



**Universidad  
Pedagógica  
de Durango**  
Educar para Transformar

# **DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

DR. JAVIER RODRÍGUEZ JUÁREZ



DR. MANUEL ORTEGA MUÑOZ

ISBN: 978-607-8730-62-9



9 786078 730629

**DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA POTENCIAR EL  
APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR**

**JAVIER RODRÍGUEZ JUÁREZ**

**MANUEL ORTEGA MUÑOZ**

Primera edición: enero de 2023

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-62-9

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Comité científico:

Dr. Gonzalo Arreola Medina

*Coordinador Editorial de la Universidad Pedagógica de Durango.*

Dr. Arturo Barraza Macías

*Coordinador del Grupo de Investigación Benessere. SNI Nivel I.*

Mtro. Flavio Ortega Muñoz

*Coordinador Académico de la Red Durango de Investigadores Educativos.*

Dr. Mauro Jiménez Fierro

*Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.*

El presente escrito fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I. CONTEXTO.....	5
La Comunidad Educativa.....	5
La Escuela.....	7
El Aula.....	14
CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	17
Acercamiento Empírico a la Problemática.....	17
Perspectiva de los Maestros.....	18
Perspectiva de los Alumnos.....	21
Conclusiones Generales.....	23
Acercamiento conceptual a la problemática.....	24
Diseño Instruccional.....	24
Modelos de Diseño Instruccional.....	27
Diseño Instruccional y Aprendizaje.....	33
Antecedentes.....	36
Plano Epistemológico de la Investigación.....	42
Preguntas de investigación.....	44
Objetivos de Investigación.....	44
Modelo de Investigación Acción.....	45
Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	51
Entrevista.....	51
Grupo focal.....	52
Escala ACRA.....	52
CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO.....	54
Entrada al Campo.....	54
Diagnóstico Cualitativo.....	54
Conclusiones del Diagnóstico Cualitativo.....	75
Diagnóstico Cuantitativo.....	77
Análisis de cada una de las Estrategias de Aprendizaje.....	78
Conclusiones del análisis cuantitativo.....	87

Planteamiento del problema .....	89
CAPÍTULO IV. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	90
Sustento Teórico y Metodológico .....	90
Diseño de la secuencia didáctica .....	94
CAPÍTULO V. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	99
Aplicación del Diseño Instruccional Filosofía 1 .....	99
Planificación de la Aplicación de la Propuesta de Intervención .....	99
Reseña de la aplicación de la propuesta de intervención .....	103
Análisis de la aplicación de la Propuesta de Intervención.....	107
Factores que Facilitaron la Aplicación de la Propuesta de Intervención.....	107
Factores que Obstaculizaron la Aplicación de la Propuesta de Intervención .....	108
Consecuencias Positivas.....	109
Consecuencias Negativas .....	110
Evaluación de la Propuesta de Intervención....	110
Conclusiones .....	112
Referencias .....	113
Anexos.....	118

## **CAPÍTULO I. CONTEXTO**

La presente investigación se desarrollará con un grupo de alumnos de tercer semestre de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), para lo cual, dentro de este primer capítulo, se describe el contexto de estudio de acuerdo a tres ámbitos: la comunidad educativa, la escuela y el aula.

### **La Comunidad Educativa**

Enseguida se describe un poco la comunidad educativa de la que son parte los sujetos de la investigación, se iniciará con una breve descripción de lo que es la ciudad de Durango, para posteriormente identificar la zona geográfica donde se ubica dentro de esta ciudad.

Durango es la ciudad más poblada y extensa del estado homónimo. Fue fundada el 8 de julio de 1563 por Francisco de Ibarra con el nombre de Villa de Durango. El primer trazado de la ciudad lo realizó Alonso de Pacheco. La fundación de la ciudad se originó debido a su cercanía con el Cerro de Mercado, el cual se creía contenía grandes cantidades de plata, sin embargo con el tiempo se descubrió que era un importante yacimiento de hierro. Este cerro debe su nombre al capitán Ginés Vázquez de Mercado, quien descubriera el valle en sus exploraciones del norte de México.

Su nombre oficial es Victoria de Durango, la denominación de "Victoria" se le agregó en honor a Guadalupe Victoria, primer presidente de México originario de Tamazula, Durango. El significado etimológico de Durango es "más allá del agua", proviene del idioma euskera; Francisco de Ibarra la nombró así en recuerdo de la localidad de Durango, en la provincia española de Vizcaya, País Vasco. En idioma tepehuán la localidad se le conoce como el Korián y náhuatl, la localidad era conocida como Analco.

## Figura 1

*Mapa de la ciudad de Durango*



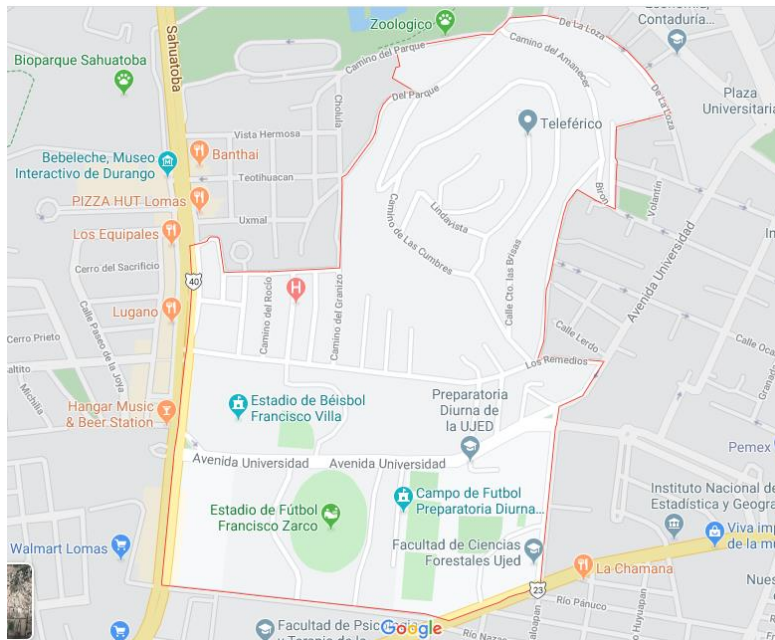
*Nota.* El mapa representa a la ciudad de Durango. Tomado de Google Maps (2020).

La zona geográfica donde se ubica la Escuela Preparatoria Diurna es la Colonia Los Remedios, dicha colonia se ubica al sur de la ciudad de Durango, delimitada en una buena parte por el Boulevard Sahuatoba (Carretera 40. Durango-Mazatlán). Es una zona que se caracteriza por no estar muy poblada, si no por contar con grandes espacios deportivos, educativos, turísticos, culturales y comerciales, dentro de los más destacados podemos mencionar el Estadio de Fútbol Francisco Zarco, el Estadio de Béisbol Francisco Villa, La Facultad de Ciencias Forestales de la UJED y el teleférico de la ciudad.

Cabe mencionar que las familias que habitan en esta colonia, en su mayoría, cuentan con un nivel socioeconómico de medio a medio alto.

## Figura 2

### Mapa de la colonia Los Remedios



*Nota.* El mapa representa a la colonia Los Remedios. Tomado de Google Maps (2020).

Por último, podemos mencionar que la Escuela Preparatoria Diurna, es parte de la educación media superior que ofrece la UJED, de la misma forma que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Escuela Comercial Práctica y la Escuela Preparatoria Nocturna.

### La Escuela

La Escuela Preparatoria Diurna, forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato en su modalidad de Bachillerato General que ofrece el Sistema Educativo Mexicano, sus objetivos son:

- a) Basado en los actuales lineamientos curriculares del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS), para continuar en el Padrón de Buena



Calidad (PBC) Nivel III, de dicho sistema. A fin de brindar una educación de calidad y que los estudiantes alcancen su máximo potencial, desde el punto de vista pedagógico.

b) Los estudiantes son el centro de todos los esfuerzos educativos encaminado a formar jóvenes con las competencias genéricas y disciplinares, que los preparen para la Educación Superior, que desarrollen una educación integral que les permita resolver problemas de la vida física y social, así como un adecuado manejo socioemocional.

c) Propiciar su desarrollo en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud.

d) Que los alumnos que transiten por el programa obtengan las herramientas necesarias en su formación integral a través del desarrollo de habilidades tanto de aprendizaje como socioemocionales además de las competencias genéricas, disciplinares y extendidas, orientadas a la consolidación de un perfil de egreso pertinente para su ingreso a la educación superior.

La Prepa Diurna, como coloquialmente se le conoce, tiene una duración de 3 años, divididos en 6 semestres, dentro de su plan de estudios ofrece la asignatura de filosofía, como tal, en el quinto y sexto semestre, campo de estudio al que se dirige esta investigación, para cabe mencionar que en semestres anteriores se estudian algunas bases de esta asignatura como lo podrían ser las asignaturas de Formación Integral.

La misión de la preparatoria es formar alumnos que se involucren en tareas productivas, creativas, recreativas y afectivo-valorativas que los lleve a transformar la información importante en una formación trascendente, permitiéndoles una nueva manera de ser, de hacer, desarrollar, de compartir y de trabajar.

Mientras que su visión guía las acciones de la comunidad preparatoriana, la que la ubica como una escuela consolidada y vinculada con su entorno mediante un proyecto de planeación estratégico, con su programa educativo vigente, pertinente y relevante; con sus profesores formados disciplinar y pedagógicamente de acuerdo al modelo educativo establecido, y sus estudiantes con oportunidades de acceder al nivel superior desempeñándose exitosamente.

Dentro de los servicios (instalaciones, actividades) que ofrece, se encuentran los siguientes:

- Laboratorios de prácticas en las asignaturas de química, física y biología de primer nivel, contando con el mejor equipamiento del Estado.
- Gimnasio auditorio para usos múltiples.
- Aula IPAD tipo foro con equipos de vanguardia.
- Área de desarrollo de habilidades en lenguaje inglés equipado con salas interactivas, de karaoke, lectura e interpretación de textos, escritura y conversación.
- Teatro de ensayos con camerinos.
- Sala audiovisual para exposiciones magistrales.
- Canchas deportivas de usos múltiples.
- Patio cívico.
- 32 aulas de clase amplios con excelente iluminación natural, 8 equipadas con proyectores para exposiciones.
- Infraestructura original.
- Canchas de volibol playero.
- Área de activación física con aparatos ejercitadores.

- Gimnasio de pesas.
- Biblioteca con centro de información y consulta bibliográfica en la red.
- Laboratorios de computación.
- Laboratorio de Programación.
- Consultorio Médico y de nutrición.
- Consultorio Dental.
- Área de Orientación educativa, trabajo social y psicología.
- Servicio Tutorías grupales e individuales.
- Servicios escolares.
- Departamento de becas.
- Red de internet Wi FI. Limitada.
- Plaza lectuaria.

En actividades paraescolares ofrece:

- Danza folclórica y moderna.
- Rondalla mixta.
- Ajedrez.
- Club de ciencias (Química, física y biología).
- Programas de proyectos sustentables.
- Concurso académico estatal de ciencias básicas.
- Diferente deportes: futbol soccer femenino y varonil, futbol americano femenino y varonil, volibol de salón y de playa femenino y varonil, hándbol femenino y varonil, béisbol varonil, atletismo, Tae Kwan Do, softbol y básquetbol varonil.

Por último, se puede hacer mención, como tema importante dentro de esta investigación, del perfil de ingreso y egreso de la Escuela Preparatoria Diurna. De

acuerdo con las necesidades del Modelo Educativo de la UJED, es recomendable que el estudiante que aspira ingresar a la Escuela Preparatoria Diurna tenga las siguientes características:

- Se comunica con confianza y eficacia
- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.
- Tiene iniciativa y favorece la colaboración.
- Muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente.
- Posee autoconocimiento y regula sus emociones.
- Sabe acerca de los fenómenos del mundo natural y social
- Aprecia la belleza, el arte y la cultura.
- Cultiva su formación ética y respeta la legalidad.
- Asume su identidad y favorece la interculturalidad.
- Emplea habilidades digitales de manera pertinente (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, 2016)
- Los estudiantes que ingresan a la EPD deberán contar también con los rasgos definidos en el Perfil de Egreso de Secundaria:
  - Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
  - Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
  - Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
  - Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
  - Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
  - Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
  - Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
  - Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

En cuanto al perfil de egreso, las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma

autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (SEP, 2008).

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Escucha, interpreta y emite mensaje pertinente en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

### **Figura 3**

*Fachada de la Escuela Preparatoria Diurna.*



*Nota.* Fachada principal de la Escuela Preparatoria Diurna. tomada de Google Maps (2020).

### **El Aula**

En este apartado, se describe más o menos a detalle las principales características de los alumnos que son parte de los sujetos de la investigación, en este caso el grupo de 3er semestre, que para cuando se realizó la intervención, estarán en 5to semestre.

El grupo de estudio está compuesto por un total de 42 alumnos, todos nacidos en la ciudad de Durango, de los cuales 24 son mujeres y 18 son hombres, según su edad, todos tienen entre 14 y 15 años, en específico 23 de los alumnos tienen 14 años y 19 alumnos tienen 15 años de edad.

El nivel socioeconómico de los alumnos oscila entre bajo y medio bajo, por ejemplo, 19 de los alumnos tienen ambos padres que trabajan y de los 23 restantes,

solo el padre tiene empleo. Cosa similar ocurre con el nivel de estudios de los padres de los alumnos, donde solo la mitad de los padres o madres del grupo cuentan con una licenciatura.

En cuanto al aprendizaje de los alumnos, tema central de la investigación, resulta importante destacar el aprovechamiento que han tenido hasta el momento en su estancia dentro de la Preparatoria Diurna, es por eso que, enseguida se describe el rendimiento académico de este grupo de estudiantes. Dicha información hace alusión al aprovechamiento general del grupo en cada una de sus materias de tercer semestre, se mencionan la cantidad de alumnos con calificaciones reprobatorias, considerando reprobatoria a una calificación por debajo de 6.0 y a la cantidad de alumnos que está valorado como NP (No presentó), lo que quiere decir que el alumno no presentó examen final por haber abandonado la escuela:

- En cuanto a la asignatura de Inglés III, el aprovechamiento del grupo es de 6.7, donde 11 alumnos están reprobados y un alumno no presentó.
- Sobre la asignatura de Matemáticas III, el aprovechamiento del grupo es de 5.9, donde 16 alumnos están reprobados y cinco alumnos no presentaron.
- En la asignatura de Biología I, el aprovechamiento del grupo es de 5.8, donde 20 alumnos están reprobados y dos alumnos no presentaron.
- En cuanto a la asignatura de Física I, el aprovechamiento del grupo es de 6.7, donde 15 alumnos están reprobados y un alumno no presentó.
- Sobre la asignatura de Modelo de Gestión de Proyectos Sociales, el aprovechamiento del grupo es de 8.5, donde ningún alumno reprobó y ocho alumnos no presentaron.



- Finalmente, en la asignatura de Historia de México I, el aprovechamiento del grupo es de 7.6, donde 3 alumnos están reprobados y un alumno no presentó.

Al analizar los resultados antes descritos, se puede hacer mención que el promedio general del grupo durante su tercer semestre en la Preparatoria Diurna es muy bajo, con un 6.8 de promedio. Ante estos resultados, es importante valorar el proceso de enseñanza que están teniendo este grupo de alumnos, es bien sabido el trascendental papel que juega este proceso en los buenos resultados académicos de los alumnos, es por eso que, a partir de aquí podríamos hacernos las siguientes interrogantes: ¿Qué influencia tiene el proceso de enseñanza que están desarrollando los docentes sobre los bajos resultados académicos de los alumnos? ¿Qué características tiene el proceso de enseñanza de los docentes de la Preparatoria Diurna? ¿Qué metodología implementan para favorecer el logro de aprendizajes de los alumnos? entre otras.

Precisamente es que estas interrogantes tratarán de tener una respuesta con esta investigación, al proponer al Diseño instruccional como la herramienta de enseñanza que favorezca de la mejor forma el logro de aprendizajes de los alumnos.

## **CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se desarrollarán cada uno de los apartados que evidenciarán la construcción del objeto del presente estudio como lo son un acercamiento empírico y uno conceptual, para finalmente describir algunos antecedentes investigativos. Para describir el diseño metodológico, se expondrán el plano epistemológico, las preguntas, objetivos de indagación, el método de Investigación Acción y técnicas e instrumentos de recogida de información.

### **Acercamiento Empírico a la Problemática**

En este apartado, se describe el acercamiento inicial que se tuvo con los sujetos de estudio sobre el proceso de enseñanza que se está viviendo en la escuela Preparatoria Diurna. Cabe destacar que dicho acercamiento se hizo mediante la aplicación de varias entrevistas a maestros y a alumnos mediante el siguiente guión:

Guión de entrevista a maestros

1. ¿Considera importante que los aprendizajes que adquieren sus alumnos sobre filosofía les sean significativos? ¿Por qué?
2. ¿Cree que sus estudiantes estén interesados y motivados por aprender sobre filosofía? ¿Por qué?
3. ¿Qué papel deben jugar los conocimientos previos de sus alumnos a la hora de aprender filosofía?
4. ¿Qué actividades y/o estrategias utiliza para que sus alumnos aprendan significativamente filosofía?
5. ¿Cuál cree que deba ser su papel como maestro de filosofía para que el aprendizaje que adquieran sus alumnos les sea significativo?

6. ¿Cómo debe ser el clima del aula para que los alumnos aprendan significativamente en la asignatura de filosofía?

#### Guión de entrevista a los alumnos

1. ¿Te interesa y/o te motiva aprender sobre filosofía? ¿Por qué?
2. ¿Qué actividades y/o estrategias te gustaría que tu maestro de filosofía utilizara para que aprendieras de la mejor forma?
3. ¿Cómo crees que tu maestro debe comportarse y dirigir tu trabajo dentro del aula al enseñarte filosofía?
4. ¿Cuál crees que debe ser el clima de tu aula para que puedas aprender de la mejor manera filosofía?

Enseguida, se muestran el análisis de la información recabada mediante las entrevistas, lo cual nos ofrece un primer acercamiento al conocimiento del tema de investigación, primero desde la visión de los alumnos, posteriormente de los maestros y, finalmente, se da la construcción de conclusiones generales.

#### **Perspectiva de los Maestros**

##### Obtener aprendizajes significativos

La totalidad de los docentes afirman que los aprendizajes que logran en la asignatura de filosofía les son significativos, y relacionan esta significatividad al hecho que les sirven para su vida. Como lo expresan los siguientes maestros:

*Si obtienen aprendizajes significativos, porque el proceso formativo de esta asignatura está centrado en aquello que la filosofía puede aportar a los estudiantes para su vida, y esto solo se puede lograr a través del aprendizaje significativo (MG2).*

*Si considero que los aprendizajes que adquieren los alumnos de filosofía son significativos, porque los aprendizajes que adquieren en esa materia son formativos y les ayudan en su toma de decisiones (MG4).*

#### Interés y motivación por aprender filosofía

Al analizar las respuestas sobre este punto, existen diferencias en las respuestas de los maestros, la mayoría dicen que los alumnos si están interesados y motivados por aprender filosofía ya que les aportará elementos para que puedan analizar “hechos” o “situaciones” que ocurren en su vida, como lo menciona un docente: *“Si están interesados y motivados, porque a medida que avanza el conocimiento, van comprendiendo que filosofía es una oportunidad para tomar decisiones con cautela, de una manera más reflexiva y razonada, analizando pros y contras, sus consecuencias y los pasos que van dando” (MG1).*

Mientras que la otra parte de docentes alude a que los alumnos no están interesados y motivados, ya que a los jóvenes de hoy en día están interesados en otras cosas. Como lo explica una maestra: *“No creo que estén motivados ni interesados por aprender filosofía, porque las nuevas generaciones no visualizan la trascendencia e importancia de la materia. Además no les gusta leer, y la materia la relacionan inmediatamente con la lectura” (MG3).*

#### Papel de los aprendizajes previos al aprender filosofía

En este punto, todos los docentes consideran que los aprendizajes previos son de gran importancia, porque podrán relacionar aquello que ya saben con lo que van a aprender, *“son indispensables, pues el no tener conocimientos previos de algún tema o caso, no tienen la misma preparación para analizar y resolver un caso o suceso” (MG4).*

#### Estrategias que utilizan para que sus alumnos aprendan filosofía

Se identifica diversidad en cuanto a las estrategias que utilizan los docentes para que sus alumnos aprendan filosofía, dentro de las cuales destacan aquellas estrategias de análisis de información, pero también hacen referencia a estrategias como debates, ver películas y documentales.

