

UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO



**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER
SCIENT ARUM EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA UN APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DEL SEXTO
SEMESTRE DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR
ADVENTISTA – VINTO (INSA)**

MAESTRANTE: Lic. MARCELINO CONDORI QUISPE

TUTOR: Ms.C. Dalia María Rocha Narváez

LA PAZ – BOLIVIA

2012

DEDICATORIA

A Dios por ser la luz que me guía día a día.

A mi familia, que en todo momento me brindaron su amplia comprensión y cooperación, en esta etapa en Post grado.

AGRADECIMIENTO

En principio quiero agradecer a Dios por la oportunidad que me dio de proseguir mis estudios.

Agradecer a la Universidad Amazónica de Pando por abrirme las puertas, para alcanzar mis estudios de postgrado.

Agradezco a los facilitadores por haberme enriquecido con sus conocimientos y ejemplo de vida profesional.

Agradezco a mis amigos por todos los momentos que compartimos durante nuestros estudios realizados.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centró en el estudio de estrategias didácticas en el aprendizaje significativo de los estudiantes de 6to Semestre del Instituto Normal Superior Adventista de Bolivia de la localidad de Vinto del departamento de Cochabamba durante la gestión 2011.

Para obtener resultados efectivos en relación a los objetivos planteados se trabajó con los estudiantes y profesores, aplicando los siguientes instrumentos: cuestionario, registro de notas, sílabo y fichas de observación.

Habiendo valorado los instrumentos aplicados se detectó que la materia de filosofía es un tanto abstracto por lo que se necesita mejorar el trabajo de los docentes, de esta manera colmar la expectativa de los estudiantes, lo que significa mejorar las estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos.

Valorativamente se establecieron las principales categorías asociadas respecto al tema de la investigación de las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. Tomando en cuenta que los diferentes autores conceptualizan la aplicación adecuada de los métodos, técnicas, esquemas y otros para el desarrollo de las actividades de la enseñanza aprendizaje.

Por otra parte se tomó en cuenta a la Reforma Educativa que conceptualiza el aprendizaje como un proceso interactivo. Finalmente se menciona la relación que existe entre las dos variables las cuales son fundamentales en todas las personas y es conveniente trabajarlos en los años de edad escolar específicamente en la Educación Superior.

También vale destacar que en el nuevo milenio la ciencia cibernética se ha desarrollado de manera acelerada; ello implica que hay que renovar las estrategias didácticas de acuerdo al avance de la ciencia y la tecnología.

Palabras Claves: Estrategias Didácticas y Aprendizajes Significativos en Filosofía

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	i
Agradecimiento.....	ii
RESUMEN	iii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA CENTRAL	7
1.3. PROBLEMAS ESPECÍFICOS	7

CAPÍTULO II

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVO GENERAL	8
2.2. OBJETIVOS ESPEICIFICOS	8
2.3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	8
2.3.1. Delimitación Espacial o geográfica	8
2.3.2. Delimitación Temporal.....	9
2.3.3. Delimitación Teórica.....	9
2.4. JUSTIFICACIÓN	9

CAPÍTULO III

SUSTENTO TEÓRICO

3.1. ESTRATEGIAS	11
3.1.1. Estrategia didáctica	11
3.1.2 Componentes de una estrategia didáctica	12
3.1.3 ¿A qué se denomina estrategias didácticas?.....	13
3.1.4 Diferencias entre estrategias, técnicas y actividades	15
3.2. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS.....	18
3.2.1 De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje	19
3.2.2. Características de la actuación estratégica.....	20
3.3. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	20

3.3.1. Estrategias de ensayo.....	21
3.3.2. Estrategias de elaboración.....	21
3.3.3 Estrategias de organización	21
3.3.4 Estrategias de control de la comprensión	21
3.3.4.1 Estrategias de planificación.....	22
3.3.4.2 Estrategias de regulación, dirección y supervisión.....	22
3.3.4.3 Estrategias de evaluación.	23
3.3.5 Estrategias de apoyo o afectivas	23
3.4 LA ELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	24
3.5 LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	25
3.5.1 ¿Por qué enseñar estrategias de aprendizaje.....	25
3.5.2 ¿Cómo enseñar las estrategias de aprendizaje?	27
3.5.3 Estrategias de aprendizaje.....	30
3.5.4 Estrategias para el aprendizaje significativo	30
3.5.4.1 Las estrategias de aprendizaje como toma de decisiones, en condiciones específicas	31
3.5.5 Tipos de estrategia de aprendizaje	31
3.6 LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	34
3.6.1. Las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas Intencional y flexiblemente	35
3.6.2. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes Significativos	36
3.7 ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA....	37
3.7.1 Ámbitos del proceso enseñanza aprendizaje de la filosofía.....	38
3.7.2 Estrategias clásicas de enseñanza aprendizaje en filosofía	38
3.8 ¿QUÉ SON LOS PENSAMIENTOS?	39
3.8.1 ¿Qué es el pensamiento estratégico y porque es importante?	39
3.8.2 ¿Qué implica el proceso del pensamiento estratégico?	39
3.8.3. Clasificación, definición y efectos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje	40
3.9 APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	42

3.9.1 Tipos de aprendizaje significativo	43
3.9.1.1. Aprendizaje de representaciones	44
3.9.1.2 Aprendizaje de conceptos	44
3.9.1.3 Aprendizaje de proposiciones	45
3.10 PRINCIPIO DE LA ASIMILACIÓN	45
3.10.1 Aprendizaje Subordinado	46
3.10.2 Aprendizaje Supra ordenado.....	47
3.10.3 Aprendizaje Combinatorio	48
3.10.4 Aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento	48
3.10.5 Importancia del aprendizaje significativo en la adquisición de conocimientos	49
3.10.6 Teoría de la asimilación	50
3.10.7 Aprendizajes de construcciones significativas	51
3.11 LAS ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS Y COGNOSCITIVAS EN FILOSOFÍA.....	51
3.11.1 Estrategias tradicionales de enseñanza aprendizaje en filosofía	52
3.11.2 Estudiante de filosofía.	53
3.12. MÉTODOS DE LA FILOSOFÍA	54
3.12.1 Método Mayéutica.....	55
3.12.1.1 .Definición	55
3.12.1.2. Características	56
3.12.1.3 Ironía.	56
3.12.1.4 Método inductivo y deductivo	57
3.12.1.5. Necesidad de los dos métodos	58
3.12.1.6. Toda ciencia inductiva tiende a convertirse en deductiva	59
3.13 MÉTODO ANALÓGICO	59
3.13.1 Características del método analítico	60
3.13.2 Clasificación de las tendencias analíticas	60
3.14. EL AULA DE FILOSOFÍA COMO LABORATORIO CONCEPTUAL. UNA VISIÓN PRÁCTICA.....	61
3.14.1 Observación.	62
3.14.2 Definición.	63

3.14.3 Comparación.....	64
3.14.4. Clasificación.	65
3.14.5 Análisis de supuestos.....	66
3.14.6 Trabajo con hipótesis.	67
3.14.7 Elaboración de redes conceptuales.	69
3.14.8 Argumentación	71
3.15. BREVES APUNTES SOBRE LA CUESTIÓN DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA	72
3.16. EL MÉTODO DIALÓGICO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES	76
3.17 FILOSOFÍA.	81
3.17.1 Origen de la filosofía	81
3.17.2 Definición de la Filosofía	81
3.17.3 Justificación de la Filosofía.	81
3.17.4 División y clasificación. de la filosofía.	82
3.17.5 Caracterización de la Filosofía	82
3.17.6 Ámbitos	83
3.17.7 Antropología Filosófica.....	84
3.17.8 Filosofía Helénica.....	84
3.17.9 Reflexión.	84
3.17.10 Los Sofistas.....	85
3.18. RESULTADOS OBTENIDOS.....	85

CAPITULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 HIPÓTESIS	86
4.2. ESTRUCTURA DE VARIABLES	86
4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	86
4.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION	88
4.4.1 Tipo de investigación.....	88
4.4.2. Tipo de diseño	88
4.5. MÉTODOS	89
4.5.1. Teóricos	89

4.5.2. Técnicas	90
4.6 POBLACIÓN O UNIVERSO DE ESTUDIO	92
4.6.1 Población	92
4.6 3.Muestreo	92
4.7. PROCEDIMIENTO	92
4.7.1 Proceso de recolección de datos	92
4.7 2.Procesamiento de datos	93

CAPÍTULO V PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. RESULTADOS	94
5.1.1. Resultados del cuestionario de diagnóstico aplicado a los y las Estudiantes.	94
5.1.2. Validación de resultados de la encuesta a docentes	104
5.1.3. Validación de resultados de la ficha de observación	114
5.2. COMPROBACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y DE LA HIPÓTESIS	117

CAPITULO VI PROPUESTA DE USO DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS QUE FAVORECEN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA MATERIA DE FILOSOFÍA

6.1. JUSTIFICACIÓN	120
6.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	120
6.3 BASES PARA SUSTENTAR LA PROPUESTA	120
6.4 PROPUESTA USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA MATERIA DE FILOSOFÍA PARA EL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL INSA.....	121
6.5 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA MATERIA DE FILOSOFÍA PARA EL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	122

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES	124
RECOMENDACIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En este nuevo milenio donde la ciencia y la tecnología avanzan a pasos agigantados, es evidente que el área de la educación necesita de innovaciones pedagógicas a fin de mejorar la calidad educativa que se imparte en las aulas de las distintas unidades educativas que funcionan a lo largo y ancho de nuestro país.

A pesar de tal situación, acontece con frecuencia que los estudiantes adquieren un conocimiento deficiente, superficial y mecánico de los conceptos básicos, creándose habilidades defectuosas y concepciones erróneas, como la idea de creer que resolver un problema es mera cuestión de suerte o que los procesos de aprendizaje sean reales, o una mera absorción de información.

El presente trabajo se enfoca sobre las Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo con interpretación constructivista y tiene como propósito ofrecer al docente un conjunto de elementos conceptuales y de estrategias aplicables al trabajo en el aula.

Como todo profesor responsable le interesa, y mucho, el conseguir que los estudiantes aprendan. Sin embargo, se ha apreciado que existen muchas diferencias en la calidad y cantidad de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes enseñan a los estudiantes sin realizar ningún privilegio; pese a ello, el resultado no siempre responde a esas expectativas y a los esfuerzos. Sin embargo habría que formularse algunas cuestionantes: ¿Qué es lo que hace que existan tantas diferencias entre unos alumnos y otros?, ¿Qué diferencia a los buenos estudiantes de los que no lo son tanto?

Son variadas las causas de estas diferencias: inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación. Pese a ello, está demostrado que una de las causas más importantes, son la cantidad y calidad de las estrategias que los estudiantes ponen en juego cuando aprenden.

De otro lado, la participación de los docentes y estudiantes en poder aportar de su parte podrían crearse un ambiente acogedor para despertar el interés en la materia de filosofía.

Sin lugar a dudas, que los estudiantes puedan poner en marcha las llamadas estrategias de aprendizaje no es algo que surge espontáneamente, necesita una enseñanza intencionada. Por este motivo han surgido en los últimos tiempos propuestas que bajo el título de enseñar a aprender, aprender a aprender o enseñar a pensar, intentan formar a profesores y estudiantes en este tipo de aprendizaje.

Particularmente la materia de filosofía es abstracta, entonces implica mejorar los aspectos metodológicos, técnicos y materiales didácticos de tal forma los y las estudiantes presenten mayor atención e incluso de hacer gustar la materia.

Es más en la actualidad se vive en un mundo de competencias referidas a la profesión, lo cual le insta superarse cada vez en la preparación áulica, para que de esa manera satisfacer las necesidades más esperadas de parte de los estudiantes. Sólo de esa manera se puede superar algunos imprevistos que muchas veces suelen suceder en el cotidiano vivir del maestro.

Estas son las razones que motivan la presente investigación que se compone de:

El Capítulo 1: contiene el planteamiento del problema, formulación del problema central y los problemas específicos.

Capítulo 2; está referido a los objetivos que orientan la investigación, la delimitación del problema y la justificación respectiva.

Capítulo 3; en el que se sustenta teóricamente, tomando en cuenta conceptos, definiciones y aportes de los distintos autores con relación a la temática que es estudio del presente estudio.

Capítulo 4; contiene el diseño metodológico se explicará la forma y procedimientos utilizados en la realización de la investigación de campo. En esta parte se mencionará la hipótesis, conceptualización de variables, operacionalización de variables, metodología, diseño de investigación, población, técnicas y los instrumentos de investigación

Capítulo 5; en este capítulo se presenta una propuesta para el uso de estrategias didácticas que favorecen un aprendizaje significativo de la materia de filosofía.

Capítulo 6; se presentan las conclusiones y recomendaciones, pertinentes, que se han deducido una vez desarrollado el presente trabajo. Todos estos aspectos están sustentados por la bibliografía consultada y refrendadas con los respectivos anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Instituto de formación profesional de Maestros Adventista, conocida como INSA – Vinto, es una institución educativa privada, patrocinada y sostenida por la Iglesia Adventista del Séptimo Día; su misión es formar profesores competentes, éticamente responsables, que promuevan y practiquen el amor y el servicio a Dios y a sus semejantes, fundamentados en la cosmovisión cristiana que sustenta la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Nuestra historia suma 12 años de desarrollar la obra educativa adventista en Bolivia.

El INSA (Secundario) es una Institución Educativa del nivel Superior reconocido Jurídicamente por Resolución Ministerial N° 452/99 del 7 de Diciembre de 1999 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La misma resolución autoriza la adscripción a la Universidad Adventista de Bolivia a abrir carreras para la formación de docentes para el nivel inicial, primario y secundario.

El INSA (Sec.), funciona con dos programas: el plan regular para formar docentes para el nivel de educación inicial, docentes de polivalentes de primer y segundo ciclo del nivel primario y docentes de educación primaria del tercer ciclo en las especialidades de Matemáticas, Lenguaje. Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y el programa de profesionalización para docentes internos con cinco años de antigüedad.

El INSA (Sec.) tiene su sede en el municipio de Vinto del departamento de Cochabamba, la misma cuenta con las especialidades de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias. Naturales, Ciencias Sociales, Psicología y Filosofía.

Además oferta programas religiosos y juveniles en la iglesia normalista, y los servicios que uno necesita para estar a gusto en la congregación:

internado, comedor, orientación, biblioteca, Internet, recreación, deportes, etc.

Referente al personal administrativo que prestan sus servicios, pertenecen o se congregan en la Iglesia Adventista, los mismos en su generalidad han estudiado en el Instituto Superior Adventista y/o en Universidad Adventista, evidenciándose que es un personal con plena capacidad para poder desempeñar sus funciones.

La población estudiantil que asiste a la institución para recibir una formación profesional, son procedentes del municipio de Vinto y de localidades rurales adyacentes, aunque también existen estudiantes de otros departamentos, en especial de los distritos mineros de: Huanuni, Bolívar y Llallagua, cuyos familiares profesan la religión Adventista del Séptimo Día, o en su defecto muchos de ellos son miembros congregados en ésta religión.

En el Instituto Superior Adventista, como regla general acostumbran los docentes de las diferentes asignaturas a elaborar un plan de clase, para luego ser desarrollada en aulas. Su estructura comprende los siguientes puntos:

- I. Información general.
- II. Plan Maestro de Desarrollo Espiritual.
- III. Resumen.
- IV. Objetivos Generales.
- V. Objetivos Específicos.
- VI. Contenido Programático.

En este punto se desarrolla la Metodología a ser empleada en aulas, pero la misma no es clara, generalmente se observa lo siguiente: “Exposición del docente. Participación de los estudiantes en la elaboración de concepto.

Exposición dialogada”¹. Como se puede advertir, el uso de estrategias didácticas no es específico y claro.

El desarrollo de las sesiones en aulas, tropiezan con dificultades sobre la utilización de estrategias didácticas en temas del área de Filosofía, muchas veces no son comprensibles, dificultando su avance; es más, en algunas oportunidades las clases se convierten en monótonas y aburridas, por la poca comprensión del contenido de los temas expuestos.

Por esta eventualidad, se ha observado bajas calificaciones en los estudiantes, lo que nos muestra problemas en el proceso de asimilación de conocimientos en los estudiantes del área de Filosofía. Para corroborar esta situación se muestra las notas del sexto semestre de la asignatura de Filosofía (Ver Anexo N° 5)

Por otra parte, es menester hacer notar que algunos docentes se refieren a las estrategias didácticas en los Sílabos de manera teórica, es decir por cumplir, pero no lo plasman en clases, situación que repercute en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Filosofía. A manera de ejemplo se detalla un plan de sílabo en anexos. (Ver anexo N° 6)

Como indicadores de la existencia del problema se presenta:

- En el Sílabo, el punto correspondiente a Metodología/Actividad, no se especifica el empleo de estrategias didácticas.
- Los temas de la asignatura de Filosofía no son comprensibles.
- Clases aburridas y monótonas.
- Bajas calificaciones de los estudiantes.
- Problemas en el proceso de asimilación.

Como producto de la realidad descrita, muchos estudiantes desconocen la importancia de la asignatura de Filosofía en el proceso de formación, por

¹ Información obtenida del Sílabo elaborado para la asignatura de Filosofía 1.

esa característica no le asignan la importancia que merece esta asignatura. Estos indicadores dan lugar a formular el siguiente problema de investigación.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROLEMA CENTRAL

¿Qué estrategias didácticas coadyuvarán a los docentes del Área de Filosofía del Instituto Superior Adventista–Vinto a generar aprendizaje significativo en los estudiantes de esa Unidad Académica?

1.3. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

¿Realizan los docentes algún tipo de actividad extra-curricular relacionada con la aplicación de estrategias didácticas en clases, antes de iniciar las labores académicas en el Instituto Superior Adventista–Vinto?

¿Qué estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Filosofía son utilizadas con frecuencia en la práctica educativa?

Considerando las características psicosociales de los estudiantes del Instituto Superior Adventista–Vinto, ¿Qué estrategia didáctica utilizada en el ámbito de Educación superior para la enseñanza de la filosofía puede ser adaptada?

CAPÍTULO II

OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Sugerir estrategias didácticas que coadyuve a los docentes del Área de Filosofía del Instituto Superior Adventista–Vinto a generar aprendizaje significativo en los estudiantes de esa Unidad Académica.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Describir las actividades extra-curriculares relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes, antes de iniciar las labores académicas en el Instituto Superior Adventista–Vinto.

-Analizar las estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Filosofía que son utilizadas con frecuencia en la práctica educativa, en el ámbito Sudamericano.

-Determinar la estrategia didáctica utilizada en el ámbito de Educación superior a ser adaptada para el proceso enseñanza aprendizaje de filosofía, considerando las características psicosociales de los estudiantes del Instituto Superior Adventista–Vinto.

-Diseñar un plan de acción, en la que se involucre las estrategias didácticas, a fin de desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes del área de Filosofía en el Instituto Superior Adventista Vinto.

2.3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

2.3.1. Delimitación Espacial o Geográfica

El trabajo de investigación ha sido desarrollado en el Instituto Superior Adventista – Vinto, que está ubicado en el sector Oeste de la localidad. El municipio de Vinto, está ubicada en la provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba, actualmente está dividido en cuatro

secciones municipales constituyéndose Vinto en la cuarta sección, con sus cantones Chulla, Anocarire, y Machajmarca.

2.3.2. Delimitación Temporal

Para el desarrollo de la investigación se ha recurrido al uso de información y bibliografía que datan desde el año de 1987, es menester hacer notar que en nuestro país, existe escasa bibliografía especializada, lo que impide realizar una investigación actualizada y sobre todo impactante.

2.3.3. Delimitación teórica

El presente estudio se enmarca en la Didáctica, que dirige a establecer los métodos que permitan cumplir los objetivos de la educación, por lo que es necesario comprender que para cumplir eficientemente los objetivos es importante seleccionar los métodos y técnicas en relación a lo que se propone el proceso de formación y en este orden no cabe duda el reconocer la superioridad de los métodos activos o productivos, sobre los métodos pasivos, tradicionales o reproductivos.

En consecuencia la Didáctica es: La ciencia que estudia el Proceso Docente Educativo (**P.D.E.**) que dirige al estudiante normalista tomando en cuenta su motivación al dominio de conocimientos y habilidades sobre un determinado objeto de estudio.

2.4. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación hace énfasis a la utilización de estrategias didácticas de acuerdo al enfoque del aprendizaje significativo, debido a que se ha detectado que los docentes de la asignatura de Filosofía del Instituto Superior Adventista, como norma tienen un documento para clases llamado el sílabo; pero, en la mayoría de los casos no se aplican en clases, aspecto que repercute en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes del área de Filosofía; por lo tanto es importante que los docentes puedan tomar en cuenta este aspecto tan importante con relación a la utilización de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que

permitirá mejorar el aprendizaje significativo, en el proceso de transmisión de nuevos conocimientos en los estudiantes, de esa manera se llegará a formar buenos profesionales en el área de Filosofía, que desempeñarán sus labores en forma eficiente al servicio de la educación.

Considerando estos aspectos, con la presente investigación se busca mejorar el manejo de las estrategias didácticas, con lo que podrá llevar a cabo a la práctica el plan de clases; es decir de la teoría a la práctica solamente de esa manera en los diferentes establecimientos educativos, se fortalecerá el aprendizaje significativo de los contenidos temáticos de Filosofía,

Se debe tener presente que los y las estudiantes en esta etapa de formación son más analíticos y observadores frente a sus docentes, por lo tanto los docentes deben esforzarse en elevar la calidad educativa y despertar su interés en el momento de desarrollar las actividades de clase que se imparten en las aulas.

CAPÍTULO III

SUSTENTO TEÓRICO

3.1 ESTRATEGIAS

En términos generales se considera como la habilidad, destreza o pericia en la conducción del proceso enseñanza y aprendizaje o también puede definirse como el:

“Conjunto de modo (métodos, procedimientos, técnicas, medios) y actividades de aprendizaje que se utilizan para organizar, dirigir o conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje y el proceso educativo, con el fin de hacerlo cada vez más eficientes en función del logro de competencias.” (Gutiérrez, 2006: 154)

3.1.1 Estrategia didáctica

La estrategia didáctica es el “conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.” (Gutiérrez, 2006: 154)

Con relación al concepto de *técnica*, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia.

Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia. (Gutiérrez, 2006: 155)

En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. La técnica se limita más bien a la orientación

del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo.

Las técnicas son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos.

Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos.

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica. Pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo. (Gutiérrez, 2006: 156)

Por tanto la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. (Gutiérrez, 2006: 157)

Las técnicas se consideran como procedimientos didácticos que se prestan a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia.

Las actividades son parte de las técnicas y son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica. Son flexibles y permiten ajustar la técnica a las características del grupo.

3.1.2 Componentes de una estrategia didáctica

Se consideran a los siguientes:

Primero: definido por el tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La Misión de una institución.

Segundo: la estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. La estructura curricular. La estrategia resulta de la conjunción de tres componentes.

Tercero: la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los alumnos. (Álvarez, 2006; 218)

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso. (Álvarez, 2006; 219)

3.1.3 ¿A qué se denomina estrategias didácticas?

Se denomina por los siguientes aspectos:

a) La combinación coherente de un conjunto de elementos pertenecientes al contexto ambiental, a la sociedad y a la cultura, al currículo, a la institución, al grupo, al proceso de aprendizaje individual y a la actividad del docente en el espacio pedagógico. Esta última, la práctica del docente en el espacio pedagógico comprende a su vez: propósitos y objetivos, contenidos, actividades o tareas, medios y procesos de evaluación y acreditación, situados en determinadas coordenadas de tiempo y espacio.

b) Otro aspecto de la estrategia didáctica es la que toma en cuenta, o tendría que tener muy en cuenta, la imprevisibilidad de la conducta humana. En tanto va dirigida a una situación inter-activa supone la espontaneidad y la generación de respuestas creativas y múltiples en el intercambio. El docente es alguien que actúa en situaciones complejas y cambiantes, por lo tanto su estrategia debe adecuarse y mantenerse a esta realidad, incorporando el azar como una posibilidad cierta y que puede reportarle beneficios.

c) En relación a la incertidumbre que la consideración del azar despierta, se hace presente otra dimensión característica de la estrategia, la voluntad de hacer frente al azar y a la adversidad, no con afán de controlar y dominar, sino como actitud receptiva y flexible, susceptible de adaptarse a los nuevos y valiosos aspectos de los sucesos imprevistos.

En la actualidad uno se inclina a asociar las estrategias en cuestión con la disciplina de la cual forma parte: la didáctica, pero también la concepción de didáctica ha variado con los años y por las contribuciones interdisciplinarias. Desde un comienzo normativo, donde lo didáctico ha sido sinónimo de un proceso de inculcación social y cultural, ha cambiado en su forma y cometido en relación a necesidades económicas y políticas, también se ha visto influida por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. (Álvarez, 2006; 222)

A comienzos del siglo XIX, el auge de la psicología produjo un efecto de dominación sobre el pensamiento didáctico, más recientemente es la sociología la que impone su mirada crítica. En ambos casos, se impusieron miradas parciales que es necesario integrar para el estudio de la compleja pluridimensionalidad de las y contextos de la enseñanza.

