resultan fundamentales la motivación del docente para inducirlo mediante la práctica autoevaluada a su logro, influyendo la propia responsabilidad del estudiante.

Queda claro que estudiante y docente tienen la necesidad de ejercitarse en el aprendizaje, ya hay quién sentenció: “Para enseñar, primero hay que aprender a aprender”.

De la conjugación de las múltiples posiciones existentes, se presenta una conceptualización integral sobre estrategia de aprendizaje. Es el diseño de un plan de estudio orientado al logro de un aprendizaje significativo y/o solución de un problema académico, en el lapso de un tiempo determinado, lo que puede ser de carácter perdurable en el contexto de aprender a aprender, conducido a través de procedimientos heurísticos aplicados de forma consciente, meditada e intencional que, guía de manera interrelacionada las diversas variables disponibles e intervinientes en las acciones a seguir que han sido determinadas como las mejores y más efectivas para el logro del aprendizaje buscado. La estrategia, siempre estará sustentada en un método, pero a diferencia de este, la estrategia es flexible, en su aplicación hará uso de técnicas para conseguir los objetivos que persigue³⁴⁹.

Desde la disposición propia del alumno, es definido que su estrategia puede estar enfocada a:

- a) Al autoaprendizaje. Estudio individual.
- b) Al aprendizaje colaborativo. Estudio en equipo, donde las contribuciones y ayudas mutuas son plenas. Permanentes e interrelacionadas en sus procesos de construcción y concreción de conceptos o repuestas camino al aprendizaje
- c) Un aprendizaje interactivo. El estudio, más que en equipo es grupal, al ser las responsabilidades de investigación y exposición individuales, donde cada uno en un momento aportan lo suyo, estando sí sujetos a las preguntas, opiniones y observaciones de los otros, en busca del aprendizaje concertado.

Cada una de estas estrategias, implica un conjunto de técnicas particulares.

Igualmente, de la conjugación de ensayos y de múltiples ponencias pictográficas expuestas en la web, en busca del ordenamiento perseguido en esta obra, se ha construido un cuadro integrador que presentaremos al tratar las técnicas de aprendizaje. A continuación, adelantamos los tipos de estrategias de aprendizaje según el proceso cognitivo desarrollado por el alumno:

349 Instituto tecnológico y Superior de Monterrey (2010), Investigación e Innovación Educativa, México. <http://sitios.itesm.mx.va.dide2/técnicas didácticas/quesontd.htm>

- a) Estrategias de ensayo. Llamadas también de circulación, son de carácter memorístico y básicas para todo tipo de aprendizaje, estando orientadas a la relación de conceptos, implican la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de estos
- b) Estrategias de elaboración. Buscan conectar, integrar y relacionar el conocimiento previo con el nuevo, orientadas a los reportes escritos
- c) Estrategia de organización. Agrupan la información para que sea más fácil recordarla y como su nombre lo induce permiten hacer una reorganización constructiva de la información, orientadas a la resolución de problemas
- d) Estrategia de control de la comprensión. Son el control mental del alumno, permitiendo este consciente y se mantenga orientado sobre el aprendizaje a lograr, pudiendo ser de planificación (antes del estudio), de regulación (durante el estudio) y de supervisión (luego del estudio).
- e) Estrategias de apoyo o efectivas. Buscan que el aprendizaje se de en las mejores condiciones posibles, haciéndolo más eficaz.

4.7. De los métodos y técnicas de la enseñanza y de aprendizaje

Vale ahondar en el esfuerzo por corregir la confusión conceptual que lleva a algunos docentes a aplicar de manera indiscriminada y errónea los términos “método” y “técnica”.

La palabra “método” proviene del término griego *methodos* que significa “camino” o “vía” y que se refiere al medio utilizado para llegar a un fin³⁵⁰. Así, se le entiende como el modo ordenado sistemático, estructurado y organizado a recorrer para poner en práctica una estrategia y llegar a un resultado o fin determinado.

Mientras que “técnica” es la sustantivación del adjetivo “técnico” de origen griego *technicus*, que significa conjunto de procesos de un arte o una fabricación³⁵¹. Así, se entiende como el desarrollo de pasos o acciones precisas que constituyen el cómo llevar a cabo un método.

Un ejemplo del campo militar para ilustrar la diferencia:

350 Definición de método en <https://pr.erf-est.org/6446-m-todo.html>

351 Pág. web Métodos y Técnicas. <https://sites.google.com/site/aprendizajemetodosytecnicas/tarea>

Un comandante tiene la misión de rescatar prisioneros de guerra en un determinado punto del territorio enemigo; puede utilizar el método de fuerza de rescate por infiltración desde la retaguardia enemiga, toda vez que cuente con una fuerza cuyos hombres dominan las técnicas de salto nocturno en paracaídas, la técnica de infiltración a través de territorio enemigo ocupado y técnicas de operaciones tipo comando.

Simplificando, técnica quiere decir cómo hacer algo, en consecuencia, a un método determinado.

Métodos y técnicas constituyen recursos necesarios de la enseñanza; son los vehículos de realización ordenada, metódica y adecuada de las estrategias, los métodos y técnicas tienen por objeto hacer más eficiente la dirección del aprendizaje. Gracias a ellos, los conocimientos pueden ser elaborados, las habilidades adquiridas, así como que los ideales y actitudes que la escuela pretende proporcionar a sus alumnos pueden ser incorporados con menor esfuerzo³⁵².

4.7.1. De los métodos de la enseñanza

La ESCOFFAA, consecuente con su definición del método didáctico (párrafo 2.4.2.), concibe que el método de enseñanza es el camino sistemático, estructurado y organizado a recorrer que pone en práctica su estrategia de enseñanza, que se constituye en un conjunto de pasos o momentos, abordados con técnicas lógicamente coordinadas y normadas por procedimientos, a través de los cuales dirige el aprendizaje de sus participantes hacia determinados objetivos.

El método de enseñanza da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje, debiendo ser transcrito de manera clara en los sílabos y expuesto debidamente en la presentación de la materia.

Enfocados en la dinámica de la educación global y asumiendo la plena vigencia del constructivismo en la academia de la ESCOFFAA, la concepción de transmisión del método de enseñanza ha evolucionado, en el acto educativo, hacia el acompañamiento donde el facilitador deja la enseñanza tradicional y pasa a ser un orientador del participante, ayudándolo en la construcción propia de sus conocimientos, a la par que éste, deja su actuar pasivo y pasa a un actuar activo dentro de una academia andragógica.

Habiendo definido en nuestro lenguaje el término “métodos de enseñanza”, no cabe seguir hablando o estar repitiendo la denominación de “métodos educativos”, porque ello abre el camino a la confusión con los llamados “modelos y enfoques educativos o pedagógicos”.

352 Mijangos Roble, Andrea del Carmen, “Métodos de enseñanza, en Monografías. comunicación>Educación. <https://www.monografias.com/trabajos15/metodos-ensenanza/metodos-ensenanza.shtml>

En cuanto a los tipos o clasificación de los métodos de enseñanza, existe una considerable variedad de enfoques citados en textos, ensayos o artículos, por una también gran diversidad de autores, asumiéndose que estas son posiciones personales; sin embargo, en el esfuerzo de alcanzar un lenguaje común en la ESCOFFAA, en base a las ponencias más compartidas y lo aplicado en nuestra academia, asumimos los dos tipos de clasificación que citamos:

- La primera clasificación dada por la naturaleza de los fines que persiguen alcanzar.
- La segunda, más genérica por su aplicación individual o grupal; siendo estos últimos la base de nuestra enseñanza.

4.7.1.1. Métodos aplicados en la ESCOFFAA por su naturaleza o fines que persiguen

CUADRO N° 38: MÉTODOS DE ENSEÑANZA POR LA NATURALEZA O FINES

TIPO DE MÉTODO	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN
De investigación	Buscan profundizar o acrecentar nuestros conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de investigación científica. • Apreciaciones y análisis.
De organización	Trabaja sobre los hechos conocidos, procurando ordenar y disciplinar esfuerzos a fin de lograr eficiencia en lo que se desea realizar.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de grupos de estudio. • Organización de visitas y viajes de estudio. • Ejercicio de planeamiento. • Otros.
De transmisión o de enseñanza	Destinados a transmitir conocimientos, actitudes o ideales, siendo intermediarios entre el docente y los estudiantes en la acción educativa que se ejerce sobre este último.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas, trabajos y las exposiciones grupales. • Otros.

Fuente: Elaboración propia del autor en base a los citados por Ángela María Vargas Merina. Métodos de enseñanza. Pág. 2. C/Recogidas N° 45 – 6ªA 18005 Granada. ISSN 1988-6047. 2009. Revisado en <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista>.

4.7.1.2. Métodos genéricos por su aplicación individual o grupal

Enrique Martínez-Salanova Sánchez, presentan un cuadro de clasificaciones tradicionales (métodos individuales), que asumimos; sobre los cuales, nos permitimos agregar como métodos grupales a la dinámica grupal, el trabajo grupal y la exposición grupal; al respecto, muchos docentes los tratan de “estrategia de enseñanza”; pero son considerados métodos, desde que han

sido definidos que para la ESCOFFAA, la estrategia didáctica implica un diseño de toda una planificación curricular de un programa o de una asignatura, con su respectiva evaluación buscando promover capacidades en el alumno; mientras que el método didáctico, es un proceso más concreto sistematizado estructurado y organizado, que a través de técnicas y procedimientos, operativiza de manera específica un camino coadyuvando al logro parcial (programa) o total (asignatura) del objetivo de la estrategia.

Los de carácter individual, aun no estando programados, resultan claves y son aplicados de manera integral en todas las clases; mientras los métodos de carácter grupal, son los fundamentos y la base de nuestra enseñanza, ellos son programados y su aplicación es por lo general de manera sucesiva, es decir se da uno por uno de manera continua. Vale señalar, que la ESCOFFAA considera dentro de la exposición grupal, las exposiciones de expertos, las cuáles si bien por lo general se desarrollan en base a la participación de docentes, conferencistas o especialistas invitados en mérito a su reconocido nivel académico o dominio de un tema; queda la posibilidad que, en un determinado tema, algunos alumnos sean considerados como expertos.

En el cuadro N° 39 se muestran los métodos de uso continuo y prioritario en la academia de la ESCOFFAA, dejando expreso que todo docente facilitador tiene la oportunidad de definir un método propio, mientras esté bien sustentado y responda a su realidad o contexto.

CUADRO N° 39: MÉTODOS DE ENSEÑANZA INDIVIDUALES Y GRUPALES
(Los métodos resaltados en plomo son los que se aplican rutinariamente en la ESCOFFAA)

MÉTODOS INDIVIDUALES	
En cuanto a la forma de razonamiento	
Método deductivo	El asunto estudiado va de lo general a lo particular, permitiendo extraer conclusiones y consecuencias. Este método es el más utilizado en la enseñanza; sin embargo, no se debe olvidar que, para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas, creación o síntesis conceptual, son los menos adecuados. Hoy se aboga por métodos experimentales y participativos
Método inductivo	El asunto estudiado va de los aspectos particulares al descubrimiento del principio general que los rige. Es activo por excelencia, para el descubrimiento científico. Se basa en la experiencia, participación, los hechos y posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado.
Método analógico o comparativo	Los datos particulares permiten comparaciones y análisis que llevan a una solución por semejanza. Hoy el constructivismo induce a desarrollar una enseñanza práctica en analogía a la realidad. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Si bien es la forma de razonar de los más pequeños, los adultos, fundamentalmente utilizamos el método analógico de razonamiento, ya que es único con el que nacemos, el que más tiempo perdura y la base de otras maneras de razonar.

En cuanto a la organización de la materia	
Método lógico	Datos y hechos se presentan en orden de antecedente y consecuente, obedece a una estructuración de lo menos a lo más complejo o desde el origen hasta la actualidad. Estructura los elementos según la forma de razonar del adulto. Es aplicado normalmente para estructurar libros de textos.
Método psicológico	Cuando el orden seguido responde más bien a los intereses y experiencias del alumno, a su motivación del momento y de lo conocido a lo desconocido por él. Propician los movimientos de renovación induciendo creatividad e innovación que alteran o cambian el orden lógico establecido y como tal afrontan a veces el reparo de los docentes, que prefieren no cambiar el 'orden lógico'
En cuanto a su relación con la realidad	
Método simbólico o verbalista	Acá el lenguaje oral o escrito es casi el único medio de realización de la clase. Quizás el más usado por los docentes. Dale, lo critica cuando se usa como único método, ya que desatiende los intereses del estudiante dificulta la motivación y olvida otras formas diferentes de presentación de los contenidos.
Método intuitivo	Se acerca a la realidad inmediata del estudiante. Parte de actividades experimentales, o de sustitutos. El principio de intuición es su fundamento y no rechaza ninguna forma o actividad en la que predomine la actividad y experiencia real de los alumnos.
En cuanto a las actividades externas del alumno	
Método pasivo	De la enseñanza tradicional, el profesor es el centro y el alumno es un ente pasivo.
Método activo	El alumno es un ente altamente participativo y sus propias actividades logran su motivación. Todas las técnicas de enseñanza pueden convertirse en activas mientras el profesor se convierte en el orientador del aprendizaje.
En cuanto a sistematización de conocimientos	
Método globalizado	Cuando a partir de un centro de interés, las clases se desarrollan abarcando un grupo de áreas, asignaturas o temas de acuerdo con las necesidades. Lo importante no son las asignaturas sino el tema que se trata. Cuando son varios los profesores que rotan o apoyan en su especialidad se denomina interdisciplinar. Puede ser transversal.
Método especializado	Cuando las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente.
En cuanto a la aceptación de lo enseñado	
Método dogmático	Impone al alumno sin discusión alguna, lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad. Es aprender antes que comprender.
Método heurístico o de descubrimiento	Busca comprender, antes que fijar de memoria; descubrir antes que aceptar como verdad. El profesor presenta los elementos del aprendizaje para que el alumno descubra.

En cuanto al abordaje del tema de estudio	
Método analítico	Idel Vexler, en su obra “Enseñar y Aprender”, cita: Es el que permite descomponer un todo en sus partes para entenderlo holísticamente.
Método sintético	Es el que desarrolla fuertemente el pensamiento comprensivo para resumir las ideas centrales de un contenido cognoscitivo.
MÉTODO GRUPALES (ESCOFFAA)	
Dinámica Grupal	Es el método grupal didáctico básico de su enseñanza y de su aprendizaje, las mismas que tienen por finalidad profundizar aspectos específicos relacionados a un tema previamente desarrollado en la cátedra participativa, en ella los participantes afianzan la información recibida y promueve la participación responsable y activa de los mismos ante el grupo y ante sí mismos (se detalla en el párrafo 2.4.11).
Trabajo Grupal	Constituye otro método grupal básico en nuestra academia al conducirse de manera genérica en cada unidad de aprendizaje, en principio está precedida de una dinámica grupal, estando diseñada para que una tarea dada sea desarrollada, por un grupo de participantes, en un trabajo en equipo, sin la presencia del facilitador; este tipo de trabajo, lleva a que el logro de las tareas u objetivos puedan ser alcanzado de una manera más eficiente y enriquecedora gracias a la colaboración y el aporte de los distintos integrantes del grupo.
Exposición Grupal	Constituye el tercer método grupal básico de la enseñanza en la ESCOFFAA, por lo general esta precedido por una cátedra participativa, la dinámica y el trabajo grupal; pudiendo darse casos, en que sólo sea precedido por un trabajo grupal, condición que si es ineludible. La exposición grupal es el resumen expuesto de un aprendizaje significativo, producto del esfuerzo colaborativo y de un resultado concertado, realizado por un grupo de trabajo; constituyendo como herramienta didáctica, en la de mayor valor formativo en nuestra academia, toda vez que los conocimientos y experiencias verdidas, criticadas y discutidas en ella, deben tener un alcance general a todo el programa; tras la idea central que todos aprenda de todos; es decir que el mayor número los grupos expongan, de manera que todos participantes, tenga la oportunidad de apreciar el trabajo de todos los grupos.
<p>Luego, Idel Vexler en un alcance de los métodos de enseñanza desde la psicología educativa, precisa que sea cual fuera la metodología a usar, es necesario en primer lugar elegir el camino o caminos lógicos a seguir, recomendando en base al tipo de pensamiento del alumno, lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar para inicial y primaria el “método inductivo” que va de lo particular a lo general. • Aplicar para secundaria el “método deductivo” que va de lo general a premisas particulares o más específicas • Sobre la educación superior, por la complejidad de los estudios, cita que se pueden combinar los métodos señalados, dándole preferencia al deductivo. 	