Como lo expresan dos maestros:

*“Las estrategias deben ser diseñadas de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Entre ellas está: a) Socialización de contenidos, b) proyección de imágenes, c) trabajos de investigación, d) planteamiento de situaciones problemáticas y e) mesas redondas” (MG2).*

*“Analizar casos, sucesos o hechos que actualmente suceden, principalmente en los hechos de la naturaleza y a la conducta del ser humano en lo individual y en la sociedad en la que convivan” (MG4).*

Papel docente para el logro de aprendizajes

En este punto, los docentes identifican su papel dentro del aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos como un guía y mediador, que orienta las actividades y el conocimiento que los alumnos deben adquirir.

En palabras de dos maestros, lo exponen así:

*“Debe ser como un guía, que los oriente, pero también, se deben organizar mesas de trabajo, escuchar sus opiniones, definiciones y propuestas sobre lo que es, pero más, sobre todo, lo que debe ser” (MG3).*

*“El de un mediador entre el conocimiento y el estudiante” (MG4).*

Clima del aula para aprender

Finalmente, los docentes dicen que el clima del aula debe favorecer el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos, donde exista interacción, diálogo, confianza, empatía, entre otros.

*“Deber ser un clima cordial, agradable, lúdico para el estudiante” (MG1)*

*“Debe haber calidad de interacción emocional e intelectual entre alumno y profesor. Debe estar conformado por la comodidad entre alumno y el profesor, ya sea de comprensión, confianza y seguridad, así como un buen espacio físico” (MG2).*

### **Perspectiva de los Alumnos**

Interés y motivación por aprender filosofía

Al conocer la opinión de los alumnos sobre si están interesados y motivados por aprender filosofía, la gran mayoría opina que no y, una pequeña parte, dicen que si. Cuestión que ya de antemano predispone que el proceso de enseñanza capte la atención de dichos alumnos.

Por ejemplo, dos alumnos opinan lo siguiente:

*“La verdad no, nunca fue una ciencia que me interesara, más sin embargo, se que es necesaria para la carrera que voy a estudiar, así es que en cuanto a eso si, pero por interés no. Sé que es importante porque esta materia te ayuda mucho a razonar y entender el porqué de las cosas” (A4).*

*“No, no porque no me guste, si no que no es como que no me llama tanto la atención. Pero sin embargo, es de un poco de ayuda ser un poco más culto, ya que en las veces que han hablado sobre temas relacionados con la filosofía, pues ha servido mucho para no verme tan inculto, pero considero que el saber de filosofía si te ayuda” (A1).*

Estrategias que te gustaría que tu maestro utilice para que aprendas

Muy interesante resultan las opiniones de los alumnos en este sentido, la totalidad exponen que se aburren en clase, que es muy tediosa, que los maestros solo hablan y hablan, que la clase no es dinámica. Lo mencionan en los siguientes términos: *“Pues yo en clases a veces me aburro, porque no hace más que hablar y hablar, entonces si no haces nada más que hablar, pues vas a hacer que la mayoría de los alumnos se aburran y no tomen la clase en serio o no les importe. Lo que yo le recomiendo es que sea más dinámico en sus clases y que no solo hable, sino que también sepa interactuar y hacer la clase interesante, de lo contrario, muchos se van a aburrir, y por ende, van a surgir problemas en el salón” (A3).*

*“Que la clase fuera más participativa y utilizar a todos los demás alumnos para que ellos participen y no hagan a un lado esta clase importante” (A4).*

Papel del docente y clima dentro del aula

Al preguntarles a los alumnos como debería de comportarse su maestro dentro del aula, los alumnos dicen que se porte serio pero alivianado, es decir, que cree un clima de confianza y de trabajo, porque si tampoco trabaja, los alumnos no le harán caso.

En este sentido, algunos alumnos comenta que:

*“Debe comportarse de una manera seria al momento de dar la clase y que actúe de una manera divertida para que los alumnos entren en confianza con él” (A1).*

*Tendría que ser un ambiente donde el profesor enseñe de la manera correcta y sea más dinámico para que no se vuelva algo tedioso y así el alumno muestre interés sobre la materia” (A3).*

## **Conclusiones Generales**

En este punto se dan a conocer algunas conclusiones generales sobre el primer acercamiento al tema de investigación, con lo cual vamos conociendo las situaciones o problemáticas que son parte del mismo.

En cuanto a la percepción de los maestros, se puede considerar que procuran que su labor docente (método de enseñanza) favorezca el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos, la mayoría expresa que sus alumnos están interesados y motivados por aprender filosofía, mencionan que los alumnos deben poseer aprendizajes previos para de ahí partir en la asimilación de nuevos conocimientos, conocen diversas estrategias para potenciar la obtención de conocimientos nuevos, principalmente teniendo como base el análisis de situaciones de la vida cotidiana, expresan que el docente debe ser un guía y un mediador entre el conocimiento y los alumnos y que debe existir un clima áulico que motive el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos.

Por otro lado, en la opinión de los alumnos se dejan ver claros vacíos en la labor docente (método de enseñanza) de sus maestros, por ejemplo, hacen mención que no están interesados ni motivados por aprender filosofía, que las clases son aburridas, son tediosas, que el maestro solo habla y habla, expresan que les gustaría una clase dinámica, donde todos intervengan y, finalmente, les gustaría tener un maestro serio para que no pierda la disciplina del grupo, pero divertido y “aliviado”.

Entonces, al parecer las opiniones de los docentes en varios puntos se encuentran y son hasta opuestas a lo que expresan los alumnos, sobre todo, en cuanto al método de enseñanza, objeto de estudio de la presente investigación, por mencionar un ejemplo, las opiniones de unos y otros son totalmente diferentes, mientras que los



maestros dicen crear debates, diálogos, análisis situacionales, los alumnos dicen que los maestros solo hablan y hablan y aburren a todos sus compañeros.

Esto nos deja ver lo crucial de plantear un óptimo método de enseñanza que cubra los intereses y necesidades de los alumnos, que los motive a aprender, que cuente con diversas estrategias donde todos participen, que sean dinámicas, pero además un maestro activo, divertido y empático con sus alumnos.

### **Acercamiento conceptual a la problemática**

En este apartado, se hace un acercamiento conceptual a los principales temas que son parte del presente estudio como lo son el diseño instruccional y el aprendizaje.

#### **Diseño Instruccional**

Molenda (como se citó en Williams et al., 2004), dice que el diseño instruccional nació de la psicología conductista y de la ingeniería de sistemas que influyen en las ciencias del diseño; está basado en una metodología del diseño que incluye fases de organización, desarrollo y evaluación. Desde su comienzo, el diseño instruccional nace de la fusión de las teorías del aprendizaje y las teorías de la instrucción, por ello, existen tantos modelos de diseño instruccional como diseñadores instruccionales, los cuales desean interpretar la teoría y guiar la práctica.

Bruner (s.f., como se citó en Laverde, 2008), establece una estrecha relación entre la instrucción y el desarrollo intelectual del ser humano, mediada por el lenguaje y los sistemas simbólicos de la cultura, que además de tener en cuenta factores de la conducta, impulsa la instrucción a una dimensión en la cual intervienen factores externos, culturales y sociales, y factores internos, como las estructuras cognitivas y la conciencia de sí mismo.

Según Merrill, Li y Jones (1990), el Diseño Instruccional busca analizar, representar y guiar la instrucción para enseñar conjuntos integrados de conocimientos y habilidades, además de promover procedimientos pedagógicos para la selección de estrategias de enseñanza y la secuenciación de los conjuntos de transacciones de instrucción. Además de estar integrado por:

- Una base teórica que organiza el conocimiento sobre el diseño instruccional y define una metodología para llevar a cabo el diseño instruccional,
- Una base de conocimiento para representar el conocimiento de dominio a los efectos de la toma de decisiones de instrucción,
- Una serie de herramientas de diseño de análisis conocimiento / adquisición, análisis de la estrategia y operación de generación / configuración,
- Una biblioteca de operaciones de instrucción para la entrega de la instrucción, y la capacidad de agregar las transacciones nuevas o ya existentes a la biblioteca (Merrill *et al.*, 1990, p. 10).

Merrill (2002), ha planteado cinco principios instruccionales prescriptivos, también llamados principios fundamentales que aspiran mejorar la calidad de la enseñanza en diversas situaciones. Esos principios hacen referencia a la centralidad de la tarea, la activación, la demostración, la aplicación y la integración. Dichos principios son los siguientes:

1. De la centralidad de la tarea; refiere que la instrucción debe utilizar una estrategia de enseñanza centrada en la tarea, además la instrucción debe efectuarse mediante una progresión de tareas completas cada vez más complicadas.

2. De la demostración; apunta que la instrucción debe conceder una demostración de la habilidad, además la instrucción debe proveer orientaciones que enlacen esa demostración particular con aspectos generales de la habilidad, aunado a ello la instrucción debe implicar a los estudiantes en la discusión y la demostración, con otros, permitiéndoles observar la demostración a través de los medios que sean adecuados según el contenido.
3. De la aplicación; señala que la instrucción debe conseguir que el estudiante aplique lo aprendido en consonancia con el tipo de componente de la habilidad, dicha instrucción debe proporcionar retroalimentación intrínseca o correctiva, proporcionando entrenamiento, el cual debe disminuirse gradualmente para realzar la aplicación.
4. De la activación; denota que la instrucción debe accionar en los alumnos estructuras cognitivas relevantes, haciéndoles recordar, describir o demostrar experiencias previas que sean relevantes para él, además la instrucción debe conseguir que los estudiantes compartan sus experiencias previas entre ellos, logrando que los estudiantes evoquen o consigan una estructura para constituir los nuevos conocimientos.
5. De la integración; advierte que la instrucción debe completar los nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas de los alumnos, haciéndoles reflexionar, debatir o defender los nuevos conocimientos o habilidades, además de involucrar a los estudiantes en la crítica entre iguales, para que así creen, inventen, o exploren formas personales de utilizar su nuevo

conocimiento o habilidad, además de hacerles que demuestren su nuevo conocimiento o habilidad.

Señala Reigeluth (1999), que la teoría del Diseño Instruccional requiere de dos componentes esenciales: métodos para facilitar el conocimiento y las especificaciones respecto a cuándo y en qué condiciones deben utilizarse o no dichos métodos. Debido a que no todos los aspectos repercuten en los métodos que deben utilizarse, así que utiliza el término “situación” para hacer referencia a los aspectos del contexto que influyen en la elección de los métodos, ya que los métodos son situacionales y no universales.

Además para Reigeluth (1999), existen dos aspectos imprescindibles en cualquier situación educativa: las circunstancias bajo las cuales se desarrolla la enseñanza y los resultados deseados de la enseñanza. Las circunstancias afectan en el momento de elegir cuáles son los mejores métodos para conseguir los resultados que se han propuesto, por ello incluyen:

- La naturaleza de lo que se va aprender;
- La naturaleza del alumno, que incluye atributos como los conocimientos previos, las estrategias de aprendizaje o la propia motivación;
- La naturaleza del ambiente de aprendizaje;
- La naturaleza de las limitaciones del desarrollo del aprendizaje.

### ***Modelos de Diseño Instruccional***

Desde la perspectiva de Martínez (2009, p. 111-115), enseguida se exponen los principales modelos de diseño instruccional, los cuales pueden agruparse en dos grandes categorías: 1) De orientación en los sistemas, donde podemos reconocer

modelos como el de Dick y Carey, y el de los Procedimientos de Interservicios para el Desarrollo de Sistemas Instruccionales; y 2) De orientación para el salón de clases, donde destacan modelos como el ASSURE, y el de Kemp, Morrison y Ross.

### **Modelo de Dick y Carey.**

El modelo de Dick, Carey y Carey (2005) es considerado como el principal para la disciplina de tecnología instruccional. Constituye un proceso sistémico que refiere a sus componentes como un conjunto de partes interrelacionadas, que unidas se dirigen a una meta definida y de cada uno de sus pasos depende la totalidad del sistema. Sus elementos principales, que se siguen a manera de pasos (Saettler, 2004) son:

1. Identificación de la meta instruccional.
2. Análisis de la instrucción: en este paso se establece la meta instruccional.
3. Análisis de los estudiantes y del contexto: consiste en conocer, de entrada, las conductas y características de los estudiantes, considerando el qué van a aprender los alumnos y cómo lo van a aplicar.
4. Redacción de objetivos: se definen los objetivos para cada unidad del contenido.
5. Desarrollo de instrumentos de evaluación: contempla la elaboración de los materiales e instrumentos de evaluación.
6. Elaboración de la estrategia instruccional.
7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción.
8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa: referente al diseño del curso.
9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa, que alude al valor de la instrucción.

## 10. Revisión de la instrucción.

Este modelo suele ser considerado de origen conductista y se aplica en contextos educativos y de capacitación. Sus principales ventajas radican en la evaluación de necesidades, la declaración de lo que se espera de los estudiantes, la organización de sus objetivos y la especificación, en su análisis instruccional, de los procedimientos que se aplican para lograr la meta. Por otro lado, se puede considerar que una debilidad del modelo es la secuencialidad de sus elementos, porque si durante el proceso falla alguno, detiene todo el proceso, motivo por el que el tiempo invertido se incrementa; y, por último, que no existe retroalimentación en cada paso del proceso, sino se constata que el modelo funciona hasta que se pone a prueba en su totalidad.

### **Modelo de los Procedimientos de Interservicios para el Desarrollo de Sistemas Instruccionales.**

Modelo conocido por sus siglas en inglés como IPISD (Interservices Procedures for Instructional Systems Development), fue creado por Robert Branson, Gail Rayner, J. Lamar Cox, John P. Furman y Wallace H. Hannum, y hasta el momento ha sido utilizado por las fuerzas armadas del país. Sus elementos principales, según J.L. James (Álvaro Ibarra, comunicación personal, 2 de abril, 2007) son:

1. Análisis sistemático de tareas, con prioridad a las de entrenamiento, cuyos resultados son medibles.
2. Diseño de contenidos y actividades, que se desarrollan para cumplir los objetivos. Contempla pruebas para verificar los resultados obtenidos con los objetivos planteados, antes de pasar a la siguiente fase.

3. Desarrollo: consiste en la categorización de objetivos de aprendizaje con el fin de optimizar su abordaje y aplicación. Considera también la prueba de los materiales.
4. Implementación: se dirige la instrucción exclusivamente con personal entrenado para ello, el cual al final de la misma realiza un reporte para mejora continua.
5. Evaluación: a) Interna, que se lleva a cabo con los estudiantes, y b) Externa, que se realiza con base en el desempeño de graduados.

Su principal fortaleza es su probada efectividad y, por otro lado, su evaluación continua en cada fase. En cuanto a sus debilidades, no hay muchos civiles expertos, probablemente por su naturaleza militar.

#### **Modelo ASSURE de Smaldino, Russell, Heinich y Molenda.**

El modelo ASSURE, basado en gran medida en las categorías de Robert Gagnè, para asegurar el uso efectivo de los medios de instrucción, es básicamente un proceso modificado para ser usado en el salón de clase por los maestros. Sus siglas son una combinación de la primera letra de las palabras en inglés, que se convierten en los seis pasos de este modelo didáctico:

1. Analyse: analizar las características de los estudiantes;
2. State Objectives: definir objetivos;
3. Select, modify or design materials: elegir, modificar o diseñar materiales;
4. Utilize materials: utilizar materiales;
5. Require learner response: estimular la respuesta de los estudiantes; y
6. Evaluate: evaluar para asegurar el uso adecuado de los medios de instrucción.

A partir de estos pasos, el modelo se ofrece como guía para diseñar y conducir la instrucción incorporando medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje; con ello se busca la interacción de los estudiantes con el ambiente de manera activa y, así, evitar la pasividad al sólo recibir información. La enseñanza a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje es una significativa ventaja que ofrece este modelo.

Así mismo, en este modelo se da por hecho que los objetivos de aprendizaje son intencionales y, si se pretende un proceso de desarrollo instruccional completo, habrá de iniciarse con la evaluación para determinar si la propuesta de solución a un problema es la apropiada. Entre sus ventajas se encuentra que contempla al estudiante, en virtud de que fue diseñado para la creación y conducción de sistemas de aprendizaje; como debilidad, no contempla una evaluación continua, sino hasta el final del proceso, así como tampoco un análisis del entorno.

### **Modelo de Kemp, Morrison y Ross.**

De acuerdo a Gustafson y Branch (1997), este modelo generalmente es utilizado como herramienta de planeación en el currículum; y contempla, con marcado énfasis, la evaluación continua y final. Incluye también la consideración de actividades en el contexto de metas, prioridades y limitaciones (A. Orellana, comunicación personal, 20 de marzo, 2007). Sus elementos son:

1. Identificación de problemas instruccionales;
2. Consideración de características del estudiante;
3. Análisis de tareas, metas y propósitos;
4. Indicación de objetivos instruccionales a los estudiantes;
5. Secuencialidad en los contenidos;



6. Diseño de estrategias instruccionales;
7. Diseño de mensajes;
8. Desarrollo de instrumentos de evaluación; y,
9. Seleccionar recursos para la entrega de la instrucción.

Este modelo puede ser utilizado por los diseñadores de manera flexible, ya que sus componentes no se encuentran conectados en forma lineal, e inclusive, de acuerdo al tipo de proyecto, pueden no requerirse los nueve elementos. Una de sus fortalezas es su construcción en etapas no necesariamente dependientes entre ellas, además de que permite al diseñador realizar cambios en el contenido, con la idea de mejorar cualquier parte endeble del programa; su debilidad es que, por su naturaleza, una evaluación intermedia es más compleja y, sobre todo, que si el diseñador no tiene siempre en mente el tema iniciado, no se cumple la meta.

Por otro lado, es necesario hacer hincapié que para la planificación sistemática de una instrucción se requiere un proceso cuyos componentes garanticen el éxito. De acuerdo a Dick y Carey (1996), estos componentes son: a) el conocimiento de los estudiantes (habilidades, potencial y características); b) el volumen del curso en relación con el plan de estudios; c) recursos y ambiente; y, d) la tecnología; éstos se proponen inclusive de manera secuencial.

Evidentemente, el diseño depende del objetivo de la instrucción. En el ámbito educativo, el objetivo consiste en facilitar la enseñanza o el aprendizaje, aun cuando el modelo sea sistemático lineal o flexible. Cabe comparar, el modelo lineal de Dick y Carey, que contempla el seguimiento de pasos de una manera estructurada y lógica para alcanzar los objetivos; con el Modelo de Kemp, que propone un esquema de forma ovalada y asume que no por ello se pierde la lógica de los pasos, ni mucho menos es

impedimento para lograr los objetivos, a lo que se suma el hecho de que ofrece la opción de incluir nuevos temas en el contenido.