Cuando uno menciona Didáctica, piensa en una reflexión sistemática sobre la enseñanza, entendiendo a la enseñanza según Davini, M. (1995) Por lo tanto, el concepto de estrategia didáctica que se trata de definir engloba la actividad de enseñanza del profesor en sus tres ámbitos:

Jackson, (1991). Sin embargo se centraliza en la acción concreta dentro del espacio pedagógico (Barco, 1988), en un sentido amplio, para desde allí proponer variadas actividades que sean constantemente reflexionadas. Esta manera de repensar la estrategia didáctica sirve para una comprensión global del proceso de enseñanza y el de aprendizaje desde la dimensión humana que lo caracteriza.

La enumeración de los componentes que supone el diseño, desarrollo y evaluación de una estrategia, puede clasificarse en función del control, de la capacidad de cambio y a la posibilidad de participar en la toma de decisiones que, sobre ellos, tenga el docente. (Álvarez, 2006; 221)

3.1.4 Diferencias entre estrategias, técnicas y actividades

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se utilizan conceptos de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual trae como consecuencia confusiones y malos entendidos en el momento de seleccionar actividades para llevarlas a la práctica. Por lo anterior, es importante plantear algunas distinciones que ayudarán a establecer marcos de referencia más definidos sobre estos conceptos.

Antes de plantear una definición del concepto de *estrategia* se debe hacer una primera distinción con relación al término de *método*, éste se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento. (Bruner, 1988: 112)

El método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar sirve de guía de una actividad.

Es común que se acuda al término método para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por lo

anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activo.

Se puede decir que con base en un método se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para llegar a una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido no son en ningún modo arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

El término método se utiliza de modo común en la filosofía, en el proceso de investigación científica y también se usa para hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad.

El concepto de *método* también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de *estrategia didáctica* (Gimeno, 1986: 98).

Sin embargo, el concepto de *método* en un sentido estricto debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que se debe seguir en un proceso, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

Por otra parte en cuanto al concepto de *estrategia*, vale la pena hacer referencia al significado que el término tenía en su ámbito original, es decir el contexto militar.

Estrategia entre los militares griegos, tenía un significado preciso: se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados.

La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

La *estrategia* es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia según G. Avanzini (1998) resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución.

El segundo componente procede de la manera en que se percibe la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia.

El tercero es la concepción que se tiene del estudiante y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los estudiantes al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo. (Avanzini, 1998: 114)

3.2 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS.

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Al respecto Brandt (1998) las define como "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andrológica y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien".

Es relevante mencionarle que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Siguiendo con esta analogía, podríamos explicar qué es y qué supone la utilización de estrategias de aprendizaje, a partir de la distinción entre técnicas y estrategias. (Brandt, 1998: 81)

TÉCNICAS: actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.

ESTRATEGIA: se considera una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Tradicionalmente ambos se han englobado en el término PROCEDIMIENTOS.

ESTRATEGIA	USO REFLEXIVO DE LOS PROCEDIMIENTOS
TÉCNICAS	COMPRENSIÓN Y UTILIZACIÓN O APLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS

Para explicar la diferencia entre técnicas y estrategias se podría usar una analogía de Castillo y Pérez (1998); no tiene sentido un equipo de fútbol de primeras figuras (técnicas) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (estrategias). Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta apenas pueden dar algo de sí.

La técnica, sin la estrategia muere en sí misma, pero es prácticamente imposible desarrollar cualquier estrategia sino hay calidad mínima en los jugadores (dominio de la técnica). Por otra parte, si el mejor futbolista dejase de entrenar y su preparación física decayera (hábito) poco más de alguna genialidad podría realizar, pero su rendimiento y eficacia se vendría abajo.

Los futbolistas realizan la tarea, pero el entrenador la diseña, la evalúa y la aplica a cada situación, determinando la táctica que en cada momento proceda.

Por tanto, se puede definir ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE, como:

Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

Resumiendo: no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe METACONOCIMIENTO.

El meta conocimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

3.2.1 De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje, no van, ni mucho menos, en contra de las técnicas de estudio, sino que se considera una etapa más avanzada, y que se basa en ellas mismas.

Es evidente pues que existe una estrecha relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje:

Las estrategias, son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, determina las técnicas más adecuadas a utilizar, controla su aplicación y toma decisiones posteriores en función de los resultados.

Las técnicas son las responsables de la realización directa de éste, a través de procedimientos concretos. (Fabra, 1994: 135)

3.2.2 Características de la actuación estratégica

Se dice que el estudiante emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace), a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor, y a las circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.

Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo: es obvio, que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos entre los que escoger.

Realice la tarea o actividad encomendada, o

Evalúe su actuación.

Acumule conocimiento acerca de, en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional).

Si se quiere formar alumnos expertos en el uso de estrategias de aprendizaje, estos son los contenidos en los que habrá que instruirlos. (Fabra, 1994: 136)

3.3 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO.

Se han identificado cinco tipos de estrategias generales en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al estudiante a elaborar y organizar los contenidos para

que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles. (Litwin, 1995: 114)

3.3.1 Estrategias de ensayo.

Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Son ejemplos:

Repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.

3.3.2 Estrategias de elaboración.

Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo:

Parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno), describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

3.3.3 Estrategias de organización.

Agrupar la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer la estructura de contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como:

Resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado.

3.3.4 Estrategias de control de la comprensión.

Estas son las estrategias ligadas a la meta cognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia.

Si utilizásemos la metáfora de comparar la mente con un ordenador, estas estrategias actuarían como un procesador central de ordenador. Son un sistema

supervisor de la acción y el pensamiento del estudiante, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.

Entre las estrategias meta cognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación

3.3.4.1 Estrategias de planificación.

Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan acabo actividades como:

- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje.
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo.
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos.
- Programar un calendario de ejecución.
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario.
- Seleccionar la estrategia a seguir.

3.3.4.2 Estrategias de regulación, dirección y supervisión.

Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:

Formularles preguntas

Seguir el plan trazado

Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea

Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

3.3.4.3 Estrategias de evaluación.

Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:

Revisar los pasos dados.

Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.

Evaluar la calidad de los resultados finales.

Decidir cuando concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas. (Chehaybar y Kury, 1982: 189)

A manera de una opinión personal se puede hacer referencia que estas tres estrategias descritas como la de planificación, de regulación, dirección y de evaluación, necesariamente el estudiante deberá aplicar en el proceso enseñanza aprendizaje de la materia de Filosofía, a fin de que comprender con cierta facilidad.

3.3.5 Estrategias de apoyo o afectivas.

Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:

Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

Por ultimo señalar, que algunos autores relacionan las estrategias de aprendizaje con un tipo determinado de aprendizaje. Para estos autores cada tipo de aprendizaje (por asociación/por reestructuración) estaría vinculado a una serie de estrategias que le son propias.

El aprendizaje asociativo: ESTRATEGIAS DE ENSAYO

El aprendizaje por reestructuración: ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN, O DE ORGANIZACIÓN.

3.4 LA ELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

El estudiante debe escoger, de entre las de su repertorio, la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de varios criterios:

Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad); la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender, (datos o hechos, conceptos, etc.), así como de la cantidad de información que debe ser aprendida. Un alumno que, p.e., sólo debe aprender la primera columna de los elementos químicos de la tabla periódica, puede, elegir alguna estrategia de ensayo: repetir tantas veces como sea preciso el nombre de los elementos, o utilizar alguna regla mnemotécnica. Estas mismas estrategias, pueden ser utilizadas para la memorización de vocabulario en inglés (datos).

Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje: si el alumno quiere relacionar, A manera de ejemplo, se cita a los distintos tipos de aviones que existen y clasificarlos es necesario tener unos conocimientos más amplios que saber el nombre.

Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, el interés de estudiar). En general puede decirse que a menos tiempo y más motivación extrínseca para el aprendizaje más fácil es usar estrategias que favorecen el recordar literalmente la información (como el ensayo), y menos las estrategias que dan significado a la información o la reorganizan (estrategias de elaboración o de organización).

El tipo de evaluación al que va a ser sometido: en la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes; por tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar. No es lo mismo, por ejemplo, aprender el sistema periódico químico para aplicarlo a la solución de problemas químicos que aprenderlo para recordar el símbolo o estructura atómica de cada elemento. Esto es, las pruebas de evaluación que fomentan la comprensión de los contenidos ayudan a que los alumnos utilicen más las estrategias típicas del

aprendizaje por reestructuración. (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999: 16)

3.5 LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

3.5.1 ¿Por qué enseñar estrategias de aprendizaje?

Todos los profesores se han preguntado muchas veces, por qué ante una misma clase, unos estudiantes aprenden más que otros. ¿Qué es lo que distingue a ellos que aprenden bien de los que lo hacen mal? Existen muchas diferencias individuales entre los alumnos que causan estas variaciones. Una de ellas es la capacidad del alumno para usar las estrategias de aprendizaje.

Por tanto, enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes, es garantizar el aprendizaje: el aprendizaje eficaz, y fomentar su independencia, (enseñarle a aprender a aprender).

Por otro lado, una actividad necesaria en la mayoría de los aprendizajes educativos es que el educando estudie. El conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que el alumno sepa, pueda y quiera estudiar. (Castillo, 1992; 26)

SABER: el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje, que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.

PODER: para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.

QUERER: ¿es posible mantener la motivación del estudiante por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente?. El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y esto produce que (al conseguir más éxitos) esté más motivado.

Durante mucho tiempo los profesores se han preocupado fundamentalmente de la transmisión de los contenidos de sus asignaturas. Algunos valoraban el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñaban desconectadas de los contenidos de las asignaturas. (Brandt; 2000; 83)

Para estos profesores, los estudiantes serían capaces por sí mismos, de aplicarlas a los distintos contenidos, sin necesidad de una intervención educativa que promueva su desarrollo o aplicación. Las últimas investigaciones indican:

Es insuficiente enseñar a los educandos, técnicas que no vayan acompañadas de un uso estratégico (dosis de meta conocimiento en su empleo). La repetición ciega y mecánica de ciertas técnicas no supone una estrategia de aprendizaje.

Desde este punto de vista, no sólo hay que enseñar las técnicas, (subrayar, toma apuntes, hacer resumen.), también hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de realizar por si mismo las dos tareas meta cognitivas básicas:

PLANIFICAR: la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles son las más adecuadas en cada caso y tras aplicarlas;

EVALUAR su éxito o fracaso, e indagar en sus causas.

Por tanto, hay que enseñar estrategias, ¿pero cuáles?:

¿Estrategias específicas (las que se aplican en situaciones o en contenidos concretos) generales (las que se aplican por igual en diferentes situaciones o contenidos).

La respuesta es clara: hay que guiarse por los contenidos y enseñar las que más se usen en la vida cotidiana, esto es; aquellas que resulten más funcionales.

Partiendo de esto se puede deducir fácilmente que el inicio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se puede fijar desde el principio de la escolaridad (aunque puede iniciarse en cualquier momento).

Son muchos los autores que han trabajado en este tema. Algunos proponen un plan que incluye las destrezas y estrategias básicas de aprendizaje, así como un calendario a través de todo el sistema educativo. En nuestra institución, por la

edad y el nivel académico de nuestros alumnos, es de suponer que muchos de ellos ya posean gran parte de estas estrategias. No obstante, la propuesta es interesante, y nos dará idea de qué estrategias básicas deben tener nuestros alumnos para conseguir un aprendizaje eficaz, qué se debe enseñarle si no lo posee y qué se debe reforzar. (Brandt; 2000; 85)

Tabla N° 1
Estrategias básicas para un aprendizaje eficaz

Comprensión lectora	Identificar y subrayar las ideas principales. Hacer resúmenes.
Expresión escrita y oral.	Orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar. Estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, fórmulas....
Realización de síntesis y esquemas.	Estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes.
Realización de mapas conceptuales.	Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia, (realización de análisis morfosintáctico, enseñanza explícita de razonamiento, estrategias de resolución de problemas, pensamiento crítico).
Utilización de la biblioteca	Cómo organizar y archivar la información en el estudio. Cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas.
Se recomienda además	Enseñar cómo se emplea la estrategia. Cuando se puede usar:

FUENTE: DIRECCIÓN de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999: 18

3.5.2 ¿Cómo enseñar las estrategias de aprendizaje?

Nadie discute la utilidad y la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje. Pero, ¿cómo podemos enseñarlas a nuestros alumnos?

Una de las cuestiones más discutidas es si es mejor realizar la enseñanza incorporada al currículum o separada de él. En el primer caso el profesor introduce la enseñanza de las estrategias con la del contenido normal de la asignatura. En el segundo caso se imparte un curso específico centrado en la enseñanza de las estrategias.

En la actualidad, existen cursos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje fuera del currículum, (los llamados talleres para aprende a aprender). Sin embargo, una de las dificultades que presentan estos métodos de aprendizaje de estrategias fuera del currículum normal, es que se corre el riesgo, de que los alumnos no lo conecten con sus asignaturas. Si es así, la incidencia será mínima. Por eso, en la actualidad todos los expertos están de acuerdo en que:

Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar y en el seno de cada asignatura con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula.

Su enseñanza va vinculada al proceso de la enseñanza, y se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el aula, con los métodos usados, con los recursos que utiliza y con la modalidad de discurso que usa para interactuar con sus alumnos. Todo ello, eso sí, programado en su UNIDAD DIDÁCTICA.

En este sentido, se puede decir, que la esencia de la enseñanza de estrategia de aprendizaje consiste en: pensar en voz alta en clase y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender o resolver una tarea.

El método más usual para estimular la enseñanza directa de las estrategias, es el MOLDEAMIENTO seguida de una PRÁCTICA GUIADA.

En el moldeamiento se entiende que se va más allá de la imitación. Se trata de que el control y dirección, que en un principio son ejercidos por el profesor, sean asumidos por el educando. El medio utilizado para conseguir esto es la verbalización.

En todo caso los pasos se detallan a continuación:

El profesor enseña la forma adecuada de ejecutar la estrategia. En esta fase él marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede hacer a través de:

El profesor enseña la forma adecuada de ejecutar la estrategia. En esta fase él marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede hacer a través de:

- Explicitar una guía concreta.
- Ejemplificar cómo utilizar la estrategia a través de un modelo, (que puede ser el mismo profesor).
- Exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la aplicación.

El educando aplica la estrategia enseñada por el docente con la constante supervisión de este: en esta fase el profesor vigila el trabajo del alumno y puede ir guiándolo. La interrogación guiada; es decir, ir haciendo preguntas al alumno sobre el trabajo es una buena técnica, (¿Qué has hecho primero?, ¿Qué has hecho después?, ¿Qué pasos has llevado a cabo?, ¿Por qué has hecho eso?).

Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos: el alumno debe enfrentarse a tareas que requieran reflexión y toma de decisiones para ir asumiendo el control estratégico. (Beard. 1974: 88)

Una vez consolidada la ejecución de la estrategia, se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no es recomendable su utilización.

Aquí, el docente, comienza a responsabilizar a sus educandos, de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas. En este caso, el profesor puede, para aprovechar a los estudiantes más aventajados, facilitar la práctica en pequeños grupos heterogéneos; y debe ofrecer (retroalimentación) continuo con respecto a los problemas que vayan surgiendo.

Se facilitará que el educando generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad, con la mínima ayuda del profesor. Se van retirando las ayudas, y promoviendo que el alumno practique la estrategia de forma autónoma en entornos de aprendizaje tan reales como sea posible.

3.5.3 Estrategias de aprendizaje.

Es conjunto de procedimientos, “que un educando adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Gutiérrez, 2006: 155). Es un conjunto de modos (procedimientos y técnicas) y medios (materiales, instrumentos), centradas en el sujeto que aprende, orientadas al desarrollo de los sistemas cognitivos (capacidades, destrezas habilidades) y afectivos (valores y actitudes). En suma, es el camino para desarrollar capacidades y valores por medio de contenidos y métodos. Un educando aprende mejor desarrollando procesos de aprendizaje significativo, aplicando estrategias cognitivas, afectivas y meta cognitivas practicando lo aprendido, desarrollando su autoestima positiva, aplicando su creatividad y participando en forma activa en las actividades de aprendizaje significativo, desde la planificación hasta la ejecución.

A manera de comentario se puede indicar que estas tres estrategias que se han descrito son de mucha utilidad para los educadores, porque empleando estas estrategias el educando tendrá un aprendizaje significativo, que puede asimilar de forma rápida.

3.5.4 Estrategias para el aprendizaje significativo.

El fundamento de las Estrategias de Aprendizaje Significativo radica, en el análisis de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivo en estudiantes de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia. Se parte de la premisa de que esto ocurre así porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y meta cognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, en su forma de enseñar. Como resultado, la mayor parte de los cursos de “hábitos de estudio»,” círculos de lectura» o “talleres de creatividad”, han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas».(Martín, 1998: 79)

A manera de comentario sobre las estrategias para el aprendizaje significativo, se puede indicar que específicamente se refiere al análisis del por qué se realiza o no se efectúa el aprendizaje significativo, debido a que intervienen muchos elementos en los estudiantes, entre los se puede citar a la alimentación, al grado de preparación de los estudiantes, y otros aspectos. Sin embargo es muy necesario aplicar esta estrategia de aprendizaje significativo.

3.5.4.1 Las estrategias de aprendizaje como toma de decisiones, en condiciones específicas.

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para el cumplimiento de una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Martín, 1998: 80)

Es importante darse cuenta de que esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza - aprendizaje.

Consecuentemente, un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.

3.5.5 Tipos de estrategia de aprendizaje.

a). Estrategias cognitivas.

Son aquellas actividades mentales que le permiten al alumno procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento.

b) Estrategias socio – afectivas.

Son aquellas acciones que realiza el estudiante para manejar sus afectos relacionadas con el aprendizaje en general: vínculos con el conocimiento, con quien le enseña, con sus compañeros, etc. Estas estrategias no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. Su misión fundamental es mejorar la eficacia del aprendizaje y optimizar las condiciones en las que se produce. Las estrategias socio - afectivas permiten encausar la motivación y regular las ansiedades que puedan surgir ante el aprendizaje. Las necesidades, las metas y los logros alcanzados por el alumno influyen en su motivación para aprender.

- **Las necesidades** son requerimientos biológicos o psicológicos surgidos ante determinadas carencias. Las necesidades básicas (alimento, abrigo, etc.) y las vinculadas con el deseo de pertenecer y de ser aceptado por un grupo, determinan la disposición de un alumno para involucrarse en el aprendizaje.
- **Las metas** estimulan a los estudiantes a realizar tareas que impliquen determinado grado de esfuerzo, tendiente a alcanzar el objetivo prefijado.
- **Los logros** permiten tomar conciencia del potencial personal y realimentan positivamente los deseos de aprender y la propia autoestima. (Gimeno, 1986: 133)

c) Estrategias meta cognitivas

Se sustentan en el conocimiento de los propios procesos de cognición, que permiten regular y guiar el aprendizaje a través de la planeación, el monitoreo y la evaluación.

Es decir, que se puede distinguir dos aspectos en la meta cognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos. Se sostiene que el proceso de interiorización no se produce por la explicitación verbal de las estrategias de aprendizaje, como lo suponen la mayoría de los docentes. Por el contrario, la real apropiación de estrategias meta cognitivas se alcanza

cuando el estudiante logra manifestar una auténtica coherencia entre el uso de las estrategias cognitivas, la reflexión que efectúa sobre las mismas y la explicitación oral que hace de ellas.

TABLA N° 2
Una clasificación de estrategias de aprendizaje
(Basada en Pozo, 1990)

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	- Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	- Subrayar - Destacar - Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	- Palabra clave - Imágenes mentales - Parafraseo
		Procesamiento complejo	- Elaboración de inferencias - Resumir - Analogías - Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	- Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	- Redes semánticas - Mapas conceptuales - Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	- Seguir pistas - Búsqueda directa

Fuente: Elaboración propia

Existen diversos tipos de estrategias de enseñanza y aprendizaje que el profesor puede utilizar para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

3.6 LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

1. Delimite a qué tipo de población estudiantil se dirigirá el proceso de enseñanza y en función de ello, seleccione las estrategias pertinentes y su modo de uso. Haga las adaptaciones que considere pertinentes.
2. Comuníquese con el alumno por medio oral o escrito, utilizando un lenguaje apropiado y accesible para él.
3. Sea cuidadoso con el vocabulario empleado. El uso de muchos términos técnicos y palabras complejas debe hacerse sólo si se aclara su significado o el alumno puede inferirlo.
4. Ofrezca la información de lo general a lo detallado y de lo simple a lo complejo. A las ideas más difíciles hay que dedicarles más espacio y actividades para su aprendizaje adecuado.
5. Presente y aclare una idea a la vez. Explore sobre todo la información importante, cuidando de no “recargar” el material con datos secundarios o con información con la que el alumno no va a lograr nada. No sature la memoria de trabajo del alumno.
6. Promueva un aprendizaje basado en un procesamiento profundo de la información. Emplee preguntas, ejercicios, ejemplos, explicaciones alternativas, y en general, presente actividades donde el educando analice, reflexione, realice actividades interesantes y novedosas. Ponga énfasis en las actividades que hacen que el estudiante se involucre activamente con el contenido del material.
7. Mientras mayor sea la dificultad del contenido y las actividades (demandas de la tarea), es más recomendable el uso de varias estrategias que permitan mantener la atención del alumno así como un nivel de ejecución satisfactorio.

8. Dé una secuencia lógica a las actividades sugeridas: por ejemplo, primero solicitar al alumno que lea el material escrito, luego que lo subraye, y por último que haga un resumen.
9. Puede emplearse el “humor” (caricaturas, chistes, etc.), para hacer más atractivo el material. Sin embargo, haga un empleo cuidadoso y pertinente al tema.
10. Informe periódicamente al alumno su grado de avance (esto es, dé realimentación correctiva y aplique evaluaciones formativas).
11. Evite en lo posible la frustración del alumno. (Martín, 1998: 79)

A manera de comentario se puede indicar que los lineamientos para el empleo de estrategias de aprendizaje, son especie de normas que bien el estudiante tiene que tomar muy en cuenta, a fin de poder desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje de manera acertada y eficiente de lo que es la filosofía, de lo contrario, será en vano los esfuerzos que pueda realizar.

3.6.1 Las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas intencional y flexiblemente.

Para el docente. Algunas de estas estrategias pueden ser empleadas antes de la situación de enseñanza para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y el nuevo, etc., Las estrategias pueden ser empleadas en cualquier momento de la enseñanza.

Las estructuras textuales favorecen el aprendizaje significativo, empleando señalizaciones, pistas tipográficas, representaciones textuales.

3.6.2 Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos.

a) Estrategias para crear una atmósfera escolar afectiva.

“Son aquellas estrategias dirigidas a crear un ambiente fraterno y participativo, animar y cohesionar al grupo hacia la puesta en marcha de un espacio ecológico escolar proclive para el aprendizaje.” (Saavedra, 1989:11)

Pueden ser utilizadas en todos los grados y ciclos y con preferencia al inicio de cada periodo vacacional así como podrán ser adaptadas a diferentes circunstancias que el docente tenga que bien ponerla en práctica como después de momentos intensos de cansancio para integrar y hacer descansar a los niños; su expresión didáctica es a través de dinámicas de presentación inicialmente, luego de expresión y animación.

b) Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes.

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes e incluso a generar cuando no existan. En este grupo se puede incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr a término de una unidad didáctica, de un bimestre o trimestre. (Saavedra, 1989:11)

c) Estrategias para orientar la atención de los estudiantes.

Son aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los estudiantes por el aprendizaje durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. Se menciona como ejemplo: las ilustraciones, las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves.

d) Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Estrategias que permitan al docente organizar la nueva información que desea facilitar al educando a través del uso de gráficos y escritos, mejorando la significatividad lógica y en consecuencia, hacer más probable el aprendizaje significativo en los estudiantes. En esencia pueden ser empleados en los distintos momentos de la enseñanza (antes, durante y después). Se incluye entre ellas a las representaciones viso espaciales lingüísticas, como resúmenes o cuadros sinópticos.

3.7 ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA.

“A diferencia de las técnicas de estudio, las estrategias de aprendizaje consisten en auto dirigir, reflexionar y tomar decisiones para mejorar los propios aprendizajes en el proyecto de interpretar y transformar la realidad para promover el anhelo social de vivir bien” (Ministerio de Educación, 2009:11)

El programa de Filosofía y Cosmovisiones un carácter instrumental y de desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. Las metodologías deben ser particularmente activas y grupales. Los contenidos deben presentarse mediante estrategias que remitan a la experiencia cotidiana de los estudiantes. Preferentemente el docente se detendrá en aquellos puntos que resulten de mayor importancia e interés.