Fuente: Elaboración propia del autor, basado en Enrique Martínez-Salanova Sánchez, que a su vez ha tomado de base los textos de Renzo Titone y de Imideo Nérici.

Revisado en <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm>

4.7.2. De los métodos de aprendizaje

Antes de dar una definición de método de aprendizaje, refiero a John Biggs (1999:31), cuando cita “a la mayoría de docentes no le interesa tanto las teorías del aprendizaje, como la mejora de su ejercicio docente”; agrega que falta un marco de reflexión sobre la necesidad de una teoría del aprendizaje de base amplia y bien fundamentada empíricamente y que se traduzca con facilidad a la práctica; lo que para él significa “constructivismo”. Señala, en relación a ello, que el aspecto común más básico es que el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, sus enfoques de aprendizaje³⁵³.

En cuanto al aprendizaje, lo fundamental es la perseverancia y la disciplina, y ello no es fortaleza de nuestro pueblo, al punto que muchos docentes no lo exigen; pero hay que recordar que sin ello cualquier intento por una eficacia académica fracasará. Tienen que saber que lo primero es programar diariamente su espacio de tiempo para el estudio (si hay oportunidad de hora fija: mejor), entiendan que no hay trabajo a medias ni descanso a medias, como que es un autoengaño el estudiar con TV, peor si es cómodamente echado en la cama.

Una realidad educativa del país es que al estudiante no se le enseña como estudiar ni en la educación básica ni en la superior; por ejemplo, desconocemos que hay cuatro prácticas fundamentales, cuatro hábitos que servirán de base para el éxito profesional: estudiar, redactar, disertar y escuchar; sin ello, jamás se llegará a ser un profesional competente. ¿Cómo están nuestros estudiantes? ¿Hacemos algo como docentes por ayudar al estudiante a superar ello? Se puede afirmar que los estudiantes carecen de un método de estudio y si aprueban es solo gracias a su memoria³⁵⁴.

Charles Uculmana, en su experiencia, señala que son pocos los que conocen con fundamento qué es aprendizaje, es más, se le confunde con el concepto “aprehender”. La definición dada por Papalia y Wendkos refiere que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, como que tal cambio pueda ser medido. Sin embargo, difícil es escuchar “ya aprendí, porque he cambiado mi conducta”; la expresión: “ya aprendí”, en el común de los casos, se refiere solo a un recuerdo o comprensión

353 Biggs, John (2005) 295, “Calidad del aprendizaje universitario”, p. 31, Ed. Narcea S.A., Madrid-España.

354 Uculmana, Charles y Ahlbom, Bernardo, “Pilares del éxito académico profesional” pp. 17, 18.

del conocimiento, que es aprehender; este error es la base del autoengaño y del fracaso educativo personal, institucional y nacional. Desde la pedagogía concluimos que aprender y aprehender son conceptos diferentes: Aprender se refiere fundamentalmente a un cambio de conducta más o menos permanente, que te sirve para la vida, mientras que aprehender solo se refiere a una primera etapa de la apropiación de la realidad, que consiste en la modificación cognoscitiva de un determinado conocimiento que llega, como máximo, solo a la comprensión³⁵⁵.

Con algunas excepciones, se puede concluir que, en lo general, los estudiantes peruanos no reciben una eficaz orientación sobre cómo estudiar; luego, al no haber método de estudio, no hay método de aprendizaje, cierto es que algunos lo logran en la práctica de los años, pero son más los que carecen de él, hecho que se constituye en una gran desventaja frente al enfoque constructivista de la educación moderna.

Hoy, en la educación superior, más que definir con nombre propio una metodología de aprendizaje, los estudiantes deben esforzarse por tener un método de estudio adecuado y flexible acorde a las presiones de tiempo del mundo moderno, deben saber estudiar, redactar, disertar y escuchar; pero sobre ello ya deben poseer escucha activa y comunicación eficaz, ser proactivos llevando su lectura e investigación más allá del currículo, deben tener capacidad de análisis reflexivo, con pensamiento crítico, así como asertividad, actitudes y aptitudes para el trabajo en equipo.

Con las capacidades citadas, el estudiante se adecuará e integrará de manera positiva y eficaz a cualquier método de enseñanza aplicado por el docente.

De la conjugación de los múltiples ensayos para definir el concepto de método de aprendizaje, lo concretamos como: el sistema de pensamiento que da orientación y define la precisión del cómo de la acción educativa del aprendizaje, guiándolo a través de técnicas; en la práctica es el método de estudio a seguir o que sigue el alumno, resultando de tal importancia que, sin la definición y menos sin el seguimiento de un método, el alumno difícilmente logrará los aprendizajes buscados.

Si bien, por la infinita cantidad de adecuaciones que se pueden constituir, resulta difícil precisar o especificar tipos o métodos de estudio; sin embargo, vale enumerar algunas de las principales variables que se definen en la adecuación del método de estudio que, ineludiblemente debe definir todo alumno para orientar su proceso de aprendizaje:

355 Uculmana, Charles y Ahlbom, Bernardo, "Pilares del éxito académico profesional", pp. 46-50.

- Definición de objetivos.
- Automotivación.
- Organización y manejo del tiempo por tareas.
- Organización del material.
- Esquematar procesos para antes, durante y después de estudiar.
- Determinación de horarios de estudio y descanso.
- Determinación y acondicionamiento de espacios físicos de estudio.
- Determinación de grupos de estudio.
- Determinación y estructuración de redes virtuales.
- Determinación de técnicas de lecturas.
- Determinación de procesos de registro y archivos.

4.8. De las técnicas de enseñanza y de aprendizaje

De las técnicas didácticas (párrafo 2.4.3.) devienen las técnicas de enseñanza y de aprendizaje estructuradas por el docente; las que desde el punto de vista de la enseñanza, tienen el objetivo que el estudiante construya, transforme, problematice y evalúe el conocimiento, mientras que desde el punto de vista del aprendizaje, el objetivo es que el estudiante logre aprender contenidos significativos, alcanzando las capacidades y competencias trazadas, siendo por ello que ocupan un lugar medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como herramientas mediadoras tienen detrás de su construcción y sobre la consideración del nivel de los estudiantes, el tiempo, la estructura local, así como la formación, experiencia y capacidad integral del docente.

4.8.1. De las técnicas de enseñanza

Las “técnicas de enseñanza” son las herramientas prácticas que utiliza el docente para dar operatividad a su método de enseñanza que está aplicando, en sí son las acciones concretas y planificadas que ejecuta en su enseñanza, las mismas refieren su esfuerzo y orientación en la manera de utilizar los recursos didácticos para un efectivo aprendizaje significativo del estudiante; en cuanto a su número, las técnicas, pasan la centena y se asumen de acuerdo a cada método, pudiendo ser una técnica aplicable a dos, tres o más métodos.

Para efectos de la Escuela, las técnicas grupales no se publican o detallan en las progresiones a excepción de los seminarios, paneles, simposios, foros y mesas redondas. De otro lado, vale recordar que, en el constructivismo, donde el estudiante se hace participante por su capacidad de aportar a la enseñanza, se da plena apertura a que apliquen en ese rol, las técnicas de enseñanza.

CUADRO N° 40: TÉCNICAS DE ENSEÑANZA APLICADOS EN LA ESCOFFAA

<p>CÁTEDRA PARTICIPATIVA</p>	<p>La conceptualización, como estrategia, se ha dado en el cuadro N° 36. Algunas de las técnicas más aplicadas en su conducción son, entre otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disertación. • Recurso de la experiencia. • Comunicación efectiva. • Ayudas audiovisuales. • Empleo de pizarras. • Mapas conceptuales. • Participación activa del educando. • Proceso de preguntas y respuestas. • Diálogo activo docente-participante. • Manejo del tiempo. • Conclusiones.
<p>TÉCNICAS GRUPALES</p>	<p>Habiendo conceptualizado como métodos grupales la dinámica, el trabajo y la exposición grupal en el cuadro N° 38, a continuación, se detalla, entre otras, alguna de las técnicas más aplicadas en su conducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo colaborativo. • Juego de roles. • Debate. • Lluvia de ideas. • Aplicación de la mayéutica, dialéctica y retórica. • Argumentación. • Análisis. • Diálogo activo. • Comunicación efectiva y escucha activa. • Concertación. • Resumen. • Exposición grupal. • Manejo del tiempo.
<p>SIMPOSIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad es obtener e impartir información fehaciente y variada sobre un tema (en la ESCOFFAA se aplica sobre temas genéricos donde hay participación militar), para lo que se reúne un grupo de expertos (tres a seis), los cuales exponen al auditorio sus ideas o conocimientos en forma sucesiva (de 15 a 20', no más de una hora), debiendo ser desarrollado integral y profundamente. Debe darse una reunión previa con los ponentes a fin evitar repeticiones y delimitar los enfoques, establecer el orden de participación, etc. Al inicio, el coordinador expone el tema y detalla su conducción; al final hace una síntesis de las principales Ideas expuestas, si el tiempo lo permite, da paso a una nueva ronda y posteriormente, da paso a las preguntas del auditorio, sin dar lugar a discusión; o bien, el auditorio mismo puede discutir el tema, a la manera de un foro. Todas estas variantes dependen del criterio que se aplique en la organización <p>Fuente: Alberto Araya Rojas, "Algunas Técnicas de Comunicación". Pág. 5-6</p>

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA APLICADOS EN LA ESCOFFAA	
MESA REDONDA	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en que un equipo de expertos seleccionados (de tres a seis) sostengan con asertividad puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema específico (en el caso de la ESCOFFAA, se enfocan en temas de carácter militar). El conocimiento de los diversos puntos de vista, permitirá al auditorio obtener una información variada y ecuánime sobre el asunto que se trate, evitándose así los enfoques parciales, unilaterales o tendenciosos, posibles en toda conferencia unipersonal. • Los ponentes se presentan ante el grupo en forma sucesiva en dos rondas una de 10' como máximo y otra de 2', en un tiempo no mayor de los 50'. • Tiene un coordinador que, en reunión previa, acuerda tiempos, orden y otros detalles. Al final hace una síntesis de las ideas, concordancias y diferencias, para permitir luego las preguntas que desea formular el auditorio durante el lapso que se considere prudencial. <p>Fuente: Ídem Pág. 7-8</p>
PANEL	<ul style="list-style-type: none"> • Está compuesto de cuatro a seis expertos que discuten desde su particular punto de vista un tema en forma de diálogo o conversación informal, por una o dos horas, ante el grupo, abarcando sus aspectos posibles y siguiendo un desarrollo coherente, razonado, objetivo, sin derivar en disquisiciones ajenas, o alejadas del tema, ni en apreciaciones demasiado personales, para que el auditorio obtenga así una visión relativamente completa acerca del mismo. Finalizado el panel (recomendado una hora) el tema puede pasar al auditorio, sin que sea requisito la presencia de los miembros del panel. (En el caso de la ESCOFFAA su aplicación se da dentro del marco de algunas asignaturas) • El moderador, debe concertar una reunión previa, presentar a los miembros del panel ante el auditorio, ordenar la conversación, intercalar algunas preguntas aclaratorias, controlar el tiempo, estimular el diálogo cuando decae, dar una síntesis al final, si es posible dar una segunda participación al panelista etc. • Si el tiempo lo permite, el coordinador puede invitar al auditorio a Intercambiar, informalmente, ideas sobre lo expuesto, a manera de un foro. No es requisito la presencia de los miembros del panel, pero si éstos lo desean, pueden contestar preguntas al auditorio, las que serán canalizadas por el coordinador al miembro que corresponda • La informalidad, la espontaneidad y el dinamismo son características de esta técnica de grupo, rasgos por cierto bien aceptados generalmente por todos los auditorios. <p>Fuente: Ídem Pág. 9-10.</p>
FORO	<ul style="list-style-type: none"> • Se organiza para debatir un tema o problema determinado, usualmente luego de una actividad previa (mesa redonda, simposio, panel u otras técnicas grupales), acá todos los presentes tienen oportunidad de participar expresando libremente ideas y opiniones de uno a tres minutos debiendo ser objetivo y no apartarse del tema, por lo que el moderador (debe tener buena voz, correcta dicción, hábil, rápido en su acción, como sereno y prudente en su expresión, estimulante y cordial ante situaciones tensas) debe controlar las participaciones, siendo recomendable que vaya estableciendo orden en el uso de la palabra; ello permite obtener opiniones numerosas desde distintos enfoques y llegar a conclusiones generales sobre un mismo hecho en beneficio de todos los participantes.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA APLICADOS EN LA ESCOFFAA	
	<p>Cuando el tema a tratar es directo se le debe dar a conocer con anticipación, para la preparación de los que participarán. Para su desarrollo, el moderador da una explicación inicial del tema, las reglas de participación y abre el foro con una pregunta concreta invitando a la participación; seguidamente concede el uso de la palabra con ayuda del secretario evitando intervenir en el debate; agotado el tema o el tiempo sintetiza las ideas expuestas extrayendo conclusiones señalando las coincidencias y discrepancias, para luego cerrar el foro. (La ESCOFFAA lo aplica como tema específico a tratar a través de la plataforma virtual)</p> <p>Ídem Pág. 15,16</p>
SEMINARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Es una reunión de especialistas que tiene por objetivo la investigación o estudio intensivo de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas, donde los miembros no reciben la información ya elaborada, sino que la indagán por sus propios medios en un clima de colaboración recíproco y gran interactividad; sin embargo, es recomendable que guarden un nivel homogéneo de conocimientos e interés en el tema. Se pueden dar dentro de congresos o encuentros, de una duración variable y se desarrolla en grupos integrados de 5 a 12 miembros; siendo un acto académico de actualización, lo normal es solicitar una cuota de inscripción. Sin embargo, una institución puede desarrollarlo como parte de su carga laboral. El seminario puede durar varios días, hasta dar término a su labor. Las sesiones duran dos o tres horas. (La ESCOFFAA participa de ellos en el marco del MINDEF) • Las propuestas de cada grupo deben ser consensuadas y son responsabilidad de todo el grupo, debiendo ser expuestas y sobre las que el coordinador saca las conclusiones finales. Como técnica favorece el pensamiento concreto y permite obtener opiniones y mucha información de todos en poco tiempo; sobre lo que se genera gran identificación con el problema que se trata. <p>Fuente: Ídem Pág. 17-18</p>
CONFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Desde su origen en el latín medieval conferentia es la reunión, confrontación, debate, de asuntos públicos, con una gran cantidad de participantes, pero en realidad tiene que ver con la exposición de un tema ante más de dos personas; en la ESCOFFAA se aplica en clases cuando se trata de un tema específico nuevo, desconocido o relativamente desconocido por el aula; razón por la que va a constituir una disertación donde el docente brinda una información completa y detallada sin interrupciones, formalidad que permite transmisión rápida de conocimientos y experiencias, pero bajo un control rígido que está completamente en manos del expositor. En ese marco demanda gran competencia al expositor, siendo más productiva cuanto mejores sean los conocimientos previos por parte del auditorio; por contrario ante muy poco o nulo conocimiento previo del auditorio, la exposición puede no brindar ni ser trascendente en sus contenidos, como de otro lado no generará el interés y puede resultar intrascendente cuando a pesar de ser interesante e informativa; por ello, su aplicación en la ESCOFFAA su aplicación es limitada a ciertos temas o situaciones nuevas de interés.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA APLICADOS EN LA ESCOFFAA	
CONFERENCIA MAGISTRAL	<ul style="list-style-type: none"> • Constituye una herramienta fundamental de nuestra academia, bajo el entendimiento que por principio su aporte vale por más de dos o tres clases, toda vez que más allá de brindar conocimientos va a inspirar la profundización del tema; de donde si bien se entiende que es una disertación dada por una persona conocida o importante e ideal por su alto grado de especialización y dominio del tema; pero desde la razón académica y el nivel de la ESCOFFAA la referencia para convocar a un expositor para una conferencia magistral no es el grado, título o nombre sino la plena referencia de la excelencia de sus conferencias; entendiéndose que en este tipo de evento, el auditorio tiene un conocimiento previo avanzado al haber sido el tema ya estudiado o tratado en clases . • Si bien por regla general, el especialista es el único que tiene el derecho de palabra y, al finalizar, los asistentes pueden hacer preguntas; en la ESCOFFAA se orienta a los expositores a dar como regla la libertad de hacer preguntas durante la exposición siempre y cuando sean de buen nivel y de un interés: En la ESCOFFAA se les programa como complemento de las asignaturas o independientemente; siendo su tiempo asignado no menor de 30 minutos, ni más de 60 minutos para la exposición, a los que les debe seguir ineludiblemente un periodo de 15 o 30 minutos de preguntas. • Si bien el contenido de la conferencia no tiene que ser estrictamente brillante, este debe estar bien estructurado y basado en una investigación profunda que sea transmitida con plena claridad. • Una última recomendación a los programadores, es su responsabilidad de cuidar la majestad de este título, la experiencia enseña, que se dan oportunidades que se convoca o invita a asistir a una conferencia magistral, cuando a lo mucho se le puede calificar como una simple conferencia, al carecer del debido nivel.
CONGRESO	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión periódica, mayormente de carácter internacional (la ESCOFFAA lo ha aplicado en el marco de las IIAA, teniendo previsto hacerlo a nivel internacional sobre el tema del accionar conjunto) en que miembros de un campo común se reúnen para para debatir temas de carácter científico, cultural u otro de relieve. previamente establecidos. En él se utilizan diversas técnicas de comunicación grupal en forma combinada (foro, seminario, panel u otro) acorde a los objetivos a lograr. Decidido el tema, se forma un comité organizador que estructura el programa, coordinadores por temas, expositores y otros; siempre será necesario una coordinación previa con los expositores para intercambiar ideas, evitar repeticiones, establecer orden de participación y tiempos de exposición y otros. Su desarrollo implica una ceremonia inaugural que da paso al congreso siguiendo el programa preestablecido, donde primero el coordinador presenta el tema, da las reglas de desarrollo y hace la presentación de expositores, las exposiciones no deben sobrepasar los 30 minutos, luego de cada una, se abre su discusión a través de una variante elegida. Terminada las exposiciones el coordinador hacer una síntesis, de las principales ideas expuestas sobre las que el auditorio puede hacer algunas preguntas. Dado esto se cierra el congreso. • Fuente: Ídem, p. 19.