### **Diseño Instruccional y Aprendizaje**

Reigeluth (1999), realizó una amplia exploración sobre cómo coadyuvar a mejorar el aprendizaje de las personas, planteando la necesidad de precisar los métodos educativos, como aquellas formas que facilitan los conocimientos y el desarrollo humano, además de mostrar cuándo deben utilizarse, así caracteriza a detalle la Teoría del Diseño Instruccional. El autor tiene como referencia base a David Perkins (1992), que propuso una teoría a la que denomina “Teoría Uno”, en la cual afirma que la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo, con ello, sin recurrir a ningún tipo de conocimiento técnico sobre el aprendizaje y basándose en el sentido común, señala determinadas condiciones para la mencionada afirmación:

- Información clara. Descripción y ejemplos de los objetivos y conocimientos requeridos y de los resultados esperados.
- Práctica reflexiva. Oportunidad para el alumno de ocuparse activa y reflexivamente de aquello que deba aprender.
- Realimentación informativa. Consejos claros y precisos para que el alumno mejore el rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz.
- Fuerte motivación intrínseca y extrínseca. Actividades ampliamente recompensadas, sea porque son muy interesantes y atractivas en sí mismas o porque permiten obtener otros logros que importan al alumno (Perkins, 1992, p. 53).

De la misma forma, Reigeluth (2012, p. 2), expone que

Una de las pocas cosas sobre las cuales prácticamente todos los autores están de acuerdo, tanto en educación como en formación, es que las personas aprenden a ritmos diferentes y tienen necesidades de aprendizaje diferentes. Sin embargo nuestras escuelas, y los programas de formación en general, enseñan una cantidad fija y predeterminada de contenidos en un cierto intervalo de tiempo preestablecido. Inevitablemente, los alumnos más lentos se ven obligados a avanzar antes de haber llegado a dominar el contenido, y así acumulan déficit en su aprendizaje que les dificultará aprender contenidos relacionados en el futuro. Además, los alumnos más rápidos se aburren hasta la frustración y pierden mucho tiempo valioso esperando al grupo para seguir adelante, un despilfarro considerable del talento que nuestras comunidades, empresas y la sociedad necesitan con urgencia. En un sistema que hubiese sido diseñado para maximizar el aprendizaje en verdad no se forzaría a los alumnos a promocionar antes de haber aprendido los contenidos, y no obligaría a los estudiantes más rápidos que esperar al resto de la clase.

Finalmente, el mismo autor expone una idea fundamental en esta relación entre los modelos de instrucción y el aprendizaje, los nuevos roles tanto del maestro como del alumno, a los que denomina como los roles claves en el paradigma post-industrial de la instrucción, los cuales tienen las siguientes características:

Rol del docente. El rol del profesor ha cambiado drásticamente en el nuevo paradigma de enseñanza al pasar de ser el "sabio en la tarima" a ser el "guía que acompaña". Actualmente, se distinguen tres funciones principales inherentes al rol de guía. En primer lugar, el profesor es un *diseñador de trabajo de los estudiantes*

(Schlechty, 2002). El trabajo de los estudiantes incluye lo que se hace tanto en el espacio de la tarea como en el espacio instruccional. En segundo lugar, el profesor es un facilitador del proceso de aprendizaje. Esto incluye ayudar a desarrollar un plan de aprendizaje personal, entrenar o ayudar a crear andamios para el aprendizaje del alumno cuando sea apropiado, facilitar el debate y la reflexión, y organizar la disponibilidad de recursos diversos, humanos y materiales. En tercer lugar, y quizás lo más importante en el sector de la educación pública, el profesor es un mentor atento, una persona que se ocupa del desarrollo integral, pleno y de calidad del estudiante.

Rol del estudiante. En primer lugar, el aprendizaje es un proceso activo. El estudiante debe hacer un esfuerzo para aprender. El maestro no lo puede hacer por el estudiante. Esta es la razón por la cual Schlechty (2002) caracteriza al nuevo paradigma como aquel en el cual el estudiante es el trabajador, no el maestro, y en el cual el maestro es el diseñador del trabajo del estudiante.

En segundo lugar, para preparar al estudiante para el aprendizaje permanente, el maestro ayuda a cada estudiante a convertirse en un estudiante autodirigido y motivado. Los estudiantes están motivados para aprender desde que nacen hasta que ingresan a la escuela por primera vez. El paradigma del cambio de etapa destruye sistemáticamente la motivación mediante la eliminación de todas las decisiones propias y al asignarle a los estudiantes tareas aburridas que no son relevantes para sus vidas. En contraste, el sistema post-industrial está diseñado para fomentar la auto-motivación a través de la posibilidad de que el estudiante se dirija a sí mismo y a través del aprendizaje activo en el contexto de las tareas pertinentes, interesantes. La motivación del estudiante es clave para la productividad de la educación y para ayudar a los

estudiantes a darse cuenta de su potencial. También reduce en gran medida los problemas de disciplina, el uso de drogas (*sic*), y mucho más.

En tercer lugar, se dice a menudo que la mejor manera de aprender algo es enseñándolo. Los estudiantes son tal vez el recurso más infrautilizado en nuestros sistemas escolares. Por otra parte, alguien que acaba de aprender algo es, a menudo, mejor para ayudar a aprender a otro, en vez de quien lo aprendió hace mucho tiempo. Además de los estudiantes de más edad, que enseñan a lo que son algo más jóvenes que ellos, los pares pueden aprender unos de otros a través de proyectos de colaboración. Los alumnos también pueden actuar como tutores.

Por lo tanto, los nuevos roles de los estudiantes incluyen al estudiante como trabajador, como estudiante autónomo y como profesor (Reigeluth, 2012, p. 14-15).

### **Antecedentes**

En este punto, se exponen de manera ilustrativa algunas investigaciones previas sobre la enseñanza y el diseño instruccional

Alvarado, Rivas y Ochoa (2012), realizaron un estudio que consistió en elaborar un diseño instruccional con enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS) para la enseñanza del sistema nervioso. Proyecto factible que incluyó tres etapas: (a) diagnóstico de necesidades; (b) elaboración del diseño instruccional; (c) validación. Instrumentos utilizados: (a) cuestionario diagnóstico; (b) escala tipo Likert para la validación del diseño instruccional por expertos. El análisis fue realizado tanto cualitativa (análisis de contenido) como cuantitativamente (frecuencia). Los resultados del diagnóstico indicaron que la mayoría de los docentes encuestados desconocen qué es el enfoque CTS, lo que dificulta promover la integración y contextualización de los conocimientos en los educandos. Basado en los resultados, se diseñaron distintas

actividades, para elección del docente según las necesidades del grupo. Los resultados de la validación indicaron que el material puede promover aprendizajes significativos en estudiantes de Educación Media y se recomienda su aplicación.

Landa y Peñaloza (2009), desde que la psicoterapia nació, también surgió el interés por desarrollar estrategias para la formación de terapeutas. Ahora, en la Era del Conocimiento, con la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), surgen nuevas condiciones y herramientas aplicables al fomento de conocimiento y habilidades de conocimiento y habilidades profesionales en diversos dominios, incluido el de la Psicología Clínica. También, las TIC han permitido evaluar la efectividad del desempeño de los psicoterapeutas. El presente estudio pondera la influencia del diseño instruccional como un factor relevante en el proceso de aprendizaje de 121 estudiantes de la carrera de psicología, que participaron en un estudio cuasi experimental factorial bajo cuatro condiciones. Los mejores resultados se obtuvieron en un grupo en el que se combinó un diseño instruccional sólido en un curso entregado en línea.

Domínguez, Organista y López (2018), en su estudio describe el desarrollo de contenidos educativos digitales mediante un diseño instruccional que incorporó elementos audiovisuales para ser consultados a través de teléfonos inteligentes. La metodología se basó en el enfoque de investigación y desarrollo. La primera etapa consistió en la elaboración de contenidos educativos digitales a través del modelo de diseño instruccional de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (ADDIE), mientras que la segunda exploró si este tipo de desarrollo puede funcionar como herramienta pedagógica de apoyo a un curso formal. Los resultados presentados se derivan del pilotaje realizado con 17 estudiantes de posgrado que cursaban la

asignatura de Estadística. Algunos de ellos expresaron que el uso de contenidos educativos digitales es agradable y novedoso; sin embargo, hubo confusión en un procedimiento estadístico. Este estudio concluye sobre el uso moderado de animaciones, el reforzamiento de los aspectos pedagógicos de este tipo de desarrollos y algunas consideraciones contextuales para la consulta. Asimismo, ofrece recomendaciones para optimizar los recursos audiovisuales para proporcionar apoyos pedagógicos en contextos de movilidad.

Duque y Müller (2009), dicen que la finalidad de este trabajo fue realizar un desarrollo instruccional que permita a docentes y estudiantes de octavo grado de Educación Básica (III etapa) utilizar la imagen para la enseñanza y el aprendizaje de algunos temas de Educación Artística. Para el estudio de necesidades se utilizó el Modelo de Müller (2003) que consta de (3) tres etapas y (8) ocho pasos. De acuerdo al estudio de factibilidad realizado se consideró que la alternativa de solución a la necesidad detectada fue la producción de un material Instruccional en formato digitalizado llamado “Galería Virtual” a fin de ser utilizado por docentes y estudiantes en la asignatura de Educación Artística. El estudio de necesidades arrojó el poco uso que hacen los docentes de Educación Artística de la imagen como elemento clave del aprendizaje de la misma.

García y Varguillas (2015), cuyo objetivo central del estudio es develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente. Está enmarcado en la modalidad de investigación de campo de tipo descriptivo, con enfoque interpretativo – cualitativo, bajo el método fenomenológico. El escenario de estudio fue la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (IPREM), en su sede principal ubicada en

Turmero-Estado Aragua-Venezuela. Para obtener la información se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad. Este desarrollo investigativo permitió concluir que la filosofía en el contexto de la formación docente está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento.

Contreras, Herrera y Ramírez (2009), dicen que el gran entusiasmo que tiene el uso del celular en la actualidad ha llamado la atención del ámbito educativo. Llevar al aula esa motivación de aprender y convivir mediante dispositivos móviles en todo momento originó la búsqueda de los elementos instruccionales necesarios para el diseño y la producción de materiales educativos móviles. El análisis del proceso de producción de dichos materiales en dos casos mediante sesiones grupales, observación y encuestas, ha concluido que los objetivos pedagógicos determinan los materiales y su diseño para generar conocimientos. Gracias a las aplicaciones que el celular soporta para la comunicación, fue posible extender su uso más allá de lo planeado, y evolucionar el diseño concebido por los desarrolladores cimentados en la educación en línea para pronosticar nuevas estructuras, aprendizajes y producciones para los diversos materiales móviles.

Sánchez, Vega y Araiza (2019), en su investigación cualitativa de corte etnográfico titulada Filosofía de la educación en un grupo escolar de primaria, cuyos objetivos fueron: 1. Observar la práctica de la filosofía en el aula de cuarto grado. 2. Analizar e interpretar las respuestas de niños de cuarto grado a diferentes planteamientos filosóficos. 3. Describir la dinámica docente en relación con la filosofía en el aula y 4. Indagar cómo los padres de familia fomentan la práctica de la filosofía en sus hijos; encontraron que la dinámica grupal fue abierta a las intervenciones de las alumnas y los alumnos, donde la maestra titular fungía un papel de mediadora entre sus



conocimientos previos y lo que se plasmaba en los aprendizajes esperados. Un constante espacio para entablar diálogo, no obstante, limitado ante la cantidad de contenidos a abordar entre cada periodo de evaluación. Además, la investigación se encontraba presente en diversas ocasiones, de igual forma limitada por los tiempos determinados para las evaluaciones.

Continúan diciendo que los niños de cuarto grado expresaron diversos puntos de vista en forma de opiniones, reflexiones y argumentos. Aquellos que destacaron con un pensamiento más profundo dentro de sus puntos de vista, sobresalieron en la dinámica de clase y en su desempeño académico. Por lo tanto, es importante potenciar en los alumnos ese pensamiento profundo. Los profesores, fundamentalmente relacionan el cuestionamiento y abordaje de situaciones reales en sus clases como una forma de trabajar la filosofía en el aula, así mismo relacionan el desarrollo de habilidades del pensamiento como resultado de filosofar con sus alumnos. Por otro lado, la educación en casa, denotó escasa convivencia familiar y poca preocupación de los padres, madres de familia o tutores de impulsar a sus hijos en acciones relacionadas con la filosofía práctica.

Finalmente, exponen que su estudio también fundamenta la futura práctica de una Investigación Acción que corrobore la mejora de los aspectos abordados, los que se trabajan desde la filosofía en beneficio a la educación de los estudiantes. Donde se brinde un espacio en la educación formal para que, tanto alumnos como padres de familia, aborden una práctica de la filosofía para el desarrollo del pensamiento y del ser de los estudiantes. Aunado a esto, se constituye la oportunidad de enriquecer la experiencia de los padres, madres de familia o tutores en la cultura humana.

Un último estudio de López (2019), cuya interrogante de investigación fue ¿la formación filosófica-educativa de las alumnas y los alumnos de la LP se podrá actualizar y enriquecer con el enfoque del pensamiento complejo de E. Morin? derivando de esta interrogante el autor construye el siguiente supuesto de intervención educativa: el pensamiento complejo favorece y enriquece la formación y actualización del alumnado de la Licenciatura en Pedagogía en la materia de Filosofía de la Educación. Con énfasis en la relación de la educación con las diversas disciplinas.

La metodología de su estudio se sustentó en la metodología compleja “Investigación Formativa” propuesto por Virginia Ferrer. Las conclusiones del estudio con un enfoque complejo, “Los Siete Principios” de Morin (1979), permiten observar e interpretar los hechos y procesos durante la aplicación de la intervención educativa. El principio sistémico, organizativo y el holográfico, que une a las partes y al todo, faculta la comprensión de la dinámica de grupo y su relación entre las partes, grupo, equipos y alumnos en particular, que han logrado la comprensión y manejo teórico de la interdisciplina y la comprensión de la dinámica educativa en un entorno determinado. El grupo representa a las partes y las partes representan al todo. La retroalimentación ha jugado un papel constante entre los elementos del grupo, con una dinámica autorregulatoria incesante.

En cuanto al bucle recursivo, la autoproducción y autorregulación fue constante en la dinámica formativa, participativa y creativa del grupo. La autonomía-dependencia del grupo y el entorno se constató cada momento tanto en el grupo como en la referencia a su vida real y a la sociedad durante el aprendizaje de los temas. De manera natural el grupo ejerció la dinámica dialógica, la participación de los diferentes y con los diferentes en el grupo. La reintroducción del sujeto, de quien investiga y su

relación con el objeto se ha vivenciado entre los alumnos y el investigador mismo para conocer al objeto, e identificarse con el objeto transformado-transformador como reconstrucción cultura-mente en un momento y espacio determinado. Los momentos de la investigación muestran tales dinámicas y principios del paradigma de la complejidad. Igualmente, se puede agregar que esta forma de trabajo con la interdisciplina, transdisciplina, el pensamiento complejo en el aula, es posible vivenciar, experimentar el proceso comprensivo, cognitivo de la filosofía educativa como experiencia personal, reflexiva y de autoconocimiento. Un proceso formativo complejo para comprender a la educación como ecosistema, complejo.

### **Plano Epistemológico de la Investigación**

El Paradigma Sociocrítico que se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano. De acuerdo con Arnal (1992, como se citó en Alvarado y García, 2008), adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante, pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades.

Este Paradigma Sociocrítico, surge en la escuela de Frankfurt con Horkheimer, Adorno, Habermas, que trabajaron un tiempo ahí y después emigraron a Estados Unidos. Habermas (1990), aporta el modelo trilateral de intereses (técnico, práctico y emancipatorio). Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones

sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad. Se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad sustantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior.

Un buen número de investigadores han optado por hacer investigaciones sobre un problema en vez de interesarse por investigar para solucionar ese problema. La Investigación Acción trata de realizar las dos cosas al mismo tiempo. Apuesta a que todo maestro si cuenta con ciertas condiciones, es capaz de analizar, reflexionar y solucionar sus limitaciones y dificultades. Algo con lo que se coincide es que los buenos maestros lo hacen de forma cotidiana.

Lo que la Investigación Acción brinda es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos, para que la actividad investigadora se lleve de una forma sistemática y crítica, o bien que cuente con los requisitos de una investigación científica. Es una metodología de resistencia, que argumenta en contra de la tendencia positivista. Considera que los participantes son sujetos auténticos co-investigadores y que tendrán participación activa en el planteamiento, la información que se debe obtener, los métodos y técnicas que se emplearán y el análisis.

Una ciencia social crítica tendrá un interés cognitivo liberador, en ella la producción y validación del conocimiento científico, siempre considera la posibilidad de cuestionamiento por medio de procesos de autorreflexión. Dicha reflexión libera al sujeto de la dependencia de diversas situaciones.

Por lo anterior, la Investigación es parte de la ciencia social crítica y tiene una finalidad de transformar, criticar, restituir, emancipar, en el caso del trabajo docente, mejorar los resultados con los alumnos superando las causas que lo motivan. Muy importante resulta la información encontrada sobre Investigación Acción, la realidad a trabajar será contextual, dialéctica, histórica, construida, divergente, en donde la relación sujeto - objeto estará influida por el compromiso, el investigador, será un sujeto más.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué características tiene el método educativo que implementan los docentes para propiciar el aprendizaje de los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna en la asignatura de filosofía?

¿Qué estrategias utilizan los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna para aprender?

¿Qué diseño instruccional puede potenciar el aprendizaje de los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna en la asignatura de filosofía?

### **Objetivos de Investigación**

- Identificar las características que tiene el método educativo que implementan los docentes para propiciar el aprendizaje de los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna en la asignatura de filosofía
- Determinar las estrategias que utilizan los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna para aprender
- Definir qué diseño instruccional puede potenciar el aprendizaje de los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna en la asignatura de filosofía

## **Modelo de Investigación Acción**

La Investigación Acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Latorre, 2005, p. 23)

Sobre lo anterior, el presente estudio pretende que el profesor mejore el método educativo de la asignatura de filosofía para potenciar el aprendizaje de sus alumnos, luego sea un importante ejercicio de desarrollo curricular y, claro está, de autodesarrollo profesional.

Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2005, p. 24) define la Investigación Acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Latorre, 2005, p. 24). Con Kemmis (1984, como se citó en Latorre, 2005, p. 24) la Investigación Acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales

(incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Según Kemmis y McTaggart (1988, citados en Latorre 2005, p. 25), la Investigación Acción tiene las siguientes características:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.

- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

De acuerdo con Latorre (2005, p. 30-31), la Investigación Acción tiene tres modalidades que se describen brevemente enseguida:

- ✓ Técnica. Su propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir.
- ✓ Práctica. Confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un “amigo crítico”. Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. La Investigación Acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales.
- ✓ Crítica Emancipadora. Incorpora las ideas de la Teoría Crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones

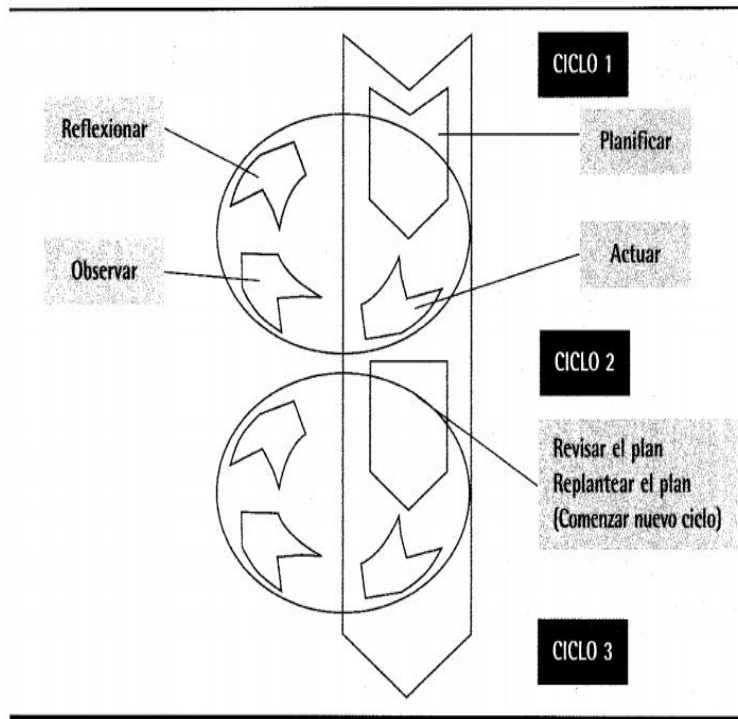


de poder). Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. Aquí es donde se ubica la presente investigación, dado su carácter crítico y emancipatorio, en el cual los docentes transformarán su práctica docente y educativa en estrecha relación con el contexto escolar y comunitario.

El proceso de investigación acción seguido para la realización del presente estudio es el propuesto por Kemmis (1989), el cual apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

## Figura 4

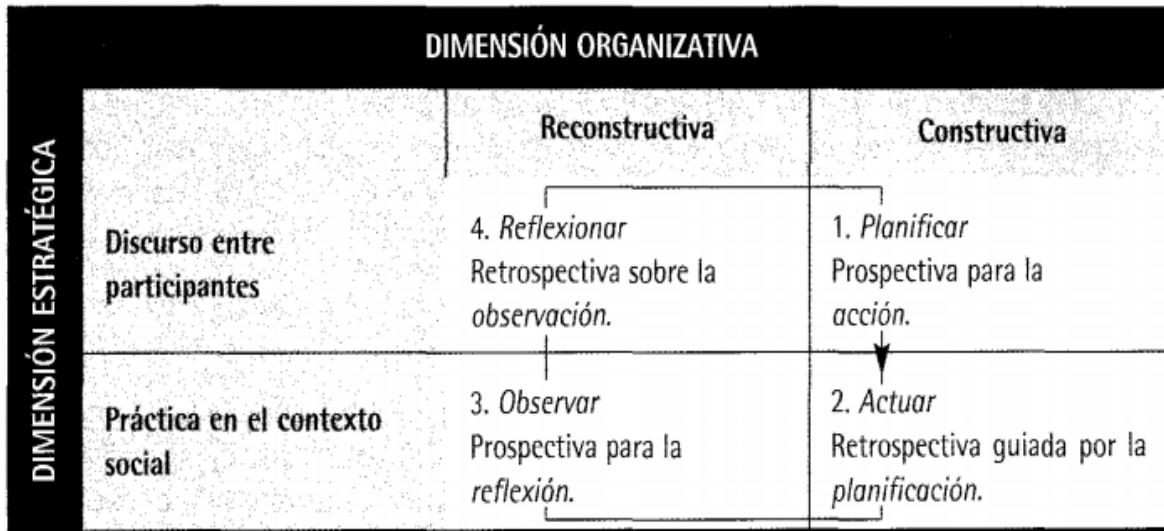
*Los momentos de la investigación acción según Kemmis (1989).*



*Nota.* El gráfico representa cada uno de los momentos de la Investigación Acción en el modelo de Kemmis (1989). Tomado de Latorre (2005).

**Figura 5**

*Los momentos y dimensiones de la investigación acción según Kemmis (1989).*



*Nota.* El gráfico representa los momentos y dimensiones de la investigación acción según Kemmis (1989). Tomado de Latorre (2005).

El modelo de Kemmis (1989, como se citó en Latorre, 2005, p. 36), se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo, en este sentido las prácticas docentes sobre la enseñanza de la filosofía
- Un acuerdo para poner el plan en práctica, es decir, un diseño instruccional de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, el cual estará sustentado teórica y metodológicamente.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar, esta se realizará dentro del grupo de 5to. semestre

- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos. Aquí se propondrá todo un proceso de reflexión acerca de las fortalezas, debilidades del plan de acción así como la valoración de su eficacia y eficiencia.

### **Técnicas e Instrumentos de Investigación**

Las técnicas de recogida de información se orientan en dos sentidos: uno cualitativo y otro cuantitativo. La recogida de información cualitativa se realizó mediante una entrevista a ocho maestros con experiencia en la impartición de la asignatura de filosofía u otra afín a esta y un grupo focal a 10 alumnos de 5to. semestre “F” de la Preparatoria Diurna. Dicha información fue analizada con el apoyo del programa de análisis de información cualitativa Atlas ti versión 7.0, lo cual contribuyó a responder la primera pregunta de la presente investigación. En cuanto a la recogida de información cuantitativa, esta se desarrolló mediante la aplicación del cuestionario ACRA a la totalidad de los alumnos que son parte del 5to. semestre “F” de la Preparatoria Diurna, es decir, 29 estudiantes. El análisis de dicha información recabada fue realizada con el apoyo del programa de análisis de información cuantitativa SPSS versión 20, los resultados de la misma dan respuesta a la segunda pregunta de investigación.

#### **Entrevista**

Álvarez-Gayou (2003 p. 109), nos dicen que “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”. Kvale (1996, p. 6 en Alvarez-Gayou 2003), define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del

mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”.

La entrevista semiestructurada fue realizada a ocho docentes con experiencia en la asignatura de filosofía u otra afín.

### **Grupo focal**

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2009, p.131-132), el grupo focal es

Una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación.

Evidentemente, resulta de gran importancia que con anterioridad haya quedado claramente entendido el objetivo de la investigación, ya que éste guiará la conversación que permita las revelaciones personales de los participantes.

El grupo focal realizado a 10 alumnos del grupo de 5to semestre de la Preparatoria Diurna se llevó a cabo mediante una reunión virtual en la plataforma Zoom, esto por las restricciones sanitarias.

### **Escala ACRA**

La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) tiene como finalidad evaluar el uso que habitualmente hacen los estudiantes de siete estrategias de *adquisición de información*, de trece estrategias de *codificación de información*, de cuatro estrategias de *recuperación de información* y

de nueve estrategias de *apoyo al procesamiento*. Las ACRA pueden ser aplicadas en distintas fases (evaluación inicial, final o de seguimiento) y tipos de intervención psicoeducativa: (a) preventiva (entrenar en determinada estrategia cognitiva de aprendizaje antes de que se prevea su uso); (b) correctiva (entrenar en determinada estrategia general tras constatar que su carencia o su incorrecta utilización afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes) o (c) optimizadora (entrenar en determinada estrategia a un alumno o a un grupo de alumnos que aunque ya usan la estrategia, deseamos automatizarla).

En este sentido, la escala ACRA apoya al diagnóstico de este estudio en la identificación de las principales estrategias que utilizan los alumnos para aprender y que pueden orientar en mucho el diseño instruccional que se definirá como propuesta de intervención dentro de la presente investigación.

## **CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO**

### **Entrada al Campo**

Como ya se ha mencionado, el presente diagnóstico se realizó dentro de la Escuela Preparatoria Diurna con diferentes maestros que se encargan de impartir las asignaturas de filosofía y/o de las asignaturas afines a esta línea de trabajo, además de los alumnos que se han proyectado como el grupo donde se intervendrá, que es el grupo de 5to semestre "F". Dicho diagnóstico contiene una parte cualitativa y una parte cuantitativa que más adelante se explicará.

Para Arteaga, Basurto y González (2014), el diagnóstico es un proceso de análisis, sobre una realidad, mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación y con ello se identifican las necesidades principales, cuyo resultado facilita la toma de decisiones para intervenir. A partir del análisis de la información sobre una realidad, establecer la naturaleza y relaciones causales de los fenómenos sociales, para estar en la posibilidad de establecer un pronóstico de acuerdo a ciertos criterios y determinando a su vez los recursos disponibles, con la finalidad de elaborar un plan de acción.

Cabe destacar que la aplicación de las entrevistas a docentes, grupo focal a alumnos y cuestionario a los alumnos se llevó a cabo mediante medios tecnológicos, esto por encontrarnos en situaciones de pandemia durante los tiempos de aplicación de septiembre a diciembre de 2020 en México.

### **Diagnóstico Cualitativo**

El diagnóstico cualitativo realizado dentro de la presente investigación, consistió en la realización de ocho entrevistas a diferentes docentes de la Escuela Preparatoria

Diurna que imparten la asignatura de filosofía o asignaturas afines, con el objetivo de identificar las características que tiene el modelo educativo que desarrollan al impartir esta asignatura o clase. El análisis de la información recabada fue realizado con el apoyo del programa de análisis de información cualitativa Atlas ti versión 7.0.

En complemento a esta técnica de recuperación de información, se llevó a cabo un grupo focal con 10 alumnos del 5to semestre F de la Escuela Preparatoria Diurna, esto con el mismo objetivo de las entrevistas a maestros: identificar las características que tiene el modelo educativo que desarrollan sus maestros al impartir esta asignatura o darles clases.

Al contar con toda esta información se procedió a integrarla en un solo documento para proceder a su análisis, sobre lo cual, de manera general se puede mencionar que se construyeron más de 200 códigos, los cuales fueron agrupados en 19 familias para final de cuentas obtener cuatro categorías finales, las cuales se describen a continuación:

Categoría 1. MODELO DE ENSEÑANZA. Esta categoría se refiere al modelo que tiene el docente para impartir su asignatura o clase.

De acuerdo con Martínez (2004, p. 1)

Los modelos de enseñanza son una actividad generalizada pues todos los días, los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza- aprendizaje desde ciertos modelos. Dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión.



...se precisa que cualquier modelo debería de disponer de un proceso referencial general y de la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos, niveles, formas de aprendizaje, contenidos y control de los mismos.

En este sentido los maestros de la Preparatoria Diurna identifican a su modelo de enseñanza en los siguientes términos:

*“Considero que en este momento me estoy enfocando en un modelo expositivo, el cual consiste en presentar y explicar la información que el alumno debe asimilar. Realizando no solo una exposición por parte del maestro sino dejando claro el sentido de lo que debe saber el alumno, y que es lo más importante y por qué” (MG2).*

*“Considero que la situación actual que ha afectado a la educación, forzándonos a trabajar a distancia, sin una presencia real en el aula, nos precisa a ser mucho más claros tanto en contenidos como en la explicación de los mismos, de tal forma que el alumno alcance a asimilar a través de una imagen, cual es el sentido y la importancia de dicho conocimiento y el beneficio que en su vida personal tendrá dicho saber” (MG5).*

Se calcula que al año impartimos entre 300 y 900 sesiones de clase y, sin lugar a dudas, detrás de ellas se pretende estimular a los alumnos, resolver los problemas que se plantean, proponer actividades y evaluar los resultados (Martínez, 2004, p. 1).

Agrega Martínez (2004, p. 1), que

Igualmente, hemos de considerar que no existe un único camino para el éxito pedagógico, ni la solución sin esfuerzo de los complejos problemas docentes, ni la descripción del “modo mejor de enseñar”. No podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas con las metas cognoscitivas y sociales, con los procedimientos que subyacen a las

teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio profesor-alumno.

En similitud a lo que opina el autor, un maestro justifica su modelo de enseñanza de la siguiente forma:

*“Por el hecho que si me baso solo en un tipo de enseñanza, sería muy difícil impartir clase, dado que cada alumno piensa y valora de forma distinta los aprendizajes y llevando a cabo las diferentes estrategias es menos complicado llegar a realizar sus proyectos y tener un mejor desenvolvimiento académico” (MG1).*

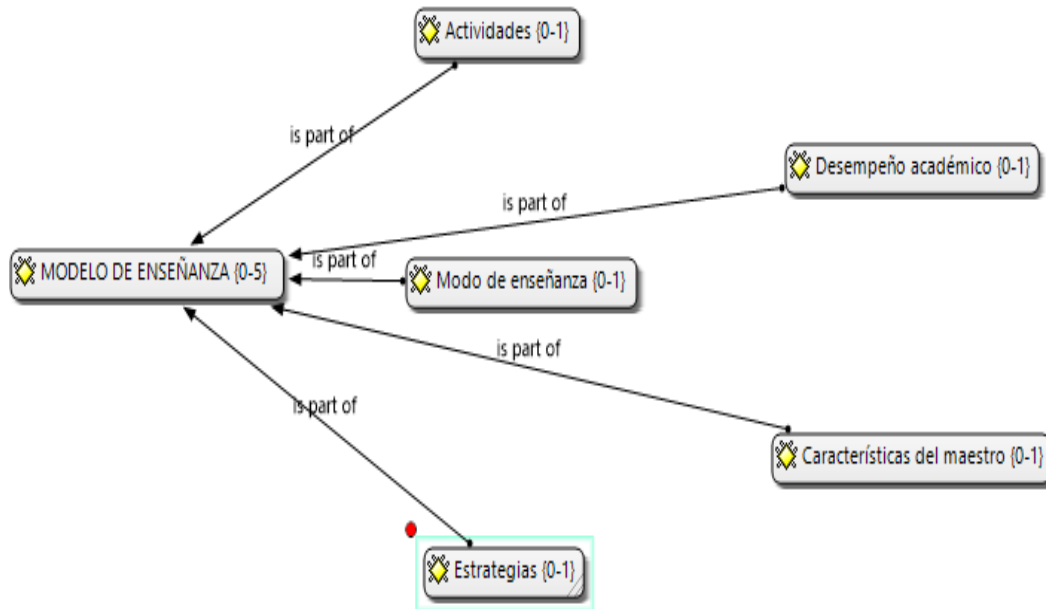
Finalmente, Tan (2013, como se citó en Hortigüela, 2016, p. 76) “subraya la importancia que tiene el uso de metodologías de enseñanza abiertas e integradoras para fomentar la inclusión del alumno y la valoración de sus capacidades de manera consciente”.

En esta categoría se puede definir que los docentes entienden que su modelo de enseñanza debe considerar como base las características de sus alumnos con una variedad de estrategias y actividades que lo lleven a cumplir con los objetivos educativos de su asignatura.

Enseguida se muestra la figura que integra a la categoría Modelo de Enseñanza y los principales aspectos que la integran, a las cuales se les llama familias.

**Figura 6**

*Familias que son parte de la categoría Modelo de Enseñanza.*



Categoría 2. PLANEACIÓN DIDÁCTICA. Esta categoría se refiere a la planeación de todos los elementos que deben considerarse para desarrollar sus clases.

Para Llarena *et al.* (1981, citados en Monroy, s/f, p. 456) “la planeación busca prever diversos futuros en relación a los procesos educativos: especifica objetivos, fines y metas, permite la definición de acciones y, a partir de estas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables”.

Planear procesos didácticos Implica reflexionar sobre varias dimensiones:

- Primero, la dimensión más amplia consiste en el conocimiento del contexto político, económico, social y cultural. La dimensión política permite comprender e interpretar si las acciones educativas tienen un compromiso

para el desarrollo humano actual y para el futuro de los estudiantes. Se habla del plan económico y social, porque se fomentarán relaciones entre los participantes; estos provienen de condiciones y situaciones altamente diferenciadas. Cultural, porque anticipar a las maneras de analizar, criticar y de proponer transformaciones de las prácticas y saberes sociales y personales.

- La dimensión institucional es el conocimiento del contexto del centro escolar, las condiciones y necesidades de infraestructura y de servicios educativos, sus intenciones educativas y del interés para lograrlas a través del fenómeno de relaciones sociales entre administrativos y profesores (Monroy, s/f, p. 456-457).
- La dimensión más concreta se refiere a la situación del aula y de sus actores. Aquí interesa conocer como el docente tomará en cuenta las necesidades de los estudiantes así como su preocupación, responsabilidad y dominio profesional para anticipar actuaciones que promuevan el desarrollo psicológico y social de los estudiantes.

Sobre lo anterior, los docentes de la Preparatoria Diurna consideran los siguientes aspectos como relevantes para el diseño de su planeación didáctica:

*“Para mí resulta importante tomar en consideración los conocimientos previos del grupo, a fin de lograr que el trabajo realizado en el aula sea lo más homogéneo posible y de esta forma, asegurar, un desarrollo de la materia en el que todos tengan la oportunidad de participar y expresar sus ideas” (MG1).*

*“Considero que el éxito en la impartición de nuestra materia está, más que en el conocimiento de objetivos de aprendizaje, en la integración de los mismos a la vida*

*cotidiana de nuestros alumnos. En el entendimiento de que la filosofía no es simple y sencillamente, un conjunto de saberes teóricos, sino, más aún, entender a la misma, como el punto de partida o mejor sería decir, la base que ha de normar nuestra conducta en relación con nosotros mismos, los demás y el mundo que nos rodea” (MG4).*

*“El libro de texto para mí es básico en cualquier clase de filosofía, pero ya lo manifestaba yo en mi respuesta a la pregunta número 9, los videos, las películas, los mapas, en los que el alumno pueda ubicar lugares y personajes, son otros elementos que tenemos a nuestro alcance” (MG7).*

*“El material didáctico es proporcionado por la propia Institución, el cual consiste en una bibliografía recopilada en la antilogía que diariamente analiza el alumno en clase, el cual se complementa con recursos digitales, tan utilizados últimamente en las clases a distancia, y que de alguna manera hemos aprendido a utilizar, tanto alumnos como docentes, y entre ellos están: los vídeos, podcast de audio, pdfs, presentaciones, libros digitales, sistemas de respuesta remota, animaciones de procesos y modelos, simulaciones, juegos, información en páginas web, redes sociales, etc.” (MG3)*

*“El uso de tecnologías educativas se ha vuelto, imprescindible para las instituciones y profesores que buscan ofrecer lo mejor para los alumnos. Ellas sirven para transformar el espacio de enseñanza-aprendizaje en algo más moderno, dinámico e interactivo” (MG8).*

*“Es de vital importancia conocer las características de los estudiantes, pues se presentan grupos con estilos de aprendizaje diferentes, con diferentes formas de comunicación, motivación, de conducta y esto nos da una visión de cómo se va a*

*trabajar con ellos y clasificar los criterios que deben utilizarse en el proceso enseñanza aprendizaje” (MG4).*

Enseguida algunos alumnos dan sus aportaciones sobre los elementos que debería contener la planeación didáctica de su maestro:

*“Búsquedas en internet donde se encuentren videos donde expliquen un poco de la materia para poder reforzar el aprendizaje para estar listos para poder hablar del tema cuando se requiera alguna opinión” (GfA5).*

*“Actividades bien planteadas por medio de la computadora, y como lo mencione anteriormente, que intente dar clases por medio de aplicaciones” (GfA6).*

*“Pues debe de tener libros que traten de la filosofía además de que debe de tener una buena computadora y pizarrón para que nos explique nuestras dudas” (GfA3).*

Entonces, se puede hacer mención que

Se entiende a la planeación didáctica como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2009, como se citó en Ascencio, 2016, p. 111). Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio (Ascencio, 2016, p. 111).