El docente cuidará, en la planificación y ejecución, que todas las clases tengan un desarrollo equilibrado. Mínimamente debe haber referencia a los siguientes contenidos: ¿Para qué Filosofía y Cosmovisiones? Problematicación de algunos ámbitos a partir de vivencias de los estudiantes. Reconocimiento de tipos y niveles de problemas. Ubicación temporal y espacial de un problema. El valor de lo humano. Personalidad: su evolución, adolescencia y juventud. Falacias no formales aplicadas a ejemplos cotidianos. Cuantificación de proposiciones categóricas. Este mínimo común no implica dar a esos temas una relevancia particular ni supone que deben ser considerados especialmente en las evaluaciones.

3.7.1 Ámbitos del proceso enseñanza aprendizaje de la filosofía.

La necesidad de considerar las condiciones y límites dentro de los que se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía, lleva al reconocimiento y al análisis de las finalidades de este proceso que hacen referencia a los ámbitos que son: “teórico y cognoscitivo de formación racional, reflexiva e interpretativa, de dimensión locativa, de orientación práctica y de perspectiva antropológica” (Roblín, 1996: 28)

3.7.2 Estrategias clásicas de enseñanza aprendizaje en filosofía.

A continuación se presentan algunas estrategias consideradas herramientas para mejorar los aprendizajes:

- La observación
- Las semejanzas
- La formulación de una hipótesis
- La síntesis
- La elaboración
- Las transpolaciones
- La repetición
- La clasificación

El uso de estrategias metodológicas implica adoptar una postura crítica respecto al uso de metodologías en el aula. Lo señalado lleva a seleccionar y plantear metodologías teniendo presente algunos elementos que hacen que se constituyan como estratégicos. En este sentido se ha podido considerar algunos elementos que hacen que se identifiquen como estrategias metodológicas:

- Contextualización
- Unificación de los aprendizajes
- Participación
- Visión de futuro
- Posicionamiento

3.8 ¿QUÉ SON LOS PENSAMIENTOS?

El pensamiento es la actividad y creación de la mente, es decir todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad de intelecto.

El término pensamiento es comúnmente utilizado como forma genérica que define todo los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos y artísticos. (Beard, 1974: 93)

3.8.1 ¿Qué es el pensamiento estratégico y porque es importante?

El pensamiento estratégico es individual incluye la aplicación del juicio basado en la experiencia para determinar las direcciones futuras. El pensamiento estratégico de empresas es la coordinación de mentes creativas dentro de una actividad común o empresa que le permita a un negocio avanzar hacia el futuro de una manera satisfactoria para todos. El propósito del pensamiento estratégico es ayudarle a explotar los muchos desafíos futuros, tanto previsibles como imprevisibles, más que prepararlo para un probable mañana único. El pensamiento estratégico es importante debido a que:

- El pensamiento estratégico incorpora valores, misión, visión y estrategia que tienden hacer elementos intuitivos (basados en los sentimientos) más que analítico (basados en la información).
- El pensamiento estratégico es el cimiento para la toma de decisiones estratégicas. Sin este fundamento, las decisiones y acciones subsecuentes quizás sean fragmentadas e inconsistentes con la salud a largo plazo de cualquier actividad. (Beard, 1974: 94)

3.8.2 ¿Qué implica el proceso del pensamiento estratégico?

El pensamiento estratégico es el campo para soñar el futuro sin que le estorben las utilidades prácticas. En otras palabras, no solo es aceptable si no deseable

planear lo que a usted le gustaría que se convirtiera su empresa, sin preocuparse de si es asequible o no.

3.8.3 Clasificación, definición y efectos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las principales estrategias de enseñanza - aprendizaje, según (Díaz y Hernández, 1998:14) y los consiguientes efectos esperados en los estudiantes, son las siguientes:

Tabla N° 3
Estrategias de enseñanza-aprendizaje

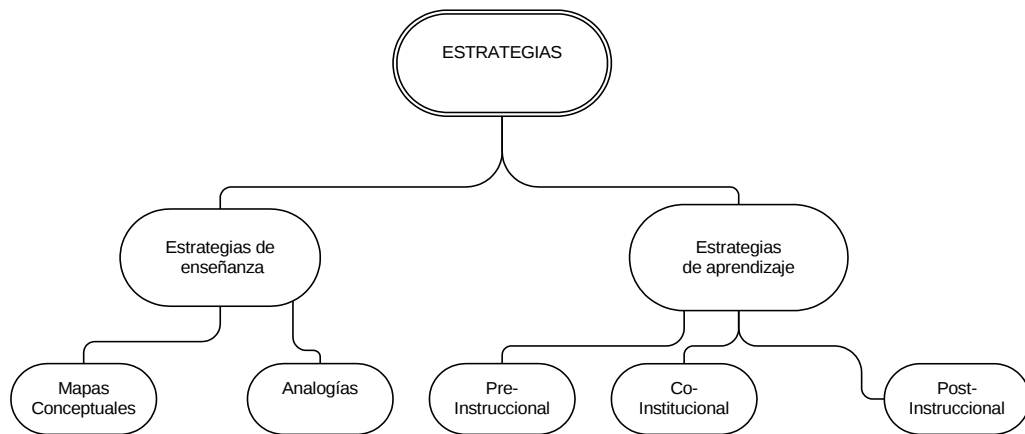
ESTRATEGIAS	DEFINICIÓN	EFFECTOS ESPERADOS EN EL/LA ESTUDIANTE
OBJETIVOS Estos no son objetivos curriculares, sino estrategias direccionales)	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. Sabe que se espera de él al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
RESUMEN	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
ORGANIZADOR PREVIO	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior, de abstracción generalidad e exclusividad de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
ILUSTRACIONES	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficos, dramatizaciones, etc.)	Facilita la codificación visual de la información

ANALOGÍAS	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)	Comprende la información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
PREGUNTAS INTERCALADAS	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
PISTAS TOPOGRÁFICAS Y DISCURSIVAS	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
ESTRUCTURAS TEXTUALES	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Fuente: Díaz y Hernández

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante o después de algún contenido curricular específico. Seguidamente se ilustra con la siguiente figura:

Figura N° 1



Fuente: Días y Hernández

3.9 APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Al respecto Ausubel dice:

El educando debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel, 1983: 48).

Según la concepción del mencionado autor, muchas veces resulta lo contrario por no utilizar los métodos acordes al contexto y al medio en que vive el estudiante. También se puede decir que es muy importante porque contribuye significativamente en la asimilación de los conocimientos.

Lo anterior presupone; que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que

se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza. (Ausubel, 1983: 49).

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el estudiante muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

A manera de comentario, referente a los aprendizajes significativos, se puede indicar que necesariamente tiene que saber el estudiante utilizarlo, a fin de poder en forma eficiente el contenido de la filosofía, de lo contrario, tendrá ciertas dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje. Para ello, deberá demostrar cierta pre disponibilidad para aprendizaje.

3.9.1 Tipos de aprendizaje significativo.

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones conceptos y de proposiciones.

3.9.1.1 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, al respecto Ausubel (1998), señala: Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan.

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los estudiantes, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el estudiante está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el estudiante los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

3.9.1.2 Aprendizaje de Conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983: 61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los

estudiante aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros estudiantes.

3.9.1.3 Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de 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.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que 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. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

A manera de comentario se puede hacer referencia que una vez considerado los tres tipos de aprendizaje, que en todo caso son muy indispensables en el proceso enseñanza aprendizaje, solamente de esa manera el estudiante de la Carrera de Filosofía, puede mejorar su nivel de rendimiento, haciendo uso en forma adecuada, pese a ello, lo más aconsejable para la aplicación es el tipo de aprendizaje de conceptos.

3.10 Principio de la Asimilación

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de

los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

“La nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente, al respecto: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada” (Ausubel, 1983:120).

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto subsunsores. “Olvidar representa así una pérdida progresiva de la sociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideática a la que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados” (Ausubel, 1983:126).

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes.

3.10.1 Aprendizaje Subordinado

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre - existente, es el típico proceso de subsunción.

El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva,

por ejemplo, si se está hablando de los cambios de fase del agua, mencionar que en estado líquido se encuentra en las "piletas", sólido en el hielo y como gas en las nubes se estará promoviendo un aprendizaje derivativo en el alumno, que tenga claro y preciso el concepto de cambios de fase en su estructura cognitiva. Cabe indicar que los atributos de criterio del concepto no cambian, sino que se reconocen nuevos ejemplos.

A manera de comentario se puede indicar que el aprendizaje subordinado, es una buena estrategia que bien puede utilizarse en la materia de Filosofía, puesto que el estudiante pueda desarrollar en forma eficiente sus conocimientos en ésta área, sin dificultad alguna.

3.10.2 Aprendizaje Supra ordenado.

Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas, "tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto, implica la síntesis de ideas componentes" (AUSUBEL, 1983:83), por ejemplo: cuando se adquieren los conceptos de presión, temperatura y volumen, el alumno más tarde podrá aprender significado de la ecuación del estado de los gases perfectos; los primeros se subordinan al concepto de ecuación de estado lo que representaría un aprendizaje supra ordenado. Partiendo de ello se puede decir que la idea supra ordenada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas, por otro lado el concepto de ecuación de estado, puede servir para aprender la teoría cinética de los gases.

El hecho que el aprendizaje supra ordenado se torne subordinado en determinado momento, nos confirma que ella estructura cognitiva es modificada constantemente; pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y a la vez, estar realizando aprendizajes supra ordenados (como en el anterior) posteriormente puede ocurrir lo inverso resaltando la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

3.10.3 Aprendizaje Combinatorio

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supra ordenada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supra ordenadas; este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo. (Pizarro, 1987; 81)

A criterio personal se puede indicar sobre el aprendizaje combinatorio, es una estrategia, que merece ser considerado para poder aplicar en el proceso enseñanza aprendizaje de la Filosofía.

3.10.4 Aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento.

El aprendizaje proporcional descrito anteriormente es caracterizado de la situación que prevalece en el aprendizaje por recepción cuando se lo presentan al alumno proposiciones y se lo piden únicamente que aprenda y recuerde sustancialmente lo que estas significan; sin embargo, es importante darse cuenta de que el aprendizaje verbal y resolución de problemas o por descubrimiento.

La diferencia principal entre el aprendizaje de proposiciones como se da en las situaciones de aprendizaje por descubrimiento por el otro lado escrita en si el contenido principal de lo que se va a aprender lo descubre el propio alumno o se le expone. En el aprendizaje por recepción, este contenido se le presenta al

alumno en forma de exposición explícita o de otro modo que no plantee ningún problema, la cual únicamente tendrá que entender y recordar. En el aprendizaje por descubrimiento por otra parte, el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos. (Ausubel, 2001: 71)

Así pues en el aprendizaje por descubrimiento significativo, en contraste con los casos mas comunes; sustanciales de aprendizaje significativo por recepción, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin de sí mismo, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechado a este mismo) en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él.

A manera de comentario se puede indicar que los dos aprendizajes mencionados en líneas arriba, se complementan unos a otros para su mejor significación en el desarrollo curricular del aula, por lo que se sugiere a los docentes de la Carrera de Filosofía, puedan aplicar esta estrategia en las sesiones de aula que desarrollan.

3.10.5 Importancia del aprendizaje significativo en la adquisición de conocimientos.

Se evidencia la importancia del conocimiento pertinente que existe en la estructura cognoscitiva para la facilitación de aprendizajes significativos. El conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva. Cuando por otra parte el material de aprendizaje se relaciona arbitrariamente con la estructura cognoscitiva, no puede hacerse empleo directo del conocimiento establecido para internalizar la tarea de aprendizaje. En el mejor de los casos los componentes ya significativos de las tareas de aprendizaje; pueden relacionarse a las ideas unitarias que existen

en la estructura cognoscitiva (con lo que se facilita indirectamente el aprendizaje por repetición de la tarea en su conjunto); pero esto no hace de ninguna manera que las asociaciones arbitrarias recién internalizadas sean por si mismas relacionables como un todo con el contenido establecido de la estructura cognoscitiva, ni tampoco las hace útiles para adquirir nuevos conocimientos. Y dado que la mente humana no esta diseñada eficientemente para internalizar y almacenar asociaciones arbitrarias, este enfoque permite que se internalicen retengan únicamente cantidades limitadas de material, y esto solo después de muchos esfuerzos y repeticiones. Ya se ha señalado el problema que este enfoque crea en los educandos que están aprendiendo a leer.

3.10.6 Teoría de la asimilación.

Se hace hincapié en la descripción específica de la teoría de la asimilación que constituye en la base en que se apoya esta tesis.

La teoría de la asimilación pertenece a la familia de las teorías cognoscitivas del aprendizaje que rechazan el dogma conductista de que no se debe especular sobre los mecanismos internos de la mente. La psicología conductista es de naturaleza periférica y determina que solo los estímulos aplicados y la conducta observable resultante constituyen los componentes legítimos que merecen estudiarse. En contraste la psicología cognoscitiva se ocupa de los procesos como la formación de conceptos y de la naturaleza de la comprensión humana y de la estructura y sintaxis del lenguaje.

Las teorías psicológicas conductistas tienen sus orígenes principalmente de la investigación sobre la conducta animal o de estudio con humanos en los que las tareas de aprendizaje eran ante todo de naturaleza mecánica. Dado que los animales no forman conceptos genuinos y que el aprendizaje de los mismos es esencial para la comprensión humana, pero deben considerarse aun más en una teoría del aprendizaje para que puedan servir de apoyo a las prácticas educativas en las escuelas. (Blázquez, 1989: 121).

3.10.7 Aprendizajes de construcciones significativas.

Aquellos objetos de conocimiento, a los que el sujeto pueda otorgar algún tipo de significación porque cuenta con esquemas asimilativos previos a partir de los cuales otorgarles sentido. Esto implica que el estudiante ha construido significados que le permiten comprender ese conocimiento ya que cuenta con algún marco de referencia previo para hacerlo.

Que el sujeto realiza, con la ayuda o guía de otro sujeto que intencionalmente se propone que construya determinados objetos de conocimiento (contenidos curriculares) de determinadas manera y en determinados tiempos; las transformaciones que el docente realiza de los conceptos científicos, para presentarlos a los alumnos, implica la intermediación de estrategias didácticas que ponen cierta distancia entre la ciencia y lo que se transmite en la institución educativa: a este proceso se lo ha llamado trasposición didáctica (Blázquez, 1989: 123).

3.11 LAS ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS Y COGNOSCITIVAS EN FILOSOFÍA.

- Lectura de textos filosóficos con exigencia de escritura respecto de los mismos, combinada con ejercicios de análisis y de síntesis en clase (es la estrategia de mayor importancia, puesto que no puede concebirse el trabajo filosófico al margen de esta doble actividad de lectura y escritura).
- Formulación de problemas y proyectos polémicos sobre lo que se lee.
- Trabajo de grupo, expresado en indagación y análisis, a través de la propuesta de problemas filosóficos contemporáneos, ligados al estudiante.
- Discusión y reflexión periódica en clase sobre pensamientos de filósofos, propuestos por el profesor, pero seleccionados por el alumno.

- Elaboración de ensayos filosóficos a partir de la formulación de problemas de los estudiantes, como producto de la reflexión y discusión de grupos.

Una enseñanza activa de filosofía debe ir en la búsqueda gradual de la independencia del estudiante (estrategias socio afectivas), sin perder su capacidad de identificación con el trabajo de los demás, y sin desdeñar tampoco la información y su procesamiento, y la búsqueda de la misma (estrategias cognoscitivas).

El método "Formulen sayo", basado en cinco estrategias, busca ir formando en la autonomía del alumno para que él mismo a través de la lectura y la escritura, vaya generando una buena capacidad analítica y sintética que las mismas exigencias de lectura y escritura proponen. Porque, cuando la lectura se hace sobre la base de que se debe entender para interrogarla y para reelaborarla, tiene que desarrollar dichas habilidades.

3.11.1 Estrategias tradicionales de enseñanza aprendizaje en filosofía.

En cuanto respecto a las estrategias tradicionales de enseñanza aprendizaje en la materia de Filosofía en las diferentes instituciones educativas en nuestro país como en algunos países latinoamericanos, se produce especie de una tradición de la enseñanza de la filosofía como en Colombia ha estado enmarcada dentro de la estrategia expositiva porque siempre se ha tenido como un saber que debe impartirse o, por lo menos, guiarse (inducirse).

Dentro de los estudios que se han hecho sobre la enseñanza de la filosofía se hace más énfasis en el qué enseñar y en el rol del educador filósofo, que en el cómo y el para qué, discriminándose, además, la labor del alumno y sus expectativas.

En la enseñanza aprendizaje tradicional de la filosofía se ha optado acompañar con la distribución de material escrito para que los estudiantes expongan en forma

individual o grupal, en mucho de los casos sin realizar ningún tipo de análisis o reflexión sobre el material utilizado.

Por otro lado, se le ha pedido al estudiante a realizar mapas conceptuales, informe de lecturas o un trabajo de investigación o hallazgo de conceptos o pensamientos de los filósofos, todo esto dentro del desarrollo cognoscitivo o conocimiento.

Como comentario se puede hacer referencia de que las estrategias tradicionales que hasta la fecha aún se continúan utilizando en los diferentes establecimientos educativos, de alguna forma ha tenido cierta repercusión, en sentido favorable, pese a ello, es necesario estar acorde con el avance de la ciencia y tecnología, por lo que es imprescindible implementar nuevas estrategias a la par con la informática, para que de esa forma la innovación estratégica de aprendizaje en la materia de Filosofía.

3.11.2 Estudiante de filosofía.

De Bono (1970), en su libro *El pensamiento lateral*, expresa que el enseñante no tiene que esforzarse por producir una respuesta única, sino que debe ofrecer alternativas. Debe evitar que cunda la impresión de que, detrás de cada cosa, hay una razón única y necesaria. Señala que, cuando las preguntas se refieren a algo muy obvio, se tiende a decir "porque", con lo que se justifica el supuesto, en vez de disgregarlo en sus partes. Con ello, anota, no se intenta, claro está, averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen. Se trata, añade más adelante, sencillamente de liberar el pensamiento de supuestos rígidos que limitan exclusivamente su campo de acción.

Cuando el hombre pregunta, lo hace porque desconoce y por lo que desconoce. No obstante, siempre hay que conocer algo antes de preguntar. Por ello, el formular preguntas o problemas es una estrategia cognoscitiva. Cuando los estudiantes formulan preguntas tienen que entender la pregunta; tienen que

elaborarla; tienen que entender para aclarar; aclarar para construir; discernir para develar. Debe haber coherencia en el preguntar. Nada hay que deba tener más coherencia y significado que una pregunta. Por eso, quien pregunta también conoce. Por ello, cuando se pregunta sobre lo que se lee es necesario entender lo que se lee. Cuando el estudiante formula preguntas sobre lo que lee debe no solamente entenderlo que lee sino, además, tener claridad sobre lo que pregunta (sobre la misma pregunta). El preguntar, entonces, es una herramienta para el entendimiento; implica además análisis y síntesis.

De igual manera, el trabajo filosófico cobra mayor interés en los estudiantes cuando los problemas filosóficos están más cerca del estudiante. (Esto no implica, necesariamente que no se pueda abordar los temas clásicos de la filosofía con una mirada actualizante). Más cerca significa más ligado a su vida, a su ser. Y esto no tiene que ser lo contemporáneo. Temáticas como los valores, el sentido de la vida, el poder, la violencia, la guerra, la trascendencia, el amor, etc., están tan cerca del hombre actual como del griego antiguo; por eso, los estudiantes las proponen, las discuten, y escriben sobre ellas; porque se sienten ligados a ellas. (Sarbach, 2009; 44)

Por último, los estudiantes aprenden a diferenciar las características del ensayo o escritura filosófica de la escritura literaria, aunque éstas no son antagónicas sino complementarias y quizá su diferencia está en ciertas sutilezas como el hecho de ser el texto filosófico más analítico, más reflexivo, más impersonal (no obstante lo personal), pero no menos abierto, ni atrevido, ni imaginativo que el texto literario.

3.12. MÉTODOS DE LA FILOSOFÍA.

La filosofía tiene por objeto el conocimiento racional de las cosas temporales y mudables del mundo sensible. La sabiduría se ocupa del conocimiento intelectual de las realidades y verdades eternas e inmutables del mundo suprasensible o inteligible de sus propias fuerzas. El objeto formal de la filosofía es la luz de la razón. el resultado del proceso de investigación filosófica es la ciencia, la cual

solamente se produce en el entendimiento en virtud de la evidencia intrínseca, bien sea inmediata (intuición). El filósofo sabe los objetos sobre que se versa. (De Bono, 1970; 62)

La misma diversidad ontológica de sus objetos materiales y formales determina la diversidad de los métodos que deben emplearse en la investigación científica. No puede emplearse el mismo procedimiento para estudiar la cantidad (objeto de matemáticas), la moralidad (objeto de ética), etc.

El método lo impone en cada caso la naturaleza misma de la realidad, a la cual debe adaptarse, lo mismo que en la guerra hay que adaptar distintas tácticas eficaces para ciencia su método, variable, que debe acomodarse a la estructura misma que queremos conocer. En unos casos, el método deberá ser inductivo; en otros deductivo; en unos experimental, y en otros racional. En unas materias puede llegarse a la certeza absoluta, en cambio en otras se tendrá cierto grado de variabilidad.

3.12.1 Método Mayéutica.

Propio de Sócrates quien fue el primero en esbozar un método definido.

3.12.1.1 Definición

El método Mayéutica consiste en ayudar a descubrir la verdad por sí misma. La Mayéutica era el arte donde la partera auxiliaba a la mujer a dar a luz, la madre de Sócrates, Phaenarete, fue partera. De ahí la figura que significaba como Sócrates iluminaba a los espíritus. La Mayéutica enseña a la persona a dar a luz las ideas que ha concebido. El término Mayéutica (del griego maieutiké: arte obstétrica) fue adoptado por Platón para expresar un aspecto particular de la enseñanza Socrática. (De Bono, 1970; 64)

Para Sócrates, la enseñanza no es la entrega de una verdad desde fuera, sino la iluminación operada en el discípulo por el maestro consistente en que el discípulo descubra la verdad que se halla en su intimidad y que desconocía.

3.12.1.2 Características

Estilo. El estilo del método era el de la conversación o diálogo.

Asunto. El asunto en discusión era progresivo:

- a) No empezaba con definiciones ni teoremas para deducir de ellos y clasificar con su ayuda los fenómenos concretos del mundo y la vida humana.
- b) Comenzando por los hechos particulares, preguntando y obteniendo respuestas, se elevaba a las ideas y convicciones de orden superior.
- c) No presentaba al discípulo que era el interlocutor sistemas acabados, sino que se colocaba en su punto de vista induciéndole a expresar sus ideas cuidadosamente. Si eran correctas las confirmaba con nuevas explicaciones y desarrollos; si eran incorrectas demostraba su absurdo admitiéndolas primero, para guiar al discípulo después a las legítimas conclusiones de la idea errónea.
- d) Todo esto lo verificaba haciendo preguntas, cargando en el interrogado el peso de las ideas, sacando nuevas fuera de cada error que descubría en sus razonamientos, auxiliado por la ironía.
- e) Las ideas no debían implantarse según Sócrates, desde fuera sino desarrollarse lógicamente dentro de la conciencia del discípulo interrogado. Debían crecer en el espíritu activo del interlocutor hasta que fueran suficientemente claras para expresarse, para salir a la luz.

3.12.1.3 Ironía.

Famosa actitud de Sócrates (moografias.com/psicoso) ante sus interlocutores, discutiendo, fingía aceptarles la tesis para luego, dialogando, demostrar que estaban en contradicción consigo mismos y concluir que aunque estuvieran seguros de saber, en realidad no lo sabían.

3.12.1.4 Método inductivo y deductivo

El método deductivo no es el más apropiado para la Sociología, sino, en todo caso, el método inductivo, con sus etapas de observación, hipótesis, experimentación e inducción.

1. La ciencia reconoce dos métodos radicalmente distintos, impuestos por la naturaleza misma de los objetivos que estudia: El método inductivo y el Método Deductivo.
2. El Método inductivo fundado sobre la experiencia determinada las leyes de la naturaleza y establece el acuerdo del pensamiento con los objetos. Su principio es el principio de casualidad con su colorarlo inmediato, la uniformidad del curso de la naturaleza, el principio de las leyes
3. El método deductivo, fundado sobre la razón pura, manifiesta propiamente del acuerdo del pensamiento consigo mismo. En este método el principio de identidad es el alma y la razón del ser.
4. La inducción concluye de algunos a todos, se eleva de los hechos a la ley y de los individuos al género. Es un método más fecundo, es el que verifica los descubrimientos y las conquistas que el método deductivo se contenta con explorar. La deducción (monografías) concluye de todos a algunos; lo que conviene a todo el género, conviene a cada individuo comprendido en este género.
5. El método inductivo es el método de invención; el método deductivo es más bien un método de demostración.
6. La deducción es de un manejo más fácil y seguro, engendrando una certeza metafísica que excluye hasta la misma posibilidad de duda. El mecanismo de la inducción en cambio es más dedicado a las ocasiones de error son más numerosas pues la experiencia que es el punto de partida obligada solo permite llegar a la certeza física.