Fuente: Elaboración propia del autor, sobre la base de las citas de Alberto Araya Rojas, “Algunas Técnicas de Comunicación”, pp. 5-6, CONICYT Chile, 1995. Y la propia experiencia de la ESCOFFA. Citas revisadas en http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/205851/ALGUNAS_TECNICAS_DE_COMUNICACION_GRUPAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Desde otro lado, sin ser algo absoluto, los métodos y técnicas de la enseñanza, independiente de las teorías que los originan, deben sujetarse a algunos principios comunes citados por Dagoberto Fernández que, se muestran en el cuadro 41, teniendo en que tal alcance conjuga lo referente al docente y los estudiantes. Estos principios, tan igual que los métodos y técnicas, no son limitativos de la creatividad productiva del propio docente.

CUADRO N° 41: PRINCIPIOS COMUNES A LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
De proximidad	La enseñanza se debe integrar lo más próxima a la vida del educando. Partir de lo cercano a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido
De dirección	Los objetivos a alcanzar deben ser claros y precisos.
De marcha propia y continua	Procurar respetar las diferencias individuales, no exigiendo el mismo resultado a todos los educandos.
De ordenamiento	Con el establecimiento de un orden se busca facilitar la tarea de aprendizaje.
De adecuación	Es necesario que las tareas y objetivos de la enseñanza sean acordes con la necesidad del educando.
De eficiencia	El ideal: mínimo esfuerzo y máxima eficiencia en el aprendizaje.
De realidad psicológica	Previene que no se debe perder de vista la edad evolutiva de los educandos, así como tampoco sus diferencias individuales.
De dificultad o esfuerzo	Es preciso tener cuidado de no colocar al educando en situaciones en las que no tenga posibilidades de salir bien, pues el fracaso continuado es el peor veneno para la criatura humana (incluye adultos).
De participación	El educando es parte activa y dinámica del proceso.
De espontaneidad	Cualquier proceso emprendido debe favorecer las manifestaciones naturales del educando
De transparencia	El conocimiento aprendido debe replicarse en otras situaciones de la vida diaria.
De evaluación	Con un proceso continuo de evaluación, el docente podrá identificar a tiempo las dificultades en el proceso de aprendizaje.
De Reflexión	Inducir al pensamiento reflexivo en el educando como parte integral de actuar del ser humano.
De responsabilidad	Encaminar todo proceso de enseñanza de modo que el educando madure en cuanto a comportamiento responsable.

Fuente: Dagoberto Fernández. PPT Métodos y técnicas de aprendizaje. 2017

Revisado en <https://es.slideshare.net/DagobertoFernandez/diapositiva-metodos-y-tecnicas-de-enseanza>

4.8.2. De las técnicas de aprendizaje

Partiendo de lo ya citado, en cuanto a que el método es el camino y la técnica el arte o modo de recorrer ese camino, Ticona complementa definiendo que la técnica se puede entender como:

- La aplicación práctica de los métodos y conocimientos de la ciencia, para satisfacer las necesidades humanas, especialmente por medio de instrumentos, aparatos y máquinas,
- El conjunto de pasos ordenados lógicamente y secuencialmente para realizar una determinada actividad,
- Los medios mentales, de acción práctica, que aplican las diferentes etapas del método³⁵⁶.

Las técnicas de aprendizaje son herramientas prácticas que utiliza el estudiante para dar operatividad a su método de aprendizaje, facilitando su estudio a fin de mejorar sus logros. Los especialistas afirman que la técnica de estudio requiere de una actitud activa, donde quien estudia asuma su protagonismo y supere la pasividad³⁵⁷.

CUADRO N° 42: ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

DESDE LA DISPOSICIÓN ACTITUDINAL DEL ALUMNO			
TIPO DE ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	MÉTODO	TÉCNICAS
De Autoaprendizaje	Estudio individual	Ídem al aplicado Desde el proceso cognoscitivo desarrollado por el alumno	Trabajo personalizado de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de información. ▪ Ensayos ▪ Tareas ▪ Investigaciones. ▪ Etc.
Colaborativo	Estudio en equipo, donde la contribución y ayuda mutua son plenas, permanentes e interrelacionadas en sus procesos de construcción y concreción de conceptos o repuestas camino al aprendizaje		Participación activa en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Solución de casos ▪ Método de proyectos. ▪ Resolución de problemas ▪ Análisis grupales. ▪ Discusión. ▪ Debates

356 Ticona A., David, "Estrategias de Aprendizaje", p. 20.

357 Definición de técnica de estudio <https://definicion.de/tecnica-de-estudio/>

interactivo	El estudio grupal donde las responsabilidades de investigación y exposición son individuales, donde cada uno en un momento aportar lo suyo, estando sí sujetos a las preguntas, opiniones y observaciones de los otros, en busca del aprendizaje concertado	Ídem al aplicado Desde el proceso cognoscitivo desarrollado por el alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a: ▪ Exposiciones ▪ Conferencias ▪ Entrevistas ▪ Debates ▪ Paneles ▪ Seminarios
DESDE EL PROCESO COGNITIVO DESARROLLADO POR EL ALUMNO			
TIPO DE ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	MÉTODO	TÉCNICAS
Ensayo (circulación)	Son de carácter memorístico y básicas para todo tipo de aprendizaje, basan sus principios en la repetición constante de los diferentes contenidos, ya sea de manera escrita o hablada. Se trata de una técnica bastante efectiva, que le permite a los estudiantes usar la táctica de la repetición como una base para poder recordar bien todas las lecciones. Se puede leer en voz alta,	Queda en la particular definición estructural a la que llegue establecer el alumno. Implica definir de manera clara el objetivo perseguido de su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subrayado de las partes más importantes para un aprendizaje duradero. ▪ Tomar apuntes. ▪ Hacer otra copia del material ▪ Otras
Elaboración	Buscan conectar, integrar y relacionar el conocimiento previo con el nuevo, a través de diferentes modos, orientadas a los reportes escritos	El mantenerse motivado, con actitud persistente. El saber organizar y manejar sus tiempos, determinando sus horarios de estudio, descanso alimentación y distracciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudas visuales, verbales o semánticas. ▪ Resúmenes de un tema complicado y transformarlo con palabras más conocidas. ▪ Describir el modo en que se relaciona la información con alguna experiencia. ▪ Escribir todo aquello que se quiera aprender, es la mejor técnica para reforzar la memoria. ▪ Inferencias. ▪ Resúmenes ▪ Analogías ▪ Ilustraciones ▪ Rimas ▪ Conceptos ▪ Parfraseo ▪ Otros

<p>Organización</p>	<p>Se basan especialmente en una secuencia de diferentes modos de actuar, los cuales consisten básicamente en agrupar la información y así resulte más sencilla de estudiar y de aprender. Sus técnicas resultan muy efectivas y permiten hacer una reorganización constructiva de la información, orientadas a la resolución de problemas</p>	<p>El saber organizar, estructurar y archivar su material.</p> <p>El saber seleccionar y organizar espacios físicos de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes semánticas ▪ Mapas conceptuales ▪ Clasificación y categorización ▪ Estructurar un texto ▪ Resúmenes ejecutivos. ▪ Resumen los textos. ▪ Construcción de esquemas. ▪ Jerarquización ▪ Clasificación. ▪ Otros
<p>Comprensión</p>	<p>Tienen como finalidad lograr seguir los pasos de cualquier otra técnica que se esté implementando, y con la cual se haya logrado exitosamente un objetivo, y adoptarla como parte de la conducta general, ya que la comprensión y adaptación son las principales bases del estudio.</p> <p>Son el control mental del alumno, permitiendo este consciente y se mantenga orientado sobre el aprendizaje a lograr, pudiendo ser de planificación (antes del estudio), de regulación (durante el estudio) y de supervisión (luego del estudio)</p>	<p>El saber elegir o estructurar sus grupos de estudio, el determinar sus redes virtuales.</p> <p>Y por supuesto el saber autoevaluarse y mejorar continuamente en cuanto a su lectura, comunicación y redacción, como en el manejo de las Tics y el idioma inglés.</p>	<p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigir o autodirigirse ▪ Controlar o autocontrolarse <p>Regularización</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisiones ▪ Comprobar avance del plan trazado <p>Supervisión</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión de lo hecho ▪ Evaluación y autoevaluación del logro de objetivos
<p>Apoyo o afectivas</p>	<p>Buscan que el aprendizaje se de en las mejores condiciones posibles, haciéndolo más eficaz. Sirven para mejorar la eficacia que tienen otras técnicas de aprendizaje, mejorando de este modo las condiciones en las que estas se van produciendo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación y automotivación ▪ Atención ▪ Concentración ▪ Manejo del tiempo ▪ Establecimiento de horarios ▪ Establecimientos de periodos de descanso ▪ Control de la ansiedad

Fuente: Elaboración propia del autor, en base a información abierta en la web, en particular lo revisado en <https://www.clasificacionde.org/tipos-de-estrategias-de-aprendizaje/>

4.9. Procedimientos de enseñanza y de aprendizaje

Los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, como instrumentos normativos de la aplicación de una estrategia, método y más aún de una técnica. Constituyen la herramienta fundamental de la que el docente hace oportunidad ante una coyuntura académica dada en el aula, viabilizando de manera eficaz y eficiente su interrelación con el participante; es decir, en ellos está su realización didáctica e implica todas sus capacidades y competencias al punto de comprometer su imagen de docente y de líder. Dicho de manera popular, aprenderlos implica, pagar piso.

Consecuente con la conceptualización de la ESCOFFAA sobre procedimientos didácticos (párrafo 2.4.4), definimos los procedimientos de enseñanza como las instrucciones normativas que se concretizan en acciones inmediatas que aplica el facilitador como respuesta a la coyuntura académica dada en un determinado momento, en el marco de sus interrelaciones dentro del aula, las que, por ser continuas y cambiantes en la intervención de un participante a otro, de un tema a otro, de pregunta a pregunta o de respuesta a respuesta, al final resultan ser múltiples y diversas.

Todas y cada una de estas múltiples y diversas situaciones dadas en el aula, sean de parte del docente al estudiante, del estudiante al docente o del estudiante al estudiante, requieren la acción de un procedimiento de enseñanza pensado, es decir, que sea consecuencia del conocimiento de tales instrucciones normativas (herramientas) y del análisis situacional del momento; para los que debe considerar algunos criterios básicos:

- El sentido y profundidad del tema tratado.
- La referencia personal de a quién va dirigido el procedimiento (fortalezas y debilidades).
- El objetivo de la intervención.
- La respuesta que se espera.
- Las condiciones de tiempo.
- La actitud y motivación existente y otros.

Lo que no debe ocurrir es que se tome por procedimiento cualquier ocurrencia sin mayor sentido, que no responda al objetivo de la enseñanza o del aprendizaje.

Los procedimientos de aprendizaje, aplicados por lo general por el estudiante, en teoría se deben ajustar a todos los preceptos señalados para los procedimientos de enseñanza, anteponiendo que ellos respondan a las inquietudes, observancias y la propia necesidad de saber del estudiante; pero

la realidad es que si por lo regular no hay una guía de procedimientos del accionar docente en su interrelación con el estudiante, es menos probable que encontremos una del accionar del estudiante en su relación con el docente.

4.10. Principales herramientas didácticas de enseñanza aplicadas en la ESCOFFAA

Respecto a las estrategias, métodos y técnicas citadas, resulta interesante referir a Kenneth Delgado, cuando cita entre otros que, las técnicas que son parte de los métodos grupales, logran dinamizar el proceso educativo e invita a que, teniendo en cuenta la totalidad de las mismas, uno proponga una clasificación, fundamentándola³⁵⁸. Esta cita infiere una apertura a la libertad académica para que se adecuen las herramientas didácticas (estrategias, métodos, técnicas y procedimientos) a la realidad y sus propias necesidades académicas, como institución educativa. Lo expuesto, es sustento de libertad académica y el esfuerzo por lograr un único lenguaje académico en la ESCOFFAA, habiendo definido en el cuadro N° 43 las principales estrategias, métodos y técnicas grupales de la enseñanza ESCOFFAA.

CUADRO N° 43: RESUMEN DE LAS PRINCIPALES HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA APLICADAS EN LA ESCOFFAA

Estrategias	Métodos individuales	Métodos Grupales	Técnicas
Básicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cátedra participativa ▪ Estudio de casos. ▪ Resolución de problemas. ▪ Trabajo colaborativo. ▪ Debates estructurales. ▪ Discusiones sistemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inductivo ▪ Analógico o comparativo ▪ Lógico. ▪ Intuitivo. ▪ Activo. ▪ Globalizado ▪ Heurístico o de descubrimiento ▪ Analítico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinámica grupal. ▪ Trabajo grupal. ▪ Exposición grupal (implica la exposición de expertos) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las de la cátedra participativa ▪ Para las dinámicas, trabajos y exposiciones grupales ▪ Para la exposición de expertos: <ul style="list-style-type: none"> • Simposio • Mesa redonda • Panel • Foro • Seminario • Conferencia • Conferencia magistral • Congreso
De complemento <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas de campo. ▪ Viaje de estudio. ▪ Trabajo de investigación 			
Procedimientos	De diversidad finita, de acuerdo al contexto del momento. Es pertinente para la ESCOFFAA construir una guía base para efecto de sus trabajos grupales.		

Fuente: Elaboración propia del autor.

358 Delgado, Kenneth, "Dinámicas de Grupo", pp. 80-102.

4.11. La dinámica grupal.

La dinámica grupal, es la técnica de enseñanza grupal, base de la academia de la ESCOFFAA, siendo su principal fortaleza y fundamento de la imagen de su enseñanza; constituyendo su dominio la máxima exigencia al docente facilitador, logro que, por la experiencia de los años, sabemos que no es fácil y que cuesta ejercicio práctico y tiempo, para llegar a ser un experto generador de debates entre participantes de una dinámica grupal conducida bajo preceptos constructivistas, a la par de desarrollar una enseñanza y evaluación formativa orientada a la formación integral del participante. Vale entonces reiterar el precepto, que todo facilitador es un docente, pero no todo docente puede ser un facilitador.

Por lo general, al inicio de la dinámica grupal, el facilitador aplica la mayéutica planteando situaciones, cuestionamientos o interrogantes a fin de generar el debate entre los participantes; luego en el desarrollo de la misma los participantes deben aplicar la dialéctica con ejercicio pleno de la retórica, buscando en un diálogo activo y en el debate, convencer a través de su opinión, contraposición, argumentación, demostración, expresión de alternativas y otros, acá es necesario el dominio de técnicas de comunicación efectiva, escucha activa y resolución de conflictos; al cierre los participantes hacen uso de la lógica de Aristóteles llegando a concertar una respuesta como equipo de trabajo, sobre la que se evalúa el logro de la dinámica en cuanto a los aprendizajes significativos alcanzados.

Este proceder, es la propia filosofía de la enseñanza de los clásicos como se ve en la figura N° 81.