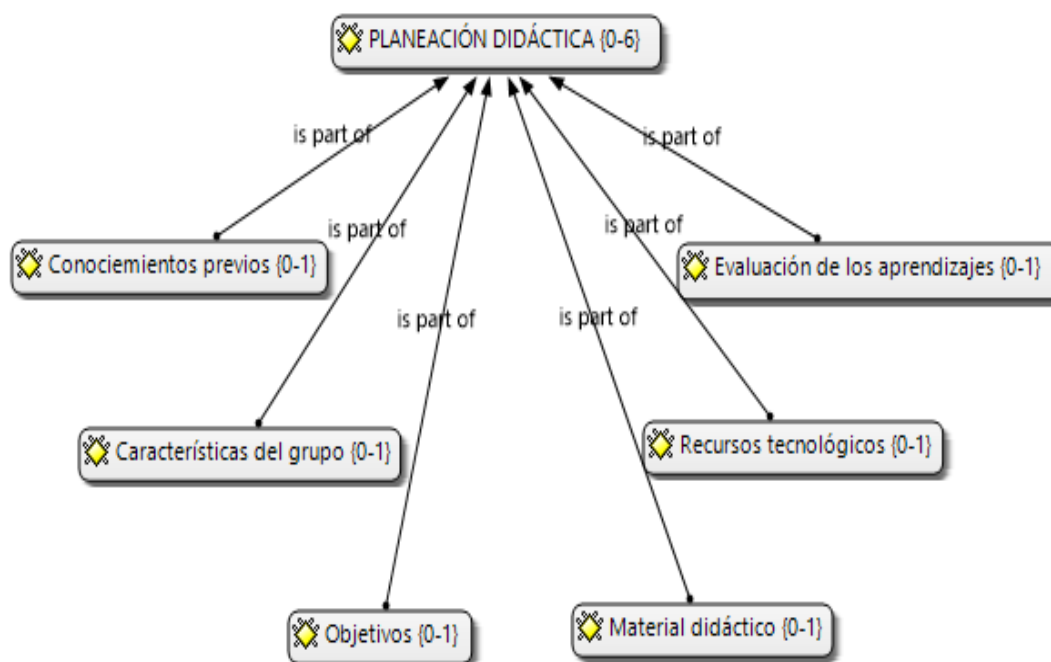
La manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que asigna a los estudiantes para trabajo en el aula, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus

propias expectativas de la clase son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz (Murillo *et al.*, 2011, citados en Ascencio, 2016. p. 111).

Finalmente, podemos mencionar que los la planeación didáctica de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna considera como sus principales elementos a los conocimientos previos de los alumnos, los objetivos de aprendizaje, el material didáctico, los recursos tecnológicos, las características del grupo y a la evaluación del aprendizaje, todo esto expuesto en la siguiente figura:

**Figura 7**

*Familias que son parte de la categoría Planeación didáctica.*



Categoría 3. ROL DEL ALUMNO. Esta categoría se refiere a las características que debe tener el alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es indudable de existen diferentes variables que orientan el rol ideal que debe desempeñar el alumno para que aprenda de la mejor forma, Cosi y Voltas (2019, p. 114), en su estudio sobre el uso de metodologías basadas en actividades de autoevaluación, exponen que

El alumno se convierte en una pieza muy importante en su propio aprendizaje y, en paralelo, el profesor se convierte más en un guía o un agente facilitador del aprendizaje. Así, cobra especial relevancia el paradigma centrado en el rol que debe jugar el alumnado que aprende por encima del rol del profesor que enseña (Ibarra & Rodríguez, 2010, citados en Cosi & Voltas, 2019, p. 114). Si nos fijamos en los estudios sobre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico, éstos concluyen que cada estudiante tiene sus preferencias individuales de aprendizaje y tener en cuenta este aspecto en las actividades que se plantean en el aula, tiene como resultado un aprendizaje más efectivo (Alducin-Ochoa & Vázquez-Martínez, 2016 citados en Cosi & Voltas, 2019, p. 114).

Por su parte Pérez (2005), en su estudio sobre la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, identifican las siguientes características con las que debe contar el rol del alumno con altos nivel de participación en el sistema de enseñanza, donde la interacción entre iguales y docentes es uno de los recursos más importantes para el desarrollo de sus potencialidades.

- Ahora los alumnos pasan a ser los protagonistas principales del proceso interactivo en el aula. Su papel esencial es aprender. Aprender en una actividad personal que nadie puede realizar por otro.



- Por ello si deseamos que aprendan debemos darle más importancia a la actividad que tienen que ejecutar los alumnos, para ello él alumno debe ser activo, participativo, cooperador, gestor de lo que debe aprender, planificar que debe aprender, como debe aprender, cuanto necesita aprender. Todo ello exige una responsabilidad, tomar decisiones, distribuir su tiempo, exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo..
- El alumno tiene que querer aprender (aquí entra en juego, la voluntad, motivación interna, la libertad, la responsabilidad, lo emocional, sentimientos) para adquirir nuevos conocimientos, capacitarse para seguir estudiando serán sus útiles básicos para los logros que deben alcanzar en desarrollo de sus capacidades y el alcance de las competencias generales y profesionales de la titulación. Siempre bajo la idea global de que sea una educación integral de la persona en el saber, saber hacer, saber estar, saber querer.
- Conviene que sepa organizar su tiempo y aprovecharlo en el pleno sentido de la palabra. Realizar tareas, consultar libros, documentos, uso de la red..
- Reunirse con los compañeros para discusiones de ideas, para organizarlas, resumirlas, presentarlas.... Preparar la síntesis de los trabajos, realizar disertaciones en las puestas en común. Reflexionar sobre lo realizado y autoevaluarse.
- Lo más habitual en la universidad era enseñar contenidos de la asignatura siendo la materia el eje. Y se buscaba una formación cultural y técnica a través de los contenidos bien asimilados – memorizados- y ahora en cambio se pone el

énfasis en enseñar aprendiendo siendo el centro el alumno que debe y desea aprender.

- Adquirir competencias de cada título exige y requiere que el alumno aprenda haciendo, implicándose de forma personal y grupal en lo que debe aprender y desea aprender. Los alumnos aprenderán a tomar decisiones si en el proceso didáctico (enseñar-aprender) (aprender-aprender) existe espacio temporal para que ellos tomen decisiones sobre qué hacer, cómo hacer, qué contar, dónde, cuándo, a quién, es decir, dejarles tiempos de acción, libertad de acción.. a fin de que decidan hasta dónde quieren llegar..). Pues no aprenderán a decidir si solo nosotros decidimos por ellos... si solo planificamos nosotros y ellos no intervienen... No aprenderán a manejar la información si nunca consultan un libro u otras fuentes que no sean nuestros apuntes. O un texto dado... (Pérez, 2005, p. 162-163).

Al cuestionar a los docentes sobre las características de los alumnos para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, se pueden destacar las siguientes ideas:

*“Creo, muy a la idea de los grandes de la filosofía clásica, que la virtud que acompaña al conocimiento es enseñable y, por consiguiente, susceptible de ser aprendida, por lo tanto, me parece que todo joven tiene las características para ser un buen estudiante de filosofía y que si algo le falta, nos corresponde a nosotros dirigir su espíritu a fin de despertar en él o en ella, ese amor por el conocimiento, que nos lleve a alcanzar –en esta vida o en la otra o en la que sigue- la sabiduría”(MG1).*

*“alumnos oyentes, reflexivos, buenos para la escritura, curiosos, exploran de manera estructural, la esencia, los valores y los fines, a efecto de dar explicaciones objetivas, emiten conceptos relevantes y profundos” (MG2).*

*“Muy observador, pensante, analítico, con capacidad lectora, con capacidad de debate, entusiasta, buen lector de libros, con criterio positivo, cumplido y responsable”(MG4).*

A partir de estas caracterizaciones, los propios docentes explican las habilidades que pudieran adquirir sus alumnos:

*“Desarrolla un pensamiento crítico y ético para la toma de decisiones y su relación con la vida cotidiana. Establece su propia jerarquía de valores y un punto de vista ético, reflexivo en su contexto, el respeto a los valores propios y el de las demás personas, la convivencia ética en un entorno social y familiar, fomenta y practica el dialogo y la tolerancia” (MG2).*

*“La Filosofía enseña a pensar y a plantearse preguntas y por tanto, a intentar resolver los problemas que nos rodean, que son múltiples: las redes sociales, la ecología, la inteligencia artificial, el feminismo, la bioética (la clonación o la gestación subrogada), los movimientos migratorios, el ascenso de la extrema derecha, la corrupción política, las fake news, etc” (MG6).*

Finalmente, los propios alumnos al caracterizar su rol dentro del aula expresan lo siguiente:

*“Que esté interesado por aprender, en si el papel de nosotros es muy fundamental ya que los maestros nos dicen lo que saben a nosotros” (GfA1).*

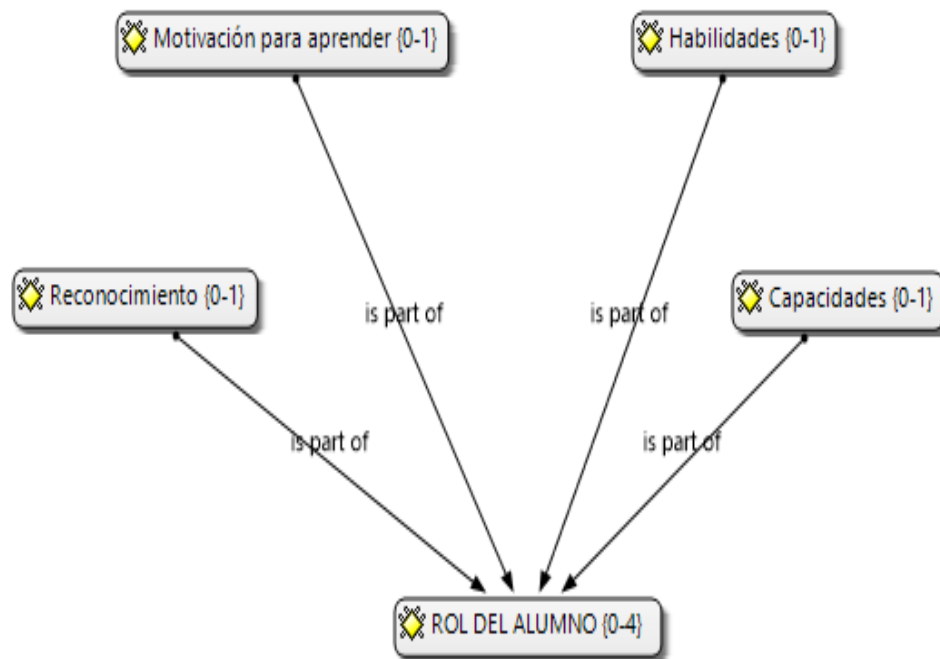
*“Debe de estar dispuesto a escuchar las enseñanzas que el profe le valla a dar además de que debe de ser respetuoso” (GfA2).*

*“Tener compromiso, disposición y responsabilidad para poner todo el esfuerzo en aprender” (GfA3).*

Entonces, dentro de este estudio, el rol del alumno contiene cuatro aspectos fundamentales: el reconocimiento de su papel, estar motivado para aprender y saber que desarrollará diferentes habilidades y capacidades.

### **Figura 8**

*Familias que son parte de la categoría Rol del alumno*

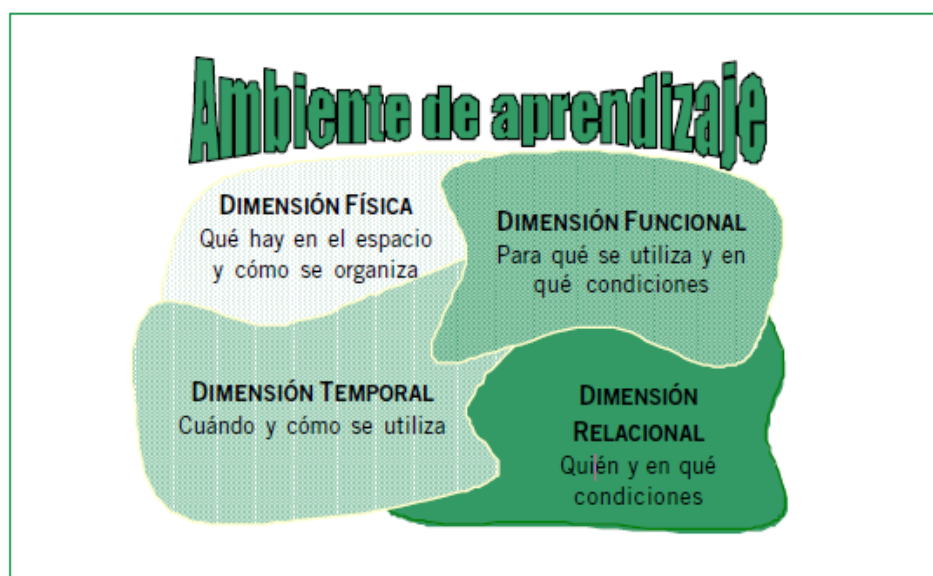


Categoría 4. AMBIENTE DE APRENDIZAJE. Esta categoría se refiere a los principales aspectos que son parte del espacio de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrollan los alumnos.

De acuerdo con Iglesias (2008), un ambiente de aprendizaje dentro de la vida escolar está constituido por cuatro dimensiones claramente determinadas e interrelacionadas entre sí: dimensión física, dimensión funcional, dimensión temporal y dimensión relacional.

### Figura 9

*Dimensiones del ambiente de aprendizaje.*



*Nota.* Tomada de Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47 (2008), pp. 49-70.

Cada una de estas dimensiones las explica la autora en los siguientes términos:

- Dimensión física. Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su

organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).

- **Dimensión funcional.** Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera.
- **Dimensión temporal.** Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al *tempo*. Así, nos encontramos con clases con un *tempo alegre vivaz* y otras con un *tempo andante*. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las

distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado.

- Dimensión relacional. Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula (Iglesias, 2008, p. 53-54).

Entonces, sobre cada una de estas dimensiones, los sujetos de investigación identifican aspectos relevantes a tener en cuenta, como por ejemplo, que el aprendizaje sea significativo, ante esto expresan los docentes que

*“Claro que es de vital importancia que los conocimientos éticos y filosóficos, tengan resonancia en la vida de nuestros alumnos, no sólo en el campo educativo, sino, sobre todo, en su vida personal y profesional. De tal forma, que la calificación que obtienen a lo largo de un curso resulte a tal grado insignificante, al lado del éxito que como profesores podemos obtener cuando los conocimientos adquiridos en el aula sirvan como base, en la toma de decisiones que nuestros jóvenes habrán de implementar día con día, a lo largo de su vida. Y que, con ello, pueda cumplirse el romanticismo Socrático que señala que el conocimiento nos hace más virtuosos y coherentes entre nuestro pensar y nuestro actuar” (MG1).*

*“Es sumamente importante que les resulte significativo, y es tarea de cada uno de los maestros buscar de manera inteligente fomentar en ellos ese gusto por pensar, por reflexionar y encontrar un sentido a esas preguntas inquietantes como la existencia, el ser, la libertad, la verdad y un sinnúmero de conceptos etéreos e impalpables como el alma y Dios” (MG6).*

Por su parte los alumnos, en cuanto a si el aprendizaje que reciben en la clase de filosofía es significativo, ellos mencionan que

*“Si, más que nada lo veo como una manera de aprender a relacionarse” (GfA1)*

*“Sí, porque sin ella es difícil tener una forma de vivir una vida como seres humanos, ya que trata de quiénes somos, quiénes son los otros, cómo fueron las acciones en el pasado y cómo son en el futuro” (GfA2).*

*“Hasta ahora no he implementado la filosofía en los aspectos de mi vida” (Gf4).*

Otro aspecto relevante en el pensar de los docentes es la motivación por aprender del alumno, sobre la cual exponen que

*“Creo que al principio del alumno no está motivado aprender filosofía creo que ellos pues de los grupos que he tenido generalmente lo ven así como una materia cómo le llaman de relleno, pero a los a las primeras clases al primer manejo de las actividades, ellos se van dando cuenta y los veo que se van motivando de una de las entidades que los motiva mucho es el debate y el externar ello su opinión respecto del tema” (MG3).*

*“Estoy segura que, en la medida que nosotros como profesores logremos establecer ese vínculo entre la filosofía y nosotros, entre la filosofía y el otro, y, por supuesto, entre la filosofía y el mundo, nos será mucho más sencillo lograr captar la*



*atención de los alumnos que, en la mayoría de los casos piensan en ésta, como en una materia densa y aburrida que nada tiene que ver con ellos y con su vida” (MG2).*

*“Desafortunadamente, son pocos los que encuentran una verdadera motivación para aprender filosofía, sin embargo a medida que se profundiza en los temas y se concluye en cuestiones de la vida real, el alumno se va interesando al darse cuenta que no se trata de teorías antiguas y fuera de moda, sino que las mismas tiene que ver con su diario vivir y que la Ética le va a dar las herramientas para vivir y convivir de una manera armónica, y sobre todo le va a impedir que se abandone a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual le dicta” (MG5).*

Por otro lado, al interrogar a los docentes sobre las características con las que debe contar el ambiente del aula, ellos expresan lo siguiente:

*“Debe ser un espacio de libre reflexión, pero a la vez en el que impere el respeto y la tolerancia por las ideas del otro. Un lugar en donde la creatividad por un lado y la rigurosidad que como ciencia se le debe a la filosofía, se entremezclen de tal forma, que logren dar a luz conocimiento nuevo o bien, tesis o premisas, por medio de las cuales sea posible argumentar con certeza, a favor o en contra de las ideas o doctrinas ya existentes” (MG1).*

*“Hoy el espacio de aprendizaje, tanto de secundaria como superior, donde aún se enseña Filosofía, los responsables de dictar esta cátedra preparan la clase en base a manuales esquematizados que resaltan una micro biografía del filósofo seguido de algunos párrafos que describen sus obras más importantes y algunas frases célebres. Y lo que se pretende no es aportar más información sobre lo que pasa sino saber qué significa la información que tenemos, cómo debemos interpretarla y relacionarla con otras informaciones anteriores o simultáneas” (MG2).*

*“En primer lugar, establecer ciertas pautas de convivencia grupal durante el primer día de clases, donde siempre ponemos el respeto a los compañeros. A lo largo de las clases durante el semestre, yo como docente, propicio el diálogo, haciendo acomodados físicos en el salón: sentarnos en círculo, para poder vernos a la cara cuando exponemos nuestras opiniones. Y luego, puedo pedir que voluntariamente expresen su opinión, si nadie se anima, me apoyo con los números de lista” (MG5).*

*“Creo que debe de ser un ambiente de cordialidad de respeto de un ambiente en donde se sienta motivado se sienta que es importante lo que les topina, cierta confianza de externar su opinión que no se sienta limitado al qué dirán o que me va a decir al maestro, debe haber un ambiente de mucha confianza de respeto de responsabilidad porque también es importante ser responsables al momento que nosotros emitimos nuestras participaciones, pero creo que sólo ellos lo van viendo lo van visualizando también, pues en las primeras clases inmediatamente lo importantes es que él se sienta con la confianza de que puede participar” (MG6).*

Por su parte, los alumnos, al caracterizar el ambiente que debe reinar en el aula de clase, dicen que

*“Tranquilo y con buen ambiente donde el profesor tenga una buena forma de explicación para que no haya problemas que interrumpan con el aprendizaje que se obtenga el tiempo adquirido” (GfA1)*