3.12.1.5 Necesidad de los dos métodos

Uno de los grandes errores de la mente humana consiste en mostrarse parcial hacia uno u otro de los dos métodos, hasta el punto de querer aplicarlo a toda materia y a toda ciencia.

Cualesquiera que sean las ventajas y los inconvenientes inherentes a cada método, se cometería el error de concluir que el uno debe ser preferido al otro, o que el uno puede suplir al otro. En realidad, el uno y el otro son igualmente necesarios de acuerdo a los sujetos que se estudian y a las finalidades que se persiguen.

Por una parte los espíritus geométricos no tienen gusto sino por la deducción. Según Pascal "El Método para no errar es buscando por todo el mundo: los lógicos hacen profesión de conducir hacia allá, solamente los geómetras llegan allá y fuera de su ciencia y de aquello que la imita, no existe en absoluto verdadera demostración".

El mismo Descartes seducido por el rigor del procedimiento matemático y de la certeza absoluta que engendra, cree poder aplicarlo a toda ciencia y a todo objeto. En lugar de observar la naturaleza, la adivina, y pretende deducir a priori (antes de la observación) las leyes del mundo material.

Por otra parte, ciertos espíritus que se dicen positivos, no aprecian sino la observación. Hemos visto a Bacon constituirse en campeón exclusivo del método inductivo, hasta el punto de desconocer el papel y el alcance del silogismo, además de no ver en él sino una fuente de error cuando se aplica a las ciencias de la naturaleza.

Estas son exclusiones lamentables; el espíritu verdaderamente científico sabe aplicar a cada objeto el método que le conviene, y contentarse con el género de certeza en el continente. Comprende que la mente inductiva es tan necesaria a la ciencia como la mente deductiva: si la segunda sabe sacar rigurosamente todas

las consecuencias de un principio es la primera la que imagina la hipótesis, las supone y las prevé; la que según la necesidad adivina y en definitiva encuentra y descubre.

3.12.1.6 Toda ciencia inductiva tiende a convertirse en deductiva.

El ideal de la ciencia es el de dispersarnos en cuanto lo permiten los diversos fenómenos de toda observación directa, consistiendo:

Deducir de pocos datos inmediatos el mayor número posible de consecuencias.

Su finalidad última es la de remplazar el análisis por la síntesis, la experiencia por el razonamiento y la inducción por la deducción.

El método inductivo no hace sino amasar el capital que la deducción se encargará de explotar y de hacer fructificar. Una vez determinadas las leyes generales, le es permitido al físico, como al químico abandonar la balanza para contentarse con el cálculo.

El periodo inductivo representa para una ciencia el periodo laborioso, la edad de la juventud y del crecimiento. El periodo deductivo representa la edad adulta donde concentra los recursos acumulados de su trabajo.

La deducción pura será siempre para el espíritu humano, un ideal al cual debe tender sin pretender, según una frase de Malenbranche y que los dos métodos serán siempre aunque en proposiciones diversas, indispensables a la ciencia.

3.13 MÉTODO ANALÓGICO.

Definición del Método analítico: Movimiento filosófico de carácter anti metafísico que abarca diversas tendencias. A este movimiento se incorporan muchos de los que trabajan en temas de lógica simbólica y de semiótica.

3.13.1 Características del Método analítico

El rechazo de los rasgos especulativos del pensamiento filosófico.

La reducción del pensamiento filosófico a un pensar crítico y analítico, con el consiguiente descubrimiento de los problemas tradicionales como embrollos causados por las complejidades del lenguaje ordinario. Junto a ello es común, pero no exclusivo de las tendencias analíticas, la negación de que la filosofía tenga un objeto propio; con ello la filosofía se reduce a un examen de las proposiciones con el fin de averiguar si poseen o no significación:

- Si son reglas lógicas (o lingüísticas)
- Si son proposiciones sobre hechos.
- Si son meras expresiones de emociones.

Estas bases comunes no son suficientes para caracterizar ninguna de las tendencias llamadas analíticas. Cada una de ellas posee, además, caracteres propios y a veces difícilmente comparables con las de otras tendencias.

3.13.2 Clasificación de las tendencias analíticas.

Se clasifica en: Analitismo, anti formalista, lingüística

Noción y características posición analítica que se preocupa por el examen de las sentencias formuladas en lenguaje ordinario, con el fin de ver si poseen o no sentido. Demostrar que todas las cuestiones filosóficas son pseudoproblemas.

.Principales representantes, destacados del Analitismo anti formalista lingüístico, se puede considerar a los siguientes:

- Los analistas de Cambridge, tales como George, Edward Moore John Wisdom y en general antiguos discípulos de Moore.
- Los discípulos de Wittgenstein, la tendencia lingüística
- Gilbert Ryle y los filósofos del grupo Oxford.

3.14 EL AULA DE FILOSOFÍA COMO LABORATORIO CONCEPTUAL. UNA VISIÓN PRÁCTICA.

Inicialmente se intenta describir en forma adecuada algunas estrategias metodológicas inventadas ya hace tiempo atrás. Sin lugar a dudas estas estrategias están encaminadas al aprendizaje del modo de pensar filosófico. Lo que se pretende con las mismas es conseguir el aprendizaje y el dominio de distintas capacidades que se desarrollan en el pensamiento filosófico (observación, comparación, análisis de supuestos, argumentación). Aunque no son invenciones propias, en la descripción siempre estará presente un poco de la propia experiencia docente, compartida con los estudiantes de la Carrera de Filosofía.

El estilo de trabajo que se propone es activo: se le pide al educando que haga cosas que se espera que le lleven a construir conocimientos. Pero la finalidad de este estilo de trabajo no es sólo llegar a la construcción y el descubrimiento de determinados hechos y conceptos, sino también, y principalmente, adquirir el dominio de determinados procedimientos de pensamiento y de las actitudes que hacen posible su utilización.

Es importante resaltar que las actividades por medio de las que se desarrollan estas estrategias metodológicas han de estar siempre contextualizadas en el tratamiento de algún problema, el análisis de algún tema o el desarrollo de una unidad didáctica. No son actividades extrañas al currículo, sino medios de trabajo sobre el mismo.

Se toma de Ignacio Izuzquiza la expresión que da título a este artículo: laboratorio conceptual. Se aconseja vivamente la lectura de la obra de este autor, ya que su espíritu es el que anima este artículo y su contenido el que ha servido de inspiración en gran medida. La idea de la que se parte, siguiendo a este autor, es la de que no sólo hay que enseñar el producto acabado, la Filosofía de los distintos autores y autoras, sino también la actividad, el filosofar.

Para enseñar una actividad no hay nada mejor que hacer que el educando la practique y comentar su práctica, como ocurre en los entrenamientos graduados de las actividades deportivas o en las prácticas de laboratorio de las disciplinas científicas. Para enseñar una actividad como el filosofar, que trabaja constantemente conceptualizando, revisando conceptualizaciones y manejando conceptos de distintos modos, se necesitará un ejercicio consciente, graduado y controlado de actividades conceptuales: una experimentación conceptual.

Se inicia la descripción de estos experimentos por el que provee al resto de materiales de trabajo, la observación, que se irá avanzando hasta llegar a los experimentos más complejos de todos: los proyectos. (Izuzquiza, 1982: 134)

3.14.1 Observación.

La observación es una de esas capacidades que se suele estimar simple y fácil de adquirir. Por eso mismo, muchas veces se realiza descuidadamente. Lo que se pretende cuando se observa algo puede ser muy distinto según la ocasión, pero lo que se pretende cuando se observa en Filosofía es conocer, y se suele captar ese conocimiento en la posibilidad de describir lo observado con una cierta precisión. Lo que se va a comentar ahora es una actividad para intentar mejorar la capacidad de observación del educando y ayudarlo a traducir a conceptos lo observado.

La secuencia de acciones de la actividad es bastante simple, pero hay que abordarla con cuidado. Es preciso que se cumplan los objetivos marcados y no se desemboque en una descripción basada en rasgos accidentales de lo observado o en juicios previos ajenos a la observación.

Hay que elegir un objeto de observación de complejidad adecuada al nivel del alumnado (objetos, relaciones entre objetos, procesos, relaciones entre procesos, conductas complejas) y pedirle a éste que registre individualmente, por escrito, cuanto pueda observar del mismo. Se debe expresar claramente ante el alumnado que la observación es un proceso que se puede mejorar, que puede realizarse en diferentes grados de detalle y de desarrollo conceptual. También hay que insistir

en que el trabajo sea individual y no comentado, para obtener diversidad de puntos de vista.

Sobre los informes de las observaciones individuales se desarrolla la segunda fase de la actividad: la estructuración de los datos recogidos de modo que puedan expresarse en oraciones bien construidas del lenguaje ordinario. Esta segunda fase ha de ser individual también, pero debe finalizar en una puesta en común de las oraciones construidas, moderada por el profesor o profesora, para obtener un conjunto de frases distintas, bien redactadas, sobre las que trabajar.

Sobre este conjunto de frases se pone en marcha la tercera fase de la actividad, en la que se desarrolla el carácter conceptual de la observación. Se trata de establecer categorías de elementos observables y protocolos de observación. Esta tercera fase, como puede verse, es una mera actividad respecto a las dos anteriores, ya que lo que busca es establecer lo que ha pasado en ellas y modelos adecuados para su realización. (Izuzquiza, 1982: 135)

3.14.2 Definición.

La definición es una de las posibles consecuencias de la observación, y la actividad que se plantea ahora consiste en solicitar al estudiante una descripción conceptual de lo observado que capte los rasgos principales del objeto de observación y lo identifique. En consecuencia, la primera fase de esta actividad será una observación, pero se solicitará que el producto que surja de ella sea una definición y no un conjunto de datos sin ordenar. La definición que se pueda pedir es, además, una definición conceptual, y debe respetar la estructura sujeto/predicado propia de las definiciones, no caer en circularidades y no basarse en ejemplos, supuestos o casos concretos.

Se sugiere que, tras un breve tiempo de observación, se realice una tormenta de ideas para recopilar posibles notas definitorias. A partir de lo conseguido en la tormenta de ideas se deberían elaborar en pequeños grupos definiciones (una por grupo) que después se pondrán en común en gran grupo, se discutirán, se explicarán y valorarán, estableciéndose finalmente una única definición.

3.14.3 Comparación.

La comparación es una actividad compleja que se realiza habitualmente de un modo intuitivo. Una comparación conceptual de dos o más objetos implica un dominio previo de la observación, la definición y el uso de conceptos en general, por lo que en el trabajo en el aula ha de introducirse tras haber trabajado estas habilidades.

Se propone que se comience el trabajo con una explicación de lo que se entiende como comparación: la elaboración de un listado de semejanzas y diferencias entre los objetos que se va a comparar; un análisis de este listado para ordenarlas y organizarlas, determinando cuáles de ellas son importantes y cuáles carentes de interés para los propósitos señalados; y una determinación de la existencia o inexistencia de un núcleo conceptual común a los objetos comparados, que es la base en la que se apoya toda posibilidad de realizar una comparación. Una vez que esta explicación ha sido asimilada por los estudiantes, se deberá presentar los objetos de comparación (objetos, relaciones entre objetos, procesos, relaciones entre procesos, conductas complejas) y seguidamente se iniciará el proceso de trabajo.

Como en el caso de la definición, se cree que es interesante partir de una tormenta de ideas en grupo para construir el listado de semejanzas y diferencias al que se hizo la referencia anteriormente. Así se podrá asegurar de que el educando tiene un punto de partida para el trabajo de análisis y comparación y de que este recoge distintos puntos de vista.

La continuación del trabajo, el inicio del análisis del listado elaborado, ha de hacerse en pequeños grupos, para facilitar la participación de todos los estudiantes e incluir el desarrollo de habilidades de diálogo y de intercambio de puntos de vista, construcción de consenso, etc. No obstante, se piensa que lo más adecuado es que, a partir de este trabajo grupal, no se realice un informe colectivo, sino que cada una de las personas integrantes del grupo-clase elabore

por sí misma una descripción del núcleo de semejanzas base de la comparación y de los elementos diferenciales fundamentales.

La tarea final será la puesta en común de las conclusiones sobre el núcleo común y los elementos diferenciales y la elaboración de cuadros comparativos en función a las conclusiones a que se haya llegado en la misma. Es importante hacer ver al educando que la estructura de los cuadros dependerá de los objetos y criterios de comparación.

3.14.4 Clasificación.

La clasificación depende, como la comparación, de un cierto dominio del manejo de conceptos, de la observación y la definición. Además depende del dominio de la comparación. Es una actividad compleja, y para trabajar sobre la misma, se debe asegurarse que el educando entienda los conceptos de clase, orden y agrupación de clases, comprende la importancia de las relaciones como elementos constitutivos de las clases, acepta la existencia de presupuestos y el carácter valorativo de las clasificaciones, valora la necesidad de criterios para realizar clasificación correcta, y asume que es posible elaborar sistemas de clasificación diferentes de los comúnmente aceptados. En consecuencia, se sugiere que se realicen una exposición y un diálogo sobre estas cuestiones antes de comenzar las actividades.

Para iniciar la tarea de clasificación, se propone un conjunto de objetos para ser clasificados, lo cual puede hacerse presentando previamente o no un sistema de clases o unos criterios de clasificación. Si se presenta, el ejercicio consistirá en la realización de la clasificación según esos criterios, en pequeño grupo, y en la puesta en común de las clasificaciones realizadas, en la que se habrá de explicar cómo se han aplicado los criterios o el sistema de clases. Se puede añadir un último paso, la discusión sobre los presupuestos que subyacen al sistema de clases o los criterios propuestos.

En caso de no presentarse clases o criterios, la actividad se desarrollará de la misma manera, pero será preciso pedir a los grupos que describan los criterios de

clasificación o el sistema de clases que han usado y expliquen las razones de su elección. En este caso la discusión sobre los supuestos se hace más interesante, ya que pone en juego la mayor o menor validez de los criterios de los distintos grupos. (Izuzquiza, 1982: 134)

Un segundo ejercicio sobre clasificaciones, no menos interesante y productivo que el anterior, es el análisis de clasificaciones ya realizadas, en el cual el estudiante deberá sacar a la luz los criterios y supuestos que la fundamente, e intentar corregir los defectos que pudieran detectar y mejorarlas.

Un objetivo común a todas las actividades sobre clasificaciones es provocar en el estudiante la reflexión sobre la nueva significación que adquiere cualquier conjunto de objetos una vez que se le somete a una clasificación. El cumplimiento de este objetivo, como puede verse, encamina al educando al desarrollo del pensamiento crítico.

3.14.5 Análisis de supuestos.

Se ha señalado anteriormente la relación entre los supuestos y las clasificaciones. Pero no sólo hay supuestos bajo las clasificaciones ni sólo éstas actúan como supuestos de las definiciones de las cosas. Por eso se considera esencial el desarrollo de actividades para entrenar la capacidad de los estudiantes de:

- Advertir la presencia de suposiciones implícitas tras los planteamientos explícitos y las conductas, que los dirigen u orientan.
- Ser capaces de identificar, jerarquizar y analizar estas suposiciones.
- Ser conscientes de lo que ocurre cuando se confunden supuestos y hechos.

El punto de partida de estas actividades ha de ser siempre el de recordar a los estudiantes qué es una presuposición y qué importancia tiene para entender opiniones y comportamientos. Para ello, habrá que recurrir a una explicación teórica, pero también a un diálogo con ejemplos extraídos de su propio entorno, sus opiniones y sus conductas.

Una vez aclarado el ámbito en el que uno se va a mover, se presenta al estudiante los elementos para el análisis: afirmaciones, situaciones, comportamientos, etc. Se pedirá al estudiante que confeccione, individualmente un listado de las presuposiciones que subyacen a estos elementos de análisis. Una vez elaborados los listados, se solicitará que, en pequeños grupos, se mezclen los distintos listados, se discuta cada suposición y se ordenen de las más influyentes a las que tienen menos consecuencias. Para terminar, se colocará en común las jerarquizaciones de cada grupo y, al hilo de cada una de las exposiciones, se debatirá sobre el grado y tipo de influencia sobre el comportamiento teórico y/o práctico que pueda tener cada una de las suposiciones comentadas.

Para evitar que se alargue innecesariamente la puesta en común con la exposición de suposiciones repetidas, se solicitará a los grupos que intervengan matizando lo que señalan otros grupos cuando hayan coincidido parcial o totalmente en sus conclusiones.

3.14.6 Trabajo con hipótesis.

Las hipótesis son supuestos controlados, explícitos, pensados, que se toma conscientemente como punto de partida de nuestro trabajo conceptual. Es importante para dominar las habilidades de pensamiento crítico saber elaborar hipótesis rigurosas, ser capaz de valorar y criticar hipótesis, y también poder manejarla o aplicarla.

A fin de que los estudiantes puedan ejercitar la elaboración de hipótesis sin confusiones, se partirá de una explicación teórica básica sobre las mismas, su función en el conocimiento, y el rigor metodológico que deben tener. A partir de aquí se propone al educando varios hechos y le se pedirá que elabore, en pequeños grupos, hipótesis para poder explicarlo. El trabajo se completará con una puesta en común en la que se analizarán las hipótesis elaboradas por los grupos tomando en cuenta lo explicado inicialmente.

Con el fin de desarrollar las habilidades de valoración y crítica de hipótesis, necesariamente se explicará a los estudiantes, los requisitos de corrección de una

hipótesis (corrección formal, significatividad, fundamentación y contractibilidad). A continuación, se puede agrupar en pequeños grupos y les pediremos que, desde estos requisitos, analicen varias hipótesis (una distinta cada grupo) y redacten un informe sobre su análisis. Seguidamente se completa la actividad con una puesta en común de los análisis de cada grupo, que serán valorados y comentados por los demás. (Izuzquiza, 1982: 139)

La aplicación de una hipótesis exige el conocimiento de los requisitos de corrección formal de las inferencias y la conciencia de las posibilidades explicativas de las hipótesis. Para trabajar esta habilidad, se proporcionará a los estudiantes un pequeño dossier con un esquema de esos requisitos y dos o tres ejemplos de investigaciones que llegaron a buen término a partir de la elaboración de una nueva hipótesis de trabajo. Después de la lectura por el alumnado de este dossier, se podrá realizar una breve explicación de los requisitos y un comentario de los ejemplos. A continuación, se propone al alumnado varias hipótesis explicativas simples (convenientemente contextualizadas) y se les propone que, individualmente, deduzcan consecuencias de cada hipótesis, las ordenen y comprueben la corrección de sus inferencias. Terminado este trabajo individual, se podrá agrupar a los estudiantes en pequeños grupos y les pedirá que discutan en cada grupo las inferencias que han realizado y su corrección. En el marco de esta misma agrupación, se inicia una segunda fase del trabajo de aplicación de hipótesis: se pedirá a cada uno de los grupos de trabajo que interprete una situación que se le proponga desde la perspectiva de una de las hipótesis propuestas anteriormente, valorando qué rasgos del problema o situación son coherentes o no, aceptables o no, etc. bajo esa hipótesis explicativa. La situación será la misma, pero se pedirá que cada grupo la valore desde una hipótesis diferente. Finalmente, se realizará una puesta en común del análisis efectuado por los grupos con el fin de que puedan valorar la influencia de las hipótesis de partida sobre las interpretaciones realizadas. (Izuzquiza, 1982: 141)

3.14.7 Elaboración de redes conceptuales.

Seguidamente se pide a prestar atención a un modo diferente de trabajo sobre los conceptos que proporciona apoyo al proceso de conceptualización, la diferenciación de nombres, conceptos y enlaces, la construcción de juicios y la ordenación y jerarquización de conceptos: se trata del trabajo con redes conceptuales.

Una red conceptual es un conjunto de conceptos organizado espacialmente y unidos entre sí por líneas y comentarios o enlaces que indican sus relaciones. En la elaboración de redes suele aceptarse que los conceptos que aparecen en la parte alta de la red son más importantes o más generales y los de la parte baja son accesorios o más concretos, aunque muchas veces se presentan esquemas similares a las redes conceptuales sin esta jerarquización espacial. Los conceptos suelen rodearse por círculos y, si se incluyen ejemplos, suelen presentarse sin enmarcar. (Izuzquiza, 1982: 142)

Las redes conceptuales permiten que el estudiantado se haga consciente de los conceptos que utiliza y las relaciones entre los mismos que acepta. También permiten que el educando se haga consciente de los conceptos y las relaciones entre los mismos que mantienen los demás, se presentan en textos, noticias, etc. Esto facilita el aprendizaje significativo y da herramientas al pensamiento crítico.

La elaboración de redes es una actividad compleja, por lo que la secuencia de trabajo que se va a presentar también lo es. Cada profesor o profesora, sin embargo, podrá reconocer en nuestra descripción qué capacidades concretas domina su alumnado y, por tanto, qué actividades concreta necesitará desarrollar y cuáles no. (Cantillo, 1999: 89)

Se inicia el trabajo con actividades previas a la elaboración de las redes, que están dirigidas al reconocimiento e identificación de elementos lingüísticos y conceptuales. De este modo, se realiza, en primer lugar, el análisis comparativo, en gran grupo, de listas de palabras que deben incluir nombres comunes, verbos y enlaces (preposiciones, conjunciones, formas del verbo ser y sus compuestos...).

Por medio de este análisis se intenta que el estudiante pueda distinguir los nombres de objetos, las palabras que se refieren a sucesos o acontecimientos y las que sirven de enlace entre los conceptos. Asimismo, se intenta también que distinga entre términos que indican conceptos y términos que no lo hacen: entre términos que indican regularidades en los objetos o acontecimientos y términos que indican acontecimientos u objetos determinados.

Se continúa con ejercicios de reconocimiento, también en grupo, de los tipos de términos distinguidos en frases cortas que se presenta con el fin de que el estudiante se haga consciente del modo en que los seres humanos usan las palabras en frases para transmitir significados. A estos ejercicios se añade la construcción, en pequeños grupos, de frases en las que identificarán conceptos y enlaces, distinguiendo entre conceptos referidos a objetos y a acontecimientos. Por último, analizarán individualmente un texto corto en el que tendrán que reconocer los conceptos principales, algunos conceptos secundarios y algunas palabras de enlace.

Para iniciar las actividades de elaboración de redes conceptuales, se toma como punto de partida un texto con una estructura clara y se reparte copias impresas del mismo. Los estudiantes leerán el texto individualmente e identificarán los conceptos centrales del texto. Se podrá recopilar las aportaciones individuales en una lista en la pizarra y se discutirá en grupos qué conceptos son más importantes, cuáles incluyen a los demás, y cuáles son los incluidos. Esta discusión llevará a la construcción de una nueva lista de conceptos, esta vez ordenada, que proporcionará la base para establecer la jerarquía de conceptos del texto. (Cantillo, 1999: 91)

A partir de la lista ordenada, los estudiantes, que inicialmente han sido divididos en pequeños grupos, deberán discutir, releyendo el texto, qué conceptos están relacionados con otros y las palabras de enlace que los relacionan. Los grupos intentarán plasmar estas relaciones en pequeños fragmentos de redes, que luego irán uniendo hasta presentar una red completa del texto. Una vez completada la red básica, se comparará la de los diferentes grupos, se leerán en voz alta en el

aula los conceptos y sus enlaces creando juicios, se explicarán su sentido y se discutirá su validez.

Se debe hacer entender al alumnado que el proceso de construcción de redes conceptuales implica sucesivas tentativas de acercamiento al producto final, distintos borradores que se reordenan de acuerdo con las dificultades encontradas en el dibujo y la visualización de los borradores anteriores.

Este tipo de secuencia de actividades es necesario para la introducción a la elaboración de redes conceptuales, pero, una vez que se comienzan a dominar estas habilidades, el trabajo se simplifica, reduciéndose a la elaboración de una red, la interpretación o el comentario de otra.

Se parte del trabajo con redes sobre textos escritos breves y bien estructurados porque es más fácil y adecuado para el aprendizaje. Pero a medida que se domine el proceso, no sólo se hará menos guiado, sino que también se aplicará a la interpretación de textos complejos, de situaciones, del propio pensamiento sobre un problema o una cuestión, de lo discutido en un debate, o del trabajo de un grupo. (Cantillo, 1999: 93)

3.14.8 Argumentación.

Para el desarrollo del pensamiento crítico y del trabajo filosófico no se puede detener solamente en los conceptos. Más al contrario se necesita adquirir capacidades de elaboración, análisis y valoración de argumentos. Para conseguir esto, el alumnado tiene que recibir información adecuada sobre qué es un argumento, sus elementos (tesis, enlaces, tesis de apoyo), sus tipos, la necesidad de un orden argumental, las principales falacias... En la bibliografía se cita algunas obras que incluyen aportaciones interesantes al respecto y a partir de las cuales se puede elaborar esta información.