Tanto el facilitador como el participante deben comprender la razón por qué participan en una dinámica grupal, ello radica en el entendimiento de su filosofía. En una visión prospectiva, el desarrollo y fines de la dinámica son analógicos con el ejercicio del planeamiento de un Estado Mayor Conjunto, donde, tras las necesidades del comando, el jefe de Estado Mayor lidera un trabajo en equipo para llegar a recomendaciones y conclusiones oportunas, consensuadas, pertinentes y factibles que ayuden al comandante en la toma de decisiones.

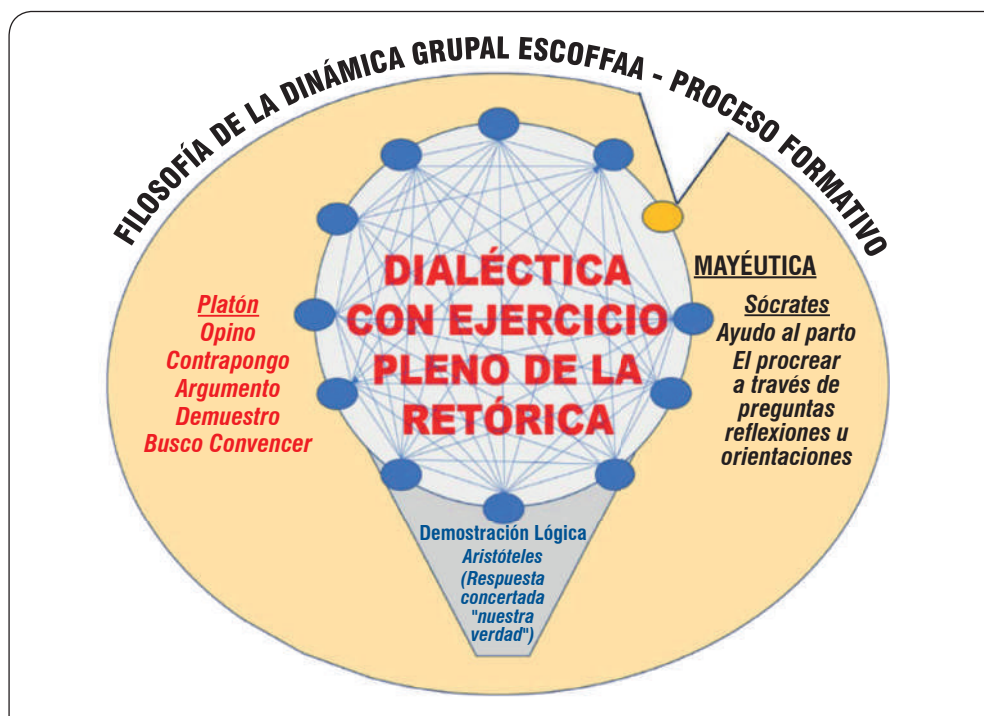
Algunos preceptos de la dinámica grupal de la ESCOFFAA:

- La dinámica grupal, no es una estrategia independiente en el diseño de una asignatura, en la ESCOFFAA, la precede una cátedra y luego le sigue un trabajo y una exposición grupal; proceso que no es absoluto, al poder considerarse otras técnicas como paneles, conferencias, etc. Lo importante es que en tal diseño se respete el propósito articulado que señala el estándar 1 de la calidad educativa, que orienta a que el diseño de la asignatura y la dinámica dentro de ella pase por el consenso de

la comunidad educativa. Al presentar una asignatura a la comunidad educativa, debe hacerse de forma explícita y oportuna, explicando en detalle la dinámica grupal. No hacerlo un día antes.

- La dinámica grupal, no tiene un formato único para su conducción, no deben existir posiciones extremas o absolutas para su diseño, de lo que se trata, es el respetar su filosofía ya expresada. Se va a aprender en equipo mediante el debate; si se trata de un aula la orientación de su desarrollo dependerá del arte del docente facilitador a cargo; pero si hablamos de varias aulas o grupos de trabajo, ese arte debe ser debidamente concertado.
- No hay dos facilitadores con igual arte didáctico, cada uno tiene sus experiencias e ideas, pero una institución educativa no puede presentar posiciones disonantes o contrarias en su academia; debiendo homogenizar dicho arte didáctico de sus docentes facilitadores a través de talleres, evitando llegar al participante con procesos de conducción distintos, o peor aún, con posiciones contrarias. El desarrollo de un taller de docentes facilitadores, previo a la dinámica, ayuda a dar homogenización a la posición o respuesta, como institución educativa.

FIGURA N° 81: DINÁMICA GRUPAL ESCOFFAA



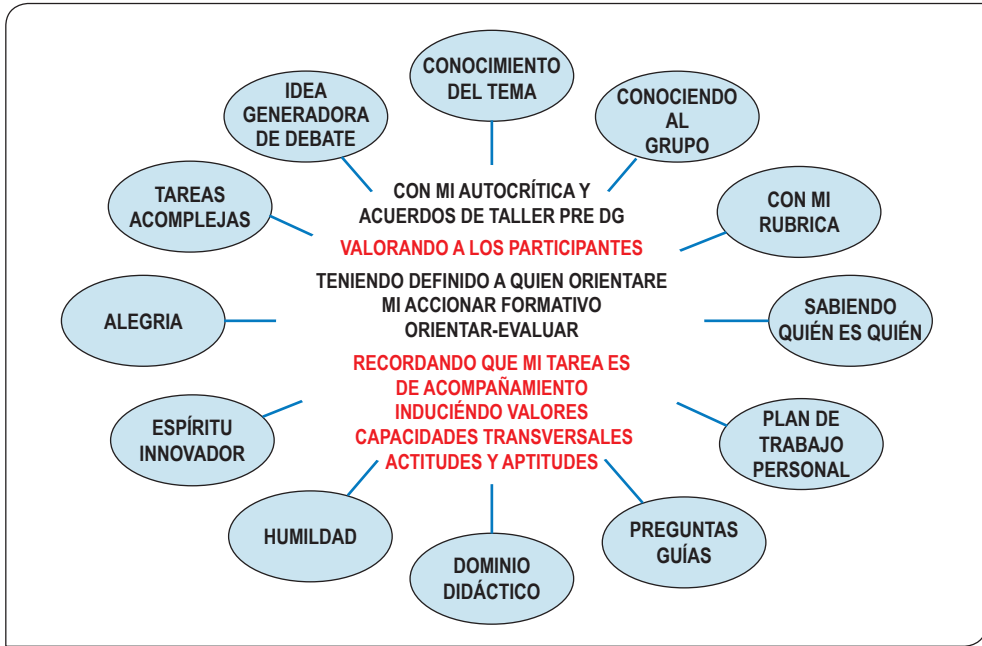
Fuente: Elaboración propia del autor.

- El parto que induce a una buena dinámica grupal es la pregunta guía, siendo una recomendación, por consenso, que sean sólo una o dos preguntas, poner más es engañarse porque el tiempo no da para abordarlas; otro punto es que, durante el debate, el facilitador tiene libertad para introducir alguna otra pregunta orientadora a los fines buscados. De otro lado, la pregunta debe ser abierta, debe orientar e inducir a profundizar lecturas sobre el tema a tratar; si es cerrada, se recibirán respuestas concretas que no impulsan la investigación del participante sobre el tema. Formular la pregunta guía, es un arte.
- La finalidad de la dinámica grupal, no es verificar si el alumno ha leído o no, menos pedir respuesta escrita a las preguntas guías, peor si se hacen expresas, porque ello, en cierta medida anula el debate que debe caracterizar la dinámica. La respuesta a la pregunta guía, se debe lograr como producto del debate. Esto, no elimina la obligación del participante de presentar su concepción integral del mensaje extraído de las lecturas, y esto puede ser verificado, a través de preguntas conceptuales, permitiendo al docente facilitador percibir la profundidad dada a las lecturas. Si este proceder se hace norma, lo seguro es que todos procedieron a revisar las lecturas recomendadas. Es importante que el participante conozca que está siendo evaluado y que sus respuestas son la base para iniciar el debate. El mejor procedimiento para comprobar si el participante cumplió con las lecturas, es que el docente facilitador, prepare y realice preguntas conceptuales. Igualmente, la pregunta guía mal formulada convierte la dinámica en una exposición grupal que tiene otra finalidad, distorsionando la metodología constructivista.
- Respetando la libertad de cátedra, un docente podría solicitar la respuesta escrita al inicio de la dinámica, o realizar seis preguntas o ninguna, como también hacerlo durante la dinámica. Sin embargo, debe tener claro que la ESCOFFAA debe mostrar una academia homogénea, por lo que estos pasos deben ser concertados; de otro lado, es prohibido dar lectura a todas esas respuestas escritas, que sería igual que preguntarles a todos, sobre su concepción de las lecturas; luego se reitera la recomendación de que la dinámica debe empezar con una pregunta directa a uno o dos participantes cuyas respuestas, se pueden usar para abrir el debate. Es totalmente propio, de que iniciada la dinámica todo participante está en la libertad de variar su posición.

- El participante tiene libertad en la forma de dar su respuesta, con la limitación expresa más adelante. Pensemos que un oficial de Estado Mayor puede usar sólo la palabra, mientras otro expresa su idea en un croquis u otro lo hace sobre la carta, etc.; por ello, es pertinente dejar que el participante elija cómo responder; si usa una pictografía ya construida como producto de sus lecturas, o mejor, construida en el momento del debate, resultando una buena ayuda para entender fácilmente su concepción, está dando muestra de una habilidad especial, claridad, creatividad, rápida percepción, raciocinio, visión integral, etc. No se debe cortar esa iniciativa, pero tampoco permitir que haga una exposición de varias vistas. La pregunta es, ¿cuántos se atreven a hacer una pictografía?
- Una regla de oro es que el docente facilitador tenga capacidad de gestionar el tiempo de la dinámica; es decir, debe saber medir el tiempo de respuesta en los participantes, siendo recomendable, como máximo, cinco minutos, respetando el precepto: “que hablen los mudos y se mida a los sabios”. La gestión conlleva lograr la acción formativa planeada, es decir, el facilitador debe darse tiempo para accionar sobre los participantes que se ha propuesto ayudar, sea induciéndolos a participar, que hagan síntesis, exigirles asertividad, etc. Igualmente, debe saber cómo hacer participar a los más distinguidos en los momentos oportunos; debe saber dar reconocimientos oportunos y debe saber observar y corregir errores o desviaciones del tema; finalmente, debe saber guardar un tiempo final para que los participantes concreten en equipo sus ideas fuerza, una conclusión o respuesta de equipo, que debe ser expuesta brevemente al final. Ello optimiza la aplicación de la dinámica grupal como instrumento base de la enseñanza aprendizaje constructivista de la ESCOFFAA. Todo ese saber, queda bajo el precepto de que el participante es el centro de la dinámica, por ello, la acción didáctica (intervención del docente) es concreta, puntual y directa.
- El debate brinda capacidad de comprensión, de análisis, de generar ideas fuerza, de síntesis, de comparar, argumentar, complementar, criticar, convencer y de concertar una respuesta en equipo, como la verdad construida por todos.
- Finalmente, dentro de la particularidad de cada asignatura, se recomienda en lo posible asignar el 30 % del tiempo a las dinámicas grupales.

Claves de cómo llegar, conducir y el quehacer de una dinámica grupal en la ESCOFFAA.

Figura N° 82: CÓMO LLEGO A LA DINÁMICA GRUPAL



Fuente: Elaboración propia del autor.

Figura N° 83: CÓMO CONDUZCO LA DINÁMICA GRUPAL



Fuente: Elaboración propia del autor.

FIGURA N° 84: QUÉ SE DEBE IMPULSAR, VALORAR Y LOGRAR EN LA DINÁMICA GRUPAL



FUENTE: Elaboración propia del autor en base al Proyecto Educativo ESCOFFAA (2020) y la Directiva de Evaluación Formativa de la ESCOFFAA (2020).

III. DOMINIO ACADÉMICO Y DIDÁCTICO EN UN AULA ANDRAGÓGICA

Lindeman cita que una de las distinciones principales de la educación para adultos y la educación convencional, radica en el proceso de aprendizaje mismo. La humildad resulta un excelente profesor para los aprendices. En una clase de adultos, la experiencia del aprendiz cuenta tanto como el conocimiento del profesor. Ambos son intercambiables. De hecho, en algunas de las mejores clases para adultos es difícil saber quién aprende más, el profesor o los aprendices³⁵⁹ Ideas profundas como las expresadas, caracterizan las ponencias primogénitas de la andragogía, las que recién por 1940 se comienza estructurar como la ciencia de enseñanza de adultos; publicándose una primera edición sobre este aprendizaje, al promediar el último cuarto del siglo XX, que tuvo el sugestivo título “La especie negada”, que a la fecha ha dejado de serlo en absoluto.

El mundo entiende de las diferencias exigidas por el adulto en su enseñanza-aprendizaje, sabe y conoce de las diversas teorías, presupuestos y supuestos existentes sobre la andragogía; pero sobre ello quedan realidades globales que retan al docente de un aula de adultos: el avance de la ciencia médica hace que los adultos se conviertan en organismos más dinámicos y en crecimiento; la tecnología de la información que hace del adulto medio un ser más capacitado cognoscitivamente; la cada vez mayor presencia de adultos en el campo laboral y académico, y otros; todo ello hace que el desarrollo de los adultos sea un enfoque importante desde muchas perspectivas.

Luego para el docente facilitador y catedráticos de la Escuela, en nuestro particular interés de tener aulas andragógicas, es de vital importancia el conocer todo lo que implican estos cambios en la psicología del adulto medio, el estar actualizado con la evolución teórica de la andragogía como ciencia, como muy en particular en desarrollar su arte didáctico orientado a la debida aplicación de sus preceptos particulares en el aula; aspecto que por la experiencia de quince años de desarrollo de una academia andragógica, podemos dar fe que no es nada fácil; quedando en el docente la responsabilidad de su autoanálisis sobre su rol en el quehacer andragógico de la Escuela, y a la misma, la responsabilidad de la continua capacitación de los docentes e incluso de todos sus componentes.

359 Lindeman citado por Knowles et al. (2001) 338, “Andragogía: el aprendizaje de los adultos”, p. 43. Oxford University, Quinta edición, México.

1. La exigencia académica del adulto

Cuando un docente no preparado asume la cátedra de un aula de adultos, no hará falta un ente supervisor pues los propios alumnos prenderán la alarma de su incompetencia y no esperarán una encuesta para expresar su molestia; esto responde a la propia psicología del adulto, quien llega a un aula con el firme deseo de aprender para su mejora profesional que pueda aplicarla en el corto plazo, estando predispuesto a cumplir con las exigencias, pero a la par exigir una enseñanza que le permita el logro de esas capacidades y competencias buscadas; este condicionamiento autoimpuesto en el adulto, lo hace activo y participativo; no es un estudiante que va en busca de formación o un título, al adulto le interesa más su real capacitación que los diplomas, por ello su exigencia en la academia que recibe.

Conocido esto, es recomendable que un docente no asuma una clase de adultos si no está debidamente preparado, que no le quedé la menor duda que saldrá mal parado de esa experiencia. No hay peor cosa para un docente que salir frustrado de un aula. A la par, a la institución educativa le corresponde el desarrollo de cuidadosos y eficientes procesos de selección, como de la conducción de procesos de inducción en los nuevos docentes.

2. La exigencia del dominio académico del docente facilitador en la ESCOFFAA

Hemos referido que la ESCOFFAA desde sus inicios busca contar con un equipo de docentes altamente capacitados, por ello exige a sus docentes facilitadores y catedráticos un alto nivel de dominio de las temáticas a su cargo; ello, en el catedrático, resulta específico a la materia a desarrollar, mientras que en el docente facilitador, ese dominio es por el contrario genérico a todas y cada una de las materias desarrolladas dentro de las asignaturas y los propios programas, condición ineludible para participar en las dinámicas, trabajos y exposiciones grupales.

Consecuente con esa exigencia, la capacitación, la autocapacitación y la retroalimentación académica es permanente en los docentes facilitadores, debiendo mantener sus conocimientos actualizados, siendo fundamental, el estar conscientes que los educandos son adultos de gran experiencia, con estudios de posgrados, viajes y otras ventajas que le han permitido contar con sólidos conocimientos, que deben ser reconocidos y valorados, al punto que en la relación horizontal docente facilitadores – participantes ambos aprenden y enseñan uno al otro.

En esa exigencia, los docentes facilitadores son evaluados por sus propios participantes a cargo. La academia es supervisada mediante observación directa realizada por la Oficina de Calidad Educativa, siendo la finalidad en ambos casos, el llegar a una retroalimentación que orienta su mejora personal.