*“Con respeto mutuo entre compañeros como con el profesor, honestidad e interés en temas por ver” (GfA2).*

*“Para empezar creo que debe de ser comprensivo, comunicativo además de que sea un ambiente sin estrés” (GfA3).*

*“Un ambiente donde cada quien pueda debatir su pensamiento y expresarlo sin ninguna repercusión” (GfA6).*

Finalmente, los docentes expresan que un ambiente de aprendizaje óptimo debe considerar una conducta apropiada por parte de los alumnos, la cual describen la misma de la siguiente forma:

*“Por increíble que parezca, los jóvenes de quinto y sexto semestre –en la mayoría de los casos- presentan ya, una conducta de jóvenes adultos, maduros y responsables. Claramente que hemos de encontrarnos con diversas excepciones que, dicho sea de paso, regularmente –no siempre- están relacionadas con los alumnos que desempeñan algún cargo político dentro de la institución o en alguno de los múltiples partidos políticos existentes” (MG1).*

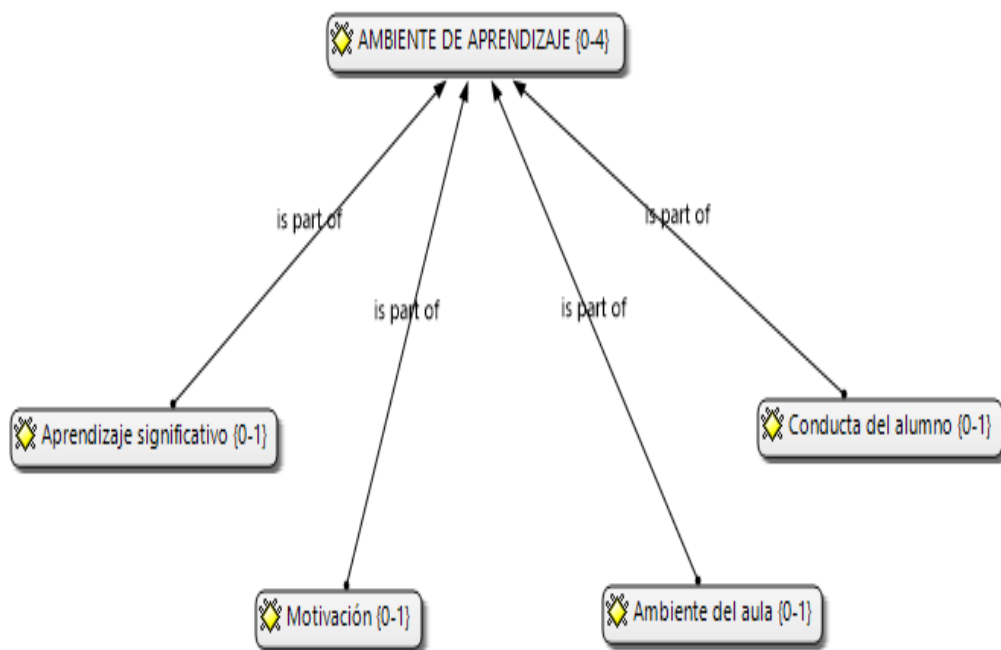
*“Tomando en consideración que la clase de filosofía y Ética es impartida en 5º. y 6º Semestres, momento en el que el alumno ha obtenido una madurez, responsabilidad y un conocimiento previo, se puede considerar que la conducta del mismo se puede calificar como buena ya que presenta mayor interés en su proceso de aprendizaje y tiene los conocimientos adecuados para poder interpretar y analizar un texto filosófico con mayor facilidad que en los semestres iniciales, aunado al interés que prevalece de termina su enseñanza media superior lo cual, lo ubica en un grado de interés y disponibilidad hacia los aprendizajes filosóficos y éticos” (MG2).*

*“Se comportan con responsabilidad, compromiso, respeto, bromistas (de forma sana), me han tocado grupos solidarios. Creo que los alumnos de 5to semestre muestran más seriedad y madurez en las clases, debido a su edad biológica y que incluso son los alumnos que gracias a su esfuerzo no se quedaron rezagados, les gusta el estudio y la escuela” (MG3).*

Entonces, se puede concluir que los sujetos de investigación consideran fundamental que en el aula de la clase de filosofía haya un buen ambiente de aprendizaje, donde se destaquen cuatro principales aspectos dentro de las dimensiones que componen al mismo y son: que se favorezca el aprendizaje significativo, que el alumno cuente y se le fomente la motivación por aprender, que se cuente con un buen ambiente en el aula y que la conducta del alumno sea ejemplar.

### Figura 10

*Familias que son parte de la categoría ambiente de aprendizaje.*



### Conclusiones del Diagnóstico Cualitativo

A partir del análisis realizado a la información cualitativa recabada, se puede concluir que son cuatro los principales hallazgos que caracterizan el método educativo

que implementan los docentes para propiciar el aprendizaje de los alumnos de 5to. semestre de la escuela Preparatoria Diurna en la asignatura de filosofía: un modelo de enseñanza, la planeación didáctica, el rol del alumno y el ambiente de aprendizaje.

Los docentes de la Preparatoria Diurna expresan que su modelo de enseñanza considera como base las características de sus alumnos con una variedad de estrategias y actividades que lo lleven a cumplir con los objetivos educativos de su asignatura, pero no identifican una metodología que sustente su modelo de enseñanza y, con esto, poder enriquecerlo y fortalecerlo y potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

Que su planeación didáctica tiene como sus principales elementos a los conocimientos previos de los alumnos, los objetivos de aprendizaje, el material didáctico, los recursos tecnológicos, las características del grupo y a la evaluación del aprendizaje, aunque nunca hablaron de considerar adecuaciones curriculares, atender estilos y ritmos de aprendizaje y diversificar el uso de instrumentos de evaluación del aprendizaje.

En cuanto al rol del alumno se identifican cuatro aspectos fundamentales: el reconocimiento de su papel, estar motivado para aprender y saber que desarrollará diferentes habilidades y capacidades. Aquí se identifica que el alumno ya debe de entrar a la clase de filosofía con ciertas especificaciones, es decir, que el alumno sea el único responsable de su papel y de estar motivado, pero no se observa que al modelo de enseñanza por sí mismo e implementado por el docente, pueda concientizar al alumno y motivarlo por aprender.

Finalmente, se puede concluir que los sujetos de investigación consideran fundamental que en el aula de la clase de filosofía haya un buen ambiente de aprendizaje donde se favorezca el aprendizaje significativo, que el alumno cuente con

motivación por aprender, que exista un buen ambiente en el aula y que la conducta del alumno sea ejemplar, pero se deja de lado el diversos elementos de cada una de las dimensiones de un óptimo ambiente de aprendizaje como: infraestructura adecuada, al cómo utilizar los espacios y tiempos con los que se cuentan para trabajar, esto previsto en una efectiva planeación didáctica y a favorecer relaciones interpersonales generadoras de confianza e impulso por lograr los objetivos educativos.

### **Diagnóstico Cuantitativo**

Este diagnóstico tuvo como base la aplicación de la escala ACRA para identificar las principales estrategias que utilizan los alumnos para aprender y que pueden orientar en mucho el diseño instruccional que se definirá como propuesta de intervención. Dicha escala fue aplicada a los 29 alumnos que son parte del 5to semestre “F”, donde en lo posterior se aplicará la intervención de este estudio.

De acuerdo a su edad, los sujetos encuestados tienen entre los 16, 17 y 18 años de edad, tres alumnos cuentan con 16 años, 22 alumnos cuentan con 17 años y cuatro alumnos cuentan con 18 años.

### **Figura 11**

*Edades de los sujetos de investigación*

		<b>edad</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16 años	3	10.3	10.3	10.3
	17 años	22	75.9	75.9	86.2
	18 años	4	13.8	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

De acuerdo al sexo de los sujetos de investigación, 13 son de sexo femenino y 16 son de sexo masculino.

## Figura 12

*Sexo de los sujetos de investigación*

		sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	femenino	13	44.8	44.8	44.8
	masculino	16	55.2	55.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

### **Análisis de cada una de las Estrategias de Aprendizaje**

Enseguida se expone, de acuerdo a cada conjunto de estrategias de aprendizaje, el nivel y porcentaje de utilización de las mismas, así como los estrategias consideradas como más fuertes (estas fueron definidas como las que se obtuvieron un puntaje por encima del 70% de utilización), las que ayudarán a focalizar la óptima construcción del diseño instruccional que se utilizará como propuesta de intervención en este estudio.

### ***Estrategias de Adquisición de Información***

Este conjunto de estrategias comprenden los primeros 20 ítemes de la escala ACRA, cada uno de estos ítemes se valoró mediante una escala likert de cuatro valores, donde a la opción nunca o casi nunca le correspondió un 1, a la opción algunas veces le correspondió un 2, a la opción bastantes veces le correspondió un 3 y a la opción siempre o casi siempre le correspondió un 4.

Al realizar el análisis estadístico de los primeros 20 ítemes que corresponden a las estrategias de Adquisición de información, podemos definir que se obtuvo una

media de 2.61, lo que corresponde a un porcentaje general de utilización de estas estrategias por parte de los alumnos de un 65%.

**Tabla 1**

*Medias de los ítemes que son parte de las estrategias de Adquisición de Información*

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>
Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender	29	2.72
Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión	29	2.72
Al comenzar a estudiar una lección, primero leo todo por encima	29	2.72
A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado	29	2.21
En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras o frases que me parecen más importantes	29	3.10
Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes	29	2.76
Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje	29	2.69
Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	29	2.83
Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes	29	2.03
Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en una hoja aparte	29	1.90
Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos más importantes o más difíciles de recordar	29	2.97



Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio	29	3.00
Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio	29	2.48
Repito la lección como si estuviera explicándola a un compañero que no la entiende.	29	2.41
Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	29	3.00
Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado	29	2.79
Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	29	2.45
Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro	29	2.00
Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar.	29	2.62
Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprender mejor.	29	2.86

A partir de este análisis, se pueden definir que las fortalezas de los alumnos en cuanto a las estrategias de adquisición de información son las siguientes:

**Tabla 2**

*Fortalezas de los alumnos en cuanto a las estrategias de Adquisición de Información.*

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>NIVEL DE UTILIZACIÓN</b>	<b>PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN</b>
En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras o frases que me parecen más importantes	3.10	77.5%
Uso los subrayados para facilitar la memorización	2.83	70.75%
Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos más importantes o más difíciles de recordar.	2.97	74.25%
Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio	3.0	75%
Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante	3.0	75%
Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprender mejor.	2.86	71.5%

### ***Estrategias de Codificación de la Información***

Este conjunto de estrategias comprende los siguientes 22 ítems de la escala ACRA, cada uno de estos ítems se valoró mediante una escala likert de cuatro valores, donde a la opción nunca o casi nunca le correspondió un 1, a la opción algunas veces le correspondió un 2, a la opción bastantes veces le correspondió un 3 y a la opción siempre o casi siempre le correspondió un 4.

Al realizar el análisis estadístico de los 22 ítemes que corresponden a las estrategias de Codificación de la Información, podemos definir que se obtuvo una media de 2.56, lo que corresponde a un porcentaje general de utilización de estas estrategias por parte de los alumnos de un 64%.

**Tabla 3**

*Medias de los ítemes que son parte de las estrategias de Codificación de la Información*

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>
Busco la estructura del texto, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	29	2.41
Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas de un tema	29	2.48
Discuto, relaciono o comparo con compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado	29	2.38
Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas para intercambiar la información.	29	3.14
Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social	29	2.66
Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente	29	2.55
Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo	29	2.41
Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo	29	2.72
Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	29	3.00

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>
Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio	29	2.55
Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder	29	2.55
Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte	29	2.28
Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema	29	2.69
Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas	29	2.41
Ordeno la información a aprender según criterio lógico, causa-efecto, semejanzas-diferencias, etc.	29	2.66
Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	29	3.28
Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.	29	2.62
Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras- clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.	29	2.48
Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como “acrósticos”, “acrónimos” o siglas)	29	1.97
Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).	29	3.10
Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.	29	2.14
Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy estudiando.	29	2.03

A partir de este análisis, se pueden definir que las fortalezas de los alumnos en cuanto a las estrategias de codificación de la información son las siguientes:

**Tabla 4**

*Fortalezas de los alumnos en cuanto a las estrategias de Codificación de la Información.*

ESTRATEGIA	NIVEL DE UTILIZACIÓN	PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN
Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas para intercambiar la información.	3.14	78.5%
Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	3.0	75%
Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal	3.28	82%
Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).	3.10	77.5%

### ***Estrategias de Recuperación de Información***

Este conjunto de estrategias comprende los últimos 16 ítems de la escala ACRA, cada uno de estos ítems se valoró mediante una escala likert de cuatro valores, donde a la opción nunca o casi nunca le correspondió un 1, a la opción algunas veces le correspondió un 2, a la opción bastantes veces le correspondió un 3 y a la opción siempre o casi siempre le correspondió un 4.

Al realizar el análisis estadístico de los 16 ítems que corresponden a las estrategias de Recuperación de Información, podemos definir que se obtuvo una media de 2.86, lo que corresponde a un porcentaje general de utilización de estas estrategias por parte de los alumnos de un 71.5%.

#### **Tabla 5**

*Medias de los ítems que son parte de las estrategias de Recuperación de Información*

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>
Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	29	2.86
Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio	29	2.34
Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas..., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje	29	2.79
Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	29	3.24
Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de	29	2.79

---

poder llegar a acordarme de lo importante.		
Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir, “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	29	2.66
Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	29	2.83
A fin de recuperar lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos	29	2.90
A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones	29	3.24
Para recordar la información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	29	3.14
Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	29	3.03
Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	29	2.93
A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	29	2.76
Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes	29	2.62
Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	29	2.72
Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva	29	3.00

---

A partir de este análisis se pueden definir que las fortalezas de los alumnos en cuanto a las estrategias de Recuperación de información son las siguientes:

**Tabla 6**

*Fortalezas de los alumnos en cuanto a las estrategias de Recuperación de Información.*

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>NIVEL DE UTILIZACIÓN</b>	<b>PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN</b>
Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	2.86	71.5%
Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	2.83	70.75%
A fin de recuperar lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos	2.90	72.5%
A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones	3.24	81%
Para recordar la información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	3.14	78.5%
Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	3.03	75.75%
Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	2.93	73.25%
Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva	3.0	75%

### **Conclusiones del análisis cuantitativo**

En este punto podemos definir que el porcentaje de utilización de estrategias de Adquisición de la Información por parte de los alumnos es de un 65% y las fortalezas



dentro de esas estrategias son que en los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras o frases que me parecen más importantes, emplean los subrayados para facilitar la memorización, durante el estudio, escriben o repiten varias veces los datos más importantes o más difíciles de recordar, cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelven a releerlo despacio, cuando estudian tratan de resumir mentalmente lo más importante y cuando están estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descansan, y después la repasan para aprender mejor.

En cuanto a las estrategias de Codificación de Información, se puede definir que el porcentaje de utilización de estas estrategias por parte de los alumnos es de un 64% y las fortalezas dentro de este tipo de estrategias son que acuden a los amigos, profesores o familiares cuando tienen dudas o puntos oscuros en los temas para intercambiar la información, usan aquello que aprenden, en la medida de lo posible, en su vida diaria, cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprenden teniendo en cuenta esa secuencia temporal y construyen “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).

Finalmente, sobre las estrategias de Recuperación de la Información, se puede determinar que el porcentaje de utilización por parte de los alumnos es del 71.5%, donde sus principales fortalezas son que antes de hablar o escribir, van recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado, se ponen en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la

información importante, a fin de recuperar lo aprendido tienen en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos, a fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones, para recordar la información, primero la buscan en su memoria y después deciden si se ajusta a lo que les han preguntado o quieren responder, antes de empezar a hablar o escribir, piensan y preparan mentalmente lo que van a decir o escribir, intentan expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor, frente a un problema o dificultad consideran, en primer lugar, los datos que conocen antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.

### **Planteamiento del problema**

A partir de la información anteriormente analizada y obtenido las conclusiones tanto del análisis cualitativo como del análisis cuantitativo, se puede plantear el siguiente problema:

¿Qué características y prioridades debe atender el diseño instruccional como propuesta de intervención para potenciar el óptimo logro de aprendizajes de los alumnos de la Preparatoria Diurna en la clase de filosofía?

## **CAPÍTULO IV. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **Sustento Teórico y Metodológico**

A lo largo de su vida, los seres humanos están en constante aprendizaje, lo cual hace que nuestro cerebro siempre este activo y reciba todo tipo de aprendizajes, los analice y guarde en la memoria a largo plazo para hacer uso de ellos cuando se requiera.

Al hablar de teorías del aprendizaje, no quiere decir que estas sean una pócima mágica que actúen y desarrollen en el alumno la capacidad de aprender, más bien, estas están orientadas a plantear pautas que orienten a los profesores en su planeación y en la implementación del currículo (SEP, 2017), por lo tanto, cada teoría debe ser analizada y el docente se encargará de discernir entre aquello que le puede servir para lograr que sus alumnos adquieran un aprendizaje duradero y significativo.

La Teoría Instruccional Cognitiva de Gagné surgida a finales de los años setenta, se le clasifica como ecléctica, pues se unen elementos cognitivos y conductuales, tomando como base el desarrollo cognitivo de Jean Piaget, el aprendizaje social de Albert Bandura, de Skinner retoma la importancia que se le da a los refuerzos y atiende al aprendizaje significativo de David Ausubel (Sánchez, Ramírez y Rincón, 2008)

En este sentido, Gagné (1987), sostiene que el aprendizaje es un conjunto de procesos internos del individuo, que transforman los estímulos provenientes del medio y que conducen hacia el establecimiento de estados de memoria a largo plazo, siendo estos resultados del aprendizaje que le proporcionan al individuo las capacidades necesarias para llevar a cabo diversas actividades.

Considerando lo anterior, los educandos poseen órganos de los sentidos, a través de los cuales reciben estímulos, también tienen un encéfalo, por medio del cual

las señales captadas por los órganos de los sentidos experimentan transformaciones de varias maneras complejas; y, por último, estén dotados de músculos, lo que les permite demostrar lo que han aprendido (Gagné, 1987).

Así mismo, hace énfasis en que para que se lleve a cabo el aprendizaje se debe tomar en cuenta las condiciones internas que intervienen en dicho proceso y las externas que ayudan a favorecer este. Dentro de las condiciones internas se encuentran las siguientes fases: motivación, comprensión, adquisición, retención, recuerdo, generalización, ejecución y realimentación, las cuales, intervienen en el procesamiento de la información y del aprendizaje. Estas condiciones internas son puestas en acción por medio de un conjunto de procesos de transformación que dan lugar a los nuevos aprendizajes.

Para Gagné (1987) las condiciones externas son aquellas que permiten que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, siendo necesarias para el aprendizaje de una nueva habilidad o conocimiento. Es aquí donde influye el medio en el que se desenvuelve la persona, su entorno.

Dicha combinación de condiciones externas e internas dan lugar a las 5 categorías principales de capacidades que aprenden los seres humanos (Gagné, 1987 p. 48):

- *Habilidad intelectual*: este tipo de capacidad aprendida se trata del “saber cómo” (conocimiento procesual).
- *Información verbal*: es la capacidad de enunciar ideas “saber qué” (conocimiento declarativo).

- *Estrategias cognitivas*: controlan los procesos internos del sujeto; regulan los procesos internos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento.
- *Habilidades motoras*: son actos unitarios donde el sujeto aprende a ejecutar movimientos, son el “saber hacer”.
- *Actitudes*: influyen en la elección de sus actos personales y permiten hacer una selección dentro de la variedad de opciones con que cuenta.