Haciendo la suposición de que el estudiante ha recibido ya unas orientaciones teóricas básicas, para facilitar la adquisición de capacidades argumentativas, se le puede proponer varios tipos de actividades:

- Distinguir en un conjunto de textos aquellos en los que hay argumentos de aquellos en los que sólo hay afirmaciones o negaciones de tesis, fundamentando las respuestas que se den. Este tipo de actividad debe realizarse en gran grupo, promoviendo el debate y la participación. Puede realizarse directamente en gran grupo, o ser preparada durante un periodo previo en pequeños grupos y luego debatida en común.
- Distinguir en un conjunto de argumentos aquellos que son correctos y los que no lo son, señalando la causa de que así sean. Se puede realizar individualmente y poner en común después.
- Elaborar individualmente argumentos sencillos y bien contruidos para fundamentar acciones cotidianas de la vida del alumnado (comer, lavarse, disfrutar de un rato de ocio, estudiar).
- Distinguir en una puesta en común entre argumentos teóricos y argumentos prácticos en los argumentos elaborados en la actividad anterior.
- Analizar individualmente la estructura de argumentos filosóficos que se les podrá proporcionar y realizar esquemas gráficos de los mismos (para realizar esta actividad se puede sugerir que adapten los mapas conceptuales o realicen diagramas de flujo). También se puede presentar al grupo los diagramas más interesantes.
- Se puede proponer distintas tesis que habrán de defender usando argumentos. (Boldú, 1996: 79)

3.15 BREVES APUNTES SOBRE LA CUESTIÓN DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

Generalmente cuando el docente de Filosofía entra en el aula y se encuentra con un grupo de inquietos estudiantes que por primera vez deben anexar a su horario de clase una asignatura llamada Filosofía, se encuentra con preguntas un poco incómodas que requieren de un tratamiento cuidadoso. Es posible que de las múltiples y convincentes respuestas que se den a estos primeros interrogantes de

los estudiantes, dependa el éxito para hacer de la clase de Filosofía, un encuentro agradable entre nuestra práctica docente y el pensamiento de los jóvenes, por el resto de semanas académicas.

Todos los estudiantes, por lo general, tienen las mismas preguntas para el nuevo docente que orientará una nueva asignatura, a saber: ¿Qué es filosofía?, ¿Para qué me sirve la filosofía?, ¿La filosofía es útil para mi vida?, ¿Qué vamos a estudiar en esta asignatura?, ¿Qué vamos a hacer en esta asignatura? Ante estos interrogantes podemos asumir una actitud academicista y dar respuestas concretas citando a algunos filósofos y decir, por ejemplo, que “la filosofía es un saber racional, reflexivo que se adquiere mediante el método dialéctico” (Platón), que “la Filosofía es el tiempo atrapado en el pensamiento” (Hegel).

No obstante, si los novatos estudiantes escuchan atentamente todo un recetario de respuestas distantes de su realidad, muy seguramente llegarán a la conclusión de que la filosofía no es más que “pura palabrería” y que nada útil puede aportar a sus vidas. Un primer reto como docentes de filosofía, es entonces, hacer una buena entrada como en las grandes obras de teatro, de modo tal que nuestros jóvenes queden cautivados, marcados por el asombro, la expectativa, la duda y el deseo constante por la pregunta y la reflexión.

Es inevitable pensar que la cuestión didáctica de la filosofía oscila entre dos polos: por un lado, se encuentra propuestas de enseñanza filosófica con objetivos que están determinados de antemano por los docentes, propuestas centradas en la mera transmisión enciclopédica y academicista de conocimientos, donde el profesor hace exposiciones eruditas y abstractas de una extensa gama de filósofos y escuelas filosóficas. Por otro lado, está el profesor que orienta su actividad docente al desarrollo de competencias para el razonamiento, discernimiento, interpretación, argumentación, explicación y eliminación de contradicciones y sofismas. Esto partiendo de la base de que la filosofía es un hacer racional que está ligada a procesos como los que aquí se menciona. (Sarbach, 2009: 27)

Ahora bien, el punto de partida para examinar esta cuestión quizá haya que buscarlo en la Filosofía de Kant, que en el siglo XVIII afirmaba: “uno no puede aprender filosofía, sino únicamente a filosofar”. Dicho de otro modo, no se trata de que el profesor de Filosofía enseñe pensamientos acabados, sino que enseñe a filosofar, a pensar, a expresar ideas como dice Platón. En este caso, aprender filosofía no es igual a filosofar. Aprender filosofía sería repetir lo que han dicho los filósofos del pasado. Filosofar, en cambio, como lo han mostrado Kant y Platón, es buscar la verdad.

Según comenta el profesor Alejandro Sarbach, “una filosofía terminada ya no es filosofía” (Sarbach, 2009: 30), del mismo modo que un movimiento terminado ya no es movimiento. No es esa la filosofía de la que se debe hablar a nuestros estudiantes si se quiere que aprendan algo útil para sus vidas, algo que deje huella y los marque en su conciencia y de lo cual puedan valerse en un futuro. Se trata es de mostrar que con la filosofía tendrán la posibilidad de “pensar sus propios pensamientos” respecto de los problemas que continuamente se presentan en la política, la religión, la economía, la ciencia y la educación.

Enseñar filosofía es más que la simple exposición de contenidos agrupados en temas definidos de antemano como ontología, epistemología, estética o antropología. Como lo expresa Sarbach, “enseñar filosofía es, pues, enseñar a preguntar y preguntarse filosóficamente” (Ibídem). De cierto modo esto implica renunciar a la enseñanza de una filosofía “hecha”, terminada, a una especie de filosofía que no muestra sino repuestas acabadas y demostradas. La cuestión de la didáctica en la filosofía como se puede ver es bastante compleja.

En este punto, vale la pena hacer las siguientes cuestionantes: ¿Qué está pasando con la filosofía en el aula de clase?, ¿Los profesores estamos enseñando a filosofar o simplemente estamos enseñando contenidos de filosofía? La cuestión se hace así aun más confusa para la práctica docente. Por un lado, el docente debe estar ajustado a una programación estricta y rigurosa de contenidos que debe cumplir en sus planes de asignatura, según la programación académica de

cada institución; y por otro, experimenta la necesidad de abrir horizontes de diálogo, discernimiento y descubrimiento, que dejen realizar libremente el acto de pensar, sin tener que estar preocupados - docente y estudiante - por los resultados de un examen o el cumplimiento de una programación.

Sin embargo, aunque ambas posiciones se muestren en extremo opuestas, a mi modo ver las dos se necesitan, no son excluyentes. Esto es igual a decir que no solo la actividad crítica o de diálogo riguroso se debe considerar como filosofía; también es necesaria la transmisión y comprensión de contenidos. Como lo expresa Hegel, “no podemos aprender a filosofar sin contenido” (Hegel, 1991: 139), ello solo nos conduce al vacío y a la impotencia intelectuales, a lo arbitrario y a lo fantástico. Para Hegel, “la filosofía es una ciencia ya existente, un bien que el profesor posee y que puede ser transmitido y, por tanto, aprendido. Es necesario, pues, comenzar por un contenido. En el nivel de la enseñanza en educación superior, incluso, puede ser un contenido registrado memorísticamente, no pensado aún, pero con el que los estudiantes se familiarizarán y que preparará el pensamiento propiamente filosófico” (De la Higuera, 2000: 89).

Para que esto se haga posible, es necesario hacer una especie de “traducción” del pensamiento de los autores que pertenecen a la tradición filosófica consolidada. Esto se debe hacer sin renunciar a la fidelidad o rigor de dicha tradición filosófica, manteniendo el mayor cuidado posible por la fidelidad al original. A partir de esa “traducción” debe darse luego un encuentro entre la práctica docente y el pensamiento de los jóvenes. Un encuentro creativo que haga posible la confrontación de ideas, pensamientos y reflexiones, entre la tradición filosófica y los problemas actuales que discuten los jóvenes.

Se trata es de mostrar que lo que dijeron los filósofos algún día, no era válido solo para su época concreta, para su momento, sino que esos planteamientos pueden ser perfectamente actuales. Los estudiantes deben aprender a dialogar con los clásicos, con otras épocas. Planteando verdaderos diálogos entre diferentes filósofos existe la posibilidad que los estudiantes puedan entender desde lo clásico el nuevo presente, que a luz de Sócrates, Platón o Aristóteles, experimenten que

están construyendo pensamientos, dando razones argumentadas, claras y validas respecto de determinados problemas tratados por la filosofía.

3.16 EL MÉTODO DIALÓGICO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES.

Seguidamente, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los caminos que se deben seguir para enseñar a filosofar? Existen diferentes alternativas y diversidad de formas para enseñar filosofía. Augusto Salazar Bondy, por ejemplo, en su clásica obra “Didáctica de la Filosofía” (Salazar, 1995: 104), hace referencia hasta siete métodos de enseñanza filosófica (la exposición didáctico - filosófica, la interrogación didáctica, el dialogado, la lectura y comentario de textos, el análisis lingüístico, el fenomenológico, el estudio dirigido, entre otros).

De igual manera, en un documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional en agosto del año 2009 titulado “Orientaciones pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía”, se proponen varias estrategias didácticas para la enseñanza de esta asignatura en la educación media y superior, a saber: la disertación filosófica, el comentario filosófico, la guía de trabajo, el método dialógico, lectura y análisis de textos, la exposición didáctico - filosófica, el estudio dirigido, los grupos de trabajo y el seminario investigativo.

Particularmente el diálogo filosófico es como una estrategia didáctica útil para introducir, profundizar y aclarar cuestiones que se pueden ir dando en un proceso dinámico que promueva la participación activa de los estudiantes.

En la Antigua Grecia, por ejemplo, el diálogo fue considerado como paradigma para el trabajo filosófico, fue una estrategia bastante útil para provocar pensamientos y razonamientos en el maestro y el discípulo. El diálogo o conversación es una de las formas de comunicación intersubjetiva que más se practica, a través de él se puede manifestar nuestros sentimientos, emociones, pensamientos y reflexiones, es decir, manifestar mucho de lo que uno es. El diálogo no puede ser confundido como una conversación cualquiera.

El diálogo filosófico es una actividad que incluye características como intercambio de ideas, escuchar atentamente, valorar aquello que se escucha, comparar pensamientos, argumentar ideas, extraer conclusiones, entre otras. De este modo el trabajo filosófico se enriquece. En otras palabras, ni el monólogo ni en la escucha pasiva se puede hacer trabajo filosófico; este se logra si hay dos o más interlocutores válidos que de forma activa, dinámica y respetuosa exponen, intercambian y analizan argumentos que enriquecen y provocan pensamientos.

A este respecto el profesor Lipman afirma: “A menudo, cuando la gente establece un diálogo, se ve forzada a reflexionar, a concentrarse, a considerar otras alternativas, a escuchar atentamente, a poner mucha atención en las definiciones y significados, a admitir opciones en las cuales no nos abríamos metido, si la conversación no se hubiera dado. Puestos en la discusión, los participantes reflexionan en aquello que ellos mismos han dicho y en lo que podrían haber dicho. Reproducen en el proceso de sus propios pensamientos, la estructura y el progreso de la conversación de la clase”.(Sarbach, 2009: 113-114)

Hay que precisar entonces que el diálogo filosófico aplicado en la clase de filosofía tiene ciertas características que deben ser tenidas en cuenta por el profesor y sus estudiantes. En este sentido y para concretar un poco más el concepto de diálogo filosófico, vale citar el concepto que nos presenta Salazar Bondy en su trabajo antes referido: “Decimos que en clase de filosofía se está aplicando el método dialogado, cuando la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias a la cual el pensamiento del educando es incorporado por acción del profesor en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica”.(Salazar, 1995: 117)

Es decir, las ideas presentadas por los interlocutores deben ser examinadas, analizadas y perfeccionadas progresivamente, mediante una continua cadena de preguntas y respuestas que lleven a los estudiantes a proponer y continuar reflexiones de un tinte filosófico atractivo para sus vidas y contextos sociales.

De igual manera, el MEN (MIN Educ. Nal. 2009: 7), en el trabajo antes referido, señala como características especiales del diálogo filosófico las siguientes:

1. Debe existir una cuestión inicial: que debe pertenecer a un nivel de pensamiento común, cotidiano; debe ser accesible e inteligible para todos los participantes, de modo que haga posible abordar la problemática que se vaya a examinar.
2. La cuestión primera debe estar ligada a los hechos y situaciones vividas: es decir que el diálogo debe facilitar la conexión entre los estudiantes y sus vivencias.
3. Debe existir un análisis de los problemas implicados: que permita seleccionar a aquellos problemas de mayor relevancia para el objetivo que se busca.
4. Planteamientos de posibles respuestas, hipótesis explicativas, vías de solución del problema: es decir que en el diálogo filosófico debe existir un examen concreto y detallado de cada una de ellas.
5. Argumentación: que debe ser clara, precisa y coherente con respecto a las alternativas planteadas en el diálogo.
6. Recapitulación o conclusión: que no es más que el compendio o resultado que se puede extraer del diálogo; un diálogo que parte desde la situación en la que se encuentra el estudiante hasta la abstracción de las ideas filosóficas.

De este modo, el diálogo filosófico se convierte en algo más que una simple conversación. Va más allá del mero intercambio de palabras. Su función principal es ayudar a los estudiantes a sacar hacia fuera todas esas grandes ideas a través de preguntas, de la indagación constante, de la exploración de los conceptos, ideas o valores hasta encontrar la verdad revelada. El ejemplo más claro de este procedimiento lo encontramos en Sócrates, que partía en sus diálogos desde las opiniones expresadas por sus conciudadanos; mantenía una postura un tanto constructivista que le permitía comenzar desde la versión del otro e iniciar un

proceso conversacional, y finalmente a través de cuestionamientos generaba la purificación de las ideas.

En el diálogo con Teteto expresa: “se puede probar por todos los medios si el pensamiento del joven ha de parir algo fantástico y falso o genuino y verdadero...el Dios me impone el deber de ayudar a parir a los otros, pero a mí me lo impide. No soy sabio, pues, ni tengo descubrimientos que mi alma haya dado a luz, sino que los que están conmigo parecen al comienzo ignorantes, pero después...hacen un progreso admirable...Sin embargo, es claro que nada aprendieron de mí, sino que son ellos quienes por sí mismos hallaron muchas y bellas cosas que ya poseían” (Diálogos Platónicos, 2003: 27)

Como se puede ver, Sócrates no engendraba el conocimiento, sólo ayudaba, a través de las preguntas, a que saliera a la luz. De esta forma, Sócrates se consideraba experto en ayudar a otros a parir sus ideas mediante cuestionamientos que inducía para llegar a la verdad, generando una capacidad reflexiva en un clima de relación común para investigar y reorientar la propia existencia.

El objetivo del diálogo Socrático es desenvolver el pensamiento del interlocutor, partiendo de su campo fenoménico, de los datos que le interesan, con la intención de que pueda llegar a una definición bien elaborada de las cosas, teniendo de esta forma como principio que el saber al respecto de algo se prueba por la definición que se da de ello. De una u otra forma, Sócrates buscaba llegar a la esencia de las cosas, a lo que hacía que algo fuese eso y no otra cosa.

Cabe señalar que el diálogo socrático se desarrollaba en dos momentos, dados no necesariamente de manera simultánea, a saber, la refutación y la mayéutica. El primero buscaba un despertar en los conciudadanos y el segundo, un desarrollo del pensamiento, un enseñar a pensar. La refutación se daba en los primeros momentos del diálogo, momento en el que Sócrates buscaba en el preguntar constante, que el educando descubriera sus contradicciones y asumiera su propia

ignorancia, para ello utilizaba preguntas que partían desde el campo fenoménico del educando.

Sócrates, a partir de la ignorancia intentaba buscar el conocimiento; asumía una postura de ignorancia, mostrándose como quien no sabía y enmascarando de esta forma la ignorancia del otro, quien al sentir la solicitud de Sócrates por aprender de él, intentaba enseñar lo que creía saber, obteniendo preguntas de Sócrates que lo llevaban a la contradicción y el esclarecimiento de su ignorancia. De esta manera, disipaba el saber engañoso, las falsas creencias, los prejuicios y las preconcepciones dogmáticas.

Como cualquier propuesta de investigación, el diálogo socrático parte de la pregunta, en la que solo la postura de ignorancia estimula el deseo de investigación y convoca al educando a mantener una postura activa ante la búsqueda del conocimiento. Visto así, el diálogo se convierte en una estrategia pedagógica, con función catártica purificadora, para liberar al interlocutor de sus errores. Pretende disipar en él, la falsa ciencia, el saber engañoso, a fin de prepararlo para el saber verdadero.

Finalmente, cabe señalar que a través del diálogo y la pregunta se busca el desarrollo del pensamiento y la definición de lo buscado. El diálogo filosófico es entonces un arte utilizado para ayudar al otro a reflexionar. El diálogo debe ser una investigación común entre docente y estudiante, debe desarrollarse en un clima de colaboración mutua y de un encuentro respetuoso, de manera empática, sin generar una competencia discursiva entre las partes. La práctica del diálogo filosófico como estrategia didáctica, en últimas, debe descubrir huellas de sentido que faciliten, con actitud crítica, la elección responsable de nuevas posibilidades para la vida de los estudiantes.

3.17 FILOSOFÍA.

3.17.1 Origen de la filosofía.

En cuanto a su origen esencial la filosofía tiene comienzo en la reflexión humana; La inteligencia de aquellas personas que investigan las ultimas causas universales de los seres a la luz de la razón. En cuanto a su origen histórico, la filosofía nació en Jonia, en las costas de Asia Menor, durante el siglo VI a.c. con los filósofos llamados "Presocráticos" hallados en Mileto, Éfeso, Clazomenas, Colofón; ellos explicaron " El ser y el acontecer" de manera racional, no mágica, mítica o religiosa.

3.17.2 Definición de la Filosofía.

Etimológicamente del griego Filos: amigos y Sofía: Sabiduría, designa la amistad o el amor por la sabiduría. Por su definición real, da a conocer su objeto claro y distintamente por sus notas esenciales es: La ciencia que estudia a los seres por sus últimas causas, sus causas más universales, valiéndose de la sola luz de la razón.

3.17.3 Justificación de la Filosofía.

La filosofía es la ciencia en cuanto es "un conjunto de principios y conocimientos ordenados y que proceden de lo conocido a lo desconocido por medio de demostraciones.

Su importancia es: En el plano del conocimiento en el orden del ser, conocimiento teórico, inteligencia humana; conocimiento de los seres, del mundo, historia; y conduce al hombre hacia su responsabilidad con los seres en su dimensión completa, pone al hombre en contacto con sus sentimientos y lo ayuda a vivir en paz.

3.17.4 División y clasificación de la filosofía.

La Filosofía se divide en:

a) La Filosofía del Ser.

Metafísica: Estudia el ser en cuanto a ser al ser desde el ser.

Ontología: Estudia al ser en cuanto a ente, como hombre que existe, alguien que pertenece a una vida cotidiana.

Cosmología: Estructura que estudia el mundo.

Antropología: Estudia al hombre (ser) pensante. Teodicea: Estudia la filosofía del ser de dios.

b) La Filosofía del Pensar.

Lógica: Estudia la estructura del pensamiento.

Teoría del Conocimiento: Estudia la naturaleza y la validez del conocimiento.

Epistemología: Estudia la validez del conocimiento.

c) La Filosofía del actuar.

Ética: Estudia la moralidad de los actos humanos.(monografías.com/trabajos)

La Política: Estudia el comportamiento del hombre y la sociedad.

Axiología: Estudia la jerarquía de los valores.

3.17.5 Caracterización de la Filosofía.

La filosofía es la conciencia total, racional y crítica que el hombre tiene del mundo en el cual vive, y de los objetos fundamentales de su actividad, La filosofía tiende a superar todos los límites del oficio la especialización y la profesión que el

hombre o la mujer se han impuesto. La filosofía se interesa por lo humano, sin tomar en cuenta las características o productos culturales de la época, nacionales o de clases. Tiende a explicar los sucesos de cualquier sector del mundo que el hombre ya haya cambiado con los sentidos del pensamiento; de la parte que ya haya ingresado en la historia humana.

En este sentido la filosofía es totalizadora, es racional, ya que armoniza los deseos, visiones y sueños del hombre con la conciencia total de lo que existe.

A diferencia del saber parcial de la ciencia, la filosofía quiere ser la síntesis del saber. La filosofía es hoy la síntesis del saber solo si se comprende este como producto colectivo.

Pero la filosofía no es solo la totalidad de lo que es y de lo que podría ser. Es también el proyecto de lo que el hombre quiere crear de lo que, de acuerdo con sus convicciones, debería ser. El hombre se diferencia del resto de los seres vivientes no solo porque crea algo y porque modifica el entorno mediante su actividad, sino también porque se propone objetivos, porque el mismo determina la dirección y la escala de su actividad y de ese modo, también se crea a sí mismo.

El hombre es el único ser que puede tener un ideal. La filosofía es la expresión teórica del ideal humano total de una época histórica. La filosofía es el intento de explicación de toda la vida humana. En este sentido la filosofía fue siempre y lo seguirá siendo: Conciencia crítica de toda situación humana existente

3.17.6 Ámbitos

a) Ámbito: Contorno o perímetro de un lugar. Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades.

b) Ámbito filosófico: los lugares donde se desenvuelve el pensamiento filosófico son los que tienen que ver con el aspecto Psicológico o mental del hombre, quien juega el papel principal; También la filosofía anda por el camino de las culturas y por lo tanto en la evolución tanto psicológica como social, física como mental.

La filosofía existe por todos lados y es un instrumento muy utilizado y por lo tanto esencial para la evolución del hombre

3.17.7 Antropología Filosófica.

1. Reflexión Sobre El Ser Hombre (Antropología) Rama de la antropología que trata de la naturaleza del hombre a la luz de los conocimientos de la biología, Psicología. Su fundador es Max Cheller.

Uno de sus iniciadores o más reconocido filósofo que inicio es Platón. La vida de platón de alguna manera nos muestra un reflejo de lo que es la vida del hombre, y de cómo este puede llegar a arriesgar hasta su vida para cumplir sus ideales o metas.

3.17.8 Filosofía Helénica.

Después de la muerte de Alejandro Magno sigue la crisis del imperio Macedónico, por culpa de esta etapa política las condiciones de vida son muy duras. En esa situación no interesaban los problemas metafísicos, se buscaba la paz y la felicidad y así fue como surgieron profetas apologistas y moralistas, los cuales decían "Hay que encontrar un tipo de sabiduría que de sentido a la vida del ser humano".

Los moralistas quienes con mayor fuerza sobresalen a estas condiciones de vida ya que sus planteamientos son más acogidos por la situación del momento.

3.17.9 Reflexión.

En este caso me permito comparar esa situación como la que vivimos nosotros los humanos, ya sea en Colombia como en el mundo entero; Todos nosotros estamos cansados de la guerra y de una manera u otra buscamos la felicidad, desgraciadamente algunos buscan su felicidad o su "sentido de vida" y no se da cuenta que esta pasando encima de los otros.

La diferencia es que aquí se sigue es una filosofía del caos y de la violencia.

3.17.10 Los Sofistas.

En el siglo V la política era considerada un arte, y la razón humana la habían considerado como fracaso. Empezaron a relativizar las posturas de los filósofos como Parménides, Tales de Mileto (Metafísica, Matematismo) por posturas sincréticas de Heráclito y materialistas de Demócrito.

Esto hizo desconfiar de la razón para responder preguntas sobre la verdad. "Todo es relativo no se puede saber la verdad" (escepticismo) todo esto propina el cambio del punto de vista de la razón, se vuelve hacia el ser humano y su propia capacidad de conocer.

Había que educar al ser humano para sacar mayor provecho y alcanzar el éxito y así los Sofistas eran contratados y se ganaron una impopularidad, decían que cobraban por transmitir conocimiento.

A los Sofistas les interesaba más el razonamiento lógico que la verdad en sí misma.

3.18 RESULTADOS OBTENIDOS.

Se pretende aportar a la comunidad educativa, para los estudiantes y docentes lo siguiente:

- Mediante la investigación recabar información veraz sobre los factores que influyen en el poco interés de la utilización de las estrategias didácticas y crear conciencia sobre la necesidad proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Motivar la responsabilidad de los docentes en el que hacer de la educación, muy particularmente en la utilización adecuada de las estrategias metodológicas y de esta manera evitar la improvisación en el desarrollo de la clase.

CAPITULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 HIPÓTESIS.

La aplicación de estrategias como: resúmenes, mapas conceptuales, ilustraciones y organizadores previos de enseñanza-aprendizaje con los y las estudiantes de la especialidad de Filosofía del Instituto Normal Superior Adventista de Vinto en la gestión 2011, apoyará la construcción de aprendizajes significativos.