Así, la exigencia de una eficiente academia en los participantes y la propia autoexigencia como institución educativa, plantea un reto de aprendizaje significativo al participante, un reto para los docentes quienes deben desarrollar su docencia y su arte didáctico en plena correspondencia a las expectativas del participante y de la Escuela; mientras que para esta última, más allá de la satisfacción de las exigencias, es alcanzar el crecimiento formativo integral en todos los participantes, como cumplimiento de su misión académica.

3. La comprensión de la realidad nacional como referente de la academia andragógica

El adulto, se integra a un aula a lograr capacidades y competencias de su interés para su crecimiento o perfeccionamiento, a fin de afrontar la realidad de su propio contexto; pero la realidad genérica que afronta el hombre en este mundo global contemporáneo es cada vez más inestable y cambiante y, por lo tanto, más complejo y difícil; siendo esta la razón, por la que el constructivismo, como enfoque que orienta la enseñanza a nivel mundial, exige más aún en un aula de adultos. Se debe enseñar en correlación con las competencias, en base a tareas contextualizadas, complejas y en analogía a la realidad.

Luego, la exigencia no sólo del conocimiento, sino de la comprensión de la realidad nacional e internacional resulta un requisito básico para el docente moderno, más aún para el andragógico.

IV

CAPÍTULO

La experiencia de la academia virtual de la ESCOFFAA



Educación off online: La educación nunca regresará igual. El Learning Experience Design se volverá fundamental para colegios, universidades, diplomados, posgrados y educación continua.

*La primera de 20 tendencias globales al 2021. Fuente.
"The World in 2021" por The Economist.*

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es una reflexión que, si bien tiene como base nuestra propia experiencia, da oportunidad de hacer un paralelo con la realidad nacional y su prospectiva.

La educación es dinámica, así desde de inicios del siglo XXI, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la tendencia a la exigencia de calidad es cada día mayor, lo que implica mantenerse al día con la tecnología de la educación y renovar a la par los métodos didácticos; en ello, el cambio de mayor incidencia es, el giro a la enseñanza virtual, generándose desde la niñez el desarrollo de una cultura digital, donde ya algunos hablan de un proceso de desplazamiento de la modalidad presencial caracterizada por la relación cara a cara del profesor y del estudiante; pero de inmediato los conservadores se preguntan: ¿y la formación integral del ser humano, los valores?

Obligados por la pandemia del Covid-19 a emplear el aula virtual de modelo unimodal, la ESCOFFAA tomó la experiencia, previendo repetirla en un contexto similar, con la alternativa a posteriori de pasar a un modelo multifuncional que bien podría ser semipresencial/virtual, con capacidad de asumir las reingenierías que imponga a la educación global la innovación de las TIC. Ello impone una capacitación oportuna; siempre sometido a las necesidades e intereses académicos, así como infraestructura disponible.

I. LA ACADEMIA VIRTUAL ANTES DE LA PANDEMIA DEL CORONAVIRUS

Partamos por señalar que la enseñanza orientada a los objetivos académicos, en general, se han mantenido por largos años, aplicando la transmisión de conocimientos, de manera directa y presencial, en el entendido que era imposible imaginar siquiera, hacerlo de otra manera; sin embargo, en los inicios del siglo XIX la evolución tecnológica trajo la enseñanza a distancia y luego por 1970 la evolución de los medios informáticos; se produjo un cambio paulatino en esa realidad, hasta que a finales del siglo XX el cambio se tornó vertiginoso. Hoy se habla de la academia en la modalidad virtual.

La educación virtual se relaciona con la educación a distancia, nacida por la necesidad de cobertura de calidad educativa para aquellos que, por distancia y tiempo, no podían desplazarse hacia un centro de formación

físico³⁶⁰; en esa realidad se han dado tres momentos de evolución que muchos adolescentes no han llegado a vivir y menos refieren:

- El primero, fue la educación por correspondencia, con envío de documentación, normas, etc. Algo concreto en ellas es la inexistencia de relación interpersonal directa.
- El segundo, introduce el envío por medios de comunicación, de elementos audiovisuales, casetes, videos, cd, teleducación, con la televisión educativa en la década de 1970.
- El tercero, las contemporáneas, que se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), utilizando redes digitales, correo electrónico, almacenamiento en la nube y publicaciones web.

Tras un largo periodo de mantener la relación presencial del estudiante frente al docente, tal paradigma, se rompe entre finales del siglo XX e inicios del presente siglo, donde predomina la navegación e interacción a través de las plataformas virtuales en la web, y donde el seguir un curso a distancia o virtual, obedecía hasta antes de la pandemia del coronavirus a factores de tiempo, lejanía con el centro de capacitación, ocupaciones laborales o estudios especializados ofrecidos en otras latitudes, o, al simple hecho de avanzar más rápido en el logro de capacitaciones, quizás para algunos, lograr dos o más títulos en simultáneo; sobre ello, la sociedad, asumió el paradigma de que tales cursos superaban todas las limitaciones que podíamos tener para el estudio y daban oportunidad extra para capacitarse. Pero por nuestra experiencia nacional, particularmente en la educación básica o superior pública, resulta poco funcional para desarrollar un programa de educación regular, como también para algunos programas particulares que demandan una enseñanza presencial que, entre otras, es el caso de la carrera militar.

II. EL CAMBIO A LA ACADEMIA VIRTUAL EN LA ESCOFFAA.

La declaración de la pandemia del coronavirus a inicios del año 2020 cambió la vida del mundo global y de ello no escapó la educación; así, para los expertos, de todos los cambios generados, la primera tendencia es la educación off y online³⁶¹ sentenciando que la educación nunca volverá a ser como lo ha sido hasta hoy. Una institución educativa que no comience

360 Pág. web GCF Global, ¿Qué es la educación virtual?, <https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>

361 SOHO, "The World in 2021" por The Economist. Reinterpretado por Soho. Lo que se viene el 2021 ya está pasando.

a estructurar un perfil que responda a la enseñanza multimodal, vale decir enseñanza presencial y virtual, comenzó a quedarse en el pasado.

Cuando la crisis del coronavirus sorprendió a la educación global demandándole migrar de inmediato a la enseñanza virtual; el mayor problema para los sistemas educativos de los países subdesarrollados se originó en la falta de condiciones para lograrlo. En el Perú, la situación es y sigue siendo crítica para el sistema educativo. No habrá una educación virtual eficiente si la institución educativa no cumple un perfil para tal fin.

El reto no es disponer pasar a una educación virtual sino en hacerlo pronto, con eficacia y eficiencia, dado que los docentes estaban cualificados para la labor presencial y no para una enseñanza virtual; además los medios tecnológicos no eran los adecuados ni suficientes para una enseñanza virtual eficiente. Sin embargo, a dos años de la obligada transformación, la ESCOFFAA frente a la realidad del país ha alcanzado un nivel altamente satisfactorio, digno de ser modelo para otras instituciones académicas. Si los medios materiales y la tecnología son necesarios, lo primordial es capacitar a los docentes para la enseñanza virtual, con una capacitación práctica a través de un adecuado programa de talleres, luego, el propio ejercicio les dará la competencia.

En lo que respecta a la ESCOFFAA, el paso de presencial a virtual fue un proceso inmediato, tomó 48 horas, del viernes 14 al lunes 16 de marzo del 2020. Si bien afrontó en la primera semana algunas limitaciones técnicas, así como un proceso de reajustes en su planeamiento metodológico y didáctico, estos se superaron, comenzando en su segunda semana a desarrollar una academia eficaz y eficiente. Sin embargo, no logró ser replicado dentro del mismo Sector Defensa. La experiencia de la ESCOFFAA ha sido excepcional y atípico, gracias a seis aspectos a favor:

- Su academia, docentes facilitadores y participantes, se encuentran dentro de un marco de formación militar acostumbrada a afrontar las crisis, lo que ha facilitado la organización, orden y proactividad para el cambio inmediato de lo presencial a lo virtual. Hoy, es impostergable que las instituciones educativas busquen la mística y la virtud del orden en sus equipos docentes; extensibles a todos los campos laborales en el país.
- El contar con un equipo de docentes facilitadores quienes llevan más de diez años continuos, demostró el compromiso y gran capacidad de trabajo en equipo. El compromiso institucional, se facilita cuando se logra la formación de equipos.
- Los primeros catorce años fueron un proceso de evolución continua por lograr una enseñanza por competencias y la plena aplicación

del enfoque constructivista, que ha conllevado un cambio constante y flexible de nuestro diseño curricular del programa adecuando las temáticas necesarias para fines del logro de su perfil; llegando a reducir el programa académico de un año a seis meses, tras una disposición inesperada; todo ello se resumió más allá de la capacidad de cambio, en alcanzar la flexibilidad para asumir con éxito, los cambios producidos por situaciones complejas. La educación siempre ha sido dinámica, hoy y cada día, los cambios académicos serán más seguidos y complejos, marchando con los cambios globales.

- Desde la dirección estratégica del director, se dio la disposición de cambio inmediato de lo presencial a lo virtual, con la decisión y acción inmediata de complementar nuestra plataforma virtual existente, con la infraestructura virtual necesaria para que cada programa y cada grupo de trabajo cuente con una herramienta virtual. La eficacia y eficiencia de la educación en la modalidad virtual, está en la responsabilidad del Estado, ello implica que todas las escuelas cuenten integralmente con todos los medios necesarios.
- Los facilitadores y catedráticos, de alguna manera ya contaban con experiencia del mundo educativo virtual, que les facilitó emplear inicialmente toda herramienta tecnológica disponible para sus enlaces, clases y trabajos grupales; así como adaptarse al manejo del zoom contratado.
- Algo complementario, pero quizás lo más importante es que para que la academia en la modalidad virtual funcione en el país, cada docente debe tener una buena computadora, internet y estar capacitado en el manejo de las TIC, también deben tener una seguridad laboral y un ambiente institucional que les dé la tranquilidad y equilibrio emocional, que se refleja en su docencia. Al docente, la enseñanza virtual, le demanda una entrega total, con mucha más preparación y capacidad pedagógica y didáctica que lo presencial. Ese es un lado de la balanza, el otro es capacitarlo, reconocerle y darle bienestar y seguridad laboral.

III. LECCIONES APRENDIDAS DE NUESTRA RÁPIDA ADAPTACIÓN Y PARTICULAR EXPERIENCIA

1. La tarea básica del accionar conjunto, los valores y desarrollo del programa

Ante la disposición intempestiva de pasar de lo presencial a lo virtual, recibida a mitad de programa y de una asignatura, valió preguntarse si la enseñanza virtual podría cumplir con eficiencia, lo que se venía logrando en la modalidad presencial; la otra pregunta era, qué haríamos para que ello se logre.

Lo único claro era que la misión de generar la integración de los participantes que provenían de diferentes instituciones y con diferentes culturas, no sería la misma; el único apoyo era que los egresados ya habían germinado un avance del accionar conjunto en las Fuerzas Armadas, luego, los nuevos participantes no estaban en cero. Sin embargo, el paso de seis promociones virtuales, desde el año 2020, nos da la razón, de que la interacción virtual no genera la integración debida en los participantes como para internalizar el accionar conjunto. Lo expuesto, llevado a la educación nacional debe ser motivo de la más alta preocupación; pues lo virtual no suma a la unidad del pueblo peruano, simplemente resta. Esta realidad, debe llevar no solo a la ESCOFFAA, sino a la educación nacional a diseñar estrategias, para que, dadas las condiciones, se busque una integración presencial por mínima que sea para sembrar semillas de amistad entre los componentes de las promociones virtuales.

2. La continuidad funcional de la evaluación formativa

Una segunda preocupación sobre la academia virtual radicaba en cómo iba a desarrollar y evaluar formativamente a los participantes, si se perdía la enseñanza presencial, así como la observación directa de la actitud de cada uno y los espacios de retroalimentación, afectando el impulso de los valores que promueve la Escuela; la respuesta llegó con la práctica. Se concluyó que no se estaba preparado para ello, lo que imponía una rápida capacitación interna para el logro de esa capacidad; el reto radicó en que cada facilitador tenía que presentar a fin del módulo (promedio de dos meses) el informe de evaluación formativa de su grupo de trabajo, tras la indicación que si bien sería de mayor dificultad apreciar a cada educando en sus actitudes y aptitudes, lo que demandó un esfuerzo personal por aprender, adecuar y aplicar las técnicas didácticas a lo virtual, de manera que le permitan un mejor detalle en su observación y con ello capacidad de incidir formativamente de manera eficaz. Tras la experiencia obtenida, se puede afirmar que la eficiencia de valorar y realimentar respecto a las actitudes, aptitudes y valores, tampoco será igual que lo presencial. Para efectos de la educación nacional, podemos afirmar que al docente se le tiene que preparar con mayor profundidad en la psicología educativa detrás de la pantalla.

3. La adaptación del programa académico

Lo que parecía difícil pero que resultó sencillo, fue el adaptar el programa académico. En el ambiente militar la orden se cumple, y en 48 horas se inició la academia por la plataforma virtual de la Escuela, adecuada en cuanto a las cátedras, pero algo limitada para las dinámicas, trabajos y exposiciones grupales. Cada grupo de trabajo tuvo que ingeniarse para aplicar una herramienta virtual gratuita ya existente en la web, apoyados por el WhatsApp, correo electrónico y celulares; pronto se tendría un zoom para

cada grupo y todo se hizo funcional en una semana. Mientras se conocía el laberinto existente en la educación nacional, la ESCOFFAA se enorgulleció por superarlo, pero pronto saldría a la luz los problemas y necesidades de reajustes existentes.

Si bien no se detuvo ni un minuto la academia, relucieron problemas como los siguientes:

3.1. Aspectos de la psicología educativa

- Tras la academia virtual, existía una vida social de aislamiento en cada hogar de nuestros participantes, los hijos estaban entrando a un mundo virtual llenos de problemas, las instituciones escolares estaban en un proceso de adaptación y en el primer mes, la academia del participante era compartida con la de los hijos.
- A las dos semanas, ocho horas académicas eran agotadoras tanto para los docentes facilitadores como para los participantes, la actitud de ambas partes, e incluso de sus familias, tras la pantalla reflejaban claramente que entraban en un trauma psicológico, evidenciado por las observaciones, reclamos y recomendaciones.
- La percepción de la Dirección Académica, de la Oficina de Calidad Educativa y de los propios participantes era que la calidad de la academia había decaído, decidiendo a la tercera semana rebajar la programación académica a seis horas, obligando a un reajuste, pero que permitió un equilibrio emocional a docentes facilitadores, participantes y familiares, con la lógica consecuencia de una mejora del programa.
- En este pase obligado e inmediato a lo virtual, hay un cambio ineludible del que todos son parte y ninguno queda exceptuado; los cambios actitudinales y la plena disposición a innovar, con la percepción visionaria en el campo de cada uno, con una comunicación más integral y efectiva. Ya no bastaba emitir una disposición, sino que había que verificar su recepción, etc. En este contexto de aprendizaje virtual, donde no faltarán errores, debe terminar siendo parte de una nueva cultura institucional, que debe evidenciarse en normas documentadas.
- Es claro que, en lo virtual, al participante carente de los conocimientos previos requeridos, poco responsable, no proactivo, sin sentido crítico ni pensamiento complejo y otras carencias; le es más fácil el pasar desapercibido ante un docente poco detallista y observador.
- La experiencia demuestra que de por sí, lo virtual demanda al docente facilitador multiplicar significativamente su entusiasmo, motivación, capacidad de retar al alumno con tal intensidad en la tarea, que llegue a inducirlo a una mayor responsabilidad y decisión por mostrar

resultados altamente positivos, implicando siempre de por medio un trabajo cooperativo.

- Se perdió la interrelación propia de la modalidad presencial y, con ello, el accionar didáctico directo y oportuno, particularmente en las dinámicas y exposiciones grupales. Catedráticos y docentes facilitadores expresaban que había aspectos que no se podían medir; claro que les costó aprender, pero, la exigencia, la práctica, y sobre todo la voluntad de lograrlo desarrolló en ellos, mayores capacidades de percepción de las actitudes y aptitudes del participante tras la pantalla.

Como cita Publio Cirio (85 a.C.) “Nadie sabe de lo que es capaz, hasta que lo intenta”. El pase de lo presencial a lo virtual, se potencia en el quehacer psicoeducativo del docente.