Estas capacidades brindan al ser humano la oportunidad de aprender, a saber qué hacer, para qué hacerlo, cómo hacerlo, por qué hacerlo y saber elegir aquello que le genere un nuevo conocimiento.

Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se da cuando el alumno se encuentra inmerso en la situación de aprendizaje y este crea una diferencia entre lo que el niño sabía y lo que aprendió al momento de estar involucrado en dicho proceso; a esto lo llamamos conocimientos previos (lo que el alumno sabe). Es así como la teoría del aprendizaje de Gagné toma en cuenta aquello que el niño conoce para partir de ello y crear nuevos conocimientos, anclando estos con lo ya aprendido.

Una de las implicaciones importantes de la identificación de las condiciones de aprendizaje es que dichas condiciones deben ser cuidadosamente planificadas antes de presentar la situación de aprendizaje a los educandos.

Tomando como base la influencia exterior, Gagné (1987, p. 248-258) establece los nueve eventos de enseñanza, los cuales son:

1. Generar atención: cambiar repentinamente el volumen de voz, presentar información visual o auditiva sobre el contenido de la lección por aprender.

2. Informar a los sujetos sobre el objetivo: decir a los sujetos qué serán capaces de hacer después de su aprendizaje.

3. Estimular el recuerdo de lo aprendido: pedir al alumno que recuerde algunas de las cosas que aprendido anticipadamente (conocimientos y habilidades).

4. Presentar el estímulo: presentar el material con el cual se trabajara para lograr el aprendizaje; este dependerá de lo que se va aprender.

5. Dar "orientación en el aprendizaje": hacer uso de ejemplos concretos y relacionar el nuevo aprendizaje con lo que el alumno sabe.

6. Evocación del desempeño: que el sujeto demuestre lo que ha aprendido (ejecute la actividad).

7. Ofrecer retroalimentación: informar al sujeto sobre su desempeño y dar retroalimentación de ser necesario.

8. Evaluar el desempeño: verificar que aprendizaje tuvo lugar mediante una prueba para consolidar lo aprendido.

9. Incrementar la retención y transferencia: proporcionar al sujeto una práctica variada y aplicarle exámenes espaciados.

Cada uno de los nueve eventos de enseñanza están relacionados con los procesos internos señalados con anterioridad. Es así como se crea la Teoría Instruccional Cognitiva, la cual, afirma que el aprendizaje puede ocurrir de una manera óptima si se llevan a cabo estos eventos.

Por otro lado, es importante señalar que no todos los eventos de enseñanza están presentes en todo momento durante la situación de aprendizaje. Se recomienda usarlos todos en los niños más pequeños, ya que a medida que los sujetos adquieren

experiencia, son capaces de ser autodidactas donde los eventos de enseñanza siguen presentes, pero los promueve el estudiante en lugar del profesor.

Siguiendo los nueve eventos de enseñanza antes citados, es como surge la presente propuesta de intervención para llevarse a cabo dentro del salón de clases de educación primaria en la asignatura de matemáticas, tomando en cuenta lo que marca el perfil de egreso en el ámbito pensamiento matemático: “al término de la educación primaria el alumno comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos” (SEP, 2017 p. 22).

A continuación se expone la propuesta de intervención por medio de una secuencia didáctica

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa (Díaz-Barriga, 2013 p. 4).

### **Diseño de la secuencia didáctica**

La presente secuencia didáctica abarca la segunda unidad llamada Presocráticos de la asignatura de Filosofía 1, dicha secuencia didáctica comprende 30 hrs de trabajo, de las cuales 15 hrs se trabajan de forma presencial o virtual sincrónica y las restantes 15 son para trabajo autónomo de los alumnos.

Finalmente, la presente secuencia didáctica tiene como base la siguiente información:

**Tabla 7**

**Contenido de la Secuencia Didáctica**

APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>LOS PRESOCRÁTICOS</p>	<p>✓ Buscar información</p>	<p>• El Alumno</p>
<p>EL ARGÉ DE LA PHISIS</p>	<p>en diversas fuentes</p>	<p>comprenderá de</p>
<p>❖ Tales de Mileto</p>	<p>de consulta, acerca</p>	<p>donde provienen</p>
<p>❖ Anaximandro</p>	<p>de lo que es el Argé</p>	<p>todas las cosas,</p>
<p>❖ Anaxímenes</p>	<p>de la Physis, de los</p>	<p>cuando empiezan a</p>
<p>❖ Heráclito</p>	<p>diferentes Filósofos</p>	<p>existir y a donde</p>
<p>❖ Empédocles</p>	<p>Presocráticos.</p>	<p>regresan cuando se</p>
<p>❖ Anaxágoras</p>		<p>disuelven.</p>
<p>❖ Demócrito</p>		
<p>❖ Los Sofistas</p>		<p>• El alumno participa</p>
<p>❖ Protágoras</p>		<p>de acuerdo a lo</p>
<p>❖ Calicles</p>		<p>investigado lo</p>
<p>❖ Gorgias</p>		<p>referente a la manera</p>
		<p>de pensar de cada</p>
		<p>uno de los Filósofos</p>
		<p>Presocráticos.</p>



# DISEÑO INSTRUCCIONAL FILOSOFÍA 1

## UNIDAD II. PRESOCRÁTICOS

---

EVENTOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS
----------------------	------------------------	----------

---

### *Inicio*

Generar atención.

- Ver el video “Los inicios de la filosofía: el Arkhé y la Phisis”

Computadora, proyector  
Video

<https://www.youtube.com/watch?v=zHL0x9KIAHc>

### *Desarrollo*

Informar a los sujetos sobre el objetivo.

- Preguntarles qué han entendido del video, cuáles son sus principales ideas y/o conceptos y cómo se aplican estos en su realidad
- Hacer una lista de esas ideas o conceptos

Pizarrón digital  
Documento word

Computadora, proyector

---

<p>Estimular el recuerdo de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar si reconocen a los principales filósofos presocráticos</li> <li>• Ver el video “Los presocráticos y el Arkhé de la Phisis”</li> </ul>	<p>Video</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=xnR1_F09g8M">https://www.youtube.com/watch?v=xnR1_F09g8M</a></p>
<p>Presentar el estímulo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diferentes fuentes de consulta (bases de datos y videos) para identificar escritos confiables para recuperar información</li> </ul>	<p>Base de datos y videos (GoogleAcadémico, Dialnet, Redalyc, Bibliotecas Virtuales, Youtube, etc)</p>
<p>Dar orientación en el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar al grupo en 11 equipos, a cada equipo se le asignará un filósofo presocrático para que indague sobre él y nos haga una presentación sobre su biografía y principales idea. En esta presentación puede integrar algún video corto</li> </ul>	<p>Relación de filósofos a indagar</p>
<p>Evocación del desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar con la búsqueda de documentos y videos que apoyen la presentación de cada uno de los</li> </ul>	<p>Base de datos y videos (GoogleAcadémico, Dialnet, Redalyc, Bibliotecas Virtuales,</p>

---

equipos

Youtube, etc)

- Descargar los documentos y videos en una carpeta para después darles lectura y seleccionar la información pertinente

### **Cierre**

Ofrecer

Presentaciones de los equipos

retroalimentación

- Cada equipo realizará las presentaciones al resto del grupo y complementar dichas presentaciones con comentarios del maestro y/o alumnos

Lista de cotejo para valorar presentaciones

Evaluar el

desempeño.

- Valorar la presentación realizada por cada equipo
- Pedir al resto del grupo que tome nota de las aportaciones del equipo

Notas de los alumnos

Incrementar la retención y transferencia.

- Al terminar la presentación de cada equipo, realizar ejercicios de análisis sobre las ideas presentadas y notas tomadas por los alumnos
-

## **CAPÍTULO V. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

En este capítulo se hace el recuento de lo que vendría a significar el cierre de un primer ciclo de Investigación Acción, el cual tiene que ver con la valoración de la aplicación evaluación de la propuesta de intervención,

No olvidemos que este ha sido un proceso amplio y detallado donde a partir de la delimitación de un contexto en estudio, una construcción del objeto de estudio, en este caso el diseño instruccional, el sustento metodológico, la realización de un diagnóstico detallado para definir prioridades sobre el tema en estudio, se ha diseñado una propuesta de intervención, la cual tiene como objetivo solucionar un problema que tiene que ver con el logro de aprendizajes por parte de los alumnos, pero en este sentido, no basta con quedarnos solo con la aplicación, si no es fundamental también el que dicha propuesta sea valorada desde diferentes puntos, como lo son su aplicación, el análisis de la propia aplicación y la evaluación misma de la propuesta.

### **Aplicación del Diseño Instruccional Filosofía 1**

Dentro de este apartado, se hará una narración más o menos detallada de dos grandes puntos: la planificación y de la reseña de la aplicación de la propuesta de intervención.

#### **Planificación de la Aplicación de la Propuesta de Intervención**

La propuesta de intervención diseñada para el presente estudio estuvo dirigida a los alumnos de 5to semestre de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del estado de Durango. Este grupo de alumnos está conformado por 42 alumnos, de los cuales 24 son mujeres y 18 son hombres, según su edad, todos tienen entre 15 y 16 años.

La planificación de la propuesta de intervención tiene que ver con el que se ha estado trabajando de la mano con los directivos de la Preparatoria Diurna y con los maestros de esta línea de trabajo donde se inserta la materia de filosofía, en cuanto a los tiempos transcurridos, la planificación de esta intervención inició en agosto de 2020, cuando los alumnos estaban en 3er. semestre ante una gran incertidumbre, precisamente por la aplicación de dicha propuesta de intervención dada la contingencia sanitaria en la que nos encontrábamos, sobre lo cual no se tenía la seguridad de cómo se aplicaría dicha propuesta, dado que todas las instituciones del país estaban trabajando de manera virtual por indicaciones de las autoridades educativas en nuestro país, situación que obstaculizó diferentes procesos.

A partir de que las escuelas del país estaban llevando a cabo educación a distancia o virtual, la sensación la aplicación bajo esta modalidad era buena, pero no sobre el posible logro de resultados, dadas las características de dicha educación virtual que se estaba llevando a cabo. Por ejemplo, el enlace con los directivos y docentes de la Preparatoria se hizo muy distante, dado el complicado acceso o comunicación con ellos, los directivos mencionaban que era muy complicado pensar en la aplicación de una propuesta a distancia, que muchos alumnos no estaban asistiendo a las clases virtuales, que había un amplio porcentaje de deserción, por otro lado, los maestros decían que se encontraban en un proceso de adopción a la educación virtual, que estaban muy ocupados, que todo el día atendían a los alumnos y que pensar en el apoyo a la aplicación de una propuesta de intervención era realmente complicado.

Ante esta situación, lo que sucedió fue que ocurrió un retraso en la comunicación con los directivos y con los maestros de la Preparatoria Diurna, este retraso fue de un poco más de 6 meses, lo cual obstaculizó en gran medida la aplicación de la propuesta

de intervención, pero no se priorizaba simplemente la aplicación de la propuesta, sino que se priorizaba que la propuesta de intervención fuera realmente efectiva para el logro de aprendizajes de los alumnos. Es indudable que el logro de aprendizajes en esta área de filosofía en muchas de las ocasiones carece de significado, esto por dicho de los propios alumnos y maestros, entonces tendríamos que esperar para poder aplicar una propuesta intervención que realmente favoreciera el logro de aprendizajes de los alumnos en comparaciones con otros semestres.

A partir de que se pudo establecer alguna relación con los docentes bajo la autorización de los directivos, se empezó a platicar sobre en qué momento y bajo qué contenidos se estaría planificando la propuesta de intervención, ante lo cual algunos maestros comentaron de que sería pertinente esperarnos a que al menos la modalidad de trabajo pasará de modalidad virtual a modalidad híbrida, esta modalidad híbrida caracterizada por la presencia intermitente de los alumnos en la escuela preparatoria.

Aunque sea había estado trabajando bajo un diseño virtual para la aplicación de la propuesta de intervención, este modelo se tenía como no óptimo para el logro de aprendizajes, porque tanto maestros como alumnos estaban en un proceso de adaptación a dicha modalidad de trabajo, lo cual realmente obstaculizaría el logro de aprendizajes. Al contar con este diseño, el cual sirvió como base para el diseño híbrido que se planteó, pues se fue afinando bajo la asesoría de los docentes titulares de las asignaturas relacionadas con la filosofía.

A partir de encontrarnos con un tiempo de contingencia no tan radical, se tuvo la posibilidad de platicar con los maestros y presentarles una primera versión del diseño de aplicación de la propuesta de intervención, dicho diseño con gran parte de modalidad en trabajo virtual. En este sentido los maestros estaban preocupados ante tal

situación porque ellos no estaban convencidos de seguir trabajando de forma virtual, porque había demasiado ausentismo de los alumnos y demasiado falta de entrega de trabajos por parte de los alumnos.

Así pues se trabajó hasta convertir en esta propuesta intervención en una propuesta de trabajo tanto presencial como de trabajo autónomo por parte de los alumnos, en ese sentido, se fue trabajando con los maestros en diferentes sesiones virtuales para afinar los detalles de dicha propuesta de intervención, definir los tiempos de la aplicación, definir las temáticas a trabajar los diferentes materiales que se utilizarían y los medios electrónicos bajo los cuales estaría el diseño de dicha propuesta.

Al avanzar en el diseño de esta propuesta intervención, hasta llegar a una versión final avalada por los maestros relacionados con la filosofía, se pudo definir que la propuesta de intervención se realizaría en el momento, ya muy próximo, de que nos encontráramos en una modalidad educativa híbrida y que el grupo en el que se trabajaría sería el quinto semestre sección F. Ante la toma de estas decisiones, la propuesta intervención fue llevada a los directivos de la preparatoria diurna para su aprobación y autorización de aplicación, después de esto, dicha propuesta fue presentada a los alumnos, los cuales la tomaron con mucho agrado dado que se trataba de actividades no muy cotidianas realizadas por los maestros titulares, claro está que una parte importante que se considera y se platicó con los alumnos fue el que se necesitaba de su compromiso para que dicha propuesta de intervención obtuviera los resultados que se habían planteado desde un inicio y que el trabajo que ellos realizarán era el más importante dentro del trabajo de la propuesta de intervención, que aunque teniendo algunas dificultades en la modalidad híbrida en la que se trabajaría

con la propuesta de intervención, se tendría que tener mucho énfasis en la realización de las actividades de la mejor forma y estar en constante comunicación con el maestro de grupo para que la propuesta intervención tuviera los resultados esperados.

### **Reseña de la aplicación de la propuesta de intervención**

La propuesta de intervención estaba planteada para desarrollarse durante dos semanas durante el mes de septiembre de 2021, más específicamente en los días comprendidos del 6 al 17 de septiembre, es decir, durante 2 semanas con una hora y media de trabajo diario, las restantes 15 horas denominadas como trabajo autónomo del alumno consistía en la realización de las tareas encargadas. Pero en el momento de llevar a cabo la propuesta, la modalidad escolar estaba planteada como híbrida, lo que implicaba que solo la mitad del grupo acudía un día y la otra mitad al siguiente día, entonces para no perder al trabajo diseñado durante 15 hrs, la propuesta de intervención se desarrolló durante 4 semanas, dada el corte de solo la mitad de las horas semanales establecidas.

La propuesta de intervención inicio dando un encuadre a la misma, dónde se describió la unidad que se estaría trabajando la cual se llamaba Los Presocráticos el Argé de la Phisis dentro de la cual se desarrollarían diferentes actividades para el logro de los aprendizajes en esta materia.

Cómo primera actividad atendiendo al sustento teórico del diseño instruccional de los nueve eventos de Gagné, en el primer evento, para generar la atención, se pudo revisar el video llamado Los inicios de la filosofía el Argé y la Phisis se trata de un video corto donde se explicaba de manera general el contenido del tema. Este primer evento, dado que aunque regularmente se trabajaba con unos vídeos, este resultó ser muy interesante porque ellos fácilmente podrían recuperarlo de la plataforma



YouTube, entonces se puede definir que el video sí generó atención por parte de los alumnos.

Dentro del segundo evento llamado Informar a los sujetos sobre el objetivo, se les preguntó que han entendido del video cuáles son sus principales ideas y o conceptos y cómo se aplican estos en su realidad, para ello se invitó algunos alumnos a pasar al pizarrón digital, hacer una lista de esas ideas o conceptos pero no solamente se trabajó en el pizarrón digital haciendo pasar algunos de los alumnos sino que cada uno de dichos alumnos tendría que construir un listado de esas ideas o conceptos en su libreta o en su computadora, la participación fue muy buena dentro de esta actividad dado que los alumnos interactuaban, se comentaban algunas cosas entre ellos, estaban atentos a lo que cada uno de los alumnos escribía en el pizarrón para no repetir dichas ideas o conceptos, se pudo crear una lista amplia de ideas y conceptos lo cual hace referencia a la amplia participación de los alumnos. Como actividad en casa de lo hasta aquí desarrollado, se les pidió ver nuevamente el video para que revisaran si cada una de las ideas o conceptos que se habían plasmado tanto en el pizarrón como ellos en su libreta o computadora correspondían a las principales ideas o conceptos del video lo cual se realizaría en la siguiente sesión

Dentro del evento de Gagné llamado Estimular el recuerdo del aprendido, se preguntó si reconocían a los principales filósofos presocráticos, se pudo observar el video llamado los presocráticos y el Arjé de la Phisis, de igual forma que en la sesión anterior, se captó la atención de los alumnos pero a la vez se pudo recuperar lo aprendido porque esta estrategia indudablemente les agrada, entonces no hubo ningún problema para que ellos pudieran recuperar la información recibida en días atrás y hasta en semestres anteriores.

Al momento de trabajar con el cuarto evento de gagné llamado Presentación del estímulo, se les dieron a conocer diferentes bases de datos para que pudieran identificar diferentes fuentes de consulta para recuperar información, esto le serviría a los alumnos para que en las siguientes clases pudieran recuperar información pertinente a lo solicitado, cabe mencionar que se tuvo acceso a internet y algunas computadoras para realizar la identificación de estas bases de datos, las cuales tuvieron como criterios de selección el contener escritos confiables para recuperar información. Como tarea de esta actividad, se les encargó que preguntarían a algunos conocidos, padres de familia o amigos si conocían alguna otra base de datos para recuperar información confiable.

En el siguiente evento del acné llamado Dar orientación en el aprendizaje, se organizó al grupo en 11 equipos, a cada equipo se le asignó un filósofo presocrático para que indagará sobre él e hiciera una presentación sobre su biografía y principales ideas, algo importante para realizar la presentación, es que construyeran un video corto explicando la principal información recabada en esta sesión. Los alumnos ya sabiendo las bases de datos que podrían utilizar para recuperar información y sabiendo el filósofo presocrático que se le había asignado iniciaron por la búsqueda de información, en esta sesión se dejó de tarea que ampliarán el número de documentos que describirían al filósofo que se les había asignado.

Como parte del siguiente evento del Gagné llamado Evocación del desempeño se inició con la búsqueda de documentos y videos que apoyarán la presentación de cada uno de los equipos, se trataba de descargar los documentos o videos en una carpeta digital para después darle lectura y seleccionar la información pertinente. Se les encargó de tarea que iniciarán con el análisis de algunos documentos y videos para ir

seleccionando la información pertinente que le serviría para la presentación encargada, cabe mencionar que durante el transcurso de la búsqueda de selección de información todos los alumnos estuvieron muy atentos en dicha tarea dado que conocen muy bien el manejo de la computadora ya se les había explicado lo que corresponde a ciertas bases de datos para búsqueda de información y bueno, a ellos se les facilita mucho navegar por plataformas como YouTube localizando algunos videos y descargándolos para completar la tarea encargada, entonces fue muy grata la participación de cada uno de los equipos y del grupo en general.