4.2 ESTRUCTURA DE VARIABLES.

Variable Independiente. La aplicación de estrategias de enseñanza.

Variable Dependiente. La construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes de la especialidad de filosofía del INSA – Vinto.

4.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Tabla N° 4

Variables	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítem	Instrumento
V.I. La aplicación de estrategias de enseñanza	Conjunto de modos o formas para organizar, desarrollar y evaluar las actividades escolares	Resúmenes	Utiliza el docente en forma frecuente los resúmenes	-Siempre -Alguna vez -Nunca	-Ficha de observación -Encuesta
		Mapas conceptuales	El docente usa en forma frecuente de los mapas conceptuales	-Siempre -Alguna vez -Nunca	-Ficha de observación -Encuesta
		Ilustración	El docente acostumbra realizar retroalimentación mediante gráficas, esquemas	-Siempre -Alguna vez -Nunca	-Ficha de observación -Encuesta

		Organización enseñanza aprendizaje	Opinión sobre la organización de la clase.	-Adecuada -Inadecuada -NR/NS.	-Ficha de observación -Encuesta
			Estrategias que se utiliza en las sesiones de aula, tienen objetivos claros	-Siempre -Alguna vez -Nunca	-Ficha de observación -Encuesta
V.D. Aprendizajes significativos	Proceso de construcción de conocimientos que se dan en el sujeto en interacción con el medio, a través de actividades significativas.	Conceptuales	Los estudiantes desarrollan las sesiones de la asignatura de filosofía	-Apropiado. -Inapropiado.	-Ficha de observación -Encuesta
		Procedimentales	Se motiva a los estudiantes	-Siempre -Alguna vez -Nunca	-Ficha de observación -Encuesta
			Forma de medir el resultado de las evaluaciones	-A través de pruebas objetivas. -Mediante exposiciones -NR/NS	-Ficha de observación -Encuesta
		Actitudinales	Los valores de las clases dinámicas que desarrolla el docente	-Muy buenas -Buenas -Regulares -Inadecuados	-Ficha de observación -Encuesta
			Se demuestra el rendimiento académico de los estudiantes	-Eficiente -Regular -Deficiente	-Ficha de observación -Encuesta

FUENTE: Elaboración propia

4.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo de investigación está enmarcado en la siguiente metodología:

4.4.1. Tipo de investigación.

La presente investigación será de tipo explicativo, será explicativa porque a decir de Hernández estas investigaciones “son aquellos trabajos donde la preocupación se centra en determinar los orígenes o las causas de un determinado fenómeno.” (Hernández, 2004: 115)

Vale decir se tratará de explicar las causas del porqué algunos docentes del INSA – Vinto, no utilizan las estrategias didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje en las sesiones de aula en el área de Filosofía.

4.4.2. Tipo de diseño.

En su diseño la investigación será no experimental, ya que se realizará sin — manipular deliberadamente las variables. “Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos”. (Hernández, 2004: 205)

Dentro del diseño no experimental la investigación es transeccional o transversal ya que se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único cuyo propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede”. (Hernández, 2004: 208)

4.5. MÉTODOS.

4.5.1. Teóricos.

La inducción.

Forma de razonamiento a través del cual se pasa del conocimiento de casos particulares a uno más general, que refleja en lo general, o común en los fenómenos individuales. Su valor radica en que establece generalizaciones y desempeña un papel esencial en la confirmación empírica de la hipótesis. (Sandoval; 1998; 68)

En el presente trabajo se ha utilizado este método en la fundamentación teórica, a fin de sustentar ciertas teóricas, definiciones y conceptos sobre el tema que se investiga.

La deducción.

Consiste en obtener mediante la aplicación de reglas lógicas, a partir de un conjunto de proposiciones – premisas-, una nueva proposición como conclusión. Es proceso lógico que transita de lo general a lo particular. Buscar demostrar la hipótesis. Es la aplicación de una generalización a un hecho o fenómeno particular. (Agreda, 2003; 39)

En el trabajo se ha utilizado en la parte concerniente a la verificación de la hipótesis.

El análisis – síntesis.

En su sentido general más general, el análisis está requerido a la descomposición de un cierto objeto o fenómeno, en cada una de las partes que lo constituyen y, en dependencia del objeto investigado, el análisis adquirirá formas diferentes.

Mediante la descomposición de un en sus partes, es que resulta posible descubrir su estructura, posibilita delimitar aquello que es esencial de lo que no es, así como

precisar las diferentes etapas y tendencias en el desarrollo del objeto investigado. (Sandoval; 1998; 66)

Empíricos.

La Observación.

La observación es el método que emplea el investigador para obtener información difícil de registrar. El investigador presencia un acontecimiento. La información que el investigador suele obtener mediante la observación tal cual se presenta.

En el presente estudio, son las observaciones realizadas las diferentes sesiones de aula que se desarrollan en la asignatura de filosofía. (Sandoval; 1998; 68)

Estadístico.

El cálculo porcentual, tiene como objetivo el de facilitar el análisis y síntesis de las grandes masas de datos cuantitativos; ellos comprenden, fundamentalmente el cálculo porcentual, que contribuyen a explicar comportamientos y tendencias de las estrategias didácticas que se utilizan en el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Filosofía. (Sandoval; 1998; 66)

4.5.2. TÉCNICAS.

- **Observación cualitativa.**

Esta técnica permite tener una percepción de los fenómenos reales por el cual el sujeto y el objeto de la observación proporcionan información complementaria importante en la investigación.

- **Cálculo porcentual.**

Se ha utilizado para el análisis de los resultados de rendimiento y de las respuestas a los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes.

Esta técnica ha permitido percibir en forma directa la situación en la que se encuentra la construcción de aprendizajes significativos en la materia de filosofía del sexto semestre la misma que determina los principales problemas y causas. Se realiza un trabajo de seguimiento en la materia de filosofía, para observar las conductas a través de una hoja de registro.

- **Cuestionario.**

“Es un conjunto de preguntas con respecto a una o más variables a medir” (Munich y Ángeles, 1995: 56).

Ha sido aplicado para la recolección de la información pertinente, en la que se ha formulado preguntas previamente elaboradas sobre el tema que se investiga.

- **Diseño de campo.**

Los procedimientos que se han desarrollado en la presente investigación han seguido las siguientes etapas: La **primera**, una vez establecido el grupo de estudiantes de la especialidad filosofía del Instituto Normal superior Adventista de Vinto; se ha procedido a tomar contacto con las autoridades de la Institución para de esa manera poder elaborar el presente trabajo de investigación. **Segunda** etapa, se consistirá en la aplicación del cuestionario a los estudiantes y en la entrevista a los docentes. Además se realizará las observaciones en el desempeño de aula. Los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas del cuestionario fueran ordenados y tabulados con el programa Excel.

- **Ficha de observación.**

Es aquella que sintetiza las observaciones que se van acumulando durante el planteamiento y desarrollo de una actividad. (Agreda, 2003; 67)

En el presente caso las acciones de proyección social y de servicios realizados, por los docentes en relación al uso de las estrategias didácticas que desarrollan en el proceso enseñanza aprendizaje en el área de filosofía, en el INSA – Vinto.

4.6 POBLACIÓN O UNIVERSO DE ESTUDIO.

4.6.1 Población.

Para el presente estudio la población está compuesta por 52 docentes de los cuales 7 docentes son de la especialidad de Filosofía, las entrevistas se han aplicado a todo este grupo. Las observaciones en aula se han realizado de acuerdo a los horarios establecidos, con un mínimo de 3 veces por cada docente, lo cual hace un total de 36 observaciones.

En el caso de estudiantes, son 600 en total esto incluye a todo los paralelos de la institución. El número de estudiantes de la especialidad filosofía del 4º semestre del Instituto Normal Superior alcanza un total de 24, los cuestionarios han sido aplicados a todo este grupo.

4.6.2. Muestreo.

En el presente estudio se ha adoptado el muestreo no probabilístico casual, debido a que se ha realizado la selección de los estudiantes del INSA – Vinto, área de filosofía, de forma casual, que son 7 docentes y 24 estudiantes del área de filosofía, que se ha tomado a los estudiantes del último año. (Sandoval; 1998; 104)

4.7. PROCEDIMIENTO.

4.7.1. Proceso de recolección de datos.

- La metodología que se ha utilizado para la recolección de la información son los cuestionarios dirigidos a los estudiantes, y docentes del INSA – Vinto estos instrumentos de recogida de información poseen preguntas cerradas, de selección simple como múltiple.

- La recolección de la información para el llenado de los cuestionarios se realizó en cuatro días hábiles en horarios de recreo en el INSA - Vinto, a fin de perjudicar en las actividades académicas.
- Luego de recoger toda la información a través de los instrumentos utilizados para dicho cometido, se realizó el procesamiento de la misma. Los pasos que se siguieron fueron:

4.7.2. Procesamiento de datos.

- De la misma manera fueron numeradas las opciones de respuesta. De esta forma se pudo vaciar la información a una matriz de datos en forma sencilla y rápido
- Luego se elaboró cuadros de simple entrada de cada pregunta, y las gráficas respectivas, lo propio se realizó la interpretación de los mismos de acuerdo a las variables dependiente e independiente.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. RESULTADOS.

5.1.1. Resultados del cuestionario de diagnóstico aplicado a los y las estudiantes.

CUADRO N° 1

¿Los docentes de la Carrera de filosofía utilizan en forma frecuente, los resúmenes y otros?

Distractores	Hi	xi
Siempre	4	18%
Alguna vez	13	53%
Nunca	7	29%
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En el uso frecuente de: los mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y otros, más de la mitad de los encuestados, entre tanto, es confirmado un 29 % que nunca las utilizan, y un tercer grupo, del 18 %, señalaron que siempre utilizan los mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y otros.

Por lo que se asume que necesariamente tienen que utilizar estrategias didácticas a fin de mejorar la calidad de la enseñanza que imparten a los estudiantes.

CUADRO N° 2
¿Los docentes de la Carrera de filosofía aplican en forma frecuente, los mapas conceptuales?

Distractores	hi	xi
Siempre	5	21%
Alguna vez	11	46%
Nunca	8	33%
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a la aplicación en forma frecuente los mapas conceptuales por los docentes del área de filosofía, se llega a deducir que el 46% indicaron que alguna vez los docentes aplican los mapas conceptuales, para sintetizar un tema; sin embargo, el 33% afirmaron que nunca aplican o hacen uso de los mapas conceptuales, finalmente el 21% opinaron que siempre los docentes aplican los mapas conceptuales para sintetizar el tema que se ha avanzado en una sesión de clase.

A manera de análisis se puede indicar que muy poco los docentes aplican los mapas conceptuales como estrategias didácticas en las sesiones de aula, aspecto influye en el rendimiento académico de los estudiantes del área de filosofía, del INSA – Vinto.

CUADRO N° 3
¿Al inicio de cada clase acostumbra realizar una
retroalimentación, mediante gráficas, esquemas sobre
organización de la clase?

Distractores	hi	xi
Siempre	4	18
Alguna vez	12	51
Nunca	8	31
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere que al inicio de cada clase se acostumbra realizar una retroalimentación mediante gráficas, esquemas, sobre la organización de la clase, un 51 % más de la mitad de los estudiantes dijeron que alguna vez, los docentes acostumbran realizar una retroalimentación de la clase anterior, entre tanto, 31 % que nunca se realizan, finalmente el 18 % señaló que siempre se realiza.

Se recuerda que los docentes, necesariamente tienen que efectuar una retroalimentación de la clase anterior, a fin de que los estudiantes puedan estar preparados y dedicarse con interés a la carrera que están estudiando.

CUADRO N° 4
**¿Qué opinión tienes sobre la organización de la clase en
relación a las estrategias didácticas que más se aplican?**

Distractores	hi	xi
Adecuadas	6	27%
Inadecuadas	13	53%
NR/NS	5	20%
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a las opiniones de los estudiantes sobre la organización de la clase en relación a las estrategias didácticas que más se aplican en la sesiones de aula, el 53% dijeron que son inadecuadas; entre tanto, el 27% afirmaron que son adecuadas, y el 20% lamentablemente no respondieron o no saben.

De estos resultados claramente se llega a evidenciar que sensiblemente los docentes del área de filosofía, muy poco organizan sus clases en relación a las estrategias didácticas, que más aplican, aspecto que repercute en el aprendizaje significativo de cada uno de ellos, y sobre todo en el rendimiento académico.

CUADRO N° 5
¿Las estrategias didácticas que utiliza el docente en las sesiones de aula, tienen objetivos claros y concretos?

Distractores	hi	xi
Siempre	7	29
Alguna vez	11	44
Nunca	6	27
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a las estrategias didácticas que utiliza el docente en las sesiones de aula, tiene objetivos claros y concretos, el 44 % los estudiantes encuestados dijeron que alguna vez las estrategias que utiliza el docente tienen objetivos claros y concretos. Entre tanto un 27 % indica que siempre tienen objetivos claros y concretos y finalmente un 29 % dice nunca son claros.

Esto implica que necesariamente los docentes tienen que saber dirigir las estrategias didácticas a unos objetivos claros y concretos. A fin de que en la carrera que se enseña pueda ser comprendida por los estudiantes.

CUADRO N° 6
¿Cómo es el desarrollo de las actividades extra-curriculares
Relacionadas en la aplicación de estrategias didácticas
que realizan los docentes del INSA – Vinto?

Distractores	hi	xi
Apropiado	9	35
Inapropiado	11	47
NR/NS	4	18
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Para el 47 % que es casi la mitad de los estudiantes encuestados dijeron que el desarrollo de las actividades extra-curriculares relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas, es inadecuado. Un 35 % indica que es adecuado, seguramente tendrán sus razones, finalmente el 18 % no respondieron o no saben.

Estos datos muestran que necesariamente se tiene que mejorar las actividades extra-curriculares relacionados con la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes del área de Filosofía.

CUADRO N° 7
¿Realiza alguna motivación a los estudiantes?

Distractores	hi	xi
Siempre	7	29
Alguna vez	12	49
Nunca	5	22
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Cerca del 49 % de los estudiantes han indicado que alguna vez el docente de la asignatura de Filosofía realiza alguna motivación; entre tanto, un 29 % menor indicaron que siempre el docente realiza alguna motivación, finalmente el 22 % dijeron que nunca realizan ninguna motivación.

A lo que se llega a deducir que el docente de la asignatura de filosofía, necesariamente tiene que realizar alguna motivación y despertar el interés de parte de los estudiantes, a fin de que la clase sea bastante dinámica y no monótona.

CUADRO N° 8
¿El docente cómo mide el resultado de las evaluaciones?

Distractores	hi	xi
A través de pruebas objetivas	8	33%
Mediante exposiciones	10	42%
NS/NR	6	25%
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que concierne a cómo se mide el resultado de las evaluaciones, cerca de la mitad el 42% de los encuestados han señalado mediante exposiciones; entre tanto, el 33% indicaron a través de pruebas objetivas, y el 25% de los estudiantes no respondieron a la pregunta formulado.

Analizando estos resultados se llega a deducir que los resultados de las evaluaciones sobre el uso de estrategias didácticas, por lo general los docentes miden mediante exposiciones que realizan los estudiantes. Aspecto que merece ser destacado desde todo punto de vista.

CUADRO N° 9
¿Qué opinión tienes sobre las estrategias didácticas considerando las
Características psicosociales de los estudiantes del área de Filosofía?

Distractores	hi	xi
Muy buenas	6	24%
Buena	8	34%
Regulares	7	29%
Inadecuados	3	13%
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En este caso el 34 % indican que son buenas las estrategias didácticas considerando las características psicosociales de los estudiantes del área de Filosofía, entre tanto, un segundo grupo de 29 % dice que son regulares, un tercer grupo 24 % que son muy buenas, aspecto digno de destacar y un 13 % opina que son inadecuados.

De estas indagaciones deduce que son valoradas las estrategias didácticas considerando las características psicosociales de los estudiantes del área de filosofía, situación que merece ser tomando muy en cuenta en lo que se refiere al uso de las estrategias didácticas, a fin de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje..

CUADRO N° 10
¿Cómo considera el docente el rendimiento académico de los
estudiantes del área de filosofía?

Distractores	hi	xi
Eficiente	5	20
Regular	11	47
Deficiente	8	33
TOTALES	24	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Respecto a la consideración del docente sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de filosofía. Para un 47 % de los estudiantes encuestados han afirmado que es regular, otro porcentaje menor de 33 % expresa que es deficiente, y el 20 % indicaron que es eficiente.

Esto implica la necesidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes para así mejorar la apreciación de los docentes.

5.1.2. Validación de resultados de la encuesta efectuada a los docentes del área de Filosofía.

CUADRO N° 11
¿Ud., utiliza en forma frecuente, los resúmenes,
ilustraciones y otros?

Distractores	hi	xi
Siempre	4	55%
Alguna vez	1	18%
Nunca	2	27%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Los resultados reflejan que el 55 % de los docentes encuestados han afirmado que siempre hacen uso en forma frecuente los resúmenes, y otros, , aspecto digno de destacar como estrategias didácticas; entre tanto, el 27 % señala que nunca hacen uso; finalmente el 18 % ha señalado que alguna vez hacen uso.

Tomando muy en cuenta estos supuestos se llega a evidenciar que los docentes del área de filosofía, siempre hace utilizan los resúmenes y otros que son considerados como estrategias didácticas adecuadas para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje en el desarrollo de las actividades de aula.

CUADRO N° 12
¿Ud. aplica en forma frecuente los mapas conceptuales
Para sintetizar un tema?

Distractores	hi	xi
Siempre	2	21%
Alguna vez	3	46%
Nunca	2	33%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a la aplicación en forma frecuente los mapas conceptuales por los docentes del área de filosofía, se llega a deducir que el 46% indicaron que alguna vez, aplican los mapas conceptuales, para sintetizar un tema; sin embargo, el 33% afirmaron que nunca aplican o hacen uso de los mapas conceptuales, finalmente el 21% opinaron que siempre los docentes aplican los mapas conceptuales para sintetizar el tema que se ha avanzado en una sesión de clase.

A manera de análisis se puede indicar que muy poco los docentes aplican los mapas conceptuales como estrategias didácticas en las sesiones de aula, aspecto influye en el rendimiento académico de los estudiantes del área de filosofía, del INSA – Vinto.

CUADRO N° 13
¿Acostumbra realizar una retroalimentación
de la clase anterior, como una estrategia didáctica?

Distractores	hi	xi
Siempre	4	51
Alguna vez	2	31
Nunca	1	18
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Más de la mitad de los docentes encuestados el 51 % ha señalado que siempre acostumbran realizar una retroalimentación de la clase anterior, como una estrategia didáctica, por otro lado, un porcentaje menor de 31 % ha indicado que alguna vez se realiza, un porcentaje reducido de 18 % , señalaron que nunca acostumbra realizar retroalimentación, aspecto que merece ser tomado muy en cuenta.

De estos resultados se llega a deducir que necesariamente los docentes de la Carrera de Filosofía, tienen que acostumbrarse a realizar una retroalimentación de la clase anterior, a fin de aplicar como una estrategia didáctica, con lo que se puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de ésta carrera del INSA Vinto de Cochabamba

CUADRO N° 14
¿Ud., organiza su clase en relación a las
estrategias didácticas que más se aplican?

Distractores	hi	xi
Siempre	4	55%
Alguna vez	2	25%
Nunca	1	20%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a la organización de su clase en relación a las estrategias didácticas que más se aplican, un 55 % más de la mitad de los encuestas de los docentes han señalado, que siempre lo hacen, pese a ello. Un porcentaje menor de 25 % indicaron que alguna vez se organizan y finalmente el 20 % señalaron que nunca organizan.

De estos resultados se destaca que cerca del 55 % de los docentes de la carrera tienen que organizar sus clases en relación a las estrategias didácticas que tiene que aplicar en una determinada sesión de aula.

CUADRO N° 15
¿Las estrategias didácticas que Ud., utiliza en las sesiones de aula,
tienen objetivos claros y concretos?

Distractores	hi	xi
Siempre	3	41
Alguna vez	2	36
Nunca	2	23
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a que las estrategias didácticas que los docentes utilizan en las sesiones de aula, tienen objetivos claros y concretos, cerca de la mitad de los docentes 41 % señalaron que siempre tienen, entre tanto, un porcentaje menor de 36 % afirma que alguna vez los tienen objetivos claros y concretos y finalmente un otro porcentaje menor, de 23 % expresaron que nunca las estrategias que utilizan tienen objetivos claros y concretos, aspecto que desea de mucho trabajo en el futuro.

De estos resultados muestran que muchos de los docentes no tienen claramente definidos con la utilización de las estrategias en relación a los objetivos.

CUADRO N° 16
**¿Cómo considera el desarrollo de las actividades extra-curriculares
relacionados con la aplicación de estrategias didácticas?**

Distractores	hi	xi
Adecuado	4	56%
Inadecuado	3	44%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Para el 56 % de los docentes encuestados el desarrollo de las actividades extra-curriculares relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas son adecuadas, mientras que el 44 % dijeron que es inadecuado.

Esto lleva a evidenciar lleva a evidenciar que necesariamente los docentes del área de filosofía tienen que mejorar las actividades extra-curriculares relacionados con la aplicación de estrategias didácticas, a fin de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes del área de Filosofía, en el INSA. Vinto de Cochabamba.

CUADRO N° 17
¿Es necesario realizar alguna motivación a
los estudiantes?

Distractores	hi	xi
Siempre	3	47
Alguna vez	3	39
Nunca	1	14
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

Respecto a realizar alguna motivación el 47 % de los docentes encuestados indicaron que siempre se realiza, a su vez, el 39 % señaló que alguna vez es necesario, por último el 14 % afirmaron que nunca se realiza alguna motivación.

De estos resultados se llega a deducir que más de la mitad de los docentes de la carrera de filosofía, indicaron que no están de acuerdo con realizar la motivación en las clases de filosofía.

CUADRO N° 18

¿Ud., cómo mide el resultado de las evaluaciones?

Distractores	hi	xi
A través de pruebas objetivas	4	56%
Mediante exposiciones	3	44%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que concierne a cómo se mide el resultado de las evaluaciones, más de la mitad 56 % de los encuestados han señalado a través de pruebas objetivas, entre tanto, el 44 % menor dijo que mediante exposiciones

Analizando estos resultados se llega a deducir que los resultados de las evaluaciones son el uso de estrategias didácticas, que sin embargo hay que que aplicarlos en forma frecuente, a fin de que los estudiantes puedan mejorar su rendimiento académico en la carrera de filosofía, en el INSA – Vinto Cochabamba.

CUADRO N° 19
¿Qué opinión tiene Ud., sobre las estrategias didácticas
considerando las características psicosociales de los estudiantes
del área de filosofía?

Distractores	Hi	xi
Siempre	4	54%
Alguna vez	3	38%
Nunca	0	8%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a la aplicación de estrategias didácticas considerando las características psicosociales de los estudiantes, el 54 % más de la mitad de los docentes dijeron que siempre aplican; entre tanto, el 38 %, indican que alguna vez, aplican, y el 8 % afirmaron que nunca aplican, actitud bastante llamativa ya que, necesariamente todos los docente deben aplicar las estrategias didácticas considerando las características psicosociales de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos resultados se llega a evidenciar que los docentes del INSA – Vinto, deben aplicar estrategias didácticas tomando en cuenta las características psicosociales de los estudiantes que se encuentran cursando en el área de filosofía.

CUADRO N° 20
¿Cómo Ud., considera el rendimiento académico de los
estudiantes de la carrera de filosofía?

Distractores	hi	xi
Eficiente	3	34%
Regular	3	47%
Deficiente	1	19%
TOTALES	7	100%

FUENTE: Elaboración con datos de la encuesta

En lo que se refiere a como se considera el rendimiento académico de los estudiantes del área de filosofía, el 47% que es cerca de la mitad de los docentes encuestados señalaron que es regular; pese a ello, un 34 % dijeron que consideran el rendimiento académico como eficiente; entre tanto el 19 % deficiente el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Filosofía.

A manera de conclusión se llega a deducir, que el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de filosofía, merece ser mejorado, y dicha acción se deberá realizarlo aplicando con más frecuencia estrategias didácticas en el desarrollo de las sesiones de aula

5.1.3. Validación de resultados de la ficha de observación.

A continuación se presentan datos de la ficha de observación, efectuado a docentes del área de filosofía, cuyos resultados se presentan:

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Nombre.....

Fecha:

Asignatura.....

INDICADORES			Fecha de inicio		Fecha de conclusión	
			SI	NO	SI	NO
1	Motiva a sus alumnos sobre la materia					X
2	Aplicación de estrategias en el aula	MAPA CONCEPTUAL		X		
		RESÚMENES		X		
		EXPOSICIONES	X			
		DIÁLOGO		X		
		DEBATE		X		
		TRABAJO GRUPAL	X			
		DIAGNÓSTICO	X			
3	.Utilización de estrategias didácticas por el docente en la sesión de aula			X		
4	El docente da las indicaciones para desarrollar trabajos de investigación				X	
5	El docente realiza la retroalimentación del tema avanzado.			X		
	TOTAL GENERAL		3	6	1	1

FUENTE. Elaboración propia

Interpretación de la ficha de observación

Los resultados de la ficha de observación claramente reflejan que uno de los docentes observados en el desarrollo de su sesión de aula se refleja que lamentablemente no aplica las estrategias didácticas, aspecto que repercute en el aprendizaje significativo de los estudiantes del área de filosofía.