3.2. Aspectos del planeamiento

- Quedo demostrada la plena factibilidad de continuar manteniendo a través del sílabo y las hojas previas el enfoque constructivista, pero quedó más claro, que no sólo bastaba decir “el proceso se ajusta a la modalidad virtual”; la tarea implicó ser detallista, enfatizando lo virtual y lo que ello demanda, siendo esencial buscar un mayor sentido de oportunidad, motivación y claridad necesaria, siempre con espíritu constructivista y sin olvidar que se trata de un aula andragógica. Toda contradicción, cambio o incumplimiento de normas, en lo presencial y virtual, constituye una falla, incapacidad y demérito para quien las formuló; pero lo particular es que, en lo virtual, es más difícil corregirlo.
- Dentro de la aplicación de la metodología del enfoque constructivista virtual, en los trabajos grupales se favorece el trabajo colaborativo, al respetar el precepto de dejar un espacio sin la presencia del docente facilitador, que permite a los participantes desarrollar habilidades más autónomas, haciendo más significativos sus aprendizajes; por lo que las visitas de supervisión del docente facilitador tienen un carácter “excepcional” siendo siempre sucintas y sin participación.

“Hagamos que el currículum oriente el uso de las TIC y no que las TIC orienten al currículum” (Dockstader, 1999).

3.3. Aspectos de la enseñanza

- La cátedra participativa se hizo compleja para los catedráticos invitados, había quienes no sabían entrar a la plataforma, quienes no sabían manejar el audio y la cámara de video, se filtraba ruido, la sobrecarga cortaba el servicio de internet, gente fuera de pantalla, otros en contraluz, etc.; sin embargo, se dio una normatividad oportuna y

mediante documento oficial, aplicada y supervisada para poner orden y disciplina del aula virtual; después de ello, vino una mejora continua que logró el objetivo.

- Al inicio, las interrelaciones del catedrático eran con fantasmas, pues nadie aparecía en pantalla, las posturas resultaban hasta coloquiales y otros aspectos impropios de un aula virtual; es decir no había disciplina, no se sabía y menos se entendía que el aula seguía siendo el aula, y en lo virtual la pantalla era el aula.
- El proceso virtual experimentado indica que el arte didáctico del catedrático o docente facilitador y la proactividad del participante deben potenciarse y lograr el máximo provecho del momento sincrónico. La catedra participativa virtual ha incrementado la interrelación catedrático y participante, demandando una mayor capacidad de control del tiempo en el docente, a fin de que no pierda oportunidad de concluir y alcanzar los objetivos académicos previstos.
- Todo lo expuesto sobre la enseñanza virtual, descansa en la capacidad de comunicación efectiva y escucha activa de todos los actores; si algo no se entiende o se pierde el hilo de lo tratado, resulta problemático recuperarlo.

Lo virtual exige doble esfuerzo al docente, y este, más allá de la acción del Estado, debe agotar todos los esfuerzos por capacitarse, porque la mejora de cada uno es ineludible.

3.4. Aspectos de carácter tecnológico

- El ingresar a una academia virtual requiere que, previamente, la institución educativa alcance un perfil institucional para tal fin, no es sólo dictaminar que se emplee las TIC, porque ello sólo define lo que podría ser el escenario y el tipo de medios que se utilizarán en la enseñanza y el aprendizaje; lo que se requiere, es el reajuste de recursos humanos e infraestructura tecnológica, en los diversos componentes que complementan o apoyan a la academia.
- Tras los resultados satisfactorios de la academia presencial, no tuvimos visión de todas las ventajas que nos podían dar los medios virtuales que hoy ya conocemos; así, no le dimos mayor amplitud y calidad a nuestra academia. Por ejemplo, convocando a expertos del extranjero de manera virtual, como la misma administración académica y otros, a través de nuestra plataforma virtual.
- Sabiendo que por nuestra especialidad debemos volver a la modalidad presencial, la experiencia virtual ganada nos lleva a la perspectiva de un

camino más convergente entre lo presencial y virtual, replanteando el uso adecuado de las TIC, a fin de lograr mejoras en nuestra academia. Las clases presenciales que se desarrollan en un aula, necesitarán de nuevos espacios que complementen el conocimiento mediante el uso de medios tecnológicos entre estudiantes y docentes³⁶².

- Hoy, no se puede concebir un docente dissociado de la aplicación de las TIC. Ellas ya son parte ineludible del contexto académico global. Sin embargo, hay que precisar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol de la tecnología no pasa de ser un medio que adquiere potencial didáctico cuando se integra en estrategias de aprendizaje planteadas por el docente.

Reflexión final

No solo se trataba de adaptar la academia a la modalidad virtual, sino adaptarla al aislamiento social y virtual; mirando y armonizando integralmente el hogar y el campo laboral tanto del participante como de su familia; en base a la realidad de los que mayores limitaciones tienen. Por igual, fue claro que nos habíamos relegado tecnológicamente; cierto es que se superó, pero si no se presta atención y se marcha al ritmo de los cambios tecnológicos de la educación, temprano o más tarde tendremos otra sorpresa. Finalmente, un aula virtual requiere de reglas precisas y de una disciplina para dar funcionalidad al desarrollo de las clases; sin ello, es una pérdida de tiempo.

IV. PERSPECTIVA DE LA ACADEMIA DE LA ESCOFFAA

- Quienes ofertan la academia virtual, sentencian de que ella permite un contacto más directo, inmediato e interactivo; sin cerrar los ojos a sus virtudes, que las tiene; desde nuestra realidad nos preguntamos, ¿encaja en la formación de la Escuela?
- En algunas instituciones educativas, la comunicación asincrónica se da con mayor preponderancia porque la especialidad y detalle de aprendizaje de sus temas se lo permite y sobre ello, por lo general, no hay el pleno interés de una formación integral profunda, a fin de cuenta,

362 Ronald Hernández, Ronald (2017) 325-347, "Impactos de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas", p. 331, Revista Propósitos y Representaciones, Revista Psicológica, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/149/381>

terminado el curso cada uno comienza una vivencia privada con las capacidades que puede haber logrado en un curso virtual.

- Quizás lo virtual bien implementado puede lograrlo en un 100%, la transferencia de contenidos; pero el desarrollo de habilidades blandas producto del proceso interactivo, depende en mayor medida de la potencialidad de su plataforma virtual para abarcar el número deseado de participantes en las condiciones deseadas.
- Traída está reflexión a la realidad y necesidad académica de la ESCOFFAA, se genera la cuestión de si se puede o se debe copiar, tal como está planteada, la doctrina virtual genérica de las universidades a la Escuela. Al respecto, según opinión recogida tras dos años, tanto de los docentes facilitadores como de los propios participantes, se evidenció que es definitivamente imposible lograr una integración plena entre alumnos, como sucedía en la enseñanza presencial de un año, y tal aspecto es la gran preocupación de la Escuela al ser limitante del cumplimiento de su misión, que es generar la integración de sus participantes hacia el logro del accionar conjunto de las Fuerzas Armadas.
- La experiencia de la educación y formación militar global, ha demostrado y dejado plenamente claro que, para formar un militar o capacitarlo en alguna especialidad, como lo es en el planeamiento operacional, en el caso de la ESCOFFAA, resulta fundamental hacerlo presencial, es decir, en un trato directo.
- Teniendo el principio de que cada institución académica debe decidir su realidad, para la ESCOFFAA lo primero es “no copiar”, ni seguir al pie de la letra el modelo de educación virtual universitario, por el contrario, para afrontar el presente, se debe adoptar un modelo propio de enseñanza virtual, sin cambiar el modelo andragógico; ello no limita que a la par, estar preparados para un modelo de enseñanza multifuncional presencial-virtual y aún para seguir en condiciones de adaptarse a las tecnologías y reingenierías educativas globales que puedan surgir; pero todo ello, siempre implicará la necesidad de la enseñanza presencial, “el cara a cara que transmite la mística militar”.

Estas reflexiones sobre la integración necesaria de la carrera militar, dadas tras los años de experiencia en la ESCOFFAA, llevan a no dudar que la socialización, la formación en valores y la enseñanza académica en la educación pública y quizás en gran parte de la educación privada, han sido nulas en los años 2020 y 2021.

V. VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA EXPERIENCIA DE LA ESCOFFAA

(No existe un patrón uniforme de las ventajas, las presentadas son vivencias propias)

- Acceso inmediato a la información, desde cualquier lugar y momento, llegando a fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el docente.
- Gran flexibilidad, la que permite superar las limitaciones provocadas por la separación en espacio y/o tiempo del docente (facilitador/catedrático) y los participantes.
- Incremento de la autonomía y responsabilidad del participante en su aprendizaje.
- Mayor posibilidad de estudiar en equipo, superando distancias físicas o temporales.
- Propicia una mayor interacción entre el docente y el participante.
- Permite un mejor aprendizaje colaborativo virtual entre docentes y participantes.
- En la academia virtual, el constructivismo se potencia con el aprendizaje ubicuo que, induce al participante a investigar más sobre el entorno del tema tratado, incluso le permite abordar con facilidad otra diversidad de aspectos correlacionados.

VI. DESVENTAJAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA EXPERIENCIA DE LA ESCOFFAA

- Sólo será funcional con la infraestructura debida.
- El logro de integración es menor que en el modelo presencial.
- Requiere de docentes capacitados, con mayor entrega y esfuerzo responsable.
- Requiere la adecuación integral de los programas, ajustados a la realidad institucional existente.
- Requiere de alcanzar una disciplina virtual.

VII. PRECEPTOS ASUMIDOS POR LA ESCOFFAA PARA EFECTOS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL

- Mientras más consolidada esté la práctica del enfoque constructivista en un modelo presencial, su adaptación a lo virtual, será mucho más rápida y por igual de eficiente; pero se debe resaltar que si hay algo particular por reforzar es la motivación.
- En la academia moderna presencial o virtual, se aplica de manera ineludible e intensiva las TIC; ante ello y parafraseando a Morón y Aguilar, se tiene claro que las TIC vienen de otras áreas, y que es la educación quien las requiere a fin de que les facilite en el aula un cambio fundamentalmente cualitativo, orientado al logro de los objetivos académicos, donde lo importante, es la capacidad del docente en el saber «cómo y cuándo utilizarlas» en función de sus consideraciones didácticas³⁶³; es decir no es tenerlos y emplearlos, es darles una gestión integral y eficiente.
- Si en lo presencial los procesos de inducción son básicos, en lo virtual su importancia se incrementa, debiendo ser de mayor detalle y normatividad, como que se debe resaltar el factor psicológico y motivacional.
- No se debe perder de vista que más allá de integrar lo presencial con lo virtual a través de los recursos tecnológicos, lo trascendente es el logro de aprendizajes significativos.
- Todo docente debe tener claro que la educación del mundo global es cambiante y ello implica aprender a aprender orientado a su rendimiento profesional; la academia virtual llegó para quedarse y cada uno es responsable de prepararse.
- El arte de la docencia virtual está en hacer de toda interrelación virtual facilitador-participante, oportunidad de impulsar las capacidades transversales fijadas por la Escuela, el inducir los valores que promueve, como valorar las actitudes y aptitudes personales, seguidas de la inmediata y oportuna retroalimentación didáctica virtual.
- Dentro de la interrelación virtual docente-participante, el momento más propicio para desarrollar la enseñanza y la evaluación formativa virtual en todos sus aspectos, es la dinámica grupal, donde el docente llega

363 Alfonso C. Morón, Alfonso C. y Aguilar, Diego (1994) 97 "Multimedia en Educación", pp. 85, 86, Revista Comunicar, núm. 3-1994 Grupo Comunicar Huelva, España. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800311.pdf>

habiendo definido su accionar formador sobre dos o tres participantes, sin dejar de observar al grupo.

- En el trabajo grupal virtual, las posibilidades del aprendizaje ubicuo se amplían adquiriendo nuevas dimensiones, dado que es el momento donde tras el esfuerzo de investigación y aporte de cada componente, se potencia el aprendizaje colaborativo, donde todos aprenden de todos.
- La evaluación formativa del facilitador, en el aula virtual, también se da en las exposiciones grupales, donde debe valorar el grado de asertividad del participante al expresar sus puntos de vista, acá sus observaciones y reconocimiento oportunos, siempre constructivista, serán fundamentales en ese accionar formativo.
- El facilitador que conduzca la crítica, en las exposiciones virtuales debe ser consciente que, en sus palabras va la concretización del aprendizaje significativo de la asignatura y la trascendencia que el participante le encuentre para su futuro profesional.
- Si bien en las cátedras virtuales, el facilitador puede estar en aparente participación pasiva, ello no debe llevar a que su accionar sea siquiera percibido como nulo; para ello debe establecer desde el inicio las reglas de su enseñanza aprendizaje, donde diga que su silencio es de observación y evaluación; así, la cátedra participativa es un momento oportuno para evaluar al participante en sus conocimientos previos del tema tratado, su preparación, su responsabilidad, proactividad, raciocinio, coherencia, síntesis y asertividad, como la profundidad, alcance y trascendencia de sus preguntas para el desarrollo de la clase; siendo su retroalimentación oportuna.
- Contrariamente a lo que algunos piensan, el acompañamiento del facilitador en la academia virtual no fomenta la dependencia de los participantes. Todo lo contrario, según la teoría y nuestra propia experiencia, el mejor facilitador es aquel que trabaja para que los participantes no lo necesiten. Es aquel que propicia la autonomía a la que debe llegar todo estudiante en la modalidad virtual³⁶⁴.
- En una academia virtual, la comunicación efectiva va a tener una aplicación básicamente masiva, a través del uso de los diversos medios de comunicación existentes; ella, debe de estar normada, disciplinada, ser oportuna y clara, de tal manera que alcance funcionalidad ante la

364 MINEDUC (2018), "Docentes y sus aprendizajes en la modalidad virtual" p. 14. Lima-Perú. http://www.ugellaconvencion.gob.pe/lc/doc_2020/RD_EAD/03_S1_Docentes_y_sus_aprendizajes_en_la_modalidad_virtual.pdf

separación geográfica y temporal; porque de lo contrario dejará vacíos y traerá confusiones.

- El precepto constructivista que hemos respetado en la modalidad presencial, de que cada participante aprende a su propio ritmo y que el facilitador es el artífice que debe buscar la homogeneidad; en lo virtual, tal tarea es mucho más difícil de lograr porque la oportunidad se da y pasa, siendo difícil retomar el tema sin perder el avance de la clase, por lo que se debe buscar que el aprendizaje del grupo avance lo más parejo posible. Es decir, el ideal es que toda el aula avance comprendiendo cada paso de la clase.
- Si hay algo, que requiere disciplina absoluta, es el establecer y respetar la programación de los horarios académicos.
- El dominio de la academia virtual, impone a los facilitadores y participantes la capacidad de saber, acceder con oportunidad a las fuentes requeridas, con la habilidad de determinar la lectura pertinente para obtener la información deseada.
- En la conducción de la academia virtual se debe asegurar igual oportunidad de participación, evitando que algunos la monopolicen; este aspecto debe ser de conocimiento de los catedráticos, docentes facilitadores y de los propios participantes.
- Un aspecto importante del catedrático y del docente facilitador tras la pantalla es su grado de tolerancia ante las posiciones discordantes o contrarias a la suya de parte del participante, si lo presencial da espacio para corregir un error o una respuesta fuera de tino, en lo virtual, por lo general, la variable tiempo quita en gran medida esa oportunidad.
- El proceso de evaluación en la modalidad virtual, manteniendo su alcance y eficacia, debe sintetizar los formatos y el número de fichas a aplicar, en consecuencia, de la adecuación de la carga académica y el tiempo que ella demande en el participante. Dentro de ella, la retroalimentación a los docentes facilitadores y participantes, guarda el espíritu de ser puntual y oportuno en lo personal y grupal.
- La ESCOFFAA no está libre de tener participantes con problemas, por lo que, dentro de la academia virtual, el acompañamiento debe abordar ineludiblemente un mayor acercamiento a la vida personal de cada participante
- En los programas virtuales se debe dar oportunidad a toda iniciativa que aporte a la formación integral del participante, valen ideas como el entrenamiento físico que puede ser fuera de las horas académicas,

la invitación a ponentes extranjeros para el dictado de conferencias virtuales, seminarios de capacitación y otras iniciativas.

- El actuar detrás de una pantalla virtual, demanda en el docente facilitador y el participante algunos aspectos de disciplina y didácticos de detalle, tales como:
 - En lo virtual la pantalla es el aula presencial, las formas se respetan por igual, comenzando por el vestir.
 - Orden y respeto para hacer uso de la palabra.
 - Capacidad de síntesis con mayor claridad en todos los actores.
 - Habilidad de conducción del docente facilitador o participante que este dirigiendo la dinámica.
 - Disciplina para mantener en toda interrelación la imagen en pantalla, tanto del docente como del alumno.
 - Es una muestra de respeto el mostrarse con claridad y a rostro completo.
 - Gran tino, para mantenerse con el visor apagado cuando se aprecia recarga que limita el audio.
 - La autonomía del estudiante, va a la par de su responsabilidad.