Dentro del octavo evento del acné llamado Ofrecer retroalimentación evaluar el desempeño, cada equipo realizó la presentación del filósofo presocrático que se les había asignado ante el resto del grupo, dichas presentaciones fueron comentadas ampliamente por parte de los alumnos, cabe mencionar que se hizo una valoración de cada uno de las presentaciones, las cuales fueron muy buenas todas y se les pidió al resto del grupo que mientras presentaba la información alguno de los equipos, ellos tomarán nota en sus cuadernos o computadoras

Finalmente en el último evento de Gagné llamado Incrementar la retención y transferencia, se les pidió a cada uno de los equipos que interactuarán con el resto del grupo para poder favorecer la retención de la información expuesta, algunos equipos realizaron un pequeño cuestionario escrito, otros hicieron una lluvia de ideas, otros construyeron un memorama y algunos otros utilizaron la estrategia de un breve examen de forma virtual con alguna plataforma como kahoot.

## **Análisis de la aplicación de la Propuesta de Intervención**

Dentro del análisis de la aplicación de la propuesta de intervención, se han identificado los factores facilitadores y obstaculizadores, así como las consecuencias positivas o negativas de la aplicación del programa, lo cual se describe enseguida.

### ***Factores que Facilitaron la Aplicación de la Propuesta de Intervención***

#### a) Planificación del programa

Un aspecto favorable a la aplicación del programa fue su planificación, realizada sobre la base del diagnóstico donde se identifican problemáticas y en la búsqueda de solucionarlas,

Por lo anterior se identifica una secuencia didáctica que desarrolle en los alumnos sus habilidades intelectuales y sociales, encontrando en los nueve eventos de enseñanza de Gagné (1987) las condiciones metodológicas para favorecerlas.

#### b) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje

A partir de la aplicación de la propuesta de intervención, la reacción de los alumnos ante la realización de cada una de las actividades y el logro de aprendizajes, se puede decir que la elección teórica y metodológica de las mismas fue la más acertada.

Los diferentes componentes de dichas estrategias resaltan para el logro de los objetivos, por ejemplo los materiales utilizados, sin duda fueron muy atractivos para los alumnos y nunca se perdió la atención de los alumnos.

En cuanto a los recursos tecnológicos, es indudable que los jóvenes están inmersos en las tecnologías, por eso el trabajar constantemente con ellos fue un atractivo más para la realización de actividades y el logro de aprendizajes.

De suma importancia fue el conducir dichas estrategias lo más apegado a la propuesta, lo cual hizo que realmente se trabajara bajo esta lógica teórica y metodológica.

Un gran acierto es que se trabajara de forma colaborativa, donde se atendiera al trabajo en equipo, donde se pudo observar que todos participaban, todos aportaban algo y pues se generó un gran ambiente de aprendizaje.

c) Evaluación del desempeño del alumno

Sin lugar a dudas cada una de las actividades propuestas fueron desarrolladas de la mejor forma por los alumnos, más allá de su empatía por el uso de las tecnologías, se pudo percibir el empeño que le ponían a cada situación de aprendizaje, donde además ayudaban al compañero a completar el trabajo. Un reflejo del muy buen desempeño por parte de los alumnos fue la participación oral durante todo el desarrollo de la propuesta de intervención y pues se cerró con broche de oro con el diseño en equipo de una exposición la cual resultó muy significativa para los alumnos, porque más allá de preparar un power point, realizaron un video con la información más valiosa recabada.

**Factores que Obstaculizaron la Aplicación de la Propuesta de Intervención**

a) Modalidad de trabajo

Uno de los principales obstáculos para el óptimo logro de resultados en la aplicación de la propuesta de intervención fue la modalidad en la que, en el momento de aplicación, se estaba trabajando en la Preparatoria Diurna: la modalidad híbrida, donde solo la mitad del grupo acudía un día y la otra mitad otro día. Dentro de esta se limitó la integración y plenarios grupales, donde fuera más enriquecedor los comentarios o retroalimentaciones por parte del maestro y de los alumnos.

b) Tiempo limitado en la aplicación de la intervención

Otro punto importante, por la situación de pandemia en la que nos encontrábamos al momento de realizar la intervención fue el que las sesiones de 90 minutos se limitaron a 60 minutos, lo que en varias de las sesiones se cortó la dinámica de participación y análisis dentro de las diferentes actividades planeadas

c) Limitación de recursos tecnológicos y acceso óptimo a internet

Como la propuesta de intervención tuvo como una de sus bases principales en cuanto a la utilización de recursos, los tecnológicos, no se contó con un dispositivo tecnológico para cada alumno, lo cual impedía concentrarse la totalidad del tiempo de los alumnos y bueno, en varias ocasiones el acceso a internet no fue el adecuado, al ver un video se cortaba o cuando se indicó el ingreso a diferentes bases de datos, algunos de los equipos de trabajo no pudieron hacer de forma rápida, lo cual amplió el tiempo de identificación de estas bases de datos

### **Consecuencias Positivas**

Enseguida se enlistan algunas consecuencias positivas a partir de la aplicación de la propuesta de intervención:

- Captar la atención de los alumnos
- Amplia participación de algunos alumnos
- Se diversificó la participación de los alumnos
- Comunicación y diálogo entre alumno y maestro
- Comunicación y diálogo entre alumno y alumno
- Trabajo en equipo
- Trabajo colaborativo

- Capacidad de análisis
- Síntesis de información
- Enfocarse en las tareas
- Logro de objetivos de la sesiones
- Logro de aprendizajes

### **Consecuencias Negativas**

Enseguida se enlistan algunas consecuencias negativas a partir de la aplicación de la propuesta de intervención:

- Los dispositivos tecnológicos fueron distractores al inicio de la propuesta
- Fricción al algún momento entre los integrantes de los equipos
- Discusión al momento de asignar responsabilidades o tareas dentro de los equipos

### **Evaluación de la Propuesta de Intervención**

La evaluación de la propuesta de intervención consideró aspectos como la planeación, aplicación y el logro de objetivo, dentro de esto último, la eficacia que mide el nivel de logro del objetivo de la propuesta y la eficiencia, como medida del proceso de ejecución.

En cuanto a la planeación, se puede valorar como muy buena, dado que se contó con un diagnóstico pertinente el cual nos dio los insumos necesarios para poder definir el sustento teórico y metodológico de la propuesta de intervención. De la misma forma se conocía a los integrantes del grupo de la Preparatoria Diurna y se contó con los recursos materiales para la propuesta.

En cuanto a la aplicación, se puede decir que fue regular, esto porque no era la intención segmentar al grupo en dos, pero esto fue ajeno al aplicador, todo consecuencia del confinamiento en el que nos encontrábamos en ese momento, la aplicación de estrategias fue muy adecuada, la participación de los alumnos muy buena, en cuanto a los recursos tecnológicos se puede decir que fue buena, y entre regular y bueno el acceso a internet para apoyo en la realización de las actividades.

Sobre el logro de objetivos, se puede decir que se logró al 80% el objetivo de la propuesta de intervención, las áreas de oportunidad recayeron en la modalidad de trabajo y segmentación del grupo durante la aplicación, finalmente, en cuanto a la eficiencia, se puede decir que la propuesta de intervención fue la adecuada para favorecer el logro de los aprendizajes de los alumnos de la Preparatoria Diurna en la materia de filosofía.



## **Conclusiones**

La realización de esta investigación fue de gran apoyo para entender las diferentes inquietudes de un grupo de jóvenes, donde la edad emerge como una variable fundamental a considerar en su formación académica, así como conocer sus gustos, intereses, etc.

De la misma forma, el llegar a proponer una secuencia didáctica estructurada con un sustento teórico y metodológico sólido, sobre todo para aquellos docentes de educación superior que no tienen una formación docente, fue de gran significado.

Los resultados expresados anteriormente dan cuenta de que si se hace un óptimo diagnóstico, podemos encontrar vacíos en cuanto al logro de aprendizaje de los alumnos, en saber qué quieren, qué les interesa, que les inquieta o atemoriza, lo cual nos pone en la posibilidad de saber hacia dónde dirigir de forma eficiente nuestra práctica educativa.

La propuesta de intervención aquí expuesta se constituye como una estrategia adecuada para favorecer el logro de aprendizajes en la materia de filosofía, donde se pueda generar la atención de los alumnos, identificar y anclar conocimientos previos, conocer los objetivos, enfocar el aprendizaje, retroalimentar, valorar el desempeño, etc., un sinnúmero de etapas fundamentales para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

## Referencias

- Alvarado, G., Rivas, S. y Ochoa, M. (2012). Diseño Instrccional como enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) para la enseñanza del contenido del Sistema Nervioso. *Revista de Investigación*, 36 (77). 125-146. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140392007>
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. México, Ed. Paidos.
- Alvarez-Gayou, J. (2009). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. México, Ed. Paidos.
- Arnal (1992) citado por Alvarado y García (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza en el Doctorado de educación del instituto Pedagógico de Caracas.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 3, julio, 2016, pp. 109-130. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2002). Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas.
- Contreras, J., Herrera, J. y Ramírez, S. (2009). Elementos instruccionales para el diseño y la producción de materiales educativos móviles. *Apertura*, 1 (1). Disponible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/121>

Cosi, S. y Voltas, N. (2019). *Evaluación formativa en estudiantes universitarios mediante tecnologías digitales: el rol del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje*. En Roig-Vila, R. (Ed.) (2019). *Investigación e Innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. OCTAEDRO: Barcelona. Disponible en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98852/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES\\_011.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98852/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_011.pdf)

Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento. UNAM*. [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

Domínguez, C., Organista, J. y López, M. (2018). *Diseño Instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes*. *Apertura*, 10 (2), 80-93. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v10n2/2007-1094-apertura-10-02-80.pdf>

Duque, A. y Müller, G. (2009). *Un desarrollo instruccional para la enseñanza de la Educación Artística en octavo grado de educación básica, Venezuela*. *Revista Investigación*, (68), 217-232. Disponible en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142009000300010](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300010)

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: España.

Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Traducido al español con la colaboración de Ramón Elizondo. Nueva editorial interamericana.

García, J. y Varguillas, C. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, (19), 209-226. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096011.pdf>

Habermas (1990). *Conocimiento e interés*: Argentina. Tauros Hill:

Hortigüela, D., Pérez, A. y Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, 76-81. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425815>  
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf>

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47 (2008), pp. 49-70. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>

Landa-Duran, P. y Peñalosa-Castro, E. (2009). Enseñanza de la psicología clínica conductual presencial vs. en línea: la importancia del diseño instruccional. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 109-123. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79814903010&idp=1&cid=396869>

Laverde, A. C. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y educadores*, 11(2), 229-239.

López, G. (2019). Filosofía de la educación y complejidad en el aula. Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco, Guerrero.

Martínez, A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*. Año 9 número 10. Abril de 2009

- Martínez, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Universidad de Murcia. Disponible en <https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediaDidacticaRev/modelos.pdf>
- Merrill, M. D. (2002). *First principles of instruction. Educational technology research and development*. 50 (3)
- Merrill, M. D., Li, Z., y Jones, M. K. (1990). Second generation instructional design (ID2). *Educational Technology*, 30 (2)
- Monroy, M. (s/f). La planeación didáctica. Disponible en [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/La\\_planeacion\\_didactica\\_Miguel%20Monrroy.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/La_planeacion_didactica_Miguel%20Monrroy.pdf)
- Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES. *Humanismo y Trabajo Social*. Número 004. Universidad de León. pp. 153-174. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/678/67800409.pdf>
- Perkins, D. N. (1992). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: Gedisa
- Reigeluth, Ch. M. (1999). *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos*. Parte I. España: Santillana.
- Reigeluth, Ch. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. RED. Revista de Educación a Distancia. Número 32. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/32>

Sánchez, A., Ramírez, H y Rincón, A. (2008). *Los Nueve Eventos de Instrucción de Robert Gagné*. [http://instruccioneducativas.hernanramirez.info/wp-content/uploads/2008/05/manual\\_gagne.pdf](http://instruccioneducativas.hernanramirez.info/wp-content/uploads/2008/05/manual_gagne.pdf)

Sánchez, K., Vega, M. y Araiza, I. (2019). Filosofía de la educación en un grupo escolar de primaria. Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco, Guerrero.

SEP (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. SEP. Ciudad de México. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas.html>

Williams, P., Schrum, L., Sangrá, A., & Guardia, L. (2004). Modelos de diseño instruccional. España: Ed. Eureka media.

## Anexos

### Instrumento 1

#### GUIÓN DE ENTREVISTA A MAESTROS

1. ¿Qué modelo de enseñanza lleva a cabo con su grupo? (conjunto de actividades, estrategias, secuencia didáctica, diseño instruccional, etc)

¿Por qué?

2. ¿Qué opinión le merece el considerar los conocimientos previos de los alumnos en clase?

3. ¿Cree usted importante que los alumnos conozcan los objetivos de aprendizaje en cada clase?

¿Por qué?

4. ¿Qué habilidades cree que desarrollan los alumnos de preparatoria durante su formación ética, filosófica, etc.?

5. ¿Cree usted importante que durante el desarrollo de sus clases, los alumnos discutan y reflexionen entre sí y con el maestro sobre los diferentes temas?

¿Por qué?

6. ¿Cree usted que es importante que el aprendizaje de la filosofía, la ética, etc., le resulte significativa al alumno?

¿Por qué?

7. ¿Cree que el alumno está motivado por aprender ética, filosofía, etc.?

8. ¿Qué características debe tener un ambiente de aprendizaje para que los alumnos aprendan de la mejor forma ética, filosofía, etc.?

9. ¿Cuáles son las principales estrategias que utiliza para que sus alumnos aprendan ética, filosofía, etc.?

¿Por qué esas?

10. ¿Cuáles son las principales actividades que propone para que sus alumnos realicen y aprendan ética, filosofía, etc.?

¿Por qué esas?

11. ¿Qué material didáctico es el que comúnmente utiliza en su clase de ética, filosofía, etc., para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de la mejor forma?

12. ¿Qué recursos tecnológicos comúnmente utiliza en su clase de ética, filosofía, etc., para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de la mejor forma?

13. ¿Cómo es el proceso de aprendizaje que realiza para valorar el desempeño académico de sus alumnos?

14. ¿Cree importante conocer las características del grupo de alumnos con los que va a trabajar?

¿Por qué?

15. ¿Cómo es la conducta de sus alumnos al estar en clase de ética, filosofía, etc.?

16. ¿Cuáles deben ser las principales características de un maestro de ética, filosofía, etc.?

17. ¿Cuáles deben ser las principales características de un alumno para que aprenda ética, filosofía, etc.?



## **Instrumento 2**

### **GUIÓN DEL GRUPO FOCAL A LOS ALUMNOS**

5. ¿Te interesa y/o te motiva aprender sobre filosofía? ¿Por qué?
6. ¿Tu maestro te explica qué es lo que debes aprender en la clase de filosofía?
7. ¿Qué actividades y/o estrategias te gustaría que tu maestro de filosofía utilizara para que aprendieras de la mejor forma?
8. ¿Crees que el aprendizaje de la filosofía te ayuda en algo en tu vida?
9. ¿Cómo crees que debe ser el ambiente dentro de un salón de clases donde aprendes filosofía?
10. ¿Qué materiales o recursos tecnológicos crees que debe utilizar tu maestro para enseñarte filosofía?
11. ¿Cuál crees que debe ser el papel de un alumno dentro del salón de clases para aprender de la mejor forma filosofía?
12. ¿Cómo crees que debe evaluar tu logro de aprendizajes el maestro de filosofía?

### Instrumento 3

## ACRA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

### INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene como objetivo identificar las estrategias de aprendizaje más frecuente que utilizan los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puede haberla utilizado en mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias:

- A NUNCA O CASI NUNCA**
- B ALGUNAS VECES**
- C BASTANTES VECES**
- D SIEMPRE O CASI SIEMPRE**

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la **Hoja de respuestas** la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tú opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

### EJEMPLO

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.... A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estás estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir, cualquier material a aprender.

**ESCALA I**  
**ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN**

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero leo todo por encima.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en una hoja aparte.

11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos más importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándola a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar.
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprender mejor.

**FIN DE LA ESCALA I COMPRUEBA  
QUE HAS CONTESTADO TODAS  
LAS CUESTIONES**

**ESCALA II**  
**ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

<p>1. Busco la estructura del texto, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.</p> <p>2. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas de un tema.</p> <p>3. Discuto, relaciono o comparo con compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.</p> <p>4. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas para intercambiar la información.</p> <p>5. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.</p> <p>6. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.</p> <p>7. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v. gr.: “los riñones funcionan como un filtro”).</p> <p>8. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.</p> <p>9. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.</p>	<p>13. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder</p> <p>14. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.</p> <p>15. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.</p> <p>16. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.</p> <p>17. Ordeno la información a aprender según criterio lógico, causa-efecto, semejanzas-diferencias, etc.</p> <p>18. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.</p> <p>19. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.</p> <p>20. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras- clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.</p> <p>21. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como “acrósticos”, “acrónimos” o siglas)</p> <p>22. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la</p>
--	--

<p>10. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.</p> <p>11. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.</p> <p>12. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy estudiando.</p>	<p>Generación del 98, etc.).</p> <p style="text-align: center;"><b>FIN DE LA ESCALA II COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES</b></p>
---	--

**ESCALA III  
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN**

<p>1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.</p> <p>2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.</p> <p>3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas..., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.</p> <p>4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.</p> <p>5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos</p>	<p>9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones</p> <p>10. Para recordar la información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.</p> <p>11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.</p> <p>12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.</p> <p>13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.</p> <p>14. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes,</p>
---	---

secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.

6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir, "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.

7. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.

8. A fin de recuperar lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.

15. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.

16. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.

**FIN DE LA ESCALA III**

**COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO  
TODAS LAS CUESTIONES**

## HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

<b>ESCALA I ADQUISICIÓN</b>	<b>ESCALA II CODIFICACIÓN</b>	<b>ESCALA III RECUPERACIÓN</b>
1. A B C D 2. A B C D 3. A B C D 4. A B C D 5. A B C D 6. A B C D 7. A B C D 8. A B C D 9. A B C D 10. A B C D 11. A B C D 12. A B C D 13. A B C D 14. A B C D 15. A B C D 16. A B C D 17. A B C D 18. A B C D 19. A B C D 20. A B C D	1. A B C D 2. A B C D 3. A B C D 4. A B C D 5. A B C D 6. A B C D 7. A B C D 8. A B C D 9. A B C D 10. A B C D 11. A B C D 12. A B C D 13. A B C D 14. A B C D 15. A B C D 16. A B C D 17. A B C D 18. A B C D 19. A B C D 20. A B C D 21. A B C D 22. A B C D	1. A B C D 2. A B C D 3. A B C D 4. A B C D 5. A B C D 6. A B C D 7. A B C D 8. A B C D 9. A B C D 10. A B C D 11. A B C D 12. A B C D 13. A B C D 14. A B C D 15. A B C D 16. A B C D

**¡¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABRACIÓN¡¡¡¡**

# **DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**DR. JAVIER RODRÍGUEZ JUÁREZ**

**DR. MANUEL ORTEGA MUÑOZ**