Pese a ello, a continuación se describen en los siguientes aspectos:

- **Motivación.**

Los profesores muy poco realizan la motivación a los estudiantes por no tener alguna planificación con anterioridad lo que hace suponer muchas veces improvisan con algunas estrategias didácticas que no son apropiadas para el área de filosofía.

- **Estrategias.**

El docente que ha sido objetivo de la presente investigación muy poco utiliza las estrategias didácticas. La misión fundamental es mejorar la eficacia del aprendizaje y optimizar las condiciones en las que se produce.

Las estrategias didácticas permiten encausar la motivación y regular las ansiedades que puedan surgir ante el aprendizaje. Las necesidades, las metas y los logros alcanzados por el alumno influyen en su motivación para aprender.

- **Indicaciones del profesor.**

Los estudiantes siguen con atención la explicación

Trabajan en grupos de ocho personas

Los estudiantes trabajan en grupos y analizan sus temas.

En algunas ocasiones no cumplen las instrucciones necesarias por ciertas situaciones no conocidas.

- **Evaluación.**

La evaluación de manera conjunta o llamada auto evaluación en la clase no se lo realiza, por lo que muchos de los estudiantes no están conformes con su rendimiento académico, situación que repercute en la autoestima de cada uno de ellos en querer mejorar su aprendizaje significativo en la asignatura de filosofía.

5.2. COMPROBACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y DE LA HIPÓTESIS.

- 1) Sugerir estrategias didácticas que coadyuve a los docentes del área de filosofía del Instituto Superior Adventista – Vinto a generar aprendizaje significativo en los estudiantes de esa unidad académica.**

Para la verificación del presente trabajo de investigación, lo que está referido a la demostración de los objetivos, se ha tratado de demostrar con el desarrollo de los objetivos específicos, que a continuación se desarrollan:

- 2) Describir las actividades extra-curriculares relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes, antes de iniciar las labores académicas en el Instituto Superior Adventista – Vinto.**

Este primer objetivo específico ha sido desarrollado en el capítulo concerniente a la presentación de resultados, específicamente en el Cuadro N° 6, que refleja que el 47% indicaron que es inapropiado las actividades extra-curriculares relacionados con la aplicación de estrategias didácticas; en cambio en el Cuadro N° 16, dirigido a los docentes que manifestaron que es adecuada en el 56%; las actividades extra-curriculares relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes del INSA – Vinto Cochabamba.

- 3) Analizar las estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Filosofía que son utilizadas con frecuencia en la práctica educativa en el ámbito de Educación Superior.**

Éste objetivo ha sido demostrado, mediante la encuesta efectuada a los estudiantes del área de filosofía, del INSA – Vinto, dependiente de la Universidad Adventista, específicamente se demuestra en el cuadro N° 1, que trata sobre el uso frecuente los resúmenes y otros en el estrategias didácticas, que utiliza el docente en las sesiones de aula, cuyos resultados se dieron que en un 44% indicaron los estudiantes que tan solamente alguna vez utiliza; lo

propio se evidencia se evidencia los resultados del cuadro N° 4, que en el 53% los estudiantes dijeron que son inadecuadas la organización de clase en relación a las estrategias didácticas; lo propio en el Cuadro N° 5, se refleja que en el 44% los estudiantes manifestaron que alguna vez, los docentes utilizan estrategias didácticas, aspecto que llega a ser comprobado este objetivo.

4) Determinar la estrategia didáctica utilizada en el ámbito de Educación Superior a ser adaptada por el proceso enseñanza aprendizaje de filosofía, considerando las características psicosociales de los estudiantes del Instituto Superior Adventista – Vinto.

Este objetivo ha sido cumplido con los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes especialmente en el Cuadro N° 1, cuyo resultado refleja que en el 53% manifestaron que alguna vez los docentes hacen uso en forma frecuente los resúmenes y otros; lo propio se observa en el Cuadro N° 2, en el 46% los estudiantes manifestaron que alguna vez, los docentes aplican en forma frecuente los mapas conceptuales. Lo propio en los resultados de la encuesta a docentes se evidencia en el Cuadro N° 11, el 55% siempre utilizan en forma frecuente los resúmenes y otros; los resultados del Cuadro N° 12, refleja en 46% que alguna vez los docentes aplican las mapas conceptuales, e el desarrollo de las sesiones de aula.

5) Diseñar un plan de acción, en la que se involucre las estrategias didácticas, a fin de desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes del área de Filosofía en el Instituto Superior Adventista Vinto.

Éste objetivo se ha demostrado, a través de un plan de acción que se encuentra en la parte de la propuesta del presente trabajo, referido a estrategias didácticas que deben aplicar los docentes del área de filosofía, a fin de fortalecer el proceso de aprendizaje, de los estudiantes, y de esa manera generar un aprendizaje significativo, que se propone mediante un curso taller, dirigido a los docentes de dicha área. Ello tiene la finalidad de mejorar el desempeño profesional, a fin de

elevar la calidad académica, para la formación de los futuros profesores, porque en las últimas gestiones, el nivel de enseñanza, no ha colmado las expectativas esperadas.

5.2.5. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

En lo que corresponde a la comprobación de la hipótesis planteado, ha sido demostrada a través del cumplimiento de los objetivos, en lo referente “La aplicación de estrategias como: resúmenes, mapas conceptuales, ilustraciones y organizadores previos de enseñanza-aprendizaje con los y las estudiantes de la especialidad de Filosofía del Instituto Normal Superior Adventista de Vinto en la gestión 2011, apoyará la construcción de aprendizajes significativos”, en virtud a ello se recomienda la aplicación de estrategias didácticas en la asignatura de Filosofía, que logrará mejorar el desempeño profesional de los docente, con lo que se llega a fortalecer la calidad académica que se imparte en el INSA – Vinto, dependiente de la Universidad Adventista de Bolivia, que funciona en la población de Vinto, departamento de Cochabamba.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA

6.1 JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta referida al uso de estrategias didácticas que favorecen aprendizajes significativos en el área de filosofía, se justifica, debido a que es muy necesario e imprescindible ponerla en ejecución, debido a que en ella se dan algunas pautas sobre el uso de algunas estrategias didácticas para los docentes del área de filosofía, del INSA – Vinto, con que se puede fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, y que podrá influir en el rendimiento académico de los estudiantes de ésta área.

6.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

1. Objetivo general

Proponer el uso de 4 estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en la materia de Filosofía, aplicadas durante 3 meses.

2. Objetivos Específicos

- Describir la definición, características y sus funciones de 4 estrategias didácticas usadas en la materia de Filosofía.
- Incentivar a los estudiantes la utilización de las estrategias didácticas como: los resúmenes, mapas conceptuales ilustraciones y organizadores previos.

6.3. BASES PARA SUSTENTAR LA PROPUESTA

La presente propuesta se baso en dos tipos de indagaciones:

A.- Indagaciones teóricas

Producto resultante del Marco Teórico a través de:

- 1.- Análisis las bases teóricas de los métodos de enseñanza de la materia de Filosofía.
- 2.- Análisis del uso de las estrategias didácticas de la materia de Filosofía.
- 3.- Desarrollo y aporte teórico de la didáctica para el uso de estrategias didácticas.

B.- Indagaciones empíricas.

Las indagaciones empíricas tuvieron como propósito el acercar el estudio a la realidad, a través de las siguientes dimensiones:

a) Aproximación diagnóstica

Se ha detectado que estudiantes del INSA – Vinto, (Cochabamba) hacen muy poco uso de las estrategias didácticas en la materia de Filosofía, por lo que hace falta la enseñanza de dichas estrategias, con lo que se puede mejorar sus aprendizajes significativos.

b) Trabajo de campo

Se ha realizado la recolección de la información pertinente al uso de las estrategias didácticas en la materia de Filosofía.

6.4 PROPUESTA USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA PARA EL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL INSA – VINTO.

Generalidades

En el desarrollo actual de la didáctica, la caracterización del uso de estrategias didácticas como su interpretación es un aspecto bastante controvertido. Las mismas dependen de los fundamentos filosóficos, los sustentos ideológicos, el énfasis puesto en la consideración de los

diferentes elementos y la instrumentación en la práctica del mismo. Las nuevas formas de plantear los problemas son un reflejo de los avances de la ciencia y de la ciencia social.

La característica de las estrategias didácticas dependerá de los fundamentos científicos y filosóficos que los sustenten. No se puede decir que una estrategia didáctica no tiene un presupuesto científico o filosófico de base.

6.5 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA PARA EL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

RESÚMENES		
Definición/Propósito	Características	Funciones
Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información.	Debe comunicar las ideas de manera expedita y ágil. Puede incluirse antes de la presentación del texto o de una lección.	-Proporcionar al estudiante “un puente” entre la información que ya posee con la información que va a aprender. -Ayudar al alumno a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión en clases. -Ofrecer al estudiante el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusivas), evitando la memorización de información aislada e inconexa.

MAPAS CONCEPTUALES		
Definición/Propósito	Características	Funciones
Un mapa conceptual está formado por conceptos, proposiciones, palabras de enlace, Un concepto es una clasificación de ciertas	Son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de éstas	-Facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales se puede

regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. A cada uno de estas clases, le otorgamos un nombre que expresa el concepto.	técnicas se puede representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un profesor o de un aprendiz, y hasta realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.	profundizarse como se desee. -Puede ayudar a los estudiantes a comprender en un momento determinado de un episodio didáctico amplio (tema, unidad o curso), Si el docente los utiliza adecuadamente, puede coadyuvar a que los alumnos relacionen con más finalidad los asuntos vistos en sesiones anteriores con los nuevos temas que se revisan o con los próximos. - Es posible realizar funciones evaluativos; por ejemplo, para explorar y activar los conocimientos previos de los estudiantes y/o para determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados.
---	---	--

ILUSTRACIONES		
Definición/Propósito	Características	Funciones
Las ilustraciones (fotografías, esquemas, medios gráficos) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Estos recursos por sí mismos son interesantes porque pueden llamar la atención.	Son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea y también para ilustrar en un texto de enseñanza. Las ilustraciones representan la realidad visual que nos rodea con varios grados de fidelidad.	-Dirigir y mantener la atención de los alumnos. -Permitir la explicación en términos de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal. -Favorecer la retención de la información, se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas. -Permitir integrar, en todo, información que de otra forma quedaría fragmentada. -Permitir clarificar y

		organizar la información. -Promover y mejorar el interés y la motivación.
--	--	--

ORGANIZADORES PREVIOS		
Definición/Propósito	Características	Funciones
Es un material introductiva compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad de la información nueva que los estudiantes deben aprender. Deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva.	Los organizadores previos se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa, aunque son posibles otros formatos. El organizador previo enfatiza lo más importante del propio contenido que se ha de aprender.	- Proporcionar al estudiante “un puente” entre la información que ya posee con la información que va a aprender. -Ayudar al estudiante a organizar la información considerando sus niveles de generalidad especificidad y su relación de inclusión en clases. - Ofrecer al estudiante el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusivas), evitando así la memorización de información aislada e inconexa.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A la culminación del presente trabajo, se hace conocer las conclusiones a que se ha podido llegar una vez desarrollado el presente trabajo de investigación:

CONCLUSIONES

- ❖ En lo que se refiere a la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes que más se utilizan en proceso de aprendizaje en la Carrera de Filosofía, en el INSA, Vinto, del departamento de Cochabamba, son los mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y otros, pese a ello, se ve la necesidad de capacitar a los estudiantes a que puedan utilizar con más frecuencia, sin problema alguno estas estrategias de aprendizaje.
- ❖ En lo que concierne a la labor de análisis sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del INSA – Vinto, según los resultados de la encuesta efectuada a los estudiantes que se encuentran cursan en la Carrera de Filosofía, se evidencia que alguna vez, dichas estrategias tienen objetivos claros y concretos, pese a ello, se ve la necesidad de mejorar la utilización de dichas estrategias.
- ❖ En lo que concierne a la fase de evaluación del proceso enseñanza de los estudiantes de la Carrera de Filosofía, con las estrategias didácticas, que actualmente utilizan los docentes del INSA – Vinto, por lo general los resultados de la evaluación miden a través de pruebas objetivas; asimismo, se puede indicar que el rendimiento académico de los estudiantes es por lo demás regular, pese a ello es necesario mejorar este panorama, a fin de conseguir resultados satisfactorios.
- ❖ Por lo tanto la hipótesis planteada :la aplicación de estrategias de enseñanza con los y las estudiantes de la especialidad de filosofía del

Instituto Normal Superior Adventista de Vinto en la gestión 2011, apoyará la construcción de aprendizajes significativos

RECOMENDACIONES

Al epílogo del presente trabajo se hace conocer las siguientes recomendaciones:

A las autoridades académicas del INSA – Vinto:

- Velar por el mejoramiento del rendimiento académico de la Carrera de Filosofía, a fin de mantener prestigio académico de la institución.
- Deberán incentivar a los docentes de la Carrera de Filosofía, organizando cursos taller de actualización sobre la aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de las actividades de aula.

A los docentes del INSA – Vinto:

- Actualizar sus conocimientos en los aspectos referentes a las estrategias de aprendizaje referidas a la Carrera de Filosofía, con la finalidad de desarrollar una sesión de aula, comprensible por parte de los estudiantes, de dicha carrera.
- Realizar después de cada sesión de aula, una retroalimentación sobre el contenido del tema avanzado, en relación a las estrategias de aprendizaje, si evidentemente han podido comprender el tema los estudiantes de la Carrera de Filosofía.

A los estudiantes de la Carrera de la Filosofía:

- Deberán prestar más atención a sus docentes en lo que se refiere a la utilización de estrategias de aprendizaje actualizado, a fin de poder conseguir resultados óptimos.

- Demostrar más empeño por la carrera que se encuentran estudiando, a fin de ser buenos docentes en el cumplimiento de futuros docentes del área de filosofía.

BIBLIOGRAFÍA

1. AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983) PSICOLOGÍA Educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. TRILLAS México
2. ARCHIER, G. y SERIEYX, H.; La empresa de tercer tipo. Una Nueva Concepción de la Empresa. Editorial Planeta Barcelona, 1987
3. AVANZINI, Gastón, “La Pedagogía de Hoy”, Edit. FCE, México
4. BEARD, R.; Pedagogía y Didáctica de la Enseñanza Universitaria Oikos-Tau S. A. Barcelona – España, 1987
5. BLAZQUEZ, F.: FERNÁNDEZ, M.P.; LORENZO, M.; MOLINA, S. y SAENZ, O. (1989) Didáctica General Ed. Anaya, Madrid – España, 1995
6. BOLDÚ, Joan; Bria, Llatzer; Lasterra, Juan; López, Antonio; Manjón, Rafael, Marias, Isidro y Serrano Pere, “*Aprender Filosofía es aprender a razonar*,” Bilbao, Ega Donostiarra, Profesores Editores, 1996
7. BRANDT, Joseph; “Estrategias de Enseñanza” Edit. Inti, Lima – Perú, 1998
8. BRUNER, Joshep. “The process of education, Cambridge, Harvard University Press, 1988
9. CANTILLO Carmona, José; Domené Martínez, Mª Begoña; Muñoz Ferriol, Amparo; Navarro Conde, Francisca; Encinas Torres, Saturnino y Salazar Olivas, Ángel, *Enseñar Filosofía hoy*, Madrid, Santillana, 1999
10. CASTILLO, Gervilla Ángeles; “Dinamizar y Educar”, Madrid, Dykinson, 1992
11. CHEHAYBAR Y Kury, E., “Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos), UNAM, CISE, México, 1987.
12. De La Higuera, Javier, Ponencia presentada en el curso, “Las Aportaciones de la filosofía al mundo contemporáneo”, ofrecido por la UIMP y que desarrollado e Santander- España, en septiembre de 2000

13. DIRECCIÓN de Investigación y Desarrollo Educativa, "Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño", Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – México, 1999.
14. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE "Dinamización Curricular lineamiento para una política Curricular" Editorial Offset Boliviana Limitada EDOBOL 1993.
15. FABRA, Martín; "Técnicas de grupo para la cooperación", Barcelona, Ediciones CEAC. España, 1994
16. FERNÁNDEZ, M.; "Metodología de la Enseñanza Universitaria presentada a la Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria". Universidad de Alicante, 8-9 Mayo de 1990.
17. GARCÍA Morente, Manuel. Lecciones preliminares de filosofía. Editorial Porrúa. México 1987.
18. GOMEZ, I. (1996) "Enseñanza y Aprendizaje" Cuadernos de Pedagogía. Nº 250.
19. GUTIÉRREZ Feliciano "Diccionario Pedagógico" Gráfica Gonzáles, La Paz – Bolivia, 2006
20. -----, "Mapas conceptuales", Edit. Gráfica Gonzáles, La Paz – Bolivia, 2002
21. HEGEL, G. W. F. Escritos pedagógicos. F. C. E. Madrid. 1991.
22. HERNÁNDEZ, Sampieri, (2006); "Metodología de la Investigación Científica", Mc Graw Hill, México.
23. IZUZQUIZA, Ignacio, "La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica", Madrid, Anaya, 1988
24. LITWIN, Edith, (Comp); Tecnología Educativa", Edit. Paídos, Buenos Aires – Argentina, 1995.

25. MARTIN, Marcos; “Manual de apoyo del taller sobre el rediseño de un curso, Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes, ITESM., 2001
26. MINISTERIO De Educación Nacional; “Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía”, Documento publicado en borrador en agosto de 2009.
27. NOVAK, Joseph D. y Gowin, D. Bob, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1988
28. PIZARRO, Fina, *Aprender a razonar*, Madrid, Alhambra, 1987
29. SACRISTAN, Gimeno J.; “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia”, Madrid, Morata, 1987
30. SALAZAR, Bondy, Augusto. Didáctica de la Filosofía. UNMSM, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fondo Editorial. Lima 1995.
31. SARBACH, Alejandro. Filosofar con jóvenes: orientaciones para un encuentro creativo entre la práctica docente y el pensamiento de los jóvenes. Salida al mar Ediciones. Córdoba – Argentina. EDUVIM. 200

INTERNET

<http://www.cursosls.sistema.itesm.mx/Home.nsf/>

<http://www.moografias.com/Trabajos.37/semiótica.shtml>.

<http://www.moografias.com/Trabajos 7/ancu.shtml>.

ANEXO

ANEXO N° 1
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE BOLIVIA
INSTITUTO NORMAL SUPERIOR ADVENTISTA



PROMOCION 2011
ESPECIALIDAD FILOSOFÍA



ANEXO N° 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE FILOSOFÍA

Estimado amigo(a):

Se le insinúa su valiosa cooperación dando respuesta a las siguientes preguntas que se formulan en el presente cuestionario. Gracias.

INSTRUCTIVA: Marque con una “X” en las casillas respectivas, la respuesta que crea que es correcta según su criterio.

Sexo: Varón () Mujer ()

1. ¿Hace uso en forma frecuente, los resúmenes, y otros?

Siempre () Alguna vez () Nunca ()

2. ¿Los docentes utilizan en forma frecuente, los mapas conceptuales, y otros?

Siempre () Alguna vez () Nunca ()

3. ¿Al inicio de cada clase acostumbra realizar una retroalimentación de la clase anterior?

Siempre () Alguna vez () Nunca ()

4. ¿Qué opinión tienes sobre la organización de la clase en relación a las estrategias didácticas que más se aplican?

Adecuadas () Inadecuadas () NS/NR ()

5. ¿Las estrategias que utiliza el docente en las sesiones de aula, tienen objetivos claros y concretos?

Siempre () Alguna vez () Nunca ()

6. ¿Cómo considera el desarrollo de las actividades extracurriculares, relacionados en la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes?

Apropiado () Inapropiado ()

7. Al inicio de la clase, ¿El docente realiza alguna motivación a los estudiantes?

Siempre () Alguna vez () Nunca ()

8. Sabe Ud., ¿Cómo mide el resultado de las evaluaciones?

A través de pruebas objetivas () Mediante exposiciones () NS/NR ()

9. ¿Qué opinión tiene sobre las estrategias didácticas, considerando las características psicosociales en los estudiantes del área de filosofía?

Muy buenas () Buenas () Regulares () Inadecuados ()

10. ¿Cómo considera el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de filosofía?

Eficiente () Regular () Deficiente ()

ANEXO N° 3

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE FILOSOFÍA

Distinguido colega:

Se le insinúa su valiosa cooperación dando respuesta a las siguientes preguntas que se formulan en el presente cuestionario. Gracias.

INSTRUCTIVA: Marque con una “X” en las casillas respectivas, la respuesta que crea que es correcta según su criterio.

1. ¿Ud., organiza su clase en relación a las estrategias didácticas que más se aplican?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

2. ¿Es necesario realizar alguna motivación a los estudiantes?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

3. ¿Las estrategias que Ud., utiliza en las sesiones de aula, tienen objetivos claros y concretos?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

4. ¿Ud., aplica las clases dinámicas en el desarrollo de las sesiones de aula?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

5. ¿Está de acuerdo que los estudiantes participen con sus propios testimonios y/o lluvia de ideas en el desarrollo de las sesiones de aula?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

6. ¿Cómo considera el desarrollo de las actividades extracurriculares, relacionados en la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

7. ¿Cómo consideras los ambientes de la carrera para las sesiones de filosofía?
Adecuado () Inadecuado ()

8. ¿Hace uso en forma frecuente, los mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y otros?
Siempre () alguna vez () Nunca ()

9. ¿Qué opinión tiene sobre las estrategias didácticas, considerando las características psicosociales en los estudiantes del área de filosofía?
A través de pruebas objetivas () Mediante exposiciones ()

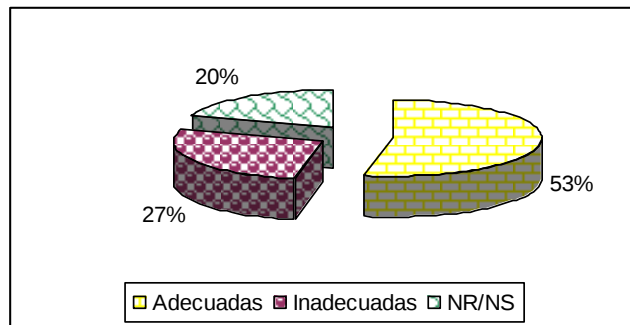
10. ¿Cómo Ud., considera el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de filosofía?
Eficiente () Regular () Deficiente ()

ANEXO N° 4

GRAFICAS DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

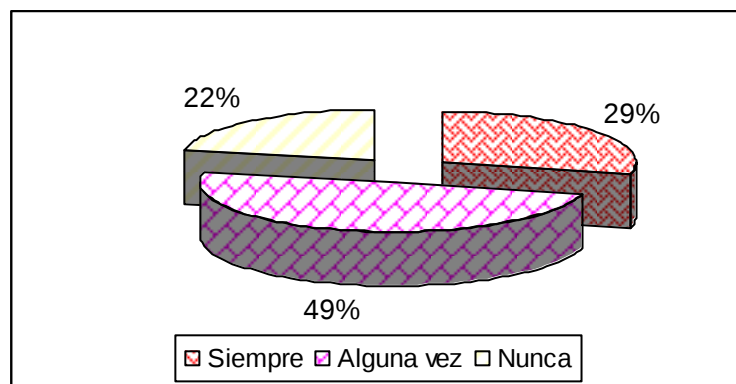
GRÁFICA N° 1

¿Qué opinión tienes sobre la organización de la clase en relación a las estrategias didácticas que más se aplican?



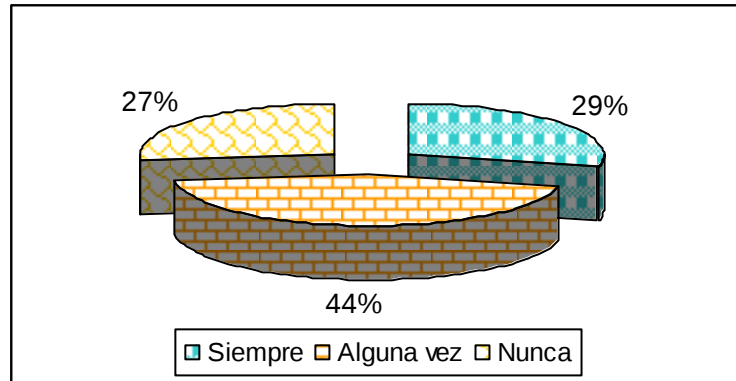
GRÁFICA N° 2

¿Al inicio de la clase, el docente realiza alguna motivación a los estudiantes?