VIII. DISCREPANCIAS

- Algo con lo que discrepamos, desde lo psicodidáctico es el pensar que, para la transmisión y recepción de la información basta colgar en la red las lecciones expositivas de modo que el participante las tenga disponibles cuando las desee; ello no reemplaza en lo mínimo los aprendizajes que se puedan obtener de la interacción con el docente
- Otro punto, discrepante es la supuesta ventaja de la libertad de los tiempos y espacios educativos; nuestra experiencia ha demostrado la total y plena funcionalidad de una programación detallada semejante a lo presencial, siendo la única atingencia el bajar de ocho a seis horas la programación académica por salud psicológica familiar; este aspecto no puede analizarse ajeno a la realidad del mundo virtual en que ha entrado a vivir no solo la sociedad peruana, sino muchos países del mundo, los espacios individuales se han reducido y hay una nueva convivencia en el hogar que demanda mucha más interacción familiar y a ello no puede ser ajena una programación académica; igualmente, nuestra

idiosincrasia social y valores no van por la disciplina y responsabilidad, muchos podrán responder a una libertad horaria de estudio, pero otros tantos no, en el país se requiere educar en ese sentido a los niños; en un medio militar como la ESCOFFAA los plazos se cumplen, pero en otros entornos académicos, hay demasiadas excusas injustificadas, y es una realidad que tenemos que cambiar, si queremos llegar a una educación virtual responsable y efectiva desde todos sus actores.

Tan cierto es que la educación a distancia, para gran parte de la sociedad, está asociada a su baja calidad, como que ella se está abriendo campo por necesidad social o fines más comerciales que educativos; pero sobre ello, lo más cierto es que, la contraparte es la auto exigencia de su calidad por parte de cada institución educativa.

Mensaje final

Cierro estas palabras finales, rindiendo tributo a nuestro primer director el entonces Capitán de Navío Juan Polo Wood (2008)³⁶⁵ quien en sus palabras de inauguración señaló: “Esta Escuela es el cambio más importante que se ha logrado hacer en el Sector Defensa en el tema de la visión conjunta y es un cambio sostenible e irreversible. Para poder tener una visión conjunta a futuro, y una mejor gestión de las Fuerzas Armadas, necesitamos educar en ella a nuestro personal”. Con esta cita se demarcó el hito de partida de una tarea académica indeclinable dirigida a la comunidad académica, sobre lo que es hasta hoy, el aspecto de mayor responsabilidad y trascendencia para las Fuerzas Armadas: el logro de su accionar conjunto. Un reto de honor sobre el que no desistiremos.

El presente ensayo ha sido un largo recorrido académico, su estructuración y el orden dado, como lo sostenía al inicio de la investigación y tal cual lo expresé en las primeras páginas, ha sido una decisión y tarea difícil. De no haberla emprendido y definido, habría sido motivo de arrepentimiento, sin salir de ese círculo de divagaciones.

Respecto a la estructura de este libro, en razón de la dinámica de la academia global y de la ESCOFFAA, se han dado variaciones; sin embargo, del análisis continuo y sostenido de nuestra academia, de sus avances, construcciones, cambios, retrocesos y reconstrucciones, se logró llegar a estructurar la presente obra, fundamentada en mi experiencia de los años de ejercicio académico en la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas. Es claro que esa vivencia no se detendrá y con ello sus experiencias se regenerarán día a día, lo que apertura que, en un mediano plazo, otro investigador pueda actualizar esta obra en una nueva edición.

La obra abarca las principales variables académicas que vivencia el docente facilitador en el aula, temario que, con una ordenada y debida lectura progresiva, le permitirá el análisis y comprensión clara de lo que se expresa, así como hacer una analogía con su propia realidad y la de su centro educativo,

365 Polo Wood, Juan (2008), Citado por Eloy Ledesma Rebaza en Reflexión sobre el octavo aniversario de creación de la ESCOFFAA. Revista Pensamiento Conjunto, Ed. 1, Año 3, p. 9, 2015, Lima-Perú.

obteniendo lecciones aprendidas que solo tendrán sentido cuando las aplique en un sentido de mejora personal.

No dejemos de tener presente que su diseño responde a la necesidad de dar una base pedagógica/andragógica a los profesionales de todas las especialidades que ejercen la docencia, particularmente en la educación superior, y dentro de ello a los que presentan la carencia de una formación pedagógica / andragógica.

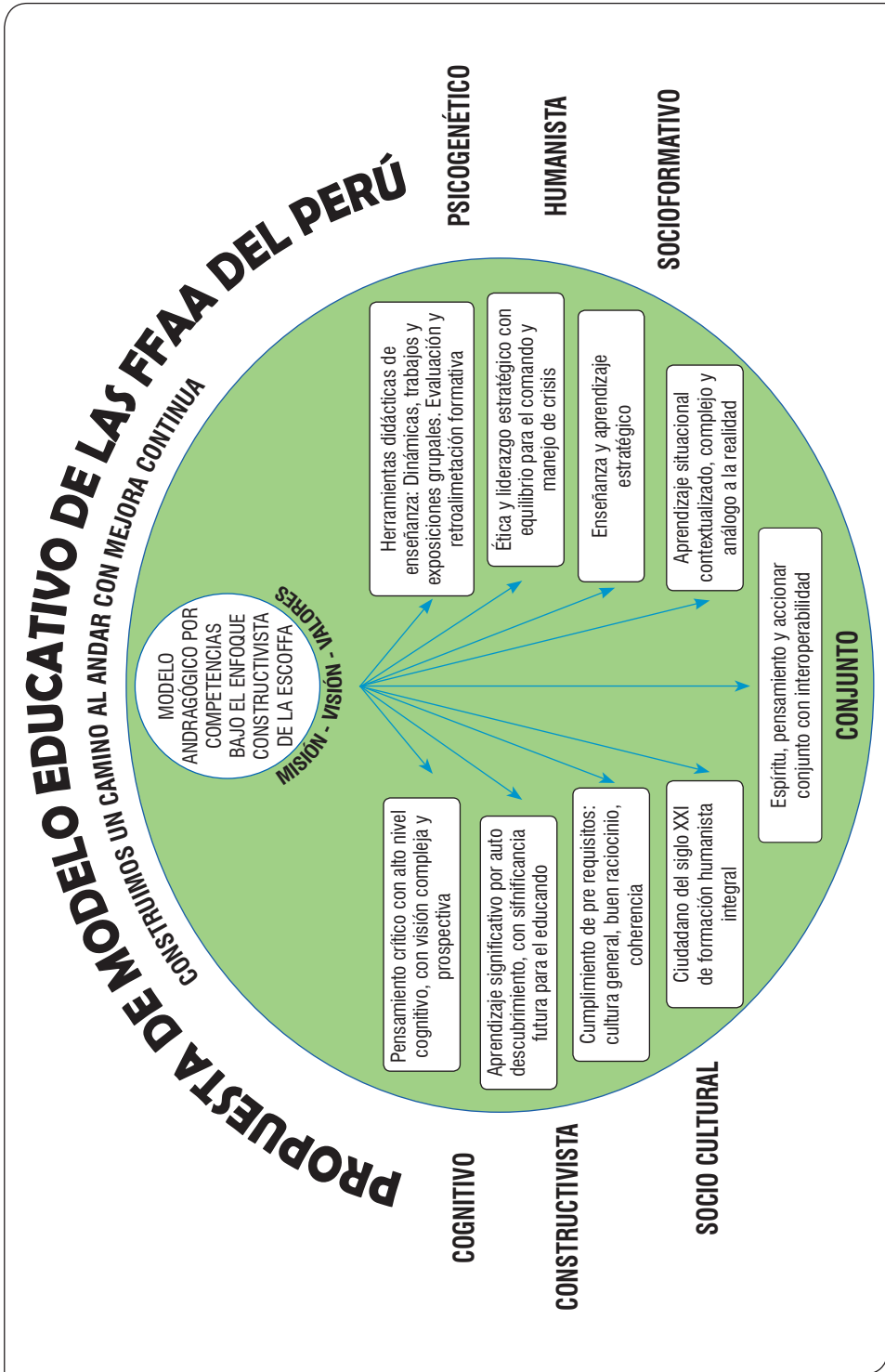
En líneas generales, la obra afronta ese cambio del cómo nos formaron al cómo debemos formar al educando en el mundo global y virtual que vivimos. La educación cambió, habiendo dado un giro fundamental en la forma de enseñar, quedó atrás el conductismo con su enseñanza tradicional, donde el docente era el protagonista, para pasar a la enseñanza por competencias bajo un enfoque constructivista dentro de un aula andragógica.

El no dominar los temas de competencias, constructivismo y de pedagogía/andragogía (según sea su nivel) es clara señal de incapacidad para la docencia. No es válida la certeza que un buen profesional es un buen docente; usted puede ser el mejor profesional de su especialidad, pero si no conoce y domina la docencia moderna, las estrategias, los métodos, las técnicas y los procedimientos didácticos para enseñar por competencias bajo el enfoque constructivista, no alcanzará resultados positivos como docente.

Toda la experiencia académica de la ESCOFFAA, se concretiza en nuestro modelo andragógico que presentamos en la figura 85, el mismo que se ha ido construyendo año a año, permaneciendo abierto a la mejora continua:

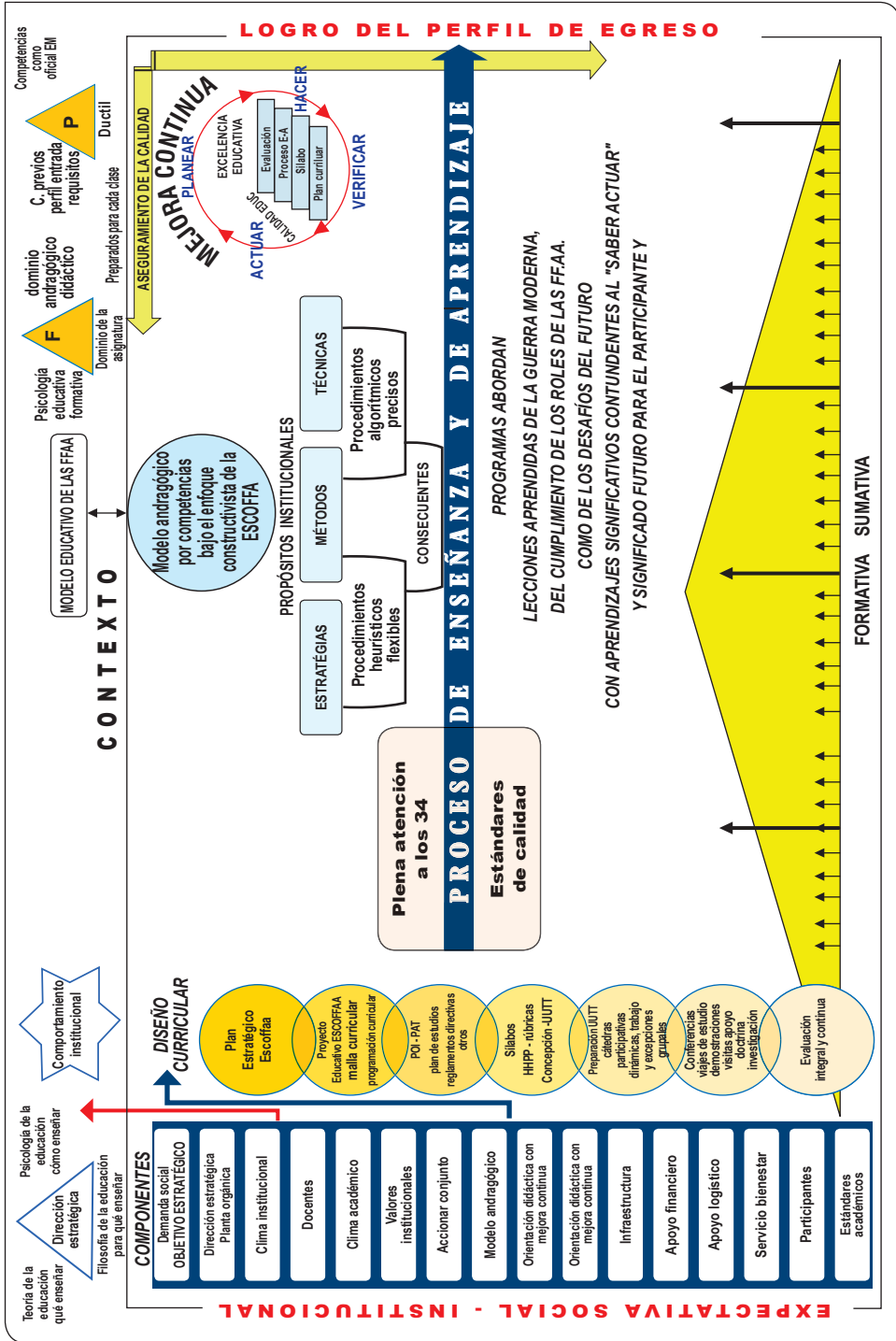
Igualmente, en su proceso de mejora continua, también encontramos en el Manual Constructivista de la ESCOFFAA, el cuadro pictográfico (figura 86), que muestra objetivamente como se alcanza la formación integral en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual ha sido construido sobre la experiencia colegiada y concertada, con el valioso aporte de los docentes facilitadores.

FIGURA N° 85: MODELO ANDRAGÓGICO ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

FIGURA N° 86: PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DE LA ESCOFFAA



Fuente: Elaboración propia del autor.

Anteriormente se señaló que el programa de Comando y Estado Mayor Conjunto de la ESCOFFAA, sobre el que se basa la experiencia académica tratada, estaba diseñado para durar un año, posteriormente, en el año 2019, el programa pasó a ser semestral y luego, en el 2020 migró a la enseñanza virtual. Pero lo cierto es que por influyente y distorsionador que pareciera ese cambio, la metodología aplicada y mostrada en esta obra ha jugado o está jugando un rol trascendente para mantener, en gran medida, la calidad de nuestro producto académico, y ello en sí descansa en la labor académica de los docentes facilitadores. Cabe destacar la entrega, el compromiso institucional, la capacidad formativa y el arte didáctico constructivista que ya lucen nuestros docentes facilitadores; sin embargo, hay que mirar dos aspectos:

- 1) Que tal proceso demanda al facilitador una entrega más allá de las exigencias contractuales, pues nunca será lo mismo desarrollar un programa anual que dos programas semestrales continuos, que no permiten una pausa en el tiempo, y peor aún, repetir el esfuerzo año a año.
- 2) Que ese esfuerzo ha debido llevarse a niveles superlativos para preservar la calidad de la oferta educativa, en el sentido de que un programa presencial de un año debió adaptarse a uno virtual de seis meses, con los desafíos que esto representa. Solo así se ha podido mantener los márgenes de calidad y seguir fortaleciendo el accionar conjunto de nuestras Fuerzas Armadas.

Y, cuando pensaba que ya había cerrado definitivamente esta obra, considero de justicia agregar unas palabras de gratitud y felicitación a nuestro egresado de honor de la primera promoción de la ESCOFFAA, el Mayor General FAP José Antonio Gutiérrez Vera, quien ocupó el cargo de Director General (2021-2022). El General Gutiérrez, haciendo eco del reto de nuestro primer director antes mencionado, logró, a través de su dirección estratégica y liderazgo, un significativo avance hacia la consolidación de la ESCOFFAA y, por ende, al logro del accionar conjunto en las Fuerzas Armadas, al haber concretizado tres objetivos que engalanan la imagen institucional: primero, lograr el reconocimiento como Escuela Superior; segundo, lograr el reconocimiento como escuela de posgrado, y tercero, lograr la certificación ISO 21001-2018 Sistemas de Gestión de Organizaciones Educativas, que testimonia el nivel académico alcanzado por la ESCOFFAA.

Sobre las reflexiones presentadas, solo me resta agradecer al Creador del Universo, al haberme dado la fuerza y la felicidad de terminar esta obra, en la confianza que la mejora y satisfacción de cada docente, luego de su lectura, será alimento de la alegría propia y de esta Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas.

Bibliografía

■ LIBROS

- Abbagnano N. y Visalberghi A., (1992) 709, “Historia de la pedagogía”, Fundación Cultura Económica, Ed 15, México
- Ángeles G., Ofelia (2003), “Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje: Estado del arte y propuestas para su operativización en las IIEE nacionales, (Documento 1)
- Arancibia, Violeta et al., (2007) 334, “Manual de Psicología Educacional”, Sexta edición, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile
- Barriga H., Carlos y Palacios N, Gerardo (1998), 332, “Historia de la educación”, p. 19, UNMSM 2da Ed., Lima-Perú.
- Biggs, John (2005), 295, Calidad del aprendizaje universitario, Editorial Narcea S.A., impreso por Label S.A., España.
- Bouché Peris, J. Henri (1998), 306, “Principales modelos filosóficos de antropología de la educación”, Ed. Síntesis educación Ed DYKINSON.
- Caballero, Alejandro (1987) 380, “Metodología de la investigación científica”, Ed. Técnico Científica S.A., Lima-Perú.
- Cáceres V., Artidoro (2005) 24, “Psicología de la agresividad”, Edit. UAP, Lima-Perú.
- Castillo C., Genara, (2013) 148, “Introducción a la filosofía: introducción al pensamiento clásico”, Repositorio institucional PIRHUA, Universidad de Piura, Perú.
- Cohn, Jonas (1957), 318 “Pedagogía fundamental”, Ed. Losada S.A., 3ra edición, Buenos Aires-Argentina.
- Díaz Barriga A., Frida y Hernández R., Gerardo (2010) 405, “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista”, Ed. Mc Graw Hill, 3ra Edición, México.
- Delgado, Kenneth (2007) 275, “La evaluación en la educación superior”, Ed. UAP, Lima-Perú.

- Delgado, Kenneth (2014) 175, “Dinámicas de Grupos”, Ed. San Marcos, Lima-Perú.
- Fullat I Genis, Octavi (2000), 190, “Filosofía de la Educación”, Ed Síntesis, Madrid-España.
- Giné, N. et al. (2003) 142, “Planificación y análisis de la práctica educativa: La secuencia formativa, fundamentos y aplicación”, Ed. GRAO, Barcelona-España.
- Goleman, Daniel (2000) 267, “Inteligencia emocional”, Ed Grupo ZETA
- Hidalgo Matos, Menigno (1999) 56, “Paradigma y calidad de la educación, Segunda Edición, EDU PERÚ, Lima-Perú.
- Karl Von Clausewitz, “De la Guerra”
- Knowles, M.S. et al. (2001) 338, “Andragogía: El aprendizaje de los adultos”, Oxford University Press México S.A. de C.V., México
- Lazo A., Jorge (2013), 390 “Pedagogía universitaria”, Ed. UAP, 5ta Ed, Lima-Perú.
- López, Ernesto et al. (2016) 310, “didáctica General y formación del profesorado. Universidad internacional de Rioja.
- Martin, Garry y Pear, Joseph (2007) 504 “Modificación de la Conducta ¿Qué es y cómo aplicarlo?”, Octava edición, Ed. Pearson Prentice Hall.
- Mintzberg, Henry et al., (1997) 633, “El proceso estratégico”, Cap. 7, PRINTED, México.
- Morales B.C., Francisco (1998), xxx, “Filosofía militar”. A.F.A. Edit. Importadores S.A., Lima - Perú.
- Prieto N., Leonor (2007) 199, “Autoeficacia del profesor universitario”, p. 62, Ed. Marcea, España.
- Robbins, Stephen P. y Jugde, Timothy (1996) 667, “Comportamiento organizacional”, Decimoquinta Séptima edición, Ed. Person, México.
- Sánchez Domenech, I. (2015), “La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos”, Elche (Alicante): Universidad CEU Cardenal Herrera-CEU, Facultad de Derecho, Empresa y Ciencias Políticas, Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología, España.
- Santrock, John W. (2011) 432, Psicología de la Educación, McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

- Sanz de Acedo, Luisa (2013) 159, Competencias cognitivas de la Educación Superior, 2da edición, Editorial Narcea, Universidad de Madrid-España.
- Sovero H., Franklin V. (2007) 149, ¿Qué es? ¿Cómo y para qué evaluar?, Ed. San Marcos.
- Sohr Biss, Raúl (2003), XXX, “Claves para entender la guerra”, Edit. Grijaldo Mondadori, Santiago de Chile - Chile.
- Sullivan, Gordon & Harper, Michael (2000) 266, “La esperanza no es un método” Ed. Norma, impreso en Colombia.
- Trahtemberg, León (2014) 201, “Desaprender y reaprender”, Ed. SM SAC, 1ra Edición, Lima-Perú.
- Ticona Apaza, David (2004) 98, “Estrategias de Aprendizaje” Ed. EDIMAG, Perú.
- Tobón T., Sergio (2015), 373, “Formación Integral y Competencias”, 5ta Edición, Ed. Macro, Lima-Perú.
- Uculmana S., Charles y Ahlbom III., Bernardo (2007) 212, “Los Pilares del éxito académico profesional”, Ed. San Marcos, Lima-Perú.
- Durán J., Dunia et al. (1999), “La dirección y control estratégico su aplicación en los recursos humanos”, Universidad de Barcelona, España.
- Vexler, Idel (2014) 229, “Aprender y enseñar”, Ed. San Marcos S.A., Lima-Perú.
- Gregoria E Quintana F. (2018), “Tesis PUCP sobre Evaluación de los Aprendizajes”
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010), “Investigación e innovación Educativa: Qué son las técnicas didácticas”
- **ARTÍCULOS**
 - Aioros Blackdemon (1981) 3, “La enseñanza y el proceso educativo”.
 - Álvarez C., Javier (2012), “Orígenes, etimologías y gramática del castellano: Etimología de docente, maestro y profesor”.
 - Araya R., Natalia (2014), “Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo”.
 - Araya, Valeria, et al. (2007). “Constructivismo: orígenes y perspectivas”.
 - Aznar Fernández y Montesinos, Federico (2014) 7, “Filosofía de la Guerra”.

- Barceló, M. y Ferrer, D. (2015) 161-177, “Aprendizaje institucional: Diseño participativo del plan UPC sostenible 2015”.
- Bravo S., Néstor H (2006), Competencias Proyecto Tuning. Líneas de Acción del Programa.
- Cabra T., Fabiola (2008) 95-111, “La calidad de la evaluación de los estudiantes”.
- Cáceres M., Gómez L, y Zúñiga M. (2018) 219-230, “El papel del docente en la evaluación del aprendizaje”.
- Cecilia22yokaura (2014) 3, “Gestión Institucional”.
- Contreras C., Adrián F. (2002), artículo “Alumno = ¿Sin luz? Un equívoco”.
- Córdoba G., Francisco J. (2006) 8, “La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta”.
- Corvalán, O. y Hawes, G. (2005) 17, “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca”.
- Díaz Barriga A., Ángel (2006) 35, “El enfoque de competencias en la educación” ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?
- Díaz Barriga A., Ángel (2011) 24, “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”.
- Diez G., Javier (2021), “Qué son las unidades didácticas”.
- Elejalde Arbeláez, Ramón, “¿Alumno o estudiante? (el mundo)”.
- Elosúa, Rosa (1993) 19, “Estrategias para enseñar y aprender a pensar”.
- Fingermann, Hilda (2015), “¿Qué son los enfoques pedagógicos?”
- Flores S., Carola (2010) 16, “Evaluación de los aprendizajes en la universidad”.
- Facione, Peter A. (2007) 22, “Pensamiento Crítico ¿Qué es y por qué es importante?”
- Frade R., Laura (2021), “Matices: las diferencias entre el enfoque por competencias y el constructivismo”.
- García, Ricardo (2003), “Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y desafíos”, Universidad Católica de Temuco-Chile, citado por Pontificia Universidad Católica del Perú, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Wilfredo
- Equipo editorial de web lifeder (2022), “Modificación de la conducta”

- García Sanz, Mari Paz (2014) 87-106, “La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico” Universidad de Murcia. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), España.
- Gonzales F., Wilfredo (2017), “Currículo por competencias”. PUCP.
- Hernández, Ronald (2017) 325-347, “Impactos de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas”.
- Hernández R., Gerardo (1998). “Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas”.
- Lira M., Luís. Artículo: Padres del conductismo.
- López, Alexis A. (2010) 112-124, “La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés”.
- Lucio, Ricardo (1989), 35-46, “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones”.
- Martínez R., Felipe (2012) 849-875, “La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura”.
- Marulanda, Ángela, (2012), artículo “Para maleducar a los hijos”.
- Medina G., Luís (2013), “La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad”.
- Medina Vidaña, E. (2010) 90-95, “Sergio Tobón T., Formación integral y competencias, Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación”.
- Meneses B., Gerardo (2007) 35, “, “El proceso de enseñanza - aprendizaje: el acto didáctico”.
- Mijangos R., Andrea del Carmen, “Métodos de enseñanza”.
- Moreno, María y Cobo, Gonzalo (2015) 8, “Gestión curricular por competencias y docencia universitaria”.
- Morón, Alfonso y Aguilar, Diego (1994) 85-86, “Multimedia en Educación”.
- Ospina, Daniel (2019), “¿Educar para la vida? o ¿Formar para vivir?”
- Pasillas, Miguel A. (1992) 143-157, “Pedagogía Educación y Formación”
- Peiró, Rosario (2022), “Teoría de McClelland”
- Pérez Porto Julián y Merino María, Definición de Concepto de Pedagogía Significado y Qué es Publicado: 2008. Actualizado: 2012

- Reyes, Kimberly (2015), "Diferencias entre la pedagogía y la didáctica".
- Rodríguez C., Pablo (2012), "El Learning by doing de Robert Schank: el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender".
- Rojas Girón, M. (2020) 34-42, "La reforma educativa en el Perú 1972-1975".
- Rovira Salvador, Isabel (2018), "La teoría del reforzamiento de B.F. Skinner
- Ruíz de Chávez Estrada, Alfonso (2015) PPT, Modelo Educativo Marista y Modelo Pedagógico HSC.
- Santander, Fernando (2017), "¿Por qué evaluar?, Propósitos de los aprendizajes en el aula".
- Sánchez D., Iluminada y Rubia A., Mariano (2016), 251-269, "Dos recorridos diferentes para la implantación de las competencias en la universidad: España y EE. UU.".
- SERRA SERRA, Narcis (2016), 34, "Globalización, Fueras Armadas y Democracia en América Latina", Barcelona
- Simkin, Hugo y Becerra, Gastón (2013), 119-142, "El proceso de socialización". Apuntes para su exploración en el campo psicosocial".
- SOHO, "The World in 2021" por The Economist. Reinterpretado por Soho. Lo que se viene el 2021 ya está pasando.
- Tierno Rey, Jorge, "Coleccionando cursos. Instrucción ¿y adiestramiento?".
- Torres, Ubencio, comentario sobre el artículo "Alumno = ¿Sin luz? Un equívoco
- Trenza, Ana (2018), "Dirección estratégica: ¿Qué es y para qué sirve?"
- Ubaldo Pérez, Samuel, "Modelo andragógico: Fundamentos".
- Yubero, Santiago 819-844, "Socialización y aprendizaje", incluido por Paez, Darío (2003) 928, "Psicología Social, Cultura y Educación"
- Zilberstein, José, "Procedimientos para una didáctica desarrolladora", Pág. web Monografías
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010), "Investigación e innovación Educativa: Qué son las técnicas didácticas", México
- Web GCF Global, ¿Qué es la educación virtual?,

Univ. Francisco de Paula – Santander 2013, en <http://slideplayer.es/slide/5546272/> vista 18.

Blog Palabra Maestra (2018), “La valoración del saber ser y saber convivir: algunas orientaciones”.

Universidad de Alicante (2019), “Créditos y asignaturas”, España.

■ DOCUMENTOS OFICIALES

- Álvarez de Zayas, Rita M. (2013), “Tareas del diseño curricular”, citado por Padrón, Monduk (2013) 11, “El diseño curricular. Componentes y sus tareas. La práctica curricular y la evaluación curricular”, pp 2-5
- Declaración mundial (2018), sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción Art 9.
- Ley General de Educación 28044 (2003), Lima-Perú
- Ministerio de Educación, “Diseño Curricular Básico para EBR”, Lima-Perú
- Ministerio de Educación del Perú (2005), “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular”
- Ministerio de Educación 2021-2022, MODELO DEL PEI, Lima-Perú
- Minedu, Perú. “Guía para la formulación e implementación del PEI y PAT de la IE”, 2018-2019
- Ministerio de Educación, “Guía para la formulación e implementación del proyecto educativo institucional y del plan anual de trabajo de la IE”. 2018-2019
- Ministerio de Educación, Proyecto Educativo Institucional, Perú.
- Ministerio de Educación, “Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional.
- Ministerio de Educación (2011), “Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas”,
- Minedu,. Compromisos de gestión escolar y plan anual de trabajo de la IE 2017, P. 4 Perú
- Ministerio de Educación. R.M. 025-2019. “Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y programas educativos de la educación básica”, Perú
- Ministerio de Educación (2018), “Docentes y sus aprendizajes en la modalidad virtual”, Perú,

- SUNEDU (2015), “Modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario”, Perú.
 - Ministerio de Defensa del Perú, “Libro Blanco de la Defensa del Perú”.
 - “Plan Anual Educativo de la ESCOFFAA”, 2017.
 - Plan curricular de los programas académicos de la ESCOFFAA, 2022.
 - Directiva General N° 002-2018-MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC” (Sistema Educativo del Sector Defensa)
 - Manual Constructivista de la ESCOFFAA, 2020.
 - Oturralde, Ernesto, Worldwide I.N.C. Malla Curricular. <http://www.mallacurricular.com/>
 - UNAP. Taller N° 2 “Construyendo el itinerario de formación”. Malla curricular. 2012.
 - http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20121001/asocfile/20121001122600/cuadernillo_taller_2_2.pdf
 - Dirección de Asuntos Académicos PUCP, “Guía para la elaboración del Plan de Estudios: Malla curricular”, Lima Perú. 2014
 - Guía 3 Plan de Estudios PUCP Guía de actualización curricular,
 - Rosa Celi, A., R.M. 2010, Guía Didáctica, citado por Rosa
 - Carbajal Lavado, Napoleón (2010) 33 vistas, “La Sesión de aprendizaje”, Vista 2, Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Iberoamericano. Lima-Perú. <https://es.slideshare.net/napocarbal/la-sesin-de-aprendizaje-5460431>
 - Gonzales, Wilfredo (2017), “Curso taller de Diseño y elaboración del sílabo por competencias - PUCP” Separata, Conducido en la ESCOFFAA, Lima-Perú
 - Universidad del Pacífico, (2019) 61, “Modelo Educativo”, p. 14
 - Latorre Ariño, Marino (2017), “Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales”, separata, Universidad Marcelino Champagnat, Lima. Perú.
 - Suarez Amador, Aura Milena (2006) 164, “Actualización del manual de procesos y procedimientos de la oficina de docencia de la universidad de LA SALLE.
- **CONCEPTOS**
- Conceptos de asignatura. En web <https://deconceptos.com/ciencias-sociales/asignatura>

- Concepto de profesor, recuperado el 2020 de: <https://www.laprensa.com.ni/2006/08/29/hablemos-del-idioma/1470477-maestro-profesor-o-catedratico>
- Máxima de Paulo Freire, recuperado el 01 de noviembre del 2022 de <https://solidaridad.net/las-20-maximas-de-paulo-freire6538/>
- Requisitos, funciones, informaciones y pasos para ser acreditado en España. Recuperado el 12 de octubre de 2022 de <https://requisitos.me/catedraticos>
- Página web Significados. Significado de Constructivismo. <https://www.significados.com/constructivismo/>
- Definición de método, <https://www.significados.com/metodo/>
- Definición de técnica de estudio <https://definicion.de/tecnica-de-estudio/>
- Web Métodos y Técnicas. <https://sites.google.com/site/aprendizaje-metodosytecnicas/tarea>
- Definición de método en <https://pr.erf-est.org/6446-m-todo.html>
- Edu. lat. Definición del pensamiento crítico. Revisado en <https://definicion.edu.lat/definicion/pensamiento-critico.html> el 17 de octubre de 2022
- Pensamiento crítico, <https://concepto.de/pensamiento-critico/>
- Wikipedia, Perfil del Puesto, https://es.wikipedia.org/wiki/Perfil_de_puesto.

El autor, desde su experiencia como docente facilitador y fundador de la Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas, describe la práctica constructivista en el presente libro, el cual fue concebido entre los años 2016 y 2021, gracias a una constante revisión, acorde a los cambios de la academia de esta Escuela. El interés del Dr. Tomás Delgado fue entregar a la comunidad educativa militar peruana, una herramienta pedagógica nutrida por la colaboración de los docentes facilitadores, representando en sus páginas, la transformación generacional de las Fuerzas Armadas peruanas.

La Escuela Superior Conjunta de las Fuerzas Armadas fue reconocida como institución educativa con nivel posgrado académico, con fecha 25 de abril del 2024, mediante la promulgación de la Ley 32008. Cada año, en su intención de divulgar y difundir el conocimiento, edita publicaciones académica periódicas y no periódicas, que promueven la cultura de Seguridad, Defensa y Desarrollo Nacional.



“Forjando líderes con visión conjunta”