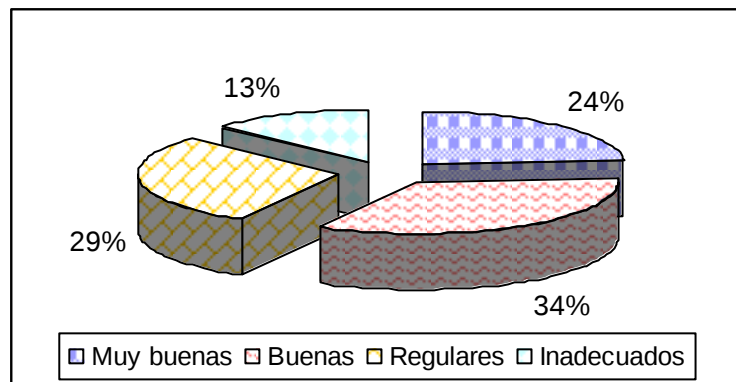
GRÁFICA N° 3

¿Las estrategias que utiliza el docente en las sesiones de aula, tienen objetivos claros y concretos?



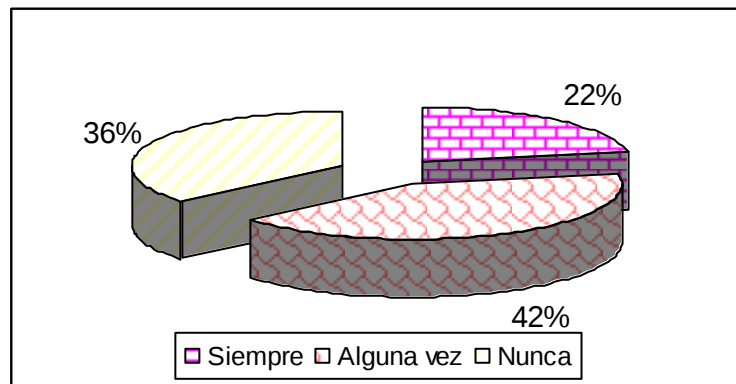
GRÁFICA N° 4

¿Qué opinión tienes sobre las clases dinámicas que desarrolla el docente de la asignatura de Filosofía?



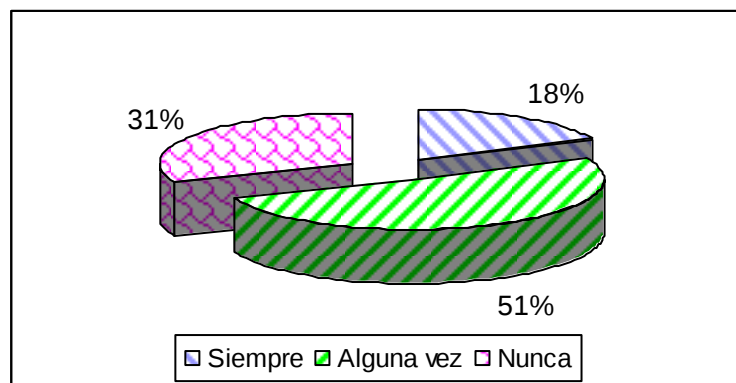
GRÁFICA N° 5

¿Te gusta participar con opiniones y/o lluvia de ideas en el desarrollo de las sesiones de aula?



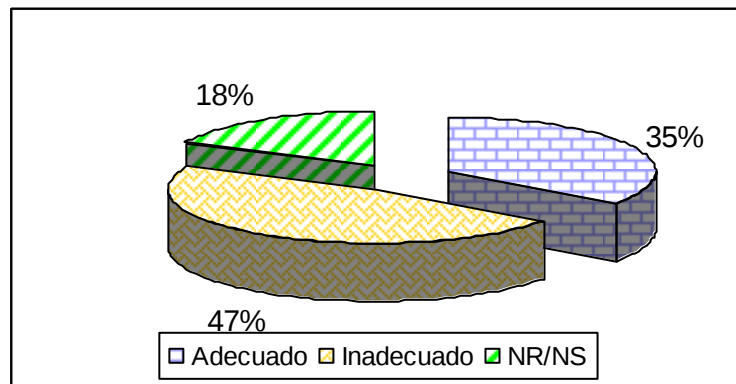
GRÁFICA N° 6

¿Cómo considera el desarrollo de las actividades Extracurriculares, relacionados en la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes?



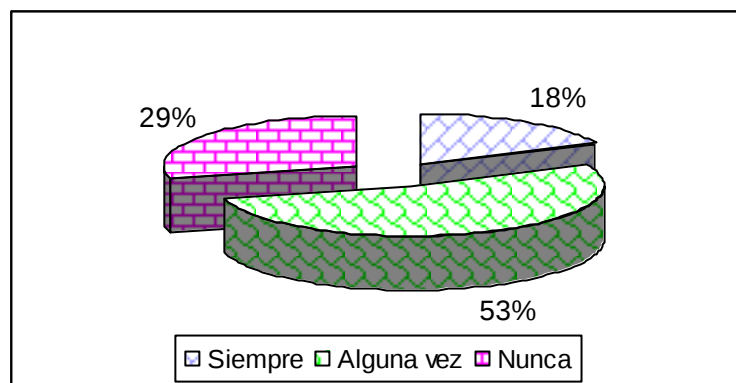
GRÁFICA N° 7

¿Cómo es el ambiente para las sesiones de la asignatura de filosofía?



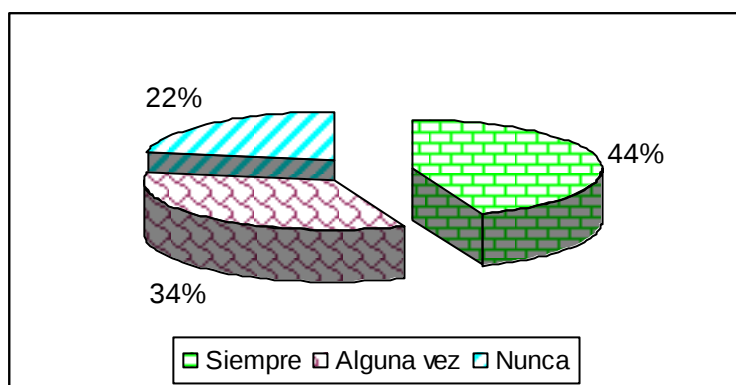
GRÁFICA N° 8

¿Los docentes de la Carrera de filosofía utilizan en forma frecuente, los mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y otros?



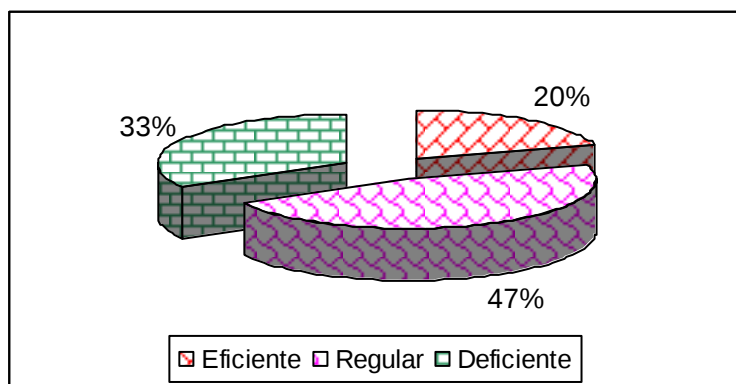
GRÁFICA N° 9

**¿Qué opinión tiene sobre las estrategias didácticas,
Considerando las características psicosociales en los
estudiantes del área de filosofía?**



GRÁFICA N° 10

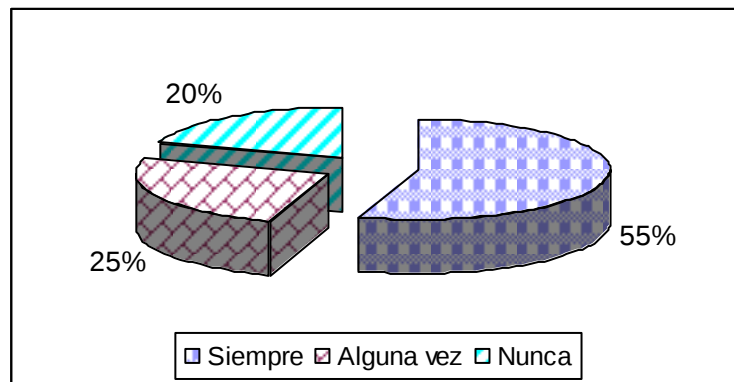
**¿Cómo considera el docente el rendimiento académico de los
estudiantes de la carrera de filosofía?**



GRÁFICAS DE RESULTADOS APLICADOS A LOS DOCENTES

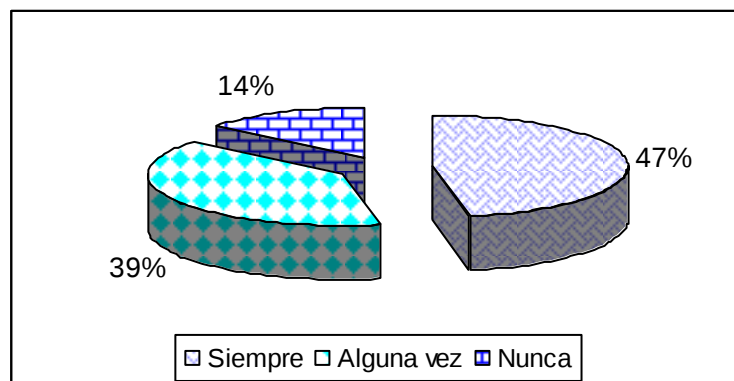
GRÁFICA N° 11

¿Ud., organiza su clase en relación a las estrategias didácticas que más se aplican?



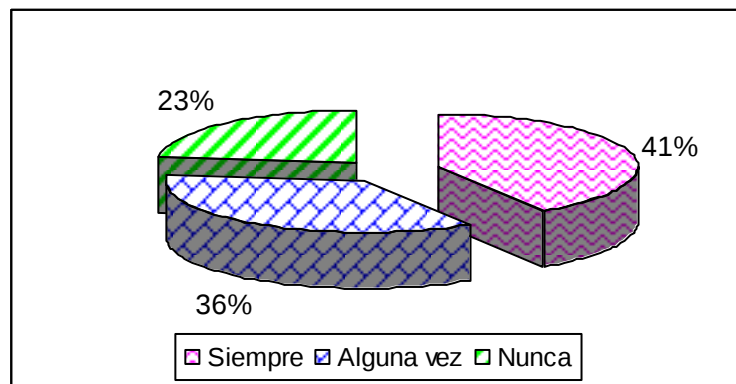
GRÁFICA N° 12

¿Ud., al inicio de una clase, realiza alguna motivación a los estudiantes?



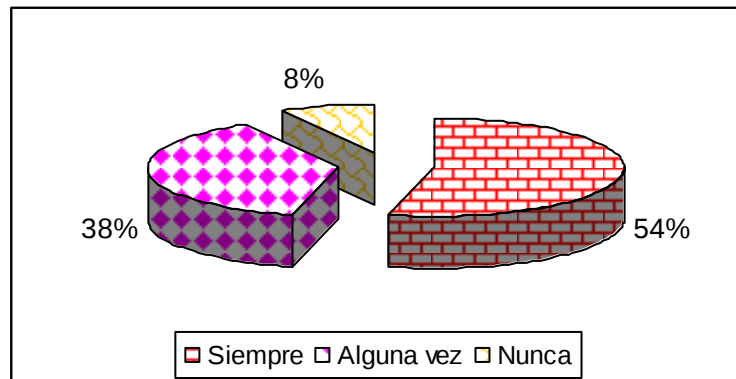
GRÁFICA N° 13

¿Las estrategias que Ud., utiliza en las sesiones de aula, tienen objetivos claros y concretos?



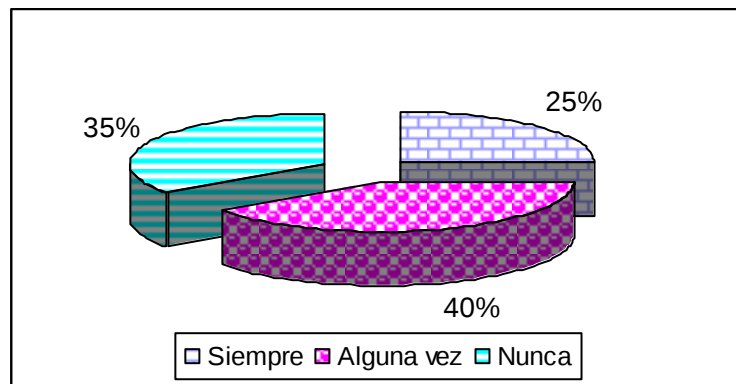
GRÁFICA N° 14

¿Ud., aplica las clases dinámicas en el desarrollo de las sesiones de aula?



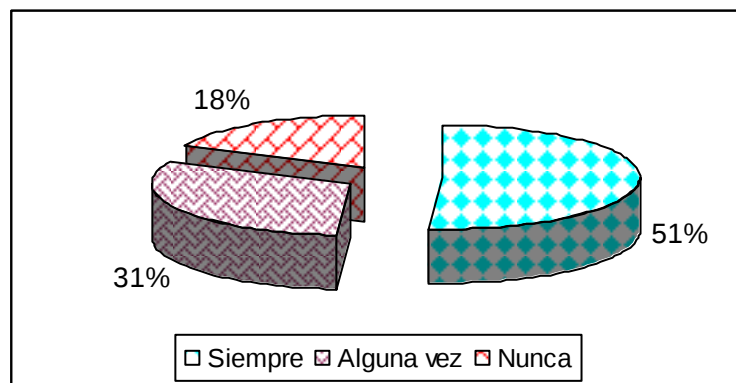
GRÁFICA N° 15

¿Participan los estudiantes con sus propios testimonios y/o lluvia de ideas en el desarrollo de las sesiones de aula?



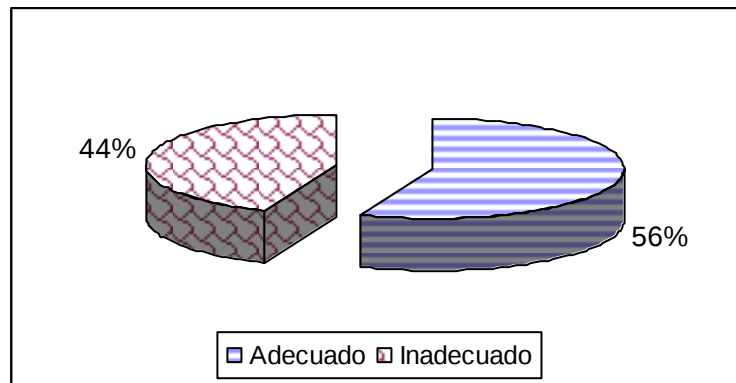
GRÁFICA N° 16

¿Cómo considera el desarrollo de las actividades Extracurriculares, relacionados en la aplicación de estrategias didácticas que realizan los docentes?



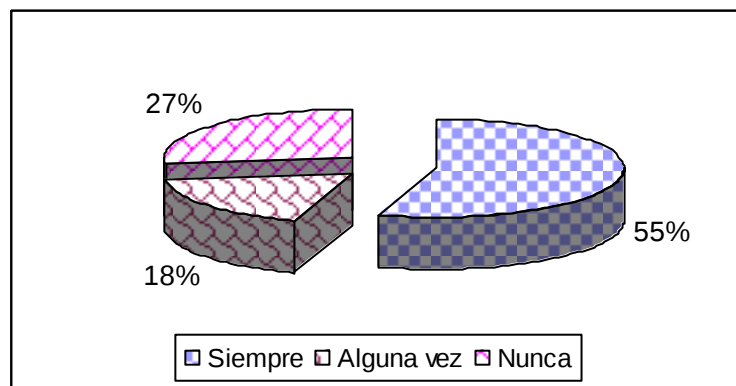
GRÁFICA N° 17

¿Cómo consideras los ambientes de la carrera para las sesiones de filosofía?

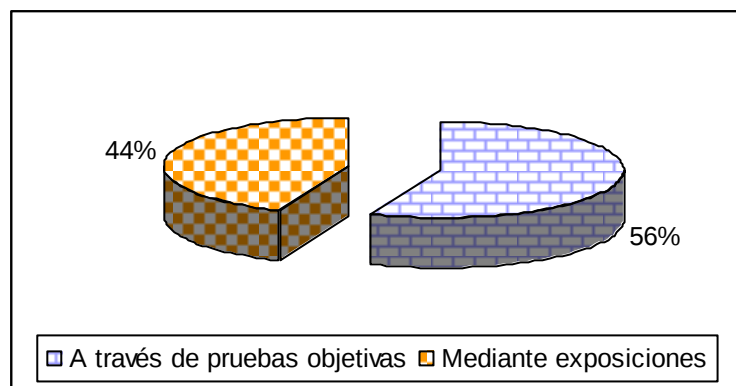


GRÁFICA N° 18

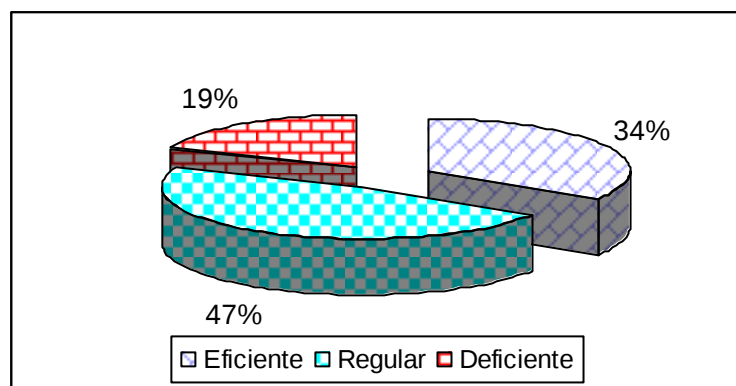
¿Hace uso en forma frecuente, de los mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y otros?



GRÁFICA N° 19
¿Qué opinión tiene sobre las estrategias didácticas,
Considerando las características psicosociales en los
estudiantes del área de filosofía?



GRÁFICA N° 20
¿Cómo Ud., considera el rendimiento académico de los
estudiantes de la carrera de filosofía?



ANEXO No. 5
NIVEL SECUNDARIO
Resolución Ministerial Nro. 452/99
CENTRALIZADOR DE NOTAS

ESPECIALIDAD: Psicología y Filosofía (Sec)

SEMESTRE: Sexto

GESTIÓN: 2011-2 (del 18/07/2011 al 02/12/2011)

INGRESO: 2011-2

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Gestión Educativa (RODRÍGUEZ TERRAZAS Benedicto)	Práctica Continua (CHOQUE AGUILAR Esther Eugenia)	Psicología Social (ANZALDO SARMIENTO Noemi)	Diagnóstico Psicopedagógico (ANZALDO SARMIENTO Noemi)	Ética y estética (CHURA RODRÍGUEZ Vicente)	Estudios Escatológicos para la Soc. Contemp. (CALLIZAYA BELTRÁN Fidel Alberto)	Proyecto de Grado (CHOQUE AGUILAR Esther Eugenia)	Promedio Semestral
1	ACHA QUISPE Álvaro	53/60	63	60	67	65	66	60	63
2	APATA CANAVIRI Rebeca	70	61	60	57/60	65	77	69	66
3	BALDERRAMA CASTELLÓN Zulma	43/60	60	63	44/60	63	61	60	61
4	CALLIZAYAVÍ-LEGAS Mónica	75	71	80	76	74	95	79	78,57
5	CHOQUE COPA Erika Xiomara	76	71	64	69	65	77	75	71
6	CONDORI CHOQUE Wendy Pamela	65	71	68	67	66	66	77	68,57
7	COPA BAUTISTA Ninoska	76	74	70	70	73	68	70	71,57
8	CORDOVA TORRICO Deysi	65	69	71	73	72	65	74	69,86
9	DELGADO CALLE Daniel Wilmer	67	70	60	57/60	90	87	60	70,57
10	FERNANDEZ COLQUE René Clemente	68	60	70	66	68	66	65	66,14
11	FLORES CLAURE Omar Rodrigo	66	61	60	43 / 40	60	63	50/60	58,57
12	JAVIER QUISPE Jhonny Sam	72	73	61	56/60	77	82	72	71
13	LIMA FELIPE Gabriela	60	61	60	57/60	67	68	60	62,29
14	LÓPEZ VIDAL Daniela	71	79	80	83	79	92	90	82
15	MAMANI QUISPE Jilda Paula	70	71	74	72	74	79	78	74
16	MORALES MORALES Lourdes Roció	70	69	69	64	72	63	71	68,29
17	PACO NUÑEZ Otilia	71	64	67	56/60	69	64	69	66,29
18	QUENTA CONDORI Gregorio Edwin	66	63	65	62	79	63	66	66,29
19	RAMALLO CONDORI Juan Carlos	73	77	71	69	69	78	76	73,29
20	ROJAS ALVAREZ Celia	68	60	60	57/60	60-	63	61	61,71
21	SANTOS PACO Adris Antonia	79	81	67	66	83	78	85	77
22	SOLIS LOREÑO Oscar	63	65	70	63	66	60	69	65,14
23	TERAN CORIA Lineth Lorena	67	64	70	63	71	60	70	66,43
24	TORREZ JORGE Raúl	68	60	61	54/60	61	61	61	61,71

Fin centralizador Notas INSA 2011-2

Nota de Aprobación de la institución es 61 puntos

ANEXO No 6

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Nombre.....
Asignatura.....

Fecha:

INDICADORES			Fecha de inicio		Fecha de conclusión	
			SI	NO	SI	NO
1	Motiva a sus alumnos sobre la materia					
2	Aplicación de estrategias en el aula	MAPA CONCEPTUAL				
		RESÚMENES				
		EXPOSICIONES				
		DIÁLOGO				
		DEBATE				
		TRABAJO GRUPAL				
		DIAGNÓSTICO				
3	.Utilización de estrategias didácticas por el docente en la sesión de aula					
4	El docente da las indicaciones para desarrollar trabajos de investigación					
5	El docente realiza la retroalimentación del tema avanzado.					
	TOTAL GENERAL					

FUENTE. Elaboración propia

ANEXO N° 7

UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE BOLIVIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR ADVENTISTA

NIVEL SECUNDARIO

Resolución Ministerial Nro. 452/99

Av. Simón I Patiño km 1 Pairumani Telf. 4263330/426331/4264538 Casilla 528 Cochabamba Bolivia



S Í L A B O

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Carrera: Educación Secundaria INSA
- Especialidad: Técnico Superior Psicología y Filosofía (Sec)
- Asignatura: Ética y Moral
- Pre-requisito(s):
2. Semestre: Sexto
3. Gestión: II – 2011
4. Área: Filosofía
5. Total Horas: 100
6. Nota de Aprobación: 60
7. Nombre del Profesor: null ANZALDO SARMIENTO Noemí
8. Fecha (Inicio - Final):: 18/07/2012

II. Plan Maestro de Desarrollo Espiritual (PMDE)

La UAB enfatiza el siguiente ideario espiritual durante las gestiones académicas 2011 – 2012

Principio: Jesús como modelo

Valor: Fe en Dios

Creencia: Las Sagradas Escrituras

III. DATOS:

Materia: ÉTICA Y MORAL Profesor: Lic. Vicente Chura Rodríguez Tema:
Ética Profesional Fecha: 22 – 11

1. OBJETIVOS DE LA CLASE:

- Conocer en qué consiste la ética profesional
- Muchos profesionales muy poco aplican su ética profesional

2. CONTENIDO QUE SE ABORDARÁN EN LA CLASE

a) Contenidos conceptuales

- Concepto de ética
- Concepto de ética profesional

b) Contenidos procedimentales

- Llevar adelante un determinado tema
- Forma de dar inicio el mencionado tema

c) Contenidos Actitudinales

- Formas de comportarse de un estudiantes en la clase
- Comportamiento de un estudiante dentro la clase

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Resumir el tema
- Sintetizar en un mapa conceptual sobre la ética profesional
- Fundamentar con ilustraciones, sobre la ética profesional

4. ACTIVIDADES

- Desarrollar mesa redonda
- Conferencia de un profesional

5. RECURSOS:

Humanos

- Estudiantes
- Docente

Materiales

- Libros sobre el tema

6. ESTIMACIÓN DEL TIEMPO

- Exposición del tema “Ética profesional” en 20 minutos
- Controversias en 15 minutos.

7. EVALUACIÓN

- Al inicio de la sesión.
- Durante el desarrollo de la sesión plan de clase.
- A la finalización de la actividad de clase.

8. BIBLIOGRAFÍA

- SACRISTÁN, Gimeno J,: “La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la Eficiencia”, Madrid, Morata, 1987.
- IZUZQUISA, Ignacio, “La clase de Filosofía como simulación de la actividad Filosófica”, Madrid, Anaya, 1988.
- FABRA, Martin, “Técnicas de grupo para la cooperación, Barcelona, Ediciones CEAC, España, 1